

Heinz Sünker

Univerzitet Wuppertal

Demokratsko obrazovanje – obrazovanje demokratije *

1.

U uvjetima neoliberalnih strategija reguliranja, u kasnom kapitalizmu se u formi globaliziranja nastoje ostvariti procesi homogeniziranja koji oštro protivrječe oficijelnoj politici dereguliranja kao i raširenom mišljenju o razlikama. Jer, to što pod oficijelnim imenom politike dereguliranja – u obliku posve različitih strategija društvene politike u svjetskim razmjerima - dolazi u vidokrug, u zbilji nije ništa drugo nego pokušaj da se postignu globalni društveni odnosi koji slijede nesmetanu logiku tržišta, dakle orijentiranja na profit. I obraćenje potencijalnih građana u kupce; to je u interesu osiguranja vladavine u kontekstu hegemonijalnih razračunavanja (upor. egzemplarno: Altvater/Mahnkopf 1996; Todd 1999; Stigliz 2002).¹

Komplementarno tome – posredujući nacionalno i internacionalno mjerilo – ponaša se ono čemu C. Boggs (2000) daje podnaslov '*Corporate Power and the Decline of the Public Sphere*'. Klasične društveno-analiitičke teme kao što su kapitalizam, politika, demokratija, politička savjest i političko sudjelovanje - u odnosu na današnju US-američku realnost, ali što je posve poopćivo - stavljajući ih u uzajamni historijski konkretan odnos, on u svojoj studiji koja nosi naslov '*End of Politics*', dolazi do razornog suda o stanju i perspektivama demokratiziranja. Posebno protiv onih koji – još uvijek - inzistiraju na 'kroćenju' ili 'civiliziranju' kapitalizma, na poticanju demokratije u obliku

¹ Da se ovdje u cijelosti radi o svjesnoj borbi za moć – prije svega na strani često nasilnih posjednika moći - na to ukazuje prikaz *von Duchrowa* (1977, str 102 i naredna): «U skladu s tim, u tajnim dokumantima se također zahtijeva da se u tom konfliktu oko ovladavanja i podjeli snaga koje pokušavaju mijenjati *status quo* treba boriti ,na svim razinama moći', naime: vojno, politički, ekonomski i socio-psihološki.

Ali najzanimljivije je, pak, to da su se 1987. godine tajne službe kao i na konferenciji prisutni najviši naredbodavci sjevernoameričkih i latinoameričkih vojnih snaga - kojima su predočeni dokumenti - izgleda vojno, politički i ekonomski osjećali relativno sigurnim i nadmoćnim. Glavnu pažnju su posvetili tome što nazivaju 'socio-psihološkom' ili kulturalnom razinom moći, 'srcima i mislima' ljudi. To za njih praktično znači da se glavna borba mora voditi protiv 'međunarodnog komunističkog pokreta', odsada u crkvama, školama, univerzitetima, a prije svega u medijima. U skladu s tim, glavni protivnici postaju: bazična crkva, teologija oslobođenja i grupe za ljudska prava kao i međunarodne mreže solidarnosti kao što je Amnesty international kao i organizacije za razvoj kao što je 'Brot für die Welt' [Hljeb za svijet], koji rade sa siromašnima. Šef filipinskih organa sigurnosti je jednom – prilikom saslušanja pod mukama Edico de la Torre-a, koji je teolog oslobođenja, svoju sliku neprijatelja izrazio rečenicom: 'Sumnjičimo svakog ko čini dobro i ne bogati se'. Socijalni pokreti se difamiraju kampanjama dezinformacija, njihovi aktivisti se sprečavaju ili ih ubijaju odredi smrti, kao jezuite u El Salvadoru, ili danas u nažešćem ratu niskog intenziteta u Južnoj Africi. U tu strategiju, naravno, spadaju stara sredstva naoružavanja i treninga vojnika i eskadrona smrti koji fungiraju kao predstavnici USA, kao i programi ekonomske destabilizacije. Nikaragva i El Salvador su najpoznatiji primjeri iz najnovije povijesti.»

Ovaj prikaz razjašnjava koje se različite strategije moći promjenjuju, pri čemu prvo «područje» formiranja nasilja upućuje na to da je Foucault recipiran u ovim krugovima.

'civilnog društva', on ističe kao empirijski rezultat istraživanja: «*The reality is that civil society, with the end of the cold war, has come to embrace a turn toward privatisation, toward a neoliberal emphasis on market capitalism that is fully compatible with the growth of corporate colonisation and economic globalisation*» (2000, 276. i naredna). Time se proširuje uvid koji je Bowles/Gintisa (1987:3) već ranije vodio ka ocjeni da se nikakvo građansko-kapitalističko društvo danas može razborito označiti kao demokratsko, jer bi to moralo ići sa osiguranjem lične slobode i sa društveno odgovornim i opravdanim ophođenjem s moći. Ali, tom temeljnom nedostatku – pri razmatranju 'politike' i uvjeta njezine konstitucije (u USA i drugdje) ne samo da se nije doskočilo, nego se on nakon sloma državno-kapitalističkih sistema u Srednjoj i Istočnoj Evropi čak još pojačao. To je Chossudovsky-ja [Chossudovsky] (2002: 310) vodilo izazovnom zaključku: «*Obilježen konfliktima interesa i kao posljedica svog ambivalentnog odnosa prema privrednim i finansijskim interesima, državni sistem Zapada nalazi se u krizi. Pod ovim uvjetima parlamentarna demokratija je postala pukim ritualom. Biračima nisu otvorene nikakve alternative. Neoliberalizam je postao integralnim sastavnim dijelom političkog programa svih velikih političkih partija. Kao i u nekoj jednopartijskoj državi izborni rezultati danas više nemaju praktično nikakvog utjecaja na faktičko odvijanje državne privredne i socijalne politike.*»² Propast 'politike' i 'demokratije' s obzirom na vladavinu «*lopova u predsjedničkoj službi*» (Kellner 2001) koja se izgleda još zaoštriti, ipak je već i ranije i na drugi način na pozadini društvenih odnosa, političkih struktura i političke svijesti, bila odlučujući kvalitativni problem u tematikama «*demokratsko obrazovanje*», «*obrazovanje demokratije*» i njihovog posredovanja. Ozbiljenje i učvršćenje oligarhijske vladavine u klasno strukturiranim kapitalističkim društvima, koje danas postaje očitim, koloniziranje svakodnevnog života kako odraslih tako i djece kroz konzumizam (klasično: Lefebvre 1972; Marcuse 1987), suzbijanje potencijalnih alternativa (Berman 2001; Steinberg/Kincheloe 2001), koloniziranje svijesti onih kojima se vlada kroz indoktrinaciju, manipulaciju i dezinformaciju (Chomsky 2000: 35 i naredna; 2001: 99 i naredne strane), mit besklasnog društva, - sve to je uvijek već spadalo u poznati inventar u hegemonijalnim borbama.³

Protiv redukcionističke prosude situacije pri tom je – radi značaja diferenciranja strategija i institucija – važno i važi slijedeće: «*Even with the necessary criticism of the unequal power relations surrounding education and the larger society, we need to remember that schooling was never simply an imposition on supposedly culturally/politically inept people. Rather, educational practices were and are the results of struggles and compromises over what should count as legitimate knowledge, pedagogy, goals, and criteria for determining effectiveness*» (Carlson/Apple 1998: 11). Na problematiku obrazovanja mnijenja i sudova kao osnove 'političke sposobnosti' – koja je u to uključena – upućuju i Bourdieuova [Bourdieu] (2001; 89) razmatranja, kad on ustvrđuje da je potrebno spoznati protivrječnost koji se sastoji u tome da se doduše svima «*priznaje jednako pravo na lično mišljenje, ali (da) se svima ne daje sredstvo u ruke da to formalno univerzalno pravo također iskoriste.*»

² Ovdje treba ukazati na njemačke rasprave koje su vođene pod naslovima «*Transformation der Demokratie*» (Agnoli/Brückner 1968), «*Politik ohne Herrschaft?*» (Ronge/Weihe 1976), «*Parlamentarisches Ritual und politische Alternativen*» (Roth 1980) ili «*Staatsversagen*» (Jänicke 1986).

³ Naglašavanje značaja kompetencije za reguliranje društvenih odnosa preko djelatnih subjekata, čini sve jasnijim koliko je važno dešifrirati temelje za suprotstavljeno djelovanje koje je Siemsen (1948: 5) označio kao djelovanje «*slijepog podčinjavanja državnom vodstvu, jednoj partiji ili jednom vođi*».

U ovaj kontekst spada i analiza politike medija, medijske kulture i upravljanja ponašanjem pomoću medija (upor. Kellner 1995).

U vidokrug time najprije dopijeva zadaća koja je formulirana različitim atributima ali koja upućuje u istom pravcu, zadaća «reformuliranja pojma demokratije» (Hirsch 1995: 198; upor. 187), ili razjašnjenje pitanja o mogućnostima «pronaska nove politike», kako to naziva Boggs (2000: 278), kao osnove za nade u procese «repolitiziranja»: «*Political renewal depends on recovery of precisely those concerns that a depoliticized society so thoroughly devalues, namely, collective consumption, social planning, citizen involvement, and the imposition of public controls over capital*».⁴

Sa ovim konceptualizacijama povezuje se nužnost da se o utemeljenju i sadržaju 'participacije' u kontekstu jedne suvremene teorije i prakse, položi račun o demokratiji. O tome je Pateman izvodio slijedeće: «*Davis (1964) has said that the 'classical theory' (i.e. the theory of participatory democracy) had an ambitious propose, 'the education of an entire people to the point where their intellectual, emotional, and moral capacities have reached their full potential and they are joined, freely and actively in a genuine community', and that the strategy for reaching this end is thorough the use of 'political activity and government for the purpose of public education'. However, he goes on to say that the 'unfinished business' of democratic theory is 'the elaboration of plans of action and specific prescriptions which offer hope of progress towards a genuinely democratic polity' (pp 40 and 41). It is exactly this last than can be found in the theories of the writers on participatory democracy; a set of specific prescriptions and plans of action necessary for the attainment of political democracy. This does take place through 'public education' but the latter depends on participation in many spheres of society on 'political activity' in a very wide sense of the term*» (1970: 21; upor. Széll 1988).

Upravo jer obrazovanje kao i politika spadaju u područja društva oko kojih se vodi borba, potrebno je, kao drugo, podsjetiti na to da se - rečeno sa Marxom iz «*Grundrisse*» - «*velika povijesna strana kapitala*» odnosno «*the great civilizing influence of capital*» (Marx, bez godine izdanja: 313; upor. Berman 1988: 90 i naredne) bitno izrazila i u tim područjima; premda u sistematskim granicama koje - kao već na počecima povijesti obrazovanja - jasno dopuštaju da se pojavi suprotnost parcijalne, upotrebljive nadarenosti i presežuce, na slobodu orijentirane perspektive obrazovanja.

S obzirom na današnje mogućnosti poopćavanja obrazovanja, koje svoj osnov imaju u historijsko-društvenim razvicima kao i s obzirom na posebne promjene u radnom procesu (upor. Heydorn 1980a: 290 i naredna; u svesku VIII), u interesu osiguranja

⁴ Upor. u ovom sklopu Meiksins/ Wood (1995: 290 i naredna): «*I have suggested throughout this book that the capitalist market is a political as well as an economic space, a terrain not simply of freedom and choice but of domination and coercion. I now want to suggest that democracy needs to be reconceived not simply as a political category but as an economic one. What I mean is not simply 'economic democracy' as a greater equality of distribution. I have in mind democracy as an economic regulator, the driving mechanism of the economy.*

Here Marx's free association of direct producers (which does not, even in Marx's terms, include only manual workers or people directly involved in material production) is a good place to start. It stands to reason that the likeliest place to begin the search for a new economic mechanism is at the very base of the economy, in the organisation of labour itself. But the issue is not simply the internal organisation of enterprises; and even the reappropriation of the means of production by the producers, while a necessary condition, would not be sufficient, as long as a possession remains market dependent and subject to the old imperatives. The freedom of the free association implies not only democratic organisation but emancipation from 'economic' coercion of this kind.»

sposobnosti preživljavanja i humaniteta (upor. Bloch 1959: pogl. 55), pokazuju se kao obnovljivi barem bitni elementi rasprave oko «obrazovanja» i «demokratije».⁵

2.

Temeljni značaj u ovom pokušaju pri tome pripada Adornoj predodžbi o jednoj «demokratskoj pedagogiji» (Adorno, 1977) i treba je povezati sa polaznom pozicijom koja je formulirana u njegovom tekstu «*Erziehung nach Auschwitz*» [Odgoj poslije Auschwitz] : «Zahtjev da se Auschwitz ne ponovi, jest zahtjev koji je u odgoju najprioritetniji ».(Adorno 1969: 85; vidjeti i 1966: 356 i naredne strane).⁶ Prijedlog koncepta i Adornov postulat mogu preuzeti funkciju sponse jer s njima postaju mogućim odredbe odnosa prema sklopu društvenog ustrojstva, koje su temeljne za našu temu. Ono što je odlučujuće za odnos političke kulture, demokratske pedagogije i subjektivnosti, koji s ovim postavljanjem zadaće posteje tematskim, daje se razabrati iz polemičkog razgovora između Theodora W. Adorna i Arnolda Gehlena koji je u međuvremenu postao čuven a emitiran je 03. 02. 1965. na SFB:

«Gehlen: Da, dijete koje se krije iza majčine pregače, istovremeno se plaši i ima minimum ili optimum sigurnosti koji situacija daje. Gospodine Adorno Vi ovdje opet naravno vidite problem punoljetnosti. Da li zbilja vjerujete da bi se od svih ljudi trebalo zahtijevati opterećenje problematikom načela, utroškom refleksije, sa životnim zabudama koje duboko naknadno djeluju a koje smo proživjeli jer smo pokušali slobodno plivati? To bih veoma rado želio znati.

Adorno: Na to samo mogu reći sasvim jednostavno: Da! Ja imam predodžbu o objektivnoj sreći i o objektivnom očajanju, i rekao bih da ljudi, sve dok ih se rasterećuje (pomoću autoritarnih institucija, H.S.) i od njih se na zahtijeva puna odgovornost i samoodređenje, da su dotle i njihova dobrobit i njihova sreća u ovome svijetu jedan privid. I to privid koji će jednog dana puknuti. A kad on pukne to će imati užasne posljedice.» (Grenz 1974: 249 i naredna).

Kad Adorno ovo Gehlenovo očitovanje, koje se u svojoj predodžbi približava Foucaultovom govoru o «pastoralnoj moći»(Foucault 1987: 248 i naredna), poslije dočekuje iskazom: «*Mislim, nevolja koja ljude tjera ka ovim rasterećenjima, upravo je opterećenje koje im nanose institucije, njima strane i njima nadmoćne ustanove svijeta. To je dakle u izvjesnoj mjeri ovako: najprije ih otjera majka, nekuda ih uputi, vani na hladnoću, i oni se nalaze pod užasnim pritiskom; a onda, nakon toga, oni se spašavaju bijegom pod skute baš iste majke, naime društva koje ih je prognalo*» (Grenz 1974: 250 i naredna) - , tada postaje jasno da on u okviru svoga shvaćanja konstitutivnih uslova subjektivnosti, u tome očitovanoj (ne)sposobnosti mišljenja i djelovanja, govori o društveno kao i obrazovno-praktično relevantnoj povezanosti «*punoljetnosti – samoodređenja - odgovornosti*» (vidi nadalje Tugendhat, 1979; Bieri 2001). Ova trijada dobiva bitnu potporu kroz refleksivno razračunavanje sa individualnom i društvenom

⁵ Pri tome je dlučujuće da se u vidu sačuva to kako se daju odrediti utemeljenje i perspektive procesa promjene, takozv. 'reforme'; o tome upor. Blochova razmatranja: «*Mijenjati se u neistinskom smislu može se, naravno, višestruko, također bez pojma; Huni su također mijenjali, također postoji mijenjanje pomoću cezarskog ludila, pomoću anarhizma, zacijelo i duševnu bolest trabunjanja koju Hegel naziva 'savršenim odslikom kaosa'. Ali nepatvorena promjena, čak promjena u carstvo slobode, zbiva se jedino kroz nepatvorenu spoznaju, sa sve tačnije ovladanom nužnošću*» (1959: 326).

⁶ O spornoj raspravi o dosegu ove Adornove teze upor. Dudekova [Dudek] (1990: 364) i Koneffkeova [Koneffke] (1990: 131 i naredne). Koneffke u ovom sklopu konstatira - a time implicitno po mom mišljenju s pravom usmjeren protiv Dudeka - primat principa obrazovanja «*koji jamči za moguću čovjeka dostojnu budućnost*». (132).

prošlošću. Ova refleksija historijskih iskustava, koja sadrži više od jednog bilo kako posredovanog gomilanja znanja, može voditi ka jednoj historijsko-društvenoj problemskoj svijesti s kojom dolazi sposobnost prosuđivanja koja uključuje sposobnost djelovanja.

Obrazovanje – upravo u diferenciji prema «*znanju*» (vidi dole) – u skladu s tim treba sadašnjost reflektirati iz prošlosti, prošlost učiniti sadržajem procesa obrazovanja (upor. Benjamin 1969; Wehler 1988). Za demokratsku pedagogiju i obrazovni rad to, između ostalog, znači: učiti iz povijesti ove zemlje, odnosno, ovih zemalja/regija i iz povijesti političke kulture u Njemačkoj. To, kao prvo, znači: razračunati se s pitanjem «*Šta znači: prerada prošlosti?*» (Adorno 1977) i, kao drugo, sebi postaviti pitanje kako se dade oblikovati alternativa oblikovanju nasilja u individualnim djelovanjima i društvenim strukturama, u obliku jednog demokratskog društvenog ustrojstva i jedne političke kulture koja s time dolazi – ne samo u Njemačkoj.

U pogledu na višestruko neuspjelo ophođenje – kojim dominiraju političke većine - sa najnovijom njemačkom prošlošću i s obzirom na u to uključene konzekvencije za kvalitet dosadašnje političke kulture u Njemačkoj (upor. Mitscherlich/Mitscherlich 1967; Brunkhorst 1987; Stern 1991), dade se prije svega samo odgovoriti da ta zadaća ostaje na dnevnom redu za sve one koji su zainteresirani za supstancijalno demokratiziranje svih životnih područja, a time i za osnovu realne participacije.

S drugim pitanjem koje se ovdje priključuje povezuje se problem koji je odlučujući za najbližu budućnost: to što se danas pokauije u desnom ekstremizmu i u neprijateljstvu prema strancima, a time i u re-aktiviranju «*politički motiviranog*» nasilja u ovom društvu, i što se u njegovom «*primanju*» posredstvom velikog dijela vladajuće političke klase to samo dekurvira, upućuje na tradicijske linije u povijesti Njemačke a naročito povijesti političke kulture za koju su mnogi vjerovali da je odavno prevladana (upor. egzemplarno Lepsius 1988).⁷

U toj situaciji postaje jasnim da «*pitanje demokratije*» - u svom odnosu na obrazovanje i participaciju – ponovo stoji na dnevnom redu, da bi se problem društvenih alternativa mogao primjereno otvoriti. Adorno je obrazlagao da i kako iz «*zakašnjenja*» demokratije u Njemačkoj nastaju i bitni problemi u ophođenju sa prošlošću, pa formulira odlučujuću rečenicu: «*Ali demokratija se nije udomaćila na taj način da je ljudi zbilja iskušavaju kao njihovu vlastitu stvar, da sebe znaju kao subjekte političkih procesa*». Stoga, nastavlja Adorno, demokratije se ocjenjuje «*prema uspjehu ili neuspjehu*» kojeg

⁷ Prva linija rasprave u tom kontekstu odnosi se na temu «*Mladi i nasilje*», pri čemu se to dade razložiti različite fasete a uz to su predočeni i empirijski vrlo različiti nalazi o pitanju «*uvjeta*» (egzemplarno upor. Heitmeyer/Möller/Sünker 1992; Otto/Merten 1993; Schubart/Melzer 1993; Hey/Müller/Sünker 1993; Bielefeld 1993; Beryvogel 1994). Druga linija diskusije odnosi se na temu «*68-e godine i nasilje mladih danas*», pri čemu nije interesantna teza po sebi nego pitanje: koju ulogu u hegemonijalnim razračunavanjima može igrati takva besmislena tvrdnja kao što je tvrdnja o odgovornosti '68-ih godina za današnje nasilje mladih (upor. Bohleber 1994; Eisenberg 1994).

Uostalom u ovom sklopu mi se čini smislenim da uputim na jedan prikaz «*odgojnih problema*» kakvog je dao još pred 70-te godine S.Bernfeld: «*Odgojna funkcija porodice je posvuda stavljena u pitanje, kućna pedagoška sredstva kojima su se služili djedovi izgleda da više ne djeluju, u najmanju ruku oni su izgubili najviše od svoga autoriteta i važenja, nesigurnost u svim vrednosnim i društvenim pitanjima uzima roditeljima hrabrost da bezobzirno provedu svoju volju, osjećaji krivice i neprijateljstvo prema djeci i porodici, ekonomska bijeda, duševna tjeskoba koju imaju kao posljedicu, proizvodi želju da sebe opravdaju, da primjene provjerenu pedagogiju koja, ako već ne može voditi željenim rezultatima ipak dopušta da se kaže da se očinilo ono što je moguće. Ova situacija svakako proizvodi znatan interes za odgoj. Ali ja nemam utisak da bi se to moglo sažeti u jednu ocjenu pedagogije. Naprotiv, postoji dovoljno naznaka koji dopuštaju da se za sutra prognozira izvjesni zamor, razočarenje i ovih prirodnih interesenata, roditelja. Jer pedagogija se ne drži toga šta se od nje očekuje.*» (Bernfeld 1967: 9).

ona za sobom vuče (Adorno 1977: 559). U svom govoru o nužnosti «okreta ka subjektu», o njegovoj tezi «da bi odgoj bio uopće smislen samo kao odgoj za kritičku samorefleksiju», i svome zaključku da «bi jedina istinska snaga protiv principa Auschwitzta bila autonomija, ako smijem upotrebiti Kantov izraz; snaga za refleksiju, za samoodređenje, za ne-sudjelovnje» (Adorno 1969: 87, 90), - on sam je naznačio linije veze između demokratskog obrazovnog rada, jedne demokratske pedagogije i obrazovanja demokratije, na koje se to treba nastaviti.⁸

Prve formulacije za ovo postavljanje zadaće nalaze se u «klasičnim» pedagoškim koncepcijama, onako kako su izložene u refleksivno dalekosežnoj ranograđanskoj teorijskoj debati. Tako je I. Kant na kraju 18. stoljeća u svome predavanju «O pedagogiji» formulirao:

«Možda, da odgoj postaje sve bolji i da će svaka slijedeće generacija napraviti korak bliže usavršavanju čovječanstva; jer iza edukacije se krije velika tajna savršenstva ljudske prirode» (Kant 1964: 700). A to je – u razlici prema 'tematici istočnog grijeha' - on povezo sa pozitivnom antropologijom koja u prvi plan stavlja društveno ustrojstvo i time društvenu ustrojenost čovjeka: «Dobar odgoj je upravo to iz čega nastaje sve dobro u svijetu. Klice koje leže u čovjeku moraju se samo sve više razvijati. Jer, razloge zla ne nalazimo u prirodnom ustrojstvu čovjeka. Uizrok zla je samo to da priroda nije podvedena pod pravila. U čovjeku leže samo klice za dobro.» (Kant 1964: 70 i naredne). Ako, kako Kant ističe, odgoj predstavlja najveći i najteži problem koji je zadat čovječanstvu, onda se za njega s time povezuje zahtjev da «djeca se ne trebaju odgajati primjereno sadašnjem nego budućem po mogućnosti najboljem stanju ljudskoga roda, to znači: primjereno ideji čovječanstva i njegovog cijelog određenja. Ovaj princip je od velike važnosti. Roditelji obično odgajaju djecu samo tako da pristaju samo suvremenom svijetu, pa bilo to i pokvareno. Ali oni bi trebali odgajati bolje da bi se time proizvelo buduće bolje stanje» (Kant 1964: 704).⁹

U prvoj trećini 19. stoljeća F. Schleiermacher - jedan od disciplinarnih utemeljitelja odgojne znanosti - formulirao je također u predavanjima s naslovom «O pedagogiji» da se odgoj dade utemeljiti na intergeneracijskom odnosu, iz kojeg se izvodi zadaća «da mlađa generacija treba biti upućena na velike životne zajednice u kojima treba samostalno djelovati» (Schleiermacher 1983: 94). Budući da se kod njega radi o - za odgojni odnos fundamentalnoj - kategoriji «budućnosti», a time o sposobnosti oblikovanja i odgovornosti, za njega se perspektiva djelovanja odrastajuće generacije – djelovanja koje se odnosi na društvo – povezuje sa dvostrukom zadaćom: «očuvanja» i «mijenjanja». Ova postavka ga ujedno vodi do boitnog određenja odnosa pedagogije i politike: «Obje teorije, pedagogija i politika, do savršenstva zahvataju jedna u drugu;

⁸ Naglašavanje uloge društvenih odnosa, njihove refleksije i spoznajne prerade, čini jasnim da svaka demokratska pedagogija danas principijelno mora biti antifašistička i antistaljinistička, a time - negativno - antidiktatorski i participacijski orijentirana (o tome vidi i Kershaw 1994).

⁹ Također je zanimljivo i Knatovo razmišljanje da roditelje i vlasti treba posmatrati kao prepreke na putu poboljšanja stanja čovječanstva: «1) Roditelji naime obično brinu za to da njihova djeca dobro napreduju u svijetu, i 2) kneževi posmatraju svoje podanike samo kao instrumente svojih namjera. Roditelji brinu za kuću, kneževi za državu. Oboje nemaju ono što je najbolje za svijet i što je savršeno, za što je određeno čovječanstvo, i čemu je ono sklono, za konačnu svrhu». (Kant 1964: 704).

Marcuse (1987: 34 i naredna) ovu Kantovu poziciju je uporedio sa realitetom kapitalizma pa dolazi do slijedeće ocjene: «Monopolna kapitalistička manipulacija stanovništvom, inflatorna privreda, 'odbrambena' politika po načelu 'kill and overkill', izobrazba za genocid, izobrazba ratnih zločinaca koji su uzdignuti u normalne ljude, brutalni postupci sa ogromnim brojem zatvorenika, vodili su užasnom gomilanju nasilja u svakodnevnom životu ... Cijeli kompleks agresije i njezinih žrtava upućuje na protofašistički potencijal par excellence.»

obje su etičke znanosti i iziskuju jednak postupak. Politika neće postići svoj cilj ako pedagogija nije njezin integrativni sastavni dio, ili kad isto tako izobražena znanost postoji pored nje. Što je više ukupni život u državi praktično ometen, teorijski gledano krivo razumljen, to manje može postojati ispravan pogled u odnosu na utjecaj starije generacije na mlađu.» (Schleiermacher 1983: 12; upor. dalje Winkler 1979; Mollenhauer 1980: 103).

3.

Kantova i Schleiermacherova pozicija sadrže kritiku «činjenja čovjeka svrhom» - što je temeljno sa sve postavke kritičke teorije društva -, na koju se može komplementarno odnositi već Adornov «nalaz hladnoće» koji na izvjestan način opisuje finalni stadij društvenih odnosa.¹⁰

Time je postavljena zadaća da se istraže društveni odnosi u njihovim konzekvencijama za odnose između individue i društva za savremenost, protivrječne posljedice kapitalističkih obrazaca podruštvljenja za ljude, i da se dešifriraju uslovi njihove egzistencije. Protivrječnost između produkcije i destrukcije onog socijalnog, socijalnosti - koja je uvedena u određenje odnosa društva i individue - protivrječnost koja se, upravo kao posljedica kapitalističkog obrasca podruštvljavanja, može od početka dešifrirati kao njemu inherentna (upor. Bowles/Gintis 1987; Berman 1988), kao opći društveni problem da se formalno-specifično prikazati i kao posebni društveni problem, jer se treba istaći generacijski-specifično. Gledano sa stajališta odgojne znanosti/pedagogije u ovom sklopu je zanimljivo da se, prihvaćajući ovu protivrječnost između produkcije i destrukcije socijalnosti, može govoriti o makazama u razvitku društveno posredovanih potencijala nasilja kao i o potencijalima sporazumijevanja. (upor. Richter/Sünker 1997).

U okviru odgojno-znanstvenih i pedagoških refleksija ovaj nalaz je relevantan ako se, kao prvo, postavi pitanje o mogućim određenjima odnosa «obrazovanja i društva»,¹¹ a kao drugo, pitanje o konzekvencama za moguće utemeljenje i prakse demokratskih koncepata obrazovanja.

To što je ovdje od interesa jest, razumljivo, pitanje o mogućnostima razvitka potencijala sporazumijevanja u i protiv društvenih kontekstâ koji se ne mogu odreći svog hegemonijalnog ustrojstva.¹² Pri tome se radi o nalizama podruštvljenja i individualiziranja, o teoriji demokratije i njezinoj praksi u obliku političke kulture, o pitanju o konstitutivnim uvjetima subjektivnosti kao osnove za razvitak samostalnih

¹⁰ Ova dijagnoza «hladnoće» također baca karakteristično svjetlo na pitanje o pretpostavkama nacionalsocijalizma, kao njemačkog oblika fašizma, u samom čovjeku: « On (Hitlerov svijet, H. S.) je nasilno anticipirao suvremeno ovladavanje krizama, barbarski eksperiment državnog upravljanja industrijskog društva. Mnogo proklamirana integracija, organizacijsko zgušnjavanje društvene mreže koja je hvatala sve, pružala je i zaštitu protiv univerzalnog straha da se propadne kroz očiće i potone. Mnogima se činilo da je hladnoća otuđenoga stanja uklonjena kao i uvijek manipuliranom i nametnutom toplinom zajedništva, narodna zajednica nezrelih i neslobodnih bijaše kao laž ujedno i ispunjenje starog, svakako od davnina zlog građanstva.» (Adorno 1977: 562; upor Otto/Sünker 1991).

¹¹ Društveno-teorijski i društveno-politički orijentirane analize o odnosu «obrazovanja i društva» nalaze se prije svega u jednoj krajnje zanimljivoj anglosaksonskoj diskusiji koja je povezana sa pojmovima «new sociology of education» i «critical pedagogy» (o tome egzemplarno vidi Giroux/McLaren 1989; Wexler 1990; Apple 1993; Sünker/Timmerman/Kolbe 1994); o diskusiji na njemačkom jeziku vidi Heydorn (1979), Lenhart (1987) i v. Friedeburg (1989).

¹² O diferenciji kao i o identitetu ovih razmišljanja o Habermasovoj postavci, upor. Brunkhorstov (1983) prikaz pod naslovom «Komunikative Vernunft und rächende Gewalt». [Komunikacijski um i osvjetničko nasilje].

životnih orijentacija, a time najzad o teoriji procesa obrazovanja čiji se današnji društveno-teorijski i društveno-politički izazov još uvijek sastoji u staroevropskom shvaćanju – još od vremena Sokrata - o sposobnosti za obrazovanje i umnoj nadarenosti svih, koje je time dijemetralno suprotstavljeno strategijama koloniziranja onih koji vladaju. Iz tog 'vladajućeg' interesa tada se - s obzirom na «*rastuću zrelost uvjeta*» za punoljetnost svih – ispostavlja nužnost «*paraliziranja svijesti*»; «*vlast podliježe prinudi da mora neprekidno umnožavati obrazovanje da bi održala samu sebe, ona mora probiti granice vlastitog znanja o vladavini, eratički opremiti racionalnost*» (Heydorn 1979: 317).¹³

Protivhegemonijalna zadaća s kojom se ovaj uvjet treba prihvatiti, postahje aktuelna upravo onda kad se saglasimo sa Theunissenovim nalazom koji ustvrđuje da refleksija na društvenu relanost otežava ili čak sprečava autonomiju, propada u istoj mjeri u kojoj raste socijalna deformacija individua (Theunissen 1989: 86).¹⁴ Jer, u priključku na klasična i još uvijek aktualna pozicioniranja koja upravo u tome dokazuju svoju modernost, potrebno je suočiti se s problemom «*sporazumijevanja o principima poopćavanja*» (Theunissen 1989: 87) a time i sa problemom shvaćanja i ustrojstva jednog «*relacijskog uma*» (Geyer-Ryan/Lethen 1987: 68). Čini mi se da je ovdje bitno ideju - koju je Benjamin istakao na osnovi svoje predodžbe o relevanciji uzajamnog priznavanja za procese obrazovanja identiteta, da postoji jedna u takvom stupnju nenasilna sfera ljudskog ugovora da je potpuno nedostupna nasilju: »*autentična sfera 'sporazumijevanja', jezik* (Benjamin 1966: 55) - povezati sa problemom: kako se nasilje može kritizirati i iz perspektive onog ko na nasilju i iz nasilja prividno profitira: «*Pitanje je kako um iz samoga sebe hoće obrazložiti da je ubistvo nasuprot ne-ubistvu lošije, ako on ipak služi vlastitom dobitku. U svjetlu jednog relacijskog uma ubistvo postaje samoubistvom, to je odgovor Odiseje.*» (Geyer-Ryan/Lethen 1987: 69).

Ovim pozicijama je sistematski imenovano ono što je odlučujuće za formu i sadržaj(e) prosesa konstitucije subjektivnosti i njihovih kozekvenci; radi se ipak o diferenciji između jednoga posredovanja znanja - koje individui ostaje vanjskim - i razvitka same individue u konstelacijama obrazovnih procesa (Koneffke 1986: 72; Sünker 1989: 12-24, 133-153), tako da je - rekonstruktivno – moguće da postane jasno na koji način su međusobno prepleteni obrazovanje, prosvjećivanje i iskustvo.

Komplementarno sa već navedenom Adornovom tezom da ljudi demokratiju iskušavaju kao svoju vlastitu stvar, da sami sebe moraju znati kao subjekte političkih procesa (Adorno:1977. 559),¹⁵ postavlja se zadaća da se to prihvati i za institucionalno oblikovane procese obrazovanja i da se «*dešifrira*».¹⁶ Protiv jednodimenzionalnih,

¹³ Heydorn jasnim riječima omogućuje uvid u to da u nasilju kao i u oslobođenju nama nikavih automatizama: «*Radi se o proizvodnji efkasnih, poslušnih, zamjenjivih debila, tehnička racionalnost se primjereno sistemu odvaja od humane racionalnosti. U povjerenju u dosadašnju povijest to se smatra mogućim, revolucija tehnike i deformacija čovjeka. U shizofreniji na vreba samo ludnica i kolektivno samoubistvo nego i moguća pobuna čovjeka da bi sam sebe proizveo*» (Heydorn 1979: 289).

¹⁴ Opravdanje ove Theunissenove teze demonstrira Claußen (2002) na polju koje je veoma relevantno za našu temu, na polju političkog obrazovanja koje on konceptualno opisuje kao obrazovanje koje se nalazi na zalazu.

¹⁵ U vezi sa ovom tematikom Kreutzer u svojoj analizi Heinea naglašava da je Heine «u narodno-kulturnim predajama vidio jedan subverzivni potencijal», na koji se u interesu demokratiziranja, dakle procesa 'odozdo', možemo nadovezati. (1997:31; upor. 50, 79, 86,123); to je pozicija koju Harich (1956) označava kao interes za «narodnu revoluciju» - protiv promjena koje završavaju u pukoj promjeni elitâ.

¹⁶ Jasno je da se u okviru školskih procesa socijalizacije (upor. Wexler 1994) ta emancipacijska perspektiva daje daleko teže prikazati nego u kontekstu nekog obrazovnog rada koji baš nije školski lociran (upor. Peter/Sünker/Willigmann 1982).

linearnih interpretacija «*radnih mogućnosti*» u institucionalnoj školi¹⁷, treba inzistirati na tome da protivrječnost između obrazovanja i vladavine (Hydron 1979), koja je upuštena u dijalektiku institucionaliziranja obrazovanja, ukazuje na to da institucija škola u njenim različito odredivim strukturama, dimenzijama, razinama djelovanja, sadrži upravo i mogućnosti za unapređenje emancipacije i punoljetnosti za sve koji rade u toj instituciji. Štaviše, potrebno je istaknuti zadaću da se razjasni koji «*vlastiti prilog koji donosi promjenu, koji je nezamjenjiv*» (Heydorn 1980: 167) treba dati škola. Time se, s jedne strane, postavlja pitanje o profesionalnosti, samorazumijevanju nastavnika i u tome uključenim konzekvencama za praksu, dakle o iniciranju, odnosno, unaprijeđenu obrazovnih procesa. (upor. egzemplarno Bernfeld 1969), i s druge strane, o odnosu između individua koje se obrazuju i unutarnje strukture obrazovnih procesa i njihovih 'predmeta' (upor. Holzkamp 1994).

Time se zahtijeva jedna pedagogija priznavanja čije jezgro, kako je Heydorn – prihvaćajući sokratsku majeutiku – u svom emfatičnom naglašavanju značenja onog «*nasuprot*» u obrazovnim procesima (Heydorn 1979) učinio jasnim, leži u unapređenju procesa obrazovanja subjekta – a time ujedno potencijala sporazumijevanja dijalogike (Theunissen 1975); time se ujedno zahtijeva konceptualiziranje odnosa demokratskog obrazovanja i obrazovanja demokratije u kontekstu transformacije društva, koji 'problematiku pravednosti' spoznaje kao politički problem i rješenje traži kako analitički tako i praktično (upor. Walzer 1983: XII i naredna, 20; u Bd. I). Vodeća linija ovog pozicioniranja, koje premašuje odnos individue i društva i određuje ga kao politički, nalazi se u Marxovom postavljanju problema s kojim ujedno tematskim postaje problem identiteta i diferencije normalnosti i normativnosti – kao 'pitanje mjerila' za ocjenjivanje historijsko-konkretnih odnosa:» *Tako stari nazor u kojemu se čovjek u svakom borniranom nacionalnom, religijskom političkom određenju pojavljuje kao svrha proizvodnje, izgleda vrlo uzvišenim protiv modernog svijeta gdje se proizvodnja pojavljuje kao svrha čovjeka a bogatstvo kao svrha proizvodnje. Ali faktički, ako se otkloni bornirana građanska forma, šta je bogatstvo drugo negoli u univerzalnoj razmjeni proizvedena univerzalnost potreba, sposobnosti, ukusa, proizvodnih snaga e.t.c., individua? Puni razvitak ljudske vladavine nad prirodnim snagama, razvitak ne samo takozvane prirode nego i njegove vlastite prirode? Apsolutno izrada svojih stvaralačkih sposobnosti bez druge pretpostavke osim prethodnog historijskog razvitka koji taj totalitet razvitka, to jest razvitka svih ljudskih snaga kao takvih, ne mjereno na nekom unaprijed datom mjerilu, čini samosvrhom? Gdje se on na reproducira u jednoj određenosti nego producira svoj totalitet? Na traži da nešto postalo ostane nego je u apsolutnom kretanju postajanja?» (Marx, bez godine izdanja: 387).*

Otrgnuti pedagoške procese – koliko je historijski-društveno moguće – od uobičajenog subjekt-objekt oblikovanja, time znači i da se za odrastajuću generaciju demokratija učini životnom i iskusivom u svakodnevnom životu i institucijama kao što su porodica, škola, omladinski rad (upor. Bowles/Gintis 1987: 204, 208). Pri tome se ustrajava na mogućnostima pojedinca kao asociiranih i kooperativnih pojedinaca. – protiv pedagogiziranja društveno proizvedenih probleme – da zahvate u društvene sklopove a time i u društvene odnose vladavine. Ova predodžba sigurno živi od «*kulture nade*» (Benjamin 1966), od jednog ideala obrazovanja, kako to formulira Kant, od jedne

S obzirom na rasprave o 'svjetskom društvu' i 'interkulturalnosti', jedno takvo pripisivanje zadaća školi čini se utoliko relevantnijim (vidi o tome Richter 1993).

¹⁷ Komplementarno sa ovdje paradigmatično navedenim primjerom institucije škole, treba posmatrati i rasprave o socijalnom radu (upor. Schaarschuh 1995).

perspektive obrazovanja i demokratije, kako je to pokazao Heydorn; ujedno se, pak, ukazuje na nužnost da se stari socijalni pokreti dograde a novi socijalni pokreti izgrade, da bi se iskustvima kolonijaliziranja, otuđenja i nasilja u različitim područjima života suprotstavila iskustva i životne forme koja su orijentirane na sporazumijevanje.^{18 19}

U interesu zaštite, odnosno, unapređenja demokratije ova perspektiva dobiva na značaju ako se društveno-teorijski kao i društveno-politički pođe od jednog nalaza o suvremenom društvenom stanju i njegovoj preradi, kako su ga iznijeli Vester i drugi autori (2001: 103 i naredna) u svojoj studiji *«Soziale Milieus im gesellschaftlichen Srtukturwandel»* [*Socijalna okruženja u društvenoj strukturnoj mijeni*]: *«Nasuprot tezama Giddensa i Becka to nisu okruženja koja se danas raspadaju. Klasne kulture svakodnevnice su štaviše upravo zbog svoje sposobnosti preinake i diferenciranja, izvanredno stabilne. To što se do određenog stupnja raspada jesu hegemonije određenih partija (i frakcije intelektualaca) nad njihovim sljedbenicima u ideološkim lagerima. Stoga mi ni danas nemamo nikakvu krizu miljea (kao posljedicu promjene vrijednosti) nego krizu političke reprezentacije (kao posljedicu rastuće distence između elita i miljea). To što ugrožava civilizacijske napretke time je danas jedna mješavina koja se sastoji iz krize reprezentacije – između ostalog, izraženo kontinentalno-evropski, u opadajućim kvotama sudjelovanja u izborima, u «nezadovoljstvu» partijama ali ne politikom - i problema sposobnosti djelovanja države (Upor. Roth 1994: 37 i naredna), koja /sposobnost/ može ići do «nemoći politike u industrijskom društvu» (Jänicke 1986).*

S obzirom na ovu situaciju- a prije svega s obzirom na na početku naglašeni interes za 'repolitiziranje politike' – Castellsov (1998: 353) uvid : «mi bismo trebali ne samo odgovorne vlasti nego odgovorno, obrazovano društvo», - dade se još zaoštriti. U svom tumačenju «razumijevanja suvremenosti» Heinrich Heine, pjesnik i politički pisac, već je prije više od stotinu i pedeset godina ovu društvenu i obrazovnu problematiku formulirao na zoran kao i realnosti primjeren način: «Ako smo dotjerali dotle da veliko mnoštvo razumije suvremenost, onda se narodi više na daju od knjigovođa aristokratije nahuškati na mržnju i rat, nastaje veliki savez nâroda, sveta alijansa nacija, mi više ne trebamo iz uzajamnog nepovjerenja hraniti nikakvu stajaću vojsku od više stotina hiljada ubica, njohove mačeve i konje koristimo za plug, i mi postižemo mir i blagostanje

¹⁸ Time je imenovano i sistematsko mjesto utemeljenja *«komunikativne slobode»* (Theunissen 1978), koncepcija koja se drukčije od Habermasove baš ne ograničava samo na područje interakcije.

¹⁹ Protiv obožavanja tehnologije, tokova kapitala i njihove moći, logike tržišta, socijalni pokreti u suvremenosti, kako piše Castells (1998; 351) nude alternative: *«What is characteristic of social movements and cultural projects built around identities in the information Age is that they do not originate within the institutions of civil society. They introduce, from the outset, an alternative social logic, distinct from the principles of performance around which dominant institutions of society are built»*. Ovo zalaganje za jednu alternativu društvene logike kvalitativno razlikuje suvremenu situaciju od početaka kapitalizma, od u to vrijeme alternativno situiranih, kako opisuje Braudel (1994: 164): *«Ukratko, ima mnogo siromašnih, mnogo bijednih – jedan veliki proletarijat kojemu povijesna znanost postupno, po mjerilu teških istraživačkih radova, daje mjesto. Proletarijat koji trpi od cijele aktivnosti stoljeća i čija težina tokom godina postaje sve nesnosnija. Na tom tlu uspijeva tvrdoglavo razbojništvo – jedna prava socijalna revolucija koja ipak teče beskrajno i neplodno. Jer, na kraju opća bijeda upravlja konfliktom: ona siromašneljude i ljude bez sredstava nemilosrdno vraća na apsolutnu nultu tačku. U Španiji se sastaju dva faktora - preživljavanje staroga bogatstva i opadanje stanovništva - , koji zajedno proizvode jedan čudan socijalni sloj, proletarijat koji podsjeća na plebs u starom Rimu. Siromasi koji su uvijek živjeli u siromaštvu, ništarije iz gradova, koji su postali čuveni preko romana o probisvjetima, ulični razbojnici, pravi i lažni prosjaci, cijela gente del hampa i hampones, skitnice -, svi ti ljudi su raskinuli s radom; dakako, tek nakon što druga strana, strana rada i zaposlenja, nije htjela više ništa znati o njima.»*

i slobodu» (1972: 368 i naredna).²⁰ Iz toga se daje zaključiti da se danas možda uopće više ne radi o tome da se zalažemo za vlast.

Upravo na ovoj pozadini treba istrajati protiv 'prijatelja iz obaveze' (upor. Adorno 1969: 89; Benner 1983. 46) i 'zasnivaatelja smisla' (upor. Schlaffer 1990: 136 i naredne)²¹ u asocijativnim konstelacijama na mogućnosima autonomnih subjekata koji znaju za svoje kontekstualiziranje, da bi također dalje radili na relacijskom pojmu uma kao i shvatili konstituciji subjektivnosti u cjelosti kao društveno-praktično posredovanoj, kako se to može naći kao nacrt u Marxovim tezama o Feuerbachu (MEW 3: 5 i naredne; upor. Bloch 1959. Kap. 19).

Time u vidokrug ponovo i obnovljeno dopijeva zadaća reformuliranja odnosa obrazovanja i demokratije, čiji konkretan oblik zavisi od interesa i kompetencija obrazovanih građanki i građana, čija 'obrazovana' kao i 'svoje glava' - dakle svagda diferentna ali poopćiva - «*sposobnost izražavanja i razlikovanja*» (Negt/Kluge 1993: 289), daje osnovu za ono posredovanje moći suđenja i djelovanja koje je historijski-društveno potrebno u općem kao i u posebnom interesu.

Sa njemačkog preveo Sulejman Bosto

²⁰ Ovu poziciju treba povezati sa jednom širom koja je temeljna za Heineov pogled na povijest, društvo i subjektivnost (1972a: 378): «*Život nije ni svrha niti sredstvo; život je pravo. Život hoće to pravo učiniti važećim protiv ledene smrti, protiv prošlosti, a to činjenje važećim je revolucija. Elegični indiferentizam historičara i pjesnika na treba slabiti naše energije u tom poslu; a zanos usrećitelja budućnosti ne smije nas zavesti da na kocku stavimo interese sadašnjosti i ljudsko pravo, pravo da se živi, za koje se najprije treba boriti*» .

²¹ Pod uvjetima danas vladajućeg duha vremena treba podsjetiti na to da je ovo odrješenje od tradicija, razgraničenje od normi historijski počelo od sedmog stoljeća u grčkoj antici - u tendenciji ali ipak već realizirano (Müller 1977: 333 i naredna).