

## »OBRAZOVANJE ZA PROTURJEČNOST I OTPOR«: PRILOG REKONSTRUKCIJI ADORNOVE »PEDAGOGIJE«

Predrag Krstić

Institut za filozofiju i društvenu teoriju,  
Univerzitet u Beogradu, Srbija  
krstic@instifdt.bg.ac.rs

Primljeno: 2. 7. 2020.

*Rad nastoji integrirati zapažanja Theodora W. Adorna o odgoju i obrazovanju, koja su rasuta gotovo po čitavome njegovom opusu. Namjera međutim nije doktrinarna: izdala bi se lojalnost autoru i podbacilo ispod njegove kritike kada bi takva integracija nastojala rekonstruirati neku neokupljenu ili neizrečenu Adornovu »prosvjetnu doktrinu«. Kod zakletog antisistematičara ni vizije prosvjetne teorije i prakse ne smiju prerasti u sistem. Riječ je prije o stavu ili držanju koje insistira na pokušaju da se antinomija obrazovanja – neslobodnim sredstvima do cilja slobode, manipulacijom do nemogućnosti da se bude izmanipuliran – unese u školske, i ne samo školske, zadatke, kao cilj koji će omogućiti ponavljanje Auschwitza, omogućiti autonomiju i osposobiti za autorefleksiju.*

**Ključne riječi:** Theodor W. Adorno, Auschwitz, odgoj, obrazovanje, poluobrazovanje, nastava, autorefleksija, autonomija

### Uvod: historija i moral

»Hitler je ljudima u stanju njihove neslobode nametnuo jedan novi kategorički imperativ: da svoje mišljenje i djelovanje urede tako da se Auschwitz više ne ponovi, da se ne dogodi ništa slično.« (Adorno, 1997a, 263; cf. Adorno, 1997b, 674)

Taj novi kategorički imperativ obvezuje na zadobivanje one historijske svijesti koja može biti rezultat samo »intelektualnog i emocio-

nalnog napora«, napora koji svojom intelektualnom stranom ne treba zapasti u bezdušnu racionalizaciju, u onu »hladnoću« građanskoga subjekta bez koje, prema Adornovu nalazu, Auschwitzta ne bi ni moglo biti (Adorno, 1997a, 356), ali ni u psihologizam empatije koji u Auschwitzu nužno ima svoju granicu i kojemu on »živo suprotstavlja zahtjev za emancipacijom – upravo kroz svijest da je individua nemoćna spram tog događanja« (Klausen, 2003, 48–49; cf. Bernstein, 2001, 371–396). To »iskustvo« Auschwitzta postalo je polaznom točkom jednog društvenokritičkog opažanja i konstitutivnim orijentiranjem sugestija za praktično djelovanje.

»Praktično«, međutim, ovdje treba shvatiti u vrlo određenom smislu. Ponovno promišljanje odnosa teorije i prakse nakon što potonja nije ispunila predviđanja prve, Adorna je učinilo naglašeno rezerviranim prema fetišizaciji »prakse« i raspomamljenom prizivanju spektakla bezglavog »aktivizma« (Adorno, 1997n, 797). Za razliku od dobrog dijela svojih kritičkoteorijskih suboraca, Marcusea prije svih, Adorno insistira na »teoriji kao praksi« (Kager, 1998, 124), na teoriji koja je kadra reflektirati i iznova protumačiti svijet prije no što – ili čak umjesto da – pristupi njegovoj nepromišljenoj izmjeni (Višić, 2020). Npropitano favoriziranje prakse Adornu izgleda sumnjivo već i stoga što zaboravlja da je i »praksa« bila jedan »eminentno teorijski pojam« (Adorno, 1997a, 147–148). Taj pojam, koji je od siline preporučivanja napredovao do spasonosne lozinke, sada bi upravo morao da se osvijesti o nedovoljnosti svake prevratničke nakane koja bi se oglušila o uvid u aktualnu nemogućnost ostvarenja ideala koje zastupa, odnosno u mogućnost njihovog ostvarenja samo po cijenu reprodukcije onoga nasilja i dominacije koje je željela zbaciti. I samo je prizivanje revolucionarne prakse postalo mit, a pozivanje na nju neodgovorno i zaslijepljeno. Za njenu odgovornu varijantu potrebno je tek se odgovoriti.<sup>1</sup>

## Auschwitz i odgoj

Kroz prizmu sablasnog simbola govoreći, aktualnost uvjeta koji su doveli do Holokausta ili strepnja zbog njegove reverzibilnosti nagnali

---

<sup>1</sup> Zahvaljujem anonimnim recenzentima koji su dragocjenim primjedbama pomogli artikuliranje ovog i drugih odlomaka.

su Adorna da nadu da će se stvoriti atmosfera u kojoj se Auschwitz više neće moći ponoviti investira u – odgoj. Sa strane odgoja gledano, »[s]vaka debata o idealima odgoja ništavna je i bezvrijedna ukoliko ne govori o tome da se Auschwitz ne smije ponoviti« (Adorno, 1997b, 674). Odgoj teško da posle Auschwitzta može smisliti minimalniji negativno izražen smisao vlastitog postupanja do sprečavanja njegovog ponavljanja. Nevolja je što takvo postupanje – ukoliko je nereflektirano – predstavlja zavođenje kratkoga daha koje neosviješteno ponavlja figuru one dominacije »nekritičkog mišljenja« i »autoritarnog karaktera« koji su i doveli do Auschwitzta. I tu počinje jedna specifična zahtjevnost koja se ne tiče samo dijagnostike društvenog i prosvjetnog stanja nego i možda nemoguće ali jedino djelotvorne terapije. Riječ je, odmah da kažemo, o kritičkoj refleksiji, ali takvoj koja ima svoj protokol odvijanja: analiza društvenog totaliteta uvijek upućuje na obvezu »introspektivnog« zahvata – i obrnuto. Jedino takvo mišljenje, uvjeren je i uvjerava Adorno, predstavlja prepreku ponavljanja Auschwitzta – sada nedvosmisleno primarnom »zahtjevu« odgoja (Adorno, 1997b, 674) – ali, moglo bi se reći, i zahtjevu odgoja uopće, koji nalazi svoj aktualni orijentir.

Taj naizgled precizno omeđen i skroman cilj sprječavanja budućeg Holokausta, cilj koji se u predavanju »Odgoj poslije Auschwitzta« postavlja pred odgoj koje se iznova razumijeva, zapravo je presudno važan i dalekosežan. Jer ni poslijeratno društvo ne može se emancipirati ukoliko je nesposobno ozbiljno shvatiti uvid u to da se poslije Auschwitzta odnos civiliziranog društva i barbarstva javlja u potpuno novom svjetlu: »pad u barbarstvo ne prijete, on se već odigrao u liku Auschwitzta« (Adorno, 1997b, 674). Adorno, doduše, ne vjeruje da »mjere masovnog odgoja« mogu spriječiti pojavu novih »kancelarijskih ubojica«, ali vjeruje da se »odgojem i prosvjedošću još pomalo može suprotstaviti« ubojicama »odozdo«, uniženim robovima koji ubijaju (Adorno, 1997b, 690), te da je upravo »na školi više nego i na čemu drugom da radi protiv barbarstva« (Adorno, 1997c, 671). Postoji, međutim, i preduvjet da bi se tako nešto provelo u djelo, koji pomalo stvar vraća unazad i čini da čitav sklop nalikuje na vilinsko kolo: »promjena u društvu i njegovom odnosu prema školi« (Adorno, 1997c, 670).

Novi kategorički imperativ je pro-vokativno pozivao (i) na »novu koncepciju kulture« koja bi podrazumijevala »singularni i masovni preobražaj strukture autoriteta koji upravlja svakodnevicom« pa stoga

i novo »samorazumijevanje formativnosti kulture« (Bernstein, 2006, 49), a Adorno je u odgoju pronašao jednu postojeću društvenu instituciju koja je kadra praktično razvijati tu preobraženu kulturu. I to u oba smisla u kojima se govori o njoj:

»Kada govorim o odgoju poslije Auschwitza, imam u vidu dva područja: jedno je odgoj u djetinjstvu, posebno ranom, a drugo je opće prosvjećivanje koje stvara duhovnu, kulturnu i društvenu klimu koja ne bi dopustila ponavljanje, dakle jednu klimu u kojoj motivi koji su doveli do užasa unekoliko postaju osviješteni.« (Adorno, 1997b, 679)

Tim motivima, prije svega onoj hladnoći građanskoga subjekta i onoj volji za poistovjećivanjem s kolektivom i izjednačavanjem u njemu (Thompson, 2006), pridodaje se još i »poluobrazovanje«.

## Kultura i obrazovanje

Status obrazovanja kod Adorna je neodvojiv od statusa »kulture« od koje se značenjski mukotrпно odvojio na prijelomu osamnaestog u devetnaesto stoljeće (Mendelson, 2017; Gadamer, 1986, 16–18). Auschwitz je bio prekretnički moment i za razabiranje posljedica ekskluzivističkog i u svojoj (auto)historizaciji autističnog razvoja kulture: ako sebe nije častila oprostom od svog naloga, onda kultura mora bolovati od sindroma »poslije Auschwitza«, mora se paralitičarski pitati za mogućnost i smislenost svoga preživljavanja. I mora, na kraju, prihvatiti poražavajući odgovor:

»Auschwitz je nepogrešivo dokazao neuspjeh kulture. Činjenica da se to moglo dogoditi usred cjelokupne tradicije kulture, umjetnosti i prosvijećenih znanosti govori više nego samo to da one, odnosno duh, nisu uspele obuhvatiti i promijeniti čovjeka. Neistina prebiva u samim tim pretincima, u emfatičkom zahtjevu za njihovom autarkijom.« (Adorno, 1997a, 359)

Slika »duha« koju je »Auschwitz« izoštrio do potpune transparentnosti prikazuje se kao njegova bespovratna kapitulacija, ali ne samo zato što bi kritika terora, unifikacije i osakaćujućih djelovanja kulture bila u pravu. Svaka strategija, ispostavilo se, radi za neprijatelja: insistiranje na kulturnoj tradiciji, koja je već vrhunila u Auschwitzu, reproducira uvjete njegovog obnavljanja i sudjeluje u njenoj već demonstriranoj krivici, a odustajanje, eskapizam i rezistentnost na zamisao kulture ozakonjuje upravo one njene tekovine zbog kojih se odbacuje i »nepo-

sredno podupire onakvo barbarstvo kakvim se kultura već pokazala« (Adorno, 1997a, 360).

I u čuvenoj krilatici »pisati pjesmu poslije Auschwitzta je barbarstvo« (Adorno, 1997h, 30), pjesme su drugo ime za tvorevine duha, a ne za esnafsku rabotu, pa čak ne ni za pitanje (ne)mogućnosti umjetničke reprezentacije (Adorno, 1997h, 30–31).<sup>2</sup> Esej »Kritika kulture i društvo«, u kojemu se ta sentenca nalazi, zapravo nema (neposredne) veze sa samim Auschwitzom, već priziva to ime kao simbolički efektan zaključak Adornove analize suvremene kulture. Karakterističnom analitičkom manirom negativne dijalektike, proturječnost se instalira u srce fenomena, koji se više ne može misliti kao naknadni rezultat, kao naopakost ili puka aberacija. Kao što se upućuje prosvjetiteljska opomena zabludjelom prosvjetiteljstvu (Horkheimer i Adorno, 1997), objavljuje materijalistička osveta pigmalionstvu duha (Adorno, 1997a, 359, 379), na taj način se signalizira i tematizira i aporija njemačke *Kulturkritik* tradicije.

Insistiranje na kulturi postalo je »onozemno i ideološko« s obzirom na tendenciju da se ona likvidira, za koju Adorno smatra da je očita, objektivna i sveprisutna. Apstraktno zagovaranje kulture uskraćuje mogućnost izvođenja »dostojanstvena života moćima vlastite samosvijesti i doprinosi onoj neutralizaciji duha koja zauzvrat uništava obrazovanje«. Ali Adorno odmah primjećuje da vrijedi i obrnuto: da ni teorija društva niti bilo koja njome orijentirana praksa ne mogu »preuzeti stranu jače tendencije«, »udariti na ono što propada i likvidaciju kulture učiniti svojom« – »inače bi postali neposredni sudionici povratka u barbarstvo« (Adorno, 1997m, 119). Na trenutak se čini da takav bezizlaz nije potpun – naprotiv; preostaje razabrana ona »prava« mogućnost da se, s one strane »fetišizma kulture«, kulturom nazove jedino »ono što se realizira zahvaljujući integritetu vlastitog duhovnog lika i povratno djeluje u društvu samo posredno, putem svog integriteta, a ne neposrednim prilagođavanjem zapovijedima društva« – ali netom se ispostavlja

---

<sup>2</sup> Usporediti u ovom smislu ograničenu uvodnu analizu u: Kiedaisch, 1995; da je barbarski pisati pjesme poslije (kao što nije bilo prije) Auschwitzta vidjeti: Langer, 2006, naročito 124; Gubar, 2003; da je na Adornovoj izjavi o pjesništvu poslije Auschwitzta izgrađena čitava estetika i etika nepredstajivosti, koja je prerasla u ideologiju: Huyssen, 2005, 169; za debatu o (ne)predstavljalivosti Auschwitzta vidjeti, između ostalog, još: Lang, 2000; Richardson, 2001; Tresize, 2001; za, čini se, vjeran prikaz Adornova stajališta: Laermann, 1993.

(pre)ozbiljan problem koji se sastoji u tome što »snaga duha« za tako nešto ne izrasta niotkuda drugdje do iz onoga što je nekada bilo, sada s duhom skupa neutralizirano i uništeno, obrazovanje (Adorno, 1997m, 120).

Tako se, makar u onom »potpuno proturječnom Cijelom«, u suvremenom totalno »upravljenom svijetu«, koji se već »doslovno sotonski dokazao kao sistem radikalno podružtvljenog društva« (Adorno, 1997i, 273), i pitanje o obrazovanju, prema Adornu, nužno zapliće u antinomiju. Ali i mimo toga, sama »[s]ušтина obrazovanja je sobom antinomijska«:

»Njegov uvjet su autonomija i sloboda, a ipak istovremeno do danas upućuje na strukture koje su pojedincu prethodno dane, u izvjesnom smislu heteronome, i stoga na onaj neodrživi poredak u kojemu bi se jedino mogao obrazovati. Prema tome, u trenutku u kojemu obrazovanje postoji ono zapravo već više ne postoji. Njegova propast teleološki je postavljena već na njegovom izvoru.« (Adorno, 1997m, 100)

Obrazovanje nije izuzeto iz dijalektike slobode i neslobode, već upravo »upada« u nju. Ono se, s jedne strane, uopće ne može steći – »stjecanje i loš posjed su jedno isto« – ali s druge strane, njega ne mora posjedovati samo onaj koji ga ionako već ima. Tako se obrazovanje upliće u »krivicu skopčanu s privilegijama«:

»Kao naslijeđe stare neslobode ono mora propasti; ali ono nije moguće ni pod pukom subjektivnom slobodom, sve dok objektivni uvjeti neslobode traju.« (Adorno, 1997m, 109)

Obrazovanje, poput kulture – »[j]er, obrazovanje nije ništa drugo do kultura promatrana sa strane svoje subjektivne prikladnosti« (Adorno, 1997m, 94) – živi u dvomislenosti: s jedne strane »duhovni«, a s druge »stvarni« život. Kada se izgubi taj njegov »dvostruki karakter«, zapaža Adorno, nastaje poluobrazovanje. Ukoliko se obrazovanjem stečena znanja koriste samo za osiguranje ekonomskog statusa na tržištu rada i profitiranje u društvenoj interakciji – ali isto kao i odbijanjem svakog takvog »prljanja« – *Bildung* se pretvara u *Halbbildung*: on se skrućuje u »kulturno dobro« i apsolutizira, bilo kao autotelična »duhovna kultura, u oštroj suprotnosti prema praksi« (Adorno 1997m: 94), za koju se onda lako mogu pronaći i drugi samohvalisavi izrazi (Len-

zen, 1999),<sup>3</sup> bilo kao »jednostrano naglašeni moment prilagođavanja« (Adorno, 1997m, 95).

»Kada se polje sila koje se naziva obrazovanjem okameni u fiksirane kategorije, bilo da su one duh ili priroda, suverenitet ili prilagođavanje, onda svaka od ovih izoliranih kategorija zapada u suprotnost onoga što se njome mislilo i predaje se ideologiji, potičući regresiju.« (Adorno, 1997m, 96)

To poluobrazovanje<sup>4</sup> ima samo daleke i po učincima pervetirane veze s pojmom *Bildung* nastalim u prosvjetiteljstvu, s novim humanizmom Schillera i Humboldta u kojemu je obrazovanje uvijek samo-obrazovanje utoliko što nema svrhu izvan sebe, izvan vlastite i »humanizacije« ljudskog roda, s privilegiranjem jezičkog obrazovanja, poznavanja povijesti i razumijevanja umjetnosti, ne bi li se neprestano iznova izumijevalo sebe i sukonstituirao društveni svijet čovječanstva (Schiller, 1879; Humboldt, 1792; Humboldt, 1960; cf. Price, 1967; Richter, 1971; Bruford, 1975; Benner, 2003). Sve lošije svareno naslijeđe oktroiranog obrazovanja, ukoliko i samo nije prerاسlo u nešto nalik onome čemu se izvorno suprotstavljalo, u stručnu obuku (*Ausbildung*), naskoro se pretvorilo u ono izopačeno opće obrazovanje (*Allgemeinbildung*) koje iz autarkije izlazi tako što »poluobrazovani«, svojim bestidnim isticanjem vlastite »obrazovanosti« navođenjem što većeg broja citata i izreka, svjedoče upravo o, blagonaklono govoreći, nedovršenom i neprodubljenom obrazovanju.

---

<sup>3</sup> »Kada je Max Frisch primijetio da su se ljudi koji su povremeno sa strašću i razumijevanjem sudjelovali u takozvanim kulturnim dobrima mogli bezrezervno staviti u službu ubilačkih praksi nacionalsocijalizma, to nije bio samo indeks uznapredovale podijeljene svijesti nego i objektivno zaoštrena laž sadržaja tih kulturnih dobara, humanosti i svega što joj pripada, ukoliko ona nisu ništa drugo do kulturna dobra. Njihov vlastiti smisao ne može se odvojiti od ustrojstva ljudskih stvari. Obrazovanje koje apstrahira od toga samo sebe postavlja i apsolutizira, već je postalo poluobrazovanje.« (Adorno, 1997m, 94–95)

<sup>4</sup> Termin je bio u kolokvijalnoj upotrebi krajem devetnaestog stoljeća kao izraz prezira obrazovanog građanstva za nisku razinu obrazovanja nižih i srednjih slojeva (Lasker, 1878; cf. Marxt, 2015, 1). Međutim, on kod Adorna označava (de)generiranost onog obrazovanja koje mu prethodi, a ne obrnuto, ili čak »obrazovanje« u odsustvu obrazovanja: »To što je danas njegovo ime [*Halbbildung*] poprimilo isti antikvaran i arogantan ton kao i narodno obrazovanje [*Volksbildung*] ne ukazuje na to da je fenomen iščezao, nego zapravo da nije više prisutan njemu suprotstavljeni pojam, pojam samog obrazovanja na koji se ono i oslanja...« (Adorno, 1997m, 99)

»Ono što je nastalo od obrazovanja i sada se sedimentira kao neka vrsta negativnog objektivnog duha i samo bi se trebalo izvesti iz zakona društvenih kretanja, zapravo iz pojma obrazovanja. Ono je postalo socijalizirano poluobrazovanje, sveprisutnost otuđenog duha. Prema svom porijeklu i smislu poluobrazovanje ne prethodi obrazovanju, nego slijedi iz njega.« (Adorno, 1997m, 93)

Poluobrazovanje je privid obrazovanja, ukoliko je norma novohumanistički koncept obrazovanja, ali i suvremeni vid u koji se ono tako reći zakonomjerno pretvorilo. Definiciji poluobrazovanja bi se, prema Adornu, približilo određenje koje otkriva da u njegovoj klimi »od obrazovanja preživljava robno postvoreni predmetni sadržaj nauštrb njegovog istinosnog sadržaja i njegovog živog odnosa sa živim subjektima« (Adorno, 1997m, 103). Postvoreni obrazovni sadržaj se onda, kao »popularni deziderat obrazovanja«, ispitima može testirati, što predstavlja »puku sjenku« nekadašnjih očekivanja od objektivacije duha (Adorno, 1997m, 106). Tako normirano i kontrolirano obrazovanje za stjecanje kvalifikacije može biti samo »degenerirano opće obrazovanje« (Adorno, 1997m, 106–107), obrazovanje koje je degeneriralo u statusni simbol društvene pripadnosti. Prodorno razumijevanje konkretnih sadržaja sada zamjenjuje fetiško prikupljanje krilatica. Nastupa »selektivna, nepovezana, zamjenljiva i efemerna informiranost« umjesto »duhovnog iskustva«, umjesto onog »kontinuiteta svijesti u kojoj obrazovanje traje i kad nije prisutno i u kojoj vježba i asocijacija stvaraju tradiciju svakog pojedinca« (Adorno, 1997m, 115). »Bezumni sistemi poluobrazovanja« samo su *Kurzschluß* neprekidnosti onoga što je nekada bio *Selbstbildung* (Adorno, 1997m, 117).

Adornova dijagnoza duha vremena detektira potrebu nove teorije za tu novu formu ili dijalektičku deformaciju obrazovanja koja je nastupila s njegovom standardizacijom: umjesto da, prema prvobitnoj namjeri, kultivira nekultivirano stanovništvo – koje bi se još i moglo »uzdići do kritičke svijesti zahvaljujući svojim potencijalima skepse, dosjetke i ironije« (Adorno, 1997m, 102) – ono društvenom integracijom proizvodi poluobrazovano stanovništvo halapljivih potrošača opsjednutih fetišizmom robe i »amblemima statusa« (Adorno, 1997m, 112). Neobrazovanost je još omogućavala direktan odnos s objektima i naredovanje do kritičke svijesti – koje upravo poluobrazovanje onemogućuje (Adorno, 1997m, 104). Naivna nepristrasnost izgubljena je kod poluobrazovanog zahvaljujući obrazovnom procesu koji je revidirao



shvaćanje znanja tako da ono predstavlja poznavanje pukih činjenica. Poluobrazovanje, za razliku od tek neobrazovanja, hipostazira takvo ograničeno znanje kao istinu i stoga je »ujedno duhovno pretenciozno i barbarski antiintelektualno« (Adorno, 1997m, 117).

Na to još pridolaze i masmediji koji »popularizacijom« obrazovanja ubrzavaju njegov pad – »sredstvo širenja sabotira širenje« (Adorno, 1997m, 114) – ovjekovječujući eksploataciju u liku poluobrazovanja kao »duha neuspjele identifikacije« (Adorno, 1997m, 103). »Industrija kulture« – termin koji je danas postao udomaćen i (gotovo) vrijednosno neutralan, a Adorno i Horkheimer ga uvode isprva kao, mislili su, očigledni oksimoron koji svjedoči i potkrepljuje suton kulture – konačno je kompromitirala i sjećanje na emancipaciju pojedinca.

»Svatko je još samo ono čime može nadoknaditi svakog drugog: svatko je u mogućnosti da mijenja onog drugog, tek primjerak. On sam, kao individua, je ono što se apsolutno može zamijeniti, čisto ništa.« (Horkheimer i Adorno, 1997, 168)

Iluzorna individua, koja je standardizirano i serijski proizvedena u filmskom ili muzičkom pogonu, tolerira se samo dok se ne dovede u pitanje njena identičnost s općim. Pojedinaac kao predstavnik rodnog bića čovjeka, na »objektivnom kraju humanosti«, izgubio je onu svoju autonomiju kroz koju bi jedino mogao ostvariti rod (Adorno, 1997l, 41). U situaciji u kojoj ni najintimnije reakcije nisu više pošteđene kardinalnog opredmećenja, ljudima je i sama ideja njihove posebnosti postala krajnje apstraktna: »*personality* jedva da im znači išta drugo do imanje sjajno bijelih zuba, neimanje znoja pod pazuhom i neimanje emocija« (Horkheimer i Adorno, 1997, 179).<sup>5</sup>

Kada je specifičnije o obrazovanju riječ, duh industrije kulture istisnuo je predgrađanski svijet predodžbi tradicionalne religije pa »*a priori* svojstven građanskoj ideji obrazovanja – autonomija – nije imala vremena oformiti se«. »Potpis poluobrazovanja«, doduše, »ostaje građanski, kao i sama ideja obrazovanja« i sobom nosi »fizionomiju« *lower middle class*, ali sada »[s]vijest prelazi neposredno iz jedne u drugu heteronomiju; na mjesto autoriteta Biblije stupaju autoriteti sportskih terena, televizije i 'istinitih priča'«. U tom prijelazu Adorno pronalazi nešto

<sup>5</sup> Među već nepreglednom literaturom o ovoj vrlo utjecajnoj kritici masovne kulture možda bi valjalo izdvojiti: Kellner, 1982; Kellner, 2002; Cook, 1996; Huyssen, 2002.

prijeteće, »što se u Hitlerovu carstvu pokazalo mnogo drastičnije nego naprosto pitanje sociologije obrazovanja«, a suočavanje s time smatra hitnim zadatkom »društveno reflektirane kulturne politike« (Adorno, 1997m, 99). Takva refleksija bi mogla ili morala uočiti ostvarenje još Nietzscheove opomene: uznapredovali i totalno podruštvljeni *Bildung* ukida ili makar iznevjerava sam sebe.<sup>6</sup> Ne može više biti niti riječi o klasičnom idealu obrazovanja kao emancipacije od ovisnosti i stjecanja autonomije, samoodređenja naspram determiniranosti autoritetima, napretka ka boljem društvu, hrabrosti izlaska iz nezrelosti. Pod lupu svih tih prosvjetiteljskih ideala<sup>7</sup> Adorno stavlja aktualno stanje obrazovne politike i dominantnih kulturnih obrazaca – koji ne prolaze nimalo dobro pred tim sudom. Ali, s druge strane, već mogućnost takve »prođe« dovodi u pitanje i sam ideal *Bildung*.

Ideja obrazovanja se naime »emancipirala s građanstvom« (Adorno 1997m, 97), koje je ustalo i protiv starih odgojnih ciljeva i starih autoriteta i formuliralo zahtjev za slobodom i jednakošću obrazovanih prilika, ali taj kontekst određuje i njen domet i njen proturječni sadržaj (Adorno, 1997m, 97–98). Manjak »slobodnog vremena« – u dobroj tradiciji Schillera i (neo)marksizma, za Adorna ipak osnovnog uvjeta obrazovanja – uvjetovao je da i u društvu formalno jednakih radništvo ipak nema pristup obrazovanju (Adorno, 1997m, 99). S neuspjehom građanstva da ostvari ideal univerzalnog *Bildunga* on prerasta upravo u ono čemu nije trebao služiti: postaje sredstvo financijskog uspjeha i simbol društvenog utjecaja. Optužba za okoštalo (polu)obrazovanje utoliko se polemički upućuje onim utilitarnim oblicima znanja koji su odsječeni od procesa samoobrazovanja ili ga parodiraju nepotpunim izvršenjem i služe kao puko obrazovno dobro za funkcionalnu zaštitu društveno-ekonomskog statusa »obrazovanog građanstva«. Istina, ni u

---

<sup>6</sup> »Najopćenitije obrazovanje upravo je barbarstvo«, primijetit će Nietzsche (1980, 668). Ukoliko je, naime, u obrazovanju riječ o razvoju pojedinca, ono se ne može poopćiti, a ukoliko obrazovanje postane opće, ono se mora ophoditi uopćeno prema mogućnostima pojedinca – i ne postoji »viši vid obrazovanja koji bi se oslobodio te proturječnosti« (Liesmann, 2006, 60–61). Za polemiku o, u tom smislu, zastarjelosti ili uputnosti reevociranja humboldtvske ideje *Bildung* vidjeti, između ostalog, skorašnje radove u dugovjekoju debati: Hoffmann, 1999; Masschelein i Ricken, 2003; Schultheis, Cousin, Roca Escoda, 2008; Rider, 2009; Krautz, 2015; Lederer, 2013; Borsche, 2015; Zelić, 2018.

<sup>7</sup> O tijesnoj vezi obrazovanja, zrelosti i prosvječenosti, te obećanja slobode i autonomije: Adorno i Becker, 1983; Winkler, 2012, 21.

svojoj »zlatnoj epohi« između 1790. i 1830. godine *Bildung* nije obuhvaćao poznavanje onovremene filozofije spekulativnog idealizma, ali ta je filozofija ipak bila utkana u obrazovanje: njeno

»... učenje o objektivnom karakteru duha koji nadilazi puko psihološku pojedinačnu ličnost, istovremeno je bio i princip obrazovanja kao obrazovanja o onom duhovnom koje nije neposredno podređeno nečemu drugom i koje ne treba neposredno procjenjivati prema njegovim svrhama.«

Sada, međutim,

»Neopozivo poniranje metafizike duha sahranilo je i obrazovanje pod sobom. To nije samo stanje stvari izolirane historije duha, već i historije društva. Duh je aficiran time što se on i njegova objektivacija kao obrazovanje više uopće i ne očekuju, čime je društveno prognan.« (Adorno, 1997m, 106; cf. Adorno, 1997)<sup>8</sup>

U jednu krilaticu sažima Adorno kliničku sliku i optužnicu aktualnog stanja obrazovanja – »[p]olurazumljeno i poluiskušano nije pret hodnica obrazovanja već njegov smrtni neprijatelj« (Adorno, 1997m, 111) – a u jedan ne obimniji recept prognozu: »[o]brazovanje nema nikakvu drugu mogućnost da preživi osim kritičke samorefleksije poluobrazovanja« (Adorno, 1997m, 121). Mitotvorna kolektivna svijest, međutim, cementira postojeću društvenu stvarnost i, ako potpuno i ne zaprečuje, svakako »obogaljuje impulse spoznaje«: »[o]no što se subjektu predstavlja kao nepromjenljivo fetišizirano je, neprobojno, pogrešno razumljeno« (Adorno, 1997m, 117). Proboj iz tog sklopa i naj-

<sup>8</sup> Sve dok se progonoštv nije pretvorilo u odumiranje. Adornov »otuđeni duh«, koji se još uvijek u tragovima provlačio u onim obrazovnim dobrima koja su spala na razinu rekvizita nekadašnjih obrazovnih zahtjeva, »aklamacijom se pretvorio u bezduhovnost«, u odricanje od ma kakve »veze s onim duhom koji je od Humboldta i Hegela nastupao kao subjekt i objekt obrazovanja«. A bez takvog »duha«, »bez pokušaja prodiranja kroz tvrdu koru onog empirijskog i dolaženja do refleksivnog i samorefleksivnog pojma, dakle bez onoga što je Adorno, kao posljednju referencu obrazovanja, nazvao sadržajem istine, više se ne može govoriti o obrazovanju«. Može se još samo govoriti o »neobrazovanju« (*Unbildung*), o potpunom iščezavanju ideje obrazovanja u svojoj »normativnoj ili regulativnoj funkciji« (Liessmann, 2006, 70). Danas bi, »u nastavku Adornova kritičkog programa«, čitava teorija obrazovanja, »mjerena onime što je u europskoj tradiciji počevši od antike podrazumijevalo mogućnost obrazovnog oblikovanja čovjeka«, morala biti, dopisuje Liessmann, »teorija neobrazovanja« (Liessmann, 2006, 11). Polazišta *Bildung* i *Zeitgeist* sada su – ali da li tek sada? – nepomirljivo različita: dok je u Adornovu poluobrazovanju likvidacija odnosa znanja prema istini bila navodno »izraz objektivne nemogućnosti«, u »društvu znanja« ona je sada »zadobila programski karakter i time postala neobrazovanje« (Liessmann, 2006, 150–152).

manji uzmak se, kao i uvijek kod Adorna, povremeno čini nemogućim – »[u]zaludno bi bilo međutim i uobraženje da je bilo tko, a pritom se uvijek misli na samog sebe, izuzet iz tendencije ka socijaliziranom poluobrazovanju« (Adorno, 1997m, 120). A opet je već kritičko usvajanje i reflektiranje te nemogućnosti svojevrzni izlazak iz nje.

## Nastava i nasilje

U radijskom predavanju »Tabu na poziv nastavnika« Adorno tematizira opadanje društvenog ugleda masovnog obrazovanja. Simptomi su očigledni i uvjerljivo se nižu: prije svega primetni manjak zainteresiranosti svršenih studenata da se posvete tom pozivu. Ali situacija je čak i gora od tog statističkog podatka: i oni koji su formalno pokazali zainteresiranost, »najnadareniji diplomci koji su prošli državni ispit«, istovremeno su pokazali i »najjači otpor za ono za što ih je taj ispit kvalificirao«, dok su oni koji su zauzeli nastavnička mjesta mahom to učinili zato što su »osjećali neku vrstu prinude da postanu nastavnici, čemu su se priklonili samo kao jednom *ultima ratio*« (Adorno, 1997c, 656). U osobnim oglasima, ilustrira dalje Adorno položaj profesije, jamči se potencijalnim klijentima da oglašivač nije »tipični« nastavnik, nesumnjivo stoga što »tipičan« nije na dobrom glasu. U javnom mnijenju, potom, poučavanje se ne smatra intelektualnim zanimanjem, dok jednako obrazovani pravnici i ljekari dobivaju tu počast. Na koncu, postoji u istom smislu jedno (pre)oštro statusno razlikovanje školskih nastavnika i univerzitetskih profesora (Adorno, 1997c, 663).

Presudnim za tabu na poziv nastavnika Adorno, međutim, smatra već one neprevodive kvalifikative u njemačkom jeziku koji su se ukorijenili u običnom govoru kao drugo ime za nastavnike: *Pauker* i *Steifstrommler*. Reč je o »timpanisti« i »bubnjaru«, ljepše bi se reklo »perkusionisti«, ali primijenjeni na nastavnički poziv oni predočavaju sliku »udarača«. Alternativno, ukoliko nastavnik ne može udarati (udaraljke), javlja se predodžba »usidjelice, uvele, isušene, nesretne učiteljice« (Adorno, 1997c, 659). Te pejorativne odrednice ukazuju na viziju da se poučavanje ne odnosi toliko na učenje učenika koliko na nasilno discipliniranje djece. U društvu koje je deklarativno ukinulo tjelesno kažnjavanje ono preživljava ujedno i kao istina i kao laž školovanja: istina, zato što otkriva da je u poučavanje ugrađeno nasilje; laž, jer se

nasilje misli kao izolirano pitanje, kao da bi zakon koji zabranjuje takvu praksu zauvijek oslobodio poučavanje nasilja. Epiteti nasilništva koji se pripisuju nastavnicima ostaju u opticaju i nakon što je tjelesno kažnjavanje izbačeno te kao utvara prošlosti progone obrazovanje – zato što su nasilje i disciplina u srži društvene funkcije učenja.

Društvo je, naročito od doba prosvjetiteljstva, postalo sve hladnije i okrutnije mjesto (Horkheimer i Adorno, 1997, 3). Prvi susret djeteta s tom otuđujućom hladnoćom odigrava se u školi, a »negativnim osjećajem obojena slika nastavnika odgovor je na to«: on je »instrument otuđenja« (Adorno, 1997c, 666–667). I bez tjelesnog kažnjavanja koje i učenike i nastavnike podsjeća na suštinsku autoritarnost učenja i na njegovu otuđujuću funkciju, ta autoritarnost se reaktualizira u vidu dvije hijerarhijske strukture na koje se oslonio i do neslućenosti razvio nacionalsocijalizam: s jedne strane ona »službena hijerarhija koja se zasniva na intelektu, postignuću i ocjenama«, »akademska« hijerarhija učionica i slušaonica, a s druge strane ona »latentna« hijerarhija, također društvena ali u protustavu spram službene, u kojoj presudnu ulogu igraju izvjesne praktične sposobnosti i fizička snaga »loših momaka« (Adorno, 1997c, 667). Doživljaj ostrakizma i viktimizacije u potonjoj jednako je brutalan kao »iskakanje« u prvoj. Nasilje koje se nekada manifestiralo tjelesnim kažnjavanjem nije nestalo nego se samo gurnulo pod tepih, odakle bi s vremena na vrijeme eksplodiralo u školama. S obje strane je makar prijetnja. Dječje bande nasilnika izaslanici su fašizma, a loša reputacija nastavničkog poziva je razumljiva reakcija na viziju discipliniranja kao njenog cilja i brutalnosti kao njene metode.

Žalosno stanje obrazovanja, kao i svake društvene institucije, samo je simptom bolesnog društva. Nasilje i brutalnost u jezgri su samog društva u kojemu se ekonomski pogon osamostaljuje, a pridodaju mu se i agenture masovne kulture te potom skupa unaprijed izabiru, oblikuju i normiraju sve ono što se uopće može smatrati prirodnim, pristojnim ili razumnim ponašanjem postvarenih pojedinaca. U takvoj situaciji – u kojoj jedino mjerodavno postaje samoodržanje, u smislu (ne)uspješnosti prilagođavanja vlastitoj objektivnoj funkciji i društveno propisanom uzoru – u ravni puke stvari i statističkog presjeka moraju ostati i sva određenja čovjeka: on se »sužava u čvorište konvencionalnih reakcija i načina funkcioniranja koji se od njega očekuju« (Horkheimer i Adorno, 1997, 45). Za to vrijeme uvijek budni kolektiv, »od školskog razreda do

sindikata«, nadzire sve i sa stajališta organizirane državne politike neposredno rukovodi svakom individualnom sudbinom (Adorno, 1997d, 289). I pod vladajućim uvjetima tek potencijalnoga fizičkog nasilja takvo društvo samo nasiljem može postići onu takozvanu integraciju u civilizaciju koja treba biti zadatak univerzalne pedagoške doktrine (Adorno, 1997c, 670).

Sve predodžbe nastavnika, od »udarača« preko »provoditelja drila« do »egzekutora«, oslikavaju ga kao »fizički jačeg koji tuče slabijeg« (Adorno, 1997c, 669), ali te uloge, ispostavlja se, proizlaze iz samog »oštećenog« društva (Adorno, 1997l). Ono je u delikatnoj situaciji: budući da deklarativno funkcionira prema »humanističkim« načelima i ne može »ni po koju cijenu priznati fizičko nasilje, sve dok sebe smatra građansko-liberalnim« – ne može priznati ni vlastitu zasnovanost na dominaciji (Adorno, 1997c, 671). Da bi izašlo na kraj s tom nemogućom situacijom, zajmi psihoanalitički model Adorno, društvo funkcije nasilja i discipliniranja delegira svojim institucijama i – »istovremeno se odriče svojih delegata« (Adorno, 1997c, 672). Poučavanje je jedna takva institucija. Resantiman prema njemu izraz je zavisti: zamjera mu se što čini ono što bi društvo željelo da može otvoreno činiti. Poučavanje trpi da društvo ne bi moralo, pa loša reputacija postaje istinski tabu koji, kao i svaki tabu, s jedne strane izaziva gnušanje, a s druge zavist (Adorno, 1997c, 672). Oslobođenje od tog tabua zahtjeva drugačije mišljenje.

## Škola i postvarenje

U radijskom predavanju iz istog područja, »Filozofija i nastavnik«, Adorno određuje to mišljenje kao »filozofsko« ili »refleksivno«, a kasnije, u drugom »kritičkom modelu«, »Bilješke o filozofskom mišljenju«, kao »proširenu koncentraciju« (*erweiternde Konzentration*). U svakom slučaju, takvo mišljenje sastoji se u nastavnikovom »reflektiranju njegove posebne discipline – to jest, u reflektiranju onoga što on ispunjava – i u reflektiranju o sebi koje transcendiraju granice onoga što se u stvari učilo« (Adorno, 1997f, 475). Ta promišljenost u pogledu svoga rada i njegove veze s svijetom čini nastavnike »intelektualcima« umjesto »pukim specijaliziranim tehničarima« (Adorno, 1997f, 475). Adorno odmah preduhitruje primjedbu da je riječ o elitizmu, o nekakvoj supe-

riornosti: »je li netko intelektualac očituje se iznad svega u njegovom odnosu prema vlastitome radu i prema društvenom totalitetu kojega je dio« (Adorno, 1997f, 476). Takav odnos ipak podrazumijeva izvjestan povlašten status filozofije i razrješava nekada kroničnu dilemu je li ona nešto suštinsko za poziv nastavnika ili jednostavno dodatni teret (Adorno, 1998f, 479).

Naime, ako bi se filozofija shvatila kao specijalizirana disciplina, naslijeđeni kanon tekstova ili sistem doktrina, nije jasno zašto bi se od nastavnika uopće očekivalo da ima takvo posebno znanje. Adorno je, međutim, upravo protiv takvog razumijevanja filozofije: »Filozofija se ispunjava samo tamo gdje je više od specijalnosti« (Adorno, 1998f, 477), samo tamo gdje se nije »profesionalizirala«, gdje slijedi onu tradiciju »filozofske kritike« za koju Adorno smatra da jedina zasniva »produktivno jedinstvo historije filozofije«, tradiciju koja je oduvijek živjela ne u zauzimanju stanovišta ili u preuzimanju teza, nego u odlučnoj argumentaciji, u jedinstvu problema i argumenata (Adorno, 1997k, 462). Shvaćena tako kao refleksivno ili kritičko mišljenje, filozofija bi morala, uvjeren je Adorno, biti integralni dio rada nastavnika i od njega se onda s pravom može očekivati – nasuprot već kroničnom »fetišizmu prakse« u obuci nastavnika (Liessmann, 2017, 65) – i određeno razumijevanje filozofskih figura. Filozofija pod vidom te »proširene koncentracije«, ponajbolje bi se mogla odrediti sljedećim opisom:

»Odmjeravanjem svoga predmeta, i samo njega, mišljenje postaje svjesno onoga što se unutar stvari proteže izvan onoga što je prethodno mišljeno i na taj način otvara fiksirani vidokrug predmeta.« (Adorno, 1997e, 601)

Tako se i poučavanje vraća na svoje zasluženno mjesto unutar društvenog totaliteta tek isticanjem i intenzivnim usmjeravanjem na samo učenje. Način na koji šire društvene tendencije utječu na poučavanje izaći će na vidjelo tek ako obrazovanje »uroni sebe u materijalne sadržaje kako bi u njima, a ne izvan njih, opazilo njihov istinski sadržaj« (Adorno, 1997e, 605). Totalitet se pojavljuje tek u onom partikularnom. U tom smislu je i Adornov zahtjev – da poučavanje mora ostati intelektualni ili filozofski poziv – zapravo sugestija nastavnicima da se koncentriraju na vlastiti rad, a da istovremeno uzmu u obzir svoju funkciju u društvu. I stoga se i Adornov poziv da obrazovanje postane svjesno intrinzičnog nasilja koje sobom nosi može artikulirati nalogom da poučavanje bude »filozofičnije«: oslobađanje poučavanja od vlasti-

tog tabuiziranja ovisi o njegovom pridržavanju vlastitoga intelektualnog statusa.

Čini se, međutim, da je takav poziv ili zahtjev istovremeno i prijekor nastavnicima. Najveći izvor otpora proširenoj koncentraciji ne dolazi od države, zapaža Adorno, već od samih kandidata za poučavanje: oni bi voljeli da državni ispit tretira filozofiju kao posebnu disciplinu iz dva jednako »nečasna« razloga: »i kako bi pronašli svoj put utabanim stazama i kako bi normalizirali procedure ispita tako da se ne postave upravo ona pitanja zbog kojih je čitav ispit isprva ustanovljen« (Adorno, 1998f, 476). »Postvarena svijest«, kao neka nesreća koja se ne može izbjeći, zacarila je svuda, pa konačno i u nastavi:

»Izbacivanje mišljenja iz logike ratificiralo je u slušaonicama postvarene ljude u tvornicama i uredima.« (Horkheimer i Adorno, 1997, 53)

Postvarena svijest je prije svega »ona svijest koja je zaslijepljena za vlastitu nastalost, za svaki uvid u vlastitu uvjetovanost i svijest koja ono što je takvo-i-takvo postavlja za apsolutno« (Adorno, 1997b, 684). Postvarenje svijesti, jasna stvar, pretvara konzumente kulturnih i obrazovnih »dobara« u nerefleksivne, poluobrazovane potrošače, odakle nije dalek put u fašizam i genocid: antiintelektualizam se lako pretvori u netrpeljivost. Postvareni, poluobrazovani duh, koji je očaran privlačnošću stereotipa, brzo podliježe paranoji i ublažava svoje strahove tražeći objašnjenja u manihejskoj demonizaciji svega »neidentičnog«. Ti subjektivni uvjeti postaju dio objektivne situacije koja utemeljuje i uvodi u fizičko nasilje i istrebljenje. Ali, zasigurno interesatnije, ni obrazovanje se ne suprotstavlja automatski postvarenju, nego je i samo izloženo mogućnosti postvarenja. Obrazovna dobra nisu devalvirana samo zbog onih koji više nisu obrazovani, već »sama po sebi, s obzirom na svoj istinosni sadržaj«:

»Obrazovanje nije, kako bi idealizam želio, bezvremena invarijanta, već svoj život ima u historijsko-društvenoj dinamici i, kao i ljudi, može da umine.« (Adorno, 1997m, 112)

## **Zaključak: prosvjeta i refleksija**

U svakom slučaju, učinke postvarenja svijesti p(r)ozvana je poništiti filozofska ili refleksivna koncentracija; moglo bi se čak reći da



od uspjeha tog pothvata ovisi hoće se Auschwitz ponoviti. Adornovo zalaganje za takvo normiranje odgoja svjedoči o uvjerenju da je ipak moguć izvjesni »javni kulturni angažman« (Berman, 1983, 95; cf. Cho, 2009, 75) – ali samo kao jedno na kritičkoj samorefleksiji konceptualno zasnovano »obrazovanje za proturječnost i otpor« (Adorno i Becker, 1983, 109; cf. Kappner, 1984; Gruschka, 1995). Drugačije rečeno, Adornova kritička teorija ima i tu pedagošku funkciju da odgaja za kritičku koncepciju autonomije. Potonja je pak vrlo zahtjevna: ona je budna, oprezna prema svakoj nametnutoj moći, ali i neprekidno prožeta samokritičkim impulsom:

»Adekvatno filozofsko mišljenje nije samo kritično prema *status quo* i njegovim postvarenim replikama u svijesti, već je jednako kritično prema sebi. [...] Samo na taj način refleksivna misao postaje više od ponavljano predstavljanja onoga što je doživljeno.« (Adorno, 1997e, 603)

I samo odgojem za takvo (auto)refleksivno mišljenje prosvjeta može (po)nešto učiniti protiv motiva koji vode Auschwitzu, kao i protiv one privlačne jednostavnosti koja hrani poluobrazovani duh. Da bi to bio slučaj, međutim, odgoj mora prvo odstupiti od vlastite hijerarhije – upravo u korist programa filozofske koncentracije – a potom i da ga takvog protegne od odgoja u ranom djetinjstvu do odgoja za kulturu. I tu, kao i drugdje, takva koncentracija prvenstveno znači da jedino subjektivna refleksija, i to refleksija o subjektu samom, privodi prvenstvu objekta (cf. Adorno, 1997a, 186), da okrećući se objektu na koji se koncentrira, (i) u ovom slučaju, misao se valja usredotočiti na vlastitu hladnoću i podložnost manipulaciji sve dok veza s društvenim totalitetom ne dođe u vidokrug.

»Moramo prepoznati mehanizme koji oblikuju ljude tako da oni postaju sposobni za ovakva djela, moramo sami sebi razjasniti te mehanizme i, putem sveopćeg osvještavanja tih mehanizama, da se pobrinemo da ljudi ne postanu iznova takvi. [...] [L]jude treba odvrćati od toga da bez refleksije o sebi samima dijele udarce svud unaokolo. Odgoj je smislen samo kao odgoj za kritičku refleksiju.« (Adorno, 1997b, 676–677)

U svijetu poslije Auschwitzta takva treba biti i škola: i kritička samorefleksivna škola i škola za kulturu kritičke samorefleksije (cf. Adorno, 1997b, 689–690; Cho, 2009, 94–95; Otto i Sünker 2009). Šanse ni tada nisu prevelike, reklo bi se po intonaciji Adornova pisma. Nada, međutim, nije utihla usprkos posvemašnjoj nemoći o kojoj svjedoči svi-

jet u kojemu se, »u ovom trenutku«, ne mogu opaziti ili su čak blokirane »mogućnosti kardinalne promjene«.<sup>9</sup>

»Budući da danas raspoložemo krajnje ograničenim mogućnostima za izmjenu objektivnih, to jest društvenih i političkih uvjeta iz kojih izniču takvi događaji, težnja da se nešto čini protiv ponavljanja Auschwitza nužno mora biti odgurnuta na subjektivnu stranu.« (Adorno, 1997b, 675).

A na toj strani preostaje onaj odgoj za jedan, rekli bismo, etos, na koji i ovdje i drugdje Adorno poziva kao na odgoj za autonomiju, za kritiku, za samorefleksiju, za nepristajanje:

»Jedina istinska snaga koja bi se suprotstavila principu Auschwitza bila bi autonomija, ako smijem upotrijebiti Kantov izraz; snaga za refleksiju, za samoodređenje, za ne-sudjelovanje.« (Adorno, 1997b, 677).

Obrazovanje takve snage – u sjeni Auschwitza koji sada konstituira temelj kritičke autonomije, u čeljustima industrije kulture i pod stegom podružtvljenog poluobrazovanja – ostaje zadatak za prosvjetnu praksu, kojemu ništa ne oduzima na snazi neizvjesnost njegova ispunjenja. I on zahtjeva, ako se sasvim zaoštri, upravo onu posebnu hrabrost mišljenja – sada primijenjenu na pedagošku teoriju – da misli i protiv samog sebe.

»Ukoliko ono samo sebe ne suočava s onim krajnjim što izmiče pojmu, ono je već unaprijed od iste sorte kao propratna muzika kojom je SS rado zaglušivao krike svojih žrtava.« (Adorno, 1997a, 358).

---

<sup>9</sup> Adorno primjećuje da prevladavajuće sile *status quo* pokušaje promjene »našeg svijeta« na svakom posebnom polju »osuđuju na nemoć«. Štaviše, »[k]ogod želi da mijenja stvari može to učiniti samo pretvarajući samu tu nemoć i vlastitu nemoć u faktor onoga što čini« (Adorno i Becker, 1983, 110). Moment rezignacije pritom ne bi onemogućio nego upravo omogućio onaj odgovorni odgoj koji nipošto nije bez društvenih utjecaja i isticaja, već autorefleksivno nastoji raskinuti s ravnodušnošću prema ljudskoj patnji i dozvoliti joj da, makar, dođe do svijesti i izraza (Adorno, 1997l, 671, 674; 1997a, 29, 156).

## Literatura

- Adorno, Theodor W.; Becker, Hellmut (1983), »Education for autonomy«, *Telos* 56, str. 103–110. doi: <https://doi.org/10.3817/0683056103>
- Adorno, Theodor W. (1997a), *Negative Dialektik / Jargon der Eigentlichkeit*, Adorno, Theodor W., *Gesammelte Schriften*, tom 6, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1997b), »Erziehung nach Auschwitz«, u: Adorno, Theodor W., *Gesammelte Schriften*, tom 10.1: *Kulturkritik und Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, str. 674–690.
- Adorno, Theodor W. (1997c), »Tabus über dem Lehrberuf«, u: Adorno, Theodor W., *Gesammelte Schriften*, tom 10.1: *Kulturkritik und Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, str. 656–673.
- Adorno, Theodor W. (1997d), *Vermischte Schriften*, Adorno, Theodor W., *Gesammelte Schriften*, tom 20, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1997e), »Anmerkungen zum philosophischen Denken«, u: Adorno, Theodor W., *Gesammelte Schriften*, tom 10.1: *Kulturkritik und Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, str. 599–607.
- Adorno, Theodor W. (1997f), »Philosophie und Lehrer«, u: Adorno, Theodor W., *Gesammelte Schriften*, tom 10.1: *Kulturkritik und Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, str. 474–494.
- Adorno, Theodor W. (1997g), »Notiz über Geisteswissenschaft und Bildung«, u: Adorno, Theodor W., *Gesammelte Schriften*, tom 10.1: *Kulturkritik und Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, str. 495–498.
- Adorno, Theodor W. (1997h), »Kulturkritik und Gesellschaft«, u: Adorno, Theodor W., *Gesammelte Schriften*, tom 10.1: *Kulturkritik und Gesellschaft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, str. 11–31.
- Adorno, Theodor W. (1997i), *Zur Metakritik der Erkenntnistheorie / Drei Studien zur Hegel*, Adorno, Theodor W., *Gesammelte Schriften*, tom 5, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1997k), »Wozu noch Philosophie«, u: Adorno, Theodor W., *Gesammelte Schriften*, tom 10.2: *Eingriffe. Neun kritische Modelle*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, str. 459–473.
- Adorno, Theodor W. (1997l), *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*, Adorno, Theodor W., *Gesammelte Schriften*, tom 4, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (1997m), »Theorie der Halbbildung«, u: Adorno, Theodor W., *Gesammelte Schriften*, tom 8.1: *Soziologische Schriften*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, str. 93–121.
- Adorno, Theodor W. (1997n), »Marginalien zu Theorie und Praxis«, u: Adorno, Theodor W., *Gesammelte Schriften*, tom 10.2: *Eingriffe. Neun kritische Modelle*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, str. 759–782.

- Benner, Dietrich (2003), *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*, Weinheim: Juventa.
- Berman, Russel A. (1983), »Adorno's radicalism: Two interviews from the sixties«, *Telos*, 56, str. 94–97. doi: <https://doi.org/10.3817/0683056094>
- Bernstein, Jay M. (2001), *Adorno: Disenchantment and Ethics*, Cambridge: Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139164276>
- Bernstein, Jay M. (2006), »Intact and fragmented bodies: Version of ethics 'after Auschwitz'«, *New German Critique*, 33(1), str. 31–52. doi: <https://doi.org/10.1215/0094033X-2005-004>
- Borsche, Tilman (2015), »'Bildung' – Bemerkungen zu Geschichte und Aufgabe einer Idee«, u: Graupe, Silja i Schwaetzer, Harald (ur.), *Bildung gestalten. Akademische Aufgaben der Gegenwart*, Bernkastel-Kues: Aschendorff, str. 27–37.
- Bruford, Walter H. (1975), *The German Tradition of Self-Cultivation: "Bildung" from Humboldt to Thomas Mann*, New York: Cambridge University Press.
- Cho, Daniel K. (2009), »Adorno on education or, can critical self-reflection prevent the next Auschwitz?«, *Historical Materialism*, 17, str. 74–97. doi: <https://doi.org/10.1163/156920608X357765>
- [Claussen, Detlev] Klausen, Detlef (2003), *Granice prosvetiteljstva. Društvena geneza modernog antisemitizma*, Beograd: XX vek.
- Cook, Deborah (1996), *The Culture Industry Revisited: Theodor W. Adorno on Mass Culture*, Lanham: Rowman and Littlefield. doi: <https://doi.org/10.2307/431814>
- Gadamer, Hans-Georg (1986), *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Gadamer: Gesammelte Werke, tom 1, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gruschka, Andreas (1995), »Adornos Relevanz für die Pädagogik«, u: Schweppenhauser, Gerhard (ur.), *Soziologie im Spätkapitalismus: Zur Gesellschaftstheorie Theodor W. Adornos*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, str. 88–116.
- Gubar, Susan (2003), *Poetry after Auschwitz: Remembering What One Never Knew*, Bloomington: Indiana University Press.
- Hoffmann, Dietrich (1999), »Bildung – Halbbildung – Unbildung. Der Verfall eines pädagogischen Sachverhalts«, u: Hoffmann Dietrich (ur.), *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung*, Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, str. 15–48.
- Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (1997), *Dialektik der Aufklärung*, Adorno, Theodor W., *Gesammelte Schriften*, tom 3, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Humboldt, Wilhelm von (1792), »Über öffentliche Staatserziehung«, *Berlinische Monatsschrift*, 2, str. 597–606.

- Humboldt, Wilhelm von (1960), »Theorie der Bildung des Menschen«, u: Humboldt, Wilhelm von, *Werke in fünf Bänden*, tom I: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*, Stuttgart: J. G. Cotta'sche Buchhandlung, str. 234–240.
- Huyssen, Andreas (2002), »Adorno in reverse: From Hollywood to Richard Wagner«, u: Gibson, Nigel i Rubin, Andrew (ur.), *Adorno: A Critical Reader*, Oxford: Blackwell, str. 29–56.
- Huyssen, Andreas (2005), »Resistance to memory: The uses and abuses of public forgetting«, u: Pensky, Max (ur.), *Globalizing Critical Theory*, Lanham: Rowman and Littlefield, str. 165–184.
- Kager, Reinhard (1998), *Herrschaft und Versöhnung. Einführung in das Denken Theodor W. Adornos*, Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Kappner, Hans-Hartmut (1977), »Adornos Reflexionen über den Zerfall des bürgerlichen Individuums«, u: Arnold, Heinz Ludwig (ur.), *Theodor W. Adorno, Text + Kritik*, München: Sonderband, str. 44–63.
- Kappner, Hans-Hartmut (1984), *Die Bildungstheorie Adornos als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kellner, Douglas (1982), »Kulturindustrie und Massenkommunikation. Die kritische Theorie und ihre Folgen«, u: Bonss, Wolfgang i Honneth, Axel (ur.), *Sozialforschung als Kritik. Zum sozialwissenschaftlichen Potential der Kritischen Theorie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, str. 482–515.
- Kellner, Douglas (2002), »Theodor W. Adorno and the dialectics of mass culture«, u: Gibson, Nigel i Rubin, Andrew (ur.), *Adorno: A Critical Reader*, Oxford: Blackwell, str. 86–109.
- Kiedaisch, Petra (1995), *Lyrik nach Auschwitz? Adorno und die Dichter*, Ditzingen: Reclam.
- Krautz, Jochen (2015), »Zersetzung von Bildung: Ökonomismus als Entwurzelung und Steuerung. Ein Versuch«, u: Graupe, Silja i Schwaetzer, Harald (ur.), *Bildung gestalten. Akademische Aufgaben der Gegenwart*, Bernkastel-Kues: Aschendorff, str. 101–138.
- Laermann, Klaus (1993), »'Nach Auschwitz ein Gedicht zu schreiben ist barbarisch.' Überlegungen zu einem Darstellungsverbot«, u: Köppen, Manuel (ur.), *Kunst und Literatur nach Auschwitz*, Berlin: Erich Schmidt, str. 11–15.
- Lang, Berel (2000), *Holocaust Representation: Art within the Limits of History and Ethics*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Langer, Lawrence L. (2006), *Using and Abusing the Holocaust*, Bloomington: Indiana University Press.
- Lasker, Eduard (1878), »Über Halbbildung«, *Deutsche Rundschau*, 17, str. 20–61.
- Lederer, Bernd (ur.) (2013), »Bildung«: *was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Fortführung der Diskussion*, Baltmannsweiler: Schneider.
- Lenzen, Dieter (1999), »Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?«, u: Hoffmann, Dietrich (ur.), *Rekonstruk-*

- tion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung*, Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, str. 141–160.
- Liessmann, Konrad Paul (2006), *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Wien: Zsolnay.
- Liessmann, Konrad Paul (2017), *Bildung als Provokation*, Wien: Zsolnay. doi: <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzx0m.10>
- Marxt, Christian (2015), *Bildung, Halbbildung, Unbildung. Bildung und Wissen in TV-Quizshows und Medien*, München: GRIN Verlag.
- Masschelein, Jan; Ricken, Norbert (2003), »Do we (still) need the concept of Bildung?«, *Educational Philosophy and Theory*, 35(2), str. 139–154. doi: <https://doi.org/10.1111/1469-5812.00015>
- Mendelson, Mozes (2017), »O pitanju: šta znači prosvetiti?«, u: Nikolić, Olga; Cvejić, Igor i Krstić, Predrag (ur.), *O prosvjećivanju naroda*, Novi Sad: Akademska knjiga, str. 81–89.
- Nietzsche, Friedrich (1980), *Nachgelassene Schriften 1870–1873*, Kritische Studienausgabe, tom 1, München: de Gruyter.
- Otto, Hans-Uwe; Sünder, Heinz (ur.) (2009), *Demokratische Bildung oder Erziehung zur Unmündigkeit. Pädagogisch-politische Alternativen heute*, Lahnstein: Verlag neue praxis.
- Price, Cora Lee (1967), »Wilhelm von Humboldt und Schillers 'Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen'«, *Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft*, 11, str. 358–373.
- Richardson, Anna (2001), »The Ethical Limitations of Holocaust Literary Representation«, *eSharp 5: Borders and Boundaries*, str. 1–19.
- Richter, Wilhelm (1971), *Der Wandel des Bildungsgedankens. Die Brüder von Humboldt, das Zeitalter der Bildung und die Gegenwart*, Berlin: Colloquium-Verlag.
- Rider, Sharon (2009), »The future of the European university: Liberal democracy or authoritarian capitalism?«, *Culture Unbound*, 1, str. 83–104. doi: <https://doi.org/10.3384/cu.2000.1525.091783>
- Schiller, Friedrich (1879), *Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen*, Schillers Sämtliche Werke, tom 4, Stuttgart: J. G. Cotta'sche Buchhandlung, str. 558–634.
- Schultheis, Franz, Cousin, Paul Frantz; Roca Escoda, Marta (ur.) (2008), *Humboldts Altraum. Bologna-Prozess und seine Folgen*, Konstanz: UVK.
- Thompson, Christiane (2006), »Adorno and the borders of experience: The significance of the nonidentical for a 'different' theory of Bildung«, *Educational Theory*, 56(1), str. 69–87. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00004.x>
- Tresize, Thomas (2001), »Unspeakable«, *Yale Journal of Criticism*, 14, str. 38–63. doi: <https://doi.org/10.1353/yale.2001.0016>

- Višić, Maroje (2020), »Ivory tower and barricades: Marcuse and Adorno on the separation of theory and praxis«, *Philosophy and Society*, 31(2), str. 139–276. doi: <https://doi.org/10.2298/FID2002220V>
- Winkler, Michael (2012), »Bildung als Entmündigung? Die Negation des neuzeitlichen Freiheitsversprechen in den aktuellen Bildungsdiskursen«, u: Vieweg, Klaus i Winkler, Michael (ur.), *Bildung und Freiheit*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, str. 11–28. doi: [https://doi.org/10.30965/9783657772025\\_003](https://doi.org/10.30965/9783657772025_003)
- Zelić, Tomislav (2018), »Bildung and the historical and genealogical critique of contemporary culture: Wilhelm von Humboldt's neo-humanistic theory of Bildung and Nietzsche's critique of neo-humanistic ideas in classical philology and education«, *Educational Philosophy and Theory*, 50(6–7), str. 662–671. doi: <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1374841>

“EDUCATION FOR CONTRADICTION AND RESISTANCE”:  
A CONTRIBUTION TO THE RECONSTRUCTION OF ADORNO’S  
“PEDAGOGY”

Predrag Krstić

*The paper seeks to integrate Theodor W. Adorno's observations about upbringing and education, scattered throughout his almost entire opus. The intention, however, is not doctrinal: loyalty to the author would be betrayed and it would fall short of his criticism if such integration would sought to reconstruct some uncollected or unspoken Adorno's "educational doctrine". With a sworn anti-systematist, even visions of educational theory and practice must not grow into a system. It is rather about an attitude that insists on trying to bring the antinomy of education – by non-free means to the goal of freedom, by manipulation to the point of impossibility to be manipulated – into school and not only school tasks, as a goal that will prevent Auschwitz's repetition, enable autonomy and empower for self-reflection.*

**Key words:** *Theodor W. Adorno, Auschwitz, upbringing, education, half-education, teaching, self-reflection, autonomy*