

Izvorni znanstveni rad

Primljen: 15. listopada 2025.

Prihvaćen: 20. veljače 2026.

Barbara Kiš, mag. paed.

Osnovna škola Zvonimira Franka, Kutina

barbara.kis@skole.hr

<https://orcid.org/0009-0006-0881-3550>**izv. prof. dr. sc. Zvonimir Komar**

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

zkomar@m.ffzg.hr

<https://orcid.org/0000-0003-4925-6595>

MOGUĆNOST PEDAGOGIJSKOG PREVLAĐAVANJA DISTOPIJSKIH REALITETA

Sažetak: Cilj je rada sintetizirati pedagoški teorijsko-praktičku poziciju, čije udjelovljivanje može proizvoditi antidistopijske subjekte. Na tome putu, nužno je prvo analitički ustanoviti važne odrednice distopija i njihova pedagoškog smisla. Rad će zatim postaviti pitanje o pedagoškoj dijalektici kao pedagoškoj perspektivi te unutar njega i pitanje o pedagoškoj nužnosti negativnog (negacijskog, suprotstavljajućeg) momenta u mišljenju, djelovanju i odnošenju. Budući da se kao zajednički nazivnik raznih distopijskih odrednica pokazuje otuđenje u svojim različitim manifestacijama, čija je suština dominacija već uspostavljenog realiteta nad proizvodnjom realiteta, negativitet će se pokazati kao uvjet mogućnosti kritičkog prevladavanja distopijskih formi egzistencije. Stoga će se nakon određenja dijalektike pedagogije i negativiteta u pedagogiji detaljnije analizirati pojam otuđenja i njegovi kasniji oblici industrije kulture, spektakla i simulacije kako bi se ekspliciralo suštinu različitih formi distopije. Završni dio rada na osnovi prethodnih analiza sintetizira pedagoško mišljenje i djelovanje koje može prevladati distopijske forme realiteta i otuđenje u njima.

Ključne riječi: pedagogija, distopija, dijalektika, negativno mišljenje, otuđenje

UVOD

Pojam distopije već se niz desetljeća upotrebljava i razvija u kontekstu umjetničkog stvaralaštva i filozofijskih rasprava te se rabi kao važan okvir

za razumijevanje ključnih društvenih pitanja. Polazeći od tvrdnje kako distopijski romani posjeduju „relativno dugu povijest” te da postoji „bogat korpus književnih tekstova koji je nastao tijekom prošlog stoljeća” (Levanat-Peričić, 2022, str. 706), postaje jasno da je upravo razvoj distopijske književnosti i njezinih pripadajućih narativa kontinuirano poticao i još uvijek potiče teoretičare različitih znanstvenih disciplina na daljnja istraživanja, interpretaciju i analizu njezine uloge u društvu i razumijevanju istog. Iako mnogobrojni autori distopiju opisuju kao svijet bez nade, njezina se snaga očituje upravo u razotkrivanju mehanizama otuđenja i represije te u otvaranju prostora za kritičko promišljanje i razvijanje mehanizama za otpor. Kroz likove čija se svijest postupno budi, distopijski narativi potiču čitatelja na prepoznavanje procesa normalizacije otuđenja koji oblikuju njegovo vlastito iskustvo. Upravo u tome leži pedagoški potencijal distopije, u njezinoj sposobnosti da posluži kao kritičko ogledalo sustava odgoja i obrazovanja te razotkrije mehanizme koji oblikuju društvene vrijednosti, ponašanja i uvjerenja. Pedagogija kao znanost već desetljećima pokušava napraviti obrat (Roth, 2019) od marketizacije obrazovanja, ideologije obrazovanja, učenja formuliranog ishodom, ciljevima i kompetencijama, prema humanističkom vidu pedagogije koji je zasnovan na slobodi, izboru i razvoju autonomnog subjekta. Međutim, suvremena pedagogija i organizirani sustav odgoja i obrazovanja nerijetko se mogu usporediti s distopijom, i to ne samo u metaforičkom nego i u funkcionalnom smislu.

Distopija, iako često analizirana kroz leću književnosti i umjetnosti, bez premca se može shvatiti i kao filozofijski konstrukt koji obuhvaća društvo sa specifičnim setom vrijednosti. Promotrimo li je u kontekstu sustavnog odgoja i obrazovanja, ona se pojavljuje kao struktura i iz nje proizlazeće djelatnosti koje perpetuiraju društvene sklonosti nespojive s humanističkim načelima pedagogije. Centralni su mehanizmi preko kojih se takva distopijska logika realizira kurikularna politika, selekcija znanja, discipliniranje i standardizacija. Kroz njih se oblikuju interesi djece, kontrolira njihova poslušnost i pamćenje, dok se evaluacijom i neprekidnim nadzorom sloboda sužava do točke u kojoj više nije niti prividna. Sustav time funkcionira kao aparat reprodukcije postojećeg poretka, a ne kao prostor emancipacije i osnaživanja.

Ipak, odgojno-obrazovni procesi nisu jednoznačni. Oni istovremeno nose i distopijski potencijal reprodukcije sustava i utopijski potencijal oslobođenja. U tome pedagogija ima ključnu ulogu. Ona mora biti spremna pomoći subjektu da prestane biti određen heteronomnim i vanjskim elementima jer u suprotnom ostaje zarobljen u strukturama koje guše njegovu bit i mogućnost samoodređenja. Samim „pozivanjem na slobodu, samoodlučivanje i samoodgovornost u odgoju nije dostatno – mi odgojem moramo mladim ljudima staviti na raspolaganje, usaditi im u tijelo i dušu i uvide i snagu, štoviti tehnike i postignuća koja ih oslobađaju i osposobljavaju da ovladaju

samim sobom” (Roth, 2019, str. 34). Dok distopija funkcionira kao svojevrsni vakuum u kojem subjekt gubi odgovornost i postaje izvršitelj tuđih naredbi, pedagogija može ponuditi prostor u kojem se razvijaju sloboda mišljenja, moralna odgovornost i kritička svijest. Pedagoški otpor distopijskim obrascima dominacije, kontrole mišljenja i ideoloških aparata koji oblikuju stvarne probleme u obrazovanju istražiti ćemo kroz dijalektiku pedagogije i njoj implicitan moment negativiteta (razlike) u mišljenju i bivanju, koji je suštinski uvjet mogućnosti prevladavanja raznih formi otuđenja kao biti distopijskih realiteta. Upravo bivanje uspostavljeno logikom pedagogije predstavlja protuotrov otuđenju i depersonalizaciji koja obilježava distopijski obrazovni aparat. Njime se otvara mogućnost da se odgoj i obrazovanje shvate ne samo kao prijenos zadanih vrijednosti i određenog znanja već i kao etički čin u kojem je cilj formiranje autonomnog i odgovornog subjekta. Upravo u osporavanju distopijskih vrijednosti, pedagogija pronalazi svoj emancipacijski potencijal. Kroz afirmaciju subjektiviteta i slobode, odgoj i obrazovanje prestaju biti instrument reprodukcije društvenog poretka i postaju prostor u kojem se zamišlja i gradi mogućnost drukčijeg, pravednijeg i humanijeg svijeta. U konačnici, pedagogija „tako odgovorno sudjeluje u kritičkom posredovanju između predaje, postojećeg i postajućeg” (Roth, 2019).

ODREĐENJE POJMA DISTOPIJE

Iako se pojam distopije najčešće, gotovo intuitivno, asocira uz književna djela koja kroz svoje zaplete i motive oslikavaju represivne i totalitarne društvene sustave, valja naglasiti kako je utjecaj distopijskih romana već odavno nadmašio granice same književne fikcije jer su i sam termin distopije i pojmovi oblikovani u distopijskim književnim djelima odavno ušli u širu uporabu te postali sastavnim dijelom svakodnevnog društvenog i kulturnog diskursa. Distopijski narativi, promatrani iz perspektive njihove simboličke i analitičke snage, nerijetko se pokazuju kao svojevrsna ogledala stvarnih društvenih mehanizama jer u svojim strukturama reflektiraju sustave zasnovane na kontroli, discipliniranju i odnosima moći koji oblikuju čovjekovu svakodnevnicu. Posebno je važno istaknuti da su distopijski romani već od samih svojih početaka imali naglašenu društveno-kritičku dimenziju, pri čemu su „služili kao kritika društva i svijeta” (Malenica i Matek Šmit, 2018, str. 333), otvarajući prostor za propitivanje dominantnih vrijednosti, političkih sustava i ideoloških obrazaca. Kao posljedičan primjer u analizi takvih represivnih i kontrolnih sustava, u teorijskim se raspravama vrlo često navodi i odgojno-obrazovni sustav, upravo zbog svoje ključne uloge u procesu formiranja i oblikovanja odgajanja, ali i zbog snažnog, neposrednog i intenzivnog utjecaja u artikulaciji i strukturiranju misli, stavova i pogleda na svijet.

Kako bismo mogli definirati pojam distopije, potrebno je prethodno odrediti i značenje pojma utopije s obzirom na to da distopija proizlazi upravo iz njezina koncepta. „Utopija je dugo bila drugi naziv za nešto neostvarivo i nemoguće, suprotstavljeno ‘zbijskom’ svijetu” (Mumford, 2008, str. 9). Njezino povijesno i etimološko porijeklo seže u 16. stoljeće, kada je ovaj naziv prvi put upotrijebio T. More u svom poznatom djelu *Utopia* (Sargent, 1994). Sama riječ nastala je od grčkog izraza *ou-topos*, što znači *nigdjevo* ili *mjesto kojeg nema* (Polić, 1988, str. 16), odnosno „izvorno etimološki ‘mjesto kojeg naprosto nema’” (Polić, 1988, str. 16). Ipak, More se poigravao dvostrukim značenjem jer se pojam može čitati i kao *eu-topos*, odnosno *dobro mjesto* (Sargent, 1994, str. 5). Tijekom povijesti, a osobito nakon objave knjige *Grad sunca* T. Campanele, pojam utopije počinje se tumačiti gotovo isključivo pozitivno (Polić, 1988), sve više postajući sinonimom za optimizam i progresivne društvene ideale, odnosno „pozitivističku političku poruku s budućnosnim aplikacijama” (Polić, 1988, str. 16).

Kao suprotan pojmu utopije razvija se i pojam distopije, kao negacija njezinih ideala. „Distopije su, dakle, utopije kvalitativno narušene, pošle po krivu” (Malenica i Matek Šmit, 2018, str. 334). Etimološki, distopija bi se mogla opisati kao „razmjesto”, pri čemu prefiks *dis-* označava odsustvo pozitivnog značenja (Polić, 1988). Prvo zabilježeno korištenje pojma datira iz 1868. godine, kada ga u govoru upotrebljava britanski filozof J. S. Mill kako bi označio suprotnost utopiji tvrdeći da „ako je utopija bila nešto ‘predobro da bi bilo ostvarivo’, distopija je ‘preloša da bi bila ostvariva’”¹ [prijevod B. K.] (Vieira, 2010, str. 16). U ranijim definicijama pojam se ponajprije asocirao uz književnost i filozofiju, pa tako Polić, oslanjajući se na Majakovskog, ističe da je distopija „književno djelo koje inaugurira zebnju za sudbinu čovječanstva, tj. koja ne sadrži načelo nade, odnosno (ako je riječ o avangardnom djelu) optimalnu projekciju u budućnost” (Polić, 1988, str. 16). Sličan ton nalazimo i u definicijama poznatih svjetskih rječnika. Websterov rječnik distopiju opisuje kao „zamišljeno mjesto koje je potišteno i bijedno i čiji stanovnici žive strahotnim životom”, dok Oxfordski rječnik navodi da je to „zamišljeno mjesto ili stanje u kome je sve toliko loše koliko samo može biti” (Polić, 1988, str. 16). L. T. Sargent definira distopiju kao oblik negativne utopije, odnosno „nepostojeće društvo opisano uz znatne detalje i obično smješteno u vremenu i prostoru za koje je autor namjeravao da ga suvremeni čitatelj vidi kao znatno gore od društva u kojem je taj čitatelj živio”² [prijevod B. K.] (Sargent, 1994, str. 9). Na taj način distopija funkcionira kao upozorenje na moguće negativne

¹ „...if utopia was commonly seen as ‘too good to be practicable’, then dystopia was ‘too bad to be practicable’.”

² „...a non-existent society described in considerable detail and normally located in time and space that the author intended a contemporaneous reader to view as considerably worse than the society in which that reader lived.”

smjerove društvenog razvoja. G. Claeys (2010) širi ovo tumačenje navodeći da se nakon Prvog svjetskog rata društva sve češće zamišljaju u negativnoj, distopijskoj formi, kao reakcija na neuspjehe totalitarnih kolektivizama. Distopije tada djeluju kao *ogledalo stvarnosti* (Claeys, 2010, str. 109) u kojem se posebno naglašava „kvazi svemogućnost monolitne, totalitarne države”³ [prijevod B. K.] i njezina kontrola pomoću tehnologije i znanosti (Claeys, 2010, str. 109). Nadalje, Vieira (2010) smatra da distopija proizlazi iz gubitka vjere u utopijske ideale te naglašava da djela koja ne ostavljaju prostor za nadu promašuju svoju svrhu jer cilj distopije nije obeshrabriti, nego potaknuti na djelovanje. Stoga ona zaključuje da je pravi poziv distopije da „čovjek shvati, budući da mu je nemoguće izgraditi idealno društvo, mora biti posvećen izgradnji boljeg društva”⁴. [prijevod B. K.] (Vieira, 2010, str. 17). Na sličan način i K. Nikodem distopijske narative povezuje s totalitarizmima, koji ubrzano nastaju ne samo između dvaju svjetskih ratova, već uvijek u strukturalnim uvjetima „gubitka povjerenja u modernistička obećanja” (Nikodem, 2004, str. 369), a pritom parafrazira i misli H. Arendt o tome da je za nastanak i razvoj totalitarizama ključan „slom klasnog društva u Europi, prijelaz klasa u mase i pojava atomiziranih pojedinaca, pojava čovjeka mase.” (Nikodem, 2004, str. 369). U ovakvim uvjetima, masa je spremna predati se „snažnom vođi” i jednostavnim „rješenjima”, drugim riječima, *otuđeno* (desubjektivirano, neautonomno – što i jest bit čovjeka mase) prihvatiti i predati se u ruke „sudbini” izvan sebe koja će ju izvesti iz nepovoljnog realiteta. U takvim okolnostima, distopijski realiteti se mogu uspješno proizvoditi i reproducirati. Ovdje vidimo da distopije ne možemo tretirati kao puki povijesni fakticitet nekog posebnog vremena, koji je možda jednom bio i prošao, već kao ono što biva strukturalno i društveno proizvedeno svaki put kad se pojave određeni društveni uvjeti. Ove uvjete, prije svega otuđenja i desubjektivacije, u ovom ćemo radu imati u središnjem fokusu kao ono što pedagoški moramo prevladavati.

U analizi narativne strukture distopijskih tekstova, Baccolini i Moylan (2003) primjećuju da takvi tekstovi često počinju unutar strašnog svijeta, no kroz osjećaj otuđenosti koji se javlja kod likova otvara prostor za otpor i „preispitivanje distopijskog društva” (Baccolini i Moylan, 2003, str. 5). Time distopija ne prikazuje isključivo mračno okruženje bez nade, već sadrži unutarnju napetost između prisilne prilagodbe i otpora, između represije i emancipacije. Sličnu perspektivu donosi i F. Jameson koji distopiju tumači kao posljedicu kolektivnog otuđenja (Jameson, 2005). Za njega je distopija

³ „Their common theme is the quasi-omnipotence of a monolithic, totalitarian state demanding and normally exacting complete obedience...”

⁴ „Their true vocation is to make man realize that, since it is impossible for him to build an ideal society, then he must be committed to the construction of a better one.”

antiutopija (Jameson, 2005, str. 199), koja radikalno potencira negativne aspekte sadašnjosti i upozorava na opasnosti političkih programa, osobito kroz anomalije ljudskog ponašanja poput kontrole, dehumanizacije i otuđenja. Takva kritika polazi iz analize kapitalizma, pri čemu Jameson tvrdi da distopija prikazuje ideološku krizu u kojoj ljudi više nisu u stanju ni zamisliti cjelovitu društvenu promjenu (Jameson, 1991). H. Marcuse pruža dublji filozofijski okvir, opisujući u svom djelu *Čovjek jedne dimenzije* kako suvremena društva stvaraju sustav koji samu pomisao na promjenu čini nemogućom (Marcuse, 1968). U tom smislu, represija postaje neprimjetna i internalizirana, otuđenje se proteže ne samo na društvo nego i na čovjekove misli, a distopija se javlja kao slika modernog ropstva. Autor ističe da je *egzistirati kao instrument, kao stvar* oblik sužanjsstva (Marcuse, 1968, str. 47) te da „Što represivno upravljanje društvom postaje racionalnije, produktivnije, tehničkije i totalnije, to je manje moguće zamisliti sredstva i načine kojima bi ljudi mogli slomiti svoje sužanjsvo i zadobiti vlastito oslobođenje” (Marcuse, 1968, str. 26). Na osnovi ovih dijagnoza i određenja pojma distopije, iako su distopijske forme raznolike, možemo razlučiti momente otuđenja kao dogotovljene „stvarnosti” i dogotovljene misli, kontrole, nadzora (vanjskog, ali i pounutrenog), nemogućnosti subjektovog prevladavanja manipulacijom uspostavljene „istine” kao zajednički nazivnik distopijskih realiteta. U skladu s time, naša analiza suštine distopije usredotočit će se na pojmove i koncepte otuđenja, industrije kulture, spektakla i simulacije kao ono što u suštini omogućava postavljanje i održavanje distopijskih realiteta, dok će se kao suprotnost njima sagledavati dijalektika pedagogije koja u sebi nosi važan moment negativiteta (razlike), koja čini uvjet mogućnosti prevladavanja distopijskih realiteta jednim uvelike drukčijim formiranjem pedagoškog subjekta.

DIJALEKTIKA PEDAGOGIJE

Kako bismo mogli uočiti mogućnost prevladavanja distopijskih egzistencija iz pedagojske perspektive, moramo odrediti što mislimo pod pedagogijom. Osnovni ne samo pojam, već ontološki temelj koji uspostavlja samu mogućnost, a onda i nužnost pedagogije kao teorije i prakse odgoja i obrazovanja, jest to da je čovjek sloboda u smislu moći započinjanja lanca kauzaliteta, koja moć ga započinje sama od sebe, bez da je i sama uzrokovana nečime prije sebe same, već je uzrokovana sobom samom (Kant, 1953b)⁵, čija pedagojska formulacija je pojam obrazovljivosti. Utemeljitelj pedagogije kao znanosti, J. F. Herbart, tako kaže u prvom paragrafu i njegovoj primjedbi svojeg *Nacrta pedagojskih predavanja* iz 1835. godine: „Temeljni pojam pedagogije je obrazovljivost odgajnika...obrazovljivost volje prema

⁵ Vidi posebno raspravu na stranicama 102 – 103.

ćudorednosti poznajemo samo kod ljudi.”⁶ [prijevod Z. K.] (Herbart, 1976c, str. 229) Što se tiče ćudorednosti (*Sittlichkeit*), nužno je istaknuti da Herbart slijedi svoju praktičku filozofiju, na tragu dijaloga s I. Kantom, pri čemu je ovaj pojam konstituiran određenošću subjektivne volje umskim zakonom, kojega je ona u stanju predočiti, i iz čiste *dužnosti* prema njemu, gdje nema mjesta za heteronomne motivacije djelovanja poput nagnuća ili blaženstva (Kant, 1953a, str. 163–164). Tu stoga nije riječ o bilo kakvom empirijskom moralu, pozitivnoj kulturi, vrijednostima i sl., već o sposobnosti samoproizvodnje čovjeka putem autonomije zakona umno određenog djelovanja slobode. Herbart u istim predavanjima vrlo brzo i nastavlja s rezimiranjem svojih praktičkih ideja koje na opći način određuju volju i koje su sistematsko-pedagogijski važne, ne samo za uspostavljanje ćudorednosti, već za konstituiranje svrhe pedagogije (Herbart, 1976c)⁷. Pritom nije riječ o dogmatskom uspostavljanju moraliteta, već njegovom filozofijskom uspostavljanju na tragu Kantovih istraživanja kauzaliteta slobode kao onome što omogućuje praktički um te onda praktičkog uma samog i svršnih pojmova kojima on na nužan način određuje kauzalitet slobode (Kant, 1953a, str. 190; Kant, 1976, str. 334). Pri pitanju o moralitetu temeljno pitanje je kako je moguće uspostaviti pojam svrhe, kojim će volja na neslučajan, neproizvoljan, odnosno nužan način, autonomno određivati sebe samu. To da se pojam svrhe mora uspostaviti autonomno znači da on mora biti izveden iz same mogućnosti bivanja čovjekom, bez da se pretpostavi ikakav bitak izvan čovjeka (poput boga, društva, kulture, povijesti i sl.) u kojem bi se ta svrha (heteronomno) utemeljivala. Na tragu postavljanja obrazovljivosti kao principa pedagogije, odmah u drugom paragrafu svojeg *Nacrta...* postavlja Herbart osnovnu strukturu pedagogije kao znanosti koja je s jedne strane konstituirana praktičkom filozofijom, a s druge strane psihologijom (Herbart, 1976c, 229). Ključno je razumjeti da Herbart ovime ne želi reći da pedagogija nije autonomna znanost, kao ni to da se ona izvodi iz dvije druge znanosti. On želi reći (što dalje jasno elaborira) da pedagogija *u svojoj unutarnjoj strukturi* ovisi o znanju koje postoji na „treba da” način s jedne strane i empirijskim uvjetima čovjekove egzistencije s druge strane. Ono prvo je područje praktičke filozofije uspostavljene na tragu Kanta, koja se bavi autonomnim određenjima praktičkog uma, dok je ono drugo područje psihologije koja se bavi empirijskim realitetom danog odgajanja i odgojne situacije. To dvojedinstvo pedagogije Herbart na drugom mjestu, u svojim *Pedagoškim aforizmima*, izražava ovako: „Istraživanje svrhe odgoja vodi nas u oblast idealnoga; s druge strane, razmatranje sredstava i prepreka vodi nas

⁶ „Der Grundbegriff der Padagogik ist die Bildsamkeit des Zoglings...Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit kennen wir nur beim Menschen.”

⁷ Vidi posebno raspravu na stranicama 231 – 232.

natrag uobičajenoj, najnižoj stvarnosti.”⁸ [prijevod Z. K.] (Herbart, 1976b, str. 413) Herbart ne misli da se ova područja istraživanja treba prepustiti drugim znanostima i naprosto preuzimati rezultate od njih. Baš naprotiv, oba trebaju biti integralni dijelovi jedne sustavno izvedene i postavljene opće pedagogije, kako i pokazuje njegov izvod *Opće pedagogije izvedene iz svrhe odgoja* (Herbart, 1976a), gdje on kreće iz discipline (*Regierung der Kinder*) kao negativnog uvjeta odgoja, pa preko odgoja zapravo (*Eigentliche Erziehung*) u kojem utemeljuje i razvija dva dijela svrhe odgoja, preko teorije interesa, do posebnih određenja pedagogijskog zbivanja. Upravo ako ova područja *nisu* dio pedagogijskih istraživanja, pedagogija postaje puka tehnika i vještina provedbe spoznaja drugih znanosti, što je točno ono protiv čega se Herbart bori.

Za obrazovljivost je značajno da ima dvije dimenzije ili dvije ravni, kako je to formulirao H. Hornstein. Prva ravan tiče se empirijske zadatosti pojedinog odgajnika na način da svaki konkretan odgajnik nije *tabula rasa*, već specifičan sklop ranijih *određenosti* od kojih se u obrazovanju kreće, koje se mora prepoznati, čuti i uvažiti i na koje se odgoj i obrazovanje nastavljaju. Ove određenosti nisu odgojno-obrazovno legitimne samim time što postoje, već one konstituiraju realitet od kojega se pedagoški nužno kreće. Taj realitet uključuje kako pedagoški valjanu oblikovanost, tako i sve druge oblike oblikovanosti odgajnika koji već postoje. Druga ravan obrazovljivosti načelna je sloboda čovjeka, koja znači njegovu beskonačnu mogućnost promjene i ona je, kako Hornstein kaže, apriorna struktura čovjekove otvorenosti (Hornstein, 1959, str. 17–18).

U okviru strukture pedagogije centralan je odnos obrazovljivosti kao *samoodređujuće-se modifikacije sposobnosti daljnjeg postajanja*, kako to formulira E. Anhalt (Anhalt, 1999, str. 81) i obrazovanja kao *sposobnosti za oblike* kojima se odgajnik određuje (Humboldt, 2017, str. 8). Ovaj je odnos pedagogijska formulacija odnosa slobode i ćudorednosti, odnosno moraliteta. Sposobnost za oblike o kojoj govori W. von Humboldt već je istaknuta čovjekova sposobnost za praktičke pojmove svrhe, kojima se čovjek kao praktički um autonomno određuje, a ne prostor proizvoljnosti. Čovjek kao pedagoško biće dijalektička je igra obrazovljivosti i obrazovanja, odnosno on postoji kao svoje vlastito postajanje, sebetransformacija, samonadvladavanje. Čovjek to već unaprijed, po apriornoj strukturi svojega bića jest, ali to ne znači da će on nužno i aktualizirati i živjeti ovu svoju bit, te je stoga potrebno javno obrazovanje i planska pedagoška aktivnost (Kant, 2024, str. 21; Fichte, 1979, str. 162) kako bi se omogućilo svakom ljudskom biću da uđe u ovakvu vrstu samosvjesne, kritičke, slobodne interakcije sa samim sobom i svijetom.

⁸ „Die Betrachtung des Zwecks der Erziehung führt uns ins Gebiet der Ideale; hingegen die Überlegung der Mittel und Hindernisse zieht uns wieder herab in die gemeine, ja in die niedrigste Wirklichkeit.”

Pedagogija je stoga buđenje i održavanje čovjekove obrazovljivosti te vođenje njegove interakcije sa samim sobom i svijetom, u svršno-otvorenu obliku. Posebno je važno uočiti da svršni praktički pojmovi kako kod Kanta, tako i kod Fichtea ili Herbarta, na koje smo se ovdje referirali, nemaju zatvoren „teleološki” oblik koji ima ozbiljiti ikoju pred-determiniranu svrhu. Upravo kod Kanta i Fichtea ovi praktički svršni pojmovi su ono što praktički um *proizvodi* svojom *autonomnom radnjom* ne *odslikavajući* ikoji, kako empirijski tako ni „idealni” bitak, već *producirajući* bitak: „...umno biće ima sposobnost, da djeluje *prema predodžbi zakona*, tj. prema principima ili *volji*. Kako se za dedukciju djelovanja iz zakona zahtijeva *um*, to volja nije ništa drugo nego praktični um. Predodžba objektivnoga principa, ako je za volju prisilan, zove se zapovijed (uma), a formula te zapovijedi zove se *imperativ*. Svi se imperativi izražavaju nekim „treba da” (Sollen) i naznačuju na taj način odnos objektivnoga zakona uma prema volji...” (Kant, 1953a, str. 175–176). Praktički um svojom praktičkom moći koja proizlazi iz kauzaliteta slobode, a ne prirodnog kauzaliteta, proizvodi predodžbu zakona, odnosno svršne pojmove. Pitanje je samo na koji način se mogu producirati opći i nužni svršni pojmovi, kako bi određivanje volje bilo legitimno, tj. usmjereno ne pukim maksimama kao subjektivnim određenjima volje. Način na koji Kant formulira autonomiju volje i kategorički imperativ kao opći princip određivanja volje potpuno je nenormativan u materijalnom smislu i stoga pruža osnovu za dijalektiku čovjekova bivanja, što je uostalom vidljivo u daljnjem razvijanju njegove filozofije kod primjerice Fichtea, Hegela, Marxa i teoretičara tzv. Frankfurtske škole, kao i na kojem tragu se razvijaju pojmovi prakse, kritike i povijesnog mišljenja. Na isti otvoreni način i Herbart kroz svojih tzv. pet praktičkih ideja ne postavlja nikakvu *materijalno-normativnu* etiku, već postavlja *sustav relevantnih odnosa volje* prema sebi samoj i prema drugim slobodnim i umnim voljama, na *procesan* način. *Ideja unutarne slobode* je npr. određena kao nezaključiva u smislu da se ne može ukinuti ni u kojem određenju. *Ideja savršenosti* je određena pojmom jasnoće uvida koji postavlja samo nužno i otvoreno stremljenje spoznavanju, a ne neku materijalnu spoznaju, *ideja dobrohotnosti* ne određuje materijalno koje aktivnosti tuđih volja će se podržavati, a koje ne, već je i ona vezana na ideju savršenosti kojom se druga (ne) podržavana volja samoodređuje itd. (Herbart, 1976c, str. 232–233; English, 2013, str. 34–37).

U ovoj dijalektičkoj igri obrazovljivosti i obrazovanja obrazovanje kao samoodređivanje obrazovljivosti posredstvom oblika događa se u interakciji sa svijetom kao „materijalom” kojim se obrazovljiva sloboda posreduje. Tako W. von Humboldt u svojem fragmentu *Teorija obrazovanja čovjeka* iz 1794. kaže: „Međutim, budući da puka sila treba predmet kako bi se na njemu vježbala, kao što i puka forma, čista misao, treba materijal, u kojemu bi se izražena mogla

nastaviti razvijati, tako također čovjek treba svijet izvan sebe.”⁹ [prijevod Z. K.] (Humboldt, 2017, str. 6) Ove su misli opet na tragu Kantovih istraživanja iz *Kritike čistoga uma*, u kojoj je on pokazao da se iskustvo može uspostaviti tek kao apriorna sinteza kategorija čistog razuma i empirijskog materijala (Kant, 1976)¹⁰. To otvara put da se u užem odgojno-obrazovnom smislu kaže ovo što govori Humboldt, koji kada ovdje govori o misli kao „pukoj formi” i „čistoj misli”, sasvim evidentno ima na umu Kanta, kod kojega je subjektni moment iskustva forma apriornih kategorija čistoga razuma, dok je ono što on zove svijetom materijalni moment iskustva i ono što Kant zove empirijom ili prirodom. Odgojno-obrazovno ovo znači da pedagoški subjekt mora ući u interakciju sa svijetom. Nužno je da bude usmjeren na svijet, da *svijetom posreduje sebe* (određuje svoju obrazovljivost refleksijom svijeta) i da *sobom posreduje svijet* (svojim autonomnim, slobodnim aktivitetom unosi promjenu u već-postojeći empirijski svijet). Na tragu Kanta, J. G. Fichte kaže da je vremenski otvorena, nedovršiva svrha ovoga dijalektičkog odnosa čovjek-svijet i njihova međusobnog posredovanja: „Savršena suglasnost čoveka sa samim sobom i – da bi time mogao da se saglasi sa samim sobom – suglasnost svih stvari izvan njega s njegovim nužnim praktičkim pojmovima o njima, pojmovima koji određuju kakve one *treba* da budu, jeste poslednji najviši cilj čoveka.” (Fichte, 1979, str. 145) Logika je ove dijalektike ta da čovjek, određujući se svijetom, povratno dotični svijet transformira prema svojim praktičkim pojmovima (pojmovima umne slobode) koji postoje na „treba da” način, što znači da pomoću njih konstituira i proizvodi budućnost. To znači da čovjek nije biće koje *ima* svijet, već je biće koje ga *proizvodi*. Ako ga prestane proizvoditi, tada postoji u pseudosvijetu. Ovaj slobodnom umu sukladno proizvedeni svijet Fichte zove kulturom (Fichte, 1979, str. 145).

Treba naglasiti i da obrazovanje nužno mora biti svrha u sebi. Govorili smo o autonomnoj, samo-zakonoj produkciji svršnih pojmova i praktičkog uma. Ovo je jedna od ključnih točaka pojma moraliteta kod Kanta, na tragu koje su i ostali citirani mislioci. Moralitet kod Kanta nije pokretan nečim izvan čovjekove volje same i njezine sposobnosti za predodžbu umnog zakona. Ne postoji neka istinska vrijednost, istinska norma, istinski bitak po sebi, koji bi volja imala odslikati te u toj odslici živjeti kao istina. Moralna, istinska volja je ona volja koja sebe samu određuje, sukladno svojim praktičkim pojmovima, to znači autonomno, samozakono (Kant, 1953a)¹¹. Zbog toga Kant i može sve *eudaimonističke* sustave etike, koji pretpostavljaju postojanje vrline kojom se

⁹ „Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt außer sich.”

¹⁰ Vidi posebno raspravu na stranicama 111 – 112.

¹¹ Vidi posebno raspravu na stranicama 195 – 196.

materijalno određuje blaženstvo, a onda u širem smislu i svaku raniju formu metafizike koja pretpostavlja neki neizvedeni bitak, kao i svaku konačnu empirističku znanost koja metafizički pretpostavlja bitak empirije, prozvati dogmatikom. Pedagogija koja ove okolnosti ima na umu s pravom postavlja ovakav zahtjev: „Obrazovljivost kao funkcionalni centar odgoja ne smije biti podvedena pod ikoje druge osim pedagoških određenja”¹² [prijevod Z. K.] (Anhalt, 1999, str. 198). Pedagoška su određenja pritom ona koja proizlaze iz čiste pedagoške logike (samo)određivanja, odnosno samoodređivanja koje čini bivanje pedagoškog subjekta. Drugim riječima, obrazovljivost i sloboda ne smiju biti u funkciji bilo koje heteronomije kao što su potrebe kapitala u svojim najrazličitijim manifestacijama, što je danas gotovo isključiv način egzistencije ne samo obrazovanja nego i znanosti.

Kako poznati teoretičar pedagogije i neokantovac P. Natorp navodi, pedagoško je bivanje dijalektika autonomnog samoodređivanja čovjeka: „Pedagogija povezuje uvid u prirodu čovjeka s uvidom u njegovo određenje, kako bi poučila kako bi priroda mogla biti približena određenju. Tako ona ujedinjuje istraživanje onoga biti s istraživanjem onoga trebati”¹³ [prijevod Z. K.] (Natorp, 1923, str. 8). Pod *prirodom* Natorp ovdje misli puko empirijski moment čovjeka, ono što je Herbart mislio pod onim psihologijskim, dok pod *određenjem* misli Kantovo „treba da”, moment svršnih pojmova autonomije praktičkog uma. Ono što pak iznutra *omogućuje* ovo kretanje i ovaj odnos jest obrazovljivost. Pedagogija je stoga vođenje zatečene empirije prema autonomiji uma, proizvodnja čovječjeg, slobodnog i umnog svijeta. O tome govori i M. Heitger u svojoj knjizi *Obrazovanje kao samoodređivanje*, kao o nužnom jedinstvu slobode i samosvijesti, tj. znanja, u pojmu samoodređivanja: „Njemu [čovjeku] je njegovo čovječje biti dano kao zadatak. Tko govori o trebanju, mora pretpostaviti slobodu i samosvijest. Bez slobode stupa na mjesto trebanja moranje kauzalne zakonitosti. Bez znanja o trebanju sloboda gubi svoju orijentaciju i postaje proizvoljnost”¹⁴ [prijevod Z. K.] (Heitger, 2004, str. 33).

¹² „Bildsamkeit als funktionales Zentrum von Erziehung darf nicht anderen als pädagogischen Bestimmungen subsumiert werden.”

¹³ „Die Pädagogik verknüpft die Einsicht in die Natur des Menschen mit der Einsicht in seine Bestimmung, um zu lehren, wie die Natur der Bestimmung angenähert werden könne. So vereinigt sie die Forschung nach dem Sein und nach dem Sollen.”

¹⁴ „Ihm ist sein Menschsein als Aufgabe gegeben. Wer vom Sollen spricht, muss Freiheit und Bewusstsein voraussetzen. Ohne Freiheit tritt an die Stelle des Sollens das Müssen der kausalen Gesetzmäßigkeit. Ohne Wissen um das Sollen verliert Freiheit ihre Orientierung und wird zur beliebigen Willkür.”

LOGIKA NEGATIVITETA U DIJALEKTICI OBRAZOVljivOST-OBRAZOVANJE I PORIJEKLO MOGUĆNOSTI OTUĐENJA

U promatranju dijalektici pedagogije sad možemo vidjeti jedan bitan moment koji je ključan za mogućnost pedagogijskog prevladavanja distopijskih realiteta. To je moment *negativiteta*, kako u mišljenju, tako i u bivanju, bez kojega nema niti pedagogijske dijalektike, ni pedagogijskog bića, niti pedagogije kao znanosti. Pri pojmu negativnog mišljenja moramo imati na umu da se radi o logičkom određenju onoga negativnog, tj. da se time misli na moment ništenja. Na koji način je negativitet prisutan u gornjoj dijalektici? Kada smo konstatairali da se obrazovljivost kao načelna otvorenost slobode ne može iscrpiti niti u jednom posebnom određenju (niti u jednoj formi obrazovanja), tada je negativitet tu prisutan na način da je obrazovljivost uvijek suprotstavljena svakoj posebnoj formi obrazovanja, jednako kao što su i posebne forme obrazovanja negacija apsolutne obrazovljivosti. Naprimjer, ako odgajnik sebe odredi kao matematičara, to posebno određenje je negiralo njegovu apsolutnu mogućnost samoodređivanja (obrazovljivost). Dok ja jesam kao matematičar, ja nisam kao pjesnik ili ikoje drugo moguće određenje. Utoliko je svako posebno određenje istom i negacija apsolutne mogućnosti samoodređivanja. Isto vrijedi i s druge strane, dok sam ja ukorijenjen u svojoj apsolutnoj mogućnosti, ja sebe prije svega vidim kao mogućnost transcendiranja i drugosti u odnosu na sva svoja konačna određenja koja već imam. Ako se vidim kao mogućnost, ja se ne vidim kao ono što trenutačno jesam, već kao mogućnost transcendiranja onoga što već jesam. U tome smislu je jastvo kao mogućnost apsolutna negacija svakog konačnog određenja. Dijalektika obrazovljivost-obrazovanje je igra samoodređivanja (pozitivnog postavljanja sebe u konačna empirijska određenja) i negacije svakog konačnog određenja u čistoj mogućnosti obrazovljivosti. Za čistu i do kraja izvedenu logiku ove dijalektike uputno je prostudirati Fichteov spis *Osnova cjelokupne nauke o znanosti*, prije svega izvod tri načela Nauke o znanosti (Fichte, 1974, str. 41–70).

H. Marcuse pak promišlja dijalektičnost i negativitet već u osnovnoj formi Aristotelovskog formalnologičkog predikacionog suda *S je P*: „Afirmativni sud sadržava negaciju koja iščezava u formi stava (*S je P*)...Ako ovi stavovi jesu istiniti, tad kopula „je” izražava „treba da”, diseratum...(S) mora *postati* to što jest. Kategorički iskaz se tako preokreće u kategorički *imperativ*;... Dijalektička misao razumijeva kritičku napetost između „jest” i „treba da” prije svega kao ontološku okolnost koja se tiče strukture samog bitka” (Marcuse, 1968, str. 131–132). Marcuse ovdje iznosi nešto iznimno važno, što se samo na površini tiče formalne logike. Naime, u dijalektičkom mišljenju subjekt koji se ima odrediti predikatom zapravo nikada ne može biti iscrpljen predikatom,

ne može biti zatvoren predikatom i terminiran (značenjski jednoznačno umrtvljen) u predikatu. Ono što Marcuse ovdje imenuje dijalektičkom napetošću između subjekta i predikata, nikada se ne može zatvoriti, subjekt nikada ne postaje predikat bez ostatka. Struktura čak i afirmativnog suda (gdje je kopula afirmativno „jest”, a ne negativno „nije”) ne izriče da subjekt bez ostatka jest u identitetu s predikatom i njime u potpunosti određen. U sudu subjekt uvijek izmiče potpunom određenju predikatom ili skupinom predikata, on uvijek dijelom jest, a dijelom nije predikat. Utoliko određivanje predikatom, koje ne iscrpljuje subjekt, uvijek ostaje u ovoj „treba da” napetosti subjekta u odnosu prema predikatu, čime i Marcuse ovdje sasvim jasno priziva Kantovu filozofiju, pojam prakse i pojam kategoričkog imperativa. Ovo „ne do kraja biti predikatom”, imati prediciranjem ne-određeni „ostatak” je negativni moment koji ostaje u subjektu na način mogućnosti, kao neafirmiran u određenju. On istom negira posebno određenje, kao što i posebno određenje negira subjekt kao cjelinu. E. Bloch u svojoj knjizi o Hegelu, *Subjekt-Objekt*, govoreći o odnosu dijalektičkog mišljenja i empirizma ističe kako empirizam načelno ne može dalje od formalnologičke točnosti i valjanosti u sudovima identiteta $A=A$, gdje tzv. zdravi razum zastaje na konačnim određenjima, pri čemu se pretpostavlja upravo ono suprotno onom o čemu Marcuse govori, naime, da je subjekt u formalnologičkom određenju iscrpljen predikatom (Bloch, 1959., str. 83-84). Razum tako djeluje kao niz posebnih određenja, koja uvelike ostaju međusobno nepovezana (jer ne proizlaze dijalektički jedna iz drugih i sva skupa iz principa), odnosno po mogućnosti su tek eventualno *a posteriori* u slučajnoj, empirijskoj, tek vjerojatnoj vezi. U tome kontekstu: „Sam svijet postaje u tom zaključku ne-svijet, to znači, beskonačno mnoštvo partikularnih „datosti”...prividnoj egzaktnosti pozitivizma odgovara tako korelat: ne-svijet s pluralističkim bezumljem kao jedinom određenošću objekta” (Bloch, 1959, str. 84). Upravo uvid da u sudu subjekt nije *iscrpljen* u predikatu, već da, kako Fichte kaže, subjekt sebe *postavlja* tek kao konačno, određeno, empirijsko Ja, uz koje postavlja i Ne-Ja kao suprotnost svojega određenja, te da se subjekt ne *iscrpljuje* u postavljenom empirijskom Ja, radi čega se mora ponovno reflektirati u sebe sama u novoj formi mišljenja, da bi se opet postavio i opet reflektirao (Fichte, 1976, str. 36-37), dovodi do onoga što su njemački filozofi nazivali umom (njem. *Vernunft*) u razlici spram razuma (njem. *Verstand*) (Hegel, 1983, str. 447–448), a na što se Bloch referira. Naime, subjekt koji se postavlja u svoja empirijska određenja uvijek ostaje u unutarnjoj napetosti između sebe kao apsolutnog subjekta i sebe kao postavljenog, empirijskog subjekta. Na ovoj spoznaji i realitetu temelji se suština i konstituiranje kasnijeg shvaćanja povijesnog mišljenja, pojma kritike i tzv. kritičke teorije.

S obzirom na već istaknuti negativni, dijalektički, umski moment mišljenja i bivanja, jasno se mogu izvesti i pedagoški implikacije. Ako bi se u pedagoškom mišljenju i bivanju ukinuo negativitet, to bi značilo da je čovjek

zaključan u onome što već jest, u pozitivitetu, empirijskoj danosti, vječnoj već proizvedenoj sadašnjosti, odnosno u nekoj određenoj formi obrazovanja, pri čemu bi se ukinula obrazovljivost po sebi. No, istaknuli smo da obrazovljivost po sebi ne može biti ukinuta u ikojem obrazovnom obliku. Istu stvar pokazuje i gornje razmatranje negativnog momenta u mišljenju. Subjekt nikada nije iscrpljen u nekom posebnom određenju jer znanje nije niz nepovezanih, bezumnih, posebnih određenja. Tako vidimo da su logika dijalektike i znanja s jedne strane te pedagogije s druge strane, u podudarnosti. To je ključno za teorijski legitimitet pedagogije jer tek ako postoji ova podudarnost, ona može biti takva da se ne bavi fikcijama, ideologijom, ekonomskim potrebama dana ili pukim proizvoljnostima, već autonomnom samoprodukcijom čovjeka. Jednako tako, ovaj uvid nam daje i jasan smjer pedagoškog djelovanja i pozicioniranja u odnosu na pojam svrhe. Pedagogija ne može biti postavljena kao ikoja vrsta ispunjavanja pred-determinirane svrhe. Iz gornjeg pojma čovjeka i znanja proizlazi da je čovjek samoproizvodnja koja nije tek mimetičko odslikavanje niti neke esencije koja bi već postojala u idealnom bitku, niti odslikavanje i prilagođavanje na egzistenciju i empiriju, uvođenje u potrebe života i slično. I jedno i drugo ono su što bi Kant nazvao dogmatikom, pukim pretpostavkama već postojećeg bitka s obzirom na koji se čovjek onda određuje, bez izvođenja uvjeta mogućnosti dotičnog bitka. Naprotiv, čovjek je čista samopostavljачka, samoproizvodilačka moć.

S obzirom na to, prva je pedagoška djelatnost samoosvješćavanje i poticanje obrazovljivosti, što ima dovesti do autonomnog samoaktiviteta odgajnika (Nikšić, E. i Komar, Z., 2024)¹⁵ te držanje odgajnika u pedagoškoj otvorenosti njegove samosvjesne obrazovljivosti prema svijetu (Humboldt, 2017). Svako zatvaranje ove dijalektike je desubjektivacija čovjeka, činjenje njega proizvodom, pukom empirijskom danošću, heteronomijom ili funkcijom, reduciranje autonomne slobode na puki empirijski identitet. Na osnovi svega rečenoga, može se reći da je pedagoško djelovanje u temeljnom smislu poticanje na samoosvješćavanje i držanje u dijalektičkoj napetosti (i samo u tome smislu „vođenje”) odnosa odgajnik-svijet. Nužno je imati na umu da odgajnik u tome odnosu mora postojati kao jedinstvo slobode i uma, što i jesu dva pojma nezamisliva jedan bez drugoga.

Na osnovi istraženoga, možemo sada jasno odrediti što je *otuđenje* u svojoj biti. Naime, ono je svako čovjekovo samoshvaćanje gdje se ne vidi kao autonomiju, praktički um, proizvođača sebe sama, dijalektičko samopostavljanje i samorefleksiju sebe sama, već kao objekt, „činjenicu”, predeterminiranu esenciju ili empirijsku egzistenciju. Sve su ovo pozicije u kojima se objekt apstrahira iz subjekt-objektne dijalektike samoproizvodnje i postavlja kao ontološki „realitet”, kao neki dani bitak. Nedostaje pak kako uvid

¹⁵ Vidi posebno raspravu na stranicama 47 – 50.

u slobodnom praksom *proizvedeni* karakter postojanja i mišljenja, prostora povijesti i kulture, tako i *refleksija* partikularnih proizvedenosti u subjekt, pri čemu se svaka proizvedenost načelno može transcendirati i transformirati te u tome uspostavljati čovjekovo postojanje kao praksu (Kangrga, 1984=¹⁶. Forme otuđenja ukratko ćemo sagledati kroz teorijske artikulacije industrije kulture, spektakla i simulacije.

OTUĐENJE, INDUSTRIJA KULTURE, SPEKTAKL I SIMULACIJA KAO DISTOPIJSKE FORME

Prije diskusije s nekoliko teorijski značajnih novijih artikulacija otuđenja, potrebno je što jasnije odrediti sam pojam otuđenja. Ovaj pojam jedno je od centralnih mjesta u filozofiji K. Marxa, međutim on je tek izvedenica onoga do čega su došli klasični njemački filozofi poput Fichtea i Hegela. Već smo naznačili, ponajprije kroz Fichtea, da ako postavljajmo Ja (apsolutno Ja) sebe shvati kroz svoja specifična, empirijska posredovanja i određenja, te utoliko ono postavljeno, a ne ono postavljajmo u sebi shvati kao svoj temelj i iskon, tada ono gubi samosvijest sebe kao samoproizvodnje i počinje se shvaćati kao proizvod. Ovakav samoodnos Marx imenuje otuđenjem. Ukratko, pretpostavljanje proizvoda aktu proizvodnje, shvaćanje sebe kao već postojeće empirije, realiteta ili bitka, bilo kakva heteronomija, indeks su otuđenog samoshvaćanja subjekta. Marx u svojim *Ekonomsko-filozofskim rukopisima iz 1844. godine* jasno određuje različite dimenzije pojma otuđenja, kao i njegovu dijalektiku, pa tako jasno pokazuje da rad svojim udjelovljivanjem ne proizvodi samo proizvod kao robu, već u procesu koji je strukturiran kao proizvodnja robe proizvodi i sebe sama (rad) i radnika kao robu, pri čemu se u toj djelatnosti ono proizvedeno postavlja apstrahirano od same djelatnosti proizvodnje (Marx, 1978, str. 245–246). Kad govori o pojmu rada, Marx za razliku od pojma proizvodnje misli na *otuđeni* rad. Robu pak u nedovršenom *Temeljnog nacrtu kritike političke ekonomije* iz 1857./58. godine Marx određuje kao „Svaka roba (proizvod ili oruđe za proizvodnju) jest = opredmećenju određenog radnog vremena.” (Marx, 1977, str. 39) No, roba je *petrificirani* rad, rad koji više nije *djelatnost* rada i utoliko je od čovjeka, koji je po svojoj biti praktičko, djelatno, vremenito biće, odvojena. Ovaj petrificirani rad drugi subjekti mogu dalje prisvajati, razmjenjivati i upotrebljavati na načine koji su apstrahirani od životne energije koja ga je proizvela. Ako se proizvodnja, prisvajanje i razmjena proizvoda društveno organizira na takav način da rad nije slobodan, izvorno stvaralački čin onoga koji proizvodi, već ako je proizvođač tek funkcija od čovjekovog stvaralačkog proizvođenja odvojenog sustava proizvodnje, prisvajanja i razmjene, tada pretpostavljeni otuđeni proizvod postoji kao svrha, čije je čovjek koji (su)proizvodi sredstvo. U takvoj djelatnosti, čovjek

¹⁶ Vidi posebno raspravu na stranicama 26 – 28.

ne postoji kao slobodna djelatnost, već kao heteronomno određena djelatnost u kojoj je njegova životna energija (rad) sredstvo za nešto izvan njega. Marx sada u prvom gornjem citatu skreće pozornost na nešto važno: u *samom aktu* ovako organiziranog rada, radnik proizvodi ne samo proizvod, već i svoj rad kao robu kao i sebe sama kao robu, odnosno kao puku otuđenu radnu snagu.

Marxov daljnji korak nakon Hegela sastoji se u tome što je Hegel filozofijski dovršio pojam umne slobode, dok Marx preuzimajući Hegelov rezultat zahtijeva da ovo oslobođenje postane *materijalno*, odnosno „stvarno”. Drugim riječima, Marx traži ostvarenje Hegelove filozofije jer čovjek ne djeluje kao čisti duh u svijetu, već se njegova slobodna autonomna praksa odvija u materijalnim uvjetima, kojima je suodređena. Ako je ona i materijalno suodređena, tada je nužno da se ova materijalnost uspostavi na način da strukturalno omogući slobodno i umno djelovanje. Ako pak čovjek djeluje kao funkcija neslobodnog i bezumnog svijeta, tada se u tome djelovanju on samoproizvodi kao neslobodu i bezumlje. Drugim riječima, potrebno je proizvesti slobodan i uman svijet.

U jednom od daljnjih važnih koraka u razradi pojma i zbilje otuđenja, M. Horkheimer i T. Adorno u svojim esejima sabranim pod imenom *Dijalektika prosvjetiteljstva*, napisanim 1944. godine, u eseju *Kulturna industrija. Prosvjetiteljstvo kao masovna obmana*, konstatiraju da je otuđenje u zapadnim društvima proželo ne samo kao u drugoj polovici 19. st. uže polje (industrijskog) rada, već cjelokupno polje kulture, umjetnosti, zabave, popularnih formi života. U skraćenoj formuli kažu: „Očito jedinstvo makrokozmosa i mikrokozmosa demonstrira ljudima model njihove kulture: lažnu identičnost općeg i posebnog” (Horkheimer, M. i Adorno, T., 1974, str. 132–133). Drugim riječima, makrokozmos je zarobljen u mikrokozmosu. Općost je reducirana na proizvedenu posebnost. Ono posebno kao ono stvoreno postalo je totalitet iskustva, mišljenja i življenja. Fichteov empirijski Ja progutao je apsolutno Ja kao apsolutnu mogućnost samoprodukcije. Nešto dalje u istom eseju kažu: „Dostignuće koje je kantovski shematizam još očekivao od subjekata, naime, da osjetilnu mnogostrukost unaprijed dovedu u odnos s fundamentalnim pojmovima, industrija sad oduzima subjektu i sama izvodi. Za nju je shematizam prva dužnost spram kupca... Potrošači ne mogu klasificirati ništa što ne bi već unaprijed bilo klasificirano u shematizmu produkcije” (Horkheimer, M. i Adorno, T., 1974, str. 136–137). Dok je kod Kanta *subjekt* proizvodio iskustvo na osnovi kategorija čistoga razuma kojima sintetizira osjetilnu mnogostrukost, ovu funkciju razuma sada preuzima industrija kulture koja svoje proizvode određuje u predeterminiranoj jednoznačnosti, značenjski zatvorenoj očitosti i apsolutnoj banalnosti. Industrijska forma kulture označava upravo to da se kulturni smisao sada proizvodi u procesu bez ikakve suprotnosti, napetosti značenja, otvorenog procesa produkcije. Sama djelatnost industrije kulture je bez suprotnosti, načelno bez negacije, a jednako takvi su i

sami kulturni proizvodi – bez konflikta u sebi. Utoliko Adorno i kaže u svojem kasnijem eseju *The schema od Mass culture*, da je jedino što proizvodi takve kulture čine, to da pozivaju da budu identificirani u svojoj potpuno manifestnoj informacijskoj dimenziji: „Ovaj univerzalni informacijski karakter zapečaćuje radikalno otuđenje između potrošača i neizbježne blizine proizvoda”¹⁷ [prijevod Z. K.] (Adorno, 1991b, str. 70). Proizvod industrije kulture ima samo informacijski karakter, on informira bivšeg subjekta (a sada potrošača) o sebi te ga u tome informiranju čini potpuno pasivnim. U tome smislu Adorno identificira tri stupnja u razvoju dominacije otuđenog potrošača kao *reklamu*, koja prerasta u *informaciju*, koja prerasta u *zapovijed* (Adorno, 1991b, str. 73). Ironija je u tome što je ova totalna zapovijed savršeno „demokratska”, ona ne postoji u formi eksplicitnog prisilja, već načinu organizacije sustava proizvodnje, prisvajanja rada, razmjene i potrošnje te je kao takva savršeno pounutrena zapovijed. Ova nekonfliktnost i lakoća s kojom industrija kulture egzistira, jedna je od njezinih temeljnih značajki: „Masovna kultura bavi se konfliktima, ali ustvari napreduje bez konflikta”¹⁸ [prijevod Z. K.] (Adorno, 1991b, str. 62). Drugim riječima, čak i kada ima konflikt kao svoju „temu” i „sadržaj”, industrija kulture tretira ga na unaprijed pomiren način, uklopljen u već postojeću i informacijski zatvorenu strukturu značenja. Primjeri su brojni, poput muzički savršeno harmoničnog i melodičnog, produkcijski glatkog ako je riječ o snimljenoj glazbi, tretiranja tema poput genocida, filmova o raznim vidovima stvarnih lomova u ljudskoj egzistenciji koji teku po unaprijed zadanom, sigurnom obrascu koji ultimativno tek tješi, a svako potresanje ima isključivo kratkoročnu dramatsku funkciju, romanima s unaprijed proračunatim linijama radnje kojima teku intrigiranja, razrade, napinjanja, opuštanja i zaključivanja bez da se slijedi unutarnja i neuredna logika likova i događaja, univerzalnih tehnika primjene zvuka u filmovima gdje se jeftinim auditivnim stimulacijama potrošač uzbuđuje, smiruje, nasmijava i rastužuje, da ne idemo u najniže žanrove *reality* sadržaja i pseudodokumentaristike. U kontekstu danas dominantne atomizirane i pseudodemokratske produkcije putem društvenih mreža, gdje je prividno svatko ne samo potrošač već i proizvođač svojeg „sadržaja”, ova je proizvodnja tek algoritmizirana sebe-falsifikacija proizvođača samih, pod vječno budnim okom algoritma i umjetne inteligencije. „Osobnost” je tek prvi i najpotentniji među proizvodima za potrošnju.

Što se tiče suštine industrije kulture, Adorno u jednoj kratkoj formulaciji kaže: „Stvarnost postaje svoja vlastita ideologija kroz čaroliju bačenu

¹⁷ „This universal informational character sets the seal upon the radical alienation between the consumer and the inescapable proximity of the product.”

¹⁸ „Mass culture treats conflicts but in fact proceeds without conflict.”

njezinim vjernim dupliciranjem”¹⁹ [prijevod Z. K.] (Adorno, 1991b, str. 55). Drugim riječima, otuđeno-proizvedeni realitet industrije kulture lišava samu egzistenciju i njezin dijalektički, stvaralački, životni potencijal same te dijalektičnosti u trenutku kada dotični otuđeno-proizvedeni realitet počinje dominirati nad samim aktom proizvodnje. Tako kultura postaje ideologija koja u potpunosti neutralizira dvojbene, višeznačne, otvorene, konfliktne, povijesne, dijalektične momente života samoga. Realitet se udvostručuje u svoju kulturno-industrijsku sliku, koja zadobiva ontološki primat nad životom. U eseju *Culture industry reconsidered*, Adorno dodatno ističe da je industrija kulture već samom formom i metodom proizvodnje kulture dovela do toga da više niti nije potrebna *eksplicitna* reklamna forma kulture i umjetnosti jer je u samim mehanizmima produkcije ona savršeno utjelovljena i zbog toga niti ne može proizvesti nešto drukčije od otuđenih proizvoda, dok potrošač naviknut na ovu formu i sveden na otuđenu ekstenziju takve forme proizvodnje više ni ne treba nijedan način egzistencije koji ima smisao genuine transformacije. Upravo stoga se potrošaču ne treba više ni signalizirati sadržaj kojemu se ima konformirati. Već sama forma proizvodnje i potrošnje kulture proizvodi od sadržaja apstrahirano konformiranje kao slijepu poslušnost (Adorno, 1991a.)²⁰. Upravo duh ove *slijepe* poslušnosti, poslušnosti radi sebe same, iznimno je opasan jer je to suština pounutrenog autoritarnog duha fašizma, koji je odlučan u svome htijenju pokoravanja jeziku bezumne, zavodljive sile koja manipulativno obećava da će ga povesti i izvesti iz teških ekonomskih vremena, pritom i protiv (od značenja prigodno ispražnjenih) Drugih, radilo se o Italiji 1920-ih, Njemačkoj 1930-ih ili SAD-u i Europi 2020-ih. Pritom je, kako Adorno zapaža u svojem predavanju iz 1967. godine pod naslovom *Aspekti novog desnog radikalizma*, fašizam uvijek nesupstancijalan, odnosno „ideološki fleksibilan” (Adorno, 2021, str. 30), što znači upravo gornju, slijepu autoritarnost ili kako Adorno kaže za industriju kulture – duh pokoravanja kroz potrošnju, bez da se uopće zna čemu se pokorava. A. Scurati ironično opisujući rane konceptualne dvojbe i prijepore među talijanskim fašistima još 1919. godine, prije svega između B. Mussolinija i C. Rossia kao jednog od njegovih glavnih savjetnika, izražava Mussolinijevu poziciju u kojoj se u potpunosti odmiče od ranijih jasno artikuliranih teorijskih pozicija fašističkog pokreta: „Tko su fašisti? Što su? Benito Mussolini, njihov izumitelj, to pitanje smatra besmislenim. Da, naravno... oni su nešto novo... nešto nečuveno... antistranka. Eto... fašisti su antistranka! Vode antipolitiku, Izvršno. Ali potraga za identitetom tu mora stati. Važno je biti nešto što će omogućiti da se izbjegnu zapreke dosljednosti, breme principa. Benito Mussolini teorije i paralizuje koja iz njih proizlazi rado prepušta socijalistima” (Scurati, 2021, str. 60). Nadalje:

¹⁹ „Reality becomes its own ideology through the spell cast by its faithful duplication.”

²⁰ Vidi posebno raspravu na stranicama 90 – 91.

„Trebalo samo poticati mržnju među frakcijama, zaoštravati nesnošljivost. Tada ništa neće biti zabranjeno” (Scurati, 2021, str. 60). Pod frakcijama se tu pritom ne misli na frakcije fašističkog pokreta, već na frakcije u cjelokupnom društvu. Pozicija koja u jezivoj gotovo identičnosti priziva slike aktualnih političkih kuharica danas dominantnih snaga u SAD-u i Europi, kao i konzervativnog centrističkog (neo)liberalizma koji se kako oportuno primiće ovakvim politikama, tako i izručuje dominantnu poziciju desnim pokretima jer sam nikada neće biti „prava stvar”. Opet jezivo slična politika i uloga onoj koju su u Italiji 1919. i dalje odigrali centristički premijeri F. Nitti i G. Giolitti u finalnoj pobjedi fašizma. Da rezimiramo, forma industrije kulture stoga implicitno odgaja duh sklon autoritarnosti kao takvoj. U tome smislu, priprema za današnju distopiju traje već dugo vremena u pripremanju strukturalnih uvjeta današnjeg realiteta. Misliti da je distopičnost današnjeg zapadnog svijeta moguće na ikoji način personalizirati jest zabluda jednaka onoj koja je mislila da se nakon Drugog svjetskog rata ne samo izgovaralo, nego i shvatilo što „nikad više” doista znači.

Slijedom pojma otuđenja i industrije kulture kao daljnijeg i obuhvatnijeg načina očitovanja otuđenja, sljedeći korak u razvoju otuđenja ono je što G. Debord u svojoj knjizi *Društvo spektakla* iz 1967. godine naziva spektaklom. Pojam spektakla definira ovako: „Spektakl nije skup slika, nego društveni odnos između pojedinaca, posredovan slikama” (Debord, 1999, str. 36). Ovdje je ključno nekoliko momenata. Prije svega, pod spektaklom (lat. *spectaculum*) (Klaić, 1988, str. 1255) Debord ne misli taj pojam u njegovoj dnevnoj upotrebi nečega izvanrednog, uzbudljivog i zapanjujućeg, već je naglasak na momentu pred-stave i ogledanja. Taj moment njegovog jezičnog smisla je vidljiv i u gornjoj definiciji. Naime, Debord naglašava, prvo, da se spektakl doista tiče slike, prikaza, ogleda, međutim, on nije slika i ogled sam, već *društveni odnos*, koji je *posredovan* slikom. Slika sama još ne tvori spektakl. Ali društveni odnos, koji je konstituiran tako da je u *uvelike* posredovan slikom, tj. da nije on sam, da nije svoj vlastiti življeni iskustveni realitet, već je konstituiran kroz sliku, jest spektakl. S obzirom na to, jasnija je misao: „Sav život u društvima, u kojima vladaju moderni uvjeti proizvodnje, objavljuje se kao golema akumulacija spektakla. Sve što se izravno proživljavalo, udaljilo se u predstavu” (Debord, 1999, str. 35). Debord na tragu Marxa i njegovih analiza razvija pojam spektakla, te jednako kao Adorno, pokazuje da upravo uvjeti proizvodnje, uvjeti organizacije modernog kapitalističkog života proizvode društvo kao spektakl. Spektakl nije slučajnost, već proizlazi iz proizvodnih, razmjenskih i potrošačkih materijalnih društvenih odnosa. Ako se sintetiziraju gornja dva citata, bit spektakla pokazuje se kao, prvo, udvostručavanje življenog iskustva u njegovu sliku, gdje, drugo, slika toga iskustva postaje dominantna nad samim življenim iskustvom te kao dominantna počinje posredovati iskustvo, društvene odnose i društvene strukture na način da ih producira sukladno sebi

samoj. U toj dijalektici, otuđenje se pokazuje ne više kao predmet rada koji je otuđen od djelatnosti rada, nego još apstraktnije, kao slika koja dominira nad izvornim iskustvom. Čovjekova djelatna proizvodnja smisla otuđuje se u sliku, koja slika povratno određuje smisao pojedinca, odnosa i društvene strukture kao dominantna sila koja onemogućuje slobodnu djelatnost proizvodnje smisla. Tako Debord može reći: „Spektakl je kapital u stupnju akumulacije u kojemu on postaje slika” (Debord, 1999, str. 47). Drugim riječima, radi se o jednoj te istoj dijalektici otuđenja koju je analizirao Marx, ali se ona sada otuđuje u forme koje su sve apstraktnije, sve oslobođenije od neposrednog djelatnog, proizvodilačkog iskustva. Čovjek koji je zarobljen u *slici* sebe sama, društvenog odnosa, poželjnog brenda itd., zarobljen je i otuđen mnogo dublje nego što je to slučaj ako nad njime dominira bilo koji konkretan, materijalan proizvod jer u slučaju spektakla zarobljena je sama njegova moć mišljenja, kritike, imaginacije, zamišljanja alternative. Spektakl kao otuđenje za svoj materijal ima i cjelokupni prostor proizvodnje smisla, ne tek industrijske robe ili kulture kao robe. U horizontu spektakularne produkcije smisla čak i ljubav, pravednost, sloboda i demokracija mogu biti otuđeni proizvodi. Ovo otvara distopijski prostor da se mržnja doista pojavljuje kao ljubav, nesloboda kao sloboda i sl.

U društvu spektakla, kako opisuje Debord, otuđenje više nije samo logička posljedica materijalne proizvodnje već ono postaje kompletan i sveobuhvatan oblik stvarnosti. „Spektakl u društvu odgovara konkretnoj proizvodnji otuđenja” (Debord, 1999, str. 32). Tako se otvara prostor u kojem dolazi do preokreta smisla. Ono što je u suštini lažno predstavlja se kao istinito; ono što otuđuje, pojavljuje se kao oslobađajuće. U tom preokrenutom pogledu distopijskog iskustva, mržnja može biti predstavljena kao ljubav, nesloboda kao sloboda, odnosno kako poznata Orwellova parola glasi „Rat je mir, sloboda je ropstvo, neznanje je moć” (Orwell, 2015, str. 10). U suštini, spektakl ne samo da prikazuje svijet nego ga potom nastavno i *proizvodi* prema vlastitoj slici. Čovjek kada postane otuđen od vlastitog iskustva više ne razlikuje lažno od autentičnog već biva u posredovanom odnosu u kojemu je sama mogućnost kritike nemoguća. Marcuseova formulacija da „...dijalektički proces uključuje svijest: uviđanje i iskorištavanje oslobodilačkih mogućnosti. Tako on involvira slobodu” (Marcuse, 1968, str. 207). naglašava upravo onu ideju koju spektakl onemogućuje, dijalektičku svijest koja prepoznaje privid kao privid. Kada takav oblik svijesti izostane, prostor mišljenja i prostor djelovanja prepušteni su prividima koji glume slobodu, dok se stanje neslobode bezbrižno učvršćuje. U konačnici, navedene teze potvrđuju kako za nametanje distopijskog svijeta čovjeku nije potrebna sila, već samo slike prezentirane kao imperativna stvarnost.

To da Debord pod spektaklom misli onu istu dijalektiku otuđenja o kojoj smo govorili, jasno je vidljivo i iz sljedećeg opisa udjelovljivanja spektakla: „...

spektakl, čiji *konkretni način postojanja* jest upravo apstrahiranje. U spektaklu se jedan dio svijeta *predstavlja* svijetu, i nadmoćan mu je. Spektakl je tek opći jezik tog odvajanja.” (Debord, 1999, str. 46). Spektakl je dakle jezik i logika apstrahiranja slike od onoga biti, iskustva, kojim aktom otuđena slika postaje ontološki primarna u odnosu na iskustvo. To je ista logika kao i proizvoda koji se apstrahira od djelatnosti proizvodnje i postaje primaran u odnosu na proizvodnju tako što proizvodnja postaje funkcija proizvoda, a ne slobodno djelovanje. U spektaklu pak slika ljubavi dominira nad življenom i iskušenom te moguće kritički propitivanom ljubavlju, slika hrabrosti nad istinski hrabrim aktima i sl. Reklamna forma kulture o kojoj govori Adorno spektaklom zadobiva karakter potpuno odvojenog nad-svijeta u formi slike. Čovjek koji se odnosi na način spektakla, kao i u slučaju industrije kulture, tek je potrošač, samo još porobljeniji potrošač jer više ne konzumira samo kulturu, već cjelokupni realitet kao sliku. Spektakularni odnos, kao i svaki otuđeni odnos, zarobljava čovjeka u poziciji perpetuiranog potrošača: „...potrošački opstanak jest nešto što se stalno mora proširivati, zato što i dalje *sadrži lišenost*. Ako nema ničega izvan proširenog opstanka, ako nema točke na kojoj bi prestao bujati, to je zato što ni sam nije izvan lišenosti - on je lišenost koja je postala bogatija” (Debord, 1999, str. 54). Onaj subjekt koji se na način spektakla odnosi spram svijeta mora biti puki konzument jer se u odnosu spektakla proizvedeni svijet i slobodni subjekt *načelno* ne mogu susresti. Slika ovdje ne proistječe iz života kao ukorijenjena u životu. Ona ne izvire iz slobodne produkcije smisla, već je postvorena u svojoj čistoj bez-referentnosti. Potrošač ovdje ostaje puka lišenost, koliko god slika konzumirao jer slika načelno nije autentična ekspresija neke autonomne, slobodne forme života. Stoga, otuđeni proizvod i otuđena slika načelno ne zadovoljava, a opstaje jedino u formi konstantnog trošenja i povećanja trošenja. Kako Debord ističe, u toj formi imamo igrokaz borbe robe protiv druge robe u odnosu konkurencije na tzv. „slobodnom tržištu”, gdje jedna roba propada, a druga preživljava, ali ono što apsolutno opstaje je sama forma otuđene potrošačke egzistencije (Debord, 1999, str. 66–67).

Spektakl kao društveni odnos ultimativno vodi do onoga što je J. Baudrillard nazivao simulacijom, a što je posebno dovodio i u odnos s modernom medijatizacijom svijeta: „...u slučaju televizije i modernih masovnih medija, manje primarno, asimiliramo, „konzumiramo” određeni prizor, a više virtualnost svih prizora. Istina masovnih medija je, dakle, ovo: njihova je funkcija neutralizirati proživljeni, jedinstveni, događajni karakter svijeta i na njegovo mjesto postaviti složeni univerzum medija...koji znače jedni druge i koji upućuju jedni na druge. Na kraju krajeva, oni postaju recipročni sadržaj jedni drugima – u tome je totalitarna „poruka” potrošačkog društva” (Baudrillard, 2012, str. 112). Kada spektakl postane dominantan način na koji se posreduje cjelokupnost pojedinačnog i društvenog iskustva, kada

otuđena slika u potpunosti zamijeni iskustvo koje proizvodi smisao, dolazimo do krajnje logičke konsekvencije znaka oslobođenog svojega referenta (bitka, temeljne stvarnosti, življenog iskustva), znaka koji više ne znači, ne is-kazuje nikakvog referenta, već ukazuje jedino na samoga sebe i na druge znakove. U tome stupnju otuđenja može se govoriti o simulaciji kao stanju gdje temeljne stvarnosti više ni nema, već je ona zamijenjena sustavom autoreferencijalnih i među-referencijalnih znakova gdje se događa to da se znak koji se ne može razlikovati od svojega referenta posljedično ne može niti *prikazivati* jer je on sam postao neposrednost slike koja je postala život sam (Krivak, 2000, str. 101). Slika koja više nema referenta je u apstrahiranom znaku otuđen život, ali koji sebe čak više niti ne da prikazati kao otuđenost jer se ono od čega je apstrakcija apstrahirana ukida. Na mjesto iskustva stupa simulacija. Na mjesto života stupa simulacija. Stanje simulacije je utoliko dovršenje i logički zaključak društva spektakla. Kako Baudrillard kaže: „...Televizijske slike žele postati metajezik jednog odsutnog svijeta” (Baudrillard, 2012, str. 112). Za razliku od televizije i klasičnih masovnih medija o kojima govori Baudrillard, moglo bi se reći da se u svijetu društvenih mreža, algoritmizacije ljudske egzistencije i AI posredovanja cjeline ljudskoga iskustva dešava potpuno *ozbiljenje* spektakla i simulacije. U ovim okolnostima nestaje neposredno iskustvo, razlika važnog i nevažnog, razlika istine i laži, prostor za stvaranje smisla. Jednako tako nestaje i sama povijest i to ne u smislu u kojem je o tome potpuno nekritički i ideološki 1992. godine pisao F. Fukuyama kao o finalnoj pobjedi onoga što on vidi kao „liberalnu demokraciju” (Fukuyama, 1992), pri čemu je ono što je otpočetak bilo teorijski jasno, danas potvrđeno i mračnom realnom egzistencijom zapadnog svijeta i padom u pred-demokratski, pa gotovo i pred-državni poredak. Za razliku od toga, kraj povijesti o kojem bi se moglo smisleno govoriti ima drukčiji karakter: „...riječ je o tome da se sustavnim slijedom poruka nametne istovrijednost povijesti i sitne vijesti, događaja i prizora, informacije i reklame na razini znaka” (Baudrillard, 2012, str. 110). Drugim riječima, ako se bez-referentnošću slika i znakova uspostavi i stanje njihove *načelne* bez-istinitosti, tj. ne puke *faktičke* neistinitosti već same *nemogućnosti* istine budući da znak više nema čemu biti primjeren, tada nije moguća niti povijest. Povijest kao humanistička kategorija nije tek indiferentni protijek fizikalnog vremena i eventualno nezainteresirano bilježenje „događaja” u njemu, već je *kvalitativna razlika* u vremenu koja je sada zbog bez-referentnosti znaka onemogućena. Ako je događajnost postala načelna bez-događajnost, simulacija bez ontološkog temelja, apsolutnost privida, tada ne samo da smo s onu stranu istine i laži, već smo i s onu stranu povijesti. Otuda u stanju simulacije i iskustvo sve-jednakosti, gubitka razlike između puke kronologije i povijesti, o kojemu govori Baudrillard. Upotreba pojmova poput „post-truth” (Farkas, J. i Schou, J. 2020, str. 50–53) i „fake news” (Farkas, J. i Schou, J., 2020, str. 53–55), koja je danas sasvim lišena ironije te ulazak

zapadnog svijeta u novo-fašističke preformulacije individualnog, zajedničkog i međunarodnog prostora, s ostvarenim uništenjem važenja ideja demokracije, pravnog sustava, međunarodnog prava, ljudskih prava, ima korijene koji se mogu jasno iščitati već kod Marxove analize otuđenja. Razvoj toga pojma i njegovih očitovanja ima više kvantitativan karakter, nego što u sebi nosi nešto pojmovno novo.

KAO ZAKLJUČAK: NEGATIVITET, AUTONOMIJA I PRAKTIČKI SUBJEKTIVITET KAO PEDAGOŠKO PREVLAĐAVANJE DISTOPIJSKE EGZISTENCIJE

Kao suština otuđenja, kao i njegovih kasnijih formi industrije kulture, spektakla i simulacije, pokazuje se apstrakcija i razdvoj subjekta i objekta. Subjekt je pritom ne tek racionalni, već produktivni ili sebe-produktivni moment u čovjeku. To je ono što je Kant identificirao kao slobodu te ju odredio kao moć započinjanja događaja od sebe same (sponte) (Kant, 1953b)²¹. Sloboda kao mogućnost da niz kauzaliteta započne sam od sebe, bez uzroka prije sebe kojemu bi slobodna radnja bila posljedica, jest uvjet mogućnosti subjektiviteta. To je ono čime je subjekt istrgnut iz puke prirode kao u oba smjera beskonačnog lanca kauzaliteta i čime je postavljen kao zadatak za sebe samoga. To je ono po čemu odgoj i obrazovanje postaju *nužnost* za čovjeka, a ne tek puka slučajnost koja može i ne mora biti (Kant, 2024, str. 13). Objekt je pritom ono čime se subjekt kao kauzalitet slobode određuje. Kako je Kant pokazao u *Kritici čistoga uma*, iskustvo nije moguće konstituirati ni kao čisti racionalitet koji bi sebe određivao iz čistih racionalnih pojmova, niti kao puke impresije empirije na (samo)svijest kao *tabula rasu*. Nasuprot tomu, iskustvo je moguće tek kao apriorno-sintetički, spontani akt kategorija čistoga razuma, koji sintetizira opažaje, tj. empiriju (Kant, 1976, str. 136). Drugim riječima, subjekt treba objekt da bi došao do iskustva. Iskustvo nije moguće kako bez transcendentnog subjekta, tako niti bez empirije (Kant, 1976, str. 111–112). Empirija, priroda, materijalnost, svijet je objekt kojim se sloboda posreduje i daje si određenje.

No, subjekt kao sloboda načelno ne može biti zatvoren u ikoju empiriju, ikoji konkretni i finalni oblik svijeta, ikoji konkretni objekt. Subjekt je u strogom smislu uvijek dijalektika subjekt-objekta. Ako se strogo misli, nije moguć niti apstrahirani subjekt, niti apstrahirani objekt. Pozicija da su oni kao takvi mogući vraća nas natrag u pretkantovsku diskusiju tzv. racionalizma i tzv. empirizma, koji i jedan i drugi jednostrano pretpostavljaju ontološki realitet bilo razuma, bilo empirije, a ovaj drugi moment izvode iz prvoga. Zatvoriti subjekt u neki objekt, u neku određenu empiriju i određenu pojavnost subjektiviteta jest suština otuđenja. Zamisao da je neki objekt konačna „stvarnost”, „činjenica”

²¹ Vidi posebno raspravu na stranicama 102 – 103.

koja nije viđena kao produkt činjenja već ontološka samostalnost, bilo koja empirija prema kojoj se odnosimo kao prema „realitetu” dok je mišljenje tek njezina puka odslika, na način na koji je to zamišljao J. Locke, jest otuđeni odnos. Ali jednako tako, kao samostalni objekt nam se ne mora priviđati samo empirija, već i npr. ideja vrijednosti koje bi egzistirale kao bitak po sebi, prije ikakvog subjekta ili uopće ikakav idealni bitak koji bi subjekt, jednako kao i maloprije empiriju, tek odslikavao u svojoj egzistenciji. Na takav način postoji i *slika* u odnosu spektakla i od referenta potpuno oslobođeni *znak* u simulaciji. Nasuprot obje ove pozicije (apstrahiranog subjekta i objekta), rezultat mišljenja od Kanta do Hegela i Marxa je uvid da je čovjek sloboda shvaćena kao autonomna, samo-zakona sebe-proizvodnja. Ta samoproizvodnja svoj korijen ima u čovjeku kao kauzalitetu slobode koji je uz njega sposoban za praktičke, odnosno svršne pojmove, a kojima sebi u odnosu spram objekta, svijeta i posredujući se svijetom, daje određenje. U toj dijalektici jednako se događa osvjetljenje čovjeka i očovječenje svijeta. Otuđenje je svaka pozicija gdje apstrahirani objekt, bio on empirija ili idealitet koji postoji kao objektni bitak po sebi, biva postavljen kao „realitet”, „stvarnost” koji kao ontološki temelj određuje subjekt. Situacija je suprotna, subjekt-objektivitet proizvodi kako subjekt, tako i objekt. Ovdje je ključ za prevladavanje distopijskih realiteta. Naime, unatoč velikoj razlici i metamorfozama onoga što se naziva distopijom, ona uvijek počiva na nekoj pred-postavljenoj „stvarnosti” i shvaćanju svijeta, onemogućavanju i zatiranju drugotnosti (koja je nužna za otvaranje prostora negativiteta i dijalektičkog razvoja), zaključenim definicijama pojedinca, vođe, države, nacije, povijesnih „svetinja”, često tehnokratskoj racionalnosti, propagandi i manipulaciji. Otuđenje i njegove forme stoga su način proizvodnje tla za distopijske realitete, kao i načelno zatvaranje mogućnosti njihova prevladavanja. Suprotno tomu, kako smo u radu pokazivali, dijalektika, negativitet i subjekt-objektnost u formi pedagogije osigurava da se „realitet” na ovaj način ne može „zaključati”. Dijalektika subjekt-objekta u pedagogiji je promišljena i postavljena kao dijalektika obrazovljivosti-obrazovanja. Kako pedagogija može i treba djelovati ako želi prevladati otuđenje i njegove forme, pa se time i načelno postavljati antidistopijski?

Prvo, pedagoška djelatnost, kako bi se dijalektika pedagogije uopće uspostavila, treba biti usmjerena na *buđenje i poticanje obrazovljivosti*. Naime, iako kauzalitet slobode jest ono što čini pojam čovjeka po sebi, to još ne znači da će se ova mogućnost čovjeka i *aktualizirati* u pojedinoj egzistenciji. Obrazovljivost ne smije postojati samo u pojmu čovjeka po sebi, nego mora biti i samoosvještena za sebe, u odnosu prema sebi samome, od strane svakog pedagoškog subjekta, kako bi se realizirala i pokrenula proces samoodređivanja. Pogotovo u distopijskim scenarijima, konzumeristički opstanak, pritisak nadzora, industrija kulture, bljesak spektakla i različite heteronomije otežavaju samoosvješćavanje obrazovljivosti kod čovjeka

kao pojedinca. Pojedincu ne može netko izvana tek „prenijeti” da je on obrazovljivost i kauzalitet slobode. Pedagoško djelovanje pedagoškom subjektu može samo *ukazivati* na ovo, ali to samoosvješćavanje se mora ozbiljiti na razini svakog subjekta. Stoga je prvi zadatak pedagogije raščinjavanje nekritički, neautonomno usvojenih pozicija u pojedincu, dogmi, navika i normi koje je subjekt urastanjem u kulturu usvojio, bez da ih je sagledao svojim razumom, jednako kao i uopće heteronomnog odnosa spram svijeta koji čini prepreku otvaranju pedagoškog subjekta prema svojoj slobodi, obrazovljivosti i upotrebi svojega vlastitog razuma. Oslobođanje od heteronomija nije dostatno već je uz njega potrebno i da se obrazovljivost sama aktivno potiče na način poticanja interesa kao autonomne usmjerenosti na svijet, usmjerenosti na drugost u odnosu na već formirano vlastito iskustvo. Ovo je usmjeravanje na negativitet, na način kako smo ga ranije razmatrali, na ono što ja još nisam, a ono izvan mene jest. Usmjerenost na drugost kao negaciju već-formiranog mene. Upravo taj negativitet je ono što osigurava da pedagoški subjekt ostane u otvorenom dijalektičkom odnosu spram svijeta. Stoga pedagog stalno treba poticati ne tek znanje i formiranje iskustva, već ovaj napeti, dijalektički odnos spram svijeta kod svojeg odgajnika.

Drugo, na tragu samoosvješćene i oživljene obrazovljivosti kod odgajnika, potrebno je *osposobljavati i poticati odgajnika za autonomiju*. Samosvijest obrazovljivosti je preduvjet za autonomiju. Naime, kad sam svjestan toga da nisam ništa unaprijed dano, da nema unaprijed zadanog bitka koji imam odslikati u svojoj egzistenciji, tada sam otvoren za to da iskustva sebe sama, drugih ljudi i svijeta koja imam meni nešto i znače u obrazovnom smislu, da me formiraju, ne da ih tek apstraktno-kognitivno „znam”. Ja mogu „znati” da je čovjek sloboda shvaćena kao samoprodukcija. Mogu čak i razumjeti ovo misaono određenje. To je puko znanje. Ali tek ako shvaćam da je to *bitno* znanje, odnosno, da taj uvid uvelike određuje moje ljudsko *biti*, a ne tek moje apstraktno, logičko znanje, tada to znanje, taj uvid postaje nešto što me određuje u mojem *postojanju*. Pedagoški pojam obrazovanja ima ovaj karakter. Bez samosvijesti obrazovljivosti, znanje će uvijek ostati tek puko znanje *o* nečemu, znanje *nečega*, koje nema povratnu, refleksivnu, oblikovnu kvalitetu za sam karakter postojanja subjekta, odnosno neće postati obrazovanje. Jednako stoji i s umijećima i kompetencijama. Pojedinci mogu biti sportaš s vrhunskim sposobnostima i postignućima, ali da ne bude oformljen kao sportaš, odnosno da on sam ne *bude* sportaš. Moguće je biti profesor sa vrhunskim nastavnim umijećem ili kirurg s vrhunskim umijećem operiranja, a da pritom dotični pojedinci ne budu formirani tako da kao važnu svoju i općeljudsku potrebu misle, osjećaju i doživljavaju svjetlost slobode i razuma ili zdravog tjelesnog života. Autonomija u sebi povezuje moment slobode i moment određivanja. Obrazovljivost se mora realizirati kao *samoposredovanje* slobode svijetom, sadržajem, određenjima. Samoposredovanje je razvijanje

sposobnosti odgajnika za racionalitet i određivanje, promišljanje, svršne pojmove. Ključno je u okviru autonomije to da se pojedinac ne može pedagoški legitimno posredovati tuđim, heteronomnim razumijevanjem svijeta. On sam mora razumijevati svijet, a pedagogija ga treba voditi u razvijanju ove sposobnosti. Ta sposobnost je osnaživanje vlastitog razuma, vlastite moći kritike kao lučenja predmetnosti, vlastite moći sinteze predmetnosti, vlastite strpljivosti, temeljitosti, sustavnosti i ustrajnosti koja omogućuje da se ne potpada pod utjecaj otuđenih, heteronomnih, već ozbiljenih realiteta, manipulacije i propagande, fenomena poput „fake news”, proturječnih određenja, neozbiljivih obećanja koje bi kritički subjekt mogao proniknuti i sl. Distopija u svojim različitim manifestacijama uvijek egzistira kao pred-formirana „istina”, dok pedagogija slijedom svoje dijalektike ovo može načelno prevladavati formiranjem autonomije razuma kod odgajnika. Odgajnika stoga nakon samoosvješćavanja i poticanja vlastite obrazovljivosti treba osposobljavati i poticati na korištenje vlastitog razuma, kojim će se sada ova probuđena obrazovljivost samoposredovati na otvoren, dijalektičan, samoproizvodni način. Tako odgojen čovjek u sebi ne može postati autoritarni duh, što uključuje kako poziciju autoritarnog subjekta, tako i poziciju objekta vanjske autoritarnosti.

Treće, slijedom buđenja obrazovljivosti i realizacije autonomije samoposredovanjem, nužno je i razvijanje odgajnika kao političkog subjekta. Na tragu Kanta i Fichtea, na koje smo se pozivali i koji su u čistoći promislili pojmove slobode, autonomije, samoproizvodnje i samoodređivanja, ali jednako tako i na tragu pedagoških mislioca na koje smo se naslanjali poput Humboldta, Herbarta, Heitgera i Hornsteina, dijalektika pedagogije u odnosu slobode i samoposredovanja samosvijesti svijetom je suštinski *praktička* kategorija. I. Kant otpočetak otkriva logiku samoposredovanja i samoodređivanja kao stvar praktičkog uma, a ne čistog (teorijskog) uma, odnosno kao stvar *volje*. Fichte i cijela misaona tradicija na koju se pozivamo jasno ga i konzistentno slijedi i razvija dalje. To da je riječ praktičkom umu i volji znači da pedagoški subjekt shvaćen na ovome tragu prvo mora sebe sama djelatno transformirati u svojoj egzistenciji i njezinim praktičkim očitovanjima, ali onda jednako tako da mora nakon ovog *individualnog, etičkog* praktičkog prostora, ući u *zajednički* praktički prostor, odnosno oformiti se i kao *politički*, odnosno društveni subjekt (Fichte, 1979, str. 153–159). Ova društvenost kao međusobno djelovanje prema usavršavanju na tragu slobode, povijesne dijalektike, pa i ideje demokracije ono je što nosi i projekt prosvjetiteljstva u smislu slobodne *javne* upotrebe uma (Kant, 2000, str. 36). S obzirom na to, pedagoški subjekt mora postati aktivni građanin, aktivni demokratski subjekt. Nužan preduvjet za to je pak da se u svojoj pojedinačnosti realizira kao autonomija, o čemu smo govorili u prethodne dvije točke. Dok distopija radi na nemoći pojedinca, ne samo vanjskoj, već i unutarnjoj, kao i na

pasiviziranosti te nesposobnosti za vlastiti razum, pedagogija ovdje nastupa kao prosvjetiteljstvo u smislu prvo sposobnosti, a onda i hrabrosti da se rabi *vlastiti* autonomni razum (Kant, 2000, str. 35) te onda nužnosti da ga se rabi *javno*.

U distopijskom kontekstu totalitarizma, škola kao odgojno-obrazovna ustanova više ne funkcionira kao prostor obrazovanja i emancipacije, već kao jedan od temeljnih aparata za održavanje trenutačne ideologije. Na tragu Humeove misli da „svaka vlast mora počivati na kontroli misli” (Chomsky, 2006, str. 4), Chomsky opisuje kako se u suvremenim demokracijama moć više ne održava otvorenom represijom, već kontroliranjem misli jer „misli su one koje mogu dovesti do djela te ih je stoga potrebno držati na uzici” (Chomsky, 2006, str. 8). U tom kontekstu, škole umjesto da potiču razvoj kritičkog razmišljanja, aktualizacije i obrazovljivosti kao takve, one postaju *dio aparata za dezinformacije* (Chomsky, 2006, str. 41). Nastavno u svom tekstu Chomsky opisuje uloge škole te navodi kako su one „institucije za poučavanje, za nametanje poslušnosti, za sprečavanje mogućnosti bilo kakvog samostalnog razmišljanja” (Chomsky, 2006, str. 42) te navodi kako se uloga škole svodi na kontroliranje i prinudu. Takva škola ne obrazuje, već dresira, takva škola ne uči misliti, već samo ponavljati. Takvo obrazovanje koje se predstavlja kao oslobađajuće iako u svojoj biti proizvodi poslušne subjekte, prilagođene logici poretka se vrlo spretno može povezati sa već spomenutom Orwellovom parolom koja simbolizira upravo taj paradoks. U konačnici „rezultat je poznati Orwellianski jezik, koji je bez sumnje, samo jezik terorističkog totalitarizma” (Marcuse, 1968, str. 94). Sličnu misao ističe i S. Alić tvrdeći kako „školstvo glumi proces edukacije” (Alić, 2012, str. 18), čime su se procesi odgoja i obrazovanja pretvorili u spektakl i tržišni proizvod. U takvim totalitarnim okolnostima jasno je vidljivo kako za održavanje distopijskih okvira nije potrebno nasilje, već su dovoljni, kako je i ranije opisano, samo prividi slobode i znanja. U konačnici se jasno može iščitati kako je škola izgubila svoju emancipacijsku, a zadržala gotovo isključivo samo disciplinarnu funkciju.

Naposlijetku, ako se razmišlja o široj društvenoj transformaciji nasuprot distopičnih momenata, društvena promjena artikulirana kroz pedagogiju može biti artikulirana samo odozdo prema gore. Pedagogija se, kako je P. Vuk-Pavlović govorio, uvijek zbiva kao odnos „licem u lice” (Vuk-Pavlović, 1932, str. 82-83), odnosno pedagoško djelovanje se ne zbiva kao djelovanje političara, upravitelja i sl., već se nastoji kroz široko, temeljno, javno-obrazovno djelovanje uspostaviti bazu za djelovanje, koja baza kao samosvjesni pedagoški i društveni subjekti trebaju osnaživati demokratsko i transparentno su-upravljanje društva. Distopija se uvijek pojavljuje kao totalitarizam prividne istine, zatvorene u neku otuđenu formu, dok pedagogija kao svoje društveno izlazište ima samoodređujuću-se, su-upravljačku, vremenitu i vrijeme-tvoreću demokraciju. U tom smislu, društvena transformacija koja proizlazi iz pedagogije ne može

biti svedena na isključivo tehničku ili institucionalnu promjenu, već na proces preobrazbe samih ljudi, na njihove odnose, na njihovu svijest i njihove vrijednosti. U svijetu u kojem, kako upozorava E. Fromm, „postajemo sretni kada ubijemo vrijeme koje tako teško pokušavamo spasiti” (Fromm, 1989, str. 17), očituje se duboka otuđenost pojedinca od vlastite zajednice, ali i od sebe samog. Antidistopijsko i pedagoško djelovanje, suprotno opisanom, teži buđenju svijesti o vlastitoj odgovornosti i pojedinačnim sposobnostima za promjenu, usmjeravajući čovjeka i društvo prema oblicima zajedništva koji počivaju na dijalogu, razumijevanju i suradnji. Finalno, kako ističe Adorno, sudbina društva mora biti unaprijed određena, a „o samim ljudskim bićima ovisi hoće li ugasiti ova svjetla i probuditi se iz noćne more koja samo prijeti da postane stvarna sve dok ljudi vjeruju u nju”²² [prijevod B. K.] (Adorno, 1991b, str. 83).

²² „It depends upon human beings themselves whether they will extinguish these lights and awake from a nightmare which only threatens to become actual as long as men believe in it.”

LITERATURA

- Adorno, T. (1991a). Culture industry reconsidered. U Adorno, T. *The culture industry* (str. 85–92). Routledge.
- Adorno, T. (1991b). The schema of mass culture. U Adorno, T. *The culture industry* (str. 53–84). Routledge.
- Adorno, T. (2021). *Aspekti novog desnog radikalizma*. TIM press.
- Anhalt, E. (1999). *Bildsamkeit und Selbstorganisation*. Deutscher Studien Verlag.
- Alić, S. (2012). *Masmediji: zatvor bez zidova: tekstovi filozofije medija*. Centar za filozofiju medija.
- Baccolini, R. i Moylan T. (2003). *Dark horizons: Science fiction and the dystopian imagination*. Routledge.
- Baudrillard, J. (2012). Iznad istinitoga i neistininitoga. U Katunarić, D. (ur.), *Carstvo medija* (str. 109–121). Litteris.
- Bloch, E. (1959). *Subjekt-Objekt*. Naprijed.
- Chomsky, N. (2006). *Mediji, propaganda i sistem*. Što čitaš?.
- Claeys, G. (2010). The origins of dystopia: Wells, Huxley and Orwell. U G. Claeys (ur.), *The Cambridge companion to utopian literature*. (str. 107–131). Cambridge University Press.
- Debord, G. (1999). *Društvo spektakla i Komentari društvu spektakla*. Arkzin.
- English, A. R. (2013). *Discontinuity in Learning: Dewey, Herbart and Education as Transformation*. Cambridge University Press.
- Farkas, J.; Schou J. (2020). *Post-truth, fake news and democracy*. Routledge.
- Fichte, J. G. (1974). *Osnova cjelokupne nauke o znanosti*. Naprijed.
- Fichte, J. G. (1976). O pojmu učenja o nauci ili takozvane filozofije. U Fichte, J. G., *Učenje o nauci* (str. 3–47). BIGZ.
- Fichte, J. G. (1979). *Zatvorena trgovačka država i Pet predavanja o određenju naučnika*. Nolit.
- Fukuyama, F. (1992). *The end of history and the last man*. Maxwell Macmillan.
- Fromm, E. (1989). *Imati ili biti?*. Naprijed.
- Hegel, G. W. F. (1983). *Istorija filozofije III*. BIGZ.
- Heitger, M. (2004). *Bildung als Selbstbestimmung*. Ferdinand Schöningh.
- Herbart, J. F. (1976a). Allgemeine Pädagogik aus der Zweck der Erziehung abgeleitet. U Herbart, J. F., *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik* (str. 67–224). Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Herbart, J. F. (1976b). Pädagogische Aforismen. U Herbart, J. F., *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik* (str. 411–425). Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Herbart, J. F. (1976c). Umriß pädagogischer Vorlesungen. U Herbart, J. F., *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik* (str. 227–373). Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Horkheimer, M. i Adorno, T. (1974). *Dijalektika prosvjetiteljstva*. Veselin Masleša.
- Hornstein, H. (1959). *Bildsamkeit und Freiheit: Ein Grundproblem des Erziehungsdenkens bei Kant und Herbart*. Pädagogischer Verlag Schwann.
- Humboldt, W. (2017). Theorie der Bildung des Menschen. U Humboldt, W. *Schriften zur Bildung* (str. 5–12). Philipp Reclam jun. GmbH & Co.

- Jameson, F. (1991). *Postmodernism or The Cultural logic of late capitalism*. Verso.
- Jameson, F. (2005). *Archeologies of the Future: The Desire Called Utopia and Other Science Fictions*. Verso.
- Kangrga, M. (1984). *Praksa, vrijeme, svijet*. Nolit.
- Kant, I. (1953a). Osnov metafizike čudoređa. U Kant, I., *Dvije rasprave* (str. 149–226). Matica hrvatska.
- Kant, I. (1953b). Prolegomena za svaku buduću metafiziku. U Kant, I., *Dvije rasprave* (str. 7–146). Matica hrvatska.
- Kant, I. (1976). *Kritika čistoga uma*. BIGZ.
- Kant, I. (2000). Odgovor na pitanje: Što je prosvjetiteljstvo?. U Kant, I. *Pravno-politički spisi* (str. 35–41). Politička kultura.
- Kant, I. (2024). *O pedagogiji*. Naklada Breza.
- Klaić, B. (1988). *Rječnik stranih riječi*. Nakladni zavod Matice hrvatske.
- Krivak, M. (2000). *Filozofjsko tematiziranje postmoderne*. Hrvatsko filozofsko društvo.
- Levanat-Peričić, M. (2022). Ironijska struktura distopijske priče u književnosti i na filmu. *Fluminensia: časopis za filološka istraživanja*, 34(2), 706–709.
<https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/fluminensia/article/view/26340>
- Malenica, I. i Matek Šmit, Z. (2018). Distopijsko tematiziranje budućnosti: od Zamjatina do Mlakića i Popovića. *Tabula*, (15), 332–348. <https://doi.org/10.32728/tab.15.2018.20>
- Marcuse, H. (1968). *Čovjek jedne dimenzije*. Logos.
- Marx, K. (1977). *Temelji slobode. Osnovi kritike političke ekonomije*. Naprijed.
- Marx, K. (1978). Ekonomsko filozofski rukopisi iz 1844. U Marx, K., *Rani radovi* (str.187–343). Naprijed.
- Mumford, L. (2008). *Povijest utopija*. Jesenski i Turk.
- Natorp, P. (1923). *Philosophie und Pädagogik: Untersuchungen auf ihrem Grenzgebiet*. N.G. Elwert'sche Verlagsbuchhandlung, G. Braun.
- Nikodem, K. (2004). „Unutrašnji totalitarizam” umjesto demokracije: Jesmo li osuđeni na distopiju?. *Filozofska istraživanja*, 93 24(2), 369–384.
- Nikšić E. i Komar, Z. (2024). *Prolegomena za temeljno pojmovlje opće pedagogije*. FFSA i FFZG.
- Orwell, G. (2015). 1984. Šareni dućan.
- Polić, B. (1988). *Poetika i politika Vladimira Majakovskog*. Globus.
- Roth, H. (2019). Realistički obrat u pedagoškom istraživanju. U Palekčić, M. (ur.), *Pedagogijska istraživačka perspektiva. Odnos pedagogijske teorije i pedagogijskog empirijskog istraživanja*. (str. 21-34). Erudita.
- Sargent, L. T. (1994). The three faces of utopianism revisited. *Utopian Studies*, 5(1), 1–37. <https://www.jstor.org/stable/20719246>
- Scurati, A. (2021). *M. Dijete svojega vremena*. Fraktura.
- Vieira, F. (2010). The concept of utopia. In G. Claeys (ur.), *The Cambridge Companion to Utopian Literature*. (str. 3–27). Cambridge University Press.
- Vuk-Pavlović, P. (1932). *Ličnost i odgoj*. Tipografija.