
CILJEVI OBRAZOVANJA – POJMOVNO ISTRAŽIVANJE*

R. S. PITERS

S engleskog prevela Slobodanka Glišić

Nedavno sam se kolegi psihologu žalio na sklonost nastavnika da se grčevito uhvate za neki mali deo istraživanja – na primer, “otkriće” ili “kreativnost” – i naduvaju ga do univerzalnog rešenja za obrazovanje. Kolega je polušaljivo primetio da je podučavanje tako mukotrpan posao da svakih pet ili deset godina nastavnici moraju da smisle neku vrstu novog podsticaja kako bi održali svoj elan na visini. Biblijski tekstovi više nemaju efekta pa kratki citati iz istraživanja moraju da posluže! I naravno, takve podsticaje obično nazivamo “ciljevima obrazovanja”. Ali zašto? Politika nudi obilje univerzalnih rešenja, ali nećemo čuti i da se govori o ciljevima politike. Zašto bi baš obrazovanje bilo povezano s ciljevima? Ili se to sasvim proizvoljno može objasniti time što je Djui pisao o “ciljevima obrazovanja”, a Vajthed kasnije sastavio zbirku ogleada i predavanja pod naslovom *Ciljevi obrazovanja*, čime je otpočeo modni trend? Ili postoji neko ubedljivije objašnjenje?

Kad bih imao vremena – i potrebno stručno obrazovanje – pozabavio bih se tim pitanjem i utvrdio u kom su tačno periodu edukatori postali, da tako kažem, orijentisani baš na mete. Ali, koliko sam shvatio, u ovoj raspravi ja imam zadatak da predstavim pristup analitičkog filozofa pitanjima vezanim za ciljeve obrazovanja, a ne pristup istoričara ideja. Prema tome, moramo se zapitati zašto se zahtev da nastavnici formulišu ciljeve čini tako prirodnim bez obzira na istorijsko poreklo tog zahteva i vrstu funkcije koju takve formulacije vrše. Drugim rečima, moramo ispitati i pojam “cilja” i pojam “obrazovanja” i prokomentarisati funkciju koju oni, postavljeni u jukstapoziciju, dobijaju u obrazovnom diskursu.

* Iz *Philosophy and Education*, Proceedings of the International Seminar, Monograph Series No. 3, ur. B. Crittenden (Teachers College Press for The Ontario Institute for Studies in Education), str. 1–32. Preštampano uz dozvolu autora i urednika.

Neću imati vremena da ulazim u pitanja vezana za *opravdavanje* ciljeva, koja su, i s filozofskog i s praktičnog stanovišta, najzanimljivija i najvažnija u ovom slučaju. Filozofija se, kako je ja shvatam, pre svega bavi pitanjima “šta hoćete da kažete” i “kako znate”. U ovom osvrtu na ciljeve obrazovanja ja ću se baviti samo prvim pitanjem.

CILJEVI

U VIII poglavlju svoje knjige *Demokratija i obrazovanje* Djuj iznosi mnogo korisnih zapažanja u vezi s “ciljevima obrazovanja”; ipak, vidljiva je i jedna od uvek prisutnih slabosti u njegovom pristupu pojmu “cilja”, a to je da ga on posmatra kao ekvivalent pojma “svrhe”.¹ “Cilj” i “svrha” svakako spadaju u istu porodicu pojmova; kao i “namera” i “motiv”. Oni su svi pojmovno povezani s “radnjama” i “aktivnostima”, ali između njih postoje tanane razlike u načinima na koje su s njima povezani.

Radnje i aktivnosti se uglavnom identifikuju u odnosu na to kako vršilac radnje shvata ono što radi. Tako, recimo, karakteristični pokreti tela nisu sami po sebi dovoljni za identifikaciju. Možemo, na primer, reći da je čovek podigao ruku. U normalnim okolnostima to bi bilo ispravno rečeno jer ljudi podižu ruke samo u retkim prilikama. Ali takva specifikacija radnje bila bi minimalna; jer čovek verovatno ne bi *tek tako* podigao ruku. Možda je želeo da proveri u kom pravcu duva vetar, možda je glasao ili davao znak nekome. Otuda bismo tu radnju mogli identifikovati kao bilo koji od pomenutih

slučajeva. Ali vršioca radnje bismo verovatno morali upitati koji je tačno slučaj posredi. Pitanje bi moglo da glasi: “Da li dajete znak nekome ili proveravate kako vetar duva?” Međutim, ako na osnovu konteksta nismo sasvim sigurni koje su alternativne specifikacije moguće, pitanje bi moglo da glasi: “S kakvom svrhom podižete ruku?” Drugim rečima, podizanje ruke identifikovaćemo u minimalnom smislu, kao radnju podizanja ruke, a objašnjenje za nju potražićemo tako što ćemo datu osobu pitati kakva je *svrha* izvođenja tako specifikovane radnje. U nekim posebnim kontekstima, kad radnja u nama izaziva sumnju ali i zbunjenost, mogli bismo čak pitati za motiv podizanja ruke.² Ali, da bismo otklonili zabunu, sigurno nećemo pitati na šta je *ciljao* kad je podigao ruku. Takvo pitanje zvučalo bi prilično čudno – osim, naravno, ako se čovek nije spremao da baci nešto. Šta je, dakle, specifičnost pojma “cilja” zbog koje bi takvo pitanje bilo čudno?

Pojam “cilja” uvek sadrži neke nijanse vezane za njegovo prirodno stanište u kontekstima pucanja i bacanja. On pre svega ukazuje na usredsređenost pažnje na nešto i specifikaciju određenog krajnjeg cilja. Želje vršioca radnje su, da tako kažem, usmerene ka nekoj udaljenoj meti i napor i pažnja moraju biti usredsređeni kako bi se ona pogodila. Prema tome, pitanje “na šta ciljate” prilično je slično pitanju “šta pokušavate da uradite”, i pri tom dodatno podrazumeva usredsređenost na neki krajnji cilj koji je moguće specifikovati.

1 John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Macmillan Co., 1916), str. 120.

2 O osobenostima pojma “motiv” vidi u R. S. Peters, *The Concept of Motivation* (London: Routledge & Kegan Paul, Ltd., 1960) i “More About Motives” u *Mind*, sv. 76 (jan. 1967).

“Ciljanje” je slično i “pokušavanju” jer ukazuje na to da postoji izvesna teškoća u izvršenju zadatka i veoma realna mogućnost promašaja ili neostvarenja. I zaista, kad postavimo pitanje “na šta ciljate”, veoma često je sasvim jasno da podrazumevamo izvesnu nespretnost i zbrku, napor koji nije pravilno koordinisan i usmeren. U tom smislu, međutim, govor o ciljevima nije tako ekstreman ni tako pesimističan u odnosu na praksu kao govor o “idealima”. “Ideali” su povezani sa željama; oni naglašavaju krajnje ciljeve koji, po definiciji, ne mogu biti ostvareni u praksi. Ako postanu izvodljiviji, prizemniji, oni se pretvaraju u “ciljeve”, krajnje ciljeve koji se mogu postići ako se usredsredimo i koordinišemo napore. Ali i dalje postoji veoma realna mogućnost da neuspeh vrebava iz prikrajka. Suvišno je i reći da termin “svrha” ne podrazumeva tako nešto, a termin “namera” više naznačava mogućnost greške nego neuspeh. (Upoređi “šta je nameravao da uradi” i “na šta je ciljao”.)

Ove odlike pojma “cilja” ukazuju na specifičnu društvenu funkciju proisteklu iz postavljanja pitanja o ciljevima radnji i aktivnosti. Pre svega, reč “cilj” na neki način poručuje da nam krajnji cilj nije baš pri ruci ili da ga teško možemo dostići. Ona zatim poručuje da data radnja ili aktivnost nije očigledno strukturirana u odnosu na takav krajnji cilj. Mi ljude pitamo na šta ciljaju kad uporno rade na nečemu, ali nije jasno na čemu. Drugim rečima, pokušavamo da ih navedemo da specifikuju radnju ili aktivnost u odnosu na neki krajnji cilj koji nije sasvim očigledan niti je pri ruci. To je kao da kažemo: “Šta zapravo pokušavaš da uradiš?” Kad pitamo čoveka na šta cilja, to ne znači da

prevashodno zahtevamo da nam objasni šta radi. Pitanje funkcionise više kao kritika ili opomena nego kao zahtev za objašnjenje. Ono kao da nalaže vršiocu radnje da preciznije specifikuje svoj krajnji cilj i usredsredi napore ka njemu.

Time se može objasniti zašto se “ciljevi” najčešće povezuju s institucijama kao što su klubovi i političke stranke, u kojima se ljudi okupljaju kako bi radili na postizanju nečeg što je od zajedničkog interesa. Njima je važno da to prilično precizno odrede kako bi jasno pokazali po čemu se njihovi napori razlikuju od drugih. Formulisanje ciljeva ima važnu društvenu funkciju u fokusiranju njihovih napora u određenom smeru. Slično tome, institucije kao što su policija i vojska imaju ciljeve koji su za njih neupitni. Ukoliko je neko pripadnik policije, njegove radnje i aktivnosti moraju biti tesno povezane s očuvanjem reda u zajednici. Kao pojedinac, on može imati bezbroj idiosinkratičnih svrha, ali dokle god je policajac, svoj rad mora usmeravati ka opštem krajnjem cilju.

Bilo bi izuzetno zanimljivo dalje se upustiti u relativno neistraženu oblast “ciljeva”, “ideala”, “namera” i “svrha”. Ali ovaj rad treba da se bavi filozofijom obrazovanja i, mada je nedostatak važnih distinkcija smrtni filozofski greh, gotovo jednako je grešno praviti distinkcije koje nećemo koristiti jer nemaju nikakvog značaja za raspravu. Ono što je dosad istaknuto u vezi s pojmom “cilja” trebalo bi da bude dovoljno za razjašnjenje postavljenog pitanja o prirodnosti govora o ciljevima *obrazovanja*. A istaknuto je sledeće:

I. Mi težimo da postavljamo pitanja o ciljevima u kontekstima u kojima mislimo da je va-

žno navesti ljude da preciznije specifikuju šta pokušavaju da urade.

2. Ciljevi ukazuju na usredsređenost i usmerenost napora ka krajnjem cilju koji nije sasvim opipljiv ni pri ruci.

3. Ciljevi ukazuju na mogućnost neuspaha ili promašaja.

POJAM OBRAZOVANJA

Zašto bi sve ovo bilo posebno primenljivo na obrazovanje? Na prvi pogled, odgovor bi mogao da glasi da je obrazovanje izrazito difuzna i teška aktivnost u kojoj veoma ozbiljno učestvuju mnogi ozbiljni ljudi, a da nije sasvim jasno šta zapravo pokušavaju da urade. Prema tome, zahtev da se odrede ciljevi obrazovanja zapravo je razborit zahtev da nastavnici imaju kontrolu nad onim što rade, znaju šta su im prioriteti, usredsrede pažnju na njih i odbace ono što je nevažno. Pored toga, pošto je u obrazovanju teško doći do opipljivih rezultata, nastavnici su neprestano suočeni s mogućnošću da ih promaše ili ne ostvare u potpunosti. Otuda je potrebno govoriti o “ciljevima”.

Ovaj odgovor je gotovo tačan. Ili, konkretnije rečeno, opšte konture odgovora su tačne; ono što mu nedostaje jeste preciziranje specifičnih obeležja pojma “obrazovanja”, i to ga čini zanimljivim. Glavni razlog što nije sasvim tačan leži u činjenici da obrazovanje nije aktivnost. Mi nećemo reći “hajde, idite i nastavite da obrazujete ljude”, nego ćemo reći “hajde, idite i nastavite da predajete”. Pružanje obrazovanja nije aktivnost kao što to nisu ni reformisanje ni popravljanje. Šta je onda?

“Obrazovanje” je, kao i “reforma”, pojam koji ne obuhvata neku specifičnu aktivnost;

ono služi uspostavljanju kriterijuma s kojima se porodica aktivnosti mora uskladiti. Mi ne kažemo “da li si ih jutros obrazovao ili im držao nastavu iz algebre”, mada možemo reći “da li si ih jutros obrazovao *držeci* im nastavu iz algebre?” Postoje bezbrojne aktivnosti koje se mogu svrstati u obrazovanje ljudi, baš kao što postoje bezbrojne aktivnosti koje se mogu svrstati u njihovo reformisanje. Nazvati takve aktivnosti “obrazovanjem” znači reći da su one usklađene s nekim veoma opštim kriterijumima.

Kriterijumi o kojima je reč mogu se podeliti na dve glavne grupe. Prvo, postoje oni koji su karakteristični za uspešan ishod obrazovanja u vidu obrazovanog čoveka; drugo, postoje kriterijumi karakteristični za procese putem kojih ljudi postepeno postaju obrazovani. Naravno, ovi drugi ne mogu biti okarakterisani bez prvih, ali ne mogu biti okarakterisani ni ako jednostavno kažemo da su oni efikasna sredstva za postizanje poželjnog krajnjeg rezultata. Za njih se pre može reći da su porodica tekućih zadataka koji vrhunac dostižu u mnogostrukim postignućima vezanim za obrazovanost.

Odmah je uočljivo da postoji težnja da se govori i o ciljevima obrazovanja i o ciljevima reforme. Jer oba pojma imaju u sebi takoreći ugrađenu normu koja funkcioniše kao veoma daleka meta takvih aktivnosti i strukturira ih u izvesnom pravcu. “Obrazovanje”, kao i “reforma”, obuhvata porodicu procesa koji vrhunac dostižu u tome što osoba postaje bolja; “obrazovanje” obuhvata porodicu procesa čiji je vrhunac u tome što osoba ima pogled na svet i oblik života koji su u nekom smislu poželjni. Reći “moj sin je obrazovan, ali mu se ništa poželjno nije desilo” bilo bi logički kontradiktorno kao i

reći “moj sin je reformisan, ali se nije nimalo promenio nabolje”. Drugim rečima, oba pojma podrazumevaju porodicu procesa koji “ciljaju na” normu.

Naravno, ova povezanost s preporučljivim ne sprečava nas da govorimo o “slabom obrazovanju” kad se otaljava vredan posao ili o “lošem obrazovanju” kad mislimo da veliki deo nečijeg rada nije vredan, mada je dobro postaviti pitanje u kojoj tački prelazimo s govora o “lošem obrazovanju” na govor o “potpunom nedostatku obrazovanja”. Postoji i derivativni podrugljivi smisao: kad kažemo da se neko “obrazovao” u državnoj školi, to je kao da smo za nekog rekli da je bio “dobar” čovek. Reč može biti upotrebljena derivativno i na čisto spoljašnji, deskriptivan način: kad govorimo o “obrazovnom sistemu”, to je kao da govorimo o nečijem “moralnom kodeksu”, a da pri tom ne iskazujemo vrednosni sud o onima čiji je to kodeks. Antropolozi mogu govoriti o moralnom sistemu nekog plemena; kao sociolozi ili ekonomisti, na isti način možemo govoriti o obrazovnom sistemu neke zajednice. Da bismo koristili pojam u tom derivativnom smislu, ne moramo misliti da je ono što se dešava vredno, ali članovi društva čiji je to sistem moraju misliti da jeste.

Zbog ovog normativnog aspekta, reči “obrazovati” i “reformisati” dobile su posebno mesto u Rajlovim “glagolima postignuća”.³ One su slične rečima “pobediti”, “naći”, “setiti se” i “naučiti” jer podrazumevaju neku vrstu uspeha. Međutim, razlikuju se po tome što ne označavaju jednu aktivnost – poput trkanja ili

traženja – koja se završava uspehom, a i po tome što uspeh o kojem je reč, nasuprot onom vezanom za pobeđivanje ili nalaženje, mora imati vrednost. Prema tome, svaki odgovor nastavnika ili reformatora na pitanje “na šta ciljate” ponudiće brižljiviju specifikaciju postignuća koja čine obrazovanost ili reformisanost. Međutim, pošto “cilj” ukazuje na neki dalek krajnji cilj i pošto je moguće podučavanje stvarima kao što su nauka ili matematika koje se obično predaju iz obrazovnih razloga, pri čemu se ima u vidu povećanje produktivnosti ili neki drugi, takođe ekstrinzičan krajnji rezultat, lako se može skliznuti u traženje nekog dalekog krajnjeg cilja izvan obrazovanja koji nastavnici teže da ostvare kao nastavnici. Ali to bi bilo nemoguće ako obrazovanje podrazumeva inicijaciju ljudi u vredan oblik života; jer kako može uopšte postojati bilo kakva konačna vrednost mimo ove koju je moguće ostvariti? Greška nastaje kad se postavi pitanje do čega *sámo obrazovanje* može dovesti jer pitanja te vrste dovoljno su relevantna jedino kad se odnose na aktivnosti nastavnika koje se obično, ali ne i uvek, sprovode iz obrazovnih razloga. Tehnika se, na primer, može predavati u školama i na fakultetima isključivo s namerom da se poveća produktivnost; ali ljudi se ne mogu *obrazovati* tako što će biti podučavani tehnicima s namerom da se ostvari nešto što neće *sámo* po sebi spadati u pojam obrazovane osobe. A tehničari mogu biti visoko obrazovane osobe. Naravno, ekonomisti ili političari će verovatno posmatrati škole i obrazovne sisteme, da tako kažemo, sa strane i pripisivaće im instrumentalne ciljeve. Ali, strogo go-

3 Vidi Gilbert Ryle, *The Concept of Mind* (London: Hutchinson, 1949), str. 149-153.

voreći, sugestije te vrste ne odnose se na ciljeve obrazovanja. One više ukazuju na to da treba podučavati, ili da škole treba koristiti, za svrhe koje nisu strogo obrazovne.

S pravom se može primetiti da ovo objašnjenje pojma ne rešava neslaganje između zastupnika vokacione obuke i zastupnika obrazovanja. Zagovornik obuke može se složiti s tvrdnjom da obrazovanje podrazumeva inicijaciju ljudi u vredan oblik života, ali i ostati pri stavu da zajednica nema sredstva za takav luksuz. Na to bi zagovornik obrazovanja mogao odgovoriti da je stav ekonomiste krajnje nedosledan. Jer, ako obrazovanje podrazumeva prenošenje onog što je suštinski vredno, šta uraditi s takvim prenošenjem ako su škole isključivo okrenute ka produkciji tehničara koji treba da omogućе funkcionisanje industrije. Takav produktivni rad ili mora sâm po sebi steći najveći značaj ili se mora posmatrati kao ključno sredstvo za postizanje nečег što ima takav značaj. U oba slučaja, neko obrazovanje moraće i dalje nekud da se kreće, a to isto važi i za obuku. Rasprava se tako nastavlja. Analiza "ciljeva obrazovanja" neće, naravno, rešiti suštinski problem; jer moralne odluke ne mogu se izvući iz pojmovne analize. Ali ona bar pomaže da se osvetle tačke u kojima se odluke moraju doneti.

Dakle, u obrazovanju su, kao i u reformu, ugrađene norme iz kojih proističu ciljevi koje nastavnici nastoje da razviju ili postignu. Ali pomenute norme su krajnje neodređene; jer šta čini nečije postajanje boljim ili nečije sticanje poželjnog pogleda na svet? Prema tome, zahtevi da se odrede ciljevi obrazovanja ili reforme zapravo su zahtevi da se konkretnije specifikuje norma. Kad je reč o reformi, da li je

osećaj odgovornosti ono što je važno? Ili je važna briga za druge ljude? Kad je reč o obrazovanju, da li je razvoj kritičke svesti ono što je važno? Ili je to osetljivost prema drugima ili prema skladnom obliku? Ispitivanje "ciljeva" je način da se objasni sadržina koju osoba daje pojmu "reformisanosti" ili "obrazovanosti". Bezbrojni "ciljevi obrazovanja" su, dakle, mogućni u zavisnosti od nastavnikovog mišljenja o tome koja je obeležja vrednog oblika života najvažnije gajiti. Međutim, uprkos neizbežnom mnoštvu "ciljeva", moguće je naznačiti neke opšte kriterijume "obrazovanosti" i tako ukazati na dimenzije duž kojih te "mete" ili prioritete leže. Time se sad moramo ukratko pozabaviti.

OPŠTI KRITERIJUMI OBRAZOVANOSTI

O obrazovanom čoveku prvo treba reći da se on mora ne samo posvećivati određenoj aktivnosti, kao što je nauka ili kovanje, nego je i sposoban da to radi zbog onog što je u toj aktivnosti sadržano kao različito od njenog pukog rezultata. Naravno, razlozi za posvećenost tim aktivnostima mogu biti, i često jesu, instrumentalni; one u velikoj meri omogućavaju ljudima da zarade za život i da industrija funkcioniše. Ali nikog nećemo nazvati obrazovanim ako nije u stanju i da donekle uživa u takvim stvarima samim po sebi. Dobru školu ćemo prepoznati po tome što ona u učenicima podstiče želju da nastave da se bave stvarima u koje su inicirani i kad ih više niko ne prisiljava na to i nema spoljašnjeg razloga za tako nešto.

Taj kriterijum posvećenosti onome što je svojstveno vrednim aktivnostima, bilo da je reč

o traganju za istinom samom po sebi ili odlučnosti da se skroji odeća po meri, nužan je ali ne i dovoljan za obrazovanost. Jer osoba može biti uvežbana balerina ili uspešno savladati neku izuzetno vrednu veštinu poput pravljenja keramike, a da pri tom nije obrazovana. Njoj zapravo nedostaju znanje i razumevanje, a da bi neko bio obrazovan, nije dovoljna samo vrhunska umešnost. Obrazovan čovek mora posedovati i izvestan korpus znanja i neku vrstu pojmovne sheme koja će to znanje uzdići iznad nivoa zbiranepovezanih činjenica. To znači da je potrebno izvesno razumevanje principa organizacije činjenica. Kao što je Vajthed rečito obrazložio, osobu koja je samo dobro obavestena nećemo nazvati obrazovanom. Obrazovan čovek mora donekle razumeti “razlog stvari”. Spartanci su bili moralno i vojno obučeni. Oni su umeli da se bore i znali su šta je dobro a šta loše, a imali su i izvestan folklor koji im je davao podlogu za upravljanje – pod uslovom da ostanu u Sparti. Ali, pošto nisu podsticani da shvate principe u osnovi svog kodeksa, ne možemo reći da su dobijali moralno i vojno obrazovanje.

Da bi bio obrazovan, čovek mora produbljivati svoje znanje i svest. Ipak, i tada nešto nedostaje; on je možda stekao veoma dobru naučnu obuku, ali mi ipak odbijamo da ga nazovemo obrazovanim. To ne činimo zato što u nauci nema ničeg vrednog; naprotiv, ona je vrhunski primer vredne aktivnosti. Ne činimo ni zato što ta osoba ne mari za nauku i ne shvata njene principe; jer pretpostavka je da joj je posvećena i da temeljno poznaje njene principe. Kakav nas onda nedostatak sprečava da takvog čoveka opišemo kao obrazovanog? To je svaka-

ko mogućnost da je on usko specijalizovan. On se može baviti naukom, a gotovo ne znati ništa ni o čemu drugom i ne videti vezu između nje i mnogih drugih stvari u koherentnom obrascu života.

Kad tvrde da obrazovanje mora obuhvatati “celog čoveka”, edukacionisti ukazuju na pojmovnu istinu: “obrazovanje” isključuje usku specijalizovanost baš kao što isključuje i čisto instrumentalan pristup aktivnostima. Setite se, na primer, razlike između seksualnog obrazovanja i seksualne obuke. Mi koristimo izraze “obučeni iz” ili “obučeni za” kad govorimo o vokacionim, utilitarnim ili specijalizovanim nastojanjima. Ne kažemo da je osoba obrazovana iz bilo koje posebne oblasti, za nju ili na njoj. To, naravno, ne znači da obrazovan čovek ne može biti obučeni za nešto. Time jedino isključujemo mogućnost da je on *samo* obučeni. Obučeni slikar, naučnik ili istoričar nije nužno i obrazovan čovek; on može imati duboko ali ograničeno razumevanje datih oblasti. Teško je odrediti u kojoj meri osoba mora razviti sve različite oblike svesti (na primer, naučnu, istorijsku, matematičku, moralnu, estetsku, religijsku) da bi bila obrazovana. Glavna funkcija ovog kriterijuma sastoji se više u isključivanju uske specijalnosti nego u ukazivanju na pozitivne zahteve.

Postoji još jedan pozitivan zahtev koji treba da potkrepi sve što je rečeno o obrazovanom čoveku u vezi sa znanjem i razumevanjem. A to je da znanje i razumevanje moraju prožimati način na koji taj čovek gleda na stvari, to jest ne smeju postojati “sami za sebe”. Mogućno je, na primer, da neko mnogo zna o istoriji u tom smislu što tačno odgovara na pitanja na ispitu

ili predavanjima, ali to znanje ne utiče na način na koji posmatra zgrade i institucije oko sebe. Ono što je naučio o industrijskoj revoluciji možda nikad neće povezati sa stvarima koje je video u velškim dolinama ili Mančesteru. Za takvog čoveka ćemo reći da “mnogo zna”, ali ne i da je obrazovan; jer “obrazovanje” podrazumeva da je čovekov pogled na svet preobražen onim što zna.

20 Obrazovanje, dakle, ima moć da preobražava ljude i zato je besmisleno tvrditi, kao što se često čini, da je ono suprotno životu; upravo obrazovanje preobražava prost život u kvalitet života. Jer kako čovek živi zavisi od toga kako vidi i razume stvari. U školama i na fakultetima ljudi su, naravno, usredsređeni na aktivnosti kao što su književnost, nauka i istorija, koje imaju visok stepen kognitivne sadržine. Ali obrazovana osoba nije ona koja, pošto napusti te institucije, jednostavno nastavi da se bavi takvim aktivnostima; obrazovana osoba je ona čiji se ceo opseg radnji, reakcija i aktivnosti postepeno preobražava produblјivanjem i proširivanjem razumevanja i osetljivosti. Tom procesu nema kraja jer, kao što sam primetio na jednom drugom mestu: “Biti obrazovan ne znači stići na neko odredište; to znači putovati s različitim pogledom. Ne treba se grozničavo pripremati za ono što leži ispred nas, nego s preciznošću, strašću i ukusom raditi na vrednim stvarima koje su nam pri ruci.”⁴

To su, dakle, specifičnija obeležja obrazovanosti. Ali, pošto su posredi mnogostruki kri-

terijumi, jasno je da će u različitim periodima naglasak biti stavljen na različite aspekte značenja obrazovanosti. Takvi naglasci pojavljuju se kao “ciljevi obrazovanja”. Jer, kao što Djui oštromno primećuje: “Postavljanje cilja je stvar naglasaka u datom vremenu. A mi ne naglašavamo stvari koje ne zahtevaju naglasak – to jest, takve stvari sasvim dobro vode računa same o sebi. Mi težimo da formulišemo postavku na osnovu nedostataka i potreba u postojećoj situaciji; ne ekspliciramo postavku koja neće biti od koristi, nego uzimamo zdravo za gotovo sve što je ispravno ili približno ispravno.”⁵ Neki, na primer, u znak protivljenja pukim informacijama i knjiškom učenju, naglašavaju važnost istraživanja i kritičkog stava ili nužnost razumevanja principa; drugi, možda zgroženi učestalim specijalizacijama, skreću pažnju na značaj “celosti”. “Kult intelekta” napadaju oni koji naglašavaju “obuku karaktera”; drugi sve više apeluju na estetsku osetljivost kako bi se suprotstavili otupljujućem učinku masovnih medija. Sama činjenica da obrazovanje podrazumeva višestruke kriterijume možda je jedan od osnovnih razloga što se postavljanje cilja čini tako neophodnim. Ako se neko bavi aktivnošću koja ima opipljiv i određen rezultat, poput kuvanja ili ribolova, govor o “ciljevima” deluje prilično izlišno; ali kad imamo grupu aktivnosti usmerenih ka skupu rezultata koji su krajnje neodređeni, zahtev za utvrđivanje “ciljeva” vrši očiglednu funkciju. On usredsređuje pažnju na neki zanemaren prioritet.

4 R. S. Peters, “Education as Initiation”, *Philosophical Analysis and Education*, ur. R. D. Archambault (New York: Humanities Press, 1965), str. 110.

5 John Dewey, *op. cit.*, str. 130.

Verovatno bi opravdan bio prigovor da neki opšti cilj može biti pripisan obrazovanju kao grupi aktivnosti, slično pripisivanju opštih ciljeva politici. Zar se ne može, na primer, reći: kao što je cilj reforme da učini ljude boljim, tako je cilj obrazovanja da inicira ljude u refleksivan oblik života. Može se reći – ali iskaz ne bio naročito informativan; tako bi se samo ukazalo na to šta znači obrazovati ili reformisati nekog. Ponekad je neophodno izjaviti takve stvari, baš kao što je ponekad neophodno, na primer, reći da je “funkcija vlade da vlada”. Na primer: kad bi grupa tehnički orijentisanih birokrata i poslovnih ljudi pokušala da preobrati obrazovni sistem u sistem vokacione i tehničke obuke, verovatno bi bilo prikladno skrenuti pažnju na vezu između obrazovanja i nekih suštinskih vrednosti zajednice izricanjem takvog opšteg cilja. Drugim rečima, to bi imalo korisnu funkciju u kontekstu u kojem je obrazovna funkcija škola i fakulteta, za razliku od njihove obučavajuće ili selektivne funkcije, zanemarena. Ali ovakva napomena imala bi beznačajnu funkciju u skretanju pažnje nastavnika na ono što je važno *unutar* obrazovanja – to jest, uz pretpostavku da su svi oni zainteresovani za obrazovanje, a ne za korišćenje škola i fakulteta u druge svrhe, ekstrinzične obrazovanju. Na sličan način bi se o radu kazneno-popravnih domova moglo reći: “Znate, cilj reforme je da učini ljude boljim.” To bi imalo smisla kad bi država samo koristila štice i kazne takvih popravnih ustanova kao jeftinu radnu snagu ili kad bi se prema njima surovo postupalo, bez namere da se podstakne njihova želja da postanu uvaženi građani. Ali iskazivanje takvih opštih ciljeva ne bi imalo nikakvog smisla kad bi trebalo jasnije da

ukaže na prioritete *unutar* reforme ili *unutar* obrazovanja. A govor o ciljevima u obrazovanju obično ima funkciju da razjasni u glavama edukatora šta su im prioriteta.

IMPLICITNI PRINCIPI OBRAZOVNIH STRUKTURA

Postoji, međutim, još jedan zbir naizgled opštih ciljeva obrazovanja koji imaju drukčiju funkciju. Mislim na ciljeve kao što su “sazrevanje” i “samoostvarivanje pojedinca”. Njih često nazivamo omnibus-ciljevima obrazovanja; ipak, oni po svojoj prilici nisu tautologije prerusene u ciljeve, onakve kakvim se mogu činiti ciljevi poput “inicijacije čoveka u vredan oblik života”. Šta raditi s takvim ciljevima?

Takvi ciljevi prevazilaze opšti slogan kakav je, recimo, “razvoj individualnih sposobnosti”, koji funkcioniše kao zahtev da nastavnici uzmu u obzir individualne razlike, da ne pristupaju obrazovanju na previše jednoobrazan način, nego da ga brižljivo prilagode različitim sposobnostima i sklonostima. Jer takav zahtev mogu postaviti oni koje samo zanima efikasno opskrbljivanje države funkcionerima, mada ga češće postavljaju oni koji smatraju da je jednak odnos prema pojedincima stvar individualnih prava. Ali ovaj opšti apel ima veze sa širenjem obrazovanja; on ne ukazuje na određene obrazovne procedure. Mogu ga postaviti pristalice veoma formalnih i autoritarnih metoda. Međutim, zalaganje za samoostvarenje ili za to da deci treba dopustiti da sazrevaju daleko prevazilazi pitanje čistog širenja.

Ciljevi te vrste prirodno spadaju u okvir individualističkog sistema mišljenja i skreću pažnju na zahteve da pojedinac prati sopstvene

sklonosti. Možda postoji težnja da se prema deci postupa na suviše jednoobrazan način ili da se olako modeluju za neko zanimanje za koje je zainteresovana država. Takvi “ciljevi” ukazuju na to da obrazovanje mora ostaviti prostor u kojem će pojedinac, u okviru onoga što se smatra poželjnim, delovati po sopstvenom nahođenju, da su u obrazovanju važni samostalnost i samotvorenje. Detetu mora biti dopušteno da samo otkriva stvari i uči iz sopstvenih grešaka. Pažnja je zato usredsređena na obrazovne procedure, koje obuhvataju i psihološke teorije o učenju i moralne principe vezane za pitanje kako prema deci treba postupati – na primer, s poštovanjem i uvažavanjem njihove slobode.

22 Dakle, osnovno je to što ciljevi obrazovanja vezani za kliše po kojem je cilj obrazovanja “samoostvarenje jedinke” više skreću pažnju na klasu procedure obrazovanja nego što mu propisuju neki poseban pravac ili sadržinu. I zaista, teoretičari koji se bave decom često idu tako daleko da tvrde, po mom mišljenju pogrešno, da procedure koje obuhvataju ono što Dejvid Osubel naziva receptivnim učenjem⁶ uopšte nisu obrazovanje. Oni tvrde da obrazovanje mora da obuhvati neku vrstu procedure “izvođenja iz”; kako u uobičajenoj formalnoj nastavi nema takvog “izvođenja iz”, ona ne spada u obrazovanje. Ja sam na drugim mestima pokušao da otkrijem minimalnu pojmovnu osnovu za ovo pretvaranje zvaničnih moralnih stavova u definiciju,⁷ pa o tome neću ponovo govoriti. U sva-

kom slučaju, to nema mnogo veze s pitanjem ciljeva.

Oni koji ukazuju na važnost individualnih puteva istraživanja u obrazovanju pa izjavljuju da su ciljevi zapravo povezani sa “sazrevanjem” ili samorazvojem često kao da žele da kažu da se time može zameniti staromodno pozivanje na stvari koje imaju veze sa sadržajem. Oni tvrde da nije toliko važno sticanje znanja koliko istraživački odnos. Nije važno da dete savlada neku nauku ili neku veštinu; važno je upoznati ga s alternativama kako bi se negovala njegova sposobnost izbora. Ali, ako razmislimo, videćemo da je ono što je Djui rekao o “ciljevima” uopšte primenljivo pre svega na ciljeve kao što su samoostvarenje pojedinca koje naglašava značaj učenja kroz individualno iskustvo i otkrivanje, kao i važnost principa opcija u nastavnom programu. Jer ovaj naglasak na individualnom samoostvarenju ima smisla ili kad se obrazovni sistem rukovodi zahtevima države, na primer za veći broj naučnika ili tehničara, ili kad se jedinke nepopustljivo modeluju u skladu s nekim jednoličnim ili doktrinarnim obrascem. U takvim uslovima ima smisla naglasiti razliku između ljudi i etičkog principa poštovanja prava svakog pojedinca da se razvija na svoj način. Ali, iako takvi ciljevi mogu biti artikulisani u takvim okolnostima, standardni sadržaj obrazovanja se manje-više uzima zdravo za gotovo mada to nije eksplicitno rečeno. Jer nijedan nastavnik suočen sa sposobnostima i

6 David Ausubel, *The Psychology of Meaningful Verbal Learning* (New York: Grune & Stratton, 1963), i dalje.

7 Vidi Peters, “Education as Initiation”, 2. deo, i *Ethics and Education* (London: George Allen & Unwin, 1966), 1. glava, 4. deo.

sklonostima kakve su indolencija ili one koje je imao markiz de Sad neće reći da ih treba u potpunosti razviti. Nijedan učitelj neće pristati da u nastavni program uvrsti bingo ili bilijar iako ih je dete "izabralo". Zalaganje za samoostvarenje je zalaganje za vrste procedura koje ne dovode u pitanje sadržaj, u staromodnom smislu; to je zalaganje za princip opcija u okviru aktivnosti i načina ponašanja koji se smatraju poželjnim. Jer nisu sve poželjne stvari u domu svakog pojedinca; prema nekima od njih neki umovi neće pokazati ni najmanju sklonost. Zalaganje za samoostvarenje podrazumeva da ono što je poželjno treba kroititi prema individualnim sklonostima i, istovremeno, primenjivati proceduralni princip koji pojedincima dopušta da učestvuju u otkrivanju tih sklonosti.

Dakle, samoostvarivanje jedinke ograničeno je na razvoj jastva u skladu s načinima mišljenja i ponašanja koji se smatraju poželjnim ili bar ne nepoželjnim. Tradicionalni sadržaj nastavnog programa i oblik života zajednice ne dovode se u pitanje; ali u tom zahtevu je sadržano i dopuštenje da pojedinac sazreva sopstvenom brzinom i u skladu sa sopstvenim sklonostima. Pored toga, svi takvi putevi samoostvarivanja neizbežno imaju društveni karakter. Oni su blisko povezani s drugima; obično postoji korpus znanja ili bar neka vrsta "tradicionalnog znanja" vezana za njih, makar u vidu igara ili rasonode; postoje dobri i loši načini postupanja koje pojedinac treba da nauči od drugih, iskusnijih u tome. "Potencijali" pojedinca mogu se razvijati samo u okviru neke društveno strukturirane posvećenosti delanju u koju on mora biti iniciran.

Dakle, toliko o tome da opšti ciljevi imaju veze sa "sazrevanjem", "samoostvarenjem pojedinca" i tako dalje. Namera mog izlaganja bila je da pokažem sledeće:

1. Ovi "ciljevi" skreću pažnju na važnost grupe principa sadržanih u izvesnim vrstama obrazovnih *procedura* povezanih sa samostalnošću, samotvorenjem, individualnim izborom i individualnim razlikama.

2. Naglasak na takvim principima manjeviše ne dovodi u pitanje aspekte obrazovanja kojima smo se prethodno bavili u okviru pojma obrazovanosti. Vrednosti zajednice daju osnovu sadržaju na koji se odnosi zalaganje za uvažavanje individualnih razlika i principa opcija.

SPAJANJE SADRŽAJA I PROCEDURE

Čini se, dakle, da ciljevi obrazovanja mogu ukazati na principe imanentne vrstama obrazovnih *procedura*, kao i na aspekte onoga što obrazovanost znači. Ali mogli bismo se upitati zašto je *uopšte* važna veza između obrazovnih *procedura* i ciljeva? Ako se svaki govor o samoostvarenju jedinke svodi na naglasak na izvesnim *procedurama* razvoja obrazovanih ljudi, zašto bi iko uzdigao principe imanentne takvim *procedurama* na nivo opštih ciljeva? "Cilj" podrazumeva strukturiranje aktivnosti u izvesnom pravcu. *Procedure* su, da tako kažem, procesi u koje su ugrađena pravila. Kako se principi imanentni njima mogu posmatrati kao aspekti ciljeva koji daju pravac i koncentrisanost aktivnostima nastavnika? Odgovor je svakako povezan s nemogućnošću da se o obrazovnim procesima razmišlja kao o modelu sredstva za postizanje cilja i nemogućnošću uspostavljanja bilo kakve apsolutne podele između

đu sadržaja i procedure, predmeta i načina. Ovo sad moram pokušati da objasnim.

Kad sam govorio o pojmu obrazovanja, pre svega sam ukazao na različite kriterijume obrazovanosti i pokušao da uspostavam vezu između ciljeva obrazovanja i naglaska na jednom a ne nekom drugom kriterijumu u tom opštem okviru. Zatim sam se osvrnuo na druge vrste ciljeva, one koji ukazuju na principe imanentne procedurama – na primer, nastavu, učenje na osnovu iskustva i otkrivanje – pomoću kojih se obrazovani ljudi razvijaju. Ali sada treba istaći da se ono što sam nazvao proceduralnim principima u velikoj meri može posmatrati i kao stvar sadržaja. To je zapravo jedno od obeležja “obrazovanja” koje obesmišljava svaki pokušaj da se ono shvati kao sredstvo za postizanje cilja ili kao razvoj produkta kroz procese.

24 Razmotrimo prvo opšta pravila koja moraju biti nametnuta kao nužni uslovi za školsku nastavu. Disciplina koju nameće nastavnik, jednaka pažnja i poštovanje prema pojedincima i stepen dopuštene slobode, sve su to, s jedne strane, pravila nužna za širenje i organizaciju obrazovanja. Ali, s druge strane, bitni deo moralnog obrazovanja dece sastoji se u tome što ona treba da usvoje te principe koji čine okvir njihovih istraživanja. Ona će se razvijati kao moralna bića ako se prema imanentnim principima takvih procedura odnose kao prema sadržaju koji im se na umešan način saopštava. Isto važi i u negativnom smislu. Ako uvek dobija neku vrstu spoljnog podsticaja za učenje – na primer, ocene i pohvale – dete može naučiti veliki deo onoga što se od njega očekuje. Ali može i usvojiti princip da вреди da se trudi samo ako ima neku opipljivu korist ili nagradu za to

što radi. A to je negacija jednog od osnovnih kriterijuma obrazovanosti.

Drugo, postoje proceduralni principi koji su pretpostavka vrednih aktivnosti kakve su nauka ili istorija. Dokaze moramo poštovati, a “krivotvorenje” i njihovo izopačavanje zabraniti; moramo biti spremni da priznamo grešku; ljude ne smemo sprečavati da iznose primedbe; moramo ih poštovati kao izvor argumenata, a ne smemo ih, samo zato što su to što jesu, lično vredati i nipodaštavati zbog onog što kažu. Učiti nauku ne znači učiti samo činjenice i razumeti teorije; to znači i učiti se učešću u javnom životu u skladu s takvim proceduralnim principima. Prema tome, naučno obrazovan čovek mora usvojiti te proceduralne principe pomoću kojih se sadržina naučnog mišljenja akumulira, kritikuje i razvija. On mora uvek imati na umu tu vrstu društvene situacije. I zaista, um individue u velikoj meri strukturiraju principi javnih situacija u kojima ona učestvuje.

Teorija obrazovanja već je predugo obuzeta pogrešnim modelima koji treba da nam pokažu šta obrazovna situacija jeste. S jedne strane, postoje teoretičari koji je posmatraju kao situaciju u kojoj neki dubokoumni operator “oblikuje” decu u skladu s nekom specifikacijom ili ih “kljuka” znanjem; s druge strane, postoje oni koji mešaju pretpostavke o potrošačkom društvu s biološkim metaforama i misle da je funkcija učitelja da ohrabruje dete da “sazreva” ili “vodi računa o sopstvenim interesima”, kao da je ono organizam koji razvija neki privatni oblik života. Obe strane imaju samo sebi svojstvene mane, ali i zajednički nedostatak: zanemaruju glavnu činjenicu da se obrazovanje pre svega sastoji u inicijaciji drugih u javnu sferu.

ru prepoznatljivu po jeziku i pojmovima naroda i strukturisanu prema pravilima koja upravljaju svrhama i interakcijama ljudi. Kad to imamo u vidu, učitelj nije, da tako kažem, spoljašnji operator koji pokušava da nametne decinešto svoje ili nastoji da u njima razvije nešto što oni već na osoben način imaju. Njegova funkcija je da deluje kao vodič i pomaže im u istraživanju i učestvovanju u javnoj sferi čije su konture zacrtale generacije koje su prethodile i njemu i njima. Između učitelja i učenika uvek stoji ono što je D. H. Lorens nazvao “svetom zemljom” i *obe strane* joj duguju odanost. Problem je u tome kako navesti druge da u nju stupe i uživaju u javnom nasleđu.⁸

Pošto su oblici znanja i razumevanja koji određuju pogled na svet obrazovanog čoveka neodvojivi od proceduralnih principa karakterističnih za javne situacije u kojima ih on stiče, razvija i prenosi drugima, nije neprikladno naglasiti da proceduralni aspekti takve situacije zapravo čine “ciljeve” obrazovanja. Jer se njima imanentni principi, poput slobode ili poštovanja dokaza, mogu tretirati kao prioriteta i mogu strukturirati obrazovne aktivnosti kao i uobičajenije ciljeve. Na primer, naglasak se može staviti na nezavisni, istraživački stav, a ne na tekuće usvajanje znanja. Naravno, dalje se postavlja pitanje u kolikoj je meri koherentan takav cilj koji zanemaruje tradicionalnije ciljeve. Jer kakvog smisla ima navesti decu da budu kritički orijentisana ako im ne date ništa što bi bilo predmet kritike ili kakvog smisla ima naglašavati istraživanje, a ne voditi računa o tome da li su stekli i znanje?

FUNKCIJA FILOZOFESKE ANALIZE

U stara vremena, kada se o filozofu razmišljalo kao o “posmatraču sveg vremena i sveg postojanja” previše toga je zahtevano od filozofa obrazovanja. Smatralo se da on može s najvišeg nivoa da izda direktive za obrazovanje, kao i da se izjašnjava o Bogu, slobodi, besmrtnosti i smislu života. U novije vreme, nakon “revolucije u filozofiji”, postoji opasnost da se od njega premalo očekuje. On, doduše, još uvek ima posmatračku ulogu: nju mu obezbeđuje bavljenje drugorazrednim pitanjima “šta hoćete da kažete” i “otkud znate”. Ali, pošto danas vlada mišljenje da je neprikladno da se filozof kao filozof izjašnjava o suštinskim pitanjima, to veoma umanjuje značaj njegovog doprinosa teoriji obrazovanja. Umesto da uopšteno komentarišem ovu temu, izlaganje ću zaključiti ukazivanjem na opšte implikacije koje moja analiza “ciljeva obrazovanja” ima za teoriju obrazovanja.

25

OPŠTE IMPLIKACIJE ZA TEORIJU OBRAZOVANJA

1. I analiza “cilja” i analiza “obrazovanja” treba da pokažu da cilj obrazovanja ne smemo shvatiti kao nekakav konačan rezultat *ekstrinzičan* obrazovanju, rezultat do kojeg ono može dovesti ili ga ostvariti. Što se tiče ovog opšteg zaključka, u velikoj meri se slažem s Djuijem.

2. Analiza pokazuje apsurdnost očekivanja da će ikad postojati jedan cilj obrazovanja oko kojeg se svi slažu. Takav opšti cilj, ako se ikad uspostavi, biće ravan tautologiji, zaključku da se moramo usredsrediti na obrazovanje. Neiz-

⁸ Više o tome vidi u Peters, *Ethics and Education*, 2. poglavlje.

bežno mnoštvo ciljeva posledica je dva glavna obeležja pojma “obrazovanja”:

(a) Činjenica je da pojam “obrazovanog čoveka”, koji predstavlja aspekt uspeha obrazovanja, obuhvata različite kriterijume koji nastavnikovu pažnju mogu skrenuti u raznim pravcima. Na primer, naglasak na kriterijumu “celosti” može ugroziti naglasak na razumevanju principa – to jest, širina i dubina su ciljevi koje je teško kombinovati.

(b) Ciljevi se mogu odnositi i na principe imanentne obrazovnim procedurama, kao što su značaj slobode i samotvorenje pojedinca. Međutim, ja tvrdim da se ti principi, ukoliko jesu ciljevi *obrazovanja*, mogu razumeti samo ako se opšti kriterijumi obrazovanosti ne dovede u pitanje. To je važno istaći kao argument protiv prakse nekih edukatora dece da naglašavaju proceduralne principe i naizgled nehatno zanemaruju aspekte usmeravanja i sadržaja.

26

3. Ponekad, pošto se čvrsto uhvate za ideju da filozofija podrazumeva analizu pojmova, ljudi počnu njome da se bave ne pitajući se šta će takva analiza rasvetliti ni kakva će nova filozofska pitanja otvoriti. Ja tvrdim da moja analiza “ciljeva obrazovanja” baca izvesnu svetlost na probleme jer naznačava konture i “cilja” i “obrazovanja” i pokazuje zašto je njihovo jukstaponiranje prirodno. Ali ona i otvara široke perspektive za dalji filozofski rad.

(a) Rečeno je da su “ciljevi obrazovanja” većinom pokušaji da se naglase aspekti onoga što obrazovanost znači. Ali nije bilo ozbiljnog izjašnjavanja o sadržaju koji treba dati pojmu “obrazovanosti”. Međutim, ukazivano je na to da on obuhvata izvesne formalne kriterijume – posvećenost načinima mišljenja i ponašanja za koje se misli da su sami po sebi vredni, koji podrazumevaju izvesnu dubinu razumevanja i kojima se posvećujemo ne zanemarujući druge načine gledanja na svet. Nastavni programi u velikoj meri obuhvataju takve aktivnosti i oblike svesti. Neizbežno se postavlja pitanje zašto bismo njih smatrali vrednijim od stvari kao što su bingo i bilijar. Naravno, time se pokreće, u akutnoj formi, i staro utilitarističko pitanje da li ima osnova za tvrdnju da poezija ima prednost nad dečjom igrom “gurni iglu”.^{*} Odgovor na to može se dobiti samo ako se posvetimo dubokom etičkom istraživanju. Ali ja bih rekao da nam ekspliciranje ovih kriterijuma “obrazovanosti” može pomoći da utvrdimo kojim putevima takvo opravdanje mora dalje ići. To ne mogu da potkrepim bez argumenata. Jedino mogu da kažem da su mi ti kriterijumi bili od velike pomoći u pokušajima koje sam načinio na drugim mestima.⁹

(b) Takođe je rečeno da “ciljevi obrazovanja” mogu imati veze s principima kao što su sloboda i poštovanje prema osobama, koji su ugrađeni u obrazovne procedure. Sada se može postaviti pitanje efikasnosti takvih procedu-

* Aluzija na misao engleskog filozofa, reformatora i osnivača utilitarizma Džeremija Bentama: “Na stranu predrasude, igra *push-pin* jednake je vrednosti kao i umetnost poezije i muzike i nauke o njima” (Jeremy Bentham, *The Rationale of Reward*) (prim. prev.).

9 U *Ethics & Education*, 5. poglavlje, i u No. XII te zbirke, “The Justification of Education”.

ra; ali postoje i ključna pitanja koja edukatori retko postavljaju, a tiču se opravdanja principa imanentnih tim procedurama. Mogućno je, na primer, utvrditi da je “učenje putem otkrića” bilo prilično nedelotvoran metod učenja; no takva procedura, dokle god je povezana s naglaskom na slobodi, može imati prednost iako je neuspešna. Ali to iziskuje argumente koji će pokazati zašto je sloboda poželjna. Prema tome, ova analiza ukazuje na potrebu za temeljnijim radom u oblasti etičke teorije kako bi se opravdali osnovni principi na koje se oslanja celokupni “progresivni” pristup obrazovanju.

4. Mislim da je moguće ponuditi argumente koji će pokazati zašto su neke vrste posvećenosti vrednije od drugih i zašto se u radu s decom neki principi mogu lakše opravdati nego drugi. Drukčije rečeno, mislim da je moguće da filozof obrazovanja ponudi neku vrstu etičkog temelja obrazovanja, putokaze dobijene na osnovu prethodne analize “ciljeva obrazovanja”. Ali mislim i da nije na filozofu, kao filozofu, da se izjašnjava o tome koliki relativni značaj treba pripisati takvim principima, da recimo književnost proglašava važnijom od nauke ili da u nastavnom programu u prvi plan istakne princip opcija, a ne “celost” koja bi mogla sadržati izrazitiji element prisile. Jedno je opravdavanje principa, a njihova primena u konkretnim okolnostima nešto sasvim drugo. Jedno je izneti argumente za opšte ciljeve, a sasvim drugo reći koji od tih ciljeva treba da bude naglašen u kontingentnim okolnostima. Filozofija daje važan doprinos praktičnoj mudrosti; ali ona nije zamena za nju.

KOMENTAR DŽONA VUDSA

Iako se slažem s velikim delom onoga što čini suštinu izlaganja profesora Pitera, priznajem da imam izvesne sumnje u vezi s filozofskom osnovom njegovog izlaganja. Profesor Piter se potrudio da ponudi jezičku analizu koja treba da pokaže relevantnost govora o obrazovanju kao nečem što *ima* ciljeve (za razliku, recimo, od vučenja za nos ili skvoša). Stoga se moramo zapitati (1) da li su analize *cilja* i *obrazovanja* održive i (2) da li njihova analiza zaista pokazuje da je prirodno posmatrati obrazovanje kao nešto što *ima* ciljeve. Pošto ću na prvo pitanje odgovoriti negativno, ne vidim kako bih se na prikladan način pozabavio drugim. A neću odgovoriti ni na opštije pitanje da li je analitička filozofija u stanju da *dâ* bilo kakav istinski doprinos teorijama obrazovanja.

Ali prethodno ću, s gotovo neprijatnom sažetošću, reći šta bi jezička analiza pojma trebalo da bude. Mislim da se ne može sporiti da neko ko je neženja zadovoljava izvestan uslov, to jest uslov da je neoženjen. Pretpostavimo, međutim, da neko ko je neženja, zahvaljujući posebnom zakonu, zadovoljava još jedan uslov: plaća porez na neženje. Oba uslova odnose se na neženje, ali na drukčiji način. Razlika je u sledećem: ako za nekog kažem i da je neženja i da ne ispunjava uslov da je neoženjen, protivrečim sebi; ali, ako kažem da ne plaća poseban porez, onda je to što kažem konsistentno po sebi iako ne mora biti tačno. Obično se kaže da je prvi uslov deo pojma “neženje”, a drugi uslov samo *de facto* pravilo za ljude koji su nekim slučajem neženje. Uopštenije rečeno, uslov C je deo analize pojma K samo zato što je inkonsistentno, paradoksalno ili pojmovno čudno reći

da nešto egzemplifikuje pojam ali ne zadovoljava uslov;¹⁰ a kad je C na taj način deo K, to znači da ukoliko je C narušeno i mi nastavljam da koristimo K kao da je sve u redu, moramo imati drukčiji pojam K.

Za vrednovanje uspeha bilo kojeg pretpostavljenog dela jezičke analize izuzetno je važno utvrditi da li se analizirane reči javljaju u svom standardnom značenju, da li se javljaju onako kako se uobičajeno koriste i da li ih razumeju oni koji tečno govore dati jezik. Naročito se moramo čuvati mogućnosti da je ponuđena analiza pojma K, u vidu u kojem ga obično koriste ljudi koji tečno govore jezik, zapravo preušuena preporuka da se pojmu pripíše značenje različito od onog koje taj pojam ima. Zadatak jezičke analize je da pokaže šta reč zaista znači, a ne kakvo bismo značenje mogli proizvesti; i ako postignemo ovo drugo a ne prvo, dobijamo takozvanu, to jest neuspešnu analizu. Neuspešna je jer jezička analiza nije normativni poduhvat čak ni kad istražuje sve vrste normativnih pojmova i daje osnovu za razne normativne odluke.

Cilj

Ako se vratimo analizi “cilja”, videćemo da profesor Piters navodi tri uslova:

I. Mi težimo da pitamo za ciljeve u kontekstima u kojima mislimo da je važno navesti ljude da preciznije specifikuju šta nastoje da urade.

2. Ciljevi ukazuju na usredsređenost pažnje i usmeravanje napora na krajnji cilj koji nije opipljiv ni pri ruci.

3. Ciljevi ukazuju na mogućnost neuspeha ili promašaja.

Jasno ću reći da mislim da su ti iskazi neosporno tačni; ali ne mogu da prihvatim stav da je njihov odnos prema pojmu cilja isti kao odnos uslova neoženjenosti prema pojmu “neženja”. Dakle, ne verujem da oni uopšte čine deo analize pojma “cilja”; niti da, ako utvrdimo da ljudi koriste pojam “cilja” tako što ugrožavaju upravo te uslove, treba misliti da se njihov pojam “cilja” razlikuje od našeg.

Razmotrimo prvi uslov. Naravno, nije tačno da pitati za ciljeve uvek znači tražiti precizniju specifikaciju onoga što ljudi rade. Koliko često su zapravo ciljevi obrazovanja istraživani kao uvod u raspravu o njihovim kvalitetima, a ne kao poziv da se određenije opiše šta ljudi rade? Pitanje onda glasi: da li je *inkonsistentno*, čak pogrešno, reći da ljudi retko pitaju, ako uopšte pitaju, za ciljeve da bi dobili preciznije opise? Tvrdim da nije; ali oni koji se dvoume mogli bi razmotriti mogućnost da, kad govorimo na taj način, neobičnost ne proističe iz pojma “cilja”, nego iz pojma “postavljanja pitanja”; ako nikad ne bismo ispitivali ljude da bismo dobili preciznije informacije, možda ne bismo imali po-

¹⁰ Siguran sam da će profesor Piters smatrati da je ovo previše usko gledanje. Možda bi bolja mada zamagljenija formulacija glasila da je C deo analize K ako i samo ako bi u izvesnom smislu bilo inkonsistentno reći da egzemplifikacije K često ili uvek izneveravaju C. Otuda bismo mogli tolerisati jedno izneveravanje pa i nekoliko njih, ali nikako previše. Suština ostaje ista: odnos između K i C možda ne mora biti nužno logičan, ali ne sme biti ni sasvim kontingentan. Adekvatnost analize profesora Pitersa treba proveriti upravo s obzirom na ovu širu formulaciju.

jam “ispitivanja” koji sad imamo; ali ne treba zbog toga da izgubimo svoj pojam “cilja”.

Šta se onda dešava s drugim uslovom? Da li je u nekom smislu inkonsistentno ili jezički devijantno reći: “Napokon ljudi imaju dobar osećaj da ciljaju samo na stvari koje su im prilično pri ruci i prilično lako se mogu dostići”? Šta bi bilo kad bi svi ciljali samo na stvari koje se lagodno mogu postići? Da li bismo morali reći da se promenio pojam “cilja”? Ili bismo rekli da su se promenili *ljudi*? Ovo drugo, svakako. (Pretpostavimo da pitate ostarelog i reumatičnog, puritanski nastrojenog torijevca koji su ciljevi njegove partije; zar ne bi mogao odgovoriti, savršeno koherentno, da ona nastoji da sve ostane kako jeste? Po profesoru Pitersu, taj političar ne bi ugrozio nacionalni interes, nego bi ugrozio pojam “cilja”!) Time što nam ideale (koji su po definiciji neostvarljivi u praksi) čini bliskim profesor Piters precizira značenje “cilja” za koje je drugi uslov besmislen. U stvari, profesor Piters menja temu. On tvrdi da govori o pojmu “cilja”, a zapravo govori o nečem što je na važan način različito od njega, to jest o pojmu “dalekog cilja”.

Naravno, lako možemo osetiti da nas drugi uslov stavlja pred iskušenja. *Zapravo*, mnogi naši ciljevi su prilično daleki; da nije tako, ne bismo bili ambiciozni. Ali važnije je to što postoje izvesni ciljevi, pojmljivo opisani kao maksimalni ciljevi, koji su sasvim pri ruci, a to su oni koji se mogu dostići samo jednom i nikad više. Ako, na primer, sad imam cilj da budem izabran za predsednika lokalnog ogranka Sigismondovog društva za 1967/1968. godinu i zatim u tome uspem, onda svakako ne mogu više na *to* ciljati. Dakle, pred nama su dve činjenice: (1) sada po-

stoji izvesna razdaljina između mene i predavanja; ako pobedim, nikakve razdaljine više neće biti; i (2) ako pobedim, ne mogu više imati *taj* cilj; za mene pobjeda ne može biti cilj. Kad ispituje te činjenice, možemo pomisliti da pošto, nakon mog izbora, nema razdaljine između mene i mog cilja, nije u redu da ga više nazivam ciljem. Ali moj odgovor glasi da to nije zato što mi je ono što ciljам sad potpuno pri ruci, nego zato što se njegov opis poziva na datum tako da je postizanje cilja, *upravo tog cilja*, logički neponovljivo. I zaista, kad bi svi ciljevi bili tako logički nepodložni stalnom i ponavljanim ostvarivanju, imali bismo bar jedan model “cilja” koji potkrepljuje jedno moguće tumačenje tvrdnje da ciljevi ne samo što nisu nego ni ne mogu biti previše opipljivi ni pri ruci. Ali, nažalost, daleko je od istine da se svi ciljevi ili većina njih mogu podvesti pod taj model.

Slična primedba može se dati i u vezi s trećim uslovom. Moramo li se složiti s tvrdnjom da bismo imali drukčiji pojam “cilja” da je većina stvari na koje ciljamo gotovo sigurno ostvarljiva? Zar ne mogu reći, a da pri tom nisam inkonsistentan, da mi je jedini cilj u životu da imam krov nad glavom, dvadeset dolara nedeljno i slobodu da se šetam po parkovima Toronta, i da, na sreću, redovno dobijam to što mi je cilj? I ako to kažem, da li sam na bilo koji način ugrozi naš pojam “cilja”?

I konačno, pretpostavimo da raspoložemo svim potrebnim znanjem da lako i gotovo sigurno postignemo ciljeve obrazovanja (šta god oni bili). Tada bi, u svetlosti analize “cilja” koju je dao profesor Piters, bilo inkonsistentno ili pojmovno pogrešno reći da obrazovanje ima bilo kakve ciljeve; ali zar to nije isto što i reći da

bi obrazovanje postalo besciljno? – Što je svakako krajnje paradoksalno.

Obrazovanje

Ako sam dobro razumeo, profesor Piters navodi sledeću listu uslova od kojih svaki ima udela u pojmu “obrazovanja”. Osoba je obrazovana samo ako (1) uživa u svom radu samom po sebi; (2) shvata principe koji leže u osnovi takvih vrednih aktivnosti; (3) posvećena je mnogim stvarima: nije usko specijalizovana; (4) ono što zna utiče na njen pogled na svet i produbljuje njenu osetljivost.

30 Naravno, prihvatam to kao nešto što je, uopšteno gledano, *de facto* redovna pojava svojstvena mnogim obrazovanim osobama. Ali, dopustite mi tri cepidlačke primedbe. Prvo, mi govorimo o osobi koja ima *specijalizovano* obrazovanje; govorimo o njoj kao o nekom ko je obrazovan, ali zbog lenjosti, novčane oskudice, ambicije ili iz drugih razloga ne ide do kraja, nema usko fokusirana interesovanja ili više ne uživa u stvarima kojima je u mladosti posvećivala vreme. Ovakvi načini razmišljanja, koje svakako ne treba posmatrati kao pojmovno čudne, zapravo podrazumevaju da data osoba *jeste* obrazovana. (Naravno, ona ne mora biti idealno ni savršeno obrazovana, ali profesor Piters ne govori o tome; on govori o onome što neadjektivizovana reč “obrazovanje” znači. I zaista, upravo ovde moram da mu zamerim što nudi analizu, ali i daje predlog – da se promeni značenje reči – prerušen u opis onoga što mi zapravo pod “obrazovanjem” podrazumevamo. Verujem da moja primedba stoji jer, po kriterijumima profesora Pitersa, reč “obrazovan” treba isključiti iz govora o praktično bilo kom

čoveku za koga sada smatramo da *jeste* obrazovan. Što znači da profesor Piters traži da zaboravimo na tu reč u značenju u kakvom je *obično koriste* ljudi koji tečno govore naš jezik.) Drugo, mi redovno (i s pravom) ne označavamo kao “obrazovane” osobe koje *zadovoljavaju* svaki od navedenih uslova: zanatlija koji je posvećen svom poslu, ima raznovrsne hobije i ume da se rasonodi, koji sve zna o navigaciji, knjigovodstvu, lovu na sabljarku, karateu, stolarskim radovima, oružju, motorima s unutrašnjim sagorevanjem, posmatranju ptica, boksu, gipsarskim radovima, aranžiranju cveća, tesarskim radovima i pokeru, ali nema akademsku stručnost, nije obrazovan mada možda ispunjava naše uslove.

Profesor Piters bi na ovo svakako odgovorio da su ti formalni uslovi relevantni samo kad spadaju u odgovarajuću *vrstu* aktivnosti. On zapravo tvrdi da je odgovarajuća vrsta aktivnosti društveno uslovljena. Otud moja treća primedba: primitivno društvo, potpuno lišeno akademskih resursa, sasvim dobro može da specifikuje širok opseg aktivnosti kao vredan (lov, gađanje strelom, parenje, ples, junačka dela, magija, isceljivanje); i kad bi neki član tog društva bio predan celom opsegu takvih aktivnosti i ispunjavao sva četiri uslova, profesor Piters bi, u skladu sa svojim stavom, bio primoran da kaže da je taj čovek obrazovan. A ne verujem da bi Piters to želeo da kaže.

KOMENTAR VILIJAMA H. DREJA

U nameri da pokaže na koji način analitička filozofija može doprineti teoriji obrazovanja, profesor Piters se pozabavio pitanjem da li obrazovanje ima ciljeve. Moram priznati da bih

bio oduševljen kad bih se uverio da je zaista pokazao da je naša ekspertiza neophodna u toj zanimljivoj oblasti. Međutim, kao i profesor Vuds, moram da ispoljim izvesne sumnje. One se ne tiču toliko analitičkih zaključaka profesora Pitera koliko celokupnog shvatanja zadatka analitičkog filozofa obrazovanja, shvatanja koje, uprkos mnogim mudrim usputnim opažanjima, proizlazi iz ponuđene analize. Prvo ću obrazložiti zašto je, po mom mišljenju, pogrešno predstavljen zadatak filozofa, a zatim zašto je taj zadatak ostao nejasan.

Bez obzira na to da li je analiza "cilja" i "obrazovanja" koju je dao profesor Piter zadovoljavajuća u detaljima, smatram da je njegova namera bila pre svega da dokaže da ima nečeg logički čudnog u govoru o tome da obrazovanje uopšte ima ciljeve. Nema problema ako se, na primer, kaže da je "cilj vokacione obuke povećana produktivnost" jer bi to bio ili empirijski izveštaj o onome što se ljudi nadaju da će postići takvom obukom ili savršeno razumljiva specifikacija cilja koji treba da imaju. Ali, po profesoru Piteru, iskazi kao što su "cilj obrazovanja je inicijacija ljudi u vredan oblik života" ili "cilj obrazovanja je negovanje intelekta" samo su "prerušeni" iskazi iste vrste. U stvarnosti, to su isprazne tautologije. Međutim, u takve tautologije edukatori sasvim "prirodno" mogu skliznuti jer se razni nastavni predmeti mogu sami po sebi izučavati zarad ekstrinzičnih svrha i ciljeva. Pored toga, takve tautologije često imaju "društvenu funkciju". Prva vrsta nas podseća, u uslovima u kojima je to možda zaboravljeno, šta obrazovanje zaista jeste; druga vrsta zahteva, na zbrkan ali ipak efikasan način, da određeni predmeti, veštine ili procedure imaju

prioritet na određenom mestu i u određenom vremenu.

Dakle, u ovom primeru analitičke filozofije obrazovanja smeta mi utisak da filozof *prihvata* upravo ono što njegova analiza, naročito u drugoj vrsti slučaja, predstavlja kao defektan način govora. Tačno je da profesor Piter objašnjava da je taj način govora "prirodan"; ali razlog što je objašnjenje uopšte potrebno leži u činjenici da ovde, kako sâm profesor Piter pokazuje, imamo posla s greškom. Tačno je da on opravdava grešku, ali to čini tako što samo ukazuje na njenu taktičku prednost kao ubedljivo sredstva u raspravama tvoraca obrazovnih programa. Ne želim da kažem da takva objašnjenja i otkrivanje takve jezičke taktike uopšte ne spadaju u funkciju analitičkog filozofa. Ali mislim da su ona još važnija za funkciju profesora Pitera, s obzirom na njegovo zanimanje za pojmovnu logiku, potrebu da *obelodanjuje* i *osuduje* greške u meri u kojoj veruje da su ušle u teoriju obrazovanja. Čini mi se da nas pojmovna analiza profesora Pitera poziva da priznamo da tipične upotrebe iskaza u obliku "cilj obrazovanja je..." nisu samo pogrešne nego i da njihova korisnost zavisi od te pogrešnosti. Možda se možemo pitati da li bi Djui, koga profesor Piter navodi u vezi s tim, bio spreman da kaže tako nešto; ali mislim da bi profesor Piter trebalo da bude.

Međutim, ni to ne pokazuje prave razmere pojmovne nepravilnosti koju, po mom mišljenju, analiza profesora Pitera predstavlja kao tipičnu za teoriju obrazovanja. Po njemu, kad kažemo da je cilj obrazovanja inicijacija u vredan oblik života ili negovanje intelekta, ono što zovemo ciljem zapravo je *priroda* obrazovanja ili

njegov deo ili aspekt. U tom slučaju iskazi o ciljevima tumače se kao nenamerne tautologije. Ali tvrdim da, po analizi samog profesora Pitera, takvi iskazi nisu čak ni dobro formirane tautologije – kao što bi, na primer, bili iskazi “obrazovanje *jeste* inicijacija” ili “obrazovanje *jeste* negovanje intelekta”. Prostiji primer će možda jasnije pokazati koliko je nekoherentno postaviti deo ili aspekt nečega kao cilj tog nečega. Uporedimo sledeća dva iskaza o bezbolu:

“Bezbol (između ostalog) ima za cilj udaranje bačenih lopti.”

“Cilj bezbola je (između ostalog) udaranje bačenih lopti.”

32 Prvi iskaz može zaista biti tautologija jer je bezbol, po svojoj koncepciji, igra koja kao konstitutivni cilj zahteva udaranje bačenih lopti. Ali, s obzirom na pojmovnu tačnost prvog iskaza, drugi je logička nakaza. Takve su i navodne tautologije vezane za ciljeve obrazovanja. Time što ih toleriše i ne razotkriva, profesor Piter čini ne samo oprostivi greh viđenja pojmovnih istina kao bitnih empirijskih ili preskriptivnih iskaza, nego i smrtni greh tumačenja gluposti kao smisla. Bilo bi šteta da njegovo zanimanje za takozvanu “pragmatiku” obrazovnog diskursa ostavi na teoretičare obrazovanja utisak da se analitički filozofi, uopšteno gledano, ne bi pobunili zbog takve stvari.

Izlaganje profesora Pitera navodi me da postavim još jedno opšte pitanje vezano za posao analitičkog filozofa; iako je ono odavno omiljeno među kritičarima filozofije kao analize, čini mi se da ga je posebno važno artikulirati u filozofiji obrazovanja. To je pitanje či-

ji su pojmovi koje filozof analizira kako bi dao osoben doprinos teoriji obrazovanja. Izlaganje profesora Pitera se odvija kao da mu neće biti mnogo teško da nađe relativno jasan i opšteprihvaćen, iako prilično složen i često pogrešno teorijski shvaćen pojam obrazovanja kojim bi se bavio. Međutim, mnogi od specifičnih pojmovnih zaključaka koje on izvodi navode me da se čudim takvoj pretpostavci. Navešću nekoliko primera.

Profesor Piter definiše obrazovanje kao inicijaciju u vredan oblik života i na raznim mestima i na različite načine naglašava *evaluativni* aspekt pojma. Na jednom mestu on ukazuje na taj aspekt tako što tvrdi da bi bilo logički kontradiktorno da otac kaže: “Moj sin je obrazovan, ali mu se ništa poželjno nije desilo.” Mislim da je to teško prihvatljivo. Jer otac bi svakako mogao sasvim koherentno kritikovati stanje svog sina *nakon* obrazovanja kao, u celini gledano, manje vredno od stanja u kojem je sin bio pre toga – na taj sud bi ga recimo moglo navesti to što je ovaj u međuvremenu postao uobražen i snob. Logika pojma ne bi bila narušena ni kad bismo zamislili da isti sud donosi antiintelektualno nastrojenu versku fundamentalista kome nije teško da u svom fakultetski obrazovanom sinu prepozna obeležja obrazovanog čoveka, ali misli da su ona *sama po sebi* loša. Čini mi se da pojam koji ima fundamentalista više odražava ono što profesor Piter kaže o inicijaciji u *javni* oblik života nego ono što kaže o inicijaciji u oblik života koji je *vredan*. U tom smislu, taj pojam je saglasan i s pojmom koji ja koristim, a ne bih rekao da je reč samo o onome što profesor Piter naziva “derivativnom” upotrebom.

Čak i ako prihvatimo formulu “inicijacija u vredan oblik života”, ostaje problem kako treba razumeti reč “inicijacija”. Profesor Piters ponekad kao da pod njom podrazumeva samo “uvođenje”, mada ne kao prosto sticanje znanja, nego na način koji olakšava razumevanje. Međutim, on često jasno misli i na mnogo više. Tako, iako u jednom trenutku kao kriterijum obrazovanosti proglašava jedino čovekovu *sposobnost* da se posveti vrednoj aktivnosti “zbog onog što je u toj aktivnosti sadržano”, profesor Piters gotovo odmah zatim kaže da je potrebna *posvećenost* “onome što je svojstveno vrednim aktivnostima”. Čini mi se da se pojam tako tumači na previše bihejvioralan način. Otud paradoksalna posledica: čoveka koji se pobunio protiv vlastite kulture bilo bi neprikladno nazvati obrazovanim. Onda bi, na primer, Jevreji bili primorani da kažu da je sveti Pavle iznenada izgubio svoje obrazovanje na putu za Damask iako su skloniji da ga smatraju obrazovanim otpadnikom. A čim bismo se uverili da je moralno obrazovanje nekog čoveka besprekorno, pitanja vezana za njegov karakter postala bi logički redundantna, mada bih ja rado ostavio logički prostor za mogućnost da kažem da, između ostalog, upravo izvrsnost moralnog obrazovanja čini čoveka sposobnim da bude zao: on u potpunosti shvata moralnu grozotu za koju se, uprkos tome, odlučuje.

Imam rezerve i prema glavnom stavu profesora Pitersa po kojem postoji pojmovna greška u tvrdnji da neko nastoji da postane obrazovan zarad neke ekstrinzične svrhe ili cilja. Mislim da se sasvim koherentno može reći, na primer, da se osoba koja veruje da je sâm Bog snob priprema za večni život tako što se obrazuje.

Shvatam da profesor Piters ne može to da prihvati budući da poželjnu motivaciju ugrađuje u pojam obrazovanog čoveka; ali mislim da je takvo učitavanje motivacije krajnje preskriptivno. Još mi je teže da se složim (osim ako nisam pogrešno razumeo šta je želeo da kaže) s njegovim pojmovnim zahtevom da učitelji takođe treba da budu motivisani na odgovarajući način. On tvrdi da se “ljudi ne mogu obrazovati tako što će biti podučavani tehnicima s namerom da se ostvari nešto što neće samo po sebi spadati u ideju o onome što obrazovana osoba jeste”. [Kurziv moj.] Ali bilo bi svakako čudno odustati od suda da je čovek obrazovan ako otkrijemo da su se njegovi učitelji samo pretvarali da cene obrazovanje kao takvo. Otuda, kad profesor Piters izjavi da ekonomisti i političari, koji školi pripisuju instrumentalne ciljeve, ne sugerišu, “strogo govoreći”, ciljeve obrazovanja, mogu da se složim samo s konstatacijom da obrazovanje *ne bi trebalo*, a ne da *ne bi moglo* da ima takve ciljeve. I to nije pojmovna pretpostavka.

I konačno, pitam se da li profesor Piters i ja imamo u vidu isti pojam obrazovanja s obzirom na činjenicu da on u njega inkorporira izvesne *procedure*. Obrazovanje je, kaže on, pojam koji “služi uspostavljanju kriterijuma s kojima se porodica aktivnosti mora uskladiti”. Ti kriterijumi su karakteristični i za uspešan ishod, “obrazovanog čoveka”, i za “procesе putem kojih ljudi postepeno postaju obrazovani”. Pominjanjem tih procesa u svom objašnjenju pojma profesor Piters po svoj prilici ističe *logičku* nemogućnost da se neko obrazuje na bilo koji drugi način osim putem odgovarajućih *procedura* (o nekima od njih on nastavlja da raspravlja). One bi svakako ukinule, recimo, uključujući

vanje čoveka u mašineriju “instant obrazovanja”. Međutim, mislim da nije neprihvatljiva tvrdnja da je pitanje eventualne nemogućnosti “instant” obrazovanja više kauzalno nego logičko; nije očigledno da reč “obrazovan”, za razliku od reči “razvijen”, podrazumeva izvesne stvari vezane za istoriju onoga na koga se odnosi. Ipak, ako profesor Pitera u vezi s tim ima većinu protiv mene, neće mi biti previše krivo. Jer ja samo želim da istaknem teškoću koja za filozofsku analizu može proisteci iz autentično različitog načina na koji pojedinci i grupe shvataju pojam, a ponekad (na primer, u našem slučaju) možda i iz njegove neodređenosti. Tu teškoću treba razlikovati od one vrste teškoća koje profesor Vuds pominje kad tvrdi da profesor Pitera nije zapravo dobro razumeo logičku analizu “obrazovanja”. Jer pitanje je šta bi ovde značilo “dobro” razumeti.

34

Problem tačnog utvrđivanja onoga što analitički filozof treba da analizira nije svojstven samo filozofiji obrazovanja. Ali postoji ogromna razlika između problema analiziranja pojma obrazovanja i, recimo, analiziranja pojma znanja u opštoj epistemologiji ili (da ponudim poređenje koje je možda relevantnije) pojma činjenice ili tumačenja u filozofiji istorije. Epistemolog može s priličnom uverljivošću tvrditi da se, u celini posmatrano, ljudi slažu oko stvari koje mogu ubrojati u ono što znaju i onih koje potvrđuju ili podrivaju pretenzije na znanje. Filozof istorije može se na koristan način ograničiti na analiziranje prilično stabilnih pojmovnih mreža uglavnom priznatih istoričara;

pa čak i kad je primoran da prizna da uzima u obzir samo rad “uglednih” i “dobrih” istoričara, može u velikoj meri biti siguran da je na čvrstom tlu. Takvo tlo nije tako lako dostupno analitičkom filozofu obrazovanja. Naravno, on uvek može ograničiti svoju teritoriju za koristan rad tako što će se upuštati samo u analize određenih teoretičara ili učenja u oblasti obrazovanja, bez mnogo ambicije da nama (a i njima) bliže razjasni njihove iskaze i možda ih organizuje tako da budu iznutra konsistentniji. Ali rad profesora Pitera pokazuje da on nikako ne bi prihvatio takvo ograničenje. Zato bi bilo zanimljivo znati šta on tačno smatra predmetima analize analitičkog filozofa obrazovanja. Da li bi se, na primer, opirao tvrdnji da filozof zapravo *fabrikuje* pojam obrazovanja na osnovu sopstvene vizije o tome šta ljudi treba da postanu i zatim se nada da širenje tog fabrikata može imati koristan učinak na škole? Ako se od edukatora traži da uvažava doprinos koji analitički filozofi mogu dati teoriji obrazovanja, onda oni zaslužuju potpuno jasan odgovor na to pitanje.

ODGOVOR^{II} RIČARDA S. PITERA

Uslovi u kojima je čitan moj rad i u kojima je kasnije bio predmet diskusije nisu bili najidealniji sa stanovišta filozofa. Kao prvo, to je bilo uvodno izlaganje na međunarodnom seminaru, upućeno raznovrsnoj publici, a ne samo neposrednim učesnicima. Zato je govor morao biti podešen za filozofske stručnjake i istovremeno pristupačan širem auditorijumu. To je, uostalom, uobičajeni problem za svakog ko se

II [Ovaj odgovor je napisan nakon završetka seminara; delovi rasprave između profesora Pitera, Dreja i Vudsa uključeni su kao napomene na odgovarajućim mestima.]

bavi filozofijom obrazovanja. Ako smo previše stručni, gubimo kontakt s većinom nastavnika čije aktivnosti pokušavamo da objasnimo, kritikujemo ili opravdamo. Ako, pak, uspemo da komuniciramo s nastavnicima, u opasnosti smo da nas filozofi optuže za preteranu jednostavnost ili površnost, mada nam mogu uputiti i dvosmislen kompliment da smo mudro govorili!

Drugo, nisam imao prethodni uvid u komentare profesora Dreja i profesora Vudsa, koji su izlagali jedan za drugim. Otuda sam mogao jedino da, u okviru datog mi vremena, ukážem na nekoliko od mnogih iznetih primedbi i na brzinu pokušam da “improvizujem” odgovore na njih. Zato mislim da i komentatorima i sebi dugujem još neka zapažanja, bilo u vezi s primedbama koje nisam dotakao u svom prvom odgovoru ili, pošto sam malo pažljivije proučio komentare, kao proširenje datih odgovora.

Komentari profesora Dreja

Logička neprikladnost govora o “cilju obrazovanja”

U potpunosti prihvatam prvi deo komentara profesora Dreja o logičkoj neprikladnosti govora o “cilju obrazovanja”. Njegovo objašnjenje onoga što sam nastojao da kažem tačno je i verovatno jasnije od moje sopstvene verzije. On je možda preoštar kad mi prebacuje što nisam žešće kritikovao taj način govora. Ja sam to radio u raznim ranijim izlaganjima i radovima, a mislim i da je cela moja analiza bila implicitna kritika.

Međutim, moram priznati da sam, zamoljen da opet govorim o toj temi na međunarod-

nom seminaru, pomislio: “Šta bih novo mogao reći?” I odlučio sam da se malo dublje pozabavim svojom dugotrajnom nedoumicom vezanom za pojam “cilja” (kojim se, kao pojmom iz oblasti “obrazovanja”, niko nije dosad bavio) i pokušam da pokažem šta navodi ljude da na taj način govore o obrazovanju. Zato sam pomenio “prirodnost” koja je toliko zabrinula profesora Dreja. Takva “prirodnost” nije čisto psihološka stvar; ona je u mojoj analizi povezana s društvenom funkcijom govora o “ciljevima”. Profesor Drej izgleda misli da će filozof, pošto pokaže da je govor o *takvom* cilju obrazovanja često samo nesrećna tautologija ili izricanje analitičke istine, sprečiti ljude da na taj način govore i zatim i sâm prestati time da se bavi. Ali, baš kao što je filozofski zanimljivo istraživati analitičku *upotrebu* iskaza i funkcija proisteklih iz tautologije, tako je zanimljivo videti i zašto se to može pobrkati s govorom o “ciljevima” u obrazovnom diskursu. Moja analiza pokazuje i da postoje mnogi prikladni načini upotrebe “cilja” u diskursu o obrazovanju – na primer: “Moj cilj kao nastavnika je...” Drugim rečima, ona ne poriče prikladnost *svakog* govora o ciljevima u obrazovnoj situaciji.

Slučaj “obrazovanog” snoba

Mislim da otac koji kaže da se njegov sin pretvorio u snoba *zbog* svog obrazovanja (bolje nego uprkos svom obrazovanju) koristi reč “obrazovanje” na spoljašnji, deskriptivan način, kao kad bismo rekli: “On jeste reformisan, ali rezultat toga je da se iskaljuje na svojoj ženi.” Da li bi to značilo da “reforma” ne čini ljude boljim? Ta spoljašnja, deskriptivna upotreba svakako odgovara slučaju antiintelektualno raspo-

loženog fundamentaliste koji smatra da je svako fakultetsko obrazovanje loša stvar. On bi i na predavanjima o Bibliji mogao reći da ljudi na fakultetima uopšte ne dobijaju obrazovanje. To je isto kao kad bismo rekli: “On je stvarno moralan čovek, samo što je utajio porez.” Tu je reč “moralan” upotrebljena, kako bi R. M. Her rekao, “pod navodnicima”!¹²

Uzgred, mislim da preporuku profesora Dreja da prvi kriterijum “inicijacije u vredan oblik života” promenim u “inicijaciju u javni oblik života” ne bih mogao da usvojim. Jer psovanje, odlazak na konjske trke i trke pasa svakako jesu javni oblik života, ali sigurno bismo oklevali da ih povežemo s obrazovanjem.

Posvećenost onome što je vredno

36 Oštroumne primedbe profesora Dreja na moju izjavu da je obrazovan čovek “posvećen” onome što je svojstveno vrednim aktivnostima previše kruto tumače moje reči. Ja sam hteo da kažem da takav čovek mora u izvesnoj meri voditi računa o onome što je bitno u toj aktivnosti i ne sme biti ravnodušan prema različitim standardima kvaliteta koji su sadržani u njoj. Nisam siguran u kolikoj meri bi morao da prihvati bilo koji poseban *sadržaj*: na primer zakon o cenama u slučaju da je iniciran u ekonomiju. Ali, ako je recimo iniciran u nauku, čovek mora misliti da

je istina u izvesnoj meri važna i da treba pronaći relevantne dokaze za pretpostavke; ako je iniciran u moral, ne sme biti ravnodušan prema patnjama drugih ili poštenju. O kakvom bi se to filozofskom obrazovanju uopšte moglo govoriti kad ga ne bi bilo briga za konsistentnost ili uverljivost argumenata? To ne znači da takav čovek neće biti sposoban da povremeno “krivotvori” dokaze, bude surov i nepravedan ili inkonsistentan. Ali znači da će se loše osećati ako se tako ponaša. Šta bi Jevreji rekli o Savlu na putu za Damask, nisam siguran. To bi zavisilo od toga u kolikoj meri veruju u indoktrinaciju i otud kruto insistiraju na nepromenljivom *sadržaju* verovanja. Ali ako mu je nedostajala osetljivost za sve aspekte religijskog iskustva, svakako bi rekli da je bio neobrazovan.

Motivacija nastavnika

Odgovor koji sam na seminaru dao profesoru Dreju u vezi s motivacijom nastavnika mora biti malo proširen.¹³ U svom izlaganju uglavnom sam se bavio aspektima uspeha u obrazovanju. Međutim, jesam rekao: “Tehnika se, na primer, može predavati u školama i na fakultetima samo s namerom da se poveća produktivnost; ali ljudi se ne mogu *obrazovati* tako što će biti podučavani tehnicima s namerom da se ostvari nešto što neće samo po sebi spadati u pojam obra-

12 Vidi R. M. Hare, *The Language of Morals* (Oxford at the Clarendon Press, 1952), str. 121–126.

13 [Relevantni deo rasprave na seminaru.] Piters: Što se tiče nastavnikovog motiva, mislim da u govoru o pojmu obrazovanja moramo razlikovati dva stanovišta: ono koje je vezano za *zadatak* i ono koje je vezano za *uspeh*. Ja sam se u svom radu uglavnom bavio aspektom uspeha. Bez obzira na lične motive – zainteresovanost za platu ili ugled u društvu – nastavnik može biti nadahnuti učitelj i neki od njegovih učenika mogu postati obrazovani. Mene su zanimali jedino ljudi koji se obrazuju, ne i motivi edukatora. Bavio sam se samo stanjem uma osobe koja nastaje iz te vrste procesa, i to iz aspekta uspeha.

zovane osobe.” Razumljivo je što profesor Drej povezuje deo rečenice “Ljudi se ne mogu *obrazovati*” sa aspektom uspeha i čudi se zbog tvrdnje da nastavnici moraju imati neku vrstu motivacije kako bi ljudi postali obrazovani. Ali, u mojoj nezgrapnoj rečenici, deo koji glasi “Ljudi se ne mogu *obrazovati*” trebalo je da se odnosi na aspekt *zadatka*. Hteo sam da kažem da ako učitelji uporno rade na obrazovanju ljudi i podučavanje tehnici posmatraju kao deo toga, onda moraju naglasiti aspekte tehnike koji su saobrazni njihovom pojmu obrazovane osobe. I dodao sam da tehničari mogu biti visoko obrazovani ljudi. Ali kad bismo rekli da će oni postati takvi ako, i samo ako, njihovi učitelji naglašavaju obrazovne aspekte tehnike umesto da ih jednostavno obučavaju za posao, to bi očigledno bilo samo empirijsko nagađanje.

Moralna, a ne pojmovna pretpostavka?

Profesor Drej misli da je pretpostavka da se obrazovanje ne može povezati isključivo s vokacijom ili veštinama moralna, a ne pojmovna. Ja tvrdim da je to pojmovna pretpostavka; jer mi ne kažemo da su ljudi obrazovani *kao* kuvari, u oblasti tehnike ili *za* bilo šta specifično poput zemljoradnje. U takvim kontekstima mi govorimo o obuci. Možda upravo zato ljudi govore tako isprazne stvari kao što je “obrazovanje je priprema za život”; time zapravo kažu da je ono priprema za nešto ekstrinzično; ipak, logika pojma ih sprečava da specifikuju čemu služi obrazovanje. Mislim da sam u pravu kad to kažem. Mogućno je – i danas je to gotovo opšte mesto – da su ljudi mnogo korisniji u industriji ako su obrazovani nego kad su samo obučeni nekoj veštini koja će ubrzo postati zastarela. Da-

kle, obrazovanje je dobra investicija sa stanovišta ekonomije. Ali industrijska produktivnost neće time postati cilj obrazovanja. Međutim, u svom izlaganju jesam tvrdio da ta konceptualna opaska o obrazovanju ne može odmah izgledati spor vezan za programe između zastupnika obrazovanja i zastupnika tehničke obuke.

Isfabrikovani pojam?

Naravno, nije mi bila namera da, kako profesor Drej sumorno nagoveštava na kraju svog komentara, *isfabrikujem* pojam obrazovanja na osnovu sopstvene vizije o tome šta ljudi treba da postanu. U stvari, moja analiza se gotovo i ne bavi sadržajem, što mi profesor Vuds iz drugih razloga zamera u svojoj opčinjenosti stolarima i pokerašima. Mislim da je pojam “obrazovanja”, s predmetnutim smislom “prenošenja nečeg” ili “inicijacije u”, *gotovo* isto toliko nespecifičan po sadržaju koliko i pojmovi “dobro” ili “vredno”. On je nešto malo specifičniji od pojma “dobro” zbog kognitivnog kriterijuma povezanog s dubinom i širinom razumevanja i svesti koji, kako sam rekao, ide uz njega. Ali sugestiju da sam u analizi mogao malo suziti pojam spremniji sam da prihvatim kad ona potiče od profesora Dreja nego kad potiče od profesora Vudsa; jer mislim da profesor Drej ima više razumevanja za *vrstu* pojmovne analize koju sam pokušao da primenim i na “obrazovanje” i na “cilj”.

Komentari profesora Vudsa

Tesne ili labave pojmovne veze

Iako u napomeni malo ublažava svoj pristup, profesor Vuds očigledno nije mnogo naklonjen vrsti pojmovne analize koja potiče od po-

znog Vitgenštajna;¹⁴ jer niko ko joj je naklonjen ne bi se pozvao na prastari primer odnosa između pojma “biti neženja” i “biti neoženjen” kao izuzetno koristan za razjašnjenje tako neuhvatljivih pojmova kakvi su “cilj” i “obrazovanje”. Mnogo prikladniji za poređenje bili bi,

na primer, pojmovi “motiv” i “reforma”, što sam i predložio. Ipak, kao što sam jasno rekao u diskusiji, prihvatam njegovo opšte zapažanje da veza između pojmova i onoga što se sugerise kao deo njihove analize mora biti više pojmovna nego *de facto*.¹⁵ No, moje shvatanje pojmovne

14 Vidi napomenu 10.

15 [Relevantni delovi rasprave na seminaru.] Piters: Kad je reč o pojmu kakav je “obrazovanje”, mislim da posao filozofskog analitičara nije da kruto i brzo formuliše nužne i dovoljne uslove koji uvek moraju biti zadovoljeni ako želimo ispravno da koristimo tu reč. Suština mog pristupa pojmu može se opisati na sledeći način. Mi smo razvili izvesne načine govora u kojima radije koristimo reč “obrazovanje” nego reč “obuka”. Postoje jasni primeri kad se radije opredeljujemo za jednu nego za drugu reč: u tom smislu naveo sam standardni primer razlike između seksualnog obrazovanja i seksualne obuke. Dakle, pošto se pokazalo da način govora označava takvu razliku, želeo sam da objasnim distinkcije koje leže iza upotrebe reči. Zapravo, bitno je da konture tih pojmova koji su se pojavili postanu jasnije; ne možemo ih fiksirati definicijom.

Feniks: Mislim da je profesor Vuds zapravo rekao da datu vrstu analize, to jest ukazivanje na vrste situacija u kojima se koristi reč “cilj”, ne bi nazvao filozofskom analizom.

38

Vuds: Nisam siguran da bih bio u pravu kad bih rekao da to nije relevantno za filozofsku analizu, ali mislim da sam u pravu kad kažem da ispitivanje upotrebe, *à la* Piters, svakako nije specifikacija uslova upotrebe date reči vezane za dati pojam, jer odnos uslova prema toj reči nije isključivo kontingentan ili *de facto* odnos. Analitički filozofi s engleskog govornog područja uveli su jedan broj termina kako bi opisali vrstu odnosa koji mora postojati između takvih uslova i onoga što oni uslovljavaju. Oni svi imaju najmanje jednu zajedničku crtu – poricanje odnosa isključivo *de facto* regularnosti. Taj odnos je nešto više od toga mada ne mora biti strogo logički nužan.

Mislim da sve što profesor Piters ima da kaže o održivosti svog shvatanja analize pojma, kad je reč o poslu koji ona obavlja u datom jezičkom kontekstu, može biti tačno i uputno. Ali takođe mislim da bi to bilo *de facto* tačno. Stvar je prostih činjenica tvrdnja da, kad ispitujemo nečije ciljeve, zapravo vrlo često tražimo određeniju specifikaciju njihovog nauma. Jednako prosta činjenica bila bi i tvrdnja da ljudi, kad u drugim prilikama pitaju druge ljude za njihove ciljeve, to čine da bi započeli raspravu o kvalitetima tih ciljeva. Njih ne zanima preciznija specifikacija onoga što su ljudi naumili.

Piters: Ako je profesor Vuds u stanju da pokaže da je odnos isključivo kontingentan, sloziću se da je analiza loša. Mi u stvari pokušavamo da uspostavimo neku vrstu pojmovne veze. Razmotrimo dobro poznati primer. Ljudi su nekad smatrali da “dobro” znači “ono što ljudi žele”. Ali to očigledno nije tako u slučajevima kad kažemo da je nešto dobro, ali mi to ne želimo. Ipak, ostaću pri stavu da postoji neka vrsta pojmovne veze između ideje “dobro” i ljudske želje. Drugim rečima, to nije samo *de facto* odnos. Međutim, vrlo je teško razabrati kakve su to vrste veza pa nam je zato potreban mnogo složeniji pojam “značenja”. Značenje reči često se podvodi pod pojam na neki, da tako kažemo, čisto denotativan način. Stvarima kao što su “cilj” i “obrazovanje” ne možemo dati značenje na taj način. Ali postoje razne veze između pojmova koje mogu biti istražene, a nisu samo *de facto* veze.

veze ili “logički čudnog” iskaza očigledno nije tako kruto kao shvatanje profesora Vuds. Ali kasnije će o tome biti više reči.

Hobiji i sveukupno razumevanje

Mogućno je da je profesor Vuds donekle pogrešno razumeo moj treći kriterijum: “celost” ili “ne biti usko specijalizovan”. Pošto, po njegovom tumačenju, to podrazumeva da obrazovana osoba mora biti posvećena mnogobrojnim hobijima, on se suočava s problemom stolara i pokeraša.¹⁶ Ja sam samo hteo da kažem da ćemo reći da osoba nije obrazovana ako je njeno *razumevanje* veoma usko specijalizovano. U skladu s takvim stavom, stolar može biti obrazovan čovek čak i ako najveći deo dana provodi baveći se stolarstvom. Njegovo razumevanje stolarstva moralo bi imati izvesnu dubinu, ne bi smelo da se svodi samo na umeće, a i njegovo celokupno razumevanje i senzitivnost ne bi smeli da budu ograničeni na stolarski zanat. U tom smislu, stolarovo “obrazovanje” moglo bi se iskazati kroz, na primer, lične odnose s drugima, razgovor s prijateljima, shvatanje politike i svetskih zbivanja. To ne

znači da bi kod kuće nužno morao da posvećuje mnogo vremena slušanju muzike, čitanju istorije i naučnim eksperimentima. Moja kritika jedino *isključuje* usku specijalizaciju mišljenja. U svom radu jasno sam rekao da ona ne postavlja *pozitivne* zahteve; jasno sam rekao i da je to *kognitivan* zahtev. Ljudi često pretpostavljaju da su obrazovani ljudi oni koji, nakon škole i fakulteta, nastavljaju da se, kao posebnim aktivnostima, bave svim stvarima kojima su se dotad bavili. To je svakako besmislica. Međutim, nije besmislica reći da senzitivnost njihove svesti treba da se razvija u različitim pravcima – na primer, moralnom, estetskom, naučnom, istorijskom – i da oni treba da nastave da uče i istražuju, ne uvek u obliku hobija. Ne vidim zašto se čovek koji se bavi stolarstvom ili je ljubitelj neke igre ne bi razvijao na taj način.

Mislim da se moj odgovor, zajedno s intervencijom profesora Dreja u raspravi, na odgovarajući način pozabavio primerom primitivnog društva, ali profesor Vuds opet nije shvatio šta sam želeo da kažem o kognitivnim zahtevima.¹⁷

39

16 [Relevantni deo rasprave na seminaru.] Vuds: Pretpostavimo da postoji čovek koji je stolar, koji uživa u stolarstvu samom po sebi i ceni i razume osnovne principe svog zanata. On proširuje svoje interesovanje na razne vrste vrednih zanimanja, hobije, razbibrige, zanate i drugo. On uživa u njima kao takvim, razume njihove osnovne principe i to razumevanje toliko utiče na njega da mu život dobija nov kvalitet. To su svakako napori vredni truda u koje se upušta zarad njih samih.

17 [Relevantni delovi rasprave na seminaru.] Pitera: Što se tiče primedbi profesora Vuds vezanih za primitivna društva, ja ne mislim da bi ljudi u primitivnim društvima razvili pojam “obrazovanja” kao nečeg što se razlikuje od “obuke” ili “odgajanja u skladu s potrebama društva”. Verujem da tek u poznom stadijumu društvene prosvetljenosti čovek počinje da razlikuje obučenosť od obrazovanosti.

Vuds: Razlog što su kao primer uzeta primitivna društva delimično leži u tome što ste sad rekli. Čini mi se da se od člana takvog društva ne bi tražilo da prizna da je obrazovan. On,

Specijalizovano obrazovanje

Nije teško odgovoriti ni na primedbu profesora Vudsa vezanu za “specijalizovano obrazovanje”; jer da bismo ukinuli kriterijum ugrađen u pojam koji ima više kriterijuma, mi često dodajemo pridev. Primer “znanja” je dobar za poređenje i trebalo bi da bude prihvatljiviji za nekog ko ima purističke sklonosti poput profesora Vudsa. Žena koja kaže da zna da je neki muškarac baraba ukazuje na sledeće: (a) da misli da je on baraba, (b) da ima dobre razloge za takvo mišljenje i (c) da je tačno da je on baraba. Ali za nju bismo mogli reći da ima “intuitivno znanje” o tome. Ovde je glavna funkcija reči “intuitivno” da ukine kriterijum (b), to jest da žena ima dobre razloge za takvo mišljenje. Ne vidim zašto “specijalizovano obrazovanje” ne bi bilo sličan slučaj.

40

Obrazovan ali lenj

Kad je reč o primedbi profesora Vudsa vezanoj za osobu koja, zbog lenjosti itd., ne nastavlja da se predano bavi vrednim stvarima kojima se bavila u mladosti, ponoviću ono što sam upravo rekao o hobijima. Ako na njen pogled na sopstveno specijalizovano zanimanje i na život uopšte veoma malo utiču “stvari kojima je posvećivala vreme u mladosti”, reći ću da je osoba neobrazovana. Ali, ako ono što se od tih stvari

nataložilo nije “inertno”, ne vidim zašto je ne bismo nazvali obrazovanom. Tu se naravno postavlja pitanje stepena; ali ne bih opet o tome.

Ciljanje na ono što je pri ruci i lako se može pogoditi
Vratimo se pojmu “cilja” koji i ja oduvek smatram prilično neuhvatljivim: pre toga moram reći da je, po mom mišljenju, pojmovna veza ona koja po svojoj funkciji spada u opštu upotrebu pojma u javnom jeziku. Međutim, sasvim je moguće da se, pošto se pojam jednom nauči i otpočne takoreći sopstveni život, razvijaju upotrebe koje kao da su inkonsistentne s opštom upotrebom. Ali one su parazitske u odnosu na opštu upotrebu i nisu pojmljive nezavisno od nje. Pomenuću dobro poznati primer: G. E. M. Anskom tvrdi¹⁸ da se ni za koga ne može pojmljivo reći da samo želi činjati blata. Jer šta bi uopšte s njom *radio* kad bi je imao? (“Željenje”, kako se tvrdi, podrazumeva takav kriterijum.) Ali zar se, kao odgovor na to, ne bi moglo reći da je pojam “željenja” naučen u standardnim situacijama kad je taj kriterijum zadovoljen i da je njegova opšta upotreba povezana s takvim situacijama; ali i da ga, pošto ga jednom nauči, čudni pojedinac može potpuno pojmljivo primeniti na situacije u kojima taj uslov nije ispunjen? Postoji, dakle, pojmovna

u stvari, ne mora imati taj pojam. Ali jasno mi je da biste morali reći da je on obrazovan samo zato što se, na način koji ispunjava vaša četiri uslova obrazovanosti, bavi raznim aktivnostima koje društvo smatra vrednim.

Drej: Pitam se da li je profesor Vuds zapravo uvažio vaš kriterijum vezan za razumevanje i znanje. U stvari, vi kažete da obrazovan čovek “mora posedovati i izvestan korpus znanja i neku vrstu pojmovne sheme”. A to bi onda, što se vas tiče, uglavnom isključivalo primitivnog čoveka.

18 G. E. M. Anscombe, *Intention* (Oxford: Blackwell, 1957), str. 70.

veza između “željenja” i “bivanja sposobnim da se uradi nešto s onim što se želi”; ali to ne znači da nema i idiosinkratičnih upotreba u kojima ta veza nije održiva. No te upotrebe ne mogu biti opšta praksa. Tu vrstu veze nazvao bih pojmovnom, a ne samo *de facto* vezom.

Ova opšta teza o pojmovnim vezama omogućava mi da odgovorim na većinu primedbi profesora Vudsda na moju tezu o opštoj upotrebi “cilja”. Njegova druga primedba podrazumeva da nema ničeg inkonsistentnog ni jezički devijantnog u iskazu da mi ciljamo na nešto što nam je prilično pri ruci ili prilično lako dostižno. (Obratite pažnju na “prilično”! Kad “prilično blizu” postaje “prilično daleko”?). Ali njegov primer to ne pokazuje; jer profesor Vuds mora *dotatno da interveniše* da bi takav govor zvučao ubedljivo. On mora da ubaci: “*Napokon ljudi imaju dobar osećaj da ciljaju samo na stvari koje su im prilično pri ruci i prilično lako se mogu dostići.*” Profesor Vuds se zatim pita: “Šta bi bilo kad bi svi ciljali samo na stvari koje se lagodno mogu postići? Da li bismo morali reći da se promenio pojam ‘cilja’? Ili bismo rekli da su se promenili ljudi?” Ali, da li to znači da on misli da je opšta upotreba pojma “cilja” nezavisna od opštih činjenica o ljudskoj prirodi? Pošto su ljudi uglavnom takvi kakvi jesu – to jest pomalo skloni da postave sebi teške i daleke mete – mislim da se opšta upotreba pojma “cilja” proširila izvan njegovog prirodnog staništa: pucanja i bacanja. Da su ljudi drukčiji, verovatno ne bi razvili taj pojam. Napravimo poređenje: pojam “treba” ima veoma važnu funkciju samo zato što ljudi mogu da rasuđuju i imaju sklonosti koje im ukazuju na alternativne tokove radnje. Međutim, pošto su razvili takve

pojmove, ljudi ih mogu koristiti na derivativne i idiosinkratične načine.

U stvari, čini mi se da se treća zamerka profesora Vudsda ne oslanja samo na derivativan nego i na arhaični način govora. U normalnim okolnostima nikad ne bih rekao da mi je jedini cilj u životu da imam krov nad glavom, dvadeset dolara nedeljno itd. Ako bih ipak rekao tako nešto, upotrebio bih reč “cilj” da bih proizveo neku vrstu deflatorskog efekta jer je govor o čovekovim ciljevima u životu obično povezan sa specifikacijom daljih i visokih krajnjih ciljeva. Tvrdnja profesora Vudsda da u tome ne bi bilo inkonsistentnosti pokazuje da je njegov naum da analizu uklopi u logički tesne granice. Ja, međutim, tvrdim da bi to bilo arhaično s obzirom na primarnu upotrebu pojma “cilja”. Pojmovna analiza treba da obrati pažnju na arhaičnost, kao i na inkonsistentnost. Ona mora biti osetljiva i na mnogostruke svrhe kojima služe načini govora.

Ocena ciljeva

Prva primedba profesora Vudsda svakako je prilično naivna. On misli da činjenica da o ciljevima možemo raspravljati sa stanovišta kvaliteta protivreći mojoj tezi da je opšta funkcija govora o ciljevima da preciznije specifikuje krajnje ciljeve. Na to se može samo odgovoriti da je ocena ciljeva drugorazredna vrsta govora. Pojam “cilja” počinje da funkcioniše u kontekstima kakvi su oni koje sam naveo. Ali, kad se taj način govora uspostavi, možemo klasifikovati ciljeve i izjašnjavati se o njihovim kvalitetima. Napravimo paralelu sa sledećim slučajem: činjenica da možemo uporediti naredbe nastavnika i naredbe podoficira koji obučavaju re-

grute i oceniti ih na različite načine nimalo ne utiče na datu analizu osobene funkcije koju obavlja jezik naredbi kao različit od, recimo, jezika saveta.

Zaključak

Dakle, slažem se s profesorom Vudsom da veza između pojmova kojima sam se bavio i vrste analize koju sam predložio nije tesna kao između pojmova “neženja” i “neoženjen”. Trebalo bi mi dosta vremena da objasnim zašto bi, naročito kad je reč o pojmu “cilja”, bilo nerazumno tražiti tako tesnu vezu. Ali nadam se da sam koliko-toliko pokazao da se ne može prihvatiti mišljenje profesora Vudsa da sam ukazivao isključivo na *de facto* veze. Međutim, čini mi se da on misli da te veze, ako nisu tako tesne kao one iz njegovog omiljenog primera, postaju suviše neuhvatljive da bi bile važne sa filozofskog stanovišta. Takvo purističko shvatanje značilo bi kraj za većinu radova iz oblasti etike, filozofije duha, epistemologije, političke filozofije, estetike i filozofije religije – kao i filozofije obrazovanja. A to bi bilo šteta.

42

JOŠ NEKA RAZMIŠLJANJA O POJMU OBRAZOVANJA*

(R. S. Piters)

Međutim, stvar nije tako jednostavna; jer “obrazovanje” nije baš tako jednostavan pojam kao “lečenje” ili “reformisanje”. Naročito je sumnjivo da li se reč “obrazovanje” uvek upotrebljava na sličan način kao reči “lečenje” ili

“reformisanje”, to jest za označavanje procesa koji vode do opšteg rezultata. Sumnje se mogu proveriti ako ispitamo da li su za upotrebu termina “obrazovanje” obezbeđeni uslovi koji makar malo liče na logički nužne uslove. Za to su nam potrebni kontraprimeri:

(a) *Primedbe vezane za poželjnost uslova.* Uopšteno govoreći, ukazano je na dve vrste uslova za upotrebu termina “obrazovanje”: uslovi poželjnosti i uslovi znanja. Razmotrimo prvo kontraprimerne uslova poželjnosti:

(I) O obrazovnom sistemu jedne zemlje često govorimo a da pri tom ne predstavljamo kao vrednost ono što druge zanima da prenesu. Na ovu primedbu možemo odgovoriti poređenjem s govorom o moralnom kodeksu druge zajednice ili o supkulturi u našoj zajednici. Kad iz sopstvenog slučaja shvatimo kako termini kao što su “obrazovati” i “moralni” funkcionišu, možemo ih koristiti na spoljašnji, deskriptivan način, onako kako to rade antropolozi, ekonomisti i drugi. Kao posmatrači, mi uvažavamo to što, kad je posredi moral, ljudi svoj način života smatraju vrednim, a kad je posredi obrazovni sistem, uvažavamo to što imaoci tog sistema smatraju da prenose ono što misle da je vredno. Ali *mi*, kao posmatrači, te sisteme ne predstavljamo nužno kao vredne kad ih označavamo rečju “moralni” ili “obrazovni”.

(II) Na primedbu o slabom ili lošem obrazovanju možemo odgovoriti tako što ćemo reći da mislimo da se posao otaljava ili da vrednosti kojima se obrazovanje bavi nisu naročito visoke.

* Iz P. H. Hirst i R. S. Peters, *The Logic of Education* (London: Routledge & Kegan Paul; New York: Humanities Press, 1970), 20-28. Preštampano uz dozvolu autora i izdavača.

(III) Međutim, mnogo ozbiljnija primedba je da mnogi smatraju da je obrazovanost loše stanje. Njihova primedba se ne odnosi na neki određen sistem obrazovanja, nego na *svaku* vrstu obrazovanja. Oni shvataju da “obrazovanje” ima veze s prenošenjem znanja i razumevanja. Štaviše, verovatno ga povezuju s knjigama i teorijama. Ali upravo zato su protiv njega; jer o obema stvarima misle da su beskorisne ili da kvare ljude. Naravno, oni odgajaju svoju decu, možda u okvirima starih veština ili folkloru. Ali ne vide nikakvu vezu između onoga što je po njihovom mišljenju vredno i “obrazovanja”, i nemaju posebnu reč koja bi napravila razliku između prenošenja njihovih vrednosti i prenošenja mnogih drugih stvari.

Ovo poslednje ukazuje na jedan od načina na koji se može odgovoriti na primedbu. Mogućno je donekle uverljivo tvrditi da ljudi koji misle da je obrazovanost loša stvar nemaju naš pojam obrazovanosti. Njihovo shvatanje nije diferencirano u tolikoj meri da im je potrebna posebna reč kojom bi označili prenošenje onoga što je, po njihovom mišljenju, vredno. Oni imaju *neki* pojam obrazovanja; jer tu reč koriste da bi označili dešavanja u školama i na univerzitetima. Ali nemaju *naš* pojam. Jedina nevolja u vezi s odgovorom na pomenutu primedbu sastoji se u tome što je, u ovom trenutku, broj ljudi koji nemaju naš pojam obrazovanja prilično veliki. U tom kontekstu, “mi” smo uglavnom obrazovani ljudi i profesionalno zainteresovani za obrazovanje; i “mi” ne činimo većinu ljudi koji koriste reč “obrazovanje”. Zato je sumnjivo da li je poželjnost “obrazovanja” logički nužan uslov za termin koji je trenutno u

optičaju. On je povezan sa specifičnijim, diferenciranim pojmom koji se pojavio. O toj mogućnosti biće kasnije više reči.

Na datu primedbu možemo reagovati i tako što ćemo reći da su jedino uslovi znanja pravi logički uslovi i da uslov poželjnosti zavisi od njih; to neće biti odgovor na primedbu, ali bar može objasniti neslaganja vezana za uslov poželjnosti. Sa takvog stanovišta, temeljna ideja koju obrazovanost podrazumeva bila bi imanje znanja i razumevanja. Pošto se znanje i razumevanje cene u našoj kulturi, kako sami po sebi tako i zbog svog doprinosa tehnologiji i kvalitetu života uopšte, obrazovanost se smatra veoma poželjnom – ali ne misle svi tako. Da li je uslov poželjnosti ispunjen, zavisiće, dakle, od kontingentnih činjenica vezanih za stav koji prema prenošenju znanja i razumevanja imaju oni koji govore o obrazovanju. Otuda, poželjnost nije logički nužan uslov za upotrebu termina “obrazovanje”, nego je pre kontingentna posledica procene vrednosti koju donese određeni ljudi.

Ovaj način uprošćavanja analize preporučljiv je iz više razloga:

(I) Time se svakako vodi računa o onima koji smatraju da je obrazovanje loša stvar. Pošto, u skladu s takvim stavom, veza između obrazovanja i nečeg što se vrednuje zavisi samo od kontingentne činjenice da ljudi pripisuju vrednost znanju i razumevanju, nije čudo što su prosti ili izrazito praktični ljudi protiv obrazovanja. Njima se čini da ono nema korisnu funkciju u njihovom životu; čak ga mogu doživljavati kao uticaj koji može ugroziti njihov način života. Ako shvate da im ono može pomoći da upravljaju imanjem ili izleče bolest, možda

će mu pridati neku vrednosti, ali isključivo instrumentalnog tipa.

(II) Nije potrebno nikakvo složeno filozofsko manevrisanje da bi se objasnili slučajevi kad govor o obrazovanju i obrazovnim sistemima ne sadrži ni odobravanje ni neodobravanje onog što se dešava. Obrazovanje je onda, a tako ga ponekad i zovu, “industrija znanja”. O njemu možemo govoriti na isti način na koji govorimo o bilo kojoj drugoj vrsti prakse za koju mislimo da jeste ili nije važna.

(III) “Slabo” ili “loše” obrazovanje jednostavno označava uspešnost kojom se znanje prenosi ili vrednost vrste znanja koja je preneti.

44 To je, dakle, veoma privlačno uprošćavanje analize. Međutim, u tom slučaju se analiza usredsređuje samo na uslove znanja, a pitanje je da li su oni dovoljno jaki da je podrže. Zato ih moramo proveriti kontraprimerima na isti način na koji smo to uradili s uslovom poželjnosti.

(b) *Primedbe vezane za uslove znanja.* Treba zapamtiti da uslovi znanja obuhvataju i dubinu i širinu razumevanja.

(I) Prema tome, očigledan kontraprimer bio bi govor o specijalizovanom obrazovanju. Na ovu primedbu možemo reći da, kad imamo više uslova, često se dešava da jedan od njih uklanjamo upotrebom reči koja ga poništava. Na primer, ljudi govore o “intuitivnom” znanju, pri čemu “intuitivno” poništava jedan od uobičajenih uslova “znanja”, a to je da imamo osnovu za ono što verujemo. Na sličan način se može smatrati da “specijalizovano” uklanja uslov širine “obrazovanja”.

(II) Možemo govoriti o spartanskom obrazovanju ili obrazovanju u nekom još primitivnijem plemenu iako znamo da u tim zajednicama nije bilo ničeg što se moglo preneti osim prostih veština i folkloru. Možda bi se na ovu primedbu moglo odgovoriti tvrdnjom da je termin ili analogno proširen (kao kad se za pse kaže da su neurotični) ili da ljudi koji ga koriste nisu još razvili izdiferenciran pojam “obrazovanja”, što nas vraća na već pomenuti stav da je obrazovanje loša stvar. Pošto ima mnogo ljudi koji bez ikakvog snebivanja govore o spartanskom obrazovanju, teško je ostati pri tvrdnji da su uslovi znanja logički nužni uslovi termina u opštoj upotrebi. Ovo dodatno potvrđuje treća primedba.

(III) Slučaj “spartanskog obrazovanja” samo je jedan iz šire klase slučajeva. Kratko etimološko istraživanje pokazaće da se reč “obrazovanje” koristi ili je bila korišćena bez pomenute pojmovne veze sa znanjem. Latinska reč *educere* obično je, iako ne uvek, ukazivala na fizički razvoj. U postklasičnom latinskom reč *educare* je označavala negovanje biljaka i životinja, kao i ljudi. U engleskom je reč *education* prvobitno upotrebljavana vrlo uopšteno, a odnosila se na odgajanje dece i životinja. U sedamnaestom veku, na primer, govorilo se da jeleni uživaju u šumama i na mestima svoje prve edukacije. Reč je često korišćena za životinje i ptice (poput lovačkih pasa i sokolova) koje su obučavali ljudi. U devetnaestom veku je korišćena čak i u vezi sa svilenim bubama! (Vidi *Oksfordski rečnik engleskog jezika*.) I danas je ponekad upotrebljavamo na taj opšti način, na primer kad govorimo o spartanskom obrazovanju ili sopstvenim oblicima obuke koji nemaju blisku vezu sa znanjem i ra-

zumevanjem. Drugim rečima, stara praksa je i dalje živa.

Naravno, argumenti zasnovani na etimologiji nisu pouzdan dokaz. Oni u najboljem slučaju daju putokaze koje bi možda trebalo slediti. U ovom slučaju, na primer, čini se da je reč prvobitno imala veoma uopšteno značenje. Međutim, s pojavom industrijalizacije i otuda sve većih potreba za znanjem i veštinama, “obrazovanje” se sve više vezivalo za “školovanje” i vrstu obuke i nastave koja se odvija u posebnim ustanovama. Lako je moguće da je ova obuhvatna promena, koja je vrhunac dostigla u obaveznom školovanju za sve, dovela do tako radikalnog sužavanja pojma da sad tu reč koristimo uglavnom u vezi s razvojem znanja i razumevanja. Za razliku od svojih prethodnika, mi pravimo razliku između “obuke” i “obrazovanja”. Ne bi nam zvučalo prirodno kad bismo govorili o obrazovanju životinja, a svakako ne bismo nikad na taj način govorili o biljkama. Ali govorimo o obuci životinja i učenju ruža i drugih vrsta puzavica da se razvijaju u određenom pravcu.

Ovi kontraprimeri uslova poželjnosti i uslova znanja vezanih za obrazovanje pokazuju da je veoma teško ostati pri tvrdnji da je ponuđena odgovarajuća analiza pojma. Međutim, moguće je da postoji neko objašnjenje tih kontraprimera. Drugim rečima, slučajevi koji se ne uklapaju u analizu mogli bi sami po sebi biti nekako povezani. Kad bismo bolje razjasnili princip koji leži u osnovi kontraprimera, bacili bismo više svetlosti i na pojam “obrazovanja” uopšte.

(c) *Obrazovanje i obrazovani čovek*. Postoji zapravo još jedan etimološki podatak koji bi mogao da

nam pomogne u objašnjenju slučajeva koji se ne uklapaju u prvobitnu analizu. Ako pogledamo *Oksfordski rečnik engleskog jezika*, videćemo da se pojam “obrazovanosti” kao nečeg što karakteriše celokupni moralni, intelektualni i duhovni razvoj osobe pojavio tek u devetnaestom veku. U tom veku eksplicirana je i razlika između obrazovanja i obuke. Ta upotreba je u velikoj meri bila povezana s nastavom za koju se mislilo da proizvodi poželjne mentalne kvalitete, kao i sa otkrivanjem i razvojem kvaliteta za koje se pretpostavljalo da već postoje u osobi. Međutim, termin je i dalje upotrebljavan da označi odgoj ili gajenje dece i životinja, kao i za vrstu nastave koja se odvijala u školama. Drukčije rečeno, iako je pre devetnaestog veka postojao ideal kultivisane osobe koja je proizvod složene obuke i nastave, nije bilo uobičajeno da se taj ideal označava terminom “obrazovani čovek”. Ljudi onog vremena imali su pojam “obrazovanosti”, ali tu reč nisu upotrebljavali s takvom konotacijom. Prema tome, o obrazovanju se nije eksplicitno razmišljalo kao o porodici procesa čiji je ishod razvoj obrazovanog čoveka na današnji način.

Danas, naročito u krugovima onih koji se bave edukacijom, pojam obrazovanog čoveka u smislu ideala u velikoj meri je ukorenjen. Otuda je prirodno što zaposleni u obrazovnim institucijama smatraju da je njihov posao povezan s razvojem takve osobe. Oni su postali veoma osetljivi na razliku između onoga što rade kad imaju takav ideal na umu i “obuke” koja podrazumeva ograničenije i specifičnije domete. To, na primer, potvrđuje činjenica da su nakon Robinsovog izveštaja “koledži za obuku” promenili ime u “koledži za obrazovanje”. O tome

svedoči i promena imena nastave “fizičkog treninga” u “fizičko obrazovanje”. Ukratko, razvoj pojma “obrazovanog čoveka” suzio je pojam “obrazovanja” zbog njegove prirodne veze s razvojem takve osobe. Razliku između obrazovanja ljudi i njihovog obučavanja pravimo jer obrazovanje više nije kompatibilno s usko shvaćenom aktivnošću.

Dakle, u prethodno datoj analizi “obrazovanja” kao uporedivog s “reformisanjem” ili “lečenjem” pretpostavili smo da postoji veza između obrazovanja i razvoja obrazovanog čoveka. Rekli smo da drugi ljudi možda nisu razvili taj diferenciraniji tip pojmovne strukture, ali smo ostali pri stavu da je važno napraviti te razlike čak i kad se termini ne koriste na dovoljno specifičan način koji bi ih ograničio. Ali sasvim je verovatno da je raširena i starija upotreba reči “obrazovanje”, u kojoj različiti procesi odgajanja i odgoja nisu u tako tesnoj vezi s razvojem obrazovanog čoveka. Mogućno je da mnogi ljudi još uvek koriste reč “obrazovanje” ne samo da bi označili proces nastave, obuke itd. koji se odvija u školama nego i da bi označili manje formalizovanu praksu odgoja dece: kako da koriste toalet, održavaju higijenu i pravilno akcentuju reči. Oni misle da su ta postignuća poželjna iako nemaju mnogo veze sa znanjem i razumevanjem. Međutim, ne verujem da se reč obrazovanje sad upotrebljava drukčije osim polušaljivo kad se govori o životinjama, a nikad nisam čuo da je neko koristi da bi odao priznanje trudu koji baštovani ulažu u svoje biljke. U najmanju ruku, pojam se u tom pogledu promenio manje-više univerzalno u odnosu na pojam iz sedamnaestog veka.

Prema tome, pojam “obrazovanja” je po svoj prilici veoma fluidan. Na jednom kraju kontinuuma nalazi se stariji i neizdiferencirani pojam koji se odnosi na svaki proces odgajanja ili odgoja čija je veza s poželjnim ili znanjem čisto kontingentna. Mogu postojati upotrebe koje ga povezuju samo s razvojem poželjnih stanja, a ne naglašavaju znanje; mogu postojati upotrebe koje naglašavaju samo razvoj znanja, a ne podrazumevaju njegovu poželjnost. Noviji i specifičniji pojam povezuje takve procese s razvojem stanja koja podrazumevaju znanje i razumevanje, kako u dubinu tako i u širinu, a ukazuje i na njihovu poželjnost. Analiza koja poređi “obrazovanje” s “reformisanjem” spada u taj diferenciraniji specifični pojam.

Ciljevi obrazovanja

Kako bi onda razlozi koji potiču iz kasnijeg, specifičnijeg pojma “obrazovanja” dali smernice nastavniku zainteresovanom za obrazovanje učenika? Opšti putokaz za unapređenje poželjnih stanja osobe, koja podrazumevaju i dubinu i širinu razumevanja, odnosio bi se samo na opšti pravac; on ne bi ponudio specifične smernice.

Specifičnije smernice pružio bi nastavnik kome su jasniji ciljevi obrazovanja. Jer formulacija ciljeva ima funkciju da bliže odredi šta neko pokušava da postigne, njegovu metu u metaforičnom smislu. Taj pokušaj da se preciznije odrede mete ukazuje na nešto što je takođe izvedeno iz konteksta pucanja i bacanja, gde pojam cilja ima svoje prirodno stanište, a to je da konačni rezultat koji imamo u vidu nije lako dostižan. Udaljenost i teškoće su izgleda nerazdvojni elementi konačnih rezultata koje ozna-

čavamo kao “ciljeve”. Međutim, ciljevi ne mogu da specifikuju stanje stvari zbog kojeg bi ih očigledno bilo neizvodljivo ostvariti. U tom smislu oni se razlikuju od “ideala”. Možemo nadugačko raspredati o idealima koje imamo kao nastavnici, a da pri tom ne postavljamo nezgodna pitanja o njihovoj ostvarljivosti. Ali, ako pokušamo da formulišemo ciljeve, moramo uzeti u obzir i njihovu izvodljivost. Govor o ciljevima mora biti i precizniji od govora o idealima. Obrazovni ideal, na primer, može biti da svako dete nauči da uživa u radosti otkrića. Nastavnikov cilj u istom kontekstu može biti specifičniji i postižniji krajnji cilj – da svako dete u razredu vidi neki smisao u učenju onoga što mora biti naučeno.

Formulisanje ciljeva u obrazovanju treba razlikovati od pokušaja da se odgovori na opšte pitanje “šta je *zapravo* cilj obrazovanja”. Takvo pitanje je beskorisno u tom kontekstu jer odgovor mora biti ili pojmovna istina ili uverljiva definicija. Pojmovnu istinu dobili bismo u slučaju da odgovor specifikuje odgovarajuću analizu opšteg konačnog rezultata ostvarenog procesa obrazovanja. Drugim rečima, ako je prethodna analiza specifičnog pojma “obrazovanja”, kao porodice procesa što vode do poželjnih stanja uma koja uključuju i dubinu i širinu razumevanja, manje-više odgovarajuća, onda bi pojmovna istina glasila da je cilj obrazovanja ostvarenje tog opšteg krajnjeg rezultata. To je kao da kažemo da je cilj reforme da učini ljude boljim. A takvo ponavljanje ne bi pružilo određene smernice nastavniku. Pretpostavimo, međutim, da je nešto mnogo konkretnije ponuđeno kao specifikacija tog opšteg konačnog rezultata. Pretpostavimo da je cilj obrazo-

vanja *zapravo* da proizvede specijalizovano obrazovanje. Tada bismo dobili stipulativnu definiciju koja bi imala funkciju da preporučiti određen program. Umesto otvorene izjave “*moj* cilj u obrazovanju ljudi je da razvijam specijaliste”, dobili bismo prikrivenu podršku takvom programu u vidu tvrdnje da je posvećenost tom i samo tom konačnom rezultatu konsistentna obrazovanju ljudi. Istina, to bi pomoglo nastavniku da dobije preciznije smernice. Ali ta pomoć išla bi na račun pojmovne jasnosti.

Pretpostavimo zatim da se od nastavnika traži da specifikuje svoj cilj u obrazovanju ljudi ili ciljeve neke obrazovne institucije. Kakav bi odgovor mogao dati? Uopšteno govoreći, bilo koji odgovor koji bi bliže odredio ono što se smatra da obrazovan čovek jeste. Naglašena bi bila obeležja – npr. kritičko mišljenje, specijalizovano znanje, samostalnost, estetska osetljivost – koja su deo nastavnikovog razumevanja “obrazovanosti”. Opštoj formi “obrazovanog čoveka” bila bi data sadržina koju bi ponudila analiza vezana za uslove poželjnosti i znanja. Moralo bi se, naravno, obrazložiti i zašto su neki kvaliteti poželjniji od drugih. I zaista, to je važan aspekt po kojem se obrazovanje ljudi razlikuje recimo od – da se vratimo poređenju s medicinom – njihovog lečenja. Jer u oblasti obrazovanja se o krajnjim rezultatima raspravlja isto koliko i o metodima koje treba usvojiti da bi se ti rezultati ostvarili. U medicini nije tako. Postoji mnogo veća saglasnost oko pitanja šta čini “izlečenost” nego šta čini “obrazovanost”.

Važno je razlikovati “ciljeve obrazovanja” u ovim slučajevima od ciljeva obrazovanja u slučajevima kad se koristi opštiji neizdiferencirani

pojam “obrazovanja” – npr. kad političari govore o obrazovnom sistemu. Političar ili državni službenik, koji razmišlja ekonomski, može posmatrati obrazovanje kao sredstvo za obezbeđivanje obučene radne snage. On će razmišljati o obrazovanju isključivo na taj način i neće mariti za napore edukatora, koji, za uzvrat, mogu biti ravnodušni prema načinu razmišljanja ekonomiste. Njih može zanimati isključivo razvoj obrazovanih muškaraca i žena. Naravno, ekonomski pogled na dešavanja u školama i na fakultetima ne mora *nužno* biti oprečan zainteresovanosti za obrazovanje u specifičnijem smislu. Nastavnik može misliti da je razvoj odgovornih građana, sposobnih da igraju neku profesionalnu ulogu, cilj koji ga čini celovitim kao edukatora. Za njega će građanska svest biti obeležje obrazovane osobe. U svom pristupu on će se usredsrediti na to da svoje đake tehnički pripremi za obavljanje određenih poslova i pokušaće da tehničko umeće i znanje poveže s dubinom i širinom razumevanja koje osoba ima kao građanin.

48 Slično tome, nastavnik može predavati recimo nauku i pri tom imati u vidu čisto vokacioni ili ekonomski konačni rezultat. On će sebe videti samo kao nekog ko priprema ljude za zanimanja ili udovoljava nacionalnim potrebama za radnom snagom, a neće mnogo razmišljati o razvoju pojedinaca kao pojedinaca. Svoj rad će posmatrati samo kao doprinos ekonomskom razvoju. Ali podučavanje nauci s tako ograničenim ishodom u vidu treba razlikovati od obrazovanja. Kao što smo već rekli, podučavanje nije nužno edukativno. S druge strane, iako nije ravnodušan prema nacionalnim potrebama, nastavnik može predavati nauku zato što taj oblik razumevanja ima centralno mesto u njegovom shvatanju obrazovane osobe.

Original: R. S. Peters, J. Woods i W. H. Dray, “Aims of Education – A Conceptual Inquiry”, u R. S. Peters (ur.), *The Philosophy of Education* (Oxford: Oxford University Press, ⁵1987 [1973]), str. 11–57.