

POLITIČKO ↔ PEDAGOŠKO

Janusova lica pedagogije

Zagreb, listopad 2013.

POLITIČKO ↔ PEDAGOŠKO
Janusova lica pedagogije

Urednica
Ivana Perica

Izdavač
Udruga Blaberon
Petrova 38, 10000 Zagreb
blaberon@gmail.com
blaberon.wordpress.com

Naklada
50 primjeraka

Dizajn naslovnice
Miran Križanić

Prijelom i tisak
Tiskara Offset

ISBN 978-953-57792-0-9



Ovo djelo dano je na korištenje pod licencom
Creative Commons Imenovanje-Nekomercijalno-Dijeli pod istim uvjetima
3.0 Hrvatska

Dopuštaju se nekomercijalno umnažanje i distribucija
u jednakim uvjetima, uz uvjet imenovanja izvora.

Pun tekst licence nalazi se na adresi:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/hr/legalcode>

Sadržaj

IVANA PERICA Uvod: Političko ↔ Pedagoško	1
HENRY GIROUX Ideologija i ljudsko djelovanje u procesu obrazovanja (prevela Martina Poljak)	11
ALEN SUĆESKA Koga obrazuje obrazovanje? Gramsci i hegemonijska funkcija obrazovanja	37
ANA TOMČIĆ Subjekt znanja i ideologije obrazovanja	51
GORAN PAVLIĆ Umjetnost kao pedagogija – transformativni potencijali umjetničke prakse	71
IVANA PERICA Jacques Rancière i nevolje univerzalne pedagogije	87
HRVOJE TUTEK Od socijalizma do kapitalizma, od književnosti do kreativnog pisanja	103
MARIJA OTT FRANOLIĆ Obrazovanjem i čitanjem do mišljenja i emancipacije	117
NATAŠA GOVEDIĆ Savezništvo i <i>saznavalištvo</i> : strastvenom pedagogijom protiv intelektualne i emocionalne oskudice	133
O AUTORIMA	153

Uvod:

Političko ↔ Pedagoško

Ivana Perica

Disciplinarno → Pedagoško

Pedagogija kao znanstvena disciplina i disciplinarna praksa koju uglavnom smještamo u odgojne i obrazovne institucije nije ograničena samo na školu kao izolirano mjesto upisa „države i državnih ideoloških aparata“ (Althusser 18). Ono što se u foucaultovskoj paradigmi generalno nazivalo „disciplinarnom praksom“, ako se sagleda iz vizure jednog specifičnog aspekta discipliniranja – odgoja i obrazovanja, *upbringing* i *education*, *Erziehung* i *Bildung*, *educazione* i *istruzione* – bolje će biti prevesti u termine *pedagoškog*. Jer dok *disciplinarno* u fokus stavlja neslobodu subjekta u odnosu prema društvenim diskursima koji ga proizvode (tek u drugom koraku Foucault ističe da „gdje postoji moć, postoji i otpor“, Foucault 125-6), *pedagoško* obuhvaća kako kritički pogled na tu disciplinarnu dimenziju, tako i nužnost konstruktivnih praksi koje bi sve strane pedagoškog odnosa (najklasičnije gledano: i učitelja i učenika) otvorile prema novim prostorima slobode i uopće egalibertarnog društva.

U ovoj prvoj, kritičkoj varijanti termin *pedagoško* ispostavlja se adekvatnim nadomjeskom za *disciplinarno* unutar jednog političkog i pedagoškog horizonta koji, paradoksnno, svoje subjekte ne odgaja s ciljem njihova izlaska iz 'samoskrivljene nepunoljetnosti' i s pogledom na postupno dokidanje odnosa nejednakosti, već s ciljem konstituiranja trajne djetinjih subjekata, zarobljenih u zlatnom dobu vječne nepunoljetnosti. Tako shvaćeno *pedagoško* bolje odgovara vremenu ideologije 'cjeloživotnog učenja', 'stjecanja kompetencija' i, u akademskim okvirima, jedino djelomično mogućeg zadovoljenja maksime 'publish or perish'. Dalje, *pedagoško* reflektira profesionalno polje koje je tako programirano da se stečene kompetencije nikad ne smiju u potpunosti materijalizirati u završni rad, konačno definirani profesionalni profil ili *opus magnum*. Ono što pedagogizacija profesionalnog polja traži, jest trajna i posvemašnja fleksibilnost, neiscrpna volja za prilagodbom i, dakako, spremnost na učenje. Kao glavnu protagonisticu tog kolektivnog narativa o vječnoj

nepunoljetnosti možemo uzeti „mladu djevojku“ – osobu koja je neovisno o rodnoj i dobnoj pripadnosti vječno mlada i vječno „buršikozna“ (Tiqqun 8). Mada se autorska skupina Tiqqun, koja uvodi pojam „mlade djevojke“, prvenstveno bavi medijski oblikovanim subjektima društva spektakla, a ne specifično spektakularnom pedagogizacijom odraslih, smatramo da upravo u vječno i isključivo mladim zaposlenicima, stručnim kadrovima i u povijesti već viđenim premještanjem političke propagande na najmlađe birače, apsurd kapitalizma doseže svoj vrhunac. Kao odgovor na taj apsurd, znakovito je, Tiqqun svoj kulturnokritički spis o „mladoj djevojci“ kao materijalizaciji društva spektakla zaključuje upravo riječju „education“: „We propose a different emotional education.“ (88)

Kad je riječ o dijalektičkom tumačenju emancipacije kao otpora prema stanju samoskrivljene nepunoljetnosti, i bez radikalnih zaoštrenja teze lako se složiti s Lyotardom da je svaka emancipacija zapravo nemoguća emancipacija, budući nemoguće potpuna i nemoguće završena. Naime, koliko god uzimali od *mancepsa*, onoga koji čini gestu *mancipacije*, koji nas uzima pod svoje, u svoje ruke, u vlasništvo – „qui prend en main à titre de possession ou d’appropriation“ (Lyotard 16) – taj je *manceps* ili emancipator uvijek već tu, uvijek korak ispred nas, tako da je svaka naša emancipacija ujedno i naše samouvraćeno porobljavanje. „Puna se emancipacija nikad ne može ostvariti“ (Butler/Laclau/Žižek 317), a ako se i ostvari, onda je to samo znak da je bivši rob uspješno pounutrio vlastitu traumu ropstva, traumu sebe kao radikalno izmještenog subjekta, i tako zauzeo poziciju gospodara-mancepsa. Zato je odgoj/obrazovanje u koji se upuštamo, bilo kao gospodar, bilo kao rob, uvijek *neljudski odgoj, neljudsko obrazovanje*: „All education is inhuman because it does not happen without constraint and terror.“ (Lyotard 4)

Za razliku od takvog modela emancipacije, koji se zasniva na antagonizmu i borbi za priznanje, ‘emancipacija’ koja emancipira „mladu djevojku“, i kakvu omogućuju društvo spektakla, izvitopereni modeli političkog liberalizma prema kojima demokracija treba prihvatiti i radikalno nedemokratske politike, semantičko rastakanje i manipuliranje pojmovljem privatnog i javnog, individualnog i kolektivnog, partikularnog i univerzalnog, jest emancipacija koja kliže u prazno: Kao takva ona, doduše, oslobađa robove od tereta modernog subjekta, autoriteta *logosa*, *falosa* i *pathosa* te od straha pred državom, javnim istupima i političkim djelovanjem, ali ih, ne nadomještajući spomenute kategorije alternativnim konceptima, oslobađa, opet, kao robove (Tiqqun 12). Pedagoški govoreći, oslobađa ih kao robove „bankarskog koncepta obrazovanja koji ih tretira

kao prilagodljiva bića kojima se [i nadalje, ili još lakše] može upravljati“ (Freire 1970: 73).

Ako prevedemo „mladu djevojku“ u termine aktualnog poretka pedagoškog, dobivamo subjekt 'društva znanja' kao *subjekt infinitivne glagolske forme* – subjekt koji je 'čitao', ali nije 'pročitao', koji je 'učio' ali ne zna da li je 'naučio', koji je 'znao' ali je 'zaboravio', koji 'ima u planu' ali ne zna reći što je od mnogih planova 'ostvario', čiji se znanstveni projekti vrednuju prije nego su postigli prve rezultate, koji zna ali ne piše, i koji 'osjeća', 'ima dojam' ali ne zna. Taj se subjekt definira upravo preko vlastitog (ne)znanja, on ulazi u profesionalne odnose oslanjajući se na značajke svog karaktera (komunikativan, timski radnik, kreativan i poduzetan), a ne na svoja znanja (koja je stekao na 'zastarjelim studijima' i koja su 'premalo praktična'). Kad treba djelovati, oslanja se na druge – eksperte, stručnjake – a manje na svoju autonomiju. Njegova šupljina nije više učinak lacanovskog lanca označitelja, nego je zijev koji ostaje nakon dokidanja autoritarnih klasičnih pedagogija i nerazriješena spora između postmoderne skepse prema pedagogiji uopće s jedne i 'ideološki jednostrane' kritičke pedagogije s druge strane (Biesta).

Odrekaajući se teškog naslijeđa klasične pedagogije, a u pomanjkanju njezina plauzibilnog nadomjeska, suviše smo olako kliznuli u budućnost komercijalnog profesionalnog usmjeravanja i ljudskog inženjeringa koji, kako su jednom već detektirali Deleuze i Guattari, nagovještaju „apsolutnu kataklizmu mišljenja“ (18). Usporedo s tim, učinci identitetskih politika potpomažu emancipaciju identiteta, ali i krizu politike. Identitetske emancipacije (manjinske ili 'većinske', ako je taj pleonazam dopušten) zainteresirane su više za političku i društvenu afirmaciju ne onoga što bi njihovi zagovaratelji mogli biti ('moguće'), ili za emancipaciju kao borbu za 'nemoguće', već prvenstveno za ono što one već jesu ('postojeće'). Daljnjem razvoju takvog odnosa snaga pomaže i apsolutan manjak sustavne i promišljene političke pedagogije koja bi zagovarala egalibertarni politički odgoj koji bi napustio rodne, rasne, dobne i klasne, ali prvenstveno vjerske i nacionalne identitetske matrice. Imajući na umu konzervativni politički naboj kakav masovna identitetska kretanja obično sa sobom nose, treba se na vrijeme odvažiti na kritičku političku pedagogiju koja bi otklonila mogućnost antipolitičkog pada u identitetsko i zagovarala progresivnu, egalibertarnu političku odgojnu misiju.

Pedagoško ↔ političko

Treba ukazati još jednom na to da odgoj i obrazovanje nisu izolirane prakse koje se odvijaju neovisno o društvenom kontekstu, 'u školama': Odgoj i obrazovanje čine jednu duboko političku platformu koja priprema subjekte za angažman (ili odsutnost istog) u onom što se zove „zajedničko“ (*common, comune, Gemeinsames*), odnosno „političko“ (*polis*). Te su platforme bile i ostale odlučujuće za formiranje subjekata i njihovo pozicioniranje unutar društva (usp. Smith 79).

Tekstovima okupljenim u zborniku *Političko → Pedagoško zajednička* su dva osnovna postulata:

→ *Svaki pedagoški odnos je i politički odnos* jer u njega stupaju i kroza nj se u uzajamnoj interakciji oblikuju barem tri (a ne samo dvije) strane tog odnosa: onaj koji odgaja i onaj koji se ili – u tranzitivnoj formi – kojeg se odgaja, kao i svi 'treći' faktori koji omogućuju njihovo međusobno stupanje u odnos. U znanosti se, primjerice, taj isključeni ili nevidljivi, a sveprisutni treći zove prikladnim imenom 'third-party funds' odn. 'Drittmittel'. Unatoč invazivnom financijskom argumentu – toj *intruziji trećeg* – koji opsjeda sve razine javno financiranog obrazovanja, odgovornost za tijek, kvalitetu i 'uspjeh' pedagoškog procesa, na koncu, ipak leži na pojedincima koji čine dva njegova ključna stupa: nazovimo ih 'učitelj' i 'učenik'.

→ *Svaki politički odnos ujedno je i pedagoški odnos*. Ako se politički element pedagogije očituje u hegemonijskoj prednosti koju oni koji znaju ('učitelji') uživaju pred onima koji ne znaju ('učenici'), pedagoški element politike očituje se u distancama i prerogativima koji strukturiraju odnose ne samo onih koji vladaju i onih koju su s/ovladani, elita i pristaša, političkih avangardi i 'masa', nego i šire, sve međusobne odnose pojedinaca, odnose intelektualaca i 'neintelektualaca' (*banausos*), ali i međudržavne i globalne odnose koji generiraju hegemonijom izazvane civilizacijske komplekse i ekonomske frustracije (Gramsci 80).

U jednom i drugom slučaju, „pedagoška funkcija znači prijenos određenog znanja subjektima koji ga ne posjeduju. Stoga je pedagoška

funkcija utemeljena na apsolutnom uvjetu *nejednakosti između znanja i manjka znanja*“ (Rancière 144). Ta nejednakost strukturira kako klasične pedagoške odnose (školski primjer je školska učionica), tako i međusobna nadmetanja pojedinih ‘nacionalnih’ obrazovnih i političkih sredina, gdje također postoje ‘društva izvrsnosti’ koja diktiraju kriterije, i ‘društva izvrsnosti’ koja ih nekritički preuzimaju i slijede. Na obje razine, individualnoj i kolektivnoj, vrijedi da ako je subjekt koji znanje ne posjeduje, onaj *kojeg* se, uz njegov neizbježni svojevolutni pristanak, prema Fanonu, zadržava u stanju „bivanja za druge“, odlučan izboriti se za „bivanje za sebe“ (Freire 1970: 25), treba razmisliti o modalitetima prelaska iz prvog stanja u potonje. Treba osmisliti modele emancipacijske pedagogije koji će na egalibertaran način pripremiti polje „koje prethodi revoluciji“ (54). U tom kontekstu koristimo termin *pedagoško* za otvaranje prema konstruktivnim političko-pedagoškim praksama.

Treba iznaći emancipaciju koja će ostati vjerna svom inherentnom paradoksu – tom da se zasniva na pedagoškom odnosu koji zadržava distinkciju između ‘vođa’/‘voditelja’ i ‘vođenih’. Međutim, zadaća je emancipacijske pedagogije ostvarivati vođenje s „potlačenima“, a ne za njih ili *u ime* njih (Apple 38). Organsko povezivanje ‘voditelja’ i ‘vođenih’, ‘učitelja’ i ‘učenika’ ne smije, dalje, odbaciti dosadašnja znanja da bi se instalirao apsolutno novi poredak, nego treba omogućiti rekonstrukciju postojećeg poretka znanja kako bi se „naivna svijest“ prevela u „kritičku svijest“ (Freire; Apple 42) i tako umakla primitivizmu, resantimanu i amoku te služila progresivnim društvenim potrebama. A za to je potreban rad i na rekonstituiranju postojećeg poretka znanja kakav zastupa i njegova navodno najuzvišenija forma – *academia*.

Pedagogija akademske autonomije

Kao odgovor na nužnost pripremanja „polja koje prethodi revoluciji“ Freire tvrdi da treba razlikovati „sistemske obrazovanje“, koje se može mijenjati isključivo političkim putovima, od „obrazovnih projekata“, koje treba osmisliti i provoditi u interakciji s „potlačenima“ (54). Međutim, stroga podjela na službeni obrazovni sustav i institucijski neovisne obrazovne projekte koji bi trebali korigirati učinke nekvalitetnog javnog sustava neproduktivna je zato jer i pojedinačni projekti gotovo uvijek ovise o financijskim faktorima. Alternativne pedagogije, prakticirane izvan institucija javnog odgoja i obrazovanja, često vode

u socioekonomski uvjetovan elitizam skupih privatnih ustanova. Zato danas sasvim pogrešno zvuče nekadašnje projekcije kako se dominantna pedagogija za „progresivnu potrošnju“ može svrgnuti samo ako se djeca „oslobode obavezne škole“ (Illich 66). Pink-Floydovsko radikalno odbacivanje škole – „We don't need no education“ – odnosi se isključivo na autoritarnu pedagogiju, koja i dalje postoji, i to čak rame uz rame s postrousseauovskim libertarnim pedagogijama, rezerviranim često samo za odabrane. A krilatica zapravo glasi „Yes, we do need the education“, i to javno financirano, kvalitetno obrazovanje koje osigurava uvjete za razvoj kritičkog mišljenja i stjecanje društvenih odgovornosti, ne odričući se dvaju autoriteta – autoriteta znanja i autoriteta učitelja-humanista (a ne 'stručnjaka') kao voditelja procesa učenja.

Tako je i podjela na 'formalno učenje', kakvo se prakticira u školama i na sveučilištima, i 'neformalno učenje', kakvo se događa kod kuće, u neinstitucionaliziranim okvirima, tek fiktivna podjela. Dok je ona ranije nametala shvaćanje da je samo ono što se uči u školi 'pravo' znanje (i pravo učenje), a sve ostalo je suvišno (pa i prirodni *common sense*, zdrav razum), danas i 'neformalno učenje' poprima dimenzije institucionalizma. To se vidi ne samo kod cjeloživotnog obrazovanja koje profesionalno usavršavanje predviđa isključivo u okviru propisanih i skupih edukacijskih programa, nego i kod brojnih seminara koji pružaju usluge poučavanja 'kreativnog pisanja'.¹ Dakle, bankarski koncept obrazovanja već dugo ulazi na velika vrata i u tzv. neformalno obrazovanje, namećući shvaćanje da je *samo znanje za koje se plati znanje koje se isplati*.

Uzeti *pedagogiju politike* i *politiku pedagogije* kao polazište kritičkih praksi i obrazovnih projekata omogućuje, dakle, razlabavljenje strogih dihotomija obrazovnog sustava i obrazovnih projekata, formalnog i neformalnog obrazovanja te, dalje, teorijskog i praktičkog obrazovanja, ali i distance akademskog polja od ostalih razina obrazovnog sustava. Sveučilišno obrazovanje, ako hoće biti političko, mora se uhvatiti u koštac s aspektima pedagoškog i na područjima mimo sveučilišnog seminara. To se prvenstveno odnosi na humanističke i društvene znanosti koje, ako žele opravdati svoju autonomnu i avangardnu poziciju, moraju izići iz unutarakademskih previranja oko teorijskih škola i grupiranja i,

1 Relativno recentna pojava na Sveučilištu u Zagrebu, uvezena dakako 'izvana', jest radionica 'akademskog *small talka* i *networkinga*', koja u svojstvu poučavanja inače spontanih i objektivizacije isključivo individualno iskusivih komunikacijskih fenomena svakako može parirati apsurdno 'poučavanja kreativnosti'. Usp. <http://doktorski.unizg.hr/dokt/datoteke/a>.

paradoksnu, osnažiti svoju prostornu i vremensku distancu, osnažiti ulogu „maternice“ koja generira punoljetne subjekte i priprema ih za „vanjski svijet“ (Weber 223), ali tako da ih ne vabi samo na distancirana ‘mjesta izvrsnosti’, na *campuse* i *krapuse* okićene slavnom humanističkom prošlošću humboldtvske paradigme, nego i da se upusti u taj vanjski svijet pa, polazeći od njega, a ne od sebe, omogućiti punoljetnost koja će biti u stanju pružiti otpor i na nezaštićenim mjestima.

Mišljenje zahtijeva upravo takvo lociranje u vremenu između jučer i sutra, i uspostavu autonomno-heteronomno-hegemonijskog prostora koje dokida i *geografiju podjela* na Istok i Zapad, Sjever i Jug, centar i provinciju. Sjetimo se, „Istok i Zapad su, u suštini, samo crte koje neko ispisuje kredom ispred naših očiju kako bi na prevaru iskoristio našu bojažljivost.“ (Nietzsche 9)

Periferna akademska polja koja se prepoznaju u ulozi kotačića u velikom, globalnom intelektualnom stroju demaskiranja fetiša i koja si daju u zadatak da govore u ime drugih, u ime onih koji *još* nemaju glas, u svojoj poznoj fazi iz brojnih razloga gube korak sa sve bržim ‘turnovima’ istraživačkih trendova i znanstvenih paradigmi pa lako kližu u izvitopereno trbuhozborstvo, u „govorenje u ime drugog“ (Weber 217), s tim da ‘drugi’ više nije pomodni drugi s margina kulturnog polja, nego Drugi kao (davno pokojni) otac discipline kojeg ne uspijevaju natkriliti. Naime, dok su nebrojene analize „ruševina sveučilišta“ (Readings), a time i kraja „obrazovane demokracije“ (Brown) odlučne u detekciji problema u kojima grca institucija sveučilišta, polje vapi za alternativnim konceptima znanja, učenja, odgoja i obrazovanja, ukratko: za politički konstruktivnim radom koji se ne iscrpljuje u borbi za financijska sredstva s jedne i ‘kritičkim praksama’ (pisanima i performiranima često samo za unutarakademske istomišljenike) s druge strane, nego koji osmišljava akademske i izvanakademske projekte u duhu emancipacijskih pedagogija. Jer dok god se akademsko polje i dalje revolucionira u prazno i (samo)zadovoljava seminarskim sadržajima partikularnih politika reprezentacije, a prema pedagoškim pitanjima i pedagoškim odnosima koji se tim seminarima i dalje perpetuiraju (znanje/neznanje, elite/pristaše, profesori/studenti-sljedbenici, kritičari/ideološki zaslijepljeni) zadržava opreznu distancu, profesori će biti zatečeni činjenicom da se studenti „vaspitavaju ne za filozofiju nego za ispit iz filozofije” i da, kad na prvu loptu ne razumiju ‘revolucionarne’ propovijedi svojih profesora koje su davno izgubile prepoznatljivo uporište u ‘stvarnosti’ mimo sveučilišta, uzdahnu „Hvala

Bogu što nisam filosof, već hrišćanin i građanin svoje države!" (Nietzsche 82-3).

Ako želimo mijenjati društvo, onda prvo moramo mijenjati pedagogiju. Što znači mijenjati ne samo one koje odgajamo, nego prvenstveno mijenjati sebe same. „Wir müssen uns selbst emanzipieren, ehe wir andere emanzipieren können.“ (Marx 348)

Literatura

- Althusser, Louis. „Ideology and Ideological State Apparatuses.“ *On Ideology*. London: Verso, 2008: 1-60. Tisak.
- Apple, Michael W. *Can Education Change Society?* New York: Routledge, 2013. Tisak.
- Biesta, Gert. „What Can Critical Pedagogy Learn From Postmodernism? Further Reflections on the Impossible Future of Critical Pedagogy.“ *Critical theory and critical pedagogy today*. Ur. Gur-Ze'ev, Ilan. Haifa: University of Haifa Press, 2003: 143-159. Tisak.
- Brown, Wendy. „The End of Educated Democracy.“ *Representations, The Humanities and the Crisis of The Public University* 116.1 (2011): 19-41. Tisak.
- Butler, Judith, Ernesto Laclau, i Slavoj Žižek. *Contingency, Hegemony, Universality. Contemporary dialogues on the left*. London: Verso, 2000. Tisak.
- Deleuze, Gilles, i Félix Guattari. *Was ist Philosophie?* Frankfurt na Majni: Suhrkamp, 1996. Tisak.
- Foucault, Michel. *La volonté de savoir. Sexualité et vérité 1*. Pariz: Gallimard, 1976. Tisak.
- Freire, Paulo. *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum, 2005. Tisak.
- Gramsci, Antonio. *Erziehung und Bildung*. Ur. A. Merckens. Hamburg: Argument, 2004. Tisak.
- Illich, Ivan. *Dole škole*. Prev. S. Đorđević. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod, 1980. Tisak.
- Liotard, Jean-François. „La Mainmise.“ *Autres Temps. Les Cahiers du christianisme social* 25 (1990): 16-26. Tisak.
- Liotard, Jean-François. *The Inhuman. Reflections on Time*. Cambridge: Polity Press, 1991. Tisak.
- Marx, Karl. „Zur Judenfrage.“ *Marx-Engels-Werke*. Sv. I. Berlin: Dietz Verlag, 1976: 347-377. Tisak.
- Nietzsche, Friedrich. *Šopenhauer kao vaspitač*. Beograd: Grafos, 1987. Tisak.
- Rancière, Jacques. *Althusser's Lesson*. London-New York: Continuum, 2011. Tisak.
- Readings, Bill. *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard UP, 1996. Tisak.

- Smith, Stacy. „Education for Judgment: An Arendtian Oxymoron?“ *Hannah Arendt and Education: renewing our common world*. Ur. M. Gordon. Oxford: Westview Press, 2001: 67-92. Tisak.
- Tiqqun. *Preliminary Materials for a Theory of the Young-Girl*. Los Angeles: Semiotext(e), 2012. Tisak.
- Weber, Samuel. *Institution and Interpretation. Expanded Edition*. Stanford: Stanford Univ. Press, 2001. Tisak.

Ideologija i ljudsko djelovanje u procesu obrazovanja

Henry Giroux

Obrazovna teorija i praksa nalaze se u slijepoj ulici. Unatoč važnim publikacijama na teme poput poput skrivenog kurikulumu, klasne i rodne reprodukcije, ideologije i kulture, i unatoč teorijama koje se bave odnosom države i obrazovanja, pedagoška teoretiziranja ostaju u zamci dualizma koji razdvaja ljudsko djelovanje od strukturalnih analiza. Obje, tradicionalne i radikalne perspektive na obrazovanje ostaju zatočene u teorijskoj zamci koja ili potiskuje značaj ljudskog djelovanja i subjektivnosti ili ignorira one strukturne determinante koje se nalaze izvan neposrednog iskustva učitelja, administratora, studenata i drugih ljudskih aktanata. Odsutnost punokrvnog razmatranja dijalektike između svijesti i strukture u radovima teoretičara radikalne pedagogije korijen je njihova neuspjeha da razviju kritičkiju teoriju obrazovanja. To postaje osobito očito u onim dimenzijama diskursa koje pretpostavljaju da su škole zadužene samo za društvenu i kulturnu reprodukciju. U tim odviše poznatim opisima moć i djelovanje gotovo su ekskluzivno atributi dominantnih klasa i institucija koje one kontroliraju. Čak i kad tekstovi govore o „isključenoj većini“ u školama, i spominju otpor, djelovanje i medijaciju, potonji se smještaju u kontekst paralizirajućeg pesimizma koji ih često više prepušta logici poraza i dominacije negoli imperativu borbe i emancipacije (Giroux).

U razvoju radikalne pedagogije središnja je reformulacija spomenutog dualizma između djelovanja i strukture, reformulacija koja omogućuje kritičko preispitivanje načina konstruiranja ljudskih zajednica unutar povijesno specifičnih socijalnih mjesta poput škola kako bi i stvarali i reproducirali uvjete svoje egzistencije. Esencijalno u tom projektu jest fundamentalno razmatranje pitanja kako možemo obrazovanje učiniti značajnim da bismo ga na koncu učinili kritičkim, i kako ga možemo učiniti kritičkim da bismo ga učinili emancipacijskim. U ovom eseju zagovaram tezu da je preduvjet za razvoj kritičke teorije obrazovanja preispitivanje pojma ideologije; kroz potpunije razumijevanje ideologije moguće je razviti teoriju koja se ozbiljno bavi pitanjima djelovanja, borbe i kritike. A sad se okrećem istraživanju tog problema.

Ideologija i obrazovna teorija i praksa

Odnos između ideologije i obrazovanja je problematičan. Tomu je dijelom razlog taj što je tehnokratska racionalnost povijesno vršila snažan utjecaj na razvoj obrazovne teorije i prakse. Unutar te tradicije ignorirala se činjenica da su škole i ideološka i instruktivna mjesta. Vezana za slavljenje faktografskog i upravljanje 'vidljivim', pozitivistička racionalnost isključuje iz svoje perspektive one kategorije i pitanja koja upućuju na područje ideologije. Fiksirani na logiku neposrednosti, takvi teoretičari pronašli su utočište u svijetu privida i stoga odbili preispitati internu logiku kurikuluma kako bi razotkrili njegova skrivena značenja, strukturirane tišine ili nehotične istine. Pojmovi poput 'esencije', lažne svijesti i imanentne kritike odbačeni su u korist diskursa administracije, upravljanja i efikasnosti. Stoga, unutar logike dominantne obrazovne teorije i prakse bilo je malo prostora za dekonstrukciju etabliranih značenja i prihvaćenih praksi koje obilježavaju svakodnevni rad škola.

Marksizam je iz radikalno drugačije perspektive razvio dugu i ekstenzivnu tradiciju u kojoj je ideologija kao kritički koncept u trajnoj kritici kapitalizma i njegovih institucija igrala značajnu ulogu. Unatoč tome, unutar te tradicije značenje i primjenjivost pojma ideologije ostaju nedohvatljivi i nejasni (Sumner; Larrain). To je rezultiralo time da je marksistička misao, izuzev nekoliko iznimaka, propustila razviti sustavno bavljenje konceptom ideologije. Zbog toga taj koncept kao heuristički i kritički teorijski aparat nije odigrao ulogu koja odgovara njegovu potencijalu u radikalnoj teoriji i praksi.

Marksistička tradicija nema jedinstven koncept ideologije; umjesto toga nailazimo na niz interpretacija i analiza značenja i vrijednosti tog koncepta. Među tim dalekosežnim interpretacijama ima naznaka i letimičnih predodžbi o tome kako bi teorijski teren ideologije mogao izgledati. Suvišno je naglasiti da, ako se želi shvatiti odnos između obrazovanja i ideologije, najvažniji od tih teorijskih uvida trebaju se identificirati i integrirati u obuhvatniji teorijski okvir. Stoga je bitno preispitati dominantne marksističke verzije ideologije kako bi se ustanovilo što im nedostaje. To pak zahtijeva kratku kritičku analizu nekih pretpostavki na kojima počiva često kontradiktorni i kompleksni tretman ideologije u suvremenoj marksističkoj socijalnoj teoriji.

Mislim da je točno i prikladno započeti argumentom da je ideologija u najtradicionalnijem i najortodoksnijem marksističkom smislu primarno bila zaokupljena odnosima dominacije, a ne i odnosima borbe i otpora. Jedna od tih posljedica bile su interpretacije koje definiraju

ideologiju u pejorativnom tonu: kao lažnu svijest (Marx 1972), kao neznanstvena vjerovanja (Althusser 1969) ili kao skup vjerovanja čija je funkcija legitimacija dominacije (Habermas). Ideologija u spomenutim interpretacijama postupa na tako visokom nivou apstrakcije da daje samo malo tragova o tome kako se konstituiraju subjektivnosti u školi; poricanjem kompleksne i proturječne naravi ljudske svijesti i ponašanja takvi izvještaji potiskuju mogućnosti posredovanja i otpora. Također, ideologiju je jedan manji broj marksističkih teoretičara tretirao u pozitivnom smislu kao skup vjerovanja i oblika diskursa konstruiranih da zadovolje potrebe i interese određenih skupina. Na primjer, Lenjin smatra ideologiju pozitivnom silom u onoj mjeri u kojoj radničku klasu može opskrbljivati stavovima i sposobnostima potrebnima za samoodređenje. Slično tome, i Gouldner se dao u jedan od najuvjerljivijih pokušaja spašavanja ideologije od njenog pejorativnog statusa, argumentirajući da ideologije sadrže mogućnost razvoja kritičkog pogleda na svijet. No, osim pitanja treba li se ideologiju gledati u pozitivnom ili pejorativnom svjetlu postoji i pitanje treba li se ona poimati primarno u objektivnom ili subjektivnom smislu. Na primjer, i Althusser (1969; 1971) i Vološinov (1973) smatraju da ideologija posjeduje materijalnost koja je ukorijenjena ili u praksama produciranim u 'ideološkim državnim aparatima' poput škola, ili u materijalnosti jezika, reprezentacijama i 'znakovima'. I Althusser i Vološinov smatraju da ideologije oslovljavaju i konstituiraju ljudski subjekt. Ipak, ono što ovdje nedostaje jest ljudski subjekt kao referent, a isto vrijedi i za odnose borbe vođene izvan 'teksta', među stvarnim ljudskim bićima koja krvare, plaču, očajavaju i misle. S druge strane, subjektivni i psihološki karakter ideologije može se pronaći u radovima kritičkih teoretičara poput Marcusea (1964) ili u radovima kulturologa poput Williamsa (1977) i Thompsona (1966). U tim tekstovima ideologija je ili smještena unutar psihičke strukture potlačenog ili je središnja, aktivna sila konstituirana posredstvom zajedničkih iskustava i interesa.

U marksističkoj tradiciji, dakle, postoji bitna tenzija između poimanja ideologije kao sveobuhvatnog načina dominacije i poimanja ideologije kao aktivne sile u konstrukciji ljudskog djelovanja i kritike. Slično, postoji i tenzija između pojma ideologije kao materijalne sile i ideologije kao oblika značenja. Svaka od tih pozicija po sebi teorijski je manjkava, i svaka zasebno samo je djelomično korisna u stvaranju kritičke teorije ideologije za radikalne pedagoge. Kako bi se konstituirala teorija ideologije kao baza za kritičku teoriju obrazovanja, potrebno je smjestiti ju unutar teorijske perspektive koja pojam ljudskog djelovanja, borbe i kritike shvaća ozbiljno.

Ideologija: definicija, lokacije i obilježja

Svaka definicija ideologije mora se uhvatiti u koštac ne samo s pitanjem što ideologija jest nego i što ona nije. Želim započeti s potonjim. Posebice ono poimanje ideologije koje se mora odbaciti prije negoli je koncept moguće spasiti njegove vlastite povijesti jest Althusserovo viđenje da ideologija postoji u materijalnim aparatima i posjeduje materijalnu egzistenciju. Kao što ističe Johnson (1979a), Althusserov argument pretvara se iz „istinskog uvida“ u „nepromišljenu hiperbolu“ (59). Argumentirati da su ideologije locirane u konkretnim društvenim praksama i da imaju specifične efekte na takve prakse važan je uvid, no izjednačiti ga značenjski s materijalnim svijetom čini koncept tako generalnim da kao analitičko oruđe postaje beznačajnim. Nadalje, ta definicija ideologije na pogrešan način izjednačuje razliku između ideološke i materijalne borbe. To jest, zamjenjuje borbe oko značenja, diskursa i reprezentacije s borbama oko konkretne aproprijacije i kontrole kapitala, teritorija i drugih sličnih resursa. Oba oblika borbe su naravno povezana, no ne mogu se izjednačiti. Na primjer, škole su kulturni aparati involvirani u produkciju i transmisiju ideologija. Jedna je stvar govoriti o školi kao mjestu borbe suparničkih ideologija, o mjestu gdje nastaje konflikt oko odnosa značenja; druga je stvar pak gledati na škole kao na političke i ekonomske institucije – materijalne inkarnacije življenog iskustva i povijesno nataloženi antagonističkih odnosa – institucije koje podređene skupine trebaju zauzeti i kontrolirati kako bi ih iskoristile za vlastiti interes.

Distinkcija ideologije i materijalnosti kulture važna je; ne može se reducirati na jednostavan dualizam ideja protiv materijalne stvarnosti. Odnos je daleko kompleksniji. U jednu ruku, ideologija se može promatrati kao set reprezentacija proizvedenih i upisanih u ljudsku svijest i ponašanje, u diskurs i u življeno iskustvo. U drugu ruku, ideologija se konkretizira u raznim ‘tekstovima’, materijalnim praksama i materijalnim oblicima. Stoga je narav ideologije mentalna, no njeni učinci su i psihološki i bihevioralni; ne osjete se samo u ljudskom djelovanju, već su upisani i u materijalnu kulturu. Iz tog razloga ideologija kao konstrukt uključuje pojam medijacije koji je ne ograničava na idealni oblik (Aronowitz 1981). Tvrdim da ideologija ima aktivno svojstvo, čiji je karakter definiran procesima „kojima se proizvodi, preispituje, reproducira i transformira značenje“ (Barrett 1980: 97). Unutar te perspektive ideologija upućuje na produkciju, konzamaciju i reprezentaciju ideja i ponašanja, sve ono što može ili iskriviti ili rasvijetliti bit stvarnosti. Kao set značenja i ideja

ideologije mogu biti ili koherentne ili kontradiktorne; mogu funkcionirati unutar sfere svijesti i nesvjesnog; i na koncu, one mogu postojati kako na razini kritičkog diskursa tako i unutar sfere življenog iskustva, koje se uzima zdravo za gotovo, i praktičnog ponašanja (Bourdieu; Bourdieu i Passeron; Giddens; Marcuse 1955). Iako je ideologija aktivni proces koji uključuje produkciju, konzumaciju i reprezentaciju značenja i ponašanja, kompleksnost koncepta sačuvana je u predodžbi da ne može biti svedena s jedne strane samo na svijest ili sistem praksi ili s druge strane na oblik inteligibilnosti ili mistifikacije. Njezin karakter je dijalektički, a njezina teorijska snaga proizlazi upravo iz načina na koji izbjegava redukcionizam i iz načina na koji spaja naizgled kontradiktorne trenutke koje sam gore spomenuo.

No, treba postaviti nekoliko preduvjeta kako bi se spriječilo da do sada razvijena definicija ideologije ne zapadne u onu vrst sociologije znanja, koja, kao što navodi Adorno, pati od slabosti „preispitivanja svega, a kritike ničega“ (1967: 37). Dok je karakteristično obilježje ideologije njezina smještenost u kategoriju značenja i misaone proizvodnje, njezin kritički potencijal postaje potpuno transparentnim kada se ideologija veže za koncepte borbe i kritike. A kada je povezana s pojmom borbe, ideologija rasvjetljuje bitne sponne između moći, značenja i interesa. To na jednoj razini sugerira Marxov važan uvid da ideologije konstituiraju medij borbe među klasama na razini ideja (Marx 1969b), kao i, u korelaciji s time, Gramscijeva tvrdnja da ideologije „organiziraju mase i stvaraju teren na kojem se ljudi kreću, stječu svijest svoje pozicije, borbe itd.“ (377).

Marx i Gramsci predlažu da svaka teorija ideologije mora uključiti i teoriju moći, koja postavlja društvene antagonizme i klasnu borbu u svoje središte. Poveznica između ideologije i borbe ukazuje na neodvojivost znanja i moći; ona naglašava da ideologija ne upućuje samo na specifične oblike diskursa i društvenih odnosa koje oni strukturiraju nego i na interese koje oni promiču (Gouldner). Stoga, kada je Marx (1969a) spojio ideologiju s partikularnim interesima dominantnih skupina u društvu, ukazao je na oblik kritike ideologije čija je funkcija, dijelom, razotkrivanje klasno specifične mistifikacije i ukazivanje na konkretne borbe usmjerene na svladavanje klasne dominacije.

Takav oblik kritike ideologije upućuje na potrebu za prodiranjem onkraj diskursa i svijesti ljudskih aktanata prema uvjetima i temeljima njihova svakodnevnog iskustva. Kritika u tom smislu ima funkciju razotkriti falsifikacije i identificirati uvjete i prakse koje ih generiraju. Kritika ideologije u tom se slučaju usredotočuje na kritičku analizu subjektivnih

i objektivnih sila dominacije, no istovremeno ona otkriva transformativni potencijal alternativnih oblika diskursa i društvenih odnosa ukorijenjenih u emancipacijske interese. Ujedno je važno navesti i da kritika ideologije uključuje više od kritičke analize oblika znanja i društvenih praksi kako bi se ustanovilo čijim interesima služe. Bitno je spoznati da ideologija osim svoje uloge u konstrukciji i očuvanju moći dominantnih socijalnih formacija djeluje kao relativno autonomni set ideja i praksi čija logika ne može biti svedena samo na klasne interese. I opet, njezino značenje nemoguće je iscrpsti definirajući je funkcionalno isključivo u odnosu na klasne interese i borbu. U tom se slučaju kritika ideologije ne fokusira samo na to da li je određena ideologija u službi ili otporu prema klasi ili drugim oblicima dominacije; naprotiv, ona također prepoznaje sadržaje spomenutih ideologija i prosuđuje o „istini ili lažnosti samih sadržaja“ (Adorno 1973: 131). Naime, ako pojmovi ideologije i kritike ideologije zaista mogu služiti emancipacijskim interesima klase, na koncu ne mogu biti odvojeni od pitanja istine. Važno je zadržati spomenuto poimanje transformativnog i aktivnog svojstva ideologije kada razmatramo poveznicu između ideologije i ljudskog djelovanja. Kao medij i rezultat življenog iskustva ideologija ujedno ograničava i omogućuje ljudsku akciju. Drugim riječima, ideologija istovremeno i promiče ljudsko djelovanje i vrši silu nad pojedincima i skupinama posredstvom ‘težine’ koju stječe u dominantnim diskursima, odabranim oblicima društveno-povijesnog znanja, specifičnim društvenim odnosima i konkretnim materijalnim praksama. Ideologija je nešto u čemu svi sudjelujemo, no ipak rijetko razumijemo kako povijesna ograničenja koja proizvode i limitiraju narav participacije, tako i mogućnosti prelaska onkraj postojećih parametara djelovanja, a sve u svrhu mišljenja i djelovanja za kvalitativno bolju egzistenciju. Bit ideologije i njene korisnosti kao kritičkog konstrukta za radikalnu pedagogiju mogu se dalje rasvijetliti fokusom na njenu lokaciju i njene funkcije unutar onoga što ja nazivam operacijskim poljem. Najopćenitije, ideologija operira na razini življenog iskustva, na razini reprezentacija umetnutih u razne kulturne artefakte, i na razini poruka označenih u materijalnim praksama koje su proizvedene unutar određenih povijesnih, egzistencijalnih i klasnih tradicija. Želim ukratko preispitati odnose između ideologije i svake od navedenih lokacija, ujedno usredotočujući se primarno na način na koji ideologija funkcionira na razini življenog iskustva. Na taj način dalje izvodim pojam kritike ideologije i njezin značaj za radikalnu pedagogiju.

Ideologija, ljudsko iskustvo i obrazovanje

U razumijevanju funkcioniranja ideologije u interesu društvene reprodukcije ključno je pitanje kako ona djeluje *na* pojedince i *posredstvom* pojedinaca, i to u svrhu osiguravanja njihova pristanka na temeljni etos i prakse dominantnog društva. Jednako važno za razumijevanje funkcioniranja ideologije u interesu društvene transformacije jest i pitanje kako ideologija stvara teren za refleksiju i transformativnu akciju. Ne vjerujem da se koncept ideologije može locirati ili samo u sferi svijesti, kao u tradicionalnom marksizmu, ili isključivo unutar područja nesvjesnog, kao što to čine Althusser (1969; 1971) i njegovi sljedbenici. Slijedeći Gramscija zagovaram tezu da je ljudsko ponašanje ukorijenjeno u kompleksan neksus koji čine strukturirane potrebe, *common sense*¹ i kritička svijest, i da je ideologija smještena u svim tim aspektima ljudskog ponašanja i misli, tako da proizvodi složene subjektivnosti i shvaćanja svijeta i svakodnevnog života. Susret ideologije i individualnog iskustva odvija se u trima specifičnim područjima: sferi nesvjesnog i strukturi potreba; području koje se zove *common sense*; i sferi kritičke svijesti. Nije potrebno naglasiti da se ta područja ne mogu točno definirati i da ona ne postoje izolirano jedno od drugog. No, koristeći se njima možemo poći od analize, fokusirane na istinitost ili lažnost svijesti, do fundamentalnijeg pitanja: naime, što je svijest i kako se ona konstituira. Nadalje, tvrdnja da ideologija postoji kao dio nesvjesnog, *common sensea* i kritičke svijesti upućuje na ideološki 'svemir' u kojem postoje kontradikcije unutar i izvan pojedinca. To odgovara Williamsovoj tvrdnji da ideološko polje bilo kojeg društva uključuje proturječnosti unutar i između onog što on naziva emergentnim, rezidualnim i dominantnim ideologijama. Značenje, koje se proizvodi i recipira unutar tog kompleksa ideologija i materijalnih sila, očito nije moguće svesti na pojedinca, već se treba razumjeti u artikulaciji s ideološkim i materijalnim silama kakve cirkuliraju i konstituiraju šire društvo. Drugim riječima, ideologiju treba pojmiti kao izvor i učinak društvenih i institucionalnih praksi za vrijeme njihova djelovanja unutar društva koje je primarno obilježeno odnosima dominacije, društva u kojem su muškarci i žene praktički neslobodni u objektivnom i subjektivnom smislu. To postaje jasnijim ako odvojeno istražimo odnose između ideologije i tih triju sfera značenja i ponašanja.

1 Engleska riječ *common sense* u ovom kontekstu ne može se prevesti kao „zdrav razum“ jer se Giroux oslanja na Gramscijev koncept *senso comune* koji ne označava vrst intuitivne spoznaje, već skup znanja koja se uzimaju zdravo za gotovo. Stoga se zadržava riječ u izvornom obliku. Nap. prev.

Ideologija i nesvjesno

Tradicionalni marksizam ograničio je parametre ideologije gotovo potpuno na područje svijesti i pojam dominacije. Isključen iz tih pristupa bio je pokušaj analize učinaka ideologije na tijelo i strukturu osobnosti. Drugim riječima, bilo je samo nekoliko pokušaja da se istraži kako je ideologija proizvela učinke ne samo na razini znanja, već i na razini potreba i žudnje. Zatvoren unutar teorijske zamke koja definira ideologiju 'samo' kao represivnu, ortodoksnu marksizam nije uspio istražiti kako ljudi postupaju protiv vlastitih interesa, pritom pridonoseći vlastitoj potlačenosti, niti što ih potiče da se pobune i odolijevaju ugnjetavanju u odnosu na nesnošljive okolnosti. Foucault spominje to pitanje ganutljivo u svom komentaru: „Što osposobljuje ljude [...] da se opiru gulagu [...] što im daje hrabrost da se uzdignu i umru da bi ispustili riječ ili pjesmu?“ (136).

Unutar posljednjih nekoliko desetljeća Marcuse (1955), Althusser (1969) i drugi pokušali su rekonstruirati značenje ideologije i označiti njezino mjesto i njezine učinke kako bi u definiciju uključili i sferu nesvjesnog i strukturu potreba. Althusserovo ustrajanje (1969; 1971) na tomu da je temelj ideologije u nesvjesnom predstavlja veliki doprinos redefiniciji značenja i djelovanja tog koncepta. Ono ukazuje na ograničenja svijesti u tumačenju naravi dominacije, upućujući istovremeno na moć materijalnih praksi i društvenih odnosa putem kojih ljudi proživljavaju svoja iskustva i generiraju značenja. No, iako nam Althusser čini uslugu povezujući ideologiju s nesvjesnim, to ostavlja malo prostora za otpor ili, u tom slučaju, za dijalektičko poimanje ideologije.

Rad Frankfurtske škole, a osobito Marcuseova analiza (1955) načina na koji se ideologija taloži u strukturu potreba kao druga priroda predstavlja puno produktivniju polazišnu točku za istraživanje poveznice između ideologije i njezina temelja u nesvjesnom. Marcuse tvrdi da korijen dominacije nije samo historijski u socio-ekonomskim uvjetima društva, već i u sedimentiranoj povijesti ili strukturi potreba koje konstituiraju dispoziciju i osobnost svakog pojedinca. Za Marcusea je ideologija kao represija povijesni konstrukt ukorijenjen u postvarene odnose svakodnevnog života, odnose obilježene „poslušnošću društvene stvarnosti oblicima proračunatosti i kontrole“ (Feenberg 62-3). Lukács (1968) ukazuje na socijalni karakter represivne ideologije svojim pojmom postvarenja, koji značenjski obuhvaća konkretne odnose između ljudskih bića objektivirane kao odnose među stvarima. Adorno (1967b; 1968) i Marcuse (1955) zahvaćaju subjektivnu dinamiku postvarenja

u konceptu druge prirode. Za njih ideologija kao postvarenje implicira oblik nesvjesnog u kojem je povijesno kontingentna narav društvenih odnosa pod kapitalizmom 'zaboravljena' i koja preuzima izgled mitske trajnosti i nepromjenjive stvarnosti. Ideologija kao druga priroda jest povijest skamenjena u naviku, ukorijenjena u samoj strukturi potreba. Na koncu, ideologija ne oblikuje samo svijest, već i zadire u dubine osobnosti i, pomoću obrazaca i rutine svakodnevnog života, pojačava potrebe koje ograničavaju „slobodnu aktivnost sebstva društvenih individua i [...] njihov kvalitativno višestran sustav potreba“ (Heller 104).

Za razliku od Althussera (1971) i Bourdieua (1977), koji povlače vezu između ideologije i nesvjesnog u oblicima čvrste dominacije od koje nema bijega, Marcuse (1955) i Heller tretiraju dotičnu vezu dijalektički te ističu njezine mogućnosti emancipacije i dominacije. Na primjer, oboje argumentiraju da se potrebe, s obzirom na svoju povijesnu uvjetovanost, mogu promijeniti. Nadalje, utemeljenost ideologije u nesvjesnom ne počiva samo na potrebama koje su represivne, već i na onima koje su emancipacijske, tj. na potrebama baziranim na značajnim društvenim odnosima, zajednici, slobodi, kreativnom radu i potpuno razvijenoj estetskoj senzibilnosti. Taj naglasak na kontradiktornoj naravi potreba otkriva kako napetosti unutar strukture osobnosti tako i tenzije koje joj odgovaraju na razini društva. Inherentna tim kontradiktornim tenzijama jest mogućnost potpunog i višestranog razvoja 'radikalnih' potreba i eliminacije uvjeta koji ih potiskuju. Na koncu ideologija smještena u nesvjesnom predstavlja trenutak autokreacije i silu dominacije.

Nekoliko važnih pitanja proizlazi iz te analize, od kojih će se dva istražiti u sljedećem dijelu. Prvo: koji se elementi kritike ideologije mogu razviti iz analize Frankfurtske škole i Agnes Heller? Drugo: koji je značaj takvog tipa kritike ideologije za teoriju obrazovanja?

Kritika ideologije, koja ima svoje temelje u nesvjesnom, daje bazu za analizu onih aspekata svakodnevnog života koji strukturiraju ljudske odnose, otkrivajući tako njihovu povijesnu genezu i interese koje oni utjelovljuju. Ono što odaje dojam 'prirodnog', mora se demistificirati i razotkriti kao proizvod povijesti, i to s obzirom na sadržaj (neosviještene tvrdnje i iskrivljene poruke), ali i obzirom na elemente koji strukturiraju njegov oblik. Kritika ideologije postaje povijesnom u dvostrukom smislu: s jedne strane zadire u povijest društvenih odnosa i otkriva istinu ili lažnost logike koja strukturira takve odnose; s druge strane istražuje nataloženu povijest osobnosti i pokušava rasvijetliti izvore i utjecaje koji djeluju u tkivu potrebe i strukture osobnosti. Nadalje, ona ukazuje

na važnost identifikacije, analize i transformacije onih društvenih praksi koje održavaju jaz između ekonomskog i kulturnog bogatstva i stvarnosti ljudskog osiromašenja. Osim toga kritika ideologije unutar dotične perspektive sugerira važnost obrazovanja, i to zato da bi ljudi prepoznali strukturu interesa koja ograničava njihovu slobodu, ali inzistira i na ukidanju onih društvenih praksi koje su njeno materijalno utjelovljenje. Heller je poprilično u pravu kada govori da pojedinci i društvene skupine, ako žele razviti radikalne potrebe, moraju njegovati samokritičnu svijest o vlastitoj egzistenciji, ali istovremeno i razvijati kvalitativno drugačije društvene odnose kako bi te radikalne potrebe i održali.

Ključno je prepoznati ulogu koju potrebe igraju u strukturiranju našeg ponašanja, bilo u interesu društvene i kulturne reprodukcije ili u interesu samoodređenja. Ako želimo ljudsko djelovanje shvatiti ozbiljno, moramo priznati stupanj do kojega povijesne i objektivne društvene sile ostavljaju svoj ideološki utisak na psihu. Čineći to, postavljamo pripremni rad za kritičko suočavanje s dominantnim društvom i priznavanje onog što je to društvo od nas učinilo i što mi više ne želimo biti. Na koncu, kritika ideologije, primijenjena na utemeljenost ljudskog ponašanja u nesvjesnom, postaje značajna samo ako se u konačnici istraži u odnosu na svijest i mogućnost kritičkog nadzora nad odnosom između svijesti, struktura i ideologija koje čine dominantno društvo.

Implikacije takvog oblika kritike ideologije za obrazovnu teoriju i praksu usredotočuju se primarno na razvoj dubinske psihologije koja može razotkriti način na koji se povijesno specifična iskustva i tradicije proizvode, reproduciraju i odbijaju na razini školske svakodnevnice. Spomenuti pristup ukazuje na dva ključna pitanja. Prvo upućuje na potrebu identifikacije prešutnih poruka utjelovljenih u svakodnevnoj rutini, koja strukturira sve aspekte školskog iskustva, i razotkrivanja emancipacijskih ili represivnih interesa kojima te poruke služe. Ona također predlaže i razvoj kritike koja u obzir uzima i sile koje posreduju između strukturnih odnosa obrazovanja i njihovih življenih učinaka. Učenici sa sobom u školu nose različite povijesti; te povijesti uklopljene su u klasno, rodno i rasno specifične interese koji oblikuju njihove potrebe i ponašanje, često na način koji njima samima nije jasan i koji često djeluje protiv njihovih vlastitih interesa. Na primjer, raditi s učenicima radničke klase, i to zahvaljujući poticajima koje daje radikalna pedagogija, značilo bi ne samo mijenjati njihovu svijest, već istovremeno razvijati društvene odnose koji održavaju radikalne potrebe i koji su kompatibilni s potrebama unutar kojih se takva svijest može učvrstiti, kako bi dobila

na značaju. Paradigmatski primjer toga bilo bi razvijanje pedagogije koja bi seksizam radničke klase učinila predmetom analize i promjene. Bilo bi bitno da takva pedagogija ne preispituje samo jezik, ideje i odnose koji se formiraju logikom seksizma, već da se ona i unutar školske učionice razvija na neseksističkim principima i zahtjevima. Dalje, takav pristup radikalnoj pedagogiji ukazuje na potrebu da učitelji razumiju vezu između kulturnog kapitala i ideologije kao baze za potvrdu iskustava koja učenici donose sa sobom u školu. Učenici moraju ponajprije svoje vlastite ideologije i svoj kulturni kapital smatrati značajnim prije negoli ih mogu kritički preispitati. Ta točka je očita. Učenici ne mogu učiti o ideologiji naprosto učeći o tome kako se značenja socijalno konstruiraju u medijima i drugim aspektima svakodnevnog života. Učenici radničke klase također moraju shvatiti na koji način sudjeluju u ideologiji posredstvom svojih iskustava i potreba. Upravo se njihova iskustva i potrebe trebaju problematizirati da bi se stekla baza za istraživanje sjecišta između njihovih života s jedne strane i restrikcija i mogućnosti koje nudi šire društvo s druge strane. Stoga se radikalna pedagogija mora ozbiljno prihvatiti zadatka stvaranja uvjeta za promjenu subjektivnosti kakva je konstituirana u pojedinčevim potrebama, nagonima, strastima i inteligenciji, kao i zadaće mijenjanja političkih, ekonomskih i socijalnih temelja društva.

Ukratko, bitan aspekt radikalne pedagogije usredotočuje se na potrebu da učenici kritički preispituju svoje unutarnje povijesti i iskustva. Ključno je da budu sposobni razumjeti kako se njihova vlastita iskustva osnažuju, kako im se proturječi i kako se potiskuju kao posljedica ideologija posredovanih u materijalnim i intelektualnim praksama koje obilježuju svakodnevni školski život. Jasno je da takav oblik analize ideologiju i njene učinke ne svodi samo na sferu nesvjesnog; prije se radi o argumentu za važnost nesvjesnog kao bitne komponente u obrazovnoj teoriji i radikalnoj praksi. Naime, upravo se u dijalektičkim odnosima između svijesti i nesvjesnog s jedne strane i iskustva i objektivne stvarnosti s druge strane treba utemeljiti i razviti baza za kritičku misao i praksu. Prevladavajući sustav potreba u kapitalističkom društvu, ili u bilo kojem drugom represivnom društvu, mora se shvatiti unutar svoje povijesne geneze i interesa koje ono utjelovljuje i kojima služi. Za radikalne pedagoge to je prvi korak u raskrštanju s logikom i institucijama dominacije. Spomenuto mora biti popraćeno radikalizacijom svijesti i rekonstrukcijom društvenih odnosa koji materijalno učvršćuju logiku emancipacijskih interesa.

Ideologija i *common sense*

Jedan od velikih Marxovih doprinosa bio je uvid da se svijest mora objasniti kao dio povijesne dimenzije pojedine egzistencije. To jest, misao i njezina proizvodnja ne mogu se odvojiti od svijeta u kojemu pojedinac živi; specifičnije, oblici svijesti moraju se razmatrati kao oblici života koji je u svojoj naravi socijalan i historijski. I dok je svijest esencijalna komponenta svake aktivnosti, Marx (1969b) istovremeno jednako inzistira na tome da kritička analiza društva mora prelaziti razinu življenih vjerovanja i istražiti društvene odnose u koje su ta vjerovanja uklopljena. Za Marxa (1969a), Gramscija (1971) i ostale zapadne marksiste ideologija nije iscrpljena u svojim reprezentacijama u nesvjesnom. Iako je dotična važna, ideološka sfera ipak nije jedina. Svesti ideologiju isključivo na područje nesvjesnog znači ostaviti ljudske aktante bez kritičke ili bilo koje druge svijesti. Gramsci posebice daje uvid u mjesto i učinke ideologije u sferi *common sensea* koju on naziva kontradiktornom sviješću. Započinje važnom pretpostavkom da se ljudsku svijest ne može izjednačiti sa ili iscrpiti u logici dominacije. Naprotiv, Gramsci smatra da je svijest kompleksna kombinacija dobrog i lošeg smisla, kontradiktorno područje ideja i ponašanja u kojem elementi kompromisa i otpora postoje u nesigurnom stanju tenzije. Jasnije rečeno, *common sense* u Gramscijevu smislu upućuje na oblik subjektivnosti obilježen formama diskurzivne svijesti prožetom kako autentičnim uvidima u društvenu stvarnost tako i iskrivljenim vjerovanjima koja služe mistifikaciji i legitimaciji stvarnosti. Nadalje, *common sense* utječe na i manifestira se u nediskurzivnom ponašanju, označenom istom kombinacijom kompromisa i otpora. No, diskurzivni i nediskurzivni *common sense* funkcioniraju bez kritičkog preispitivanja. Upravo činjenica da je *common sense* usidren u nekritički oblik medijacije, oblik medijacije koji je nesvjestan svog odnosa s društvom, čini njegovo posebno obilježje.

Common sense predstavlja ograničen oblik samosvijesti, po prirodi kontradiktoran i loše opremljen, pa ne može svladati silu koja ga konstituira ili njezine učinke na društveni totalitet. No, način na koji Gramsci poima *common sense* treba razlikovati od tumačenja ideologije (koja obitava samo u nesvjesnom) i od pojma lažne svijesti. *Common sense* predstavlja područje svijesti opskrbljeno kompleksom oprečnih subjektivnosti. *Common sense* karakterizira nered, a ne sklad; on sadrži dijalektičku interakciju hegemonijalnih i spoznajnih vjerovanja i praksi. Iako se ljudsko djelovanje u ovim razmatranjima ne gubi, nedostaje mu

samosvijest potrebna za razrješenje kontradikcija i tenzija ili za proširenje njegovih parcijalnih uvida u koherentnu kritičku perspektivu posredstvom koje bi moglo postaviti svoje vlastite principe. Gramsci ističe to pitanje u svom komentaru o kontradiktornoj svijesti:

Aktivni 'čovjek mase' ima svoju praktičnu aktivnost, no nema i jasnu teorijsku svijest o svojoj praktičnoj aktivnosti, koja ipak uključuje razumijevanje svijeta ukoliko ga on mijenja. Njegova teorijska svijest povijesno zaista može biti u opoziciji naspram njegove aktivnosti. Moglo bi se gotovo kazati da ima dvije teorijske svijesti (ili pak jednu kontradiktornu svijest): jednu koja je implicitna u njegovoj aktivnosti i koja ga u stvarnosti ujedinjuje s njegovim kolegama u praktičnoj transformaciji stvarnog svijeta; i jednu, površno eksplicitnu ili verbalnu koju je naslijedio iz prošlosti i nekritički preuzeo. (333)

U osnovi Gramscijeve diskusije o odnosu između ideologije i *common sensea* leži nekoliko pretpostavki i implikacija koje su relevantne za obrazovnu teoriju i praksu. Prvo, Gramsci spašava ljudski subjekt, postavljajući pojam ideologije koji ne uništava medijacijske sposobnosti običnih ljudi. Istovremeno prepoznaje da dominacija postoji, no da su njeni učinci i rezultati neizvjesni. Stoga, kontradiktorna svijest ne upućuje primarno na dominaciju ili nered, nego na sferu kontradikcija i tenzija, koja obiluje mogućnostima za radikalnu promjenu. Ja smatram da ideologija postaje kritički konstrukt u onoj mjeri u kojoj razotkriva istine, kao i zaslepljujuću funkciju *common sensea*, o kojoj govori Gramsci. Drugo, Gramscijev pojam ideologije i *common sensea* oslovljava i bitan dijalektički odnos između diskursa i praktične aktivnosti. U tom pogledu ideologija ne postoji samo na razini govora i jezika, već i na razini življenog iskustva, kao praktičnog ponašanja u svakodnevicu. Ono za što se Gramsci zalaže, jest oblik analize koji otkriva kontradiktorne trenutke unutar diskursa, tako da se ne mogu samo koristiti u razotkrivanju svojih vlastitih skrivenih interesa, već i da se restrukturiraju u oblik kritičke svijesti koji može „probleme artikulirane od strane masa u njihovoj praktičkoj aktivnosti učiniti koherentnima“ (Karabel 169). Na taj se način *common sense* podvrgava kritičkom preispitivanju posredstvom svojih vlastitih misaonih procesa i praktičke aktivnosti, budući da one konstituiraju i reproduciraju ponašanje svakodnevnog života. U pedagoškom smislu to znači napraviti tipifikacije obrazovnog diskursa i društvenih odnosa koji mu pripadaju i

lišiti ih objektivnog ili takozvanog prirodnog karaktera. Umjesto da ih se tretira kao danost, mora ih se promatrati unutar povijesnih i društvenih odnosa koji su proizvedeni i socijalno konstruirani. To nas dovodi do konačnog uvida o *common senseu*, izravno preuzetog iz radova pripadnika Frankfurtske škole poput Adorna, Horkheimera i Marcusea.

Frankfurtska škola smatrala je da se pojam *common sensea* može jedino shvatiti analizom njegova dijalektičkog odnosa prema širem društvenom totalitetu. Inherentna formi i supstanci *common sensea* bila je logika robne strukture: to jest, *common sense* temeljio se na nepropitanim kategorijama i praktičnoj aktivnosti koja je bila razdvojena od aktanata i uvjeta koji su i nju i te kategorije proizvodili. Društvene prakse i kategorije pojavljuju se kao objektivirane, kao nepreispitane datosti odcijepljene od društveno-povijesnih procesa i interesa unutar kojih su se razvile. Iz te perspektive kritika ideologije služila je demaskiranju poruka otkrivenih u *common senseu* i preispitivanju tvrdnji i socijalnih funkcija onih interesa koji *common sense* strukturiraju. U toj formulaciji nalazi se bitna dimenzija kritike ideologije koja je radikalnoj pedagogiji neophodna. Radikalna praksa počinje, u ovom slučaju, raskršćavanjem s pozitivističkim naglaskom na neposrednosti, koja, kao što Schmidt komentira, „svakodnevno zavarava pojedince prividom prirodnosti njihovih životnih veza“ (104). Kritika ideologije pretpostavlja dodatnu dimenziju u tom slučaju. Drugim riječima, ona pretpostavlja potrebu za povijesnom sviješću, koja počinje analizom postvarenjā svakodnevnog života te rigidne, skamenjene odnose koji učitelje i učenike svode na ‘nositelje’ povijesti uzima kao bazu za istraživanje povijesti i otkrivanje uvjeta koji su uopće generirali takve uvjete. Povijesna svijest, kao trenutak kritike ideologije i radikalne pedagogije, u toj perspektivi funkcionira „tako da percipira prošlost na način koji sadašnjost čini vidljivom kao revolucionarni trenutak“ (Buck-Morss 61). To nas vodi do odnosa između ideologije i refleksivne svijesti, potencijalno najradikalnije od triju sfera u kojima se nalazi ideologija.

Ideologija i kritička svijest

Pretpostavka da ideologija kao jedno od svojih važnih obilježja posjeduje kritički ‘moment’, koji je smješta u područje kritičkog mišljenja, predstavlja direktan izazov onim teorijama ideologije koje ideologiju ili reduciraju na lažnu svijest ili je umanjuju u odnosu na ono što se definira kao znanost. Zastupam stajalište da ideologija može djelovati kao kritički trenutak u

produkciji značenja, rasvjetljavajući pravila, pretpostavke i interese koji strukturiraju ne samo misaoni proces nego i materijal koji takvi procesi uzimaju za predmet svoje analize. Ideološka dimenzija, koja je temeljem svake kritičke refleksije, sastoji se upravo u tome što razotkriva povijesno i socijalno nataložene vrijednosti koje djeluju u konstrukciji znanja, društvenih odnosa i materijalnih praksi. Drugim riječima, ona svrstava proizvodnju znanja, uključujući i znanost, u normativni okvir povezan sa specifičnim interesima. Kao što pojašnjava Aronowitz, oni koji se zalažu za diobu znanost/ideologija reproduciraju sam pojam ideologije koji kritiziraju, tj. ideologiju kao mistifikaciju. Navodi on: „Koncept antinomije znanost/ideologija sam je po sebi ideološki jer ne shvaća da je svako znanje proizvod društvenih odnosa“ (1980: 97).

Lociranje teorije ideologije u sferu kritičke svijesti ističe normativnu bazu svakog znanja i upućuje na aktivnu narav ljudskih aktanata u njegovoj konstrukciji. Gramatika na kojoj počiva ideologija nalazi svoj krajnji izričaj u sposobnosti čovjeka da misli dijalektički. Smatrati predmet analize kao i procese involvirane u takvu analizu dijelom kompleksnog oblika proizvodnje značenja predstavlja ne samo aktivnu stranu ideologije, već i njezinu najkritičkiju dimenziju. Stoga, ideologija implicira proces kojim se značenje proizvodi, reprezentira i konzumira. Kritički aspekt tog procesa predstavlja refleksivno razumijevanje interesa utjelovljenih u samom procesu i način na koji se ti interesi mogu transformirati, propitivati ili održavati, kako bi se promicala, a ne potiskivala dinamika kritičke misli i djelovanja. Ideologija u tom smislu znači da su svi aspekti svakodnevnice koji imaju semiotičku vrijednost otvoreni za refleksiju i kritiku, isto kao što ukazuje i na potrebu za kritičkom pozornošću posvećenoj svim aspektima samoizražavanja.

U kritici ideologije kritičko mišljenje postaje više od interpretacijskog oruđa; ono je smješteno unutar radikalnog poimanja interesa i socijalne transformacije. Kritička analiza, u tom slučaju, postaje zaseban, no važan preduvjet za radikalnu praksu, i to s dvostrukom namjerom. Ona u jednu ruku prati Adornovo ustrajanje (1973) na tome da je zadaća kritike ideologije razaranje postvarenja, proboj mistifikacija i prepoznavanje načina na koji određeni oblici ideologije služe logici dominacije. To ne uključuje samo analizu skrivenih ideoloških elemenata u bilo kojem predmetu analize, bilo to u školskom kurikulumu ili u setu društvenih odnosa, ili otkrivanje njihove socijalne funkcije; to također znači i oslobađanje njihovih neintencionalnih istina, potisnutih utopijskih elemenata sastavljenih od onoga što one uključuju i isključuju. To

uključuje razaranje ili dekonstrukciju ideja i strukturirajućih principa u kulturnom artefaktu, a potom i njihovo smještanje u drugačiji okvir, što omogućuje uviđanje ograničenja specifičnih ideja i formalnih značajki, i istovremeno otkrivanje novih i vitalnih elemenata koje je moguće usvojiti za radikalne namjere. Na primjer, gledajući većinu modela pismenosti, radikalni pedagog morao bi najprije identificirati ideologiju koja im nudi njihov sadržaj i metodologiju. Možda je tada moguće usvojiti određene fundamentalne aspekte tih modela, ali samo unutar teorijskog okvira u kojem se pismenost ne tretira samo kao tehnika, nego i kao konstitutivni proces konstrukcije značenja i kritičkog preispitivanja sila koje oblikuju življena iskustva. To upućuje na drugi aspekt kritike ideologije na koji sam ranije aludirao, naime da takva kritika mora biti vođena duhom nepopustljive negativnosti, koja promiče kritičku neovisnost subjekta i restrukturaciju i transformaciju represivne društvene stvarnosti. Kao oblik kritičke svijesti kritika ideologije suprotstavlja se znanju tehnokratske racionalnosti, a umjesto toga implicira dijalektičko znanje koje rasvjetljuje kontradikcije i nudi kritičke prosudbe potrebne za individualno i socijalno djelovanje.

Veza između ideologije i pojma istine neće se pronaći u kolportiranju pravila ili u bujici beskonačnih recepata; umjesto toga smještena je u onome što je Benjamin nazvao distancom između interpretatora i materijala s jedne strane i jaza između sadašnjosti i mogućnosti radikalno drugačije budućnosti s druge strane. Vrijednost promatranja ideologije kao kompleksnog procesa u produkciji i kritici značenja postaje konkretnija u preispitivanju načina na koji značenje funkcionira kao konstitutivna sila u strukturaciji i medijaciji reprezentacija u školskim artefaktima i društvenim odnosima.

Ideologija, reprezentacije i materijalne prakse učionice

Kako bismo u potpunosti obuhvatili odnos između djelovanja i strukture kao dijela radikalne pedagogije, teorija ideologije mora biti sposobna shvatiti načine na koje se značenje konstruira i materijalizira unutar 'tekstova', tj. unutar kulturnih formi poput filmova, knjiga, jedinica kurikuluma, odjernih stilova itd. Stoga, kritika ideologije nije ograničena na skrivene ili vidljive procese na području subjektivnosti i ponašanja, već je proširena na „proučavanje materijalnih procesa koji se mogu promatrati – manipulaciju znakovima na specifične načine i kontekste“

(Bennett 28). Radovi Vološinova, Eca, Coward, Ellisa te Kressa i Hodgea bili su neprocjenjivi zbog toga što su naglašavali relativnu autonomiju reprezentacija koje konstruiraju ograničenja i parametre unutar kojih pojedinci proizvode, pregovaraju i recipiraju značenje. Naravno da u tom strukturalističkom pristupu 'znakovi' konstituiraju svijest i da se negira shvaćanje da znakovi mogu biti i medij i proizvod svijesti. Drugim riječima, ideologiji kao reprezentacijama ekspresivnih oblika misli, iskustva i osjećaja ne pridaje se mnogo teorijskog značaja. To je jasno artikulirano u Vološinovoj tvrdnji da „[i]ndividualna svijest nije arhitekt ideološke nadgradnje, već samo podstanar u zgradi ideoloških znakova“ (6). No, iako je točno da reprezentacije i znakovi apostrofiraju (interpoliraju) i pozicioniraju pojedince, apostrofirana ljudska bića više su od refleksa dotičnih tekstova. Ljudski aktanti uvijek posreduju reprezentacije i materijalne prakse koje utemeljuju njihova iskustva posredstvom njihovih povijesti i njihovih klasno i rodno uvjetovanih subjektivnosti. To je točno unutar parametara utvrđenih od strane škola, obitelji, radnog mjesta ili bilo kojeg drugog društvenog konteksta. Ono što je potrebno da bi se razbila jednostrana teorija ideologije koju nude mnogi strukturalisti, jest potpunije razvijena teorija medijacije i recepcije (Barrett 1981). Takav bi pristup povezoao djelovanje i strukturu u teoriji ideologije, tretirajući uloge pojedinca i skupine kao proizvođača značenja unutar već postojećih polja reprezentacija i praksi. Kao što ističe Johnson, neuspjelo hvatanje u koštac s tim pitanjem značilo bi rizik od padanja u zamku one vrste strukturalističke analize koja previđa „trenutak autokreacije, afirmacije uvjerenja ili davanja pristanka“ (1979b: 234).

Polazišna točka za razvoj temeljitije dijalektičke teorije ideologije i obrazovanja leži u priznanju da su pojedinci i socijalne klase ujedno i medij i rezultat ideoloških diskursa i praksi. Značenje je istovremeno smješteno u raznim dimenzijama subjektivnosti i ponašanja, i u 'tekstovima' i učioničkim praksama koje strukturiraju, ograničavaju i omogućuju ljudsku akciju. U daljnjem tekstu slijedi teorija ideoloških procesa. Ona se koristi pojmovima reprodukcije, produkcije i rekonstrukcije, koji se u dolje izloženoj analizi međusobno povezuju.

Reprodukcija, kao što se ovdje koristi, odnosi se na tekstove i društvene prakse čije poruke, upisane u specifični povijesni kontekst i društveno okruženje, funkcioniraju primarno u legitimaciji interesa dominantnog društvenog poretka. Želim istaknuti da se oni mogu okarakterizirati kao tekstovi i društvene prakse o pedagogiji (Lundgren) i da se pozivaju primarno na kategorije značenja konstruirane u svrhu

legitimacije i reprodukcije interesa izraženih u dominantnim ideologijama. Činovi koncepcije, konstrukcije i produkcije koji obilježuju tekstove o pedagogiji obično i nemaju mnogo veze s kontekstima unutar kojih se takvi tekstovi primjenjuju, a i principi koji ih strukturiraju gotovo nikada se ne stavljaju na raspolaganje metodama propitivanja koje ohrabruju dijalog ili debatu. Takvi tekstovi i prakse objektivno predstavljaju selekciju, fiksaciju i legitimaciju dominantnih tradicija. Na primjer, i oblik i sadržaj takvih tekstova skloni su tome da tretiraju učitelje i učenike kao postvarene elemente u pedagoškom procesu. Čak i u sofisticiranim verzijama spomenutih tekstova, kao što su *Humanities units* koje je analizirala Carol Buswell, prevladavala je logika nemoći, mada tek u posredovanom obliku. Buswell navodi:

Tekstovi su usmjeravali učenike prema knjigama i informacijama koje im nisu bile pri ruci, cilj čega je bio da ih se nauči 'učiti'. No, ipak se tražio 'određen' odgovor, čiji bi pronalazak postao komplicirana vježba orijentacije, izvršena posredstvom tiskane riječi, što bi otežavalo stjecanje bilo kakvog sadržaja. U svim jedinicama stavlja se naglasak na praćenje preciznih uputa i ponavljanje nečega što je netko drugi proizveo, a stvarne kreativnosti tražilo se vrlo malo. (302-3)

Takvo postvareno shvaćanje znanja klasični je primjer Freireova „bankarskog modela“ (1973) obrazovanja i ne nalazi se samo u strukturirajućim principima koji opskrbljuju takve tekstove, nego i u njihovu sadržaju. Brown je u opsežnom istraživanju o novijim povijesnim udžbenicima za djecu pokušao pronaći tekstove koji su činili sljedeće: (a) prepoznavali mogućnost ljudske akcije, (b) povezivali prošla iskustva sa sadašnjošću kako bi stimulirali intelektualnu znatiželju, (c) povezivali materijalne uvjete sa socijalnim odnosima, (d) predstavljali povijest kao nešto više od 'ušminkanih' brojeva i podataka te, na koncu, (e) zauzeli stav da je povijest nedovršen proces podložan interpretaciji. Ono što je zapravo našao, bile su knjige koje su sadržavale predrasude protiv urbanih sredina, promicale svoj sadržaj u duhu 'estetike studija za snimanje reklama', slavile tehnologiju ne uzimajući u obzir ljudske odnose unutar kojih je ona funkcionirala, i svodile povijest na velike trenutke, koristeći se istovremeno jezikom koji suzbija konflikt.

Sve veći broj istraživanja ukazuje na pojačanu uporabu konceptualno zatvorenih kurikulumskih nastavnih materijala koji naglasak stavljaju na posredovanje gradiva, a istovremeno iz pedagoškog čina uklanjaju njegovo autonomno osmišljavanje i kritiku. Apple argumentira da takvi nastavni materijali predstavljaju novi oblik kontrole nad učiteljima i učenicima, kontrole koja ukazuje na proces onesposobljavanja i javljanje snažnijih oblika racionalnosti koji utjelovljuju nove oblike nadzora unutar kapitalističkog načina proizvodnje. Kontrola se u tom slučaju izmješta iz kontakta 'oči u oči' i prenosi se na razinu neosobnih procesa i logiku visoko racionaliziranih upravljačkih odnosa. Učinci takvih kurikulumskih materijala predstavljaju novu dimenziju u reprodukciji tekstova i materijalnih praksi o pedagogiji. To je evidentno u Appleovoj tvrdnji da

Sposobnosti koje su učitelji inače trebali, koje su se smatrale esencijalnim za umijeće rada s djecom – kao što su odlučivanje o kurikulumu i planiranje istog, oblikovanje poučavanja i nastavnih strategija za specifične skupine i pojedince, temeljeno na dobrom poznavanju tih ljudi – više nisu tako potrebne. S velikim priljevom programiranih materijala planiranje se odvaja od primjene. Planiranje se obavlja na razini proizvodnje pravila za uporabu materijala i samog materijala, a učiteljeva je zadaća da planirano provede u djelo. Zbog toga što se sve rjeđe zahtijevaju, pritom polako atrofiraju one vještine koje su se ranije smatrale vrijednim (146).

Svaki od tih primjera nudi oblik kritike ideologije koji otkriva način na koji reproduktivne ideologije djeluju. Buswell ilustrira kako specifični principi strukturiraju tekst i socijalne odnose unutar učionice, legitimirajući tako oblike učenja koji promiču pasivnost i poštivanje pravila prije negoli kritički angažman učitelja i učenika. Brown upućuje na strukturne tišine u tekstu, one ideje i vrijednosti koje su izostavljene i stoga smatrane nelegitimnim, no istovremeno analizira socijalnu funkciju postojećeg teksta. Apple s druge strane pokazuje kako su principi koji strukturiraju produkciju i uporabu nastavnih materijala ukorijenjeni u specifične interese koji pooštravaju podjelu rada koja odvaja planiranje poučavanja od poučavanja samog. U svim tim slučajevima tekstovi o pedagogiji služe suzbijanju ljudske akcije, legitimirajući istodobno moć i kontrolu dominantnih klasa. No, ono što nedostaje tim analizama i što ih treba

upotpuniti, jest povijesna kritika koja prelazi jednostavno prepoznavanje ideologija uklopljenih u oblik i sadržaj nastavnih materijala i praksi. Nužno je povezati takve ideološke reprezentacije s povijesno konstituiranim društvenim odnosima kakvi se pojavljuju u školama. Na primjer, Barrett (1980) rasvjetljuje to pitanje kada ističe da su ženski modeli muškim kupcima puno uvjerljiviji negoli muški modeli ženskim kupcima u sličnim ulogama jer ženski stereotip nosi težinu društvenih odnosa koji imaju dugu povijest. Jasno, jedini način na koji bi se ti stereotipi razumjeli jest da ih se smjesti u društvene odnose koji su ih povijesno stvorili.

No, koliko god bio važan taj oblik kritike ideologije, on nije uspio razviti *teoriju produkcije*. To jest, nije uspio analizirati kako se reproduktivne ideologije, koje postoje u tekstovima i društvenim praksama, posreduju. Osobito je važno istaknuti da su tekstovi uvijek na neki način posredovani ljudskim subjektima. Značenja su uvijek proizvodi ljudskih aktanata i nastaju kad se ljudi susreću i služe kulturnim artefaktima poput nastavnih tekstova, filmova itd. Kao što su Arnot i Whitty, ali i Jameson naglasili, obrazovna značenja i prakse učitelji i učenici 'učitavaju' zahvaljujući interpretacijskim i selekcijskim principima koji nose težinu već postojećih situacija i oblikovanih ideologija. Veza između upisanih poruka i življenih učinaka zaista je slaba i ne može se promatrati kroz redukcionističku logiku koja izjednačuje jedno s drugim. Način na koji učitelj ili učenik koristi tekst ili specifični društveni odnos zapravo je „funkcija njegova ili njezina mjesta u društvu“ (Barrett 1980: 87). Taj oblik kritike ideologije mora locirati razne ideološke diskurse i višestruke subjektivnosti koje konstruiraju i konstituiraju značenja za učenike različitih klasnih, rodni ili rasnih porijekla (Therborn). To traži obraćanje pozornosti na kulturni kapital koji obilježuje različita iskustva učenika i na načine na koje učenici zapravo proizvode značenje na osnovi svojih povijesnih, pozicijskih, obiteljskih i klasnih porijekla. Ako zahvate u te ideologije i kulturne forme, učitelji će moći otkriti medijacije koje opskrbljuju školska iskustva i shvatiti kako one mogu služiti u interesu prilagodbe, otpora ili aktivne promjene.

To nas dovodi do moje posljednje točke koja se tiče veze ideologije, tekstova i društvenih praksi. Princip *rekonstrukcije* prebacuje teorijski teren s pitanja reprodukcije i medijacije na pitanje kritičke apropijacije i transformacije. To sugerira oblik kritike ideologije u kojem se interesi na kojima počivaju tekstovi, reprezentacije i društvene prakse ne bi samo utvrdili, već i dekonstruirali i preoblikovali s ciljem razvoja društvenih odnosa i oblika znanja koja služe radikalnim potrebama.

Zadaća rekonstrukcije nije samo analiza znanja i društvenih odnosa u pogledu njihovih dominantnih ideologija ili subverzivnih, nehotičnih istina, već i aproprijacija njihovih materijalnih elemenata, sposobnosti i kritičkog znanja kako bi se restrukturirali kao dio produkcije novih ideologija i kolektivnih iskustava. Stoga, proizvodnja znanja povezana je s transformativnim aktivnostima i smještena unutar problematike koja kao svoj krajnji cilj uzima razvoj oblika radikalne prakse unutar i izvan škola. Brenkman zahvaća kritički aspekt tog pitanja u svom zahtjevu za razvojem marksističke kulturne hermeneutike:

Njezin projekt je dvostruk. Interpretacije koje tekstove kulture čitaju u odnosu na povijesne situacije i učinke moraju očuvati ili subvertirati značenja u skladu s njihovom valjanošću ne za već stvorenu tradiciju već za zajednicu u procesu stvaranja. I, kao drugo, interpretacija mora biti povezana s projektom ponovnog stjecanja jezičnih praksi koje razvijaju obzor dotične zajednice. Takva hermeneutika postaje valjana samo ako služi konstrukciji opozicijskih kulturnih iskustava, opozicijskoj javnoj sferi. Ona ima politički zadatak. Dominantna tendencija naših kulturnih institucija i praksi – od organizacije procesa učenja u školama i akademskih oblika znanja koji ih podupiru do masmedijskih oblika komunikacije koji sustižu sam govor – je slabljenje same mogućnosti interpretacije diskursa koji zasnivaju identitete, oblikuju interakcije i reguliraju aktivnosti. Samo proces interpretacije koji se suprotstavlja toj tendenciji, aktivno i praktično, može očuvati mogućnosti povijesne svijesti zasnovane na kolektivnom iskustvu. (109)

Rekonstruktivna perspektiva promicala bi uvjete potrebne za razvoj onoga što Lundgren naziva tekstovima *za* pedagogiju. To bi bili nastavni materijali i školske prakse usvojene i/ili proizvedene od strane učitelja i pedagoga koji ih koriste. Takvi tekstovi uzimaju u obzir i proces i proizvod. Na razini procesa, oni utjelovljuju i pokazuju principe koji povezuju planiranje i provedbu, istodobno promičući kritičku pozornost na oblike znanja i društvene prakse opskrbljene principima koji potiču prosvjećivanje i razumijevanje. Takvi tekstovi skretali bi pozornost na procedure, koje smještaju znanje u specifične povijesne kontekste, i koji bi pokušali razotkriti ljudske interese na kojima je ono zasnovano. Na razini proizvoda, takvi tekstovi postaju medijem za kritičku pedagogiju

usmjerenu na to da učenike opskrbi znanjem, vještinama i kritičkim senzibilitetom koji je potreban za dijalektičko razmišljanje. To jest, učenici moraju biti sposobni dohvatiti načine na koje se konkretan svijet odupire mogućnostima inherentnim u njegovim vlastitim uvjetima; moraju biti sposobni sezati u povijest kako bi povijesnu misao preobrazili u kritičku; i, na koncu, moraju biti sposobni kritički prodrijeti u kategorije *common sensea* i početi prelaziti onkraj svijeta utemeljenog na takvim kategorijama. Ukratko, dok su tekstovi o pedagogiji, popraćeni društvenim odnosima koji ih stvaraju, ukorijenjeni u autoritarizmu i kontroli, tekstovi za pedagogiju sadrže interese koji mogu promicati oblike obrazovanja utemeljene na kritičkim dimenzijama emancipacijske ideologije.

Ideologija je ključni konstrukt za razumijevanje načina na koji individue i socijalne skupine proizvode, transformiraju i konzumiraju značenje. Kao oruđe kritičke analize ona potkopava pojavne oblike školskog znanja i društvenih praksi i pomaže locirati strukturirajuće principe i ideje koje posreduju između dominantnog društva i svakodnevnog iskustva učitelja i učenika. Kao politički konstrukt ona problematizira značenje i propituje zašto ljudi nemaju jednak pristup intelektualnim i materijalnim resursima koji konstituiraju uvjete za produkciju, konzumaciju i distribuciju značenja. Na sličan način, postavlja i pitanje zašto određene ideologije prevladavaju u određeno vrijeme i čijem interesu one služe. Dakle, ideologija 'govori' o pojmu moći, i to na način da naglašava složene načine kojima se značenjski odnosi proizvode i na koji se oko njih vode sukobi.

S engleskog prevela Martina Poljak
Prevedeno uz dopuštenje autora

Naslov izvornika:
„Ideology and Agency in the Process of Schooling“
Objavljeno u: *Boston University Journal of Education* 165.1 (1983): 12-34

Literatura

- Adorno, Theodor W. „The actuality of philosophy.“ *Telos* 31 (1967a): 120-133.
- Adorno, Theodor W. „Sociology and psychology I.“ *New Left Review* 46 (1967b): 67-68.
- Adorno, Theodor W. „Sociology and psychology II.“ *New Left Review* 47 (1968): 79-96.
- Adorno, Theodor W. *Negative dialectics*. New York: The Seabury Press, 1973.
- Apple, Michael. *Education and power*. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982.
- Althusser, Louis. *For Marx*. New York: Vintage Books, 1969.
- Althusser, Louis. „Ideology and the ideological state apparatuses.“ *Lenin and philosophy and other essays*. Ur. Louis Althusser. New York: Monthly Review Press, 1971.
- Arnot, Madeleine, i Geoff Whitty. „From reproduction to transformation: Recent radical perspectives on the curriculum from the USA.“ *British Journal of Sociology of Education* 3 (1982): 93-103.
- Aronowitz, Stanley. „Science and ideology.“ *Current Perspectives in Social Theory* 1 (1980): 75-101.
- Aronowitz, Stanley. *Crisis in historical materialism: Class politics and culture in Marxist theory*. New York: J. F. Bergin Publishers, 1981.
- Barrett, Michèle. *Women's oppression today*. London: Verso Press, 1980.
- Barrett, Michèle. „Materialist aesthetics.“ *New Left Review* 126 (1981): 86-93.
- Benjamin, Walter. *Illuminations*. New York: Schocken Books, 1969.
- Bennett, Tony. *Popular culture: History and theory*. London: Open University Press, 1981.
- Bourdieu, Pierre. *Outline of theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- Bourdieu, Pierre, i J. C. Passeron. *Reproduction in education, society, and culture*. London i Beverly Hills: Sage Publications, 1977.
- Brenkman, John. „Mass media: From collective experience to the culture of privatization.“ *Social Text* 1 (1979): 94-109.
- Brown, Joshua. „Into the minds of babes: A journey through recent children's books.“ *Radical History* 25 (1981): 127-145.
- Buck-Morss, Susan. „Walter Benjamin – Revolutionary writer, I.“ *New Left Review* 128 (1981): 50-75.

- Buswell, Carol. „Pedagogic change and social change.“ *British Journal of Sociology of Education* 1.3 (1980): 293-306.
- Coward, Rosalind, i John Ellis. *Language and materialism*. London: Routledge and Kegan Paul, 1977.
- Eco, Umberto. *A theory of semiotics*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1976.
- Feenberg, Andrew. *Lukács, Marx and the sources of critical theory*. Totowa, N. J.: Rowman and Littlefield, 1981.
- Foucault, Michel. *Power/knowledge: Selected interviews and other writings*. Ur. C. Gordon. New York: Pantheon Books, 1980.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Seabury Press, 1973.
- Giddens, Anthony. *Central problems in social theory*. Berkeley: University of California Press, 1979.
- Giroux, Henry. *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1981.
- Gouldner, Alvin. *The dialectic of ideology and technology; The origins, grammar, and future of ideology*. New York: The Seabury Press, 1976.
- Gramsci, Antonio. *Selections from prison notebooks*. Ur. i prev. Q. Hoare i G. Smith. New York: International Publisher, 1971.
- Habermas, Jürgen. *Legitimation crisis*. Boston: Beacon Press, 1975.
- Heller, Ágnes. *The theory of need in Marx*. London: Allison and Busby, 1974.
- Jameson, Fredric. „Reification and utopia in mass culture.“ *Social Text* 1 (1979): 130-148.
- Johnson, Richard. „Histories of culture/theories of ideology: Notes on an impasse.“ *Ideology and cultural production*. Ur. M. Barrett et al. New York: St. Martin's Press, 1979a.
- Johnson, Richard. „Three problematics: Elements of a theory of working class culture.“ *Studies in history and theory*. Ur. J. Clarke et al. London: Hutchinson, 1979b.
- Karabel, Jerome. „Revolutionary contradictions: Antonio Gramsci and the problem of intellectuals.“ *Politics and Society* 6 (1976): 123-172.
- Kress, Gunther, i Robert Hodge. *Language as ideology*. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.
- Larrain, Jorge. *The concept of ideology*. London: Hutchinson, 1979.
- Lenjin, Vladimir Iljič. *What is to be done?* New York: International Publishers, 1971.
- Lukács, György. *History and class consciousness*. Cambridge, Mass.: M. I. T. Press, 1968.

- Lundgren, Ulf. *Between the scholar and the school*. Geelong, Australia: Deakin University Press, 1983.
- Marcuse, Herbert. *Eros and civilization*. Boston: Beacon Press, 1955.
- Marcuse, Herbert. *One dimensional man*. Boston: Beacon Press, 1964.
- Marx, Karl. *The eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte*. New York: International Publishers, 1969a.
- Marx, Karl. *Preface to the critique of political economy*. New York: International Publishers, 1969b.
- Marx, Karl. *The German Ideology*, New York: International Publishers, 1972.
- Schmidt, Alfred. *History and structure*. Prev. J. Herf. Cambridge, Mass: M. I. T. Press, 1981.
- Sumner, Colin. *Reading ideologies*. London: Academic Press, 1979.
- Therborn, Göran. *The ideology of power and the power of ideology*. London: New Left Books, 1981.
- Thompson, Edward Palmer. *The making of the English working class*. New York: Vintage Press, 1966.
- Vološinov, Valentin Nikolajevič. *Marxism and the philosophy of language*. New York: Seminar Press, 1973.
- Williams, Raymond. *Marxism and literature*. London: Oxford University Press, 1977.

Koga obrazuje obrazovanje? Gramsci i hegemonijska funkcija obrazovanja

Alen Sućeska

Moderni obrazovni sustavi Zapada često se koriste, od strane Zapadnih institucija i intelektualaca, kao jedan od ključnih eksplanatornih faktora 'napretka' koji je postignut s obzirom na prijašnje periode civilizacije, od srednjeg vijeka, pa sve do 20. stoljeća. Obavezno osnovno, a nerijetko i srednjoškolsko obrazovanje, navodna široka dostupnost visokog obrazovanja, sloboda i demokratičnost čitavog obrazovnog procesa sastavni su dijelovi te mantrе Zapada o vlastitom napretku, a ujedno i o razlikovnom čimbeniku naspram zemalja Trećeg svijeta. Međutim, uzeto izvan liberalnog ideološkog okvira unutar kojega se obrazovanje Zapada na taj način vrednuje, njegova je prva kvaliteta reproduciranje postojećeg društvenog sustava, odnosno, u krajnjoj liniji, kapitalističkog načina proizvodnje. Utoliko se u gabaritima analize socijalne strukture zapadnog razvijenog kapitalizma uloga obrazovanja pokazuje mnogo manje plemenitom.

Autor koji se pokazuje vrlo instruktivnim za takvu analizu je Antonio Gramsci, jer unutar njegova teorijskog okvira svako takvo strukturno mjesto ima svoje uzroke i posljedice koji se uvijek vraćaju na cjelinu socijalne strukture. U ovom se tekstu stoga koristimo njegovim pojmovnim aparatom u nadi da će nam omogućiti jedan bitan pogled na obrazovanje.

Gramscijeva arhitektonika države

Jedan od ključnih zaključaka koji se može izvesti iz Gramscijevih *Zatvorskih bilješki* (1929.-1935.) jest da je obrazovanje nužno smjestiti u novi, prošireni koncept buržuske integralne države, koji nije „normativna propozicija, teorijska apstrakcija kojoj se stvarnost treba prilagoditi“, već „teorijska intervencija u određenu političku konjunkturu“ (Thomas 140), u specifična društvena zbivanja i organske promjene do kojih je došlo usponom kapitalizma u Europi. Od buržuskih revolucija krajem 18. i tijekom 19. stoljeća (sve do 1870-ih kada su se konačno formirale i posljednje europske nacionalne države, Njemačka i Italija), konstrukcija države i njena uloga mijenjaju se u skladu s potrebama novog društvenog

sustava, onog kapitalističkog. To je razlog zbog kojeg su promjene do kojih dolazi *organske*: revolucija načina proizvodnje, prelazak iz feudalizma u kapitalizam, nužno podrazumijeva revolucioniranje društvenih institucija koje su 'natkrivale' i podržavale staru ekonomsku bazu.¹

Buržajska revolucija političkog sastoji se u tome što sloboda i njezina konzumacija u državi postaju, u principu, otvorenima za sve (Thomas 144). Feudalnim je vlastodržcima dovoljna bila puka veberovska definicija moći, odnosno, raspolaganje sredstvima fizičke prisile garantirana državnim represivnim aparatima. Iako buržajska klasa ne odbacuje to dominantno sredstvo vlasti prošlih vladajućih klasa, ona ga nadopunjuje svojevrsnom „konsenzualnom“ političkom praksom (144), na čijim se krilima buržajska klasa i konsolidirala te uspješno svrgnula stari poredak, pritom apsorbirajući i druge klase u sebe ili ih pridobivajući na svoju stranu:

Revolucija koju je buržajska klasa uvela u koncepciju prava, te utoliko u funkciju države, sastoji se naročito u volji za prilagođavanjem (utoliko etičnost prava i države). Prethodne su vladajuće klase u suštini bile konzervativne u smislu da nisu nastojale konstruirati organski prijelaz iz drugih klasa u njihovu vlastitu, odnosno, nisu nastojale povećati vlastitu klasnu sferu 'tehnički' i ideološki: njihova je koncepcija bila koncepcija zatvorene kaste. Buržajska se klasa predstavlja kao organizam u kontinuiranom pokretu, sposoban apsorbirati čitavo društvo, svodeći ga na vlastiti kulturni i ekonomski nivo. Čitava se funkcija države transformirala; država je postala 'edukator'. (Gramsci 1971: 260)²

Tu novu pojavu Gramsci naziva hegemonijom³: klasna vladavina više nije garantirana isključivo sredstvima prisile u sferi *političkog*

-
- 1 Na temu ekonomske baze društva i „pravne i političke nadgradnje“ koja se izdiže nad njom, vidi Marxov uvod u *Prilog kritici političke ekonomije (Zur Kritik der Politischen Ökonomie)* (Marx, Engels 1961: 8-9). Hrvatski prijevod: Marx 1979b.
 - 2 Nažalost, ne postoji cjeloviti hrvatski prijevod *Zatvorskih bilješki*, no najobilnije izdanje s najboljim izborom može se naći u izdanju beogradske Kulture (Gramsci 1959).
 - 3 NB, pojam hegemonije nije izvorno Gramscijev, već ga Gramsci posuđuje od Lenjina i iz debata ruskih socijaldemokrata i boljševika vođenih početkom 20. stoljeća. Gramscijeva je zasluga, doduše, da je pojam hegemonije znatno proširio. O tome vidi Buci-Glucksmann, kao i već spomenutu knjigu Petera Thomasa (232).

društva, već prvenstveno legitimitetom te vladavine koji se proizvodi u sferi *građanskog društva*. Takvu novu državu koja se formira buržujskom revolucijom političkog Gramsci konceptualizira u pojmu *integralne države* koja, dakle, predstavlja dijalektičko jedinstvo momenata građanskog društva i političkog društva.

„Integralnost“, odnosno, dijalektičnost novog oblika države leži u jednostavnom mehanizmu koji je za taj koncept centralan: legitimitet koji se proizvodi u građanskom društvu osigurava političku moć u političkom društvu, ili, konkretnije rečeno, institucije poput medija, građanskih udruga, *obrazovanja*, obitelji itd. generiraju određena znanja, prakse, vrijednosti itd. kojima legitimiraju institucije vojske, policije i pravnog sustava; zauzvrat, institucije političkog društva osiguravaju da se legitimitet proizvođen u građanskom društvu nastavlja neometano i konstantno proizvoditi. „Hegemonija u građanskom društvu funkcionira kao socijalna baza političke moći dominantne klase u državnom aparatu, koji onda podupire njene inicijative u građanskom društvu“ (Thomas 144). Na taj se način postojeći klasni odnosi – u kojima buržoaska klasa predstavlja vladajuću klasu, a radnička podređenu⁴ – konstanto održavaju, potvrđuju i reproduciraju. „Integralna je država, shvaćena u ovom širem smislu, proces kondenzacije i transformacije tih klasnih odnosa u institucionalni oblik.“ (144)

Svaka od dviju sfera integralne države ima, dakle, zasebnu funkciju: sferagrađanskog društva stvarara *pristanak* podređenih, dok je sferi političkog društva svojstvena *prisila*. Te su dvije funkcije međuovisne i „stvaraju protutežu jedno drugomu u jedinstvu koje ovisi o očuvanju preciznog, ‘neuravnoteženog’ ekvilibrija: ne smije se činiti da prisila odveć dominira nad pristankom, ali ‘pravi odnos’ među njima zapravo podrazumijeva više težišta na strani prisile“ (165). Taj ekvilibrij onemogućuje preuzimanje vlasti ukoliko se nisu osvojile obje sfere integralne države, što je razlog zašto je buržoaska vlast toliko otporna na socijalne prevrate.

Gramsci tu činjenicu demonstrira pomoću historijskog primjera: u kontekstu Europe nakon Prvog svjetskog rata, ruskim je socijalistima bilo mnogo lakše preuzeti vlast nego njihovim europskim drugovima. Budući da Rusija prethodno nije prošla kroz period buržoaske revolucije te njoj shodne socijalne transformacije, boljševicima je ‘jedina’ prepreka za preuzimanje vlasti bila država, odnosno, vojska i policija, jer se sfera građanskog društva još nije razvila. Buržoaske demokracije Zapadne

⁴ Naravno, klasni sastav nijednog društva nije tako uprošćeno binaran, ali za svrhe ovog rada nije potrebno ulaziti u tu raspravu.

Europe bile su, međutim, druga priča: sa snažnom sferom građanskog društva, preuzimanje državne vlasti izravnom fizičkom borbom imalo bi za posljedicu relativno brzo svrgavanje novopridošlih revolucionara upravo jer je pristanak masa uz staru vladajuću klasu u sferi građanskog društva opstao.⁵

Prema tome, hegemonija nije nekakvo socijalno 'stanje' ili puka zamjenska riječ za dominaciju⁶; hegemonija je politička praksa i kontinuirani proces koji vladajuća klasa vrši kako bi očuvala vlast. Hegemonija također nije vrijednosno negativan pojam, u smislu da bi označavala samo buržoasku vladavinu ili bila samo njoj svojstvena; hegemonija se također odnosi na proleterašku vlast, na projekt progresivnih socijalnih sila i onih pokreta i grupacija koji su u buržoaskoj hegemoniji na mjestu podređenih. Buržoaskoj hegemoniji jest svojstven specifičan klasni odnos vladajućih i podređenih te njegovo očuvanje, no proleteraška hegemonija (koja bi se dala povezati s konceptom diktature proletarijata) bila bi temeljena na ukidanju klasnih odnosa, a utoliko i na ukidanju odnosa vladajućih i podređenih – njena bi svrha bila upravo proizvodnja društvenih odnosa u kojemu su svi 'vladajući'. Stoga hegemonija mora biti definirana neutralno, na sljedeći način: „hegemonija je određena praksa konsolidiranja društvenih snaga i njihova sabiranja u političku moć na masovnoj bazi – način proizvodnje modernog 'političkog'“ (Thomas 194).

Koncept koji leži u središtu neutralnosti hegemonije (odnosno, njene klasne neovisnosti) jest *senso comune*, istovremeno 'meta' i 'konačan rezultat' proizvodnje pristanka u buržoaskoj hegemoniji. *Senso comune* ne bi valjalo na hrvatski prevesti kao 'zdrav razum', upravo jer se ne radi o nekom tipu intuitivne 'inteligencije', već o onim običajima, vjerovanjima, praksama, ukratko, o onom 'sklopu znanja' koji se uzima zdravo za gotovo jer 'se zna' da je nešto tako i tako.⁷ Buržoaska klasa ima mogućnost sredstvima koja joj pruža građansko društvo – mogućnost koju konstantno

5 Ti su uvidi Gramscija doveli do teorije različitih revolucionarnih borbi koje je nazvao „ratom manevra“ te „ratom pozicije“ – prethodni je svojstven izravnoj, oružanoj borbi, a posljednji procesu prvotne ideološke borbe u „rovovima“ građanskog društva čija pobjeda onda tek omogućuje oružanu borbu. Vidi: Gramsci 1971; Thomas 200 i dalje.

6 Dapače, Gramsci „dominaciju“ poistovjećuje s prisilom političkog društva.

7 Gramsciju je bitno da *senso comune*, kao i hegemonija, nema nužno negativnu konotaciju – on može postati kritički i samosvjestan, aktivan umjesto pasivan, za što bi se socijalistička revolucija *moralna* pobrinuti (i Gramsci tada takav *senso comune* naziva *buon senso* – „dobar razum“) – no on to u uvjetima buržoaske ideološke reprodukcije nije. Za buržoaziju je nužno da on bude sve samo ne kritički, samosvjestan, itd.

koristi jer želi ostati na poziciji moći – prema vlastitom nahodjenju baratati tim ‘zdravorazumskim’ znanjem *sensu comune*, formirajući na taj način svijest individua, ili, opet gramscijevskim rječnikom, njihov svjetonazor. Svjetonazor podrazumijeva čitav sklop raznih filozofskih pozicija – u smislu u kojem je za Gramscija svatko filozof jer misli – što nas opet dovodi do jedne dijalektičke međuovisnosti: „filozofske pozicije imaju učinke u praksi, a praksa sadrži učinke znanja“ (Buci-Glucksmann 349). Specifičan sadržaj svijesti i način mišljenja determiniraju specifičnu praksu, što će reći klasna pripadnost istovremeno određuje oboje: odgojem i obrazovanjem svojstvenima vlastitoj klasi, individua odrasta u *pripadnika* te klase jer ga vlastiti svjetonazor navodi da tako djeluje; takva će, pak, specifična klasna praksa dodatno pojačavati njegov klasni svjetonazor.

Time je, od makro- do mikrorazine, upotpunjen ‘začarani krug’ proizvodnje pristanka buržoaske hegemonije. Materijalni uvjeti života diktiraju njima odgovarajuću klasnu pripadnost, istovremeno specifičnom sviješću i specifičnom praksom. I ovdje je, konačno, smještena uloga obrazovanja, kao jednog od glavnih ‘katalizatora’ tog hegemonijskog procesa.

Antagonističke kulture i svijest učenika

S obzirom na prethodno rečeno, samorazumljivo je da obrazovanje ima bitnu hegemonijsku ulogu, tj. bitnu ulogu u reprodukciji cjeline socijalne strukture. Možda najpregnantnija Gramscijeva definicija hegemonije – „intelektualno i moralno vodstvo“ (Gramsci 1971: 57) – pokazuje u kojoj mjeri obrazovanje njoj doprinosi, budući da se upravo u procesu obrazovanja takav odnos stvara na individualnoj razini (koji se onda projicira na kolektivnu, odnosno, klasnu razinu). Nasuprot idealistima i svim modernim znanstvenicima (od kognitivista do lingvista) koji socijalnim temama pristupaju metodološkim individualizmom te time u potpunosti apstrahiraju od njihove društvenosti,⁸ svijest učenika (kao i svakoga čovjeka) nikada nije „individualna“, već je, naprotiv, svaki sadržaj svijesti kolektivan, klasni: „svijest djeteta nije nešto ‘individualno’ (a još manje nešto ‘individuirano’), ona odražava sektor građanskog društva

8 Kao što ističe Mihail Bahtin, „treba uvijek strogo razlikovati pojam pojedinačnog prirodnog bića (koje ne pripada socijalnom svijetu), kakvo poznaje i izučava biolog, od pojma individualnosti, koji je već znakovna ideološka nadgradnja nad prirodnim bićem i stoga socijalan [pojam]“ (Bahtin 38).

u kojemu dijete sudjeluje te društvene odnose koji su formirani unutar njegove obitelji, njegova susjedstva, njegova sela itd.“ (35).

Taj materijalistički red stvari – Marxovim riječima: „ne određuje svijest ljudi njihovo biće, već obrnuto, njihovo društveno biće određuje njihovu svijest“ (Marx 1979b: 332) – uvijek je predstavljao problematičan spoznajni poduhvat buržujskim znanstvenicima koji su vješti jedino u fetišiziranju socijalnih odnosa. Sadržaj svijesti formira se jezikom (jezičnim znakovima), njegovim nasljeđivanjem, učenjem, korištenjem – čime se prenose određena značenja, formira se individualni svjetonazor, ideologija. „Svijest postaje svijest samo kad se ispuni [...] znakovnim sadržajem, dakle, samo u procesu socijalne interakcije“. (Bahtin 12) Što će opet reći: nasljeđuju se *klasni* jezik, *klasna* značenja, *klasni* svjetonazor.

Prema tome, proletersko će dijete naslijediti nekritički, nesamosvjestan i pasivan *sensu comune* koji će definirati njegov spoznajni horizont. S takvim intelektualnim kapacitetom i kategorijalnim aparatom, ‘naučeno’ na nastavi ne može nego biti ‘nabubano’, jer je ono, prvo, sasvim novo i nepoznato djeci koja znaju samo za svoj lokalni ‘svijet’ te, drugo, nerazumljivo i spoznajno nedostupno – stoga se ono uzima zdravo za gotovo: ‘tako je rekao učitelj/učiteljica, pop/časna, školski udžbenik itd.’ „Individualna svijest velike većine djece odražava društvene i kulturne odnose koji su drugačiji i antagonistični onima koji su predstavljeni u školskom kurikulumu: utoliko ono ‘izvjesno’ napredne kulture postaje ‘istinito’ u okvirima fosilizirane i anakronističke kulture.“ (Gramsci 1971: 35) Ta se kultura na taj način dodatno ‘fosilizira’ i njen se nekritički karakter dodatno učvršćuje.

Jedina metoda kojom bi se sraz između životnog iskustva učenika i sadržaja školskog kurikuluma mogao smanjiti ili čak ukinuti jest da postoji određeno jedinstvo između škole i života, znanja koje se poučava i socijalne prakse učenika u njihovim zajednicama. Učitelj je jedini koji to može učiniti, no da bi to postigao, on „mora biti svjestan kontrasta između tipa kulture i društva koji on predstavlja te tipa kulture i društva koji predstavljaju njegovi učenici, kao i biti svjestan svoje obaveze da ubrza i regulira formiranje djeteta u skladu s prethodnim, a u konfliktu s posljednjim“ (36). Time se stvara mogućnost za formiranje određene spona između instrukcije i obrazovanja (više o tome u posljednjem poglavlju).

Mehanizmi društvene selekcije u obrazovanju

Neki od osnovnih mehanizama društvene selekcije u obrazovanju formirani su još u 19. stoljeću, sa samim početkom kraja formacije kapitalizma u Europi. Do danas ih se već oformilo mnogo koji su u tolikoj mjeri čvrsto ustanovljeni da se njihova prava uloga nikada ne uočava. Iskustvo Europe zadnjeg desetljeća vrlo je dobar primjer razvoja i proliferacije novih mehanizama. Ono što sve te mehanizme veže jest da je njihova glavna funkcija perpetuiranje postojećih klasnih odnosa, ne samo u kvalitativnom, nego i u kvantitativnom smislu (pukih brojčanih odnosa pripadnika klasa).

Jedan od najstarijih mehanizama je podjela na stručne i 'klasične' škole, odnosno, gimnazije na srednjoškolskoj razini. Ta je podjela bila prvi korak prema proizvodnji vladajućih i podređenih, dviju klasa čija društvena uloga ima biti znatno drugačija, pa ih je za nju potrebno i pripremiti: „fundamentalna podjela na klasične i strukovne (profesionalne) škole bila je racionalna formula [sa hegemonijskog stanovišta vladajuće buržoazije, op. A.S.]: strukovna škola za instrumentalne klase, klasična škola za dominantne klase te intelektualce“ (26). Jasno je da pohađanje gimnazije podrazumijeva nastavak školovanja na nekom visokom učilištu: roditelji djece porijeklom iz radničke klase vrlo često nisu u stanju svom djetetu priuštiti toliko dugo školovanje, za razliku od srednjih i viših klasa, pa za njih i ne postoji neki izbor. Drugi je problem taj što radnička djeca u svoje obrazovanje već na osnovnoškolskoj razini ne donose isti socijalni i kulturni kapital kao djeca viših klasa pa će vjerojatno već tamo imati problema u školi (o čemu je više rečeno u prethodnom poglavlju). Nedostatak tog kapitala i neuspjeh koji on često prouzrokuje znači da radnička djeca neće posjedovati potrebne kvalifikacije za upis u gimnazije, a još teže za pohađanje visokoškolskih ustanova.

Da bi se ovaj mehanizam selekcije već na srednjoškolskoj razini učinio manje očitim, poseže se za horizontalnom diverzifikacijom unutar strukovnih škola kako bi se stvorio dojam 'demokratičnosti' postojećeg obrazovnog procesa. Stvoreno je sve više 'vrsta' strukovnih škola (dovoljan je samo pogled na brojne postojeće tipove strukovnih škola u Hrvatskoj), čime se istovremeno proizvodi raznolik niskoobrazovani radni kadar, te stvara dojam mogućnosti 'izbora' za djecu radničke klase.

Multiplikacija tipova strukovnih škola utoliko perpetuira socijalne razlike; no budući da, unutar tih razlika, ona osnažuje internu diverzifikaciju, ona stvara dojam da je u svojoj

tendenciji demokratska. Radnik može postati stručni radnik kadar, primjerice, seljak može postati nadglednik ili sitan poljoprivrednik. Ali demokracija, po definiciji, ne može značiti tek to da nestručan radnik može postati stručno obrazovan. Ona mora značiti da svaki 'građanin' može 'vladati' te da ga društvo, makar i samo apstraktno, smješta u opće uvjete u kojima to može postići. (40)

Naravno, kad bi buržoaska „demokracija“ to dozvolila i stvorila takve uvjete, ona bi prestala biti to što jest jer tada buržoazija ne bi više predstavljala vladajuću klasu.

Ta tendencija ka diverzifikaciji sa sobom također donosi sve jače odbacivanje svakog tipa školovanja koji nije od 'izravnog društvenog interesa', pri čemu se ti interesi uvijek tumače u uskom ekonomskom i klasnom smislu – nije potrebno napominjati koliko se danas često može čuti o 'isplativosti', odnosno, 'neisplativosti' određenih polja znanosti i obrazovanja koja bi, prema logici tržišta, trebala pasti u zaborav jer ne pridonose izravnoj reprodukciji istog tog tržišta. Svjetskih primjera samo od 2007. (od dolaska posljednje ekonomske krize), gdje su se vrlo renomirana sveučilišta, instituti i odsjeci gasili, je mnogo, a ni Hrvatska ne kaska za tim trendom (što se sasvim jasno nazire u službenom diskursu nadležnih resora u Ministarstvu znanosti, obrazovanja i sporta te postupnim smanjenjima kvota); naravno, gotovo se uvijek radi o humanistici i društvenim znanostima. Dakle, sve je manje 'formativnog' školovanja – kako ga Gramsci naziva – u čijem središtu leži formiranje cjelovite, kritički samosvjesne i samostalne osobe. Ti ostaci i obrazovne „oaze“ tada samo „služe maloj eliti dama i gospoda koji se ne moraju brinuti o osiguravanju buduće karijere“ (27).

Da zaključimo:

Svakoj je društvenoj grupi svojstven njen vlastiti tip škole, čija je svrha da perpetuira specifičnu tradicionalnu funkciju, vladajuću ili podređenu. Ukoliko se želi raskinuti s tim obrascem, potrebno je, umjesto umnožavanja i stupnjevanja različitih tipova strukovnih škola, stvoriti jedinstveni tip formativne škole (osnovno- i srednjoškolske) koji bi dijete doveo pred izbor vlastita posla, formirajući ga za to vrijeme kao osobu sposobnu misliti, studirati te vladati – ili kontrolirati one koji vladaju. (40)

Dakle, jedinstveni tip dvanaestogodišnje škole koji bi svako dijete, bez obzira na klasno podrijetlo, tretirao isto i usmjeravao k istome cilju: formiranju vlastite ličnosti sposobne suprotstaviti se ugnjetavanju nadređenih, kao i sposobne vladati samom sobom i drugima na egalitaran način. Dakako, takav tip škole nikako nije komplementaran hegemoniji buržoazije, nego je, naprotiv, sastavni dio i prvi korak budućeg revolucionarnog protuhegemonijskog projekta.

Drugi mehanizam društvene selekcije na koji se valja kratko osvrnuti jest komercijalizacija obrazovanja. Određeni su aspekti komercijalizacije gore već spomenuti: moderno ukidanje 'neisplativih' grana znanosti. No, možda čak i važniji problem koji komercijalizacija obrazovanja sa sobom donosi jest efektivno zatvaranje čitavih institucija, pa i čitavih razina obrazovanja za velike slojeve društva. Prvo na udaru je visoko obrazovanje, za koje je najlakše naći 'opravdanja' za komercijalizaciju, upravo jer se radi o najvišem mogućem stupnju obrazovanja. Naplaćivanje visokog obrazovanja najveći je mogući udar njegovoj dostupnosti, čime se u konačnici osigurava da bogati postaju još bogatiji, a siromašniji još siromašniji, dovodeći klasne razlike do krajnjih granica. Također, na taj se način istovremeno podređene klase održavaju u pasivnom stanju svijesti, ili nesposobnima da razumiju vlastitu društvenu (tj. klasnu) poziciju ili bez volje da išta s tim u vezi poduzmu. Komercijalizacija je najviše zamaha dobila u angloameričkim obrazovnim sustavima,⁹ gdje se za plaćanje studija djeca i roditelji zadužuju na deset, pa i dvadeset godina, no ni kontinentalna Europa ne zaostaje mnogo, gdje se taj proces sve više zaoštrava. Niti u Hrvatskoj stvari nisu drugačije.¹⁰ No ta je tema već relativno poznata pa se ovdje nije potrebno na njoj dodatno zadržavati.¹¹

9 Vidi sjajan tekst na tu temu: A. Nasser i K. Norman, „Mjehur studentskih dugova zbog kredita - Prokletstvo prve američke generacije zahvaćene mjerama štednje“, 2011.

10 Napisano je više tekstova, no *Deklaracija o znanosti i visokom obrazovanju* sindikata „Akademska Solidarnost“ pruža istovremeno dobar uvid u stanje stvari i odličan odgovor s konkretnim prijedlozima.

11 Uputit ću samo na još jedan tekst: Michael Perelman, „Privatiziranje obrazovanja“, 2012.

Ideja progresivnog obrazovanja utemeljena na ideji rada

Već je natuknuta Gramscijeva vizija obrazovanja kad je spomenuta njegova teza da se sraz između učenikove kulture i kulture predstavljene u školskom gradivu može dokinuti jedino povezivanjem učenikova života i naučenog znanja – jedna kombinacija praktičnog i teorijskog. Tu tvrdnju Gramsci izvodi iz osnovnih načela historijskog materijalizma, naime, iz marksističkog koncepta rada kao dijalektičke veze između svijeta ljudi i svijeta prirode,¹² te u njemu nalazi *teorijski* princip obrazovanja. Spoznajom te veze, tj. te praktične osnove ljudskoga života, stvaraju se temelji za istinsko obrazovanje, odnosno, za samostalno i praktično usvajanje historijskih činjenica, slobodno od praznovjernih elemenata folklor:

Otkriće da su odnosi između društvenog i prirodnog poretka posredovani radom, čovjekovom teorijskom i praktičnom djelatnošću, stvara prve elemente intuicije svijeta slobodne od bilo kakve magije i praznovjerja. Ono omogućuje osnovu razvoja historijske, dijalektičke koncepcije svijeta, koja razumije kretanje i promjenu, koja cijeni zbir úlogā i žrtava koje je sadašnjost koštala prošlost i koje budućnost košta sadašnjost, te suvremeni svijet shvaća kao sintezu prošlosti, svih prošlih generacija, koja se projicira u budućnost. (Gramsci 1971: 34, 35)

Dakle, tek je praktičnom spoznajom koncepta rada kao određujućeg za ljudski život moguće oslobođenje od onih fosilnih i anakronističkih utega koje nosi *senso comune*.

Bude li obrazovanje postavljeno na tim temeljima, tada će učenje činjenica imati smisla, dok je u postojećim obrazovnim sustavima ono tek 'bubetanje'. Ukoliko učenik posjeduje tu 'intuiciju' o radu kao osnovi ljudskog svijeta, tada će mu podaci o prošlosti biti mnogo smisleniji utoliko što oni neće više biti jednostavno fakti o 'nekom tamo drugom svijetu', već će biti poveznice koje ga vezuju uz njegov osobni svijet u kojemu živi, koji će onda lakše razumjeti, lakše pojmiti. Gramsci smatra da je taj princip postojao u pretkapitalističkim klasičnim školama, a koji je danas rezerviran samo za djecu buržoazije: „individualne činjenice nisu se učile zbog izravne praktične ili profesionalne svrhe. Svrha je uvijek bila

12 Na tu temu vidi Marxove „Ekonomsko-filozofske rukopise“ (Marx 1979a).

bezinteresna, jer je pravi interes bio unutarnji razvoj ličnosti, formiranje karaktera putem apsorpcije i preuzimanja čitave kulturne prošlosti moderne europske civilizacije“ (37). A takvo shvaćanje povijesti kao *vlastite* povijesti rezultira, prvo, spoznajom vrijednosti rada za čovjeka, njegovih mogućnosti i granica i, drugo, spoznajom o *historijskoj nužnosti* društvenog poretka ljudi – kao i slobode sadržane u toj nužnosti:

Ljudski rad ne može se ostvariti u svoj njegovoj moći ekspanzije i produktivnosti bez jasnog i realističnog znanja prirodnih zakona i bez pravnog poretka koji organski regulira čovjekov život uopće. Ljudi moraju poštovati taj pravni poredak spontanom pristankom, a ne tek putem izvanjskog nametanja – to mora biti nužnost prepoznata i predstavljena kao sloboda, a ne jednostavno kao rezultat prisile. (34)

Zato Gramsci naglašava važnost učenja, s jedne strane, osnova matematike, fizike i biologije, a s druge, povijesti, filozofije i umjetnosti.

No jedan je predmet čiju važnost Gramsci naročito naglašava, kako iz sadržajnih, tako i iz metodičkih razloga. Kad je riječ o ovom posljednjem, Gramsci navodi sljedeće: „u obrazovanju čovjek ima posla s djecom kojima se moraju utuviti određene navike marljivosti, preciznosti, uravnoteženosti (čak i fizičke uravnoteženosti), sposobnosti koncentracije na specifične teme, a koje se ne mogu steći bez mehaničkog ponavljanja i discipliniranih i metodičkih djela“ (37). Učenje klasičnih jezika je, prema Gramsciju, ono što te navike kod učenika stvara u najvećoj mjeri i s najvećom učinkovitošću, pa se može reći da u tome leži *metodički* princip Gramscijeve vizije obrazovanja.

Sadržajni razlozi zbog kojih Gramsci učenje klasičnih jezika smatra bitnim su dvojaki. S jedne strane, učenik usvajanjem grčkog i latinskog usavršava ne samo osnovna logičko-formalna pravila mišljenja, nego istovremeno shvaća vlastiti jezik kao *historijski proces*, kao nešto usvajano kroz generacije, ali nikada usvojeno: „jer koja je u konačnici obrazovna vrijednost konstantnog uspoređivanja latinskog i materinjeg jezika? Ono uključuje distinkciju i identifikaciju riječi i koncepata; nagoviješta čitavu formalnu logiku, od kontradikcije suprotstavljenosti do analize posebnosti; ono otkriva historijsko kretanje čitavog jezika, modificirano vremenom, u razvoju, a ne statično“ (38). S druge strane, učenjem latinske i grčke kulture, književnosti i povijesti, učenik ostvaruje onu spomenutu sponu između nekadašnjih svjetova i njegova suvremenog svijeta u kojem

stječe iskustvo svakog dana, i to ostvaruje samostalno jer ga nitko ne 'tjera' da povezuje te činjenice, već mu se one – ukoliko učitelj intervenira jedino po pitanju razvoja opisanih radnih navika učenika – same nameću.

On [učenik, op. A.S.] se bacio u povijest i stekao historijsko shvaćanje svijeta i života, koje postaje njegova druga – gotovo spontana – priroda, budući da ono nije utvunjeno s otvorenom edukacijskom namjerom. Te su studije [klasičnih jezika, op. A.S.] obrazovale bez eksplicitno objavljene namjere da se tako čini, s minimalnom 'edukativnom' intervencijom od strane učitelja: one su obrazovale jer su učenika navodile. (39)

Tako bi, dakle, izgledala Gramscijeva vizija progresivnog obrazovanja, čija je svrha razvoj cjelovite ličnosti učenika, a ne 'edukacija' i privikavanje učenika na njegovu buduću klasnu ulogu. Sami principi na kojima Gramsci tu viziju utemeljuje ne djeluju nimalo neostvarivima, no, kao što je utvrđeno u prvoj polovici ovoga rada, vladajućima to ne može biti u interesu iz jednostavnog razloga jer je 'klasno' obrazovanje organski element kapitalističke socijalne strukture, odnosno, socijalne reprodukcije čiji temelj leži u kapitalističkom načinu proizvodnje. Opstanak tog načina proizvodnje znači opstanak postojećih klasnih odnosa, pa utoliko čitavu socijalnu strukturu valja ideološki i materijalno konstantno reproducirati institucijama građanskog društva, među kojima obrazovanje predstavlja jednu od strukturno 'najvažnijih'. Utoliko svaki progresivni društveni pokret pitanje obrazovanja mora postaviti u središte svojeg revolucionarnog političkog projekta.

Literatura

- Akadska Solidarnost. „Deklaracija o znanosti i visokom obrazovanju.“ 25.3.2012. Web. 6.8.2013. <<http://www.akadsolid.hr/2012/03/25/deklaracija/>>
- Bahtin, Mihail. *Marksizam i filozofija jezika*. Beograd: Nolit, 1980. Tisak.
- Buci-Glucksmann, Christine. *Gramsci and the State*. London: Lawrence and Wishart, 1980. Tisak.
- Engels, Friedrich, i Karl Marx. *Marx-Engels-Werke*. Sv. 13. Berlin: Dietz Verlag, 1961. Tisak.
- Gramsci, Antonio. *Izabrana dela*. Beograd: Kultura, 1959. Tisak.
- Gramsci, Antonio. *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers, 1971. Tisak.
- Marx, Karl. *Filozofsko-politički spisi*. Zagreb: Liber, 1979a. Tisak.
- Marx, Karl. *Prilog kritici političke ekonomije*. Karl Marx, Friedrich Engels, *Dela*. Sv. XX. Beograd: Prosveta, 1979b. Tisak.
- Nasser, Alan, i Kelly Norman. „Mjehur studentskih dugova zbog kredita – Prokletstvo prve američke generacije zahvaćene mjerama štednje.“ 20.11.2011. Web. 6.8.2013. <<http://www.slobodnifilozofski.com/2011/11/alan-nasser-i-kelly-norman-prokletstvo.html>>
- Perelman, Michael. „Privatiziranje obrazovanja.“ 17.3.2012. Web. 6.8.2013. <<http://www.slobodnifilozofski.com/2012/03/michael-perelman-privatiziranje.html>>
- Thomas, Peter D. *The Gramscian Moment: Philosophy, Hegemony and Marxism*. Chicago: Haymarket Books, 2010. Tisak.

Subjekt znanja i ideologije obrazovanja

Ana Tomčić

Lekcija koja bi se, u idealnom slučaju, tokom obrazovanja trebala neprestano ponavljati svakom djetetu glasi otprilike ovako: „Nalaziš se u procesu indoktrinacije. Još uvijek nismo razvili sustav obrazovanja koji nije sustav indoktrinacije. Žao nam je, ali to je najbolje što znamo. Ono što ćeš naučiti jest mješavina suvremenih predrasuda i izbora ove specifične kulture. Dovoljno je malo zaviriti u povijest i shvatit ćeš koliko su ti izbori nestalni i promjenjivi. Obrazovat će te ljudi koji su se uspješno prilagodili sustavu koji su razvili njihovi preci. Sustav se sam obnavlja. Oni od vas sa snažnijom osobnošću morat će ga napustiti i pronaći način da obrazuju sami sebe – da se sami nauče prosuđivati. Oni koji ostanu moraju znati, uvijek i za sva vremena, da su ih oblikovale uskogrudne i specifične potrebe ovog specifičnog društva.“ (Doris Lessing)

Uvod – dvije politike obrazovanja

U uvodnom eseju u svoj najpoznatiji roman *Zlatna bilježnica* Doris Lessing suprotstavlja dvije vrste obrazovanja: institucionalno, čija je osnovna strategija proizvodnja društveno prihvatljivih subjekata koji će se bez poteškoća uklopiti u dominantne proizvodno-diskurzivne odnose, i alternativnog, namijenjenog onima sa ‘snažnijom osobnošću’ koji će biti prisiljeni istupiti iz uvriježenih institucionalnih okvira i ‘obrazovati sami sebe’. Cilj ovog rada jest istražiti prirodu ove dvije vrste obrazovanja te na temelju toga locirati potrebu i političku važnost alternativnih obrazovnih mehanizama.

U suvremenom se društvu obrazovanje uglavnom sagledava kao institucija, relativno zatvoren sustav podložan važećoj hijerarhiji i manipulaciji odozgo. Od devetnaestog stoljeća nadalje, školi i sveučilištu pripala je uloga da iz mnoštva kaotičnog i rasutog znanja izolira ono koje ima povlaštenu poziciju, koje će se smatrati ‘istinitim’, ‘priznatim’,

‘općevažećim’. Na taj način institucionalno obrazovanje uvelike pridonosi homogenizaciji i održavanju diskurzivnog monopola, konstrukciji dominantne fikcije koja se upisuje u percepciju i samosvijest društvenog subjekta. Internalizacijom važećih diskurzivnih struktura subjekt istovremeno potvrđuje svoju društvenu prepoznatljivost i perpetuira odnose moći koji mu tu prepoznatljivost omogućuju. Time on doslovno postaje osnovom vlastitog podčinjavanja.

Naizgled objektivan, apolitičan stav tradicionalnog pristupa obrazovnoj i sveučilišnoj kritici propagira statičnu percepciju znanja i jezičnog djelovanja. Znanje koje današnje obrazovne institucije žele prenositi uglavnom se svodi na konstativno – dozvoljeno je prikazivanje bilo kojeg oblika mišljenja kao skupa podataka lišenog svakog aktivnog, političkog ili emotivnog potencijala. Pasivna, statična, konstativna slika znanja i njegova prenošenja dio je pokušaja da se od njega barem na umjetan način stvori tržišni proizvod.

Opći zazor prema političkom djelovanju (i obrazovanju) potječe od suvremene zablude da je uloga odgovorna pojedinca isključivo savjesno obavljanje vlastitog posla. Naglašavanje individualne zadaće, podržavanje natjecateljskog odnosa te uske specijalizacije sprječavaju propitivanje cjelokupne društvene slike, otežavaju povezivanje ljudi na horizontalnoj razini i mobilizaciju velikog broja osoba ujedinenih zajedničkim ciljem. Prebacivanje odgovornosti znatno je olakšano u situaciji u kojoj se svatko smatra odgovornim isključivo za svoje usko specijalizirano područje (ne razmišljajući o njegovoj ulozi ili širim društvenim implikacijama). Jasno je da je ono što se ovdje naziva apolitičnošću posljedica društvenih kretanja čija je priroda u najmanju ruku vrlo politična, osobito kad se radi o pokušaju da sami sebe učine nevidljivim iskušanim metodama neutralizacije, naturalizacije i univerzalizacije.

Ovo maskiranje, koje je zapravo uvijek političke prirode, podrazumijeva veliku količinu skrivenog nasilja. Predstavljajući se kao prirodni i nezamjenjivi, dominantni narativi (društveni, znanstveni, književni) negiraju promjenjivost i raznolikost mogućih oblika egzistencije. Pojedine pojave i skupine ljudi na taj su način osuđene na paradoksalnu situaciju u kojoj istodobno postoje i ne postoje jer im nije pružena prilika za javno iskazivanje identiteta. Osuđivanje diskurzivno-socijalnih mogućnosti na ovakav sablastan oblik postojanja, na granici vidljivosti i nevidljivosti Judith Butler naziva melankolijom javne sfere (81). Melankolija javne sfere istodobno je i melankolija obrazovanja. Da bismo se približili alternativnoj naobrazbi kakvu spominje Doris Lessing

moramo se najprije domoći podsvjesnog sadržaja suvremenog obrazovnog sustava.

Trebamo se primjerice zapitati što znači kad se iz biografija pisaca i ostalih 'velikih ljudi' izostavljaju podaci o tome da su imali problema s alkoholom, mrzili školu, bili loši učenici, da su bili pristaše trenutno nepoželjnih političkih režima, imali homoseksualnih iskustava, završili u zatvoru (osim ako ondje nisu napisali jedno od svojih 'ključnih' djela), da su vodili kaotičan život, izmijenili pregršt seksualnih i životnih partnera, zapadali u psihološke i financijske krize, ili da su pak, s druge strane, bili okorjeli rasisti i šovinisti? Na neke od ovih podataka imali smo prilike nabasati tijekom osobne lektire ili ih čuti od nekolicine liberalnije nastrojenih nastavnika, ali školske biografije i dalje se uglavnom svode na obrazac 'rođen tu i tu godine te i te, pohađao ove i one škole, upoznao ovog ili onog umjetnika koji je na njega ostvario takav i takav utjecaj, napisao to i to, umro tu i tu godine te i te'. Kao da se životi ljudi važnih za obrazovanje društvenog subjekta i sami reduciraju na isto to obrazovanje. Na taj način šarolikost njihovih osobnosti svodi se na narativni obrazac po kojem i najrazličitiji životi uvijek moraju izgledati isto.

U školskom se gradivu ogleda konstrukcija 'istine' i javnog mijenja. Cenzura u udžbenicima i školskim klupama sinegdoški je prikaz potiskivanja prisutnog u govoru javnog prostora i tijela ideološkog subjekta. Ono što se državne obrazovne institucije svim snagama trude prikriti jest da je politiku nemoguće ostaviti političarima, a pravo pravnicima. Svaki diskurs nužno djeluje politički, kao ponavljanje i potvrđivanje aktualnih struktura moći, ili pak u smislu njihova izvrtanja i transformacije. Podređujući se mehanizmima tržišne kontrole i državne dominacije, obrazovne institucije sve su manje u stanju proizvoditi kritičko, subverzivno, antidržavno znanje.

Kako književnost može pomoći u proizvodnji takvog znanja? Djelomičan odgovor nudi Walter Benjamin u eseju „Pisac kao proizvođač“. Književno djelo u punom smislu riječi razumjet će uvjete vlastite proizvodnje i djelovati u smislu njihove transformacije (108). Iako Benjamin pod pojmom „uvjeta proizvodnje“ pretežno podrazumijeva ekonomsko-klasne odnose, njegova se teza bez ikakvih kontradikcija može proširiti i na diskurzivnu, političku, književnu i povijesnu proizvodnju. Proizvodnja nije postupak kojim nastaju dovršeni, pasivni proizvodi podložni kvantifikaciji i načelu razmjene, već aktivan proces u kojem se paralelno sa stvaranjem proizvoda stvara novo polje (društvene, jezične, političke) vidljivosti.

S Benjaminovom definicijom proizvodnje može se izjednačiti postupak koji Derrida naziva „događaj“ i koji prema njemu čini dodirnu točku subverzivnog potencijala književne i obrazovne institucije. Događaj je pojava obilježena istupom iz predvidivih okvira performativne repetitive koji u polje interakcije unosi ono novo i nepredvidivo (usp. Derrida 233-5). Jasno je zbog čega ovakav postupak nudi bar djelomičnu mogućnost osvještavanja simboličkih restrikcija na kojima se zasnivaju aktualni mehanizmi moći. Subverzivni oblik zaposjedanja javnog odnosno jezičnog djelovanja nužno će dovesti do pitanja je li pozicija izvan života kakav poznajemo nužno pozicija izvan života kakav on mora biti. Svjesno izazivanje takvog skandala čini bit događaja o kojem govori Derrida, bit fikcije i bit bilo koje vrste alternativnog obrazovanja. Želimo li djelovati kao profesori, moramo biti svjesni produktivnog potencijala svojih iskaza, njihova djelovanja kako na slušatelje tako i na kulturno-semantički kontekst u kojem se nalaze. Prema Derridau profesija obuhvaća semantičku dimenziju zakletve ili obećanja (245). Ona spada u performativnu vrstu diskursa koja se ne može ograničiti na prenošenje specifičnih vrsta znanja. Pripadati profesiji podrazumijeva zastupanje vlastitih riječi i njihovih dalekosežnih posljedica.

Što, dakako, vodi i do nove definicije rada. Rad nije materijalna aktivnost ograničena na proizvodnju konkretnih, brojivih objekata, već kreativna transformacija koja istodobno uključuje objekt i uvjete proizvodnje. Obrazovanje treba propagirati dinamičnu vrstu rada, znanja koje će svjesno probijati vlastite okvire. Uspješno prenošenje znanja neće, dakle, rezultirati reprodukcijom određene količine podataka, već formacijom određene vrste identiteta. „Ni najbolje mišljenje ničemu ne služi ako ne stvara nešto korisno od onih koji ga imaju.“ (Benjamin 109) Ovako definiran cilj obrazovanja vrlo je daleko od očuvanja državnih 'svetinja', propagiranja dominantnih znanstvenih, moralnih ili umjetničkih vrijednosti. Njegova osnovna zadaća sastoji se upravo u njihovu podrivanju i dekonstrukciji, u očuvanju heterogenosti te upućivanju na alternativne forme individualnog i kolektivnog postojanja.

Uzmemo li pravo na ovakvo poučavanje kao zajedničku točku književne i obrazovne djelatnosti, ne smijemo zaboraviti da ono čini i sam temelj demokratskog poretka. Sustav koji je oblasti fikcije ograničio na eksperimente ljudske mašte isti je onaj koji je demokratsku slobodu govora sveo na (fikcionalni) govorni čin s malo stvarnog utjecaja na aktualna društvena zbivanja. Definicija slobode govora u kojoj je dozvoljeno sve reći u javnosti dok god govor ne prijeđe u aktivno zastupanje vlastitih stavova

usko je povezana s vizijom obrazovanja gdje se sve smije poučavati dok poučavanje ne prijeđe okvire institucije, ili s idejom fikcije u kojoj se i opet smije reći sve što neće prijeći okvire 'fiktionalnosti'. Nije nužno pobliže pojašnjavati iluzornost i neprovedivost ovako postavljene granice. „Ako bi obrazovne institucije razgradnjom društvenih opreka trebale anticipirati društvo jednakih građana, nejasnim ostaje kako se ova misija emancipacije i prosvjećivanja može usuglasiti s uzdržavanjem od politike.“ (Habermas 33) Subverzivno obrazovanje trebalo bi biti svjesno svoje političke uloge, usmjeriti pažnju na dosad skrivene aspekte društvene egzistencije te otvoriti prostor za nove političke mogućnosti.

Freudova teorija nagona – priča o napretku i/ili znanstveno pranje ruku

Pobornici prosvjetiteljstva utemeljili su jednu od osnovnih ideoloških zabluda koja će se neprimjetno zavući u postavke znanosti i društvenih struktura, a koja je ondje uvelike prisutna i danas. No postavljanje ideološke istine kao jedine priznate stvarnosti ujedno čini osnovni mehanizam formacije društvenog subjekta. Freudova psihoanaliza u ovom će se smislu pokazati dvostruko korisnom. S jedne strane, njena društvena primjena pridonijet će tumačenju geneze ideološkog subjekta i njegova obrazovanja. S druge strane, Freudova teorija subjekta izvrstan je primjer znanstvenog utemeljenja ideoloških struktura, objašnjenja aktualnog društvenog poretka čija se skrivena svrha može svesti na gestu etičkog opravdanja ili pranja ruku. Koje su dakle društvene implikacije Freudove teorije nagona?

Svima je dobro poznata podjela na libido i nagon smrti. *Eros* i *thanatos* opsjedali su kako znanstvene tako i književne umove još mnogo prije pojave psihoanalize, a nije im teško ući u trag ni u plodovima suvremene kulturne produkcije. Osim što joj, unatoč početnim zadržkama, napokon pridaje znanstvenu relevantnost, bečki liječnik dvostrukoj prirodi ljudskih nagona dodaje interesantnu socijalnu dimenziju. Poguban nagon smrti, primitivna težnja koja koči napredak ljudske vrste i individualnog organizma služi održanju *statusa quo*, pasivnom vraćanju u stanje mirovanja i ravnoteže koje Freud automatski izjednačava s ustrojstvom nežive prirode, dakle smrću. Isti taj nagon usko je povezan s narcizmom, pojedincem usredotočenim na sebe, izoliranom od ostalih jedinki u svojoj okolini. Već pogađamo da je *thanatos* odgovoran za dobar

dio urođene agresije koju će osoba biti prisiljena usmjeriti prema drugima (sadizam) ili sebi (mazohizam). Srećom, u slučaju 'normalnog' razvoja, neometane izgradnje edipskog karaktera, dobar dio nagona smrti biva prevladan ili potisnut, 'ukroćen' od strane suprotne težnje, libida. Za razliku od nagona smrti, libido je aktivan poriv koji teži spajanju što većeg broja ljudi pa je stoga odgovoran kako za uspostavu zajednice tako i za potrebu razmnožavanja. U ovom pojednostavljenom obliku Freudova je teorija rezime uvriježenih znanstvenih mitologija njegova doba. Situacija, međutim, postaje zanimljiva kada shvatimo da se iza psihološkog narativa kriju argumenti društvene eksploatacije.

U sklopu analize psihičkih poremećaja nagon smrti igra dominantnu ulogu u kliničkoj slici melankolije, mazohizma i narcizma koje Freud neizostavno vezuje uz četiri društvene skupine: žene, djecu, primitivne narode i homoseksualne osobe. Njihovu psihičku protutežu predstavlja libido, aktivan, dinamičan nagon usmjeren na povezivanje s objektom. Ne iznenađuje da su dinamika, usmjerenost na objekt žudnje i aktivna uloga u seksualnom činu prema Freudu karakteristike muškog subjekta. A glavna uloga libida sastoji se upravo u tome „da nagon smrti učini bezopasnim, da ga ukroti“ (303). Libido, predstavnik muškog roda, mora dakle ukrotiti nagon smrti, predstavnika žena, djece, primitivnih naroda i homoseksualaca te ga usmjeriti prema objektima vanjskog svijeta. Tada ga nazivamo „nagon za uništavanjem“, „volja za moć“ ili „nagon za podčinjavanjem“ (303). Geneza osobnog razvoja je geneza potiskivanja, geneza društvenog razvoja je geneza podčinjavanja. U svakodnevnom životu ova su dva procesa nerazdvojna pa zajedno djeluju u svrhu produkcije društveno prihvatljivih subjekata. Društvo ne određuje tek apstraktna mišljenja, ono kanalizira žudnje pojedinca, nudi mu objekte i identifikacijske modele kojima će se 'slobodan' čovjek kasnije biti u stanju definirati, ispričati svoje 'ja'.

Razvojna priča socijalnog subjekta i razvojna priča društva u cjelini dijele nekoliko zajedničkih karakteristika. Osim što prosvjetiteljski narativ istinu definira kao povezujući moment zajednice, a psihoanalitička znanost na jednak način opisuje prirodu pozitivnih nagona, objema teorijama zajednička je pretpostavka napretka u kojoj se raniji razvojni stadiji nužno definiraju kao primitivniji, a mogućnost njihova kasnijeg očitovanja kao potencijalno opasna regresija. Logika razvoja uvijek je logika napretka unutar koje se ono ranije izjednačava s lošijim. „Najjednostavnija je hijerarhija ona između dobra i zla. Najjednostavniji logički odnos koji može poslužiti da se ona objasni jest onaj između prije i kasnije. S ta

četiri pojma – dobro, zlo, prije, kasnije – imamo matricu svih objašnjenja.“ (Rancière 142) Nakon toga, skupina ‘primitivnih’ karakteristika pripisuje se nepoželjnim nagonima, ponašanjima i skupinama ljudi pa na taj način postaje sredstvo njihova podčinjavanja. Melankolična se osoba primjerice nije razboljela zbog neprimjerenih životnih uvjeta, prevelike količine potiskivanja ili neispunjenih žudnji, već zbog regresije na infantilne stadije razvoja koje je većina subjekata uspješno prevladala. Na taj način razvojna matrica u tijelo društvenog subjekta neprimjetno ucrtava ograničenja važeće hijerarhije, sve dok se subjektova materijalna pojava ne svede na utjelovljenje tih ograničenja. Cenzura nametnuta izvana počinje djelovati iznutra, gubi oblik restrikcije i poprima privid prirodnosti.

Povijesno gledano, interesantno je da se ideja osobnog, odnosno društvenog napretka pojavljuje paralelno s procvatom znanosti i novih odgojno-obrazovnih metoda. Za Jacquesa Rancièrea ovdje se prvenstveno radi o „pedagoškoj fikciji“ koja se iz obiteljskog doma i školskih klupa postupno širi u druga područja privatnog i javnog djelovanja. „U središtu pedagoške fikcije nalazi se predodžba o nejednakosti kao zaostatku: inferiornost se tu zahvaća u svojoj nedužnosti. Ona nije ni laž ni nasilje, već samo zaostatak. [...] Stoljeće Napretka pripada pobjedonosnim objašnjateljima i ‘pedagogiziranom’ čovječanstvu.“ (145) S ovom bi se tvrdnjom nedvojbeno složio i Louis Althusser, marksistički teoretičar koji kao dominantni ideološki aparat kapitalističkog društva vidi upravo školstvo.

Vjerujem da je u razvijenim kapitalističkim društvima dominantnu ulogu preuzeo obrazovni državni aparat. U pozadini političkog ideološkog aparata, koji se uvijek nalazi u središtu pozornice, građansko je društvo kao primarni i osnovni način promicanja svoje ideologije odabralo obrazovanje odnosno obrazovni državni aparat. (27)

Jer, napominje Althusser, niti jedna druga institucija ne raspolaže obaveznom publikom cjelokupnog maloljetnog (i dijela punoljetnog) stanovništva. Obrazovno-integracijsku ulogu koju je nekad igrala crkva u doba razvijenog kapitalizma preuzele su škole. Osim osposobljavanja za (pred)određena zanimanja, učenici će tokom školovanja biti izloženi „umjerenom količini znanja umotanog u vladajuću ideologiju (francuski, aritmetika, povijest, znanost, književnost) ili pak vladajućoj ideologiji u čistom obliku (etika, filozofija, građanski odgoj)“ (28). Ako nam se

ova tvrdnja čini pretjeranom, dovoljno je u sjećanje prizvati prethodno spomenute Freudove teze koje su u međuvremenu općepriznato nasljeđe ne samo znanstveno-obrazovnog, već i kulturno-umjetničkog ideološkog aparata.

„Subjekt koji radi“ – društveni poredak i obrazovne hijerarhije

U skladu s Freudovim psihoanalitičkim postavkama Althusser tvrdi da je glavna uloga ideoloških aparata upravo ta da tvore subjekte (40). Za razliku od pojedinca, koji još nije kulturološki niti ideološki obilježen, društveni subjekt je građanin zahvaćen sustavom nejednakosti i političkom fikcijom ideologije. Ovdje je ključna riječ, dakako, *fikcija*. Ako je prema Althusseru ideologija „imaginarni odnos pojedinaca prema stvarnim uvjetima egzistencije“ (36), onda je taj imaginarni odnos jedini način pristupa materijalnoj okolini, jedino važeće objašnjenje njihova postojanja. Korisno se sjetiti Marxove analize fetišizma robe (svaka ideološka struktura ujedno je i fetišistička). Na primjeru vjerskih narativa Marx tumači kako produkti ljudske mašte poprimaju samostalnu egzistenciju pa se na kraju čini da oni upravljaju ljudskim životima (umjesto obrnuto). Na jednak način odnosi proizvodnje i društvena hijerarhija postupno poprimaju privid prirodnosti sve dok članovi zajednice ne dobiju dojam da ne postoje alternativni rasporedi te da je svakome mjesto dodijeljeno prema sposobnosti ili zaslugi, a ne na temelju proizvoljnog seta socijalnih parametara (spol, rasa, nacionalnost, klasa, obiteljska pripadnost itd.).

Društvenom poretku, kaže Rancière, nije dovoljno da se poštuje, on želi da se u njega vjeruje, da ga se voli (127), on želi u potpunosti kanalizirati želje i potrebe pojedinaca. Zato svaki sustav zahtijeva objašnjenja (ne samo politička, već društvena, povijesna, vjerska, mitološka, statistička, biološka, znanstvena). Objašnjenje je opravdanje, narativ koji objavljuje svoju superiornost kako bi iz vida potisnuo sva druga objašnjenja, sve druge još neispripovijedane priče o ljudskoj (ne)jednakosti. Narativ djeluje, upisuje se u organizaciju institucija, tijelo pojedinca, u sve segmente privatne i javne sfere. „Svaka je institucija djelatno objašnjenje društva, uprizorenje nejednakosti.“ (127) Ideologija je uvijek materijalna. Ova materijalna dimenzija omogućuje joj negaciju njenog fikcionalnog (i time promjenjivog) karaktera putem jednostavnog logičkog obrata (istog onog kojemu podliježe Freud i koji raskrinkava Marx). Materijalna uprizorenja ideološke fikcije postavljaju se kao ono

primarno, već dano, dok se ideološke strukture shvaćaju kao objektivno tumačenje nepromjenjivih okolnosti.

Ideologija je igra zrcala. Igra koja subjekt pozicionira unutar kompleksne simboličke matrice. Iako inače kritički nastrojen prema Freudu, Althusser preuzima osnovne postavke edipskog identiteta. Govoreći o nastanku ideološkog subjekta on, naime, tvrdi da obraćanje individui kao subjektu podrazumijeva postojanje jedinstvenog, središnjeg Subjekta u čije se ime odvija proces društvene regrutacije. Središnji Subjekt postaje uzor i krajnji cilj svakog člana zajednice koji omogućuje da pojedinci odrede svoje mjesto u odnosu na njega i ostale članove. „Uhvaćeni u ovom četverostrukom zrcalnom sustavu, sustavu podređenosti Subjektu, međusobnog prepoznavanja i apsolutne garancije, ukoliko se budu pridržavali parametara dodijeljenog položaja društveni subjekti rade.“ (54-5) Osim nekolicine „loših“ subjekata koji pozivaju intervenciju represivnih državnih aparata, većina subjekata „sasvim pristojno radi i sama, to jest uz pomoć ideologije“ (54). Kada kažemo da subjekt „radi“, mislimo dakako da vjerno utjelovljuje ulogu koju su mu propisali društveno-obrazovni aparati, da svojim načinom života (p) održava materijalnu i performativnu dimenziju ideologije.

S tim u vezi zanimljivo je da je jedino mjesto gdje Freud dopušta upliv vanjskih socijalnih čimbenika u inače prilično apstraktnu edipsku matricu konstrukcija unutaršnjeg cenzora, nadređenog Subjekta ili super-ega. Super-ego nastaje internalizacijom roditeljskih figura na koje se kasnije nadovezuju utjecaji prijatelja, učitelja, osobnih uzora i društvenih heroja. Svi se oni na kraju stapaju u sliku osobnog ideala koji određuje čemu pojedinac treba težiti, koje će misli i nagoni dospjeti do razine svijesti i stvarnosti, a koji ostati potisnuti (306-8). Sadržaju super-ega, osim konkretnih osoba, priključuju se i ideje. Na taj način zrcalna struktura društvene hijerarhije postaje struktura identiteta. Jedni se nagoni postavljaju kao nadređeni i poželjni dok se drugi nastoje podčiniti i potisnuti ili barem preusmjeriti. Poput ideološke strukture društva, struktura ideološkog identiteta uvijek je represivna. Nevolje koje sa sobom donosi zrcalna priroda ovako uspostavljenih odnosa možda je najbolje uspjela uočiti Gayatri Spivak u eseju o Narcisu i Eho.

Prema Spivak Narcis kod Ovidija predstavlja aporiju između poznavanja sebe i znanja za druge. On je savršeno utjelovljenje europskog individualizma kao zaokruženog, samodostatnog identiteta koji baš zbog toga nije u stanju uspostaviti odnos žudnje i komunikacije s D/drugima unutar i izvan sebe. Spivakičina analiza predstavlja uistinu zanimljiv

obrat tradicionalnog psihoanalitičkog tumačenja gdje se jedinstveni edipski identitet predstavlja kao cilj odrastanja, terapije i kulturalnog oblikovanja, a narcizam kao opasni fenomen iz ranijeg razvojnog stadija koji za individualni integritet predstavlja konstantnu prijetnju. Narcis je predstavnik podijeljene psihe gdje se vlastito Ja uspostavlja kao objekt znanja, identiteta koji će svaku vrstu drugosti, ako već mora komunicirati s njom, ograničiti na svoju sliku. Ako se vlastiti uspjeh mjeri po principu udaljenosti od Subjekta (super-ega), onda se i tuđa vrijednost određuje na jednak način. Narcisov je identitet zahvaćen potiskivanjem Drugog u želji za jednim, zasnovan na posjedu sebe, a onda i drugoga (usp. 24-6).

O problematici ideološkog subjekta, kategorizacije i jezičnog vlasništva na sličan način progovara Elias Canetti u poznatoj sociološko-psihološkoj analizi *Masa i moć*. Canetti opširno izvodi društvene implikacije edipske hijerarhije povezujući ih s paranoidnim tendencijama i strukturama moći. Poput ideološkog subjekta, ono do čega je paranoiku najviše stalo jest položaj (u obiteljskim, društvenim, obrazovnim institucijama).

Položaj kao takav jest ono što je važno i on ne može biti dovoljno velik ni dovoljno večan. Najvišim principom smatra se poredak sveta. [...] Sudeći po prirodi moći mora da se isto tako oseća i moćnik. Subjektivni osećaj koji on ima o svom položaju uopšte se ne razlikuje od osećaja paranoika. (473)

Paranoik i ideološki subjekt dijele jezičnu strast koja pokušava ovladati svijetom i stvarnost obuhvatiti nizom statičnih, zatvorenih kategorija. Odatle proizlazi i izražena potreba za kauzalitetom koju smo ranije detektirali kod ideoloških narativa. „Uzrok se uvijek pronalazi. Sve što je nepoznato bit će svedeno na poznato. [...] Sve na svijetu povezuje se samoiskovanim lancem uzroka pretvarajući ga tako u svoje vlasništvo.“ (491) Tokom analize paranoidnih ideja suca Daniela Paula Schrebera Canetti kao i Althusser dolazi do zaključka da se uzroci „uvijek nalaze u ličnostima“ (492), točnije u ideološkim, edipskim ličnostima zatvorenima u paranoidnoj igri zrcala simboličke kulture. Ova je ličnost uvijek statična, nepromjenjiva. Umjesto preobražaja, fluidnog prijelaza (prijevoda) iz jednog identiteta, jednog narativa u drugi, ideološkim subjektom vlada reduktivan proces obrnutog preobražaja koji Canetti naziva razobličenjem. „Nešto se silom reducira na ono što ustvari jest, na određeni položaj, određeno ponašanje za koje se smatra da je istinito ili autentično.“ (493)

Poput Spivakičina Narcisa paranoik nije u stanju prevoditi, ulaziti u druge sustave niti govoriti jezikom razlika. Za njega postoji samo jedan jezik, njegov vlastiti.

Jezik je naučen. Kada Althusser tvrdi da ideologija „proziva“ individue kao subjekte (48), taj izraz nipošto ne upotrebljava slučajno. Ideologija govori glasom obrazovnih institucija koje će od pojedinca načiniti subjekt u pravom smislu riječi i pripremiti ga za njegovu društvenu ulogu. Georg Winfried Sebald ovaj set odnosa uspoređuje s iskusejima koja prolazi Handkeov Kaspar Hauser. „Glasovi predstavljaju svjetlost, čistoću, razum i red, zahtijevaju bezuvjetno prilagođavanje sustavu. Kome ono ne uspije, naći će se opkoljen zabranama i pravilima.“ (96) Kaspar Hauser je, kao utjelovljenje predjezičnog i/ili prededipskog čovjeka, prikladna ilustracija prosvjetiteljske misije patrijarhalne, malograđanske simboličke matrice, čak je i njegova povijesna pojava pogodno smještena na samom vrhuncu ideologije napretka i građanskog prosvjetiteljstva. U Handkeovoj drami dolazi do nemilosrdnog raskrinkavanja podsvjesnih uslova simboličkog sustava: njegove nasilnosti, repetitivnosti, isključivosti i ograničenosti. Umjesto primitivnog, poluživotinjskog djeteta, Kaspar postaje žrtva, a kulturni i blagonakloni učitelji jezični i ideološki tirani, sinogdoški reducirani na glas, odnosno jezičnu funkciju. Ovi glasovi u stanju su u nedogled ponavljati dogme socijalno-jezične komunikacije sve dok ne budu ispisane na učenikovu tijelu. „U meri u kojoj je ‘ja’ obezbeđeno svojom [...] pozicijom, to ‘ja’ i njegova pozicija mogu se osigurati samo ponavljanjem usvajanja.“ (Butler 143) Jezik ideologije uvijek je jezik klišeja, ponavljanja, rituala. A odgoj osnovno oruđe lingvističke represije. Kaspar je primoran trpjeti beskrajne, glasne, nasilne tirade sve dok i on sam ne postane sredstvom njihova ponavljanja.

Jednako kao Kaspar u svom se ludilu osjeća i sudac Schreber. Glasovi su ga „saslušavali, nametali mu misli, sastavili katekizam njegovih sopstvenih rečenica i fraza, kontrolirali su svaku njegovu misao i nijednoj nisu dozvoljavali da prođe nezapaženo. [...] U odnosu na te glasove on više nije imao nikakvih tajni“ (Canetti 490). Saslušanje, nametanje riječi i fraza, nadzor nad mislima i osjećajima te nemogućnost tajni neke su od osnovnih funkcija edipskog super-ega koji se subjekt svim snagama trudi održati unutar usko definiranih kategorija simboličko-ideološkog sustava. Poredak mora opstati. Oni koji se odbiju podrediti, bit će progonjeni od strane ideoloških glasova, libida, edipskog muškog subjekta (ima li među njima ikakve razlike?) i protjerani u sjenovit prostor zazornog, nerealnog, neizrecivog.

Odgojnim metodama ideoloških sustava u *Učitelju neznalici* približe se posvećuje i Jacques Rancière suprotstavljajući ih emancipacijskog gesti *univerzalnog poučavanja*. Na temelju iskustva Josepha Jacotota, svestranog profesora s početka devetnaestog stoljeća koji je svoje učenike uspio pridobiti da sami, bez ikakve pomoći ili intervencije, nauče francuski, autor progovara o alternativnim pristupima koji bi mogli zamijeniti hijerarhijske principe ideološke naobrazbe. Na početku predavačke karijere Jacotot se povodi za tradicionalnim praksama svog vremena za koje „[p]oučavati je značilo, u istome mahu, prenijeti spoznaje i oblikovati duhove vodeći ih [...] od najjednostavnijeg ka najsloženijem“ (11). Na koji se točno način odvija ovo „oblikovanje duhova“, već je naznačeno u prethodnom dijelu teksta. Svako pojedinačno oblikovanje ima, dakako, točno određenu namjenu i, ako obrazovanje prema uvriježenoj metafori napretka promatramo kao uzlaznu putanju, visinu. Učenik se (duhovno) uzdiže točno onoliko „koliko to zahtijeva njegovo društveno odredište“ (11). Nakon slučajnog pokusa s belgijskim studentima Jacotot prozire mit o dobrom učitelju koji neukoj učeničkoj populaciji velikodušno dijeli svoje znanje, uviđa krhku hijerarhiju koja se krije iza uvriježenih obrazovnih odnosa. Učenici trebaju učitelja kako bi ih pripremio za njihov društveni položaj, no i učitelju su učenici potrebni kako bi svakodnevno potvrđivao i održavao fikciju svoje superiornosti. Na taj se način uspostavlja pedagoški mit (koji je istodobno politički i društveni mit) o superiornoj i inferiornoj inteligenciji. Lekcija nikad nije dovršena. Učitelj će, tvrdi francuski filozof, uvijek u rukavu zadržati nešto što učenik još ne zna, što će potvrditi njegovu intelektualnu podređenost (usp. 15).

Osim hijerarhije prisutne u odnosu učenik-učitelj, sama struktura znanja koja se tim putem prenosi poprima odlike društvenih mitologija: ideje o napretku i strasti za kategorizacijom. Tokom školovanja učenik će se od najjednostavnijih (najprimitivnijih) spoznaja postupnom nadogradnjom kretati prema onima složenijima i suvremenijima, ne samo zato što se takav redoslijed smatra logičnim, već zato što u ranijim stadijima još nije sposoban za usvajanje gradiva koje slijedi kasnije. Ovakvim postupkom uspostavlja se, naravno, i određena hijerarhija nastavnih predmeta, cjelina i jedinica. Zašto primjerice učenik mora čekati do kraja srednje škole da bi se počeo baviti pitanjima kao što su politika i filozofija dok se poviješću, književnošću ili biologijom može pozabaviti mnogo ranije? Zašto se smatra da su neke spoznaje ili informacije ‘neprimjerene’ za određen uzrast, čemu toliki zazor od mogućnosti ‘krive’

interpretacije? Kao i u kasnijem poslovnom životu, gdje će budući radnici naići na trend sve uže specijalizacije, školsko je gradivo podijeljeno na niz naizgled nimalo srodnih predmeta, nepodobnih za uspostavu poveznica i međuovisnosti. Kategorije su uvijek nužne kako bi povećale mogućnost nadzora i smanjile vjerojatnost društveno-znanstvenih stranputica. „Sve što traži Stara [obrazovna metoda] jest da joj priznamo njene negacije i razlike: to nije to, to je nešto drugo, ovo je više, ovo je manje. I to je već dovoljno da se podignu svi tronovi hijerarhije inteligencija.“ (35) Metode obrazovanja stare su koliko i društveni poredak. Prema Rancièreu ova vrsta učenja ne vodi do emancipacije ni slobode mišljenja, već je tek jedna u nizu metoda zatupljivanja.

Doba napretka suočeno je s unutarnjim paradoksom. S jedne strane, ono propagira obrazovanje širokih masa i jednake prilike za svakoga. S druge strane, uspješno apsolviravši sadržaje institucionalnog obrazovanja, dobar ideološki subjekt trebao bi se svojevrijed vratiti na svoje mjesto i nastaviti raditi unutar unaprijed određenih socijalnih parametara. Rancière i Althusser slažu se u pretpostavci da je suvremeno društvo navedeni problem riješilo uspostavljanjem ravnoteže između obiteljske i obrazovne institucije. Obitelj je glavni nositelj etičke funkcije, propisanog kodeksa ponašanja i diferencijacije između dobra i zla dok se školstvo trudi prenijeti niz konkretnih vještina obavijenih u znanstvena opravdanja suvremenih socijalnih postavki. „Recimo to jednostavnije: usklađena ravnoteža poučavanja i obiteljskog odgoja jest ravnoteža dvostrukog zatupljenja.“ (49) Emancipirani subjekt mora se podjednako othrvati obrazovnim i obiteljskim strukturama. U vidu rečenog nije nimalo neobično da se suvremena kriza i pokušaj izmjene obrazovnih institucija odozdo javlja paralelno s postupnom redefinicijom obiteljskih uloga, kao i da oba trenda nailaze na podjednako žestok otpor od strane ideoloških aparata.

Zajedno s Canettijem i Spivak, Rancière izvodi svojevrstni logički obrat i, umjesto da po uzoru na biološke i psihološke narative subverzivne tendencije unutar individualnog i društvenog ponašanja proglasi primitivnima, zaostalima, devijantnima ili iracionalnima, iracionalnost smatra jednom od osnovnih karakteristika ideoloških aparata. Ono što Canetti naziva paranojom, a Spivak ideološkim narcizmom, Rancière će jednostavno proglasiti „nerazumnim“. Budući da ideologija zahvaća nagone i želje subjekta kako bi ih oblikovala i preusmjerila u svoju korist, logično je zaključiti da je proizvodnja ove iracionalnosti „rad pri kojem pojedinci u

istoj mjeri rabe umijeće i inteligenciju kao što bi u razumskoj komunikaciji rabili djela svojega duha“ (101). Ako je Canettijev tekst pokušaj emancipacije paranoidnih struktura iz ideoloških okvira psihoanalize, a Spivakičin to isto čini uz pomoć narcizma, onda je Rancièereov obrat mnogo općenitiji način da se obrambeni mehanizmi ideoloških narativa izvrnu i ironično primijene na njih same. Narcizam i paranoja (odnosno negativne odlike koje im se tradicionalno pripisuju) nisu devijacije, već općeprisutne karakteristike dominantnog sustava. Iracionalnost više ne leži u napuštanju, već u slijepom poštivanju obrazovno-ideoloških matrica. Razuman subjekt svaku će društvenu situaciju nastojati sagledati zasebno, služeći se moći vlastite inteligencije, a ne pukim odabirom iz niza unaprijed određenih odgovora.

Ideološki subjekt uvijek opstoji na granici melankolične paralize, nesposoban pokrenuti proces žalovanja jer ne zna što je uspostavom psihološke hijerarhije (neprilične želje i nagoni vs. odgojno-obrazovni super-ego) morao potisnuti, izgubiti. No tako dopijeva do paradoksalne situacije gdje upravo rad potiskivanja okupira većinu dostupne energije, proizvodi agresiju prema sebi ili drugima. Ne čudi stoga da Rancièere nakon prethodno citiranog osvrtu o iracionalnosti ideoloških sustava napominje: „Taj je rad [primjena inteligencije u svrhu ideološkog narcizma] jednostavno rad tugovanja.“ (101) Melankolija subjekta u širem se društvenom kontekstu svodi na ono što Butler naziva melankolijom socijalne sfere, procesa koji određene skupine i egzistencije isključuje iz javnog prostora, oduzimajući im mogućnost govora. Društveni položaj (koji i nije položaj u političkom smislu riječi) takvih individua vrlo je sličan problemu Spivakičine Eho. U nedostatku vlastitog jezika oni mogu samo ponavljati riječi dominantne ideologije koje su poslužile kao prvotni temelj njihova isključivanja (Spivak 23). Ne smijemo, međutim, pomisliti da je ovaj proces usmjeren protiv subverzivnih nagona i načina života, a u korist ideološkog subjekta. „Ono što zaglupljuje inferiorne istodobno zaglupljuje i superiorne.“ (Rancièere 52) Na primjeru Handkeova Kaspara i Spivakičina Narcisa moralo je postati jasno da od hijerarhijske izoliranosti i ideološkog potiskivanja podjednako pati subjekt ideološkog obrazovanja kao i onaj koji je iz njega *a priori* isključen. Unutar ideološkog narativa mogućnost emotivnog prijenosa, suosjećanja i komunikacije zamijenjena je užitkom nadzora i hijerarhije. „Tu se volja više ne upošljava na odgonetavanju niti se daje odgonetnuti. Njezin cilj je muk drugog, odsutnost odgovora, pad duhova u materijalni skup suglasnosti.“ (Spivak 101) Ova se kompenzacija

pokazala nedostatnom. Koje su onda metode emancipacije ideološkog subjekta, na koji se način mogu ponuditi alternativne metode odgoja i obrazovanja, obrazovanja kao događaja, fluidnog prijenosa znanja i žudnje utemeljenog na principu međusobne jednakosti?

Razumni umjetnici i nerazumno društvo – mogućnosti emancipacije

Za razliku od podučavanja koje podrazumijeva podčinjavanje jedne volje i inteligencije drugoj, Rancière emancipaciju definira kao inteligenciju koja sluša jedino sebe čak i onda kada je prisiljena podrediti se tuđoj volji (22). Da bi proces univerzalnog, emancipacijskog učenja bio uspješan, i učenik i učitelj (čije se hijerarhijske pozicije relativiziraju i zamjenjuju načelom uzajamnog prijenosa informacija i ravnopravne komunikacije) već moraju biti emancipirani, svjesni kreativnog potencijala ljudskog razuma. Učenik ne smije prigrliti svoju podređenu poziciju te se po inerciji smatrati nesposobnim da nešto shvati bez pomoći drugog, učitelj se ne smije postavljati superiorno niti polagati vjeru u svoju intelektualnu prednost. Oba subjekta jedan drugom moraju prići kao sugovornici koji emotivno-misaone strukture vlastitim jezikom žele prenijeti u svijet drugog. Niti jedan svoju misao ne smije smatrati boljom ili ispravnom. Svaka ravnopravna komunikacija zasniva se na prijenosu razlika, a ne redukciji na sličnosti. Rancière podsjeća da je ova metoda učenja, bez prethodnog objašnjavanja, istodobno prvi način na koji ljudi upoznaju svijet oko sebe i proces koji je oblikovao najveće umjetnike i izumitelje. Njihova se slava sastojala upravo u tome što su otkrili nešto što nije već dano. No ideološki aparati boje se političkih posljedica takvog učenja gdje je svatko u stanju sam doseći granice vlastitog kapaciteta. Takva bi odgojna revolucija zagrebla u same temelje društvenog poretka otkrivajući arbitrarnost socijalnih položaja i uloga. „Proglasimo li jednakost inteligencija, kako će se žene nastaviti pokoravati svojim muževima i službenici svojim nadređenima?“ (108)

Granica između obiteljske i odgojne ustanove postala bi iznimno labilna, a autoritet jedne i druge rapidno bi se srozao. U emancipiranom društvu otac može preuzeti ulogu učitelja, a obitelj nužno ne predstavlja mjesto etičke korekcije koja radniku mora vratiti vjeru u svoju prirodnu nesposobnost. Emancipirani subjekt razumije svoj položaj unutar društvenog poretka i aktivno radi na njegovoj kreativnoj transformaciji. Koristeći se svim jezicima koji mu stoje na raspolaganju (a ne tek različitim oblicima jednog ideološko-jezičnog sustava) on nastoji utjecati na druge

subjekte i dopustiti da i oni utječu na njega. Proces komunikacije na taj način prestaje biti proces dominacije i postaje proces transformacije. „Tom mislećem subjektu koji se spoznaje samo tako da se odcijepi od svih osjetila i svih tijela suprotstavit će se novi misleći subjekt koji se iskušava u djelovanju koje vrši kako na sebi tako i na drugim tijelima.“ (Rancière 70) Misleći subjekt prihvaća novu definiciju govora i rada unutar koje svaka naracija radi, ako pod pojmom rada podrazumijevamo ostvarivanje konkretnog materijalnog učinka.

Gesta napuštanja ideološkog stroja podrazumijeva i (materijalnu) promjenu psihičke strukture ideološkog subjekta, ukratko napuštanje edipske pozicije. Ako je Freudova tipična formulacija edipskog karaktera „Wo Es ist, soll Ich werden“, pojava emancipiranog subjekta nudi novu mogućnost: „Wo Es ist, bin Ich.“ Radi se dakle o suočavanju s Drugim unutar vlastitog identiteta, bez potiskivanja. Što pak vodi natrag problemu fikcije i simboličkih struktura. „Navikli smo“, kaže Spivak, „na epistemologiju koja govori o napretku od imaginarnog prema simboličkom. Ali tu nema nikakvog napretka. Postoji samo drugo simboličko u svojoj narcističkoj ambivalenciji“ (36). Mitologija napretka (osobnog i društvenog), zamjenjuje se logikom prijevoda, ravnopravnog prijenosa između dva heterogena narativa od kojih niti jedan nije bolji ni lošiji, niti jedan ne dolazi prije niti kasnije. Ako je simbolička, ideološka struktura uvijek fetišističko postavljanje jednog narativa kao neupitnog, jednog Subjekta kao središnjeg, onda je prijevod proces u kojem je subjekt pripovjedač svjestan da je ono što pripovijeda tek konstrukt, ali konstrukt koji drugoga želi potaknuti na mišljenje i rad i prije svega prenijeti na njega želju (za radom i pripovijedanjem). Nakon prijevoda narativ drugog subjekta uvijek će biti neki drugi, neka nova priča kojom će se on jednako truditi dirnuti članove zajednice i ostvariti društveni utjecaj. „Temeljna uslužnost koju čovjek može očekivati od čovjeka ovisi o sposobnosti da se priopći zadovoljstvo i bol, nada i strah.“ (Rancière 90) Afektivni prienos i transformacija postaju osnovni cilj komunikacije jednakih inteligencija, svrha učenja i univerzalnog obrazovanja. Shvaćanje nije raskrinkavanje, nije razotkrivanje, već preobražaj.

Prevoditelj je umjetnik. Na temelju prethodno iznesenih razmišljanja Rancière zaključuje da je društvena uloga emancipiranog/emancipacijskog subjekta srodna nastojanju umjetnika, a osobito književnika, umjetnika riječi. Jer ono što svaki emancipirani subjekt želi, jest ostvariti utjecaj riječima ili materijalnu prirodu pretvoriti u jezični iskaz. Svaka djelatnost, tvrdi Rancière, govori nekim jezikom. „Svako htjeti učiniti predstavlja neko

htjeti reći i to se htjeti reći obraća svakom razumskom biću.“ (66) Svatko od nas u razumnoj komunikaciji (za razliku od nerazumne, ideološke) postaje umjetnik u dvostrukom smislu. Želimo da naš rad bude iskaz naših mišljenja i/ili osobnosti. Nismo zadovoljni time da nešto osjećamo, već se osjećaje trudimo prenijeti na druge. Iz toga proizlazi da je emancipacijska uloga umjetnika dijametralno suprotstavljena zatupljujućoj, integracijskoj ulozi tradicionalnog učitelja. Dok jedan zahtijeva strogu reprodukciju hijerarhijskih odnosa, drugi može djelovati samo u sferi privremenog zanemarivanja tih odnosa, sferi bezuvjetne identifikacije. „Umjetnik ima potrebu za jednakošću kao što objašnjavatelj ima potrebu za nejednakošću.“ (88)

Djelatna umjetnost nikad se ne odriče svoje političke funkcije. Dok se ideologija svim sredstvima trudi prikriti i opravdati svoju proizvoljnost s jedne i političku funkciju s druge strane, radnik kao umjetnik neće javno poricati društveni utjecaj svog rada. Ravnopravnost emancipiranog društva ne počiva na pasivnoj, stečenoj ravnopravnosti koju su širokim masama osigurali neki ‘viši umovi’, već na mogućnosti ravnopravnog djelovanja. A ta je mogućnost jednaka prirodi slobode, inteligencije i slobodne edukacije. „Obrazovanje je poput slobode: ono se ne daje nego uzima.“ (130) Spoznaja jednakosti inteligencije jedna je od pretpostavki za izgradnju ravnopravnog i heterogenog društva. Možemo, dakle, sanjati o društvu emancipiranih umjetnika u kojem će svaki govoreći subjekt biti „pjesnik koji govori o sebi i o stvarima“ (104). Kao djelatnost koja se temelji na pretpostavci varijabilnosti pripovijedanja i iskoraku iz zadanih okvira, književnost fungira kao sinegdoha emancipiranog rada. Imajući na umu Derridaovu poveznicu između obrazovne i književne djelatnosti, možemo zaključiti da se emancipacijski potencijal književnosti, baš kao i obrazovanja, temelji na mogućnosti da unutar zadanog jezično-društvenog konteksta izazove događaj, iskorak iz lingvističkih klišeja i performativne repetitivnosti društvenih rituala.

U želji da shvatimo političku važnost ovakvog iskoraka, korisno se vratiti poučnom tekstu Gayatri Spivak. Jedini način na koji će subalterni subjekt u javnosti ostvariti mogućnost govora nalazi se u izazivanju afonije, nesavršenog ponavljanja dominantnih narativa. To će subverzivno ponavljanje skrenuti pozornost na potisnuto nasilje i ušutkane žrtve aktualnog društvenog poretka pa tako pridonijeti prevladavanju melankolije javne sfere, pokrenuti proces razumijevanja, istraživanja i žalovanja. „Zadatak intelektualne emancipacije bio bi tada samo sanjarija neobičnih mozgova, pogođenih posebnim oblikom one stare bolesti

duha poznate pod nazivom melankolija.“ (Rancière 61) Ne melankolija u smislu pasivne paralize, već Freudovih simptoma, melankolija kao afonija tijela, predstava koja istodobno sadrži elemente ideološkog super-ega i subverzivnih podsvjesnih težnji. Takva melankolija, koju Sebald pronalazi u djelima pojedinih austrijskih književnika, nije ništa drugo doli „oblik otpora“ (12):

Melankolija, promišljanje nesreće, s nagonom smrti nema nikakve veze. [...] Kad se, ukočena pogleda, još jednom pita kako su se stvari mogle odviti tako kako jesu, postaje jasno da su motorika spoznaje i motorika neutješnosti analogne radnje. Opisivanje nesreće uvijek uključuje mogućnost njezina prevladavanja. (12)

Put melankoličnog subjekta koji napušta ideološke postavke društvenog stroja uvijek je put autodidakta čije se znanje ne zatvara u sustav kategorija niti je ograničeno budućom društvenom ulogom ili pritiskom specijalizacije. „Dok god se nasilno ne prekida, proces učenja neće postati posjed, obrazovanje niti moć. Znanje ostaje predsystemska, a to je na kraju i jedna od najvažnijih funkcija studija. Canetti izjednačava učenje sa samim životom, onakvim kakav bi trebao biti.“ (101) U pogledu političkog potencijala emancipiranog subjekta Rancière ostaje poprilično skeptičan i ograničava ga na samostalni život razuma unutar ideološke iracionalnosti (usp. Rancière 116). Iako se možemo složiti da emancipirani subjekt (koji je po definiciji i emancipirani učitelj) ne može osnovati poredak ili instituciju u tradicionalnom smislu riječi, smatramo da upravo taj nedostatak otvara prostor za drugačiju definiciju institucije, rada, identiteta i komunikacije. Krajnje posljedice ovakvog političkog i intelektualnog otpora teško su predvidive, ali svakako ih valja praktično istražiti. Kamo vodi njegov nedostatak u praksi je, nažalost, već previše puta istraženo.

Literatura

- Althusser, Louis. „Ideology and Ideological State Apparatuses.“ *On Ideology*. London: Verso, 2008: 1-60. Tisak.
- Benjamin, Walter. „Pisac kao proizvođač.“ *Eseji*. Beograd: Nolit, 1974: 95-114. Tisak.
- Butler, Judith. *Antigone's Claim*. New York: Columbia University Press, 2000. Tisak.
- Butler, Judith. *Tela koja nešto znače*. Beograd: Samizdat, 2001. Tisak.
- Canetti, Elias. *Masa i moć*. Novi Sad: Mediterran Publishing, 2010. Tisak.
- Derrida, Jacques. „Sveučilište bez uvjeta.“ *Europski glasnik*. Zagreb: Naklada MD, 2009: 233-265. Tisak.
- Freud, Sigmund. *Das Ich und das Es*. Frankfurt na Majni: Fischer, 2007. Tisak.
- Habermas, Jürgen. „Ideja Univerziteta: procesi saznavanja.“ *U odbranu univerziteta*. Beograd: Beogradski krug, 1998: 29-39. Tisak.
- Lessing, Doris. *The Golden Notebook*. London: Collins Publishing Group, 1986.
- Sebald, Georg Winfried. *Die Beschreibung des Unglücks*. Frankfurt am Main: Fischer, 2006. Tisak.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. „Echo.“ *New Literary History (Culture and Everyday Life)* 24.1 (1993): 17-43. Tisak.
- Rancière, Jacques. *Učitelj neznanica*. Zagreb: Multimedijski institut, 2010. Tisak.

Umjetnost kao pedagogija – transformativni potencijali umjetničke prakse

Goran Pavlič

*Teatar koji ne komunicira s društvenom stvarnošću me ne zanima.
To je takozvani mrtvački ili točnije teatar koji je odavno već mrtav
te može imati još samo neku muzejsku, edukativnu funkciju.*

Dubravka Vrgoč, intendantica ZKM-a, kolovoz 2013.

Povrh nezgrapnog stila, koji možda i priliči situaciji živog razgovora u formatu intervjua, uvodni moto obiluje poprilično decidiranim tezama o specifičnoj problematici. Iako izvađen iz šireg konteksta, ovaj je niz stavova podosta koherentan i vrijedi ga detaljnije razložiti. Uz to, kao relevantnu kontekstualnu opasku valja napomenuti da je intervju s intendanticom Zagrebačkoga kazališta mladih vođen povodom nekoliko recentnih međunarodnih uspjeha predstava u produkciji ili koprodukciji ZKM-a kao i nekoliko nagrada za umjetničke rezultate intendantice. Vrgoč, dakle, tvrdi sljedeće: teatar koji ne korespondira s aktualnošću je mrtav. Iz ovakvog stava nije pretjerano odvažno izvući implikaciju da je društveni angažman jedini kriterij živosti. Nadalje, budući da i mrtav ili mrtvački teatar očito i dalje opstoji, njegov doseg je eventualno pedagoški mjeriv. Sažeto rečeno, postoji ozbiljna, živa, relevantna umjetnost u mediju teatra, i postoji praksa koja tome nalikuje, ali je njezin učinak u najbolju ruku tek edukativan.

Intervju, napose u prilogu dnevnog lista, nije ni analitički ni teorijski tekst. Njegova dinamika ne dopušta ni minucioznu elaboraciju, ni sistemsko utemeljenje stavova. No, stanovita doza političkog nesvjesnog notorno je evidentna. I, kad smo već pri psihoanalitičkom žargonu, mogla bi se nazvati simptomom jednog puno šireg i dalekosežnijeg procesa. Riječ je o 'prirodnom' samorazumijevanju teatra kao autonomne domene ljudskog *praxisa*. Ta autonomija počiva na konstitutivnoj asimetriji – s jedne strane teatar 'ima pravo' odlučiti koje će estetske ili političke zaloge zagovarati (npr. govoriti o društvenoj aktualnosti), dok s druge strane svaka pretenzija vanteatarskih disciplina ili praksi, poput pedagogije, biva unaprijed delegitimirana kao sekundarna, manje vrijedna ili naprosto

irelevantna za umjetničko poslanje pojedine teatarske institucije ili sistema. Korijeni takvog razumijevanja sežu do romantizma i do tadašnjih, historijski inicijalnih sistemskih elaboracija statusa umjetničkog djelovanja. U donekle pravilnim razmacima ta problematika ponovno iskrsava, i kao što indikativno svjedoči i ovaj mali primjer, aktualnost tog estetskog problema i dalje nas više udaljava nego približava nekom specificiranom, estetski i politički decideranom stajalištu. Ovaj će rad biti pokušaj bar minimalnog trasiranja genealogija nespornosti, s ciljem artikuliranja nekih perspektivno plodnih istraživačkih smjernica. Takvi bi zaključci trebali biti u stanju nositi se s inicijalnom sistemskom kontradikcijom između autonomije i heteronomije umjetnosti, i teorijskim konzekvencama za status pedagogije koje iz takve opozicije proizlaze.

S tim istraživačkim planom, prvotno ću izložiti historijat prijedora oko autonomije umjetničkog polja, kao i teorijske posljedice koje to ima danas u razmatranju umjetnosti kao specifičnog segmenta socijetalnosti. Skicirat ću potom poziciju Girouxa i njegovu viziju kritičke pedagogije kao političkog projekta za neoliberalno doba. Slijede zatim Brechtovi uvidi o konstitutivnom značaju teatarske didaktike kao spoznajnog sredstva i pokušaj reinterpretacije njegovih teza u svjetlu aktualnih okolnosti koje prožimlju čitavo socijalno tkivo u uvjetima neoliberalnog kapitalizma. Iako često paušalno i tek nominalistički prokazana kao neoliberalna, dinamika suvremenog kapitalizma s programski vrlo čvrstim i empirijski jasnim tendencijama restrukturira sve aspekte društvenosti. Umjetnost se, pa tako i kazalište, poput svih ostalih segmenata tome ne može oduprijeti. Međutim, prostori mogućih osporavanja ipak postoje i neki od najradikalnijih zahvata mogu se misliti upravo iz domene kazališta, i to na temelju rekontekstualizacije nekoliko ključnih Brechtovih postavki.

Autonomija i njezini problemi

U svakodnevnom se kolokvijalnom smislu autonomija bilo kojeg područja uglavnom čini konceptualno jasnom. Zdravorazumski se poseže za etimološkim pojašnjenjem i otud nešto što je autonomno odlikuje kapacitet i ovlaštenost samostalnog donošenja pravila vlastitog funkcioniranja i djelovanja. Takvo uvjerenje snaži i neposredno očevidna faktička utemeljenost dosega i djelokruga nekih tijela vlasti koja se smatraju i tretiraju autonomnim, ili pak nekih subjekata unutar nekih formalno ustanovljenih organizacija. No, kad posegnemo za autonomijom

umjetničkog polja, u prvom koraku već nailazimo na ozbiljan problem. Iako je načelno svaki problem iz društvenog polja rezultat specifičnih historijskih dinamika koje su doprinijele njegovu konstituiranju, problem autonomije umjetnosti unekoliko je specifičan. Ta specifičnost proizlazi, među ostalim, i zbog mogućnosti preciznog lociranja konkretnih društvenih antagonizama – odnosno onih društvenih događaja i procesa pregovaranja i osporavanja koji su u konačnici rezultirali artikulacijom koja je onda bitno obilježila sve buduće rasprave o tom pitanju. Štoviše, u ovom specifičnom slučaju moguće je detektirati čak i poimence protagoniste tih utemeljujućih događaja.

Udžbenici iz povijesti umjetnosti, generalni i oni pojedinih područja umjetnosti, kao i povijesni pregledi estetike, legitimiraju tobože zdravorazumsku 'evolucijsku' prezentaciju povijesti umjetnosti i govora o njoj. U takvoj vizuri povijest umjetnosti je zbir artefakata koji nastaju tijekom vremena i ukupno sačinjavaju korpus onog segmenta ljudske prakse koji nazivamo umjetnost. U isti koš svrstani su grčka skulptura, egipatska arhitektura, helenistički mozaici, renesansni portreti i barokne freske. Ahistoričnost takvog koncepta eklatantna je već na prvi pogled jer se na istu simboličku ravan dovode fenomeni i objekti koji su u svojim kontekstima imali posve različite funkcije.¹ Ono što je, međutim, puno veći problem, historijska je netočnost takve reprezentacije. Naime, i umjetnost, u smislu kakav mi danas podrazumijevamo, i estetika kao specijalizirani diskurs o tom segmentu ljudskog *praxisa* nastaju u 18. stoljeću, i to kao sukstitutivan dio nove društvenosti koja se formira u tek stasajućem kapitalizmu (Mattick). Drugim riječima, govoriti o umjetnosti u smislu u kojem danas razumijemo taj pojam, nemoguće je bez sagledavanja njezina nastanka koji je tekao paralelno s drugim institucijama tada mladog kapitalizma.

Iako je Kant konsolidirao temelje razumijevanja autonomije umjetnosti tezom o bezinteresnom svidanju koje je *differentia specifica* umjetničke prakse,² konkretna rasprava s dalekosežnim posljedicama

1 Najočitiji primjer, i u ovom kontekstu najprimjereniji, status je kazališta. Grčko je kazalište centralna državna ceremonija, obavezna za sve (slobodne) stanovnike (D'Amico; Else; Fischer-Lichte), u srednjem vijeku to je religijska svečanost, dok je u moderno doba to jedan od oblika buržujuške dokolice. Dakle, ne samo da je po formalnim svojstvima riječ o različitim fenomenima, nego je i sama strukturna funkcija tih fenomena bitno drugačija i faktički neusporediva.

2 Za razliku od svih drugih aspekata ljudske produkcije koji su namijenjeni svrhama izvan sebe samih, dakle podliježu heteronomiji tipičnoj za svijet rada, tj. svijetu prinude, a ne slobode.

odvila se među romantičarima. Romantičari nisu u ovom slučaju tek slučajni dionici intelektualnih prijevora. Naime, jedna od centralnih točaka romantičarskog programa je regeneracija Čovjeka, već tada ozbiljno destabiliziranog prinudom za sudjelovanjem u svijetu rada kako bi osigurao minimalne uvjete svoje reprodukcije. Uvjeti rastućeg kapitalizma, koji su sve veći broj ljudi prisiljavali na pokoravanje silama tržišta, bili su snažna negativna inspiracija za refleksiju o domenama (preostale) slobode. Ona je prepoznata u igri, tj. kombinatorici onih ljudskih dispozicija koje uspijevaju biti nezahvaćene neminovnim silama koje nameće polje rada. Prema Kantovu sudu, ona instanca koja svojim prirodnim darom u takvoj djelatnosti uspijeva dušu osloboditi vanjskih faktora u stvaranju novih formi je genije.³ Preciznije, genije je onaj tko stvara sukladno prirodnim zakonitostima umjetnosti, a ne motiviran vanjskim, instrumentalnim faktorima (Mattick).

Za srodnom teorijskom argumentacijom posezao je i Friedrich Schiller, njemački dramatičar i značajan filozof romantičkog perioda, posebno u domeni estetskih problema. Njegovi su uvidi u tom smislu itekako indikativni. Pozicija koju zauzima spram poezije horacijevski je instrumentalna: zadatak poezije je da zabavi i pouči. U tom smislu podupire Bürgerovu esencijalno demokratsku tendenciju za stvaranjem narodne poezije, one koja ne bi bila ograničena na akademske krugove, i hvali Bürgerovo pjesničko djelovanje u tom smjeru. Takva bi poezija bila instrument romantičarskog programa, naime prožimanja čitavog naroda pjesničkim duhom. Emfatičnije rečeno, narod kao kulturnu zajednicu takva bi poezija upravo konstituirala, tj. emancipacijski osnažila.⁴ Romantički program prožimanja svijeta umjetnošću, dobio je u Bürgeru, izgledalo je, konkretno autorsko ozbiljenje. Popularnost Bürgerova opusa, kako tvrdi Woodmansee u svom eseju „Art’ as a Weapon in Cultural Politics: Re-reading Schiller’s *Aesthetic letters*“ (1993), bila je mjerljiva s današnjim pop-zvijezdama. Međutim, početni entuzijizam Schillera počinje kopniti i pritisnut vlastitim lošim rejtingom na slobodnom tržištu umjetničkih ideja, i posljedično tome mizernim ekonomskim statusom, anonimno objavljuje razoran napad na Bürgera. Dok je u mlađoj dobi, osnažen uspjehom svojih *Razbojnika*, Schiller bio oduševljen mogućnošću uzdržavanja pisanjem, životne su ga okolnosti nagnale na značajan

3 O konceptualizacijama genija izvan njemačke filozofije pregledan kritički osvrt daje Woodmansee (1984).

4 Političnost takvog programa kod Schillera je posve eksplicitna (Woodmansee 1993: 179).

teorijski zaokret. Njegov tekst posvećen Bürgerovim pjesmama „Über Bürgers Gedichte“ predstavlja značajan odmak od ranijih stajališta, budući da odustaje od demokratizirajućeg potencijala umjetnosti. Umjetnost ovdje postaje sredstvo rekonstrukcije ljudske duše (rastrgane rastućim socijalnim antagonizmima i debilizirajućim efektima podjele rada). Kao takva privilegirana sfera ljudskog djelovanja uopće, principijelno je nedostupna širim masama, konkretno onima koje obožavaju Bürgera. Schiller tvrdi kako nasuprot vulgarnoj verziji pjesničke diseminacije, pravi tip poezije „mora napustiti aktualnost i nadvisiti s rastućom odvažnošću naše želje i potrebe, jer umjetnost je kći slobode i zakonitosti preuzima iz inherentnih nužnosti uma, a ne zahtjeva materijalnog svijeta“ (cit. prema Woodmansee 1993: 196). Ovaj stav jasno naznačava radikalni obrat ka kantovskoj konceptualizaciji autonomije umjetnosti, odnosno razumijevanju umjetnosti kao jedine preostale oaze ljudske autonomije. Usuprot mladenačkoj koncepciji koja je politički potencijal umjetnosti vidjela u njezinoj demokratizirajućoj snazi, Schillerovi zreli stavovi predstavljaju evidentno povlačenje u elitizam posvećenika istine. Iz ovoga se nameće zaključak da dok mladi Schiller umjetnost razumije kao političko sredstvo – tek jedno od nekoliko supostojećih polja ljudskog *praxisa*, u zreloj fazi povlači se u bjelokosne predjele, namijenjene samo odabranima, ponavljajući bazično inicijalnu kantovsku gestu. Na tom je kritičnom mjestu već vidljiva interna kontradikcija autonomističkog zahtjeva. U mladalačkim se danima Schiller htio poslužiti autonomijom umjetnosti kako bi postigao vanumjetničke ciljeve – regeneraciju ljudske duše kao projekt formiranja nacije kroz kulturnu sferu. Kad mu je, uslijed niza historijskih događaja, taj pothvat postao teško dostižan, on odustaje od instrumentalizacije autonomije i bez reflektiranja o tom teorijskom zaokretu autonomiju umjetnosti tretira kao pseudoeshatološku sferu. Time principijelno ukida svaki politički potencijal umjetnosti. Kako primjećuje Peter Bürger, zaključujući osvrt o odnosu Schillera i Kanta spram autonomije umjetnosti: „Autonomija umjetnosti je kategorija građanskog društva. [...] Ono što se tom kategorijom ne može obuhvatiti jest činjenica da se pri izdvajanju umjetnosti iz praktičnih životnih veza radi o *historijskom procesu* tj. da je on *društveno uvjetovan*“ (61; kurziv u originalu). Iz kratkog gornjeg pregleda dinamike s kraja 18 st. ovaj se zaključak čini potpuno plauzibilnim – koncept autonomije umjetnosti domišljen je i artikuliran od konkretnih osoba u konkretnim okolnostima koje su značajno pridonijele profilaciji teorijske pozicije upravo u obliku koji je kasnije tradiran filozofskoj refleksiji do današnjeg dana. Buržujaska umjetnost, koja proliferaciju i trijumfalistički vrhunac doživljava kroz

19 st. i sve do stasanja avangarde početkom 20. st., svoju će refleksiju profilirati upravo na ovom pitanju. Svaki pokušaj eksternalističkog zahvata, u smjeru politizacije umjetnosti, i pripadne pedagogizacije kao oruđa u emancipacijskom projektu, kontinuirano će nailaziti na vrhovnu prepreku autonomističkog argumenta.

Konfinacija potencijala pedagogije u domeni umjetnosti u sekundarnoj, tehničko-instrumentalnoj sferi konsolidirala je klasnu zatvorenost umjetničkog polja. Zamašnjak tom zatvaranju predstavlja i paralelni rukavac prijepora u naoko nepovezanoj problematici uspostavljanja autorskih prava. Iako danas striktno ograničena na juridičku domenu zaštite intelektualnih prava, rasprava oko toga pitanja počela je sa zahtjevom tiskara da se zakonski regulira problem piratstva. Budući da je proizvodnja knjiga bila zbog tehničkih razloga (dostupnost papira, tehnike uveza, distribucija) izuzetno skupa, česte piratske akcije odštampavanja jeftinijih i lošijih kopija tržišnih hitova nanosile su tiskarima ogromne štete. Kako koncept autora još ne postoji, prava stvaraoca djela koje tiskari potom materijalno distribuiraju još ne dolaze na red. Međutim, zbog bujajućeg tržišta i sve veće potražnje pa i proizvodnje knjiga, i status kreatora djela počinje biti predmet refleksija. Filozofski minucioznu artikulaciju autorstva razradio je Fichte u svom kasnije izuzetno utjecajnom članku o protuzakornosti piratstva iz 1793. godine, „Beweis der Unrechtmäßigkeit des Büchernachdrucks“.⁵ Za to vrijeme legislativa u pogledu zaštite produkata drugih proizvođača poprilično je uznapredovala, dok se o pravima autorā kao proizvođača umjetničkih djela još uvijek raspravlja u okviru tiskarske problematike. Tek uslijed snažnog pritiska sve većeg broja zaknutih stvaralaca djelā, uz obilati doprinos filozofske argumentacije diljem Europe, tj. pojedinih kulturnih zajednica u konkretnim zemljama, dolazi do konsolidiranja pravnog koncepta autorskog prava koje jamči zaštitu autorima djela od neovlaštenog distribuiranja. Na temelju takvog razvoja situacije Mark Rose, u svojoj studiji *Authors and Owners*, zaključuje kako je koncept autora neodvojiv od komodifikacije kulture. Drugim riječima, konstitutivan moment autorstva legaliziranje je odnosa između autora i djela kao odnosa vlasništva – vlasništva nad specifičnom vrstom robe, umjetničkim djelom (1-8). U kontekstu gornje argumentacije u ovom radu to znači da je borba za umjetničku autonomiju supstancijalno borba u domeni političke ekonomije, odnosno borba za subjektivaciju autora kao dionika tržišnog mehanizma. Konkretno, ranije predstavljeni prijepori, sa Schillerom kao jednim od protagonista, ovdje dobivaju i fundamentalnu

5 Iscrpan pregled argumenta i konteksta također daje Woodmansee (1984).

konotaciju, koja nadilazi značaj filozofski relevantne historiografske faktografije. Manifestni karakter spomenute rasprave oko Bürgera postaje ovime tek epifenomen strukturnih transformacija umjetničkog polja. Krenuvši od političkog potencijala umjetničkog odgoja s univerzalističkim pretenzijama, šilerovski argument završava u legitimaciji elitističkog samopojmanja umjetnosti kao domene neokaljane slobode. Svaka pretenzija na širenje samog razumijevanja systemske funkcije ili statusa umjetnosti unaprijed je deklasirana kao 'pad' u vulgarne sfere svakodnevne heteronomije, tj. podvrgnutosti zakonitostima tržišta. Paradoks, dakako, leži u kontradikciji realne historijske dinamike: početno artikuliranih zahtjeva i njihove systemske determiniranosti. Sporeći se inicijalno oko distribucije umjetničkih djela i političkih efekata koje to može proizvesti (u smislu veće dostupnosti umjetnosti najširim slojevima), povlačenje u autonomnu sferu, pokazalo se, tek je refleks nesnalaženja u uvjetima regulacije tantijema. U tom kontekstu Schillerov doprinos hotimice samo estetskim raspravama, systemski je nehotično doprinio komodifikaciji umjetničke sfere zbog odustajanja od širih potencijala umjetničke prakse, prvenstveno ostvarivih umjetničkom pedagogijom. Drugim riječima, snaga i značaj rasprave o autorskim pravima i ekonomskim beneficijama koje iz toga proizlaze, neprepoznati su kao systemsko pitanje i utoliko je nuzefekt melankoličnog gnušanja nad profanom dimenzijom tržišta posve razumljiv. Takav simptom postojano impregnira govor o umjetnosti do današnjeg dana, rijetko zahvaćajući historijsku dinamiku iz koje je problem proizašao. Posljedice koje je takav 'rasplet' imao su značajne. Bivajući prva rasprava tog teorijskog (a i praktičnog dosega), u neku je ruku zacementirala opozicijske tabore koji su po istoj liniji razgraničenja nastavili s prijeporima sljedećih dvjesto godina. Kako je u gore opisanim procesima baždarena komodifikacija umjetničke produkcije opstala do današnjeg dana,⁶ nužno je rekontekstualizirati njezin značaj u skladu s aktualnim okolnostima.

Učiti ili poučavati

Već i zdravorazumski osvrt na ova dva termina ukazuje na inicijalnu metodološku diskrepanciju. Učenje uglavnom vežemo uz procese samostalnog usvajanja određenih sadržaja, dok poučavanje pretpostavlja

⁶ Specifičnosti umjetničkog polja u socijalističkim uređenjima posebna su tema, međutim u pogledu komodificiranosti umjetničkog djela na način kako je izloženo ovdje, situacija je u bitnom ista.

asimetričnu relaciju između (najmanje) dviju jedinki – autoriteta koji zna i prenosi te neukog koji u tom odnosu pasivno usvaja sadržaje. Naravno da i minimalno iskustvo u bilo kojem od ovih procesa ukazuje da je obrazovna realnost mnogo kompleksnija i dinamičnija od ovakvog ocrta, i da se dispozicije jedne i druge strane dinamički preklapaju i razilaze. No, u svrhu argumentacijskog izvoda može se preliminarno pretpostaviti da tako postavljeni tabori imaju analitičku vrijednost. Formalno uređenje odnosa između tih dviju sfera, uspostavljanje okvira funkcioniranja ljudskih djelatnosti u tom sektoru u obliku pravila i izvedbenih procedura, kao i refleksija o tim pitanjima, uglavnom se združeno poimaju pod terminom pedagogija. Odnosno, pedagogija je historijski uspostavljena kao znanost o odgoju i obrazovanju, u normativnom i deskriptivnom smislu koji su programski određeni kao komplementarni. To znači da s jedne strane reflektira i elaborira koncepte prijenosa i usvajanja znanja, a s druge da osmišljava metodologije izvedbe i primjene tih koncepata. Ovako ‘sterilni’ tehnički opis, dakako, samo dijelom reprezentira stanje na terenu, no prijepori oko ovih fundamentalnih točaka čine sukus razvoja pedagogije kao discipline.

Američki profesor pedagogije i kulturni kritičar Henry Giroux poznat je kao proponent pristupa koji se naziva kritička pedagogija. U članku „Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization“ iz 2004. on izlaže nekoliko programatskih zaloga koje bi pedagogija, dorasla historijskom trenutku u kojem se nalazi, trebala realizirati. U prvom redu trebala bi razviti pristupe koji su u stanju nositi se s rastućom tendencijom depolitizacije i oslabljivanja pedagogije kao resursa u izgradnji demokratskog društva. U suvremenom globalnom kapitalizmu ili neoliberalizmu⁷ pedagogija ne smije pristati na sekundarnu instrumentalnu ulogu šireg društveno-ekonomskog sistema. Da bi bila u stanju primjereno odgovoriti na izazove

ključno je prepoznati da je pedagogija manje vezana uz jezik tehnike i metodologije, a više s problemima politike i moći. Pedagogija je moralna i politička praksa koja je uvijek implicirana u odnosima moći i mora se razumjeti kao kulturna politika koja nudi i partikularnu verziju i viziju građanskog

⁷ Iako su rasprave o legitimnosti koncepta neoliberalizma u ekonomskom i političkom diskursu i dalje aktivne, uvjerljivi aktualni pregled specifičnosti tog ‘projekta’ daje američki ekonomist Philip Mirowski u članku simptomatičnog naslova „The Thirteen Commandments of Neoliberalism“ (2013).

života, budućnosti i načina na koje bismo mogli konstruirati reprezentacije nas samih, drugih, te našeg fizičkog i društvenog okruženja. (33)

U tom smislu, i za razliku od neutralizirajućih tendencija koje bi pedagogiju svele na puko tehničko pitanje, supstrat političkog potencijala kritičke pedagogije leži u njezinoj osviještenoj praktičkoj agendi. Utoliko

kritička pedagogija zagovara obrazovanje kao oblik političke intervencije u svijet koja je sposobna stvarati mogućnosti za društvenu transformaciju. Za razliku od nazora koji je smatraju tek tehničkom praksom, radikalna pedagogija u najširem smislu predstavlja moralnu i političku praksu koja počiva na pretpostavci da učenje nije samo procesuiranje primljenog znanja, nego njegova transformacija kao dio šire borbe za individualna prava i društvenu pravednost. [...] Dio izazova u povezivanju kritičke pedagogije s procesima demokratizacije leži u konstruiranju novih lokacija borbe, rječnika i prostora subjektivacije. (34, 35)

Da bi se to postiglo, tj. da bi se aktualna kriza obrazovnog sustava mogla razumjeti kao dio šire krize društvene transformacije koju neoliberalizam provodi na svim frontovima društvene stvarnosti (Mirowski), Giroux zaključuje:

pedagogiju se ne smije tretirati kao set fiksiranih principa i praksi koji se primjenjuju bez ikakve razlike na različitim pedagoškim čvorištima. Mora je se kontekstualno definirati, dozvoljavajući da odgovara specifičnim uvjetima, formacijama i problemima koji nastaju uvijek na mjestima gdje se odvija obrazovanje. [...] Usmjeravajući pažnju na produktivan karakter pedagogije, kritički pedagozi mogu naglasiti da je pedagogija uvijek rezultat specifičnih odluka i borbi [...] i time odbaciti konzervativno razumijevanje pedagogije kao apriornog seta recepata ili robe koju se može primijeniti u svakom kontekstu. (37, 42)

Ovi ekstenzivniji citati Girouxova programatskog teksta precizno i sistemski jasno ocrtavaju koncept kritičke pedagogije koju Giroux

predlaže kao alternativu supstancijalno osiromašenoj paradigmi pedagogije, shvaćene kao zbirka alatki u obrazovnom procesu. Ono što je u ovom kontekstu presudno te se jasno iščitava iz njegovih formulacija jest politizacija pedagogije. Ona u ovakvoj reinterpetaciji postaje sistemski puno značajnije polje, naime ono na kojem se artikuliraju alternativni programi organizacije društvene sfere. Taktička prednost koju pedagogija ima pred teorijom ili nekim oblikom političke filozofije kao diskurzivnim takmacem u osmišljavanju alternativa aktualnom *statusu quo* proizlazi iz same naravi njezine materijalne realizacije. Dok se suštinski diskurzivni projekti poput filozofije ili teorije artikuliraju u domeni refleksije, u relativno ograničenom krugu dionika tog akademskog polja, pedagogija se kao koncept kontinuirano realizira u programskoj i kurikularnoj dinamici obrazovnog sustava.

Kao domena manifestacije moći politički joj nadređenih obrazovnih politika, pedagogija se nalazi daleko od 'komfora' čistih diskurzivnih praksi koje svoje projekte dominantno ovjeravaju u formi provjere vlastite logičke koherencije naspram načela i procedura koje su si same zadale. Drugim riječima, sigurnosni branik koji pruža autonomija intelektualnog polja pedagogiji je zbog systemske izloženosti principijelno nedostupan. Budući da je po inerciji vlastite realizacije proceduralni program, ona vlastite efekte neposredno ovjerava u svakodnevnom iskustvu proizvodnje i prijenosa znanja. To znači da neprestano i u svakom koraku reiterira ili osporava dominantne, politički profilirane paradigme. Emancipacijski zalag koji kritička pedagogija u tom smislu nudi nije samo (ionako velik) doseg osvještavanja političkog potencijala koji sadrži, nego i privilegirano mjesto intervencije. Konkretna društveno-politička situacija koja strukturira i obrazovno polje, u procedurama i aktivnostima njegove realizacije putem kritičke se pedagogije ima prilike eksperimentalno transformirati. Činjenica da je pedagogija ontološki praktička domena ljudskog postojanja, uza sve probleme tog statusa, čini je ujedno i snažnijom naspram socijalne autarkije autonomnih polja. Preciznije rečeno, mogući socijalno i politički paralizirajući nuzefekti autonomije nekog polja u kritičkoj su pedagogiji zbog njezina transgresivnog statusa svedeni na minimum.

Poučavati u umjetnosti

Francuski filozof, zagovornik radikalno-demokratskog političkog, ali i estetskog subjektiviranja, Jacques Rancière u ekspezu svoje studije *Emancipirani gledatelj* podvrgava skrupuloznoj analizi programske osnove dvaju projekata koji su najradikalnije artikulirali konceptualnu transformaciju (buržuskog) kazališta – Brechtov epski teatar i Artaudov teatar okrutnosti. I Brechtovu i Artaudovu programu polazište predstavlja obračun s mimetičkim modusom buržuskog kazališta koje je otrcanom hipereksploatacijom uvriježenih stilskih rješenja proizvelo posve pasivnog gledatelja, uljuljanog u slijed površnih slika koje, u najboljem slučaju, proizvode zabavu. U kontekstu ovog rada Brechtov slučaj je od presudne važnosti. Cilj je Brechtova projekta uzdrmati gledatelja iz recepcijskog stupora intelektualnom provokacijom u vidu specifičnih izvedbenih rješenja koja će gledatelja nagnati da promišlja o viđenom.

Rancière konkretnoj analizi takvog projekta pristupa s pozicija ranije artikuliranih u knjizi *Učitelj neznanica* koja zagovara radikalnu jednakost kao regulativni princip svakog učenja, usuprot čitavoj pedagoškoj tradiciji koja počiva na asimetriji znanja onog koji zna i neznanja onog koji treba naučiti. U takvom se razumijevanju pedagogija pokazuje kao onaj reakcionarni program koji samo perpetuira apriorni 'aksiom' o nužnosti transfera znanja od znalaca ka neznanicama. Pozicija Brechtova glumca, smatra Rancière, odgovara takvom 'docirajućem' učitelju koji navodno pasivnog i umrtvljenog gledatelja treba korištenjem vlastitih sredstava potaknuti na učenje. A takvo učenje zapravo je samo refleks pedagoške koncepcije poučavanja kao pravolinijskog transfera znanja (Rancière 14-15). Da bi to učenje uopće bilo moguće, naglašava Rancière, mora se polaziti od konceptualne pretpostavke izvorne asimetrije, ne samo informacija, nego i kapaciteta. To nadalje znači da Brechtova estetika, unatoč proklamiranom radikalnom egalitarnom programu, zapravo perpetuira obrasce inherentne kapitalizmu kao bazično eksploatacijskom društvenom sustavu, gdje su društvene pozicije naturalizirane.⁸

U ovom eseju nema mjesta za supstancijalnu raspravu oko systemske i epistemološke konzistencije Rancièreove radikalne pedagogije, pa ni njezine primjene u estetskom polju, ali ovaj je teorijski moment izuzetno

⁸ U već spomenutom tekstu Mirowskog, deveta zapovijed neoliberalizma glasi: Znaj da je nejednakost prirodna.

plauzibilan za profiliranje nekih Brechtovih teza u novom konceptualnom okviru.

Rasprava oko naravi realizma, koju je Brecht 1930-ih godina vodio s Lukácsem, neposredni povod ima u prethodnoj raspravi između Blocha i Lukácsa o historijskom značaju ekspresionizma. Potonji u svom polemičkom tekstu „Realism in the Balance“⁹ prokazuje ekspresionizam kao puki izraz buržajske dekadencije (28-59) i nasuprot njemu kao model literature koja pretendira na dijalektički prikaz društvene stvarnosti nudi realizam 19. st., napose Balzacov ili Tolstojev. Brecht se u svom osvrtu na te teze, u tekstu „Against Georg Lukács“, tek posthumno objavljenom 1967., prvenstveno obrušava na ahistorijsko razumijevanje realizma iz Lukácsseva članka. Usuprot fetišizaciji jednog historijskog modela umjetničke produkcije koju prepoznaje kod Lukácsa, Brecht naglašava nužnost upravo historijske evaluacije i tog modusa reprezentacije. Realizam ne može biti, smatra Brecht, transhistorijski fiksirani model umjetničke artikulacije. Marksistički stav koji su obojica dijelili upravo nalaže historizaciju, a ne konceptualnu petrifikaciju koja time poprima normativni karakter. Za Brechta realizam kao politički osviješten i profiliran program znači

otkrivanje uzročnih kompleksā društva/razotkrivanje dominantnih nazora o stvarima kao nazora onih koji su na poziciji moći/pisanje sa stajališta klase koja nudi najviše solucija za akutne teškoće koje prožimaju ljudsko društvo/naglašavanje elementa razvoja/omogućavanje konkretnog i omogućavanje izvođenja apstrakcija iz njega [...] realizam nikako nije samo pitanje forme [...] novi problemi koji se pojavljuju iziskuju nove metode. Stvarnost se mijenja; kako bi je bilo moguće reprezentirati, moraju se mijenjati i modusi reprezentacije. (82)

Uzimajući ove specifikacije realizma kao programatske smjernice jedne estetike, neposredno je vidljivo da Brecht estetiku bazično poima kao dio društva. Takvo svrstavanje nije tek prvoloptaška ili ziheraška taksonomska doskočica. Biti dio društva u ovom smislu podrazumijeva biti konstituiran silnicama koje nadilaze neki više ili manje autonomni segment društva. Štoviše, ni o kakvoj autonomiji konkretno umjetničkog polja ne može biti riječi. Ako pisati realistički znači zauzimati stajalište

⁹ Izvorno objavljen 1938. g. u časopisu *Das Wort* na njemačkom; ovdje referiram na treće englesko izdanje iz 2007.

klase koja ima potencijal za radikalnu transformaciju društvenosti, onda inzistirati na autonomiji umjetničkog polja predstavlja stilistički, ili u širem smislu formalistički solipsizam. Ako prihvatimo ovaj zaključak, onda značajno destabiliziramo Rancièreovu invektivu protiv Brechta. Iz ovih teza slijedi da je Brecht politički eksplicitno na strani proletarijata kao onog agensa društvene dinamike koji je strukturno lišen moći, pa i moći da institucionalno organizira i provodi proces obrazovanja. Međutim, čak i na razini teorijske analize Brechtove estetike kao političkog programa, postoje značajni protuargumenti. Tome u prilog svjedoče i sljedeći Brechtovi iskazi. U tekstu „Zabavni ili didaktički teatar“ (1966) Brecht posebni odjeljak posvećuje odnosu kazališta i znanosti i napominje:

Pa ipak, moram priznati, ma kako to loše zvučalo, da ja kao umjetnik ne izlazim nakraj bez upotrebljavanja nekih nauka. To može kod mnogih izazvati ozbiljne sumnje u moje umjetničke sposobnosti. Oni su naučeni da u pjesnicima vide jedinstveno, prilično neprirodna bića, koja sa zaista božanskom sigurnošću spoznaju stvari koje drugi mogu spoznati samo s velikom mukom i mnogo truda. (72)

Pored sarkastičnog tona usmjerenog prema izvorno romantičarskom stavu¹⁰ o neposrednom uvidu u Istinu koju samo umjetnost jamči, Brecht je posve ozbiljan u razmatranju znanosti kao esencijalne alatke za umjetnički, konkretno dramatičarski i dramaturški rad, te dalje u tekstu izlaže prednosti bavljenju znanošću. No, kako Jameson napominje, „za Brechta je ‘znanost’ daleko manje stvar znanja i epistemologije, a puno više eksperimenta i praktične, gotovo manualne aktivnosti [...] ona je sredstvo poništavanja podjele između fizičke i mentalne aktivnosti i temeljne podjele rada (što svakako uključuje i podjelu između radnika i intelektualca) koja je iz toga proistekla“ (204). Realistička umjetnost u takvoj vizuri je ona koja sjedinjuje fundamentalno razdijeljene sfere ljudskog iskustva, i kombinatorika koja proizlazi iz takvog eksperimentiranja ishodište je autentičnog estetskog užitka. Time Brecht već izlisanu dvojbu o svrsi umjetnosti – da pouči ili da zabavi – konceptualno prevazilazi. Upravo igranjem, beskrajnim kombiniranjem propitivanja i osporavanja tobože zdravorazumskih datosti društveno-povijesne stvarnosti, u stanju smo doći do novih spoznaja o toj stvarnosti. Pritom taj korpus novih spoznaja

¹⁰ Kritičke žaoke usmjerene ka romantizmu prisutne su i drugdje u tekstu, čak i u eksplicitnoj referenci na Schillera.

nije cilj po sebi, već tek jedno od oruđa političke borbe za rekonfiguraciju društvenog polja. A u krajnjoj konzekvenci to je i aspekt koji Rancière eksplicitno odrièe Brechtovoj poetici.

* * *

Do prije dvadesetak godina, sustav pouèavanja u umjetničkom polju diljem zapadnog kulturnog kruga bio je baziran na neupitnoj prvoj premisi umjetničkog talenta. Talent se shvaća kao prirodna dispozicija kojom su neki pojedinci obdareni i koja prije svake djelatnosti i eventualnih rezultata u polju determinira sam ulazak u polje. Vulgarno stilizirano: tko nije talentiran, doslovno nema što tražiti na umjetničkim akademijama, štoviše, oduzeta mu je prilika da uopće pokuša potražiti svoje mjesto. Takav rezon, kako smo vidjeli ranije u radu, direktna je posljedica romantièarskih koncepcija genija, kao vanjskim faktorima nepomućenog stvaraoca umjetničkih djela. Takvom se koncepcijom s jedne strane onemogućila ikakva historizacija autorstva u polju umjetnosti jer je talent dio prirodnog poretka, a ne društvenog razvoja. No puno značajnije, time se zajamčila cirkularna autolegitimacija umjetničke sfere kao autonomne. U takvoj optici umjetnost je ono polje èiji su jedini legitimni dionici umjetnici, tj. talentom obdarene individue. Budući nadareni od transhistorijske instance (prirode ili Boga), njihova djelatnost nije determinirana nikakvim vanumjetničkim faktorima. Utoliko jedino oni mogu propisivati moduse djelovanja u polju, kao i kriterije evaluacije umjetničkih produkata.

Nije potrebna prevelika interpretacijska odvažnost za zaključak kako takvo razumijevanje polja unaprijed onemogućava ikakvo sagledavanje umjetnosti kao bilo kakvog društvenog agensa. Konzekventno tome, svaka tendencija za djelovanjem izvan samog polja principijelno je unižena. U skladu s tim, svaki iskorak ka konkretno didaktičnim učincima sekundarna je, gotovo parazitska intervencija na tobože neokaljanjoj sferi èiste umjetnosti. Kako sam pokušao pokazati u ovom radu, autonomija umjetničkog polja historijska je tvorevina, rezultat žestokih teorijskih, poetičkih i pravnih borbi diljem europskog kontinenta tijekom èitavog 18. st. Kao takva, ona predstavlja temelj buržujskog razumijevanja umjetnosti. U političkom smislu najradikalniji izazov takvom razumijevanju pružio je Brecht sa svojom osebujujom vizijom realistièke poetike. Jameson u tom smislu poentira:

Duh tog realizma označava aktivan, znatiželjan, eksperimentalan, subverzivan – jednom riječju, *znanstven* – stav prema društvenim institucijama i materijalnom svijetu; a ‘realistično’ umjetničko djelo je stoga ono koje ohrabruje i proširuje takav stav. (205)

Kako je gore izloženo, kritička je pedagogija ono polje refleksije i konkretnih obrazovnih praksi čiji je produkt znanje ne kao zbir akumuliranih neutralnih spoznaja, već kao emancipacijski instrument ‘borbe za individualna prava i društvenu pravednost’. U tom smislu, Brechtove teorijske postavke i praktičke ‘pedagoške’ procedure iz domene teatra iz prve polovice 20. st. figuriraju kao domišljeno i produktivno polazište za osmišljavanje novih i uspješnijih strategija nošenja s dinamikom suvremenog kapitalističkog društva.

Literatura

- Brecht, Bertolt. *Dijalektika u teatru*. Beograd: Nolit, 1966. Tisak.
- Brecht, Bertolt. „Against Georg Lukács.“ *Aesthetics and Politics*. Ur. R. Taylor. London-New York: Verso, 2007. Tisak.
- Bürger, Peter. *Teorija avangarde*. Zagreb: Antibarbarus, 2007. Tisak.
- D'Amico, Silvio. *Povijest dramskog teatra*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske, 1972. Tisak.
- Else, Gerald. *The Origin and Early Form of Greek Tragedy*. Cambridge: Harvard University Press, 1967. Tisak.
- Fischer-Lichte, Erika. *History of European Drama and Theatre*. London, New York: Routledge, 2002. Tisak.
- Giroux, Henry. „Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization.“ *Teacher Education Quarterly* 31.1 (2004): 31-47. Tisak.
- Jameson, Fredric. „Afterword.“ *Aesthetics and Politics*. Ur. R. Taylor. London-New York: Verso, 2004. Tisak.
- Lukács, George. „Realism in the Balance.“ *Aesthetics and Politics*. Ur. R. Taylor. London-New York: Verso, 2007. Tisak.
- Mattick, Paul, Jr. „Art&Money.“ *Eighteenth-Century Aesthetics and the Reconstruction of Art*. Ur. P. Mattick, Jr. Cambridge: Cambridge University press, 1993. Tisak.
- Mirowski, Philip. „The Thirteen Commandments of Neoliberalism.“ 19.6.2013. Web. 20.7.2013. <<http://www.the-utopian.org/post/53360513384/the-thirteen-commandments-of-neoliberalism>>
- Rancière, Jacques. *The Emancipated Spectator*. London-New York: Verso, 2009. Tisak.
- Rose, Mark. *Authors and Owners – The Invention of Copyright*. Cambridge: Harvard University Press, 1993. Tisak.
- Vrgoč, Dubravka. „Teatar je otisak prsta onih koji ga promišljaju.“ *Novi list* 25.8.2013. Tisak.
- Woodmansee, Martha. „The Genius and the Copyright: Economic and Legal Conditions of the Emergence of the 'Author'.“ *Eighteenth-Century Studies* 17.4 (1984): 425-448. Tisak.
- Woodmansee, Martha. „Arts as a Weapon in Cultural Politics: Re-reading Schiller's Aesthetic Letters.“ *Eighteenth-Century Aesthetics and the Reconstruction of Art*. Ur. P. Mattick, Jr. Cambridge: Cambridge University press, 1993. Tisak.

Jacques Rancière i nevolje univerzalne pedagogije

Ivana Perica

To sam shvatio, kaže zadovoljno učenik. To samo mislite, ispravlja ga učitelj. Tu zapravo postoji poteškoća koju sam vam malo prije prešutio. To ćemo objasniti kada dođemo do odgovarajuće lekcije. Što to znači? Pita znatiželjno učenik. Mogao bih vam reći, odgovara učitelj, ali bi to bilo prerano: nećete to razumjeti. To ćemo vam objasniti sljedeće godine.

Jacques Rancière

Naivnost studenta kojemu se ono teško i neobično čini tek dovoljno dobrim mudrija je od odrasle pedanterije koja uzdignutim prstom opominje misao, misao da treba početi s jednostavnim prije no što se odvažimo na ono kompleksno koje je jedino privlačno. Takvo odgađanje spoznaje samo je sputava.

Theodor W. Adorno

Konzervativna tumačenja Aristotelova naputka da bi obrazovanje (*paideía*) i umjetnost (*téchnē*) trebale popuniti praznine koje je priroda u ljudima ostavila¹ pretpostavljaju da se praznine trebaju popuniti na točno određen način, u skladu s predispozicijama koje je pojedincima i skupinama namijenila priroda, i to tako da proces 'punjenja' bude kontroliran, a ishod mu predvidljiv.² Takva konzervativna pedagogija, prakticirana institucionalno i izvaninstitucionalno, od najmanjih nogu do najpoodmaklije životne dobi, potpiruje i reforme sustava obrazovanja koje, time što navješćuju jednakost šansi, a zapravo idu ukorak s reprodukcijom i usavršavanjem ekonomskih i socijalnih raslojavanja, pušu u isti rog s jednim ne samo odgojno-obrazovnim, već i općedruštvenim „povratkom

1 „Naime, sve umijeće i sav odgoj teže upotpuniti nedostatke naravi.“ (Aristotel 251)

2 Usp. fusnotu 8 u tekstu Gorana Pavlića u ovom zborniku. Pavlić ukazuje na tzv. devetu zapovijed neoliberalizma, prema kojoj je „nejednakost prirodna“.

arhaičkog principa³. Ideologija ranog profesionalnog usmjeravanja, preorijentacija na zapošljivost, „krivotvorenje stvaralačkog duha kao poslovnog“ (Benjamin 81) i diskreditiranje ‘nekorisnih’ znanja (za razliku od unovčivih ‘vještina’) ponavlja još platonovsko-aristotelovsku političku hijerarhizaciju jer se zasniva na tzv. prirodnim predispozicijama i sklonostima. Ako se odgovornost za uspjeh i neuspjeh nečijeg obrazovnog puta doznaju isključivo pojedincu koji je uvijek ili ‘lijen’ ili ‘sposoban’, i to neovisno o okolnostima koje su takvu percepciju izrodile, onda svrha javnog sustava obrazovanja nije ništa doli zagovor i otjelovljenje tvrdnje da nisu svi rođeni jednaki, niti u državnoj zajednici mogu biti jednakopravni. Ideja napredovanja se poništava, a nekadašnja građanska – represivna – „priča o našem sve većem savršenstvu“⁴, priča odgojnog romana o postajanju obrazovanim, ‘kultiviranim’, priča o putu koji je od gole materije, još pune aristotelovskih praznina i nesavršenosti, vodio k određenom idealu, razvija se u priču o samopotvrđi onog što pojedinac uvijek već jest – ili glup i inertan, ili inteligentan i ambiciozan. Tako postavljen *sustav razobrazovanja* omogućuje prirodnim sklonostima pojedinca da se iskristaliziraju, usavrše u onom što pojedinac uvijek već jest (siromašan i nesposoban, povlašten i uspješan). Pritom zakazuje u ključnom aspektu obrazovno-odgojne ‘nadgradnje’: u tome da progresivno, egalibertarno nadogradi taj ‘prirodni materijal’ koji u sebe prima.

Opće obrazovanje koje javni obrazovni sustav obećava izjalovljava se u samopotvrdu opće obrazovne deprivacije. Deprivacija (lat. „privus“) ukazuje na stanje lišenosti ili uskraćenosti: Dok su jednima uskraćene konkretne šanse (za upis, napredovanje, financijsku potporu), i dok su drugi prikraćeni za motivaciju jer im je ubijena želja da posegnu za ravnopravnosti, svijest o elementarnoj jednakosti i mogućnosti zajedničkog djelovanja uskraćena je *svima*. To je temelj *privatističkog konzervativizma*. Njegov poduzetnički individualizam (zbog kojeg

3 U tekstu „Upotrebe demokracije“ Rancière ukazuje na prijelom koji se dogodio unutar poststrukturalističke/postmoderne kritike označitelja, razlika i disjunkcija. Kritika binarnih značenjskih konstrukcija, koja je izvorno trebala ukazati na kontingentnost identitetskih političkih pozicija, u konačnici se izvrnula u vlastitu suštu suprotnost, u potvrdu i naturalizaciju razlike. Povratak „arhaičkog principa“ (Rancière 1990: 60) razlog je zbog kojeg Rancière odbacuje svaki politički fenomen koji bi se, makar samo etimološki, doveo u vezu s *arkhé*, o čemu će biti riječi na kraju teksta.

4 Ovako taj put opisuje Radomir Konstantinović u *Dekartovoj smrti*: „*Homunculi* – vapiju za svojim rođenjem. To je sila života, *neodoljiva* sila, – pre nas nije ne-biće nego *mogućno biće*, to su mogućnosti koje zahtevaju svoje ostvarenje, – priča o našem sve većem savršenstvu“ (57).

‘investiramo u svoje obrazovanje’, ‘radimo na sebi’, ‘donosimo odluke’, i ‘dok si sami ne pomognemo, drugi neće’) reducira pojedinca, paradoksnu, na „bivanje za druge“, lišavajući ga „bivanja za sebe“⁵. Sve dok se prvo ne prevede u potonje, neće biti emancipacije depriviranih. Oni koji inhaliraju logiku nejednakosti, a inhaliraju je svi, prvo trebaju izdahnuti pounutrenu ideju o svojoj većoj vrijednosti, odnosno osloboditi se kompleksa manje vrijednosti prebilde kompleksom veće vrijednosti.

Istovremeno: Dok se u sustavu učvršćuju hijerarhije, susreti se događaju na nepredviđenim mjestima. Uzmimo da, i dalje aristotelovsko-platonski govoreći, prema strogoj hijerarhiji profesija sveučilišni profesor i fizički radnik predstavljaju dva dispartna slučaja različitih priroda koje obrazovni sustav nije mogao supsumirati pod isti nazivnik. Ono u čemu javno obrazovanje podbacuje, korigira tipično moderni bježni medij transporta, onaj koji produktivno iritira jer omogućuje radikalnu izloženost jedne osobe drugoj, izloženost intimi lica osobe koja joj sjedi sučelice, bačenost u razgovor, i potpunu nemogućnost bijega – odjeljak vlaka. Je li, dakle, moguće da se u istom kupeu zateknu sveučilišni radnik na putu na inozemni kongres i fizički radnik na putu na gastarbajtersku rabotu? Obojica s istim odredištem, ali prvi na putu u mjesto gdje će ga dočekati onako kako se pristoji ‘izvrsnosti’, a drugi na putu u mjesto koje će njegovu fizičku radnu snagu primiti tek nerado i samo po potrebi. Budući da i profesori putuju drugim razredom, a devetnaestostoljetni treći razred još nije restauriran, sve je moguće. Moguće je da profesor i radnik zapodjenu razgovor kao *a priori* ravnopravni sugovornici, unatoč različitoj odjeći, unatoč knjizi koju profesor već drži poluotvorenu u ruci, spreman na čitanje dugo u noć, i dnevnim novinama nehajno odloženim na sjedalo pokraj radnika. Moguće je da baš radnik potakne na razgovor, bez ustručavanja, razgovor o državi, obrazovanju, crkvi, i da izazove profesora preciznim primjedbama, jednostavnim, ali promućurnim, zdravorazumskim opservacijama od kojih se profesor tijekom godina odučio. Moguće je da profesor, kojeg jednako tišti suvremeno „društvo neobrazovanosti“ (Liessmann) iz radničkih usta začuje svoje misli, da nakon sebeograničavajuće rečenice „ja sam ipak samo radnik“ (Rancière 2010: 53) začuje vlastite (ali i Aristotelove!) misli, naime „da i odgoj treba svima biti dodijeljen u jednakoj mjeri, da obrazovanje nije privatna stvar, kao što se sad to drži, gdje se svatko privatno brine o svojoj djeci i daje im

5 Paolo Freire se oslanja na Fannona i njegovo zagovaranje emancipacijskog zbacivanja vlastitosti kao „bivanja za druge“ i kao odluku za „bivanje za sebe“ (usp. „Introduction“ Donalda Maceda, u Freire 25).

privatnu poduku kako mu se čini shodnim⁶. Ono što profesora i fizičkog radnika povezuje u razgovor, jest momentalni i simultani uvid u jednakost njihovih inteligencija, neovisno o apsolviranim stupnjevima formalnog obrazovanja. Ono što profesora i fizičkog radnika povezuje, nisu dodirne točke njihovih identiteta – nacionalnog, klasnog, rodnog, pa ni obrazovnog – nego želja da i u tom stiješnjenom prostoru vlaka zajedno misle. Zajednički su im *mišljenje* i *govorenje*; jezik je osnova njihova zajedništva – njihovo *comune*. Dakle, ono što ljude čini jednakima jest „ljudska riječ“ (19) koju jedni drugima upućuju i na koju se oslanjaju, ali „ne kao učenici ili učitelji, nego kao ljudi; kao što se odgovara nekomu tko vam govori, a ne nekomu tko vas ispituje: u znaku jednakosti“ (19).

Dakako, ovakvo radikalno dehijerarhiziranje komunikacije je opasno. Jer onda više ne funkcionira ono ‘zato jer ti JA tako kažem’, ‘još se usudi nešto reći!’, ‘ni pisnut!’, ‘ni zuc da čujem!’, ‘na nama je da govorimo, a na vama da slušate’, ‘quod licet Iovi non licet bovi’. Najveća je opasnost ova: „proglasimo li jednakost inteligencija, kako će se žene nastaviti pokoravati svojim muževima i službenici svojim nadređenima?“ (108) Kao što je susret profesora i radnika moguć, moguća je i njihova uzajamna *intelektualna emancipacija*. Nju valja prakticirati u svakoj praksi koju ionako već činimo: poučavamo, razgovaramo, pišemo novinske tekstove, obavljamo turističko vođenje ili tumačimo sliku u muzeju, informiramo prolaznike na ulici ili prepričavamo doživljaje iz vlaka.

Intelektualna emancipacija

Takvu radikalnu uzajamnost obnoviti pokušava Jacques Rancière u knjizi *Učitelj neznanica (Le Maître ignorant: Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle)*. Učenje o intelektualnoj emancipaciji Rancière razvija u sjećanju na beskompromisnog francuskog učitelja i revolucionara Josepha Jacotota (1770.-1840.), i to kao kritiku importiranja tržišne logike u sustav javnog obrazovanja i pedagoških razobrazovnih hijerarhija. Svoj prvi obračun s hijerarhijskim načelom Rancière je poduzeo u kritici Althusserove sveučilišne pedagogije, prvo u tekstu „Lectura de Althusser“, izvorno objavljenom 1970. u Buenos Airesu na španjolskom. Ipak, veliki

6 „I budući je jedna svrha svakoj državi, bjelodano je kako i odgoj mora biti jedan i isti za sve, i briga o tome treba biti zajednička a ne zasebnička, na način kakvim se sada svatko brine o svojoj djeci zasebice i uči ih zasebnom podukom, kako mu se već sviđi; dok stvari koje su zajedničkoga značaja treba i uvježbavati zajednički.“ (Aristotel 252)

obračun s klasičnom pedagogijom uslijedio je tek knjigama *Althusserova lekcija* (*La Leçon d'Althusser*, 1975) i *Učitelj neznanica* (1987).

Ono što se 70-ih i 80-ih demontiralo, u posljednjem se desetljeću vratilo u velikom stilu: Kako je Claude Lefort u tekstu „Nova pomutnja“ („*Le désordre nouveau*“, 1968) objasnio, sveučilište se trudi učiniti *prirodnom* podjelu između onih koji su u *vodećim* funkcijama i onih koji su u *izvodećim* funkcijama, između onih koji znaju i onih koji zasigurno ne znaju. Zadaća hijerarhijskog načela jest podjela aktivnosti, zaduženja i privilegija: svatko bi se trebao što brže i jednostavnije specijalizirati za njemu ili njoj namijenjenu funkciju, tako da „zakon kapitalizma svagdje naiđe na poslušnost“ (Lefort 63) i umnoži svoje podjele na one koji odlučuju i one koji se njihovim odlukama povinjuju. Tako se u raspodjeli funkcija na sveučilištu reproducira pedagoška nejednakost, čija je uloga „prijenos određenog znanja subjektima koji ga ne posjeduju. Pedagoška je situacija utemeljena na apsolutnom uvjetu *nejednakosti između znanja i manjka znanja*“ (Rancière 2011: 144). Vrhunac imputiranja nejednakosti događa se upravo u javnim obrazovnim institucijama koje cinično deklariraju jednakost šansi, dok potvrđuju nejednakost zasnovanu na navodno različitim prirodnim predispozicijama koje škola nikako ne može korigirati. Škola zato postaje teatrom fundamentalnog simboličkog nasilja koje nije ništa doli iluzija jednakosti (Rancière 1995: 53).

Prema Jacototu, učenjem ne upravljaju prirodne predispozicije kao što su ‘pametan’ ili ‘glup’. Prva predispozicija za univerzalno učenje jest pretpostavka *jednakosti inteligencija* svih. Sve ostalo puko je nametanje pedagoško-političke hijerarhije. Isto tako, ne postoje „dvije vrste duha“ (Rancière 2010: 38). Ono po čemu se ljudi razlikuju, jesu nejednakosti u „*očitovanjima* inteligencije“ (38), tj. nejednakosti energije „koju volja prenosi na inteligenciju kako bi otkrivala i kombinirala nove odnose“ (38). Druga je predispozicija *neznanje učitelja*: Učitelj nije nužno stručnjak, učiteljem može biti svatko, čak i netko tko ne raspolaže znanjima koja se očekuje da ‘prenese’ na učenika. Tako, emancipacija nije ništa doli „svijest o toj *prirodnoj* jednakosti koja otvara put svakoj pustolovini u zemlji znanja“ (38). Upuštanje u svijet znanja kao svijet učenja je „upuštanje u pustolovinu“ (38), u kojoj je čarolija otkrivanja bitnija od brzine usvajanja i primjene. Sve što je za takvu pustolovinu potrebno jest „vjera u vlastite sposobnosti“ (10), želja, i prisutnost: „Istočni grijeh duha ne sastoji se od žurbe, nego od rastresenosti, od odsutnosti.“ (70)

Kad poseže za terminom „emancipacija“, Rancière uzima znatan odmak od klasičnih shvaćanja emancipacije – kako onih progresivno-

optimističnih, izvođenih iz Hegelove dijalektike gospodara i roba (npr. kod Laclaua), tako i kulturnokritičkih pesimističkih zaključaka o nemogućnosti emancipacije (kod Adorna ili Lyotarda). Rancière polazi od toga da je prosvjetiteljski ideal emancipacije kao svoj cilj imao stjecanje individualne autonomije, „izlazak iz vlastite samoskrivljene nepunoljetnosti“ (Kant 35), i time nužno implicirao odnose heteronomije. Odričući se dihotomije moderna/postmoderna (Rancière 2002a), Rancière se deklarativno odriče i opozicije autonomno/heteronomno te pokušava iznaći modalitete stjecanja autonomije koji se ne bi heteronomno odvijali nauštrb tuđih autonomija. Stoga nije točna opaska Nore Sternfeld, koja u knjižici *Pedagoški neodnos (Das pädagogische Unverhältnis, 2009)* daje jedno od prvih paralelnih pedagoških čitanja Foucaulta, Gramscija i Rancièrea, da Rancière ne tematizira „dvosjekli mač emancipacije – susret paternalizma i samoopunomoćenja“ (51): Rancière izričito upozorava na to da se emancipacija „ambicioznih“ (Rancière 2010: 72) koji se zbog svoje „intelektualne moći“ (72) „u odnosu ni na koga ne smatraju inferiornima“ (72), lako izvrće u osjećaj superiornosti nad svima ostalima. Bezizlazna dijalektika autonomije i heteronomije, iz koje ni Adorno, ni Horkheimer, ni Lyotard, nisu našli izlaza, Rancièrea jednostavno ne zanima: „Ono što nas zanima jest istraživanje moći svakoga čovjeka kada se smatra jednakim svim drugima i sve druge smatra jednakima sebi.“ (72) Zagovaranje autonomije bez heteronomije – *heautonomije*⁷ – nesumnjivo predstavlja veliki odmak od tradicije frankfurtske kritičke škole i iz nje proizišle kritičke pedagogije.⁸ Ako se potonja miri s nužnim reziduom heteronomije u ‘zdravo’ uspostavljenoj autonomiji (isključene žene iz maskulina diskursa napretka, isključenog Trećeg svijeta iz eurocentričnog diskursa prosvjetiteljstva, isključenih *idiotarum* iz razumske ideje čovječanstva), onda valja (s)misliti autonomiju kao aktualizaciju činjenice elementarne jednakosti svakog čovjeka sa svakim čovjekom, svakog entiteta sa svakim entitetom, i ostvarivati je ne preko negacije drugog, nego jednostavnim odjelotvorenjem te činjenice jednakosti. Ako postoji ikakva zadaća intelektualne emancipacije, onda je to omogućiti učenicima da shvate da „mogu sve što može bilo koji čovjek“ (27). Svaki čovjek je umjetnik – „*i ja sam slikar*“ (84), kaže Rancière i ne misli pritom na oholost koja pošto-

7 Kantov *heautonomni* estetički sud nije sud koji bi bio mjerodavan prema nekom vanjskom objektu; estetički sud, ako je *heautonoman*, znači da je mjerodavan isključivo za samog sebe (usp. Deleuze 102).

8 Glavnim predstavnicima *kritičke pedagogije* smatraju se Paolo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, Stanley Aronowitz i dr.

poto hoće biti umjetnikom jer to obećava poseban habitus. Jedini habitus umjetnosti (i umijeća poučavanja) jest oživljenje „osjećaja moći svakog razumskog bića“ (84) – osjećaj moći nad sobom i za sebe, mimo drugih i bez usporedbi s njima.

Međutim, kad kaže da je zadaća emancipacijskog učitelja „da ustupi drugome prostora, i tišine, tj. uvjete koji će njegovu ili njezinu plodu [...] dopustiti da sazrije“ (Rancière 2003: 94), onda izvršenje te zadaće ipak pretpostavlja izvršitelja, onog tko osigurava uvjete: *Manceps* se, očigledno, vraća na mala vrata.⁹ Mada je *Emancipator* kod Rancièrea (čitano na prvu loptu) dopušten samo kao umanjeni emancipator, kao onaj koji se nalazi na istoj razini kao i onaj koji se emancipira, *Učitelj neznalica* ipak ne zagovara potpuno odustajanje od prosvjetiteljske paradigme podređenja. Umjesto da govori o odnosima nejednakih inteligencija, on govori o odnosima nejednakosti volja: „potčinjavanje volje volji“ (Rancière 2010: 22), odnosno „čisti odnos volje prema volji“ (21) predstavlja pedagoško-politički opravdan odnos. Idejom podčinjavanja volje volji, a ne prirode prirodi ili inteligencije inteligenciji, Rancière daje, možda, valjan odgovor na pitanje koji je uočio već i Kant – pitanje, naime, kako postići autonomiju bez prisile kad je prisila, očigledno, potrebna (LaVague-Manty 262). Ne treba se zato sustezati od riječi ‘emancipacija’. Učitelj će uvijek biti nadređen učeniku, ali smije to biti samo kao jača volja: Jedino što „učitelj neznalica mora zahtijevati od svojeg učenika jest da mu dokaže da je učio s pozornošću“ (Rancière 2010: 42).

Prirodno učenje

Učenje prije svega traži „osmišljen okvir“ u kojem se odvija (Illich 55). I upravo je Rancièreova nebriga o ‘okviru’ problematična.¹⁰ Na nekoliko očiglednih ograničenja ukazuje i on sam. Eksplicitno napominje da je univerzalno poučavanje neprovedivo u praksi javnog obrazovanja; univerzalna se metoda prije svega odnosi na prirodno (č.: privatno)

9 Usp. Lyotardovo tumačenje *mancepsa* u Uvodu.

10 Kako kaže Peter Hallward, „Rancière doduše postulira univerzalnu jednakost, no štiti o konkretnim (ako već ne ‘objektivnim’) oblicima akcije koji bi njegovu postulatu osigurali adekvatnu snagu. [...] Ili, uzмимо pedagogiju: Bilo koje obrazovanje vrijedno spomena zasigurno se odvija u prostoru uspostavljenom postulatom jednakosti, no taj postulat veže se za uvjete (npr. primjerenost, ohrabrenje, ovlaštenje) o kojima treba voditi računa prije nego će se pedagogija ostvariti u praksi“ (40-1).

poučavanje, odnosno učenje u krugu obitelji. U prirodnom okruženju djeca od roditelja mogu naučiti i ono što roditelji sami ne znaju: čitati, pisati, računati, čak i strani jezik.¹¹ Metoda univerzalnog poučavanja neusklađiva je s ritmom obvezatnog obrazovanja jer je posvećena ne specijalizaciji, nego otvaranju, izlaženju iz kalupa u koje nas sistem nagurava. Zato se ona „ne može specijalizirati za proizvodnju određene kategorije društvenih aktera, a da se ne *pokvari*“ (Rancière 2010: 125). Rancière ide korak dalje s tvrdnjom da „univerzalno poučavanje pripada obiteljima i najbolje što bi prosvijećeni suveren mogao učiniti za njegovu promicanje jest to da slobodno kruženje dobrobiti zaštiti od svoje vlasti“ (125). Ovaj idealistički korak dalje jest uvjet nemogućnosti univerzalnog poučavanja. Prvo, suveren – makar i prosvijećeni – nikad neće pristati na to da javnu dobrobit zaštiti od svoje vlasti. Time bi ukinuo povlašteni status suverena. Drugo, ako ostanemo pri tome da univerzalno poučavanje pripada obiteljima, onda slobodno možemo reći da smo otkrili toplu vodu: uvid da se materinji jezik uči nesputano i prirodno nije nov ni revolucionaran. Dalje, pretpostavka da će zato jer su jezik naučili na *prirodan* način, sve drugo što u obitelji nauče, djeca učiti jednako nesputanim i prirodnim načinom, svakako stoji na klimavim nogama jer ne uzima u obzir konzervativni predznak obiteljskog odgoja pomoću kojeg se često, jednom kad djeca nesputano nauče jezik, sve drugo ‘utuvljuje u glavu’. Peter Hallward se stoga s pravom pita „No, je li točno da se svako učenje odvija prema modelu učenja jezika?“ (41) Gledano *idealiter*, obitelj djetetu može pružiti emocionalnu potporu i podršku volje. No, obitelj je ujedno i moguće najkonzervativniji element društva, zakriven od očiju ‘prosvijećene’ javnosti, i kao takva je slobodna uspostavljati nejednakosti i činiti štete koje sustav javnog obrazovanja zatim teško ispravlja. Gledano s druge strane, uz pretpostavku idealne obitelji, univerzalna metoda, ako se primjenjuje samo kod kuće, još uvijek neće uspjeti korigirati učinke zatupljenja kad se ono forsira u školi. Stoga, kad tvrdi da „univerzalno poučavanje nije i ne može biti *društvena* metoda“ (Rancière 2010: 127), da se ono „ne može širiti u društvenim institucijama niti posredstvom njih“ (127), Rancière zapravo odustaje od aktivne pedagoške intervencije kakvu je socijalizam zagovarao kao korekturu privatno uvjetovanih nejednakosti šansi (usp. Adler). To dodatno podcrtava rečenicom „univerzalno se poučavanje može obratiti

11 Ipak, Rancière na to ograničenje ukazuje relativno kasno u *Učitelju neznalici*, u poglavlju „Emancipator i njegov majmun“, nakon što nas je takoreći već pridobio za svoju stvar, tako da ćemo možda i olako prijeći preko te nemogućnosti intelektualne emancipacije na općem nivou.

samo pojedincima, nikada društvima“ (Rancière 2010: 127). Potonji je stav ispravan i pogrešan istovremeno – ako se obratimo pojedincima, obraćamo se i društvima, dakako, ali ako se obraćanje pojedincu ne proširi na razinu cijelog društva, onda je taj emancipirani pojedinac tek kap u moru. Intelektualna revolucija postaje šilerovski polagana (r)evolucija, kretanje koje se javlja ‘odozdo’ i mijenja poredak osjetilnog, ali koja bez čvrste institucionalne potpore, bez borbe za vlastito institucionalno ukotvljenje koje dolazi i ‘odozgo’, nažalost, deteriorira na krpanje krpe na zakrpu. Rancière, na koncu, gotovo odustaje od zagovora emancipacije koji *Učitelj neznanica* utjelovljuje. On uzima odstupnicu: „Istina je da ne znamo jesu li ljudi jednaki. Mi govorimo da *možda* jesu.“ (91) U nesigurnom „možda“, koje je slabije čak i od Derridaova i Agambenova mesijanizma („l’*à venir*“, „*che viene*“), leži nada u moguće svjetove. To „moguće“, ipak, neće nastupiti i udomiti se samo od sebe. Rancière zaključuje optimistično: „univerzalno poučavanje *neće se prihvatiti*, neće se udomiti u društvu. Ali *neće ni iščeznuti* jer je ono prirodna metoda ljudskog duha, duha svih ljudi koji sami traže svoj put.“ (128)¹²

Učitelj neznanica u posljednjem poglavlju poprima ton prosvjetiteljske propovijedi: univerzalno poučavanje, naime, nije potrebno forsirati u školama, njega treba „navijestiti *svima*“ (129). Misli se prvenstveno na „siromašne“ koji nemaju novca za profesionalne poučavatelje ni vremena za formalno obrazovanje, ali misli se i na navješćivanje „prinčevima, ministrima i moćnicima“ (129). Unatoč svim financijskim, institucionalnim, prostornim jazovima koji siromašne dijele od bogatih Rancière ustraje na tome da „njih najviše opterećuje predrasuda o nejednakosti inteligencija“ (129). I dok u *Kratkim putovanjima u zemlju naroda (Courts voyages au pays du peuple, 1990)* napominje kako valja osigurati okvir u kojem će se univerzalno učenje onda dogoditi samo po sebi (Rancière 2003: 94), Rancière u knjižici pisanoj kao apoteoza učitelju Jacototu ne razmatra mogućnosti institucionalnog osiguravanja univerzalne metode. Zagovornik intelektualne emancipacije na koncu se miri s „grobom emancipacije“ (Rancière 2010: 166).

12 Evo jednog primjera takvog samoukog puta: U filmu *Žena kojoj sam čitao* (2008, dir. Stephen Daldry, ekranizacija istoimenog romana Bernharda Schlinka) Hanna (Kate Winslet) uči čitati pomoću vrpce na kojoj je nasnimljen pročitani tekst. Ona uočava da se glas „ðə“ ponavlja jednako učestalo kao i slijed slova „the“. Na prvoj stranici teksta zato zaokružuje sva mjesta na kojima uočava taj slijed. Prvu riječ je naučila. Zatim traži sličan slijed slova i ustanovljuje da odgovara slijedu glasova „ðæt“. Prvi koraci su svladani, čitanje se uči samoukim putem.

Može li se, dakle, Jacototova metoda uvući u sustav javnog obrazovanja koji mora zadovoljavati norme i propise? Ako da, *kako* – „kako objelodaniti inteligenciju njoj samoj“ (39)?¹³ Prvo i osnovno, treba zauzeti *emancipacijski stav*; drugo, treba osigurati adekvatan institucijski okvir u kojem se taj stav zauzima.

Ako načas odložimo institucionalnu nedorađenost univerzalne metode, moći ćemo se koncentrirati na važnost lekcije koju ipak *možemo* izvući iz Jacotota: Treba prakticirati pedagogiju koja nije usmjerena ishodu, ocjeni, mjerenju, rangiranju, državnoj maturi ili upisu. Koja se tiče prvenstveno i isključivo učenika, a ne svih onih neosobnih institucionalnih momenata koji mu govore da nije dovoljno dobar, neće biti dovoljno dobar, da je jedva dovoljno dobar i da uvijek postoje bolji od njega. Treba osvijestiti da svatko uči zahvaljujući sebi: Zato se univerzalno poučavanje treba shvatiti prvenstveno kao kritika implicitne predodžbe o prenošenju znanja, o aktivnom utjecaju voditelja obrazovnog procesa na njegove pasivne sudionike. Treba odustati od ideje da druge treba 'njegovati', 'uzgajati', 'odgajati'; odustati od klasifikacije subjekata tog procesa kao 'gojenaca'; i odustati od očekivanja ekspresnih rezultata ('ishoda učenja'). Također nije riječ ni o procesu obrazovanja kao 'davanju obraza' nekome, privođenju 'uobraženosti' ili istjerivanja 'bezobraznosti' (što je dobro činiti metodom šamaranja po obrazima). I mada sustav javnog obrazovanja nikad neće pristati na takvu pedagogiju, treba je početi prakticirati (kao i Jacotot) bez dopuštenja, bez privole nadređenih.

Dakle, prva pretpostavka uvođenja emancipacijske metode u postojeći sustav je obrtanje očekivanja (druga se razmatra u sljedećem dijelu). Poruke tipa 'djecu to ne zanima', 'ma tko vam danas još čita', 'nemaju oni vremena za išta, a kamoli za lektiru', 'nemam *ja* vremena za vas'... ne opisuju učeničku nezainteresiranost, nego je tek *ustanovljuju*. Kao što se institucija ustanovljuje. Školski postulat manjka njihove volje podržava učenikovu izvana nanesenu *nevolju*. Ako se od učenika traži emancipacija, onda se od učitelja traži oslobađanje volje učenika. Tako da se odgovor na *kako?* manje tiče sadržaja, a više načina pristupanja sadržaju i jedne inteligencije drugoj inteligenciji. Treba eksperimentirati s metodama za oslobađanje volje. Mala volja (učenikova) jedino treba naučiti da, bez obzira na to koliko pojedinac (učenik, učitelj) zna, on vječno uči i zaboravlja i da se pojedinačne količine naučenog i zaboravljenog niti mogu uspoređivati niti za to postoji adekvatno mjerilo. Bez obzira na to što učili, svi učimo

13 Mada i Rancière u *Učitelju neznanici* polazi upravo od tog pitanja, kritika mu je često predbacila manjkavu operabilnost teorije (Sternfeld 42).

na isti način i u tome leži temelj univerzalne jednakosti: Učimo tako što si prisvajamo strane sadržaje i iskustva, i to tako što smo uvijek već tu, što uvijek postoji nešto meni-ne-strano i poznato, preko čega ćemo usvojiti nepoznato, nekakav „the“ preko kojeg ćemo usvojiti „that“.¹⁴ Za to, kaže Rancière, „može poslužiti bilo koja stvar. [...] Uvijek postoji nešto što neuki zna i što može poslužiti kao točka usporedbe, što je moguće postaviti u odnos s novom stvari koju treba naučiti“ (39).

Samo tako će borba protiv papagajske metode biti uspješna. „Papagajska metoda“ (11) čuči u svima – ona od učenika traži da ponavljaju za učiteljima, a od čitatelja da ponavljaju pročitano, citiraju, pozivaju se na tekst kao neproblematizirani autoritet. Papagajska metoda njeguje prastaro „umijeće *razmaka*“, tako da učenika prilagođava pretprogramiranim objašnjenjima, odmjenjujući „načelo jednakosti govorećih bića“ (51) „načelom zatupljenja“ (48). Suprotno papagajskoj metodi održanja razmaka, s učenikom treba „uspostaviti minimalnu vezu neke zajedničke stvari“ (10), pa makar ta zajednička stvar bila točka razilaženja učenika i učitelja. „Ono što emancipirana osoba u suštini može učiniti jest postati emancipator: ne da dade ključ znanja, nego svijest o tome što može neka inteligencija kada se smatra jednakom svakoj drugoj i svaku drugu inteligenciju smatra jednakom svojoj.“ (52) Inteligencija je tad tek drugo ime za slobodu opažanja, pamćenja, ponavljanja i provjeravanja, dovođenja u vezu onog što se hoće znati s onim što se već zna; ona je postupno opipavanje i nagađanje.

Okvir pedagoškog: arhepolitička korekcija

Hannah Arendt, koje se Rancière na marginama svojih tekstova dotiče tek usputno i uglavnom u negativnom kontekstu (kao nasljednicu nedemokratskog naslijeđa antičkih teorija demokracije i konzervativne političke pedagogije kod Platona i Aristotela) i Jacques Rancière predstavljaju, i to posebice u vidu obrazovanja, dvije naizgled nepomirljive struje. Dok Rancière zastupa anarhističko, ahijerarhijsko obrazovanje i tako se svrstava u tradicijsku liniju Jacotota, Illicha, ali i Godwina, Arendt, koju se zbog njezina nekonvencionalnog političkoteorijskog prosedea čitalo i kao republikanku i kao revolucionarku, kao liberalku i kao anarhisticu, kao protofeministicu i antifeministicu, u pogledu obrazovanja zastupa naizgled najkonzervativnije stavove u svojoj teorijskoj karijeri. Već neinformirano

¹⁴ Usp. fusnotu o filmu *Žena kojoj sam čitao*.

čitanje njezina teksta *Razmišljanja o Little Rocku* (*Reflections on Little Rock*, 1957), u kojem kao da zagovara rasnu segregaciju obrazovnog sustava na jugu SAD-a, dovoljan je da se diskreditira kao teoretičarka progresivne teorije i prakse obrazovanja.¹⁵ No, postoji i progresivnija Hannah Arendt, autorica teksta „Krizu u obrazovanju“ („Crisis in Education“, 1954) i rana kritičarka poststrukturalističkih teorija identiteta. Između nje i Rancièrea kao kritičara novofilozofskog zazora prema stvarnom političkom agonu, postoje nesumnjive točke premreženja.¹⁶ Pitanje obrazovanja, točnije: autoriteta (i) obrazovanja, samo je jedna od njih.

Kad Rancière kritizira pojam *arkhé* – središnji za Arendtinu ideju revolucije kao početka koji se kao radikalni prekid izdiže na horizontu postojećeg, poznatog i svakodnevnog – on to čini zbog suovisnosti dvaju njegovih značenja: početka i zapovijedi. „*Arhe* je zapovijed onoga što počinje, onoga koji je prvi.“ (Rancière 2008: 49) Dominacija i vlast utemeljene su u bespravljju, u goloj činjenici da je netko stigao prvi i pokupio privilegije (*sympheron*), i tako one koji su ‘zakasnili’ (*blaberon*) potisnuo u podanički stalež, kojim se upravlja, koji izvršava zapovijedi, nemajući prava na politički život, nego samo na reprodukciju sredstava za život (proizvodnju) i samoreprodukciju (*proletarii*). Suprotno Rancièreovoj kritici ‘konzervativne’ Arendt, Arendt *arkhé* nije tumačila platonovski kao legitimaciju hegemonije preko prava na koja se nema pravo (pravo jačega ili pravo prvoga), nego isključivo kao čin revolucionarnog utemeljenja institucija koje će i nakon kraja revolucije održati njezin „duh“ (Arendt 1965: 162). Rancièreov zazor prema instituciji (pa i institucionalizaciji univerzalnog poučavanja) ograničava mogućnosti održanja autonomije progresivnog pedagoškog odnosa – i potonji uistinu degradira na spomenuti „grob emancipacije“ (Rancière 2010: 166).

Za Arendt, jednako kao i za Gramscija, obrazovanje predstavlja „priključak na svakodnevni zdravi razum i njegovo propitivanje i provociranje“ (Sternfeld 81). Konzervativizam njezine pedagoške misli dopušten je kao odrednica samo ako se misli da je određena količina ‘starog’, svakodnevnog i zdravorazumskog, potrebna da bi se došlo do ‘novog’ (usp. Gordon 52). Pedagoški autoritet koji ona zastupa nema veze

15 Za pregled najčešćih kritika upućenih Hannah Arendt usp. članak Martina Jaya „Political Existentialism of Hannah Arendt“. Kontekstualizaciju kontroverze oko teksta „Reflections on Little Rock“ Arendt daje u tekstu „A Reply to Critics“.

16 Pod „novom filozofijom“ misli se na heterogenu skupinu filozofa okupljenih oko *Centre de recherches philosophiques sur le politique* (1980.-1984.), koji su vodili Jean-Luc Nancy i Philippe Lacoue-Labarthe.

s kakvom autoritarnom svojevolum pedagogu. Autoritet u obrazovanju stoji u uskoj vezi s „odgovornosti za svijet“ (Arendt 2009: 181), i ne smije se brkati s autoritarnim perverzijama kakve su u poslijeratnoj Europi tzv. ‘dugim maršom kroz institucije’ (Rudi Dutschke) desetljećima otklanjane. U procesu intelektualnog sazrijevanja, tvrdi Arendt, „na ovaj ili onaj način, svi počinjemo kao dogmatici“ (Arendt 1982: 32-3): Stoga bi bilo iluzorno graditi pedagošku metodu na pretpostavci da je dovoljno pustiti inteligenciju da se razvija slobodno, *heautonomno*, kao da nije već zaražena heteronomnim uvjetima mogućnosti vlastite (he)autonomije. Ako se želi razviti i osnažiti mišljenje, onda se inteligencija uvijek mora oslobađati – emancipirati od dogmatizma i autoriteta, ona mora kontinuirano i opetovano pobjeđivati i dislocirati *mancepsa* u sebi. Samo se tako može ukrotiti pedagoški paradoks: Jaz između onih ‘koji vode’ i onih ‘koji su vođeni’ može se smanjiti, ali nikad posve ukinuti. Hijerarhija onih koji ‘misle’ i onih koji ‘ne misle’ je i za Rancièrea neosporna: No je li ju moguće dokinuti tako da se negira i da se, kao pomoću resetiranja, postulira *heautonomni* razvoj individualnih inteligencija? Ili tim inteligencijama treba omogućiti put da se postupno oslobađaju uvijek već pounutrenih hijerarhija i kontaminacije hijerarhijom bez koje put oslobođenja od dogmatizma, zapravo, nije moguć? Ako samo postuliramo jednakost inteligencija, a ne promislimo taj preostatak dogme, ili ako samo postuliramo jednakost, a ne osiguramo je institucionalno, opet ostajemo (tj. Rancière ostaje) bez odgovora na pitanje „kako da oni čiji posao nije mišljenje pretpostave da imaju autoritet da misle i da se tako konstituiraju kao misleći subjekti?“ (Rancière 2002: xxvi).

Rancièreovo uvođenje pedagoškog u horizont radikalnodemokratske misli, najavljen već ranim obračunom s Althusserom, predstavlja *novum* koji svaka politička teorija mora pounutriti ako uistinu želi biti zagovornicom emancipacije. Međutim, za daljnji razvoj radikalnodemokratske misli i prakse bit će odlučujuće da se oboružaju teorijom koja uzima u obzir činjenicu da se subjekt radikalne demokracije neće izroditi *ex nihilo*, niti će sam od sebe proizići iz kritike diskursa (usp. Smith 106). Radikalnodemokratska teorija mora prvo uvidjeti *lacunu* pedagoške misli u vlastitom teorijskom polju, a zatim se potruditi da u vidokrugu svog političkog djelovanja otvori prostor za kritičku pedagošku praksu. Kako participiramo u jednom krajnje heteronomijski postavljenom proizvodnom i obrazovnom kontekstu, nužno je ne samo emancipacijskim stavom, nego i institucionalno osnažiti okvire u kojima se progresivna pedagogija – i progresivna politika – događaju.

Literatura

- Adler, Max. *Neue Menschen. Gedanken über sozialistische Erziehung*. Beč-München: Jungbrunnen, 1924. Tisak.
- Adorno, Theodor W. „Esej o eseju.“ *Filozofsko-sociološki eseji o književnosti*. Zagreb: Školska knjiga, 1985. Tisak.
- Arendt, Hannah. „Reflections on Little Rock.“ *Dissent* 6.1 (1959): 45-56. Tisak.
- Arendt, Hannah. „A Reply to Critics.“ *Dissent* 6.2 (1959): 179-181. Tisak.
- Arendt, Hannah. *Über die Revolution*. München: Piper, 1965. Tisak.
- Arendt, Hannah. *Lectures on Kant's political philosophy*. Ur. R. Beiner. Chicago: The University of Chicago Press, 1982. Tisak.
- Arendt, Hannah. „Križa u obrazovanju.“ *Europski glasnik* 14.14 (2009): 171-189. Tisak.
- Aristotel: *Politika*. Prev. T. Ladan. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, 1992. Tisak.
- Benjamin, Walter. „Das Leben der Studenten.“ *Gesammelte Schriften*. Sv. II/1. Ur. R. Tiedemann i H. Schweppenhäuser. Frankfurt na Majni: Suhrkamp 1977. Tisak.
- Deleuze, Gilles. *Kants kritische Philosophie. Die Lehre von den Vermögen*. Prev. M. Köller. Berlin: Merve, 1990. Tisak.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin, 1982. Tisak.
- Gordon, Mordechai. „Hannah Arendt on Authority: Conservatism in Education Reconsidered.“ *Hannah Arendt and education: renewing our common world*. Ur. M. Gordon. Boulder, Colorado-Oxford: Westview Press, 2001: 37-66. Tisak.
- Hallward, Peter. „Jacques Rancière and the Subversion of Mastery.“ *Paragraph* 28.1 (2005): 26-45. Tisak.
- Illich, Ivan. *Dole škole*. Prev. S. Đorđević. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod, 1980. Tisak.
- Jay, Martin. „Political Existentialism of Hannah Arendt.“ *Permanent Exiles*. New York: Columbia University Press, 1985: 237-256. Tisak.
- Kant, Immanuel. *Pravno-politički spisi*. Zagreb: Politička kultura, 2000. Tisak.
- Konstantinović, Radomir. *Dekartova smrt*. Novi Sad: Mir, 1996. Tisak.
- Lefort, Claude. *Die Bresche. Essays zum Mai 1968*. Prev. H. Scheulen. Beč: Turia+Kant, 2008. Tisak.

- Liessmann, Konrad Paul. *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*. Prev. S. Muhamedagić. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk, 2008. Tisak.
- Lyotard, Jean-François. „La Mainmise.“ *Autres Temps. Les Cahiers du christianisme social* 25 (1990): 16-26. Tisak.
- Rancière, Jacques. *On the Shores of Politics*. London-New York: Verso, 1995. Tisak.
- Rancière, Jacques. „The Aesthetic Revolution and its Outcomes. Emplotments of Autonomy and Heteronomy.“ *New Left Review* ožujak/travanj 2002a: 133-151. Tisak.
- Rancière, Jacques. *The Philosopher and His Poor*. Durham-London: Duke University Press, 2002b. Tisak.
- Rancière, Jacques. *Short Voyages to the Land of the People*. Prev. J.B. Swenson. Stanford: Stanford University Press, 2003. Tisak.
- Rancière, Jacques. *Mržnja demokracije*. Prev. L. Kovačević. Zagreb: Ljevak, 2008. Tisak.
- Rancière, Jacques. *Učitelj neznanica. Pet lekcija iz intelektualne emancipacije*. Prev. L. Kovačević. Zagreb: Multimedijalni institut, 2010. Tisak.
- Rancière, Jacques. *Althusser's Lesson*. Prev. E. Battista. London-New York: Continuum, 2011. Tisak.
- Sternfeld, Nora. *Das pädagogische Unverhältnis: Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*. Beč: Turia+Kant, 2009. Tisak.
- Smith, Paul. „Laclau's and Mouffe's Secret Agent.“ *Community at loose ends*. Ur. Miami Theory Collective. Oxford, Ohio: University of Minnesota Press, 1991: 99-110. Tisak.
- La Vague-Manty, Mika. „Our Kant.“ *Political Theory* 39.2 (2011): 261-275. Tisak.
- Žena kojoj sam čitao. Dir. Stephen Daldry. Gl. uloge Kate Winslet, Ralph Fiennes, David Kross. Zagreb: Discovery film, 2009. DVD.

Od socijalizma do kapitalizma, od književnosti do kreativnog pisanja

Hrvoje Tutek

Iako su glavni uzrok drame – ili preciznije: tragedije – procesa restauracije kapitalizma u bivšoj Jugoslaviji njegove najuočljivije socioekonomske posljedice poput deindustrijalizacije, rata, etničkih sukoba i naglog i ekstremnog rasta društvene nejednakosti, nipošto ne bi trebalo zanemarivati promjene koje se događaju u naizgled manje dramatičnim komponentama sistema, kao što je proizvodnja kulture. No njih bi svakako trebalo proučavati oštrije se fokusirajući na njihove strukturne – tj. institucionalne, materijalne – aspekte, koje određuju pritisci realnosti sveukupne društvene organizacije proizvodnje. Takav je pristup potreban ne samo zato što bi mogao uroditi analizama koje su preduvjeti za temeljitije razumijevanje konkretnih kulturnih artefakata u njihovu historijskom kontekstu, nego – možda još važnije – zato što one mogu rasvijetliti nove tipove hegemonijskih zahtjeva i materijalnih ograničenja koji se neizbježno nameću svim oblicima kulturne aktivnosti. Osim toga, one mogu pomoći i da se razumiju kulturne i šire društvene posljedice ideoloških kompromisa koje proizvođači kulture, ako žele svome radu osigurati diseminaciju i, uopće, razumijevanje, nužno ili internaliziraju, ili su ih barem prisiljeni osvijestiti, uzeti u obzir i postaviti se prema njima u tipove odnosa koji su po svojoj naravi nužno politički.

Vidljivost tih zahtjeva i ograničenja u najboljem je slučaju otežana. Njihovo se postojanje ili naprosto niječe, ili ga se prikazuje samo kao privremeni poremećaj koji je moguće potpuno ispraviti boljim uređenjem sustava. Dominantni suvremeni ideološki narativ (bez obzira na to upotrebljavali ga liberalni pluralisti ili konzervativni nacionalisti) u republikama bivše Jugoslavije izjednačava pad jugoslavenskog socijalizma s oslobođenjem kulture, slobode izražavanja, i kreativnosti u novonastalim republikama od onoga što se doživljava kao smrtonosni stisak države i njenih službenih doktrina, a u svojim smionijim inkarnacijama ponekad se reducira i na frazu 'bijeg iz jugoslavenskog mraka'. U ovom ću tekstu pokušati analizirati neka pitanja i probleme proizvodnje kulture aktualne u Hrvatskoj i tako pokazati kako ovakvi pogledi, osim što predstavljaju grubo i neiskreno izvrtanje stvarnog stanja, otežavaju razaznavanje restriktivnih mehanizama kojima se kulturna proizvodnja regulira danas.

Tko god je upoznat s književnom situacijom u Hrvatskoj lako će uočiti da je ovaj trenutak zreo za takvu analizu. Nakon dva desetljeća više ili manje pasivnog prihvaćanja, tijekom kojih su uvjeti koji materijalno određuju postsocijalističko literarno polje (kao što su niska primanja pisaca ili oligopol u izdavačkoj industriji) ponekad oštro kritizirani, ali gotovo nikad sistematično analizirani, situacija se u posljednjih nekoliko godina naglo počela mijenjati. Tijekom tog perioda, pojavile su se organizacije i inicijative koje se bave različitim, no međusobno nerazmrsivo povezanim problemima u kojima se očituje disfunkcionalnost polja i koji prijete autonomiji logike njegova razvitka, a samim time i postojanju polja u obliku na kojeg smo na njega još od modernizma navikli. Izvor tih problema u velikoj većini slučajeva može se pronaći u strukturnim promjenama nastalim u 'tranziciji', a u zadnje vrijeme najviše je pažnje posvećeno dvama od njih, oko kojih su izgrađene i najsnažnije inicijative. Radi se o zakonskom statusu književne profesije i srodnom problemu akademske institucionalizacije književne prakse.

Kao što sam već rekao, materijalno izvorište ovih problema treba potražiti u 'tranziciji', tj. treba ih promatrati kroz logiku socioekonomskih procesa i promjena u posljednjih dvadesetak godina – kao njihove posljedice. Suvremene materijalne prepreke proizvodnji i recepciji kulture i same književnosti, iz kojih proizlaze i na koje se oslanjaju konkretne ideologije i protokoli književnog polja, stvorene su nakon 1990. One uključuju književno tržište uvelike određeno već spomenutim izdavačkim oligopolom – tj. malenim brojem velikih izdavača-distributera dovoljno moćnih da kontroliraju ne samo distribuciju već i ono što se uopće pojavljuje u tisku. Nedavna studija pokazala je da je 85% knjižarske mreže u Hrvatskoj u vlasništvu nekoliko velikih izdavača, što znači da veoma malen broj izdavačkih kompanija „monopolizira tržište, stvara zastoje u distribuciji knjiga, uvjetuje previsoke rabate, nepovoljnu dinamiku plaćanja prodanih knjiga i često ograničava ponudu knjiga drugih nakladnika u svojim prodajnim mjestima“ (Bartolčić et al. 85). Dakle, kako distribuciju, tako i selekciju knjiga koje postaju dostupne, direktno kontrolira šačica privatnih kompanija. Osim toga, druga već spomenuta posljedica ovakve konfiguracije također su i apsurdno niski honorari koje izdavači plaćaju autorima, koji su pak u praksi prisiljeni birati između mogućnosti da ili prihvate nizak honorar i uz to dobiju zadovoljavajuću distribuciju, ili da pokušaju tražiti nezavisnog izdavača i također dobiju nizak honorar, ali bez garancije zadovoljavajuće distribucije budući da je mrežu nezavisnih knjižara uništio oligopol. Zajedno s brojnim ostalim problemima, ovo

sumorno stanje dovelo je do izumiranja profesija vezanih uz književnost u Hrvatskoj i, kao što je dobro poznato, doslovce nitko od hrvatskih pisaca i spisateljica ne može računati na to da bi od svog rada, od pisanja, mogao živjeti, čak ni u slučaju da postigne značajnu vidljivost u književnom polju, i čak ni ako im se djela vrlo dobro prodaju. No više od svega navedenog, posve je nerazumno očekivati da recepcija kulture bude išta više od luksuza u društvu koje većini svojih članova strukturno ograničava pristup kulturi. Unutar perifernog hrvatskog gospodarstva, koje je potpuno razoreno u procesu restauracije kapitalizma devedesetih godina i kasnije, ionako slaba prodaja knjiga još je drastičnije pala tijekom posljednjih nekoliko godina globalne systemske krize. Taj pad iznosi između 30-50%, ovisno o području i žanru, a ako uzmemo u obzir promjene poput nedavnog povećanja PDV-a na knjige za 5% (s prethodnih 0%) u procesu prilagodbe propisima Europske Unije, možemo očekivati i njegov nastavak. Naravno, stopa registrirane nezaposlenosti koja u Republici Hrvatskoj lebdi oko 20% također ne pomaže. To znači da književni proizvođači, pisci, dosad u praksi niti su mogli računati na mogućnost 'uspjeha na tržištu', niti su se u 'tranziciji' mogli osloniti na državu koja do 2005. nije nudila programe izravne pojedinačne potpore književnom stvaralaštvu, čak ni preko čestih mehanizama kao što su stipendije ili potpore za književne projekte. Iako su se na tom polju tijekom godina dogodile određene pozitivne promjene, državna se politika izlaska iz krize svodi, kao i drugdje, na slijepo, iracionalno i ideološki agresivno provođenje sve oštrijih mjera štednje, tako da se i po pitanju književne proizvodnje može očekivati samo regresija i pogoršanje.

Primorani da rade u ovako neprijateljskim uvjetima, hrvatski pisci nedavno su se pokušali izboriti za nužne institucionalne reforme i tako utjecati na rekonfiguraciju postsocijalističkog književnog polja. Prvi korak i prva pobjeda u tom procesu bila je reforma zakonskog okvira koji regulira književnu profesiju. Hrvatski pisci, organizirani u inicijativu Pravo na profesiju, postigli su da se posao koji obavljaju zakonski uvaži kao profesija i sada mogu očekivati pripadajuće beneficije i razumnu profesionalnu regulaciju.

To je svakako značajno poboljšanje. No ono se odvija ukorak s još jednom, znatno sumnjivijom, promjenom. Ovdje bih se želio temeljitije posvetiti upravo njoj. Konkretno, radi se o ideji da je sada, nakon što je književni rad u Hrvatskoj i zakonski postao profesijom, potrebno razvijati nove institucije unutar kojih bi se za tu profesiju trebale stjecati kvalifikacije i unutar kojih bi se ona mogla valjano prakticirati. U pokušaju da stvore te

institucije, zagovaratelji ove ideje uzor su i institucionalni model potražili u Sjedinjenim Američkim Državama pa su trenutno prvi hrvatski sveučilišni odsjeci za kreativno pisanje na korak od osnivanja. No povijesni je i kulturni kontekst u kojem bi oni trebali djelovati znatno drugačiji od američkog te se od njih očekuje da odgovore na sasvim drugačije društvene potrebe i probleme. Nedostatak svijesti o toj činjenici, zajedno s nedostatkom kritičkog promišljanja posljedica koje bi ovako zamišljene institucionalne reforme mogle imati, ono je što smatram izuzetno problematičnim u ovoj inicijativi. Budući da se radi o kompleksnoj temi koju je nemoguće u potpunosti obraditi u okviru ovog teksta, htio bih je ograničiti na analizu ideološke pozadine ovih reformi i učinaka koje bi njihove posljedice mogle imati na ono što je Pierre Bourdieu u svom radu prepoznao kao jedan od temeljnih principa književnog polja u buržoaskim društvima – princip autonomije polja razvijen u 19. stoljeću, tj. princip autonomije kulturne proizvodnje. Obično su socijalističke države, i to ne bez razloga, one kojih se automatski sjetimo pomišljajući na instance odgovorne za izravno ograničavanje te autonomije, dok se njeno postojanje u kapitalističkim liberalnim demokracijama uzima zdravo za gotovo. No istina svakako nije tako nedvosmislena, pogotovo u slučaju socijalističke Jugoslavije i kapitalističkih republika koje su je naslijedile. Kako bih objasnio na što mislim, potrebno je dati kratki povijesni pregled ovog problema.

Povjesničari književnosti većinom se slažu da je jedan od simbolički ključnih trenutaka u kojem su određene ideološke koordinate jugoslavenskog književnog polja – njegov specifični etos, uloga i mjesto u društvu – govor Miroslava Krležina na Trećem kongresu Saveza književnika Jugoslavije 1952. godine u Ljubljani. Krležin govor nije bio samo zadnja riječ u dvadesetak godina dugoj polemici o ulozi i smislu književnosti i kulture u društvu, znanoj kao 'sukob na književnoj ljevici', već i javna denuncijacija staljinizma i staljinističko-ždanovističkih principa proizvodnje kulture. Oštro kritizirajući Staljina, Krleža je u jednu ruku svakako obavljao svoju dužnost glavne kulturne figure Titove Jugoslavije, ali pritom je samo ponavljao i dodatno razvijao svoje stare, nepopustljivo modernističke ideje o potrebi autonomne proizvodnje kulture i slobodi polja umjetnosti od diktata koji su svojom logikom strani i neprijateljski raspoloženi prema njihovoj slobodnom razvoju – bilo da su ti diktati komercijalni, religijski, ili politički. Krležin čvrst i dosljedan stav o tom pitanju ne samo da je pomogao, već i posve otvorio put poslijeratnoj jugoslavenskoj književnoj i kulturnoj proizvodnji, te ga je mlađa generacija autora entuzijastično prihvatila. Dobro je poznat simptomatičan naslov uvodnika prvom broju

časopisa Krugovi iz 1952. godine koji je napisao Vlatko Pavletić („Neka bude živost“), koji je kasnije preuzeo ulogu slogana čitave te generacije. Ovaj estetički liberalizam¹ (uz sva ograničenja, cenzuru, i izravnu političku kontrolu koji su i dalje bili prisutni i redovito prakticirani, bez obzira na njihovo postepeno popuštanje) razvio se ukorak s reformama u drugim poljima koje su polako uvedene nakon razlaza sa Sovjetskim Savezom 1948. i posljedičnog izbacivanja SFRJ iz Kominforma. Upravo je kompatibilnost – ili čak komplementarnost – demokratskih aspekata jugoslavenskog sistema samoupravnog socijalizma s modernističkom etikom autonomije za koju se zalagao Krleža, i koju je kasnije Bourdieu u svom radu promatrao kao temeljni princip polja umjetnosti, omogućila da Edvard Kardelj, jedan od arhitekata novog sistema i desetljećima jedan od vodećih jugoslavenskih partijskih dužnosnika, već 1954. u svom govoru o kulturi na Trećem kongresu Saveza komunista Srbije izjavi sljedeće: „[...] meni se čini da taj rad može biti uspješan jedino onda ako počiva na inicijativi ljudi koji su lično vezani za te vrste kulturnog stvaranja. Zato mislim da je potrebno da idemo na veće osamostaljenje prosvjetnih organizacija u radničkim masama i na njihovo vertikalno demokratsko povezivanje.“ (Kardelj 17) Pod vertikalnim demokratskim povezivanjem Kardelj misli na međusobno povezivanje lokalnih (prvenstveno slabo razvijenih seoskih) sindikalnih, partijskih, i ostalih kulturnih organizacija koje nezadovoljavajuće funkcioniraju po birokratskom, ‘komisijskom’ principu, s drugim kulturnim i prosvjetnim organizacijama koje su postigle zadovoljavajuću razinu ‘samoupravnosti’ i međusobne suradnje na razinama širim od lokalne. Cilj povezivanja, zajedno s ‘većim osamostaljenjem’, kulturnih i prosvjetnih organizacija prijenos je znanja i iskustava, kulturna razmjena i prosvjeta, te u konačnici stvaranje uvjeta za autonoman razvoj i proizvodnju kulture i kulturnih institucija koje direktno odgovaraju na konkretne potrebe ljudi u određenom povijesnom trenutku. U istom govoru, Kardelj nastavlja:

1 Samo usput: iako je istina da je ovakav razvoj događaja doveo do stvaranja za to vrijeme povoljnih uvjeta za proizvodnju kulture i književnosti, zanimljivo je primijetiti kako su se mnogi književni autori koji su od te liberalizacije imali itekakve koristi i čija su ključna djela nastajala u jugoslavenskom ‘otvorenom’ sistemu i bivala prepoznata te kritički i društveno pozitivno valorizirana upravo zbog specifičnosti tog sistema, priklonili duboko konzervativnim i krajnje politički i estetički zatvorenim nacionalističkim opcijama tijekom procesa raspada Jugoslavije krajem osamdesetih i u devedesetim godinama dvadesetog stoljeća. U Republici Hrvatskoj među njima su i spomenuti Vlatko Pavletić, zatim Vjekoslav Kaleb, Slobodan Novak, Ranko Marinković, Petar Šegedin i drugi.

Prema tome [...] bilo bi besmisleno ako bi se komunisti kao partija opredjeljivali za ovakav ili onakav umetnički 'izam' ili protiv njega. To je stvar kulturnog stvaranja. Ono će savladati krizu i naći odgovarajuću umetničku formu ako bude izraz života i stremljenja današnjih generacija koje se bore za društveni napredak. To uverenje mi kao komunisti imamo i moramo imati, i za to se moramo boriti. A to ne znači da mi treba da propisujemo bilo sadržinu, bilo tematiku, bilo formu kulturnog stvaranja. Kad bismo i hteli, ništa ne bismo postigli. To je već u svoje vreme pokušavao da postigne Staljin sa svojim pravilima 'socijalističkog realizma', koji je u stvari samo dokazao da dekadencija može da dođe do izražaja i u tom obliku. (19)

Čak i usprkos tome što je citirani govor katkad pun općih mjesta i kontradikcija, što sadrži naivno konzervativna vjerovanja u, primjerice, koruptivan utjecaj stripova i *jazz* muzike (koja se čine poput karikatura ideja Frankfurtske škole), kao i usprkos tome što vrvi izjavama koje teoretski ostavljaju itekako puno prostora za mogućnost izravne političke intervencije u proizvodnju kulture – u njemu možemo pronaći teoretski temelj na kojem su stvorene institucionalne mjere o kojima je Kardelj govorio 1975. godine, na otvaranju Beogradskog sajma knjiga. Tada se fokusirao na potrebu da se pristup knjizi olakša što je više moguće te naveo kako „ustavna rešenja samoupravnim interesnim zajednicama sada otvaraju mogućnost da se ti problemi rešavaju, bilo u okviru samoupravne interesne zajednice za kulturu, bilo u okviru samostalno organizovane specifične samoupravne interesne zajednice za izdavačku delatnost, uz učešće i odgovornost izdavačke delatnosti, autorskih organizacija, organizacija udruženog rada, kao i društveno-političkih zajednica i organizacija, a možda i drugih faktora, takvih kao što su, na primer, biblioteke i slično“ (182). Dodao je i kako se „problemi knjige ne rešavaju samo subvencijom. Postoji i potreba [...] organizovanijeg angažovanja društva za knjigu“ (182). Odmah potom, Kardelj navodi niz mogućih načina na koji bi se mogla postići predložena bolja organizacija, a svi su oni bazirani na prijedlozima da se kroz zajednički rad povežu i aktiviraju lokalne zajednice i njihove raznovrsne kulturne organizacije umjesto da se – ovo je izuzetno zanimljivo u našem današnjem kontekstu – ojačava izdavačka djelatnost ovisna o osobnoj potrošnji. Takvi su prijedlozi i inicijative, čini mi se, ništa manje nego pokušaji da se institucionaliziraju

uvjeti mogućnosti ideala autonomnog polja umjetnosti u egalitarnom društvu, te bi ih kao takve, usprkos nedostacima, trebalo shvatiti i proučavati itekako ozbiljno.

U suprotnosti s time, preteče modernizma o kojima piše Bourdieu u svojoj studiji autonomije polja, kao što su Flaubert i Baudelaire, mogli su se osloniti samo na individualističku, možda bi se čak moglo reći i supkulturnu, etiku autonomije. Njihova samoidentifikacija i umjetnička praksa bile su u principu negacijske – ovisile su o distanci od buržoaskog institucionalnog poretka te o samoisključivanju iz svih strukturā osim one koja formira kanon polja. Kao što je to sažeto postavio Flaubert u jednom od svojih pisama majci: „Pomirio sam se s time da ću živjeti kao što sam oduvijek živio: sam, s pratnjom velikana kao svojim jedinim društvom [...]“ (161) No nasuprot tome, jugoslavenski nam primjer nudi zanimljiv pokušaj da se stvore institucionalni jamci autonomije proizvodnje kao glavnog načela književnog polja, a da se istovremeno zadrži ideja književnosti kao proizvodne djelatnosti s važnom društvenom funkcijom. Kao što pokazuju citirane Kardeljeve izjave, to ne uključuje vezivanje autora uz službenu poetičku doktrinu. Ovakva je pozicija bazirana na progresivističkom, humanističkom vjerovanju, zajedničkom Kardelju i Krleži, da treba ostaviti prostor različitim estetskim tendencijama i pripadajućim ideologijama da se same međusobno izbore za dominaciju što bi trebalo dovesti do pobjede onog što Kardelj naziva „istinski umetničke, naučne, humane i idejne vrednosti našeg socijalističkog društva“ (184).

Upravo je ovo uvjerenje, ova sasvim konkretna otvorenost režima, omogućila kasnijim generacijama jugoslavenskih autora – pogotovo onima koje su sazrijevale u posljednjem jugoslavenskom desetljeću i koje su nakon raspada SFRJ u postsocijalističkoj Republici Hrvatskoj predstavljale kulturnu dominantu (na primjer tzv. 'kvorumaškoj generaciji') – da razviju svoje postmoderne, esteticističke, ponekad neobuzdano autoreferencijalne umjetničke projekte. Jedan od važnijih pjesnika iz te generacije, Branko Ćegec, koji je uz to i važan kritičar, izdavač i urednik, tako je u jednom svom eseju iz 1983. mogao napisati da „ideološki osviješteno autorstvo napušta književnu orijentaciju opterećenu tekstom kao idejnim poligonom i, prevrednujući temeljne literarne intencije, usmjeruje svoj interes na raščlambu vanjskih i unutrašnjih zakonitosti [...] koje sačinjavaju umjetnički tekst“ (6-7). Vrlo je važno pritom imati na umu da ove objave stižu od člana uredništva časopisa koji je izdavao Savez socijalističke omladine Hrvatske, ili da to postavimo sasvim jasno – jedne 'režimske' publikacije izravno povezane sa službenim organima i institucijama vlasti. Ukazivanjem na činjenicu da je u samom srcu režima

mogao postojati ovakav esteticistički radikalizam možemo zapravo u jednom potezu raskrstiti s (u javnom diskurzu često prisutnim) netočnim i ideološki tendencioznim pretpostavkama o tome kako je literarni propagandizam u socijalizmu bilo moguće izbjeći samo uz veliki osobni rizik, jedino ako je autor bio spreman žrtvovati svoj društveni status ili čak slobodu razvijajući estetičke projekte koji nisu izravno promovirali službenu partijsku politiku.

Možda je upravo zbog udobnosti ovakvog privilegiranog položaja u specifičnom jugoslavenskom sistemu, u svojim najširim pretpostavkama utemeljenom na prosvjetiteljskom, socijalističkom kultu obrazovanja i kulture, trebalo toliko vremena nakon pada socijalizma da se hrvatski autori probude u realnosti vlastitog položaja u 'tranziciji' i kapitalizmu. Kao što je oštro napisao Robert Perišić, jedan od vodećih suvremenih pisaca i glasnogovornik inicijative Pravo na profesiju:

U cijelom tom procesu pisci su bili žrtve koje su, onako, gledali sa strane, kao vječni honorarci i individualisti, misleći da sve to nema veze s njima, premda su uskoro morali primijetiti da se knjige slabo tiskaju, da se, kad se tiskaju, nemaju gdje prodavati (privatizirana pa devastirana knjižarska mreža), te im je objašnjeno da zbog toga ni njihovih honorara, te sitne njihove pravice, sad više uopće nema. Jer su sad „na tržištu“, a tržište, ko za vruga, baš sad ne šljaka. (Perišić)

Tijekom dva postsocijalistička desetljeća, posebice krajem devedesetih i početkom dvijetisućitih, posljednja je socijalistička književna generacija tako bila kritički zauzeta s *epifomenima* tranzicije, poput nacionalističkog kulturnog kiča, dok su se strukturne promjene koje su zaprijetile samom postojanju njihove prakse i profesije odvijale u pozadini, tiho i neprimijećeno (barem za one dovoljno povlaštene da ih direktno egzistencijalno ne ugroze). U tom periodu, glavna su oružja protiv intelektualnog i poetičkog manirizma etnonacionalista bila radikalni literarni minimalizam, takozvana stvarnosna proza, modelirana po uzoru na izuzetno utjecajnog Raymonda Carvera, zajedno sa supkulturnim etosom 'nezavisnog' dijela književnog polja, stvorenim u tradiciji *punk* festivala i *DIY* scene. Principi autonomije polja ostaju centralni, neupitni, i pažljivo čuvani te je njihova obrana u tom povijesnom trenutku služila i distanciranju od etnonacionalista koji su svoju književnost najprije shvaćali kao nacionalnu, a tek onda kao književnost.

No posljednjih se godina i ovdje mogu uočiti naznake promjena. Dio autora iz spomenute književne generacije, sada već respektabilna gospoda srednjih godina (mahom se radi o muškarcima), nakon što su im naizgled oslabili tradicionalni neprijatelji iz devedesetih, raširenih je ruku dočekao hrvatsko pridruživanje civiliziranom dijelu europskog kontinenta, taj konačni bijeg iz balkanskog mraka i strašnih mora socijalističke prošlosti, te pokušao riješiti probleme polja koji su se pojavili u tranziciji okrenuvši se postignućima većih nacija. Još uvijek nezainteresirani za strukturnu logiku tih problema, odlučili su im pristupiti reformistički te smo tako sada vrlo blizu tome da prvi certificirani sveučilišni programi kreativnog pisanja, filozofski i pedagoški bazirani na američkom modelu, počnu primati prve studente. Osim 'književnog' pisanja, u navedenim će se programima, prema riječima jednog od osnivača, Marinka Koščeca, poučavati i ono što Koščec naziva „raznim oblicima 'primijenjene' pismene kreativnosti“. Pod tim misli da bi programi trebali, poput sličnih programa drugdje u svijetu, citiram, „stvoriti kvalitetnu radnu snagu za bezbroj djelatnosti“ (Kekez). Koščecov partner u tom projektu, Nikola Petković, čini se nešto manje samouvjeren: pred nekoliko je godina, prije nego što će postati predsjednik Hrvatskog društva pisaca čiji je mandat između ostalog baziran i na projektu institucionalizacije kreativnog pisanja, u jednom intervjuu izjavio kako je jedina stvar oko koje nije promijenio mišljenje nakon godina podučavanja kreativnog pisanja u Americi ta da su „radionice kreativnog pisanja poprilično [...] besmislene“, te da su „u Americi [...] smišljene kao sinekure za niskotiražne pisce koji od nečega moraju živjeti“. Jedina je njihova svrha, prema Petkoviću, to da mladim 'piscima' osvijeste ulogu urednika“ (Pintarić). Zapravo su brojni oni koji bi se složili s ovakvim viđenjem stvari. Floskula o tome kako se „pisanje ne može naučiti“ česta je i sveprisutna: što institucija kreativnog pisanja postaje vidljivija i jače se učvršćuje kao integralni dio književnog polja, to se više njena kritika i/ili sarkastično otpisivanje pretvaraju u obavezu unutar kulturnih stremljenja sklonijih elitizmu i romantičnim koncepcijama umjetničkog stvaralaštva. No kako bilo, sigurno je da je Petković, otkako je postao jedan od glavnih zagovaratelja institucionalizacije kreativnog pisanja u Hrvatskoj, ponešto – barem u javnosti – promijenio ove stavove. Štoviše, njegov partner u projektu, već spomenuti Koščec, vehementno niječe slične optužbe na račun programa kreativnog pisanja, ističući kako je njihova vrijednost – osim proizvodnje kvalitetne radne snage – i u tome što razvijaju sposobnost kritičkog mišljenja tako što poučavaju ljude da kroz kvalitetno pisanje artikuliraju svoje misli. To ne zvuči loše, no postoji ipak prilično očigledna

kontradikcija između 'kritičkog mišljenja' i opravdavanja spisateljske prakse njenom upotrebljivošću u, recimo, marketingu. Između logike ovakvog instrumentalističkog mišljenja i ranije spomenutog ždanovizma protiv kojeg su bjesnili Krleža i drugi jugoslavenski intelektualci prije više od 60 godina zapravo i nema bitne razlike (srećom, Koščec ipak nema moć denuncijacije i eliminacije političkih neprijatelja). Obje ove pozicije spremne su olako žrtvovati mogućnost autonomije književnog polja, autonomije proizvodnje kulture: jedna u ime onog što smatra višim političkim ciljem, druga u ime suvremenog kapitalističkog ideologema 'pragmatičnosti', spremno se pokoravajući surovim tržišnim imperativima koji nalažu da se svaka praksa najprije komercijalno opravda, da bi joj se tek onda dozvolilo postojanje.

Uza sve navedeno, ovakve inicijative ne uzimaju u obzir strukturne probleme koje sam spomenuo na početku. Oni koji se bave književnim radom, čak i uspješno, u današnjoj situaciji od pisanja niti mogu živjeti, niti očekivati zadovoljavajuće mjesto u simboličkom poretku društva, a često im je zbog vrlo ograničenih resursa i sama mogućnost publikacije nedostupna. (Ostavimo ovdje po strani neispunjeno obećanje publikacije u novim medijima.) Novi programi kreativnog pisanja u obzir uzimaju samo jedan od tih problema, no i to nedostatno: iluzorno je očekivati da će se njihovim otvaranjem postići išta više od otvaranja vrlo malenog broja radnih mjesta na javnim sveučilištima za ljude koji bi, među ostalim, bili spremni koristiti javna sredstva da bi poučavali studente *copywritingu*. S druge strane, ti će programi proizvoditi još nezaposlenih i prekvalificiranih prekarnih radnika u postindustrijskim uslužnim djelatnostima i takozvanim 'kreativnim industrijama'. Povrh toga, to dolazi po cijenu rekonceptualizacije staromodne 'književnosti' – javne, društvene, političke prakse – kao 'kreativnog pisanja' – koje je zanat, praksa individualne ekspresije, i usluga koju treba prilagoditi sumnjivo nestalnim zakonima ponude i potražnje. Stara ideja autonomnog književnog polja tako je dvostruko ugrožena – najprije oslanjanjem na kredencijalizam institucionalnog obrazovanja, a onda apologetskim i instrumentalističkim opravdavanjem kulturne proizvodnje u kojem je vrijednost i svrha studija i prakse književnosti svedena na njenu utrživost. U vrijeme kad ekvivalentne promjene u cjelini erodiraju sustav javnog obrazovanja i ostala historijska postignuća demokratskih društvenih borbi u posljednjih nekoliko stoljeća, nužno je da se uvide opasnosti strukturne logike ovakvih navodno poželjnih inovacija. Stanfordski profesor Mark McGurl, u svojoj velikoj kritičkoj studiji američke književnosti druge polovice dvadesetog

stoljeća *The Program Era: Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing*, o razvoju programa kreativnog pisanja i njihovoj institucionalizaciji sasvim opravdano piše kao o najvažnijem događaju u američkoj književnosti poslije Drugog svjetskog rata. U njoj poseban naglasak stavlja na jedan od centralnih estetičkih, ideoloških i organizacijskih problema s kojima se ti programi moraju suočiti – kako prilagoditi modernistička, autonomaška književna načela književnom polju kojim sve više dominiraju birokratske institucije visokog obrazovanja. Taj problem utjelovljuje i paradoksalno, no vrlo važno pitanje: je li uopće moguće sistematski proizvesti kreativnost? Birokratska priroda suvremenih obrazovnih sustava pritom zahtijeva i kvantifikaciju te kreativnosti, tj. nužno i u slučaju programa kreativnog pisanja zahtijeva da oni, osim što po svojoj organizaciji već predstavljaju neku vrstu programatske kulturne proizvodnje, budu podložni i sve komercijalnijim 'kriterijima izvrsnosti' (da se poslužimo terminom koji smo u zadnje vrijeme itekako često u Hrvatskoj mogli čuti). Drugačije ih se, dakako, u okvirima suvremenih kapitalističkih institucija ne može opravdati. Teško je predviđati kakve će točno biti posljedice ovih promjena za književnost i kulturu, no iz drugih primjera (poput recimo znanosti) možemo svakako primijetiti da one sistemski i na više razina vode birokratizaciji i elitizaciji praksi koje su njima zahvaćene. Dakle u sasvim suprotnom smjeru od onoga u kojem su trebale voditi opisane, zapravo nikad sasvim provedene, modernističke inovacije u samoupravnom socijalizmu.

Imajući sve ovo na umu, možemo završiti jednim banalnim zaključkom: ukoliko želimo proizvoditi kulturu i književnost kao živu, slobodnu društvenu praksu, naširoko prihvaćenu, prepoznatljivu i dostupnu svima, institucionalna rekonfiguracija polja u kojem se ona proizvodi mora se provesti u skladu s upravo tim načelima (zasad stavimo na stranu činjenicu da je potrebno najprije politički stvoriti društvene uvjete u kojima bi tako nešto uopće bilo moguće). Zanimljive pokušaje da se učini nešto slično možemo naći u nedavnoj povijesti i iz njih bi trebalo naučiti koliko se može. Nažalost, pod floskulom 'hvatanja koraka s vremenom' danas svjedočimo tihoj kapitulaciji tih načela pred napadom sistema koji zahtijeva komercijalizam i birokratizaciju. Da ne budem pogrešno shvaćen: da, svakako – književnost jest, osim što je čitanje i pisanje, društvena institucija i kao takva zahtijeva svoju logistiku i organizacijski okvir, ona niti može biti sasvim divlja, niti nastaje *ex nihilo*. Književni rad sadrži i svoju komunikacijsku, i pedagošku, i razne druge komponente i odgovornosti. No upravo u tome i leži njegova imanentna, neporeciva i

neizbježna političnost. Stoga je kopiranje i uvoz institucionalnih modela iz centra na periferiju zapravo ništa drugo doli izbjegavanje odgovornosti za tu političnost, ništa drugo doli servilna, rezignirana imitacija. Nasuprot tome, istinski kreativna književnost kreativna je u svojoj cjelovitosti – estetski, politički, institucionalno.

Literatura

- Bartolčić, Nenad, et al. *Knjiga u fokusu: Potpora kreativnoj industriji – Stručna analiza i preporuke za uređenje tržišta knjiga i širenje kulture čitanja u RH*. Zagreb: Knjižni blok – inicijativa za knjigu, 2013. Tisak.
- Bourdieu, Pierre. *The Rules of Art: Genesis and Structure of the Literary Field*. Prev. Susan Emanuel. Stanford: Stanford University Press, 1995. Tisak.
- Čegec, Branko. *Presvlačenje avangarde: 7 tekstova o književnosti avangarde i postavangardnih gibanja*. Zagreb: Centar društvenih djelatnosti, 1983. Tisak.
- Flaubert, Gustave. *Selected letters*. Trans. Geoffrey Wall. London: Penguin Books Ltd., 1997. Tisak.
- Kardelj, Edvard. *Izbor iz dela V – Društvena kritika*. Beograd: Izdavački centar Komunist, 1979. Tisak.
- Kekez, Siniša. „Hrvatski pisci konačno izborili pravo na profesiju.“ *Slobodna Dalmacija*. Slobodna Dalmacija d.d. 24.7.2012. Web. 15.3.2013.
- Kolanović, Gordana. „Marinko Koščec: Pisanje je umjetnost koja se izučava i usavršava.“ *tportal.hr*. Hrvatski telekom, d.d. 25.1.2013. Web. 15.3.2013.
- Krleža, Miroslav. „Govor izrečen 5. X. 1952. na Trećem kongresu Saveza književnika Jugoslavije (5-7. X. 1952).“ *Hrvatska književna kritika 10: Suvremena kritika*. Ur. Šime Vučetić. Zagreb: Matica hrvatska, 1960. Tisak.
- McGurl, Mark. *The Program Era: Postwar Fiction and the Rise of the Creative Writing*. Cambridge, MA: University Press, 2009. Tisak.
- Perišić, Robert. „Književnost i kapital – Dudeki na tržištu.“ *Kritična masa*. Udruga Cogito. Web. 15.3.2013.
- Pintarić, Jadranka. „Razgovor s Nikolom Petkovićem.“ *Zarez*. Druga strana, d.o.o. 1.1.2007. Web. 14.3.2013.

Obrazovanjem i čitanjem do mišljenja i emancipacije

Marija Ott Franolić

Nije realno očekivati brze ili temeljite društvene promjene, nema recepta kako od niza više ili manje egoističnih jedinki kapitalističkog sistema stvoriti solidarno društvo empatičnih pojedinaca. Ipak, treba razmatrati i te mogućnosti, iako će takva pitanja mnogi odbaciti kao akademsko zadovoljavanje forme ili tek puki idealizam, koji je u suvremenom društvu, barem deklarativno racionalnom, na lošem glasu kao beskoristan. Ovaj se rad bavi pitanjem može li obrazovanje biti odgovorno za misleće subjekte. Polazi od teze da bi osnovni cilj obrazovanja trebao biti razvijanje kritičkog mišljenja, razmatra kako mlade ljude poticati da razmišljaju, kako bi s jedne strane mogli racionalno odlučivati, a s druge suosjećali s potrebama drugih u zajednici i bili motivirani djelovati za opće dobro. Čitanje se ovdje drži bitnom metodom poticanja mišljenja. Prvi dio rada bavi se obaveznom lektinom i postavlja pitanje kako obrazovati generacije sklone čitanju, koje će im u početku biti užitak, a kasnije intelektualna stimulacija. Drugi dio razmatra autoritarno i motivacijsko¹ obrazovanje, tražeći novi put – obrazovanje za slobodu mišljenja. Treći dio analizira može li kritičko čitanje i mišljenje doprinijeti društvenim promjenama – potaknuti stalno razmatranje zadanih obrazaca, traženje izlaza iz društvenih nejednakosti prenošenjem drugačijih književnih svjetova u realnost. Zaključak glasi da se protiv indoktrinacije i objektivizacije života moguće boriti jedino razmišljanjem i stalnim propitivanjem uvriježenih modela.

¹ U nedostatku boljeg termina, motivacijskim obrazovanjem ovdje se naziva antiautoritarno obrazovanje, oblik učenja i poučavanja koji nije zasnovan na čvrstom autoritetu učitelja koji očekuje da ga učenici slijepo slušaju i slijede, nego je usmjeren na intrinzičnu motivaciju učenika. On uključuje i libertarno obrazovanje koje se odvija mimo državnih institucija, a naglasak stavlja na individualni razvoj učenika i njihovu međusobnu pomoć. U ovom se radu ne bavim motivacijskim obrazovanjem *in toto*, nego kritički pristupam onim njegovim inačicama koje, ukinuvši 'autoritet' starih, prašnjavih znanja, rade na razvijanju 'vještina' i 'individualnih kompetencija' i na taj se način izvrsno uklapaju u potrebe tržišta rada koje učenike, nakon završenog školovanja ili čak tijekom njega, dočekuje s imperativima 'poduzetnosti' i 'kreativnosti', ne tražeći od njih 'kritičko mišljenje' i 'nepotrebna znanja' koja bi, između ostalog, mogla poslužiti i kao otpor istim tim imperativima.

Zaraziti se tekstem

Sve je češća zabrinutost da mladi ljudi premalo čitaju. Okruženi su vizualnim sadržajima, rano 'klikaju' po ekranima s atraktivnim sličicama koje se brzo zaboravljaju i ne iziskuju pretjeranu misaonu aktivnost. Da radikalno opada interes za čitanje, pokazuje i istraživanje Davida S. Mialla, koji kaže da „brojni učenici radije idu zubaru nego na sat književnosti“ (prema Grosman 135). Istraživanje agencije gfk iz 2011. g. pokazalo je poražavajuće podatke o čitanju u Hrvatskoj – 48% ispitanih pročitao je knjigu u proteklih godinu dana, a prije dvije godine taj je broj bio 56%. Stanovnik Hrvatske u godinu dana pročitao je u prosjeku dvije knjige. Ipak, rasprostranjuje se čitanje e-knjiga, knjižnice su pune korisnika, nove je naslove tjednima nemoguće posuditi, internet vrvi besplatnim knjigama, a djeca diljem svijeta uče engleski čitajući *Harryja Pottera* jer ne mogu dočekati prijevode. Stoga ne treba oplakivati zlatna vremena kad se više čitalo, već u nastavu književnosti valja unijeti kritičko čitanje koje emancipira mišljenje.

Osim što obogaćuje vokabular, čitanje potiče kreativnost, omogućuje maštovitije i kompleksnije opisivanje vlastitog iskustva i razumijevanje vlastite prošlosti, usađuje znanja, otkriva moguće svjetove i omogućuje promatranje raznih fenomena iz različitih perspektiva. Djeca trebaju rano prihvatiti tekst kao blizak i razumljiv medij za kojim dobrovoljno posežu. Nažalost, školska se lektira u Hrvatskoj svodi na podatke o autoru i djelu, 'štrebaju' se jednoznačne interpretacije, prepisane s interneta i iz priručnika za lektiru. Književni naslovi u lektirnom kanonu su zastarjeli, često prekompleksni i predosadni za dob čitača, te se učenici s njima ne mogu identificirati, uvidjeti im vrijednost, pa tako ni uživati u čitanju. Može li se očekivati da će učenici u prvom razredu srednje škole poletno čitati Homera? Ili je užitek u čitanju odgođen za drugi razred, kad će lijepu književnost početi cijeniti nakon *Judite*? Ako se to ne dogodi, učenici će zasigurno biti oduševljeni proučavanjem *Urote zrinsko-frankopanske* u trećem razredu. Na kraju školovanja, naslovi su primjereniji dobi, a najveće bi im probleme mogle stvarati Krležine *Balade Petrice Kerempuha*. Ne bi li bilo bolje sastaviti širi popis knjiga, uključiti i popularnije naslove, dati učenicima da sami biraju određeni broj knjiga tijekom godine, kako bi se zagrijali za čitanje, uživali u tekstu,² uvidjeli njegovu vrijednost, pa kasnije mogli prijeći na zahtjevnija štiva? Netko će prigovoriti: tko *Juditu*

2 hooks važnom komponentom školovanja drži upravo užitek: „Razred bi trebao biti uzbudljivo mjesto. Uzbudjenje bi moglo supostojati s ozbiljnim intelektualnim izazovima ili ih poticati“.

ne pročitati u školi, neće je pročitati nikad, jer nije tekst za kojim većina dobrovoljno poseže; to je valjani argument – ali *Juditu* ni sad u školi nitko ne čita! Prepisuje se sadržaj, prepričavaju činjenice o autoru, učenicima je dosadno i čitanje doživljavaju kao prisilu i nužno zlo. Ne bi li bilo bolje čitanju književnih djela – jednako *Harryju Potteru* i *Ani Karenjinoj* – pristupiti kao zaokruženoj cjelini, s naglaskom na razumijevanje teksta i konteksta, kako bi im postalo jasno kako je uopće došlo do fenomena *Harry Potter*? Mladi će ljudi prije razviti čitateljske navike ako im autoriteti neće nametati čitateljski ukus. Povrh toga, lektira s vremenom treba postajati ozbiljnijom, jer „čitanje literarnog šunda svojim pojednostavljenim rješenjima i stereotipnim izražavanjem zatupljuje djetetovu urođenu radoznalost, sposobnost doživljavanja i osjećanja, čime dodatno onemogućuje razvoj njegove čitateljske sposobnosti“ (Grosman 115). Ukratko, s početnog užitka u tekstu treba prijeći na kritičko čitanje.

Profesori književnosti u školi trebali bi ispuniti dva cilja. Prvo, učenicima je potrebno pokazati da je u tekstu moguće uživati i da književno djelo treba čitati kao cjelinu, svijet za sebe. Drugo, dužnost je profesora književnosti učenike naučiti čitati kritički, kako bi književnost razumjeli u političkom, društvenom, historijskom kontekstu. Čitanje ih treba nagnati na razmišljanje, pozvati na razmatranje pozicije likova i njihovih svjetova, kako bi ih mogli usporediti s vlastitim svjetovima i problemima. Time bi se izbjegla anakrona čitanja, pridavanje suvremenih značenja prošlim tekstovima, što u vrijeme nametanja političke korektnosti generira nerazumijevanje povijesnog konteksta, pa neki autori bivaju proglašeni politički neosjetljivima jer se ne uzima u obzir duh vremena u kojem su djela nastajala, i jer je jednostavnije čitati jednocrtno, plošno, ne problematizirati i postavljati pitanja. Bilo bi to čitanje s obzirom na povijesni kontekst, iskorak iz infantilizirajuće sigurnosti zadanoga, poučavanje za emancipaciju i razvoj slobodne ličnosti, kritičko čitanje – književno obrazovanje usmjereno protiv pasivnog konzumiranja sadržaja. Jer obrazovanje to i nije ako ne teži emancipaciji, sve drugo je dresura: „Tko poučava, a ne emancipira, taj zaglupljuje.“ (Rancière 27)

Ni autoritarno ni motivacijsko obrazovanje

U Hrvatskoj je obrazovanje autoritarno – klasično, akademsko, rigidno i zastarjelo. Učenike donekle potiče na razmišljanje, ali premalo ističe važnost otvorenog iskazivanja mišljenja. Očekuje se 'štrebanje' podataka,

često nepovezanih sa stvarnim interesima učenika, znanje se prikazuje kao objektivno, a tu objektivizaciju prati dojam učenika da su i njihovi životi jednako objektivno zadani, čime im se onemogućuje zamišljanje promjene, aktivna transformacija vlastitih okolnosti i društvene realnosti (usp. Giroux). Pasivni učenici disciplinirano sjede i nadaju se da neće biti 'prozvani', suočeni s ozbiljnim intelektualnim izazovima, koji im omogućuju nadograđivanje vlastitih misli i slike o društvu, ali samo ako ih krutost sustava nije uvjerila da su glupi i nesposobni, osobito ako su nezrelija djeca nespremna na krutu disciplinu, kreativnija ili s posebnim potrebama, koju takvo obrazovanje nepravedno etiketira i odbacuje. Sustav je to koji Paulo Freire naziva „bankarskim“ jer učenici slušaju i reproduciraju sadržaje pravog razumijevanja ili mogućnosti transformacije znanja, što pogoduje onima koji ne žele društvene promjene – što se bolje potlačeni prilagode situaciji, to se njima bolje može manipulirati i dominirati (Freire). Ovaj brazilski emancipacijski pedagog i filozof tu prepoznaje ušutkivanje, bježanje od slobode, ponavljanje obrazaca u kojima jedni dominiraju, a drugi ostaju potlačeni. A obrazovanje služi, tvrdi Freire, kritičkom sagledavanju vlastite situacije, djelovanju za transformaciju, da bi potlačeni težili emancipaciji, a ne postajanju tlačiteljima. Zalaže se za obrazovanje dijalogom i djelovanjem za unošenje promjena. I brojne feminističke teoretičarke (Rich; Belenky; hooks) zagovarale su obrazovanje pogodnije učenicima i učenicama, osnaživanje njihovih osobnosti, poticanje mišljenja, prestanak ušutkivanja, omogućavanje jednakog prava izražavanja, i to osobito ženama nebijelih rasa koje u obrazovnom procesu znaju biti dvostruko diskriminirane. Naime, odnosi moći najbolje se registriraju preko heteroseksualne matrice – što je društvo konzervativnije, rodne raspodjele su shematiziranije. A na to je posebno važno upozoravati u vremenima kad globalno skretanje udesno postaje jedinim 'racionalnim' argumentom za rješavanje problema tehničkopolitičkog poretka.

Unatoč negativnim karakteristikama, relativnoj neslobodi i manjku povezanosti gradiva sa stvarnim životom, akademsko, klasično obrazovanje svejedno ima potencijal da učenike pripremi za odgovorno donošenje odluka i zrelije ponašanje (Furedi 150). Ono je povezano s relativno fiksiranim obrazovnim sadržajima, koncentriranim oko 'temeljnih kulturnih vrijednosti' i tzv. 'tradicije', politički vrlo suspektnog pojma. Ako 'tradicija' sugerira eurocentrično obrazovanje kakvo je od prosvjetiteljstva naovamo podrazumijevalo sakupljanje znanja, prosvjećivanje neukih, širenje 'pravih' vrijednosti te uvjerenje da je takvo obrazovanje (ipak dostupno samo određenim klasnim profilima)

recept za civilizacijski napredak, onda je sljedeća asocijacija dijalektička propast prosvjetiteljske misije, kakvu detektiraju Horkheimer i Adorno u *Dijalektici prosvjetiteljstva*. Ideologija potrošaštva, čiji je kontinuitet, unatoč poslijeratnim demokratsko-revolucionarnim kretanjima ostao neprekinut do danas, aktivno zagovara, „nametanje sličnosti“, odbacivanje novoga pred navalom imitacija, pri čemu „tehnički detalj prevladava nad djelom koje je nekad nosilo ideju“ (131). „Kulturna industrija“ jest tako tek drugo ime za tržišni konformizam umjetnosti, redukciju na robu za zabavu i odgoj njezinih konzumenata za poslušnost. Kad se Warholova reprodukcija Campbellovih juha drži umjetnošću, imitacija cijeni više od imaginacije, teško će do izražaja doći subverzivni karakter umjetnosti koji društvo tjera na promjenu (prema Giroux).

O obaveznom, 'klasičnom' obrazovanju osobito se debatira otkad manjinske kulturne i identitetske skupine u kanonu otkrivaju prešućena znanja, otvaraju nove perspektive, a u svakodnevnom životu demokracija omogućuje slobodan odabir partnera, religije ili načina života – što je dobro, osobito ako pojedinci slobodu iskoriste za aktivno djelovanje, promjenu života koja im odgovara, a ne za zatvaranje prema 'ispravnome' i isključivanje drugačijega, bijeg od slobode. Teško je odabrati najvažnija znanja i složiti se tko će ih propisati. Nema 'ispravnih' sadržaja, jer su uvijek jedni isključeni ili uključeni nauštrb drugih. Budući da nije moguće postići dogovor o obaveznom sadržaju obrazovanja, najbolje je držati ga pripremom:

Kurikulum nudi fokus i obrazovanju i pojedincu... Obrazovanje je priprema za život, i što god ponudi, ostaje priprema. Logično im je ponuditi ono što se drži najboljim, a ako oni za sebe kasnije racionalno i informirano izaberu nešto drugo, znači da su dobro znali iskoristiti znanje koje im je dano. Osim toga učenjem i procjenom onoga što se u društvu drži vrijednim vježbaju kritičko mišljenje. (Winch 2006: 95).

Za razliku od klasičnog, autoritarnog obrazovanja, moderno je obrazovanje mnogih zemalja, osobito američkih, orijentirano na motivaciju učenika, autonomni odabir obrazovnih sadržaja, dakle, otvoreni kurikulum, čime otvara prostor za individualni razvoj svakog pojedinačnog djeteta. Motivacijsko obrazovanje potiče učenike na izražavanje mišljenja, prezentiranje usvojenih sadržaja, praktično rješavanje problema, rad u grupi, a učitelj i učenik su u ravnopravijem položaju. Učitelj u tom

slučaju nije nužno autoritet, već usmjerava učenike prema njihovim individualnim potrebama i potiče ih. Takvo je obrazovanje temeljeno na pretpostavci da učenicima ne treba objašnjavati da ne znaju, već im omogućiti da kažu ono što znaju, kako samo učiteljevo postojanje ne bi bilo opravdano učenicima koji znaju manje od njega (Rancière). Nalazi se u istoj tradicijskoj liniji s pedagoškom misli J. J. Rousseaua, koji je smatrao da u obrazovanju treba izbjegavati nametanje jedne volje drugoj i vjerovao da nametanje volje odraslih djeci ne može biti benigno, neutralno ili čak korisno, već uvijek samo štetno. Međutim, kapitalistički obrazovni sustav, koji u sebe inkorporira emancipacijsku pedagogiju, prevodeći je u ideologem razvijanja individualnih sposobnosti, svojim zagovaranjem kreativnosti i odbacivanjem 'teških obrazovnih (kanonskih) sadržaja' djeluje u skladu s odgojnim ciljevima tržišnog pragmatizma, temeljeći se na procjeni da kapitalističko društvo od pojedinaca treba snalažljivost a ne šire intelektualno znanje. Negativne su strane motivacijskog obrazovanja, kakvo se u izvito-perenom obliku stavlja u službu tržišnog pragmatizma, infantilizacija učenika i pretjerana praktičnost, specijaliziranost i disperziranost znanja koja rijetko omogućuje šire kritičko mišljenje. Stav da djeca biraju obrazovne sadržaje može dugoročno prema mladima biti nepravedan, iako im kratkoročno pogoduje. Ako je obrazovanje usmjereno isključivo na interes, na praktično djelovanje, a ne na intelektualnu stimulaciju, učenici će se vrtjeti u krugu poznatih sadržaja i linije manjeg otpora. Čitaju li se isječci iz knjiga – jer je unaprijed zaključeno da učenicima popušta pozornosti na nastavi – nude li im se sličice umjesto ozbiljnijih intelektualnih sadržaja, neće biti iznenađujuće kad odrastu u osobe nesposobne razumjeti zahtjevnija književna djela ili teorijske probleme. To je podcjenjivanje djece, odustajanje unaprijed, suprotno postulatu Josepha Jacotota o jednakosti inteligencija učenika i učitelja, ali i o razlici njihovih volja. On je držao da treba utjecati na volju učenika, motivaciju za rad, a ne sumnjati u njihove mogućnosti (Rancière). Postavka o jednakosti inteligencija ključna je za motivaciju i oslobađanje volje – onaj tko uči, može sve postići samo ako se potruži – u tome je smisao emancipacije, ne samo kao početni stav za obrazovni program, već i za pravednije društvo do kojeg bi takvo obrazovanje trebalo dovesti. No smije li jednakost inteligencija biti opravdanje za podilaženje djeci, nezrelim osobnostima koje tek trebaju postati odgovornima? Autoritet poučavanja treba očuvati, ali on ne implicira autokratski sistem vladavine u kojem se učenici poslušno povinjuju učiteljevoj samovolji. Čemu će se mladi ljudi suprotstaviti, na temelju čega izgraditi vlastiti stav, ako ne

postoji autoritet koji ih usmjerava? U kojim će kategorijama razmišljati ako nisu obrazovani za apstraktno mišljenje i istrenirani za koncentraciju? Važna odlika klasičnog obrazovanja je trening, jer dugoročno omogućava misaonu emancipaciju i autonomiju: „Pismeni, matematički obrazovan odrastao čovjek s praktičnim vještinama neovisniji je od onoga tko te kriterije ne ispunjava, iako je dolaženje do toga od njega zahtijevalo određeni trening.“ (Winch 1998: 59) Te vještine pružaju ‘sadržaj’ koji pojedinci, kao slobodne i misleće jedinice, mogu koristiti u stvaranju novih uvjeta, mijenjanju društva u kojem žive.

Stoga i autoritarnom i motivacijskom obrazovanju treba pristupiti kritički. Prvo je kruto i učenike čini objektima, a ne subjektima obrazovanja, a drugo je pretjerano fleksibilno, sadržajno neodređeno, bez zahtjevnijih intelektualnih sadržaja, pa se učenici lako infantiliziraju. Treba biti oprezan s pojedinim oblicima antihijerarhijskog obrazovanja, jer ono može voditi nivelaciji svih odnosa, pa i onoga učitelja-učenika, a to je put koji samo nekolicini vrlo zrelih i svjesnih učenika može osigurati individualan razvoj, dok će se većina prikloniti liniji manjeg otpora.

Za treću mogućnost obrazovanja mislećih pojedinaca najbolje je preuzeti teze Hannah Arendt (2009: 172), koja se u tekstu „Krizu u obrazovanju“ zalaže za priskrbljivanje novog autoriteta učiteljima, preuzimanje odgovornosti odraslih za djecu – a da ih se pritom ne indoktrinira. Kao korekturu autoritarnog pedagoškog modela, koji traži neupitnu pokornost, ona predlaže *autoritativno obrazovanje*, koje čuva autoritet učiteljeve stručnosti, kao i pedagošku distinkciju učitelja, koji učenika uvodi u svoj svijet, od učenika, čija je zadaća da taj svijet mijenja. Arendt drži da je polazišna točka obrazovanja natalitet – činjenica da ljudska bića dolaze u stari svijet koji trebaju spoznati, razumjeti kako bi ga eventualno mogli odbaciti ili mijenjati, stvarati novi. Budući da ‘svijet’ uvijek već prethodi novorođenom pojedincu, tom pojedincu treba prenijeti znanja kako se ona u protivnom ne bi izgubila prirodnom smjenom generacija, ali mu treba omogućiti i alate za njegovo revolucioniranje, za radikalno nove početke. Kad Redeker piše da djecu obrazujemo „za buduće vrijeme, vrijeme poslije nas, želeći umanjiti važnost svoje smrti, kako bi zemlja ideja napućena djelima postojala i dalje“ (126), onda on to, kao i Arendt, ne čini da bi zaštitio prašnjavu tradiciju, nego da bi kritizirao antitradicionalnu pedagogiju kojoj je cilj apsolutna integracija pojedinca u društvo tj. u svijet masovnog konformizma, potrošnje i zabave. Sukladno takvoj pedagogiji, obrazovanje se brka s prilagođavanjem ekonomiji, proizvodi ravnodušne, bezidejne, prezaposlene subjekte koji će služiti

proizvodnji i neće postavljati filozofska pitanja jer od njih nemaju koristi. Takvoj 'masovnoj proizvodnji mozgova' nužno je suprotstaviti obrazovanje namijenjeno mišljenju, trening razmišljanja. Arendt strahuje da motivacijskim obrazovanjem, učenjem kroz igru i djelovanjem bez ozbiljnije intelektualne stimulacije dijete ostaje na razini dojenčeta. Suprotno tomu, djetinjstvo bi trebalo shvatiti samo kao prolaznu stepenicu do odgovornosti i zrelosti (2009: 179). Odgovornost u obrazovanju drži dvostrukom: odrasli trebaju dijete zaštititi od svijeta, ali i „svijet treba zaštitu da ne bude pregažen i razoren navalom novoga sa svakom novom generacijom“ (81). Dijete treba zaštitu od izvanjskih, eventualno neprijateljskih utjecaja i od indoktrinacije, a svijetu je potrebna zaštita kako se civilizacijski dosezi ne bi nepovratno izgubili.

Prenošenje znanja Arendt povezuje i s ljubavi, držeći da je obrazovanje točka kod koje odlučujemo koliko volimo svoju djecu i svijet, koliko nam je važno ostaviti ih u civiliziranom okruženju jednom kad nas ne bude. Suprotno od Rancièrea, uvjerenog da učitelj ne mora biti upućen u građu o kojoj predaje, Arendt stručnost smatra važnom jer ona ulijeva povjerenje. Presudnim, ipak, drži autoritet, i suprotno Jacototu, drži da poučavani i poučavatelji ne mogu biti jednaki jer su odrasli odgovorni i za svijet i za djecu. Zadaća edukatora je „poučavati djecu kakav je svijet“ (2009: 188), kako bi iz prošlih iskustava mogli stvoriti nove početke, a ne 'izvlačiti' se na činjenicu da su ih loše stvari u društvu već dočekale, pa s njima nemaju veze. Počinjanje novog nije ostvarivo bez prethodnog razumijevanja prošlosti, koja se ne smije glorificirati ni prenositi nekritički, nego stalno iznova promišljati. Prenošenje tradicije nije pasivno čuvanje starih vrijednosti, nego pojašnjavanje serije pukotina i inovacija omogućenih djelovanjem neovisnih pojedinaca. Tu se krije i odgovor na dilemu o 'tradiciji' – neka znanja treba pamtiti, ali ih sva treba objašnjavati i dovoditi u pitanje, istovremeno prenoseći na djecu odgovornost za čitavo društvo. Obrazovanje koje bi preskočilo kritičke susrete s kanonom, onemogućilo bi kritičko mišljenje.

Nedavno se u medijima pojavila vijest da neki njemački izdavači izbacuju politički nekorektne dijelove iz književnih klasika – npr. riječ „crnac“ iz *Pipi duge čarape*, i to u 'dobroj' namjeri da se nikoga ne bi vrijeđalo, ni djecu 'učilo' diskriminirajućem izražavanju. Riječ je ustvari o nasilno pojednostavnjenom izjednačavanju sadašnjosti s prošlošću, zanemarivanju povijesnog konteksta, oduzimanju mogućnosti sagledavanja raznih perspektiva presudnih za kritičko mišljenje, zapravo o indoktrinaciji, mada 'politički korektnoj'. Nekorektni dijelovi romana

– šovinistički, rasistički, homofobni ili drugi – prilika su roditeljima ili učiteljima da djeci objasne promjene, daju im do znanja da društvo nije statično i nepromjenjivo, i time otvore vrata novim mogućnostima, zamišljanju pravednijeg društva. Kako će mladi znati i željeti promijeniti perspektivu ako im se uvijek nudi samo jedna, *ispravna*, koja ne potiče na zauzimanje stava? Jedan je to od mogućih način obrazovanja bez indoktrinacije.³

Čitati za emancipaciju mišljenja

U jeku još jedne obrazovne reforme u Hrvatskoj valja se zapitati ima li nade da obrazovni program doprinese misaonim sposobnostima učenika, aktivnom djelovanju usmjerenom ne samo na mijenjanje vlastitih okolnosti već i na društvene promjene? Treba se prisjetiti Marxove misli da treba educirati edukatore, prve odgovorne za kreativniju i poticajnu nastavu. Da bi se dugoročno omogućile promjene, nužno je poticati kritičko čitanje i postavljanje pitanja o temama o kojima knjige progovaraju, osobito o onima koje prijete svijetu (Gordon 59). Obrazovanjem se mora postići da učenici razmišljaju, razviju ukus, nauče razlikovati ružno od lijepog, ispravno od neispravnog, stječu osjećaj za druge i usvajaju moralne vrline. U posljednje vrijeme „raste težnja ljudi da iz razmišljanja pobjegnu u znanje“ (Hentig 44), što je za demokratska društva pogubno, jer se u njima od građana očekuje preuzimanje inicijative: „Odgoj za demokraciju je odgoj za biranje i odlučivanje.“ (Mougniotte 94) Pojedinci koji misle predstavljaju prijetnju društvenom poretku jer propituju utemeljenost odluka vladajućih; s druge strane, nemogućnost razmišljanja može – ukoliko netko radi suprotno njihovim interesima – u pitanje dovesti opstanak pojedinaca, a da oni toga nisu ni svjesni (Brookfield). Mišljenje nije moguće odvojiti od iskustva i osjećaja, niti se može direktno poučavati, ali ga tim više treba poticati, postavljati pitanja, kritički se postavljati u situaciji: možemo li i trebamo li vjerovati sugovorniku, mediju, vršnjaku, autoritetu? Winch kritičko mišljenje drži preduvjetom za sretan život i autonomiju, jer čovjek ne može donijeti informiranu i racionalnu odluku ako kritički ne sagleda razne mogućnosti (2006: xi). To podrazumijeva, nastavlja, mogućnost argumentiranja za i protiv, ali i posjedovanje

3 Pri razmatranju mišljenja i slobode izbora nužno se pojavljuje pitanje indoktrinacije, pitanje kako učenike naučiti razmišljati i birati, a da ih se ne indoktrinira, da ne bi kasnije rekli „ja bih izabrao drugačije“ (White).

intelektualnih sposobnosti i znanja: „Kritički se možemo odnositi samo prema onome o čemu smo dobro informirani“ (75). Upravo je zato bitno klasično obrazovanje (gore spomenuto upoznavanje novorođenog sa ‘svijetom’). Tomu se suprotstavlja Brookfield, držeći da se mišljenje može vježbati i bez akademskog obrazovnog ‘sadržaja’, te da učenici mogu vježbati misliti na sadržajima iz vlastita života. Neupitno je da se praktični sadržaji trebaju koristiti za vježbanje rješavanja problema i promišljanje konkretne situacije, no bez teorijskog znanja, razumijevanja povijesti i angažiranog suočavanja sa suspektnom ‘tradicijom’ onemogućuje se intelektualni trening i dublja analiza životnih problema. Mladi se ljudi moraju biti kadri sagledati u odnosu na druge, razumjeti svoju prošlost, kritički promotriti društvo, razloge njegove promjene, ili proniknuti u kojim se aspektima, i zašto, ono ne mijenja. U razmišljanju o sebi u svijetu, i sami sudionici obrazovanog procesa trebali bi aktivno mijenjati svoje okolnosti, emancipirati se. Treba ih pripremiti za transformaciju svijeta, a ne im diktirati *kako* da to učine, jer je to indoktrinacija. A da bi uopće mogli zamisliti drugačiju budućnost, svijet im treba mnogostruko interpretirati, a ne ga prikazati jednoobraznim. Prostor između prošlosti i budućnosti učitelji svojim autoritetom pretvaraju u prostor slobode i mogućnosti (prema Gordon). Dužnost je odraslih djecu odgojiti za bolji svijet, onakav kakav bi mogao i trebao biti.

I nastava književnosti trebala bi biti kreativnija i poticajnija.⁴ Filozofkinja Martha Nussbaum čitanje književnih djela povezuje s razvojem etičke dimenzije pojedinca. Upijanje mogućih svjetova priprema je za kontekstualiziranje, a snažne emocije koje izazivaju književna djela tjeraju čitatelja na suočavanje sa sobom, preispitivanje vlastitih stajališta, pružaju mu mogućnost promjene uvjerenja, identifikaciju s likovima ili spoznaju zašto se s njima ne može identificirati. Takvo prikupljanje znanja i emocija razlikuje se od školskog usvajanja gradiva, prikazanog kao ‘objektivnog’. Kad bi se prihvatila dogma, uobičajena posljednjih desetljeća, da književnost treba čitati kao zatvoren, samodostatan jezični objekt koji nema veze sa svijetom (usp. Todorov), ne bi bilo moguće iskoristiti njezine emancipacijske potencijale, a zamišljene, idealistične ili idealne svjetove prenijeti u stvarno društvo. Nussbaum preuzima Aristotelovu tvrdnju da

4 Primjer apsurdna iz školske prakse: Na hrvatskim se fakultetima odvojeno studiraju svjetska književnost (komparativna) i hrvatski jezik i književnost. U školama književnost poučavaju samo profesori hrvatskog jezika, koji su se na studiju gotovo isključivo bavili hrvatskim autorima, a imaju zadatak učenicima dati cjelovit pregled svjetske književnosti.

je književnost filozofskija od povijesti jer ne prikazuje ono što se dogodilo već ono što se moglo dogoditi, čime omogućuje zamišljanje novih svjetova. Književnost je povezana i sa samosviješću: književna djela čitatelje snabdijevaju jezikom i idejom o tome što znači biti misleće biće (Readings 77). Kao što je svaka misao post-misao, jer uključuje prisjećanje na događaje koji su se dogodili, a nisu 'prisutni' u trenutku kad se o njima razmišlja (Arendt 1981: 78), tako ni pročitani sadržaj nije 'prisutan' niti stvaran, ali nudi identifikaciju, uživanje u zamišljajima i učenje novoga. Nemogućnost izlaska iz vlastitih okvira vodi u statičan i zadan život pun predrasuda. A da to očekivano ponašanje, koje većina nekritički drži ispravnim, može biti opasno, pokazala je Arendt u knjizi o suđenju nacističkom zločincu Adolfu Eichmannu, odgovornom za deportaciju i eliminaciju velikog broja Židova. Eichmannov zločin nije bio motiviran njegovom glupošću ili iskonskim zlom; masovno ubijanje koje je kao savjesni birokrat organizirao u direktnoj je vezi s odsustvom mišljenja, zaključuje Arendt. On nije bio zao, jednostavno nije mislio. Bio je „klišeima potpuno zaštićen od realnosti“ (2005: 20), što se ogleda u mnogim njegovim tvrdnjama sa suđenja, primjerice da su „Židovi željeli emigrirati, a on je imao tu sreću da im je mogao pomagati“ (18). Naredbe je izvršavao s veseljem, ponosom i lakoćom, osjećajući se korisno i efikasno, ne razmišljajući o posljedicama, o činjenici da ljude direktno šalje u smrt. Ovaj slučaj vraća na ideju Marthe Nussbaum o čitanju kao o širenju horizonata, i doslovno podsjeća na izreku – pripisuje se sv. Augustinu – da su najopasniji ljudi koji su pročitali samo jednu knjigu, jer su skloni nekritički je prihvatiti kao apsolutnu istinu. Na Eichmanna je cionistički klasik *Der Judenstadt* Theodora Herzla ostavio dubok dojam, i to najviše jer to bila jedna od prvih knjiga koju je pročitao nakon čitanja novina. Eichmannov slučaj pokazuje kako čovjek može živjeti i djelovati 'bez mozga', ne shvaćajući da nije subjekt vlastita života, ne razmatrajući kritički svoje ni tuđe postupanje, ni početne postavke čitave nacističke ideje, proživjeti život kao lutka koju navijaju drugi. A sustav je, kao i drugi birokratski sustavi, bio tako ustrojen da se Eichmann za svoje postupke nije ni *morao* osjećati odgovornim, barem hijerarhijski ako ne već moralno. Bio je dijelom birokratskog aparata u kojem je savjesno izvršavao naredbe. Ljudi se lako dehumaniziraju kad slijepo slijede naputke, pa savjest postaje nepotrebna. Već je Adorno pisao da je glavni cilj obrazovanja da se Auschwitz nikad ne ponovi, što se može postići autonomijom, mogućnošću refleksije, samoodređenjem i odsustvom pasivne kooperacije (Adorno). Odgoje li se generacije sposobne misliti, odvojiti mitove s kojima su odrasli od vlastitih zaključaka, mogle bi se bitno

smanjiti zavade, temeljene na stoljetnim predrasudama i netrpeljivostima. Ukoliko ljudi nisu u stanju kritički misliti i djelovati, situacija ih nosi, mogu, i ne znajući, biti manipulirani, kao što se mnogima dogodilo 1990-ih na prostoru bivše Jugoslavije, pola stoljeća nakon Auschwitza. Istinitom se pokazala tvrdnja da je „vjerovati da unaprijed znamo što znači biti čovjekom prva stepenica do terora jer omogućuje shvaćanje onoga što nije ljudsko, za što nismo odgovorni i što možemo slobodno iskorištavati“ (Readings 189). Osim krutih i neumoljivih, ‘racionalnih’ birokratskih sustava, jednako su opasni i iracionalni uzroci nacionalizma ili religije, čiji su izvori prije svega emotivni. Razlika između onih koji misle i onih koji ne misle nije utemeljena u različitim sklonostima pojedinih nacionalnih, vjerskih i sl. zajednica, nego je uvijek ishod obrazovanih struktura koje omogućuju i produciraju sklonosti prema birokratskoj hladnokrvnosti ili nacionalističkoj određenosti. Svakako, nije jednostavno početi misliti, dovesti u pitanje temeljne postavke vlastite ličnosti, uvijek već oblikovane nacionalnim, rodnim i vjerskim determinantama, to se ne događa samo od sebe. Nezavisno mišljenje najviše onemogućava strah od slobode, jer pojedinci koji ne žive propisanim, uobičajenim načinom života, riskiraju nerazumijevanje i isključivanje.

U knjizi *Life of the mind* Arendt se pita koliko su dobro i zlo povezani s mišljenjem: može li mišljenje spriječiti loše djelovanje? Da je Eichmann mogao razmisliti o nacističkoj premisi da Židove treba eliminirati kao manje vrijedne od Nijemaca i preuzeti odgovornost za svoje postupke – bi li pokušao te zločine spriječiti ili osvijestio svoju krivnju? „Ako je istina da činjenje dobrog ima svoje izvore u mišljenju, treba težiti tome da svaka svjesna osoba misli, koliko god obrazovana ili neobrazovana, inteligentna ili glupa bila.“ (Arendt 1981: 13) Kako se ne bi radilo o uzaludnom promišljanju nevezanom za stvarnost, svrha smišljenoga je povratak u svijet i djelovanje za promjenu, drži Arendt. Iako je mišljenje individualna aktivnost, moguće ga je uvježbavati i u grupi, za što se zalaže Brookfield, jer se učenici mogu međusobno propitivati, dolaziti do zaključka kojih se možda sami ne bi sjetili. U tom je kontekstu koristan Brookfieldov savjet da nastavne jedinice treba završavati pitanjima, a ne zaključcima, kako bi učenici nastavili razmišljati o predavanim sadržajima, a i daje im se do znanja da gradivo nije jednoznačno i zadano.

Nema razloga da se u obrazovanje ne uvedu oba elementa za vježbanje razmišljanja. Grupno uvježbavanje mišljenja moguće je već od početka školovanja, kad učenici mogu zajedno rješavati logičke zadatke i probleme primjerene njihovoj dobi. Za kontemplativnije individualno

mišljenje u kasnijoj dobi treba ponuditi ozbiljniju nastavu filozofije ili teorije kulture za postavljanje širih teorijskih pitanja o pojedincu i svijetu, kako se kritičko mišljenje ne bi pretvorilo u prazne logičke vježbe, nepovezane s emocijama, očekivanjima i moralnim vrijednostima, već bi rezultiralo individualnim razvojem direktno povezanim s političkom i društvenom odgovornošću. Readings drži da obrazovanje ne treba stvoriti autonomnog, samodostatnog pojedinca odvojenog od zajednice, jer to vodi zanemarivanju odgovornosti prema drugima i odbacivanju društvenih nepravdi kao nečega što ga se ne tiče. Zalaže se za poticanje povezanosti pojedinca sa zajednicom, ističući upravo njegovu obavezu prema zajednici. Riječ je, dakako, o zamišljenoj zajednici koja ne bi bila utemeljena na zajedničkom nacionalnom, etničkom ili drugom identitetu, već bi bila heterogena i održavala se na osjećaju uzajamnih dužnosti, bez iracionalnih povezivanja koja isključuju različitosti. Bila bi utemeljena na dijalogu, zajedničkom slušanju, bez fiksnog autoriteta i zauzimanja klasične intelektualne pozicije objašnjavatelja. Možda bi to mogao biti model suživota za drugačiju, zajedničku i slobodniju pedagošku komunikaciju. Jedan od načina postizanja tog modela je poticanje kritičkog čitanja književnih djela za razvijanje slobodnih i empatičnih pojedinaca, koji se neće moći dovesti u situaciju da slijepo slušaju naputke drugih, već će u svakoj situaciji znati razmisliti i preuzeti odgovornost za svoje postupke.

Zaključak

Poticanjem intelektualnog razvoja, razvijanjem kritičkog mišljenja, čovjek postaje pojedincem koji se usuđuje iskoristiti svoju slobodu. Ugodno je biti ispravan i uvjeren, i ne zamarati se pitanjima koja ne nose praktičnu korist, ali već je Hegel primijetio da se do slobode dolazi riskiranjem. Do promjena u društvu doći će samo raskrinkavanjem i odbacivanjem propisanih obrazaca i uvriježenih ponašanja, empatijom prema drugima kako bi se prestali isključivati drugačiji i nepripadni. A to mladim ljudima može omogućiti čitanje književnih djela preko kojih će upoznati moguće svjetove, postavljati temeljna filozofska pitanja, razmišljati o prošlosti. Kad bi obrazovanje poticalo mišljenje, racionalne izbore i objašnjenje fenomena koji nas okružuju, ljudi bi možda manje posezali za *self-help* priručnicima, pseudoznanstvenim teorijama koje nude sumnjiva i nekritična rješenja temeljnih životnih pitanja, i manja je vjerojatnost da bi se politička korektnost dovodila do apsurdna. Obrazovanje za mišljenje pojedincu treba

omogućiti upoznavanje sama sebe, kako bi mogao birati u skladu sa svojim temperamentom, znanjem i mogućnostima, ali i razvijanje empatije prema drugima, kako bi bio voljan i spreman djelovati za promjene. Jer društvo bi dugoročno profitiralo kad bi se obrazovanje većim dijelom sastojalo od uvježbavanja argumentiranja, promišljanja raznih mogućnosti (osobito povijesnih perspektiva), preuzimanja odgovornosti za svoje postupke, uz što manje propisivanja, indoktrinacija i objektivizacija života.

Literatura

- Adorno, Theodor. *Education after Auschwitz*. Web. 3.8.2013. <<http://ada.evergreen.edu/~arunc/texts/frankfurt/auschwitz/AdornoEducation.pdf>>
- Arendt, Hannah. *The life of the mind*. Orlando: A Harvest Book: Harcourt Brace Jovanovich, 1981. Tisak.
- Arendt, Hannah. *Eichmann and the Holocaust*. New York: Penguin books, 2005. Tisak.
- Arendt, Hannah. „Križa u obrazovanju.“ *Europski glasnik*, 14.14 (2009): 171-189. Tisak.
- Belenky, Mary Field, et al. *Ženski načini spoznavanja: razvoj sebstva, svojeg glasa i svojeg duha*. Zagreb: Ženska infoteka, 1998. Tisak.
- Brookfield, Stephen D. *Teaching for critical thinking: tools and techniques to help students question their assumptions*. San Francisco: Jossey Bass, 2011. Tisak.
- Furedi, Frank. *Wasted: why education isn't educating*. New York-London: Continuum, 2009. Tisak.
- Freire, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: London: Continuum, 2005. Tisak.
- gfk. *Čitamo li knjige? Kupujemo li knjige?* Web. 2011. <http://www.gfk.hr/public_relations/press/press_articles/006154/index.hr.html>
- Giroux, Henry. *Pedagogy and the politics of hope: theory, culture and schooling*. Boulder, Colorado-Oxford: Westview Press, 1997. Tisak.
- Gordon, Mordechai. „Hannah Arendt on authority: conservatism in education reconsidered.“ *Hannah Arendt and education: renewing our common world*. Ur. M. Gordon. Boulder: Westview Press, 2001: 37-65. Tisak.
- Grossman, Meta. *U obranu čitanja: čitatelji i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam, 2010. Tisak.
- Von Hentig, Hartmut. *Humana škola: škola mišljenja na nov način*. Zagreb: Educa, 1997. Tisak.
- hooks, bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994. Tisak.
- Horkheimer, Max, i Theodor W. Adorno. *Dijalektika prosvjetiteljstva*. Sarajevo: Veselin Masleša, 1989. Tisak.
- Mougniotte, Alain. *Odgajati za demokraciju*. Zagreb: Educa, 1995. Tisak.
- Nussbaum, Martha. *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton: Oxford: Princeton University Press, 2010. Tisak.

- Rancière, Jacques. *Učitelj neznanica*. Zagreb: Multimedijalni institut, 2010. Tisak.
- Readings, Bill. *University in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997. Tisak.
- Redeker, Robert. „Kriza škole kriza je života.“ *Europski glasnik* 14.14 (2009): 123-139. Tisak.
- Rich, Adrienne. *On lies, secrets and silence: selected prose, 1966-1978*. New York: Norton, 1979. Tisak.
- Todorov, Tzvetan. „Još dalje od škole.“ *Europski glasnik* 14.14 (2009): 319-323. Tisak.
- White, John, ur. *The aims of education restated*. New York: Routledge, 2010. Tisak.
- Winch, Christopher. *The philosophy of human learning*. New York: Routledge, 1998. Tisak.
- Winch, Christopher. *Education, autonomy and critical thinking*. New York: Routledge, 2006. Tisak.

Savezništvo i saznavalištvo: strastvenom pedagogijom protiv intelektualne i emocionalne oskudice

Nataša Govedić

Samo svježi zrak milijuna za milijunom slobodno promišljenih izbora stvorit će edukacijsku klimu koja svima nama uistinu donosi sudbinske pomake.

John Taylor Gatto

Ako je kolektivitet zasnovan na organiziranoj atrofiji ljudske osobnosti i njezine posebnosti, onda je, tome nasuprot, zajednica oblik subivanja u kojemu poštujemo svako pojedino Ja koje se proteže prema svakom pojedinom Ti. Kolektivnost često nastoji pobjeći od zajednice, od zajednice kao njegovanja unikatnog ljudskog kontakta.

Martin Buber

I.

Čitanjem naglas djeci i adolescentima često se imam prilike osvjedočiti koliko je dječja percepcija otvorena i žedna sadržaja koji nadilaze emocionalno i intelektualno siromaštvo edukativno-odgojnih institucija u kojima navedene generacije upravo stasaju. Pod osiromašenjima nikako ne mislim na manjak medijski posredovanih informacija, niti se ikada susrećem s podmlatkom kome nedostaje referenci na televizijske serije, kompjutorske igre i filmove, baš kao ni s naraštajem koji ne bi znao točne odgovore na stereotipna pitanja postavljena u komercijalnim kvizovima, križaljka ili testovima opće kulture. Dapače, djeca uglavnom znaju i imena popularnih ličnosti i glavne gradove udaljenih država. Ono što ne znaju tiče se promišljanja pitanja *zašto uopće učiti*. Zašto ići u školu? Zašto čitati? Zašto crtati? Ili razmišljati? Ili pjevati? Služi li sport ičemu drugome osim zaradi natjecateljskih zvijezda? I zašto mozgati nad matematičkim zadacima, posebno onima kojih nema ni u udžbeniku? Zašto odlaziti u prirodu? Čemu služi lektira, kad bismo ionako sve knjige mogli pogledati u

obliku filmskih ili televizijskih ekranizacija? Još je teži problem razgovarati s mnogobrojnim roditeljima koji čvrsto vjeruju da djecu treba podvrgnuti svim vrstama ispitivanja, drila, stroge discipline i bubanja, ali nikada im se i nipošto ne smije postavljati ni filozofska ni etička pitanja, dok je samu umjetnost najbolje prognati iz svih odgojno-obrazovnih ustanova, budući da predstavlja 'čisti gubitak vremena', točnije rečeno gubitak potencijalne zarade. Nažalost, stav o učenju kao procesu pripreme za nemilosrdnu tržišnu utrku kroz dugogodišnju redukciju ljudskih kreativnih potencijala, kao i stav da je forsiranje učestalog standardiziranog testiranja učenika (gdje pitanja u pravilu uključuju *samo po jedan* točan odgovor), uz jedva imalo ili nimalo promišljanja ili propitivanja nastavne građe, postali su norma u gotovo svim hrvatskim školama. Već sada trpimo posljedice dalekosežnog osiromašenja dječje zapitanosti, znatiželje i motiviranosti. Kako navodi Pasi Sahlberg u seminalnoj knjizi *Lekcije iz Finske*:

Razmišljanje povezano s globalnom obrazovnom reformom uključuje pretpostavku da su natjecanje, mogućnost izbora i učestalo vanjsko testiranje preduvjeti za poboljšanje kvalitete obrazovanja. Od donošenja Zakona o obrazovnoj reformi 1988. godine u Engleskoj, politika odgovornosti za uspjeh učenika temeljem testiranja povećala je učestalost standardiziranih testiranja u mnogim odgojno-obrazovnim sustavima u svijetu. Pokazuju li ovakvi odgojno-obrazovni sustavi, u kojima su natjecanje, mogućnost izbora i odgovornost za uspjeh učenika temeljem testiranja glavni pokretači obrazovne reforme, napredak u međunarodnim usporedbama? Ako se za takvu usporedbu koristimo bazom podataka programa PISA, nailazimo na rječit odgovor. Sjedinjene države, Engleska, Novi Zeland, Japan te neki dijelovi Kanade i Australije mogu posebno poslužiti kao mjerilo. [...] Iz kruga u krug testiranja između 2000. i 2006. godine, uspjeh učenika opada. (109)

Učenje koje se iz aktivnog procesa stalnog promišljanja ponuđenih kategorija pretvara u pasivan proces neupitnog usvajanja i upisivanja jednoznačno točnih odgovora uskraćuje učenicima mogućnost da oblikuju i preoblikuju informacije, odnosno ukida mogućnost da učenici sami testiraju hipoteze standardiziranog kurikulumuma ili sustava znanja. Opetovano i opsesivno testirani učenik sasvim sigurno neće imati priliku izgraditi dublji interes za predmet koji usvaja, jer je njezino ili njegovo

‘očekivano ponašanje’ u školskoj situaciji dijametralno suprotno bilo kakvom osobnijem, refleksivnijem odnosu prema informacijama.

Predavajući „Scensku kulturu“ studentima posljednjih godina Studija pedagogije Učiteljskog fakulteta u Zagrebu i razgovarajući s budućim učiteljicama i učiteljima nižih razreda osnovne škole, u prilici sam svjedočiti njihovoj opravdanoj i dubokoj zabrinutosti, katkad i anksioznosti, oko toga kako je koncipirana nastava u većini hrvatskih državnih institucija. Unatoč mnoštvu spoznaja koje su stekli na fakultetu o tome da nastavni proces nikako ne bi smio ‘preskočiti’ proces zajedničkog otkrivanja, prepoznavanja i sustavnog njegovanja dječje (kao i učiteljske) znatiželje, baš kao ni individualne projekte koje predlažu i vode sami učenici, suvremene učiteljice i učitelji i dalje stupaju u radnu sredinu u kojoj se očekuje da se ponašaju kao hodajući zvučnici propisanih udžbenika, čije rečenice djeca najprije zapisuju, zatim kod kuće uče napamet i kasnije naglas ponavljaju za ocjenu u školi. Neki od budućih nastavnika otvoreno govore o potrebi, ali i o granicama svoje pobune, smatrajući da će *pokušati* što više mogu plivati protiv struje, ali strahujući da će biti profesionalno kažnjeni (ne samo podrugljivošću i cinizmom starijih kolega, nego i manjkom pozitivnih izvještaja nastavničkih vijeća, odnosno manjkom mogućnosti profesionalnog promaknuća) ukoliko pokušaju unijeti promjene u birokratsko-tržišni pristup učenju. Govoreći o iskustvenom znanju, navela bih radionicu za edukatore i nastavnike koju sam 2013. godine vodila na Festivalu dječje knjige u Puli, Monte Libriću, na kojoj je učiteljica iz Medulina sa sudionicima podijelila iskustvo prema kojem samo zahvaljujući svom dugogodišnjem uspješnom iskustvu s djecom i njihovim „već ostvarenim akademskim rezultatima“ *smije* biti nekonvencionalna u razredu. U mlađim danima, naime, njezin pristup izrazito aktivnog njegovanja čitanja raznolikih tekstova u razredu (slikovnica, časopisa, priručnika, komadića biografija itd.), dakle tekstova odabranih mimo obavezne lektire i udžbenika, smatrao se vrstom ‘opasnog’ pedagoškog luksuza. Na veliko čuđenje svojih ‘korektnijih’ kolegica, upravo su razredi ove ‘neumjerene’ kolegice kasnije sadržavali djecu kapacitiranu i zainteresiranu za čitav niz intelektualno zahtjevnih područja. Isto iskustvo s nama dijeli i William Glasser, utemeljitelj pokreta kvalitetnih škola i zagovaratelj empatičnog, dječjim pitanjima otvorenog i maštovitog nastavnika-voditelja, a ne činovnički krutog nastavnika-šefa:

Čak i kad učenici dobro rade, nastavnicima-voditeljima možda će netko prigovoriti kako im nedostaje discipline jer se

iz njihovih razreda čuje smijeh. Ako su kreativni, a to moraju biti poučavaju li tako da zadovoljavaju potrebe svojih učenika, reći će im da odstupaju od prokušanog (pogubnog) obrasca planiranja sata, a to je predavanje gradiva pa zadavanje zadataka da bi ih učenici uvježbali. Skupina srednjoškolaca rekla mi je kako u školi „do besvijesti uvježbavaju“. Nastavnike-voditelje kritizirat će i zbog toga jer im je suviše stalo i reći će im kako je previše uživanja neprofesionalno. Upozorit će ih da misle na završne testove i razlome predmetnu materiju da bi učenici postigli bolji rezultat na tekstovima, iako takav pristup neće zainteresirati više od polovice učenika. Brzo će shvatiti kako će u školama (ali i izvan njih) u kojima vladaju rukovoditelji-šefovi biti nepopularni zbog svojih uvjerenja, a još više zbog svojih postupaka. Vidjet će kako nastavnici-šefovi neslavno propadaju, ali većina onih koji upravljaju obrazovnim sustavom i dalje podupire metode nastavnika-šefova, a kritizira metode nastavnika-voditelja. Takvo šefovsko razmišljanje razlog je pogubne pretpostavke kako škola mora biti poprište borbe između nastavnika (šefova) i učenika (radnika). Ako se šefovi na trenutak opuste, učenici će uništiti školu. No tužna je činjenica kako su mnoge naše škole učenici već gotovo uništili. [...] Budemo li se oslanjali na rukovoditelje-šefove, izgubit ćemo i ovo malo što imamo. (Glasser 55)

Novo je pitanje je li učiteljica-voditeljica iz Medulina svojim strastvenim pristupom uspjela zaraziti manje maštovite učiteljice? Nije. Zaraza primjerom daleko je rjeđa od onoga što bismo mogli očekivati u učiteljstvu kao primarno altruističkoj profesiji. Prema svemu što pokazuje praksa, tipična hrvatska učiteljica postojano se boji bilo kakvog iskakanja iz zadane rutine propisanih nastavnih jedinica. Ne samo da je pogađa strah od stvaranja 'poremećaja kurikuluma' (premda sigurno i šira politička platforma *izbjegavanja talasanja* igra svojevrstu ulogu), nego je tu i bojazan da učiteljska figura jednostavno 'nije dorasla' umjetničkom aspektu svoje vokacije, bolje rečeno nema profesionalnih resursa za modeliranje kreativnosti za svoje učenike. Isto je tako zanimljivo da većina nastavnica *zna* da je njihov strah od stvaranja i osobnog prihvaćanja kreativnog izazova u razredu više-manje neopravdan, jer svatko od nas posjeduje stvaralačku iskrinu koju može prenijeti na svoje učenike, ali

problem je u tome što učiteljicama i učiteljima nijedna socijalna instanca ne pruža dozvolu da iskažu i pomnije istraže resurse svoje otkrivalačke inteligencije. Ili učiteljice same naprave kreativni iskorak, sa svim rizicima nepopularnosti (ali zato kvalitetnije nastave), ili trpe represivnu klimu i unutar samog razreda i unutar institucije u kojoj rade. Tu su i slučajevi nastavnica koje pokušavaju diskretno provesti oplemenjivanje nastave glazbom, dodatnim satovima iz pojedinih predmeta (koji uključuju pokuse iz prirodnih znanosti, umjetnički rad s djecom ili sportske aktivnosti), ali nailaze na jaki otpor roditelja, uvjerenih da njihovoj djeci ne treba *luksuz* još većeg broja sati provedenih u školi. Čini se da iz perspektive roditelja kao posrednih 'korisnika usluga' koje danas pruža osnovnoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj djeca u razredu trebaju bubati strogo propisano gradivo i zatim s olakšanjem istrčati iz škole, jer ni u očima roditeljske generacije školsko iskustvo nije povezano s pozitivnim iskustvima i vrijednostima. Veoma mali broj učiteljica uspijeva uspostaviti savezništvo s roditeljima, jer se ni na kojoj komunikacijskoj razini ne vodi računa da je roditelj veoma važan čimbenik čitavog procesa saznavanja, a ne samo kontrolna instanca koja je obvezna u točno propisanom broju sati pohađati informacije i roditeljske sastanke.

Nadalje, na moje klasično pitanje koje postavljam svim učiteljicama koje susrećem: „Što će vam se dogoditi ako djelujete mimo nastavnog plana, a u korist i svoje i dječje znatiželje?“, one mi u pravilu odgovaraju da si tako nešto mogu *vrlo rijetko* dozvoliti bez posljedica po ritam ocjenjivanja u razredu, dok im je dugoročna pobuna protiv ideologije testova i birokratskih prezentacija i provjera znanja naprosto nezamisliva. Ne i odbojna. Mnogo sam puta razgovarala s otvorenim, ali na vlastito inzistiranje anonimnim¹ učiteljicama (svakako je riječ o statistički dominantno ženskom zanimanju), koje su bolno svjesne da većina njihovih učenika školu smatra ustanovom u kojoj su proveli svoje najteže dane i doživjeli najmučnija iskustva, zamrzivši učenje kao takvo, što brojne nastavnice smatraju i osobnim promašajem (odnosno osobnim, a ne širepolitičkim ili institucionalno rukovođenim neuspjehom). Nastavnice su, k tome, često svjesne da manjak vremena za individualan pristup učenicima pogađa u jednakoj mjeri one najsporije i one najdarovitije, stalno forsirajući vladavinu prosječnosti. Nije nikakva tajna da postojeći

1 Među učiteljicama vlada radna etika neisticanja, pri čemu mnoge odbijaju biti navedene čak i kao modelno dobre učiteljice, upozoravajući da se čak i one koje roditelji ili kolege ne percipiraju kao vrh struke također zaslužuju poštovanje i uvažavanje, a ne 'niži status' u hijerarhiji profesionalne izvrsnosti.

pristup standardizaciji informacija i testova izravno zagovara sustavnu socijalnu podigranost intelektualne, ali i socijalne kapacitiranosti djece, posebno one djece koja na inicijalnim testovima upisa u školu pokazuju najslabije, baš kao i one djece koja na inicijalnim testiranjima pokazuju najpućenije i najmaštovitije rezultate. Naše škole promiču pedagošku učmalost. Možda je u tome i jedan od razloga zašto se nitko zahvaćen službovanjem u nastavnom procesu ne usuđuje otvoreno zahtijevati promjene, kao i zbog čega se na na kritičare i reformatore školskih sustava postojano gleda s velikim nepovjerenjem.

II.

No iz perspektive razmjerno kratke povijesti učenja kao unapređivanja kvalitete odnosa i kvalitete saznavanja svih onih koji u njemu sudjeluju, pedagoški reformatori ne samo da su zaslužni za ono najbolje u današnjim školama, već je riječ o pojedincima koji dugo i začuđujuće postojano inzistiraju na tome da je prvi preduvjet kvalitetnog učenja uspostavljena zajednica, uspostavljeno savezništvo između onih koji skupa kreću u pustolovinu saznavanja, čemu su suprotni otuđenost i svakodnevni stres pri reproduciranju napamet naučenog gradiva. Ako ne postoji *savezništvo između učitelja i učenika, kao i učenika i učenika*, savezništvo uspostavljeno u bilo kojem obliku *obostrane otvorenosti, zaigranosti, odgovornosti i uvažavanja* (čime biva protkan *svaki dan i gotovo svaki sat*, a ne samo 'blagdanske aktivnosti'), ako nema učiteljske strasti ne samo prema formalnom aspektu gradiva, nego i posebno markiranom i dodatno vrednovanom sadržaju intelektualnog istraživanja (bilo da je u pitanju fokus na neku vrstu umjetnosti, odnos s prirodom ili odnos prema nekom specifičnom zanatu), gotovo je nemoguće uspostaviti bilo socijalnu koherenciju razredne grupe, bilo visoki motivacijski prag svakog pojedinca. I djeci i učiteljicama u razredu potreban je 'viši cilj', čiju gornju granicu određuje nastavnik kao motivirani facilitator istraživačkih projekata, a ne samo učitelj-birokrat ili Glasserov učitelj-šef.

O tom su potrebnom savezništvu učenika i učitelja pisali doslovce svi veliki reformatori školstva, nudeći različite načine uspostavljanja zajednice u razredu. Švicarski edukator i filozof Johann Pestalozzi (1746.-1827.) napustio je blistavu sveučilišnu karijeru da bi poučavao djecu u vlastitom domu, boreći se za besplatno školovanje, odnosno za pravo školovanja čak i najsiromašnijih. U želji da djeci što prisnije približi

proces otkrivanja i učenja, pisao je slikovnice, inzistirajući na tome da je temelj učenja uspostava međusobnog dječjeg povjerenja i poštivanje dostojanstva svakog ljudskog bića. Nažalost, nijedna njegova škola nije se (iz financijskih razloga) održala dulje od pet godina.

Robert Owen (1771.-1858.), rodom Velšanin, potom američki imigrant, bio je vlasnik tvornice pamuka u kojoj je pokrenuo prve besplatne jaslice i vrtić u okviru tvorničkih pogona, izlazeći u susret potrebi zaposlenih žena da im netko čuva djecu dok rade. Uveo je „načelo ljubaznosti u tonu, pogled, radu i djelovanju“ za sve svoje radnice i radnike te kasnije unutar tvornice osnovao i školu u kojoj je posebno plaćao glazbenike da sviraju djeci i slikare da slikaju za djecu, smatrajući da i na taj način doprinosi ozračju međusobnog inspiriranja i ohrabivanja. U američkom nastavku svoje nastavne avanture kupio je zemljište i na njemu osnovao zajednicu „New Harmony“ (Novi sklad), ponudivši članovima sljedeća pravila: svi imaju jednaka prava i jednake dužnosti; vlasništvo nad dobrima je zajedničko; komunikacijska pravila su ljubaznost i iskrenost; svi uče bez obzira na svoje godine. U Owenovim je školama dječja publika prvi put došla u susret s umjetničkim slikama, geografskim kartama, životinjama (poznat je i po tome što je djeci jednom donio na proučavanje autentičnog krokodila), kamenjem i kristalima, biljkama. Glazbena edukacija Owenovih škola uključivala je svakodnevno pjevanje i sviranje instrumenata, dok je plesna poduka počinjala od druge godine života i vodila se pod generičkim nazivom „poduka svih europskih plesova“. Nažalost, njegova je čvrsta uvjerenost u ispravnost vlastitog pristupa edukaciji dovela i do jakih isključivosti, odnosno do zabrane čitanja bilo koje literature koja dovodi u pitanje njegove pedagoške premise.

Njujorčanka pa potom škotska državljanka, Margaret McMillan (1860.-1931.), po zanimanju glazbenica, u epohi čestog stradanja djece od tuberkuloze borila se za zdravstvene kriterije dječjeg učenja na otvorenom, u prirodi, uvevši kao kriterij razrednog zajedništva uspostavljanje i održavanje vrta. Smatrala je da vrt njeguje one koji njega njeguju, a inzistirala je i na uvođenju glazbe i plesa u nastavu, kako bi se pojačala dječja koordinacija.

Rudolf Steiner (1861.-1925.), tvorac waldorfske pedagogije i specifične spiritualne orijentacije svojih nastavnika i učitelja, kao i Maria Montessori (1870.-1952.), inicijatorica objektno orijentiranog učenja, inzistirali su na važnosti školskog modeliranja i emocionalnog i kognitivnog konteksta, pa premda se veoma razlikuju u naglascima na logičko i matematičko mišljenje (Montessori), odnosno na praćenje i uspoređivanje

različitih prirodnih i povijesnih ciklusa ljudske civilizacije (Steiner), oboje reformatora upozoravalo je na važnost škole kao integracijske platforme dječjeg razvoja, kao što su upozoravali i na problem prevelike rascjepkanosti i međusobne nepovezanosti gradiva.

Psihologinja i filozofkinja Susan Isaacs (1885.-1948.) sustavno je ukazivala na međusobnu uvjetovanost dječje znatiželje i emocionalnog konteksta u kojem djeca rastu, kritizirajući Mariju Montessori zbog njene orijentacije na akademska postignuća djece i smatrajući da sustavno njegovanje igre u učionici, kao i umjetnosti u nastavi (crtanje, pripovijedanje, glazba i ples), stvaraju niz neprocjenjivo važnih socijalnih kompetencija, koje se ne razvijaju u obrazovnom sustavu orijentiranom isključivo na akademski rezultat. Isaacs je, međutim, za razliku od Marije Montessori koja se afirmirala upravo radom s najsiromašnijima (bilo joj je važno dokazati da mogu postići iste akademske rezultate kao i bogati, u čemu je uspjela), radila s vrlo malim grupama socijalno privilegirane djece, zbog čega je u početku kritizirana kao 'neprimjenjiva' na kontekst državne nastave, premda se danas čitavo školstvo okrenulo nužno propisanom manjem broju djece po razredima te upravo onim elementima njezine metode koji potvrđuju da samoregulacija dječjeg ponašanja u razredu nije moguća bez umjetnički poticajne sredine.

Harvardski psiholog Jerome Bruner (r. 1915.) značajan je za edukacijsku psihologiju i pedagogiju najprije zato jer je inzistirao na takozvanoj „spiralnoj organizaciji saznavanja“ (vraćanju istim temama svaki put ih sve više produbljujući unutar novog konteksta), kao i zbog niza studija kojima je dokazao da je učenje proces u kojem središnju ulogu ima igra, koja razvija i percepciju i samostalno mišljenje i jezik i simboličko mišljenje i kreativnost i intuiciju i osobnost i motivaciju za rad, dakle najvažnije kvalitete nastavnog rada. Osnivač je projekta SUMIT (Schools or Success), u kojem su učitelji poticani na međusobnu suradnju i razmjene iskustava, a ulagao je i poseban napor u prepoznavanje i podržavanje darovite djece te samomotiviranog saznavanja, bez stalnog pritiska testova i bodovnog ocjenjivanja.

Loris Malguzzi (1920.-1994.), po zanimanju učitelj, odlučio je na ruševinama Drugog svjetskog rata sagraditi nove škole, a na vratima svoje prve škole u Reggio Emilia zapisao je: „U razorenim gradovima nisu ostale samo ruševine zgrada i poklopci tenkova, ostala je i naša zajednička obveza da gradimo bolji svijet“. Uključio je roditelje ne samo u gradnju svoje škole, nego i u održavanje nastave. Njegovi osnovni principi tiču se dokaza da djeca bolje uče i imaju veće akademske rezultate što su čvršće

povezana sa svojom obitelji i širom zajednicom. Zatim, djeca ne žele samo dobivati znanje i materijalna dobra; žele i davati, što im treba i omogućiti. Treba smišljati projekte u kojima se djeca osjećaju i kreativno i korisno. Smatrao je da su roditelji i učitelji glavni partneri oko dječjeg boljitka, kao i da učitelji moraju biti doživotni istraživači. Upravo zavaljujući Malaguzziju, uvedena je obveza roditelja da barem jednom tijekom semestra trebaju doći na razgovor s učiteljem, kao i obaveza stručnog usavršavanja učitelja. Malaguzzi je značajan i zato što je sakupio obimnu dokumentaciju o akademskom razvoju svojih učenika, posebno o akademskoj izvrsnosti djece kojima su ponuđena umjetnička sredstva izraza, kao crtanje, pjevanje, sviranje, plesanje, kazališne predstave, briga za prirodu, briga za životinje, sportovi. Sve ove umjetničke zone dječjeg izričaja, tvrdio je Malaguzzi, vode nas u smjeru suprotnom od edukacije za poslušništvo koja je dovela do uspostave fašizma u Europi: djeca koje uče postavljati pitanja i stvarati su djeca koja ne uče slijepu poslušnost autoritetima, već stalno, aktivno, kritično i kreativno unapređivanje svog odnosa sa svijetom.

Paolo Freire (1921.-1997.), brazilski aktivist i socijalni reformator, smatrao je da razred treba biti mjesto rasprave, debate, dijaloga i učeničkog odlučivanja. Učitelj je tu ne samo da djeci kaže propisane stavove, nego i da sasluša djecu. Kad god djeca ne vole učiti, tvrdio je Freire, problem je u prevelikom formalizmu ponuđenog znanja i premaloj povezanosti informacija sa stvarnim dječjim okolišem. Usporedivši „bankarski koncept obrazovanja“ (pohrana podataka bez razumijevanja) s „kreativnim konceptom obrazovanja“ (provjera svega što je ponuđeno), agitirao je za škole u kojima nastavnici i djeca *imaju vremena* prodiskutirati stvarne probleme učenika, a ne samo nastavne jedinice propisane od strane ministarstva obrazovanja.

Harvardski psiholog, pijanist i znanstvenik Howard Gardner (r. 1943.) uspio je promijeniti definicije inteligencije kao sustava mjerenja matematičkih i logičkih tekstova učenika u korist inteligencije kao procesnog mišljenja, za koji su neobično i podjednako važni i empatija i vrednovanje originalnosti. Umjesto klasičnih testova inteligencije, uveo je vrednovanje višestrukih ili multiplih kompetencija, dokazavši da se ukupna inteligencija svakog pojedinca sastoji od lingvističke, logičko-matematičke, fizičko-kinetičke, glazbene, spacijalne i evolucijske kompetencije (a ne samo logičko-matematičke, kako se dekadama vjerovalo). Gardner je osnivač Projekta Zero na Harvardu, čiji je cilj uvesti u škole što više kooperativnog učenja, umjetnosti, uključenosti roditelja u nastavni proces, debate na razini razreda.

„Šumske škole“, koje je osnovao tim švedskih učitelja, ubrzo su prerasle u integralni dio nastave u Švedskoj i Danskoj, a zatim se u razdoblju od 1950. do 1995. proširile i na Englesku, Škotsku i Wales, značajne su zato što djeci pružaju terapijski odnos zajedništva s prirodom, posebno pomažući zanemarenoj i agresivnoj djeci, kao i djeci koja imaju problema s koncentracijom. Što je veći stupanj dječje izloženosti tehnologiji (a suvremena djeca provode veći dio budnog stanja pred nekom vrstom ekrana), to se nastava u šumi pokazuje značajnijom za dječju emocionalnu stabilnost i sposobnost kontinuirane koncentracije, kao preduvjeta i akademskog i socijalnog uspjeha.

III.

Unatoč navedenim obustavama edukacijske učmalosti, djeca danas u Hrvatskoj stječu radne navike i grade stavove prema saznanjima u veoma konzervativnim osnovnim školama. Ne samo da u Hrvatskoj nisu u značajnijoj mjeri prisutne takozvane ‘alternativne škole’ (postoji Montessori škola u Zagrebu i po jedna Waldorfska škola u Rijeci i Zagrebu, muku mučeći s elementarnim preživljavanjem i financijskim prepoznavanjem od strane nadležnih ministarstava), nego ni unutar takozvanih državnih škola nisu zaživjeli kreativni programi iz bogatog nasljeđa reformatorskih pedagogija. Naša djeca danas glavni dio dana provode u školama bez vrtova, u učionicama bez knjiga ili bilo kakvih umjetničkih predmeta, bez mogućnosti redovitog zajedničkog odlaska u prirodu, no najviše od svega: bez emocionalnog zajedništva. Nedavno sam razgovarala s desetogodišnjim dječakom koji me na pitanje što misli o svojoj školi mirno pogledao u oči i rekao glasom prekaljenog cinika: „Kad bi se moja škola zapalila, ja bih joj... dodao još malo benzina.“ Njegova se škola pri tom *ne* nalazi u devetom krugu institucionalnog pakla, nije poznata po eksplozijama nasilja, nije neposredno zahvaćena ratnim razaranjem ili ekonomskom devastacijom. Naprotiv, u pitanju je jedna posve obična, neupadljiva, izvana svježe oličena, iznutra neambiciozna ustanova u kojoj gotovo nikome nije naročito stalo ni do građe koja se predaje učenicima, ni do odnosa s djecom u razredu. Barem tako misli dječak s kojim sam razgovarala. Istog sam dana razgovarala i s nekoliko učiteljica koje rade u istoj toj, *gorljivo nevoljenoj* i posve prosječnoj školi. Njihova je perspektiva ‘života u razredu’ bila slično malodušna, pri čemu im nije nedostajalo ni profesionalne strasti prema učiteljskoj vokaciji ni osobnog životnog

entuzijazma. Jedna je učiteljica ovako komentirala dječakov bijes prema školi: „Danas više nema Hlapića koji bi gasili domaće požare; danas bi svi najradije zapalili svijet i više se bi ni osvrnuli za sobom.“

Ne slažem se ovim prebacivanjem odgovornosti za otpor prema školi na djecu. Nije nimalo čudno da dugotrajno emocionalno i intelektualno zanemarivanje školske djece dovodi do zapaljive i nasilne atmosfere. U procesu radioničkog rada s 'problematičnim' razredima (premda je već i sama ta kvalifikacija veoma upitna – često su u pitanju razredi s izrazito socijalno nekompetentnim učiteljicama), postepeno i učiteljicama i djeci postane jasno da školu ne možemo izjednačiti ni s tvornicom informacija (kao što ni kod kuće ne možemo pristati na priključivanje djece *na aparate* kompjutorskih ekrana i potpuno ukidanje ljudskog kontakta), niti s kazneno-popravnim ustanovom u kojoj djeca četiri do sedam sati dnevno nepomično šute i prate gradivo, da im ne bi zaprijetile kazna loše ocjene ili isključenja sa sata. Svakome tko je radio s nekom ljudskom grupom posvećenom saznavanju, bilo koje razvojne dobi, jasno je da nitko ne može učiti u grču. Nitko ne može učiti u strahu, samo zato jer se boji posljedica. *Nitko ne može otkrivati u svakodnevnoj atmosferi emocionalne hladnoće, nezainteresiranosti ili čak otvorenog neprijateljstva (bilo školskih djelatnika bilo djece u razredu).* Danas u svijetu postoje hvaljeni školski sustavi koji su podešeni na sasvim drugačiju komunikacijsku i socijalnu frekvenciju. Citiram Lauru Grace Weldon:

Ispada da su oni učenici koji su u školi proveli manje vremena postigli najviše edukacijske standarde. Djeca u Finskoj ne počinju formalno obrazovanje dok ne napune sedam godina. Na raspolaganju su im dulji ljetni praznici, a oslobođeni su i standardiziranih testova, toliko popularnih u SAD-u. Tijekom školske godine finska djeca rade u malim razredima koji im nude pravo bogatstvo aktivnosti, uključujući vizualne umjetnosti, muziku, izradu predmeta od drva kao i čitav niz zanata. Od nižih razreda do kraja srednje škole djeca izlaze u prirodu na odmor nakon svake lekcije u trajanju od 45 minuta. Finska je primjer sustava koji pokazuje razumijevanje prema dječjoj potrebi za slobodnim vremenom, svježim zrakom i igrom. Do petnaeste godine finški studenti dostižu najviše svjetske rezultate i u usvojenim znanjima i u iskazanim vještinama. (5)

Projekt pod nazivom „škola u domu“ (Homeschooling) također nije dio domaćeg nastavnog iskustva, premda su njegovi rezultati (usp. Cooper 2-9) impresivni: drastično smanjenje dječje agresivnosti, mnogo bolja tolerancija frustracije, uspostavljanje dugoročnog samomotiviranja kod djece, rane godine bez stresa prisilne svakodnevne institucionalizacije. Što je još važnije, odnos učenik/učitelj zaštićen je kroz roditeljsko poštovanje dječjeg tempa saznavanja, zbog čega se pojedine nastavne jedinice mogu obraditi drugačijim tempom od usvajanja gradiva u razredu. Ipak, heterogeni i socijalno veoma kompleksni sustav razrednog odmjeravanja među djecom nipošto nije sam po sebi kontraproduktivan. Korisna nam je razlika koju edukator Thomas Armstrong uspostavlja između školskog „diskursa akademskog postignuća“ i školskog „diskursa razvoja čovjeka“. U prvom slučaju, škola je mjesto usvajanja institucionalno posredovanog znanja vrednovanog ocjenama i testovima. Kurikulum je „strog, ujednačen i obvezatan za sve učenike“ (Armstrong 20). Djeca stalno doživljavaju da ih se uspoređuje s drugom djecom, dakle, kompetitivnost i vrednovanje idu ruku pod ruku, neprestano stvarajući stroge hijerarhije među učenicima. Čitav niz socijalnih vještina (sposobnost dogovaranja, imaginiranja, umjetničkog rada, iskustvenog znanja, empatičnog ponašanja, viška istraživačke znatiželje, projekata koji se bi se prirodno mogli nastaviti na ponuđeno gradivo, produbljujući ga i proširujući itd.) jednostavno nije ni na koji način ni njegovano ni vrednovano. Štoviše, forsiranje ocjena kao jedinog i glavnog vrednovatelja dječjeg postignuća dovodi do čestog „varanja, plagiranja i manipuliranja testovima“ (35-6). Možda najgora posljedica diskursa akademskog postignuća vezana je za status učiteljske figure, koja funkcionira kao kontrolor, a ne poticatelj ili prijatelj dječjih interesa. U ovakvim školama, veći dio djece razvija toliko veliki otpor prema školi da će je nastojati što prije napustiti, čak prekinuvši i takozvano obvezatno školovanje (39-40). Ovoj, kod nas dominantnoj vrsti školskog sustava, Armstrong suprotstavlja „diskurs razvoja čovjeka“, koji bi možda bilo točnije prevesti kao diskurs razvoja čovječnosti. Jer sada je cilj edukacije „postati cjelovito ljudskog biće“, pristup djeci je „fleksibilan i individualiziran“, „učenje je zainteresirano za prošlost, sadašnjost i budućnost svakog djeteta“, kao i za važnost same instance ljudskog iskustva, nenormiranog udžbenicima (50-56). Čovječnost nadalje pretpostavlja da škola ne vodi nužno *rezultatima*, nego da je dužna stvoriti i mogućnost da se učenici u njoj osjećaju *sretno*. Afektološki gledano, sreća je jedan od najkompleksnijih emocionalnih spojeva i konglomerata stavova. Ali ako samoj djeci postavimo pitanje što za njih znači „sretna škola“, dobit ćemo

prilično pragmatične i nimalo neostvarive odgovore. Navodim prema vlastitim bilješkama u radu s različitom djecom nižih razreda zagrebačkih osnovnih škola u proteklih nekoliko godina, s time da su se pojedini odgovori ponavljali kod većeg broja djece. Moje pitanje je glasilo: „Što je sretna škola?“. Slijedi lista dobivenih odgovora:

- škola s učiteljicom koja se smiješi i prema svima je jednako ljubazna (nema miljenika)
- škola s učiteljicom koja nije svaki dan loše volje jer *mora raditi*
- škola s učiteljicom koja se ne dere na nas kad pogriješimo
- škola s učiteljicom koja ne plaši stalno djecu lošim ocjenama, kao da ćemo mi bolje učiti ako se stalno bojimo jedinica
- škola čije su učionice pune lijepih slika, a ne bijelih zidova (može i naših crteža, a može i drugih slika i plakata)
- škola u kojoj te nitko od djece ne izaziva grubim riječima i na gura na ormariće, pogotovo ne svaki dan
- škola u kojoj te učiteljica zaštiti od nasilja ako joj se požališ, umjesto da te još pred svima optuži da si cinkaroš
- škola u kojoj ti učiteljica neće reći da se ne želi pačati u probleme među djecom i da mi to *sve sami moramo riješiti* (zašto onda odrasli svoje probleme ne rješavaju sami, nego im pomažu drugi odrasli?)
- škola u kojoj se puno, puno pričaju priče
- škola u kojoj se ide na izlete i u kino i u muzeje i u kazalište i na festival animiranog filma i na more i u šumske šetnje i u parkove, a ne samo sjedi u učionici
- škola u kojoj su svi u razredu prijatelji, ali zbilja svi, čak i oni najsiromašniji
- škola u kojoj se nitko ne pravi važan jer ima novi mobitel ili tablet, nego je faca onaj tko je zbilja dobar prijatelj
- škola u kojoj pod odmorom puštaju neku lijepu glazbu i ti je možeš slušati ili pjevati, kao na koncertu
- škola u kojoj te učiteljica ne bilda kao za ratište (i ne upozorava te stalno na pogibeljne prijetnje i opasnosti sljedećeg testa)
- škola u kojoj zbilja nešto naučiš i otvoreno možeš reći u razredu što te sve zanima i onda se o tome i razgovara
- škola koja ima svoje razredne novine i svi pišu unutra što im je zanimljivo i svi se stalno oko toga dogovaraju
- škola u kojoj se djeci koja nešto ne razumiju pomogne da to razumiju, a ne samo govori da će dobiti jedinicu jer nisu naučili

- škola u kojoj učiteljica grubim dečkima koji se stalno mlate ne gleda kroz prste i ne govori stalno nama ostalima da su to *samo hormoni*
- škola u kojoj se na satu razredne zajednice zbilja radi nešto za razred, za to da nam u razredu bude bolje, a ne da se uvijek na satu razredne zajednice vježba dodatna matematika
- škola u kojoj ne učiš radi ocjena, nego zato što ti treba svakakvo znanje i fora ti je to što se uči
- škola u kojoj razred ima nekog ljubimca, životinju ili biljku (ali naravno da nitko od djece na tu biljku ili životinju nije alergičan)
- škola u kojoj se svaki dan priča o tome što je prijateljstvo, a što nije, pa onda svi znaju da tračanje *nije* prijateljstvo i zato u toj školi nema toga da su ti jedan dan svi dobri prijatelji, a drugi dan te uopće ne poznaju (jer te netko otraćao)
- škola u kojoj nema provjera i testova svaki dan, jer kad su te provjere, onda su sva djeca užasno živčana i napeta
- škola u kojoj je učiteljica pravedna i stvarno daje ocjene onako kako djeca znaju, a ne po tome koga *ona* najviše voli ili tko je već *slavan* po tome što nešto zna
- škola u kojoj nitko djeci ne prijeti da će ići kod ravnatelja ako se ne smire, nego se djeci kaže da će svima biti ljepše ako se ne budemo svađali
- škola u kojoj nema zvona, nego na kraju sata sviraju neki lijepi zvončići ili violine
- škola u kojoj svi skupa izgrade kućicu na drvetu i tamo sjede bar malo svakoga dana (mogu je izgraditi i u razredu, ako drvo nacrtaju na zid, onda nacrtaju i lojtre i gore bude prava drvena kućica)
- škola u kojoj svaki dan dobivamo fino jelo (pa ne ostanemo gladni i onda od gladi ne boli glava)
- škola u kojoj nas ne muče s ogromnom zadaćom svaki dan
- škola u kojoj *zbilja* nema nasilja, a to ne znači samo da nema udaraca, nego da nema ni ruganja ni vrijeđanja ni svih onih otrovnih komentara na nečiji račun
- škola bez stalne buke i urlanja (bilo djece, bilo učiteljice)
- škola koju bi ukrasila sama djeca i u kojoj bi djeca radila svoje priredbe, a učitelji bi samo donijeli sokove
- škola u kojoj bi nastavu barem jednom tjednom držala djeca
- škola u kojoj svaki razred ima svoj bend i svi sviraju
- škola u kojoj ponekad nastavu drže i roditelji, iz nečega što oni dobro znaju

Ističem da mnogi od navedenih prijedloga ne samo da nisu neskromni i neostvarivi, nego za njihovu realizaciju ne treba ništa 'skuplje' i zahtjevnije od drugačijeg načina mišljenja, drugačijeg načina učiteljskog ponašanja i nove organizacije nastave u razredu. Jer svaka si školska ustanova može priuštiti mjesečno jedan dan nastave koju će držati za to pripremljeni učenici, na taj im način poklonivši osjećaj kompetencije. Svaka škola može dozvoliti učenicima da sami uredi svoj prostor i raduju se boravku u njemu. *Toliko puta imenovani i zahtijevani integritet nastavnice uistinu se uspostavlja kroz stvaranje konteksta u kojem profesorska figura nikoga ne favorizira i ne ponižava, već štiti djecu i od verbalnog i od relacijskog i od fizičkog nasilja.* Ponovno, tu vrstu integriteta nijedna učiteljica ne dobiva kao posljedicu *financijske* ili bilo koje druge privilegiranosti, već je uspostavlja i gradi kao svoj temeljni javni profil, odnosno riječ je o elementarnoj kvalifikacijskoj predispoziciji svih nastavnih profesija. Ideje oko uključivanja glazbe ili čitanja u razredu također se mogu provesti bez ikakve smetnje po ostatak školskog kurikulumu, kao što su ostvarivi i svi projekti brige za razredne biljke ili životinje.

Najmanje je, međutim, jasno kako ostvariti zajedništvo/savezništvo, kako unutar razreda, tako i prema roditeljskim 'članovima' školske zajednice. Talijanski filozof Umberto Galimberti (215) smatra da je svako zajedništvo važno povezati s „korskim karakterom mladih“, odnosno s „osjećajem da pripadaš zajednici u nastajanju“:

Oblik je strasti, za koju je Stendhal rekao da 'nije slijepa, već vizionarska', i stoga 'puše kao vjetar mogućeg', 'poput mora koje je svagda nešto što iznova počinje' (Sartre), budući da svaki mladi čovjek, kao Mannov Tonio Kröger, 'nosi u sebi mogućnosti za hiljadu raznih oblika života'. (217)

Strast mladih za 'prelaženjem granica' je ujedno i istraživačka strast, ne samo kao vrsta utopije, nego i kao vrsta samonametnutog izazova, s kojim ni učiteljska figura nikada ne smije raskinuti, ako uistinu namjerava iskoračiti iz lažnog pedagoškog morala, točnije rečeno programatske ravnodušnosti prema učenju. Ova vrsta strasti može se tumačiti i kao osobita vrsta predanosti, a njezin raspon može varirati od pokretanja individualnih kolekcionarskih zbirki u razredu (usp. Brierley) do uspostavljanja tromjesečnih istraživačkih projekata koje razredna zajednica provodi paralelno sa školskim programom ili kao neku vrstu samoskrojene nadopune školskog sadržaja. Fokus i metodologiju

istraživačkog projekta, međutim, nikako ne može *odrediti* učiteljska osoba (premda je zaslužna za što veći broj što raznovrsnijih prijedloga), već svi sudionici nastave u razredu, jer bi u suprotnom slučaju ponovno bila riječ o neravnopravnom, jednosmjernom vodstvu. Motiviranost i djece i učitelja možda bismo trebali zamijeniti pojmom *istraživačke strasti*, koja u sebe uključuje mnoštvo mogućnosti kreativnog izražavanja:

Njega kreativnosti u svim svojim oblicima prepoznaje da su ljudska bića prirodno generativna. Potreba stvaralaštva duboko nam je usađena. [...] Ako poznamo procese koji vode od vizije do izričaja, onda imamo i alate za korištenje kreativnosti tijekom čitava života. Njegujući ekspresivnost djece, potičući ih da se rasplešu po sobi, pričaju s imaginarnim prijateljima, pjevaju u kadi, crtaju svime što ostavlja trag i igraju se čitavog niza maštovitih igara, mi zapravo validiramo jedinstvenost njihovih istraživanja. Djeca koja se lako upuštaju u kreativne pothvate mogu svoje vještine upotrijebiti u bilo kojem poslu s kojim će se susresti kao odrasle osobe. (Weldon 66)

Na ovom bih mjestu istakla da istraživačka strast nikako ne podrazumijeva da ćemo djecu prepustiti njihovim rutinskim zabavama i razonodama, koje nipošto same po sebi ne podrazumijevaju kreativne izazove, ali znaju se susresti pod neobično širokom učiteljskom i roditeljskom egidom, nazvanom 'djeco, radite *nešto svoje* (i pustite nas odrasle malo na miru)'. Razvijanje kreativnosti *uvijek* zahtijeva i njegovanje *kreativne discipline*; bilo u razredu, bilo u vlastitom domu. Pa premda je i nastavnicima i roditeljima lakše odraditi nastavne ciljeve i ostalo vrijeme djecu prepustiti *čemu god*, na taj način nismo bliže ni savezništvu ni inspirativnom *saznavalištvu*. Djeca, nadalje, u pravilu mnogo bolje reagiraju na zamah učiteljske mašte i angažman oko kreativnih ideja, nego na nebrigu zapakiranu u 'slobodu' da čine 'što god žele'.

IV.

Time dolazimo do političkog pitanja kakvu vrstu djetinjstva, kakvu vrstu školovanja i kakvu vrstu dječje subjektivnosti želimo podržati, ne samo kao roditelji i nastavnici, već i kao građani koji imaju moć zahtijevanja

pedagoških reformi. U svojoj knjizi *Strange Dislocations* (1995) Carolyn Steedman upozorava na problem odraslih krojenja različitih ideologija djetinjstva, posebno onog idealiziranog (od viktorijanske epohe do danas ova se idealizacija, dakako, provodi različitim sredstvima). Problem je u tome što uza svu postojanu konzervativnu sentimentalizaciju djetinjstva kao nevinosti, bezbrižnosti i posvemašnje krhkosti koja dakao traži 'zaštitu' neke vrste odraslih nadzornika, baš kao i pored svih poruka medijskog spektakla samopomoći o tome da 'unutarnje dijete' svakog čovjeka mora dobiti svoj stvaralački prostor, praktična strana podizanja stvarne djece, posebno u godinama kad su neminovno podvrgnuta školskoj disciplini, potpuno ignorira aspekte i odgoja i obrazovanja koji djecu vidi i kao otporne i kao stvaralački kompetentne pripadnike ljudske zajednice, čije je djetinjstvo *proces otkrivanja vlastite posebnosti*, odnosno vlastite subjektivnosti. Pogledamo li u kakvom su odnosu školski i tržišni sustav modeliranja dječjih vrijednosti, pozvala bih se na utjecajan članak „Ograničenja mašte: marketing i kultura za djecu“ Stephena Klinea, koji još 1989. godine ističe kako tržište nikada neće inspirirati djecu visokim idealima ili pozitivnim slikama osobnog integriteta, niti će im ponuditi priče i igre koje će dovesti do sazrijevanja singularnih, etičkih građana. Naprotiv, mnogo komercijalnih industrija čini sve što može da se djeca što ranije pretvore u male kupce pažljivo simbolički zgotovljenih medijskih poruka i materijalnih sadržaja, uslijed čega uniformizacija djetinjstva dobiva na zamahu. Paradoksalno, Steedman bilježi sljedeće:

Upravo je ideja djeteta kao retoričke figure omogućila najvećem broju odraslih ljudi u zapadnim društvima način projiciranja i razmišljanja o tome kako kreirati sebstvo: kako ga zahvatiti i razumjeti: kako ga tretirati kao poseban oblik, stalno pokretan u tijelu... nešto *unutarnje*; unutarnjost samu.
(20)

No sebstvo u sustavima škola i medija predstavlja smetnju, a ne edukacijski cilj. Razvoj djetetova sebstva ne zbiva se kroz ispraznu nastavnu disciplinu, već kroz *istraživačku ili stvaralačku suigru*, koja ne bi smjela biti tretirana ni kao 'uljez' ni kao 'luksuz' ritma razrednih aktivnosti, već kao njihov glavni sastojak:

Improvizacija, kompozicija, pisanje, slikanje, kazalište, izumi i sve ostale kreativne rabote samo su razne varijacije igre

kao početne točke svake kreativnosti u ciklusu ljudskog sazrijevanja. Igra je primarna funkcija života. Bez igre, učenje i evolucija postaju nemogućima. (Nachmanovitch 42)

Ponavljam: igra u razredu najotvoreniji je oblik savezništva i *saznavalištva*. Bez njegovanja *ispitivačke kompetencije*, najneposrednije izražene igrom, doista nam je govoriti o „smrti djetinjstva“, kako čini David Buckingham (2000) u istoimenoj knjizi. Guranje djece u preuske, birokratski skrojene kalupe ‘odraslosti’ (učenika kao budućih potrošača informacija) nipošto ne znači da ćemo na taj način preskočiti i njihovo emocionalno, baš kao i akademsko sazrijevanje. Upravo suprotno: manjak igre dovest će do postojanog gubitka interesa za sve nastavne procese, dovodeći i do višestruke kognitivne regresije učenika, njihove „funkcionalne nezainteresiranosti“. Što, dakle, učiniti da uistinu disciplinirano prisvojimo stvaralačke strategije igre u razredu?

Već i sam način na koji ulazimo u učionicu može uključivati neko imaginarno putovanje, prolaz kroz čarobni svijet, rješavanje matematičkih mozgalica ili dnevnu zagonetku, a isto vrijedi i za svaku pojedinu etapu usvajanja gradiva iz sata u sat. Tematski parkovi igre ne moraju biti rezervirani samo za Disneyland ili Legoland. Zanimljivo je da je glavna prepreka savezništva kroz igru *ista* kao i glavni podstrek savezništva kroz igru: *nema propisa o ‘ispravnom’ i ‘pogrešnom’ igranju, nema fiksnog protokola, nema unaprijed zadanog trajanja u kojem se igra mora završiti i nema nijedne osobe koja ne bi bila u stanju na neki način obogatiti imaginacijski kontekst razreda*. Pod igrom, dakle, ne mislim na natjecateljske aktivnosti (premda i one imaju svoje mjesto u ukupnom skupu igranja), nego prvenstveno na igru kao jezik zajedničkog istraživanja uloga, učionice kao potencijalno transformativnog okoliša (svaki tjedan moguće je stvoriti drugi geografski, povijesni, matematički ili literarni krajolik razreda) te igre kao relaksirajućeg ili koncentracijskog povišenog uvoda u zahtjevnije procese uvježbavanja ili savladavanja gradiva. Ono što igra istiskuje iz razredne interakcije svakako je vezano za višak isprazne rutine, napetosti i otuđenosti, od kojih pati većina osnovnoškolskih ustanova u Hrvatskoj. Stvaralačka igra dodatno je zanimljiva i kao proces dehijerarhizacije jednom uspostavljenih društvenih uloga u razredu, jer svaka nova podjela uloga omogućuje učenicima novo znanje o vlastitim mogućnostima. Ali njezina je ključna uloga, po mom mišljenju, vezana za *stalno nadmašivanje očekivanog*, za sustavno otvaranje novih mogućnosti interakcija unutar ljudske grupe, kao i za realizaciju inovacije ili kognitivno

otvorenog, nepredviđenog prostora koji milimetar po milimetar rasteže granice prokušanog znanja:

Postoji mnogo dokaza da je put prema majstorstvu u bilo kojem području popločan i vođen igrom. Učiti neki predmet mehanički ne može vas daleko odvesti. Želi li uistinu postati majstor, učenik mora otići onkraj poznatog, mora pronaći i vidjeti ono što ostali koji su gledali i tražili u tom istom području nisu vidjeli ni našli. (Brown 141)

Savezništvo u igri utoliko zahtijeva od nas veliku ozbiljnost i predanost, zbog kojih svi zajedno postajemo i suučnici i suučesnici. Učenje, kao evolucijska poluga, uspješno je preživjelo tolike strogo propisane i pri tom neuspješne eksperimente odgojno-obrazovnih znanosti baš zato što u svakoj ljudskoj grupi postoji netko tko ne pristaje na ograničavanje znanja kroz *neozbiljnu*, birokratsku otuđenost nastavne procedure. Netko tko uspostavlja bliskost služeći se otkrivalačkom igrom. Naš je zadatak vjerovati upravo toj edukacijskoj iznimci, tom vedrom kolapsu klaustrofobično malog prostora međusobnog ljudskog straha, baš kao i učionici kao mjestu rastakanja saznavalačkog straha od pogreške, od neizvjesnosti istraživanja, od kompleksnosti igre. Takav je pristup učenju samo naizgled manje 'siguran' od slijepog pridržavanja propisanog školskog plana i programa. U živom odnosu između svih dionika učenja, sigurnost nastaje isključivo prihvaćanjem performativnih rizika sustavnih kreativnih iskoraka. Ili, riječima e. e. cumingsa iz zbirke *Six Nonlectures*:

Tko uopće želi „sigurnost“? Bilo koji i svaki pojedini rob. Nijedan slobodan duh nikada nije težio sigurnosti – ili, ako i jest, činio je to smijući se, poslije živeći posramljen zbog svojih snova. (43)

Literatura

- Armstrong, Thomas. *Najbolje škole. Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*. Zagreb: Educa, 2008. Tisak.
- Brierley, David L. *Skriveno u vidljivom. Razmišljanja jednog učitelja i njegovih trinaestogodišnjaka*. Zagreb: IWP – Škola za sutra, 2013. Tisak.
- Brown, Stuart. *Play: How It Shapes the Brain, Opens the Imagination and Invigorates the Soul*. New York: Avery, 2010. Tisak.
- Buckingham, David. *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media*. Cambridge et al.: Polity, 2006. Tisak.
- Cooper, Bruce S. *Homeschooling in Full View: A Reader*. Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc., 2010. Tisak.
- cummings, e. e. *Six Nonlectures*. Cambridge MA: Harvard UP, 2000. Tisak.
- Galimberti, Umberto. *Neugodni gost: nihilizam i mladi*. Zenica: Missing Link, 2013. Tisak.
- Glasser, William. *Kvalitetna škola, škola bez prisile*. Zagreb: Educa, 2013. Tisak.
- Kline, Stephen. „The Limits to the Imagination. Marketing and Children’s Culture.“ *Cultural Politics in Contemporary America*. Ur. Ian Angus i Sut Jhally. New York: Routledge, 1989. Tisak.
- Nachmanovitch, Stephen. *Free Play. Improvisation in Life and Art*. New York: Penguin Putnam Inc., 1990. Tisak.
- Sahlberg, Pasi. *Lekcije iz Finske. Što svijet može naučiti iz obrazovne promjene u Finskoj*. Zagreb: Školska knjiga, 2012. Tisak.
- Steedman, Carolyn. *Strange Dislocations*. London: Verso, 1995. Tisak.
- Weldon, Laura Grace. *Free Range Learning*. Prescott, Arizona: Hohm Press, 2010. Tisak.

O AUTORIMA

Henry Giroux (1943.), američki kulturni kritičar i jedan od glavnih predstavnika kritičke pedagogije u SAD-u. Među inim, napisao je knjige *Ideology, Culture and the Process of Schooling* (1981), *Education Under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate Over Schooling* (sa Stanleyem Aronowitzem, 1985), *Schooling and the Struggle for Public Life* (1988), *Living dangerously: Multiculturalism and the politics of difference* (1996), *Against the New Authoritarianism* (2005) i *Disposable Youth: Racialized Memories, and the Culture of Cruelty* (2012).

Nataša Govedić diplomirala je, magistrirala i doktorirala komparativnu književnost i teatrologiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Stalna je kazališna kritičarka *Novog lista* i jedna od osnivačica dvotjednika za kulturna i društvena pitanja *Zarez*, gdje četrnaest godina radi kao urednica za kazalište. Glavna je urednica feminističkog časopisa *Treća*. Zaposlena je na Odsjeku za dramaturgiju Akademije dramskih umjetnosti u Zagrebu. Aktivistica je za dječja prava od 2002. godine i autorica dviju fikcionalnih knjiga za djecu. Dosad je objavila deset znanstvenih knjiga iz područja teatrologije, među kojima i antologiju hrvatske drame na francuskom jeziku. Redovito predavački surađuje s Učiteljskim fakultetom u Zagrebu, Centrom za mirovne studije te Centrom za ženske studije.

Marija Ott Franolić (1979.) diplomirala je ruski jezik i komparativnu književnost na Filozofskom fakultetu u Zagrebu gdje pohađa doktorski studij književnosti, izvedbenih umjetnosti, filma i kulture. Honorarno radi kao asistentica spisateljice Slavenke Drakulić. Objavljivala je članke u časopisima *Gordogan*, *Književna smotra* i *Društvena istraživanja* te na *Tportal*. Područja interesa su joj ženska povijest i svakodnevnica, ženski dnevnik i autobiografije, te prikupljanje i arhiviranje ženskih neobjavljenih autobiografskih tekstova.

Goran Pavlić (1979.) diplomirani je filozof, iz Barbana. Radi kao asistent na Odsjeku za dramaturgiju Akademije dramske umjetnosti u Zagrebu. Stručne i znanstvene radove objavljuje u domaćim i međunarodnim časopisima. Područja interesa su studiji izvedbe, marksistička kulturna teorija i politička filozofija. Član je direktno-demokratskog sindikata *Akademaska solidarnost*.

Ivana Perica (1984.), studij germanistike i kroatistike u Zagrebu, Leipzigu, Konstanzu, Grazu i Berlinu. Od 2008. do 2009. znanstvena novakinja na Odsjeku za germanistiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu, od 2009. znanstvena novakinja na Institutu za slavistiku Sveučilišta u Beču. Završava doktorat o Hannah Arendt, Jacquesu Rancièreu i emancipacijskoj ulozi dihotomije privatnog i javnog.

Martina Poljak (1988.) diplomirala je 2012.g. germanistiku i turkologiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Dobitnica je dekanove i rektorove nagrade. Od 2012. upisana je na poslijediplomski doktorski studij književnosti, izvedbenih umjetnosti, filma i kulture na istom fakultetu, a od 2013. i na studij filozofije na Sveučilištu u Beču. Objavila je radove u *JAT-u*, *Autsajderskim fragmentima* i *Zagreber Germanistische Beiträge*.

Alen Sućeska završio je preddiplomski studij filozofije i sociologije, kao i diplomski studij filozofije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Trenutno je na doktorskom studiju filozofije na Goethe-Universität-u Frankfurtu na Majni. Prvenstveni su mu interes pitanja ideologije, jezika i svijesti te Antonio Gramsci.

Ana Tomčić rođena je 1986. godine. Anglistiku i germanistiku diplomirala je na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, gdje pohađa doktorski studij književnosti, izvedbenih umjetnosti, filma i kulture. Područja znanstvenog interesa uključuju suvremene anglofone književnosti, psihoanalizu, feminističku te marksističku kritiku. Od kraja studija bavi se i književnim prijevodom. Do sada je prevela brojne književne i kritičke tekstove te dva romana.

Hrvoje Tutek rođen je 1984. u Karlovcu. Studirao je na Filozofskom fakultetu u Zagrebu i Sveučilištu Duke u Sjedinjenim Američkim Državama. Na Sveučilištu Ludwig-Maximilian u Münchenu radi na doktorskoj dizertaciji. Osim znanstvenih piše i objavljuje i književne tekstove.

Zbornik *Političko → Pedagoško. Janusova lica pedagogije* nastao je u okviru projekta *Kultura čitanja, umijeće gledanja*, koji je tijekom šk.god. 2012./2013. s mladima iz nekoliko zagrebačkih srednjih škola provodila udruga *Blaberon*. Jezgru projekta činile su književne i filmske radionice na teme suovisnosti fantastičke književnosti i društvenog eskapizma, rodne obilježnosti književnog kanona, reprezentacije Holokausta u književnom i filmskom mediju i stripu, kao i ideološkog potencijala filmskog medija. Radionice su implementirale načelo direktnog uključivanja mladih u zajedničko oblikovanje tzv. odgojno-obrazovnog procesa (odabir sadržaja, moderiranje, diskusija, prezentacija projekta i sl.) i njihovo aktivno sudjelovanje u političkoj kontekstualizaciji književnog i filmskog teksta te ideje umjetničke autonomije. Cilj projekta bio je isprobati alternative kako propisanim metodičkim pristupima srednjoškolskog 'poučavanja' književnosti, tako i katkad blaziranoj distanci koju akademski *mainstream* zadržava prema svojoj pedagoškoj i političkoj odgovornosti. Najveći odmak postignut je, smatramo, ukidanjem katedre i upuštanjem 'učitelja' u ravnopravnu diskusiju s 'učenicima'.

Usporedo s praktičnim radom teorijska refleksija o odnosu političkog i pedagoškog predstavljala je drugu bitnu okosnicu projekta. Otvarajući teorijsku raspravu kako prema političkoj teoriji i filozofiji, tako i prema pedagoškoj problematici, tekstovi okupljeni u zborniku *Političko ↔ Pedagoško* nastoje podcrtati važnost integralnog pristupa i pedagoškim i političkim odnosima, i time ukazati na odsutnost nevinosti prakse: Svi uključeni u pedagoški odnos ne smiju se odreći vlastite političke odgovornosti, kao što se ni politički aktivisti ne smiju oglušiti na zahtjeve progresivne, kritičke pedagogije.

Ova publikacija se financira uz podršku sredstava Europske komisije.

Ova publikacija odražava isključivo stajalište autora publikacije i Komisija se ne može smatrati odgovornom prilikom uporabe informacija koje se u njoj nalaze.



Program
Mladi
na djelu