

## PREDGOVOR IZMENJENOM I DOPUNJENOM IZDANJU

Najvažnije pitanje u političkoj teoriji obrazovanja – kako treba obrazovati građane i ko treba da ih obrazuje – postalo je još važnije otkad se pre deset godina pojavilo prvo izdanje *Demokratskog obrazovanja*. Tim pitanjem se češće bavila praksa nego teorija. Obrazovanje je na vrhu liste politički važnih problema u američkoj politici, čak iznad ekonomije, zapošljavanja i krivičnih dela. Sada se mnogo veći broj filozofa bavi glavnim problemima obrazovanja: sadržajem obrazovanja, njegovom podelom i podelom obrazovnog autoriteta.

Pošto su društva postala međusobno zavisna više nego ikad, obrazovni problemi dobijaju sve izrazitije međunarodne dimenzije. Sve češće se otvaraju rasprave o tome da li sadržaj obrazovanja treba da bude u većoj meri multikulturalan i da li škole treba više da neguju kosmopolitska nego patriotska čuvstva učenika. Istovremeno, zahtev za ograničavanje državne i jačanje roditeljske kontrole nad školovanjem dobio je takođe istaknuto mesto, naročito u Sjedinjenim Američkim Državama.

Jedan od odgovora na sukobljene zahteve postavljene obrazovanju jeste prepuštanje roditeljima da u ime svoje dece odluče kako će razrešiti takve sukobe. Čak i taj naizgled nepolitički odgovor – neka roditelji odluče – iziskuje političku odluku građana i njihovih odgovornih predstavnika o dodeli javnih resursa roditeljima i dozvoli da oni te resurse po sopstvenom izboru potroše na obrazovanje za čije standarde jamči država. Time se iziskuje i politička odluka o tome šta spada u obrazovanje za čije standarde jamči država. Osim ako ne ukinemo obavezno školovanje, nemoguće je izbeći političku odluku o sadržaju školovanja, njegovoj podeli i podeli obrazovnog autoriteta. A i odluka o ukidanju obaveznog školovanja bila bi, naravno, politička odluka. Politička odluka bi na sličan način bila neopходna i za uspostavljanje sistema građanskog minimalizma koji je poslednja i najjača odbrana roditeljskog izbora.

---

## DEMOKRATSKO OBRAZOVANJE

---

EJMI GATMAN

*S engleskog prevela Slobodanka Glišić*

Epilog počinje ispitivanjem argumenata koji idu u prilog građanskom minimalizmu. Građanski minimalisti tvrde da, kad je reč o školovanju koje subvencionise država, roditeljski autoritet može biti ograničen samo onim što je suštinski važno za građansko obrazovanje u liberalnoj demokratiji. Oni kažu da građani (ili njihovi predstavnici) mogu kao obavezu propisati samo građanski minimum i ništa više. U opštijem smislu, javne odluke u vezi sa školovanjem mogu se kretati jedino u okviru građanskog minimuma. Roditeljima se mora dati pravo da odlučuju o drugim pitanjima vezanim za školovanje dece (o državnom trošku): o tome koja škola odgovara njihovoj ideji o dobrom obrazovanju i koji delovi nastavnog programa ne odgovaraju. Prema tome, po mišljenju građanskih minimalista, roditelji treba da imaju pravo da izuzmu svoju decu iz pohađanja bilo kojeg dela nastave ukoliko obrazovanje kojim žele da ga zamene zadovoljava građanski minimum.

Svako ko donosi odluke o nastavnom programu u osnovnim i srednjim školama u ustavnoj demokratiji mora se suočiti s pitanjem u čemu se sastoji dobro obrazovanje. Zato u epilogu ukazujem i na dva važna pitanja koja su poslednjih godina dobila istaknuto mesto u raspravi o tome šta je dobro obrazovanje. Koji je prikladan odgovor demokratskog obrazovanja na izazov multikulturalizma? Da li škole

treba da neguju patriotska ili kosmopolitska čuvstva učenika?

Ovi i drugi kontroverzni problemi obrazovnog sistema otvaraju opšta pitanja demokratije i demokratskih građanskih prava. Prema tome, knjiga *Demokratsko obrazovanje* zahteva formulisanje komplementarne koncepcije demokratije. Jedan od ciljeva *Demokratije i neslaganja*, čiji smo koautori Denis Tompson i ja, jeste da ponudi takvu koncepciju.<sup>1</sup> Shvatanje demokratskog obrazovanja izloženo u *Demokratiji i neslaganju* daje podršku objašnjenju demokratskog obrazovanja u ovoj knjizi i, takođe, nastoji da pokaže implikacije njegovih osnovnih principa izvan sfere obrazovanja.

Šta je demokratski ideal koji je komplementaran demokratskom obrazovanju? Glavni princip deliberativne demokratije je reciprocitet među slobodnim i ravnopravnim pojedincima: građani i njihovi odgovorni predstavnici duguju jedni drugima opravdanje za zakone koji ih kolektivno obavezuju. Demokratija je deliberativna ukoliko građani i njihovi odgovorni predstavnici, u tekućem procesu uzajamnog opravdavanja, nude jedni drugima moralno odbranljive razloge za uzajamno obavezujuće zakone. Ako demokratija nije deliberativna, prema ljudima se postupa kao prema objektima zakonodavstva, pasivnim subjektima podređenim vlasti, a ne kao prema građanima čije se učestvovanje u vlasti odvija kroz prihvatanje ili

<sup>1</sup> Amy Gutmann i Dennis Thompson, *Democracy and Disagreement* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996). Nensi Rozenblum je u svom prikazu knjige *Demokratsko obrazovanje* napisala: "Demokratsko obrazovanje pobeđuje u sporu s liberalnim i konzervativnim teoretičarima vezanom za pitanje ko treba da kontroliše obrazovanje i zašto. Knjiga poziva na komplementarno objašnjenje demokratskog građanskog prava." [Nancy Rosenblum, u *American Political Science Review*.]

odbacivanje ponuđenih razloga koje oni ili njihovi odgovorni predstavnici nude za uzajamno obavezujuće zakone i programe.

Deliberativna demokratija naglašava da je važno da obrazovanje koje ima podršku države razvija sposobnost za deliberaciju u svakom detetu kao budućem slobodnom i ravnopravnom građaninu. Deliberacija je najopravdljiviji način donošenja uzajamno obavezujućih odluka u predstavničkoj demokratiji – uključujući i odluke da neke stvari ne budu predmet deliberacije – pri čemu su donosioci odluka odgovorni ljudima kojih se te odluke najviše tiču. Da bi deliberativno odlučivanje i odgovornost funkcionisali, mora postojati građanstvo koje je obrazovanjem pripremljeno za deliberaciju i vrednovanje rezultata deliberacije svojih predstavnika. Prema tome, glavni cilj školovanja na koje obavezuje država jeste razvijanje umeća i vrline deliberacije.

Zašto bismo uopšte smatrali da je deliberacija od ključne važnosti čak i u obrazovanju u državnim školama kad šansa većine građana da žive dobrim životom danas zahteva mnogo jednostavnija umeća i vrline, poput računanja, pismenosti i nenasilnog ponašanja? Deliberacija se ne svodi na jedno umeće ili vrlinu. Ona zahteva i umeće pismenosti, računanja, kritičkog mišljenja, kao i kontekstualno znanje, razumevanje i uvažavanje stavova drugih ljudi. Deliberacija obuhvata i vrline istinoljubivosti, nenasilnosti, praktičnog prosuđivanja, građanskog integriteta i velikodušnosti. Negovanjem tih i drugih deliberativnih umeća i vrlina demokratsko društvo doprinosi obezbeđivanju kako osnovne šanse pojedinaca tako i svoje kolektivne sposobnosti da se bori za pravdu.

Volja za deliberaciju o uzajamno obavezujućim pitanjima razlikuje demokratske građane od građana okrenutih sopstvenim interesima koji se spore samo da bi te interese ostvarili, kao i od poslušnih građana koji postaju pasivni subjekti jer ih pokoravanje političkom autoritetu sprečava da se spore. Pravdi će verovatno daleko bolje služiti demokratski građani koji zajedno razmišljaju kako da donesu uzajamno opravdjlive odluke, nego ljudi koji su nezainteresovani za politiku ili ih ona zanima samo zbog moći. Čak i kad deliberaciji posvećeni građani nastave da se ne slažu, što se često dešava, njihov napor da dođu do uzajamno opravdjlivih odluka odlikuje se uzajamnim poštovanjem. Pošto je neslaganje razumnih ljudi dobre volje neizbežno u svakom slobodnom društvu, uzajamno poštovanje je važna vrлина. U deliberaciji nalazimo uzajamno poštovanje jer ona pokazuje iskreno nastojanje da se nađu uzajamno prihvatljivi uslovi za društvenu saradnju, a ne oni koji su prihvatljivi samo najmoćnijima ili, čak, samo najspособnijim govornicima.

U knjizi *Demokratsko obrazovanje* tvrdi se da je nužan uslov za postizanje odgovarajućeg građanskog obrazovanja razvijanje umeća i vrlina deliberativnog građanstva. To ne znači da negovanje deliberativnog građanstva treba da bude u centru pažnje svih obrazovnih institucija i edukatora. Nije potrebno da roditelji, primarni edukatori dece, svu svoju pažnju usredsređuju na takvo obrazovanje dece. Nije potrebno da prvenstveni cilj univerziteta bude obrazovanje demokratskih građana. Građani posvećeni deliberaciji mogu biti nenameran sporedni proizvod obrazovnih napora čiji je cilj nešto sasvim drugo. Dobro obrazovanje u oblasti hu-

manističkih nauka, na primer, verovatno će razvijati mnoga deliberativna umeća jer je posećeno kritičkom ispitivanju.

*Demokratsko obrazovanje* nudi principijelno zalaganje za školovanje čiji je cilj podučavanje umećima i vrlinama demokratske deliberacije u društvenom kontekstu u kojem je obrazovni autoritet podeljen između roditelja, građana i profesionalnih edukatora. Građani su moralno i ustavno slobodni da podrže državno školstvo koje decu uči deliberaciji. Pretpostavimo da se većina građana zalaže za to da autoritet roditelja bude obuhvatniji nego što *Demokratsko obrazovanje* preporučuje. U skladu s načelima deliberativne demokratije, građani mogu legitimno preneti obuhvatniji obrazovni autoritet na roditelje ako se time ne ugrožavaju osnovne slobode ili šanse dece kao budućih slobodnih i ravnopravnih građana ili bilo čije osnovne slobode i šanse.

280

Pitanje da li bi bilo mudro da građani u deliberativnoj demokratiji prenesu na roditelje više obrazovnog autoriteta treba posmatrati odvojeno od pitanja da li građani imaju pravo da to urade. U *Demokratskom obrazovanju* su navedeni razlozi iz kojih, na primer, za decu ne bi bilo dobro da se obuhvatan autoritet dodeli bilo kojem pojedinačnom agensu – roditeljima, građanima ili profesionalnim edukatorima – ali su ti razlozi izneti samo kao prilog demokratskoj raspravi. Principijelnija demokratska

debata o tom i drugim kontroverznim problemima obrazovanja sama po sebi je važan deo onoga što preporučuju *Demokratsko obrazovanje* i komplementarno shvatanje deliberativne demokratije.

(29. avgust 1998.)

#### UVOD: VRATIMO SE OSNOVAMA\*

Građani, koji vladaju u demokratiji, odlučuju između ostalog kako će budući građani biti obrazovani. Prema tome, demokratsko obrazovanje je i politički i obrazovni ideal. Obrazovati nekog dok je dete podrazumeva da se tim nekim vlada, “stoga je dobro rečeno da neće umeći dobro da vlada onaj ko nije naučio da se pokorava”.<sup>1</sup> Pošto biti demokratski građanin podrazumeva vladanje, ideal demokratskog obrazovanja je da se nekim prvo vlada, a potom da on vlada. Pored toga što postavlja scenu za demokratsku politiku, obrazovanje igra i glavnu ulogu na toj sceni. Njegova dvostruka uloga otvara jedan od najvažnijih moralnih problema politike: ko sve treba da ima autoritet na osnovu kojeg će uticati na način obrazovanja demokratskih građana?

Da bih odgovorila na ovo pitanje, razviću prilično detaljnu demokratsku teoriju obrazovanja. Ali pre toga moram odgovoriti na tri izazova s kojima se suočava ideja da je razvijanje demokratske teorije obrazovanja važno. Prvo: zašto bismo se oslanjali na *teoriju* da bismo odlu-

\* Izraz “vratimo se osnovama” (*Back to Basics*) u obrazovanju odnosi se na zahtev da se obrazovanje vrati tradicionalnim školskim predmetima i metodima učenja i pamćenja gradiva usklađenog sa standardima koje odrasli ocenjuju kao ispravne, bez obzira na pojedinačne sklonosti učenika.

1 Aristotel, *Politika*, prev. Ljiljana Crepajac (Beograd: BIGZ Publishing D. P., 2003), str. 65, (1277b).

čili ko treba da ima autoritet nad obrazovanjem? Drugo: zašto to treba da bude *demokratska* teorija? Treće: zašto je *obrazovanje* u centru pažnje?

### Zašto teorija?

“Dva ljudska pronalaska možemo smatrati najbitnijim: veštinu vladanja i veštinu vaspitanja, ali u samoj njihovoj ideji smo ipak još nesaglasni.”<sup>2</sup> “Veština vaspitanja”, tvrdio je Kant, može se primenjivati ili “mehanički”, tako da se “ne zasniva na planu” nego da se upravlja prema datim okolnostima, ili se može oslanjati na teoriju, “zasnivati na principima”.<sup>3</sup> Mora li se obrazovni program oslanjati na principijelnu teoriju? Zašto se ne bismo zadovoljili manje promišljenim obrazovnim programom kao što smo često činili u prošlosti? Nije nam potreban principijelan plan da bismo na Sputnjik reagovali poboljšanjem naučnog i matematičkog nastavnog programa, da bismo na pokret za građanska prava odgovorili sprečavanjem segregacije u školama u kojima je ima i proširivanjem finansiranja dopunskog obrazovanja i da bismo na sve lošije rezultate na prijemnim ispitima odgovorili “povratkom na osnove”.

Pozabavimo se novijim pokretom za “vraćanje osnovama” u američkom školama. Ako nema teorije, kako se može opravdati poziv na povratak osnovama? Najčešće i najdirektnije opravdanje glasi da će škole bolje obrazovati decu ako se usredsrede na čitanje, pisanje, isto-

riju, matematiku i prirodne nauke, a ne na muziku, umetnost, seksualno obrazovanje i tako dalje. Pošto smo pomenuli pojam “boljeg” obrazovanja, moramo se upitati u odnosu na koju svrhu je ono “bolje”. Bez principijelne teorije obrazovanja odgovor neće biti očigledan. Pa, prema tome, ni racionalnost zahteva za vraćanje osnovama.

To nije samo akademsko pitanje. Razmotrimo naveliko reklamiranu preporuku Nacionalne komisije za izuzetnost u obrazovanju da se ustanove “Nove osnove”. U toj preporuci se kaže: “Čak i ako želimo samo da ostanemo i napredujemo na krhkoj konkurentskoj ivici koju još uvek držimo na svetskim tržištima, moramo se posvetiti reformi obrazovnog sistema na dobrobit svih – starih i mladih, bogatih i siromašnih, većine i manjine.”<sup>4</sup> Iako ovaj zaključak određuje ton izveštaja, Komisija ističe i da briga o obrazovanju “daleko prevazilazi stvari kakve su industrija i trgovina... [i uključuje] intelektualne, moralne i duhovne snage naših ljudi koji zajedno ispredaju samo tkanje našeg društva”.<sup>5</sup> Ako su naše obrazovne svrhe tako obuhvatne, nije jasno zašto nove osnove ne uključuju i istoriju umetnosti, seksualno obrazovanje, rasnu integraciju i ukidanje akademskog nepotizma. Ozbiljan kurs u srednjoj hemijskoj školi ne može više doprineti moralnoj i duhovnoj snazi učenika od rasno integrisanog razreda ili jednako ozbiljnog kursa iz istorije umetnosti. Problem nije u tome što su reforme

2 Imanuel Kant, *Vaspitavanje dece*, prev. Milan Šević (Beograd: Ušće, 2002), str. 11, 14.

3 *Ibid.*, str. 13.

4 National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (Washington, D. C.: Government Printing Office, april 1983), str. 7.

5 *Ibid.*

koje je predložila Komisija možda pogrešne, nego u tome što o njima ne možemo suditi bez principijelnog razumevanja obrazovnih svrha.

Komisija je možda imala politički razlog kad se nije upustila u principijelniju analizu: želela je da postigne javni konsensus. Čini se da “osnove” pružaju najmanji zajednički imenitelj koji može da obezbedi saglasnost o nacionalnom planu obrazovanja. Ako se složimo oko osnova, možemo privremeno gurnuti u stranu dublja neslaganja vezana za kontroverznija pitanja, kao što su rasna integracija i seksualno obrazovanje, i nastaviti da radimo na unapređenju škola. Ali da li smo saglasni s osnovama? Mogućno je da se veći deo građana zalaže za učenje američke istorije nego za seksualno obrazovanje u školama (mada 82 procenta američke javnosti odobrava seksualno obrazovanje),<sup>6</sup> ali za većinu građana je važnije *kako će se seksualno obrazovanje i američka istorija predavati nego da li se ti predmeti predaju u školama, i nema konsensusa o tome kako treba predavati bilo američku istoriju bilo seksualno obrazovanje. U tom ključnom smislu nema konsensusa ni u vezi s “osnovama”.*

Čak i da ga ima, konsensus ne bi bio odlučujući razlog za izbegavanje principijelne analize obrazovnih problema. Povelja Komisije “traži da se posebna pažnja posveti tinejdžerima”.<sup>7</sup> Zato se u izveštaju najviše govori o srednjoškolskom obrazovanju, ali se ne pominju (na primer) obrazovni problemi proistekli iz

sve češće pojave trudnoće među neudatim mlaletnicama,<sup>8</sup> što znači i da se potpuno zanemaruje pitanje kako škole mogu najbolje da reaguju na taj problem. Iako je prethodnih godina stopa tinejdžerske trudnoće rasla brže nego što su rezultati na prijemnim ispitima išli nizlaznom linijom, Komisija se bavila isključivo ovim drugim problemom. Ako radije izbegavaju političke kontroverze umesto da ih principijelno analiziraju, državne komisije naprosto ne ispunjavaju zadatak za koji su najbolje opremljene, a to je unapređenje kvaliteta američkog obrazovanja, i to ne direktno kroz promenu školskog programa, nego indirektno – poboljšanjem kvaliteta deliberacije o obrazovanju.

U demokratiji političko neslaganje ne treba izbegavati po svaku cenu. Političke kontroverze vezane za obrazovne probleme posebno su važne kao podsticaj za društveni napredak jer imaju potencijal za obrazovanje veoma velikog broja građana. Nezauzimanjem principijelnog stava komisije mogu izbeći da neka neslaganje prerastu u velike političke kontroverze. Ali za takvo izbegavanje plaćamo visoku cenu: zanemarujemo obrazovne alternative koje bi mogle biti bolje od onih na koje smo navikli ili nas mogu uputiti kako da poboljšamo škole pre nego što dođe do krize u kojoj će naše reakcije verovatno biti manje promišljene jer nećemo imati mnogo vremena za deliberaciju.

Možda su neki članovi Komisije imali druge razloge za izbegavanje principijelne analize

6 Izveštaj u Joel H. Spring, *American Education: An Introduction to Social and Political Aspects* (New York: Longman, 1985), str. 133.

7 *A Nation at Risk*, str. 2.

8 Raspravu o dimenzijama ovog problema vidi u Hyman Rodman, Susan Lewis, i Saralyn Griffith, *The Sexual Rights of Adolescents* (New York: Columbia University Press, 1984).

obrazovnih problema. Možda su mislili da legitimna obrazovna uloga vlade ne seže do takozvanog “moralnog obrazovanja”. To bi značilo da vlada ne treba da se meša u predmete kao što su, recimo, seksualno obrazovanje jer takvi kursevi ne mogu biti moralno neutralni, a moralno obrazovanje je privatna a ne državna briga.<sup>9</sup> To znači da seksualno obrazovanje treba da pruže roditelji a ne državne škole. Šta god mislili o tom zaključku, jasno je da on počiva na teoriji, principijelnoj političkoj teoriji o legitimnoj ulozi vlade u obrazovanju. Samo ako je teorija artikulirana, građani mogu da ocene njene principijelne kvalitete i programske implikacije. Čak i kratko objašnjenje takve teorije ukazuje na problematičnost pretpostavke od koje polaze preporuke Komisije. Ako prihvatimo princip da moralno obrazovanje spada u domen porodice a ne države, onda će i istorija ili biologija (ako se poziva na evoluciju) doći u isti položaj kao seksualno obrazovanje ili rasna integracija, to jest neće biti uključena u osnove. Država ne može ni da finansira škole ako se ne pozabavi i moralnim obrazovanjem.

Svi važni programski propisi polaze od teorije, političke teorije o odgovarajućoj ulozi vlade u obrazovanju. Kad teorija ostane implicitna, ne možemo adekvatno suditi ni o njenim principima ni o političkim propisima koji iz njih proističu. Kao što smo upravo pokazali, izbegavanje teorije privlačno je samo na prvi pogled. Dobar obrazovni program nećemo ko-

lektivno prepoznati na osnovu onoga što vidimo; ne možemo napraviti dobar obrazovni program izbegavanjem političkih kontroverzi; niti možemo napraviti principijelan obrazovni program ako ne izložimo principe i ne ispita- mo njihove implikacije.

### Zašto demokratska teorija?

Međutim, opravdavanje potrebe za teorijom obrazovanja ne znači i zalaganje za bilo koju teoriju. Zašto baš *demokratska* teorija obrazovanja? Potrebna je cela knjiga da bi se to detaljno objasnilo. Ali, ako proširim primer seksualnog obrazovanja, moći ću ukratko da objasnim zašto treba razvijati baš demokratsku teoriju.

Nastavnicima iz okruga Ferfaks u Virđžiniji godinama nije bilo dozvoljeno da sa učenicima razgovaraju o kontracepciji, abortusu, masturbaciji, homoseksualnosti i silovanju (tema- ma zvanim “Velikih pet”). Od učenika se zahtevalo da pitanja o nekoj od tih tema podnose u pisanom obliku. Takav stav izazvao je “petogodišnju burnu raspravu” u okrugu Ferfaks. Godine 1981. Školski odbor okruga Ferfaks je glasanjem (8:2) promenio stav i odobrio uvođenje kursa na kojem se govori o tim dotad zabranjenim pitanjima, kao i o drugim temama vezanim za “porodični život”. Odluka Školskog odbora dala je roditeljima “pravo da odluče da li će njihova deca pohađati novi kurs iz seksualnog obrazovanja ili jedan od dva alternativna kursa” (na kojima se ne raspravlja o “Velikih

---

9 Vidi, na primer, “Sex Education in Public Schools? – Interview with Jacqueline Kasun”: “Pitanje: Zašto se u školama ne bi učilo o seksualnim izborima? Odgovor: Zato što se takvi izbori tiču vrednosti, a podučavanje vrednostima škole treba da prepuste porodici i crkvi.” *U. S. News and World Report*, sv. 89, br. 14 (oktobar 1980): 89.

pet”). Kontroverza vezana za seksualno obrazovanje u okrugu Ferfaks nije okončana, ali je školska anketa pokazala da 75 odsto roditelja pa čak i velika većina učenika daje prednost novom izbornom kursu.<sup>10</sup>

Postojeće teorije obrazovanja različito bi reagovale na ovaj primer, to jest ili bi zanemarene probleme autoriteta koji dati slučaj otvara ili bi omalovažile demokratski autoritet koji on ilustruje. Konvencionalni filozofski pristupi bi na uobičajeni način zanemarili problem autoriteta. Utilitarizam, po kojem je svrha obrazovanja da učini da naš um “u najvećoj mogućoj meri bude operativni uzrok sreće”, ponudio bi neodređen standard za odlučivanje o tome da li seksualno obrazovanje može doprineti traganju za srećom.<sup>11</sup> Teorije o ljudskim pravima mogle bi otvorenije podržati seksualno obrazovanje

kao sredstvo pripreme dece za izbor između konkurentskih shvatanja dobrog života, ali ne bi mogle tako lako da objasne zašto veću vrednost obično pripisujemo kvalitetu, a ne kvantitetu izbora.<sup>12</sup> Konceptualni pristupi, koji standarde (poput racionalnosti, otvorenosti prema kritici itd.) zasnivaju na samom značenju termina “obrazovanje”, založili bi se za kurseve iz seksualnog obrazovanja ako su oni, strogo govoreći, obrazovni, a protivnike takvih kurseva bi kritikovali ne samo kao protivnike seksualnog obrazovanja nego i kao protivnike obrazovanja uopšte.<sup>13</sup> Ti filozofski pristupi mogu nam pomoći u artikulisanju moralne ideje ili pojmovnog razumevanja obrazovanja,<sup>14</sup> ali nam ne daju smernice koje bi nam pomogle da odgovorimo na pitanje ko treba da pravi obrazovni program.

10 *The Washington Post*, 15. maj 1981, str. A1, A28.

11 W. H. Burston, ur., *James Mill on Education* (Cambridge: Cambridge University Press, 1969), str. 41. O savremenom utilitarističkom pristupu obrazovanju vidi u R. M. Hare, “Opportunity for What?: Some Remarks on Current Disputes about Equality in Education”, *Oxford Review of Education*, sv. 3 (1977): 207–216.

12 Temeljniju kritiku utilitarističkih teorija i teorija o ljudskim pravima vidi u Amy Gutmann, “What's the Use of Going to School?: The Problem of Education in Utilitarian and Rights Theories”, u Amartya Sen i Bernard Williams, ur., *Utilitarianism and Beyond* (Cambridge: Cambridge University Press, 1982), str. 261–277.

13 Najčistiji konceptualni pristup vidi u John Wilson, *Preface to the Philosophy of Education* (London: Routledge and Kegan Paul, 1979). Vidi i P. H. Hirst i R. S. Peters, *The Logic of Education* (London: Routledge and Kegan Paul, 1970); R. S. Peters, *Ethics and Education* (London: Allen and Unwin, 1966); R. S. Peters, ur. *The Concept of Education* (London: Routledge and Kegan Paul, 1967); P. H. Hirst, “Liberal Education and the Nature of Knowledge”, u *Education and the Development of Reason*, ur. R. F. Dearden, P. H. Hirst, i R. S. Peters (London: Routledge and Kegan Paul, 1972), str. 391–414.

14 Između pristalica pojmovne i normativne analize vodi se, na primer, opširna ali verovatno ne naročito plodonosna rasprava. Ne moramo reći da je pojmovna analiza pogrešna da bismo priznali da nije dovoljno pozvati se na pojam kako bi se kritikovala (takozvana) obrazovna praksa koja je represivna. Moramo obrazložiti zašto praksa ne treba da bude represivna i zašto ne treba da je odobravaju čak ni (inače) legitimni autoriteti.



Konvencionalni politički pristupi često nas pogrešno usmeravaju. Konzervativne teorije obrazovanja u principu se protive seksualnom obrazovanju jer tvrde da država ne treba da se meša u one aspekte moralnog obrazovanja koji direktno utiču na privatni domen porodice.<sup>15</sup> Kao odgovarajući obrazovni autoriteti u tom domenu, roditelji treba da odluče kako će se njihova deca seksualno obrazovati. Ali šta raditi ako većina roditelja želi da se u državnim školama održava nastava o seksu, kao što je to 1981. godine bio slučaj u okrugu Ferfaks? Tada konzervativci moraju odstupiti od svog uobičajenog stava o roditeljskom autoritetu i založiti se za elastičniju ulogu demokratskog autoriteta (čak i u odnosu prema seksualnom obrazovanju) pod uslovom da ovaj ne dopusti da roditelji koji čine većinu nametnu pohađanje kurseva onim đacima čiji se roditelji tome protive, a čine manjinu (kao što to nije radio ni Školski odbor okruga Ferfaks). Prema tome, čak ni kad je posredi direktan uticaj na porodicu, konzervativne teorije obrazovanja ne mogu dosledno podržavati stanovište da se *demokratska* država ne sme mešati u moralno obrazovanje. Ova očigledna nedoslednost konzervativnih teorija obrazovanja ukazuje na potrebu za preciznijim

određivanjem domena legitimnog demokratskog autoriteta.<sup>16</sup>

Liberalne teorije obrazovanja, čiji je cilj razvijanje individualne samostalnosti, kritikovale bi upravo taj deo novog programa Školskog odbora u okrugu Ferfaks.<sup>17</sup> Novi program dozvoljava roditeljima da ograniče ono što njihova deca u školi uče o seksu. Po liberalnim standardima, Školski odbor bi trebalo da izglasa da se *svim* tinejdžerima, a ne samo onima koji su dobili dozvolu roditelja, pruži prilika da “počnu da preuzimaju odgovornost za tok sopstvenog života i shvate da odgovornost daleko prevazilazi trenutna zadovoljstva”.<sup>18</sup> Ako svi budući građani moraju da uče kako da preuzmu odgovornost za svoj život, kursevi seksualnog obrazovanja ne smeju biti ograničeni samo na one učenike čiji ih roditelji odobravaju niti samo na one škole čiji su odbori obrazovno prosveteni. Američka federalna vlada treba da propiše permissivni program za sve đake u školama, bile one privatne ili državne. Time što federalnu vladu ovlašćuju da pravi obrazovne programe za lokalne zajednice ako i samo ako su stavovi u tim programima ispravni liberali pokazuju da ne shvataju demokratiju ozbiljno ni na lokalnom ni na federalnom nivou.

285

---

15 Neki konzervativci najviše se pozivaju na određene primedbe roditelja koji se protive takvim kursovima. Roditelji koji se protive seksualnom obrazovanju često tvrde da ono “podstiče trudnoću jer podrazumeva da je seksualna aktivnost prihvatljiva” (*The Washington Post*, 15. maj 1981, str. A28). Nema empirijskih dokaza koji bi podražli ovu tvrdnju, kao što nema ni dokaza koji bi je doveli u sumnju. Zato je u centru moje pažnje uverljivija i principijelnija verzija konzervativne teorije.

16 Vidi “Sex Education and Sexist Education”, 4. poglavlje.

17 Takvu teoriju vidi u Bruce Ackerman, *Social Justice in the Liberal State* (New York and London: Yale University Press, 1980), naročito str. 139-167.

18 *The Washington Post*, 15. maj 1981, str. A28.

Liberalne političke teorije mogle bi se opredeliti i za pristup koji bi bio više filozofski, to jest mogle bi jednostavno izbeći pitanje autoriteta i založiti se za najbolji obrazovni program “u principu” ili za program koji “razum” najviše preporučuje. Na taj način one bi usmeravale pojedince u formulisanju njihovih sopstvenih obrazovnih ideala, ali ne bi dale zajednicama odgovarajuće smernice u odlučivanju za koji obrazovni program da se opredele. Što su liberalne teorije više orijentisane na filozofiju, to su manje spremne da se suoče sa činjenicama života u društvu: da se razumni ljudi ne slažu oko pitanja koje oblike slobode vredi negovati pa, prema tome, ni oko toga šta čini najbolje obrazovanje, kako u principu tako i u praksi.<sup>19</sup>

286 Funkcionalističke teorije obrazovanja posebno se ponose svojim razumevanjem dru-

štvene reprodukcije. Po jednoj od najistaknutijih funkcionalističkih teorija, školovanje u kapitalističkom društvu služi reprodukciji društvene nejednakosti jer je ona nužna za opstanak kapitalističkog načina proizvodnje.<sup>20</sup> U tom teorijskom svetlu posmatrano, novi program Školskog odbora okruga Ferfaks (po kojem je seksualno obrazovanje izborni kurs, uz roditeljsku dozvolu) bio bi samo jedno od nekoliko obrazovnih sredstava za reprodukovanje postojećih klasnih podela, u ovom slučaju između žena iz srednje klase, koje moraju da odgode rađanje dece da bi bile konkurentne kao stručna radna snaga, i žena iz radničke klase, koje moraju rano da rađaju kako bi se sačuvala rezervna armija nezaposlenih. Teoretičari funkcionalizma ne tvrde da obrazovni autoriteti namerno imaju takve ciljeve niti da detaljno razrađuju mehanizam kojim se oni posti-

---

19 Liberalne teorije mogu se opredeliti i za pristup koji bi bio više demokratski i zalagati se za to da zajednica dobije one obrazovne programe koji su neophodni za demokratsku deliberciju. Takve liberalne teorije, kad su do kraja razvijene, konvergiraju s demokratskom teorijom koju ja zastupam. Ukazivanje na takvu teoriju vidi u Israel Scheffler, “Moral Education and the Democratic Ideal”, u *Reason and Teaching* (London: Routledge and Kegan Paul, 1973), str. 142.

20 Vidi Samuel Bowles i Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* (New York: Basic Books, 1976), npr., str. 48: “Budući da su društveni odnosi saobrazni odnosima u ekonomskom životu, obrazovni sistem služi reprodukciji ekonomske nejednakosti i izopačavanju ličnog razvoja... Upravo zato što ima ulogu da proizvodi otuđenu i stratifikovanu radnu snagu, obrazovni sistem je razvio represivnu strukturu koju karakteriše nejednakost. U istoriji američkog obrazovanja svrhom školovanja je dominirala integrativna funkcija, i to u tolikoj meri da je isključivala druge liberalne ciljeve.” Vidi i Joel H. Spring, *Education and the Rise of the Corporate State* (Boston: Beacon Press, 1972), naročito str. 151: “Škole stimulišu i jačaju postojeće društvene strukture i društvenu stratifikaciju.” Druge funkcionalističke analize škola vidi u Colin Greer, *The Great School Legend* (New York: Basic Books, 1972); Clarence Karier, Paul Violas, i Joel H. Spring, *Roots of Crisis: American Education in the Twentieth Century* (Chicago: Rand McNally, 1973); i Michael B. Katz, *Class, Bureaucracy, and Schools: The Illusion of Educational Change in America* (New York: Praeger, 1971).

žu.<sup>21</sup> Glavni dokaz u prilog svojim tvrdnjama funkcionalisti vide u stabilnosti sistema (u ovom slučaju kapitalizma) kojoj obrazovni program (namerno ili nenamerno) doprinosi.

Za razliku od liberalnih i konzervativnih političkih teorija koje polaze od pretpostavke da se najbolji obrazovni programi *moraju* realizovati, pretpostavka funkcionalističkih teorija je da se oni *ne mogu* realizovati bez obzira na rezultate demokratskih deliberacija. Ova druga pretpostavka nije uverljivija od prve. Između 1976. i 1981. godine zahtevi kapitalističke ekonomije nisu se toliko promenili da bismo time mogli objasniti različite rezultate deliberacija Školskog odbora okruga Ferfaks, niti se velike razlike između programa okruga Ferfaks i programa drugih školskih odbora mogu objasniti različitim regionalnim zahtevima kapitalizma. Čak i da su odluke Školskog odbora zaista služile stabilizaciji kapitalističke ekonomije, ta činjenica ne bi mogla sama po sebi da objasni zašto je Odbor odobrio te posebne programe, a ni šta je primarna svrha tih programa. Ako

pretpostavimo da oni obrazovni programi koji nemaju za rezultat ukidanje kapitalizma funkcionišu zapravo kao njegovi čuvari, onda praktično svaki obrazovni program može da se uklopi u to funkcionalističko objašnjenje, ali po cenu pogrešnog razumevanja onoga što većina obrazovnih programa znači svojim pristalicama.<sup>22</sup> Mogućno je i da se, nasuprot ovome, funkcionalističke teorije odnose prema lokalnim kontroverzama vezanim za nastavne programe kao prema beznačajnim sporednim pojavama u pravljenju obrazovnih programa, ali to je moguće samo ako se teorija preokrene u tautologiju.<sup>23</sup>

Iako na prvi pogled ne deluju tako, funkcionalističke teorije su slične konvencionalnim filozofskim teorijama po tome što su duboko apolitične. Pošto se pozivaju na intuitivno neuverljiv i empirijski nepotvrđen oblik determinizma, funkcionalističke teorije nikad ne postavljaju pitanje kako građani treba da reše svoja neslaganja u vezi s obrazovnim programima, a još manje daju odgovor na njega. Liberalne

287

---

21 Opštu kritiku funkcionalizma vidi u Jon Elster, "Marxism, Functionalism, and Game Theory", *Theory and Society*, sv. 11 (1982): 453-482; i Elster, *Sour Grapes: Studies in the Subversion of Rationality* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983), str. 101-108. Detaljniju kritiku funkcionalističkih analiza školstva vidi u David K. Cohen i Bella H. Rosenberg, "Functions and Fantasies: Understanding Schools in Capitalist America", *History of Education Quarterly* (leto 1977): 113-137. Dve kasnije objavljene blagonaklone kritike Boulsa i Gintisa vidi u Ira Katznelson i Margaret Weir, *Shooling for All: Class, Race, and the Decline of the Democratic Ideal* (New York: Basic Books, 1985), naročito str. 17-23, 46-48; i Martin Carnoy i Henry M. Levin, *Shooling and Work in the Democratic State* (Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1985), naročito str. 18-22.

22 Ovakvu kritiku na istorijskim osnovama vidi u Rush Welter, "Reason, Rhetoric, and Reality in American Educational History", *The Review of Education*, sv. 2 (januar/februar 1976): 94-96.

23 Vidi Diane Ravitch, *The Revisionists Revised: A Critique of the Radical Attack on the Schools* (New York: Basic Books, 1978), str. 146-147.

teorije, u svojoj političnijoj verziji, duboko su nedemokratske: njihov odgovor na to pitanje glasi da je potreban filozof-kralj (ili filozofkinja-kraljica, ako su istinski liberalni) koji će svim zabludelim roditeljima i građanima nametnuti ispravne obrazovne programe čiji je zadatak da podrže individualnu samostalnost. Konzervativne teorije pate od obe vrste slabosti, samo u drugim varijantama. One depolitizuju obrazovanje jer ga u najvećoj mogućoj mjeri vezuju za roditeljski autoritet i istovremeno uskraćuju roditeljima demokratski autoritet za primenu obrazovnih programa koji zahtevaju podršku države. Nasuprot ovim teorijama, demokratska teorija se suočava s činjenicom da postoje različiti moralni ideali obrazovanja jer demokratsku deliberaciju posmatra ne samo kao sredstvo pomirenja tih razlika nego i kao važan deo demokratskog obrazovanja.

Najistaknutije obeležje demokratske teorije obrazovanja je to što ona od neizbežnog neslaganja vezanog za obrazovne probleme stvara vrlinu. Sasvim jednostavno rečeno, ta demokratska vrlina je mogućnost da javno raspravljamo o obrazovnim problemima na način koji će naše razumevanje obrazovanja, kao i međusobno razumevanje, verovatno proširiti više nego što bi se to desilo kad bismo dopustili da upravljanje školama, kako kaže Kant, “zavisu isključivo od suda najprosvetljenijih stručnjaka”.<sup>24</sup> Programi proistekli iz demokratskih deliberacija neće uvek biti onakvi kakvi treba da budu, ali će biti prosvetljeniji – obogaćeni vrednostima i interesovanjima mnogih zajednica koje čine

demokratiju – od onih koje bi dali neodgovorni stručnjaci za obrazovanje.

Primarni cilj demokratske teorije obrazovanja nije da ponudi rešenja za sve probleme koji muče obrazovne institucije, nego da razmotri načine rešavanja onih problema koji su kompatibilni posvećenosti demokratskim vrednostima. Demokratska teorija obrazovanja nudi principe koji nam, kad se suočimo s društvenim neslaganjima, pomažu da prosudimo (a) ko treba da ima autoritet za donošenje odluka o obrazovanju i (b) koje su moralne granice tog autoriteta.

Demokratska teorija nije zamena za moralni ideal obrazovanja. U demokratskom društvu moralni ideali obrazovanja utiču na odgoj naše dece, na to koga biramo za članove školskih odbora i koje obrazovne programe zastupamo. Ali sopstvene moralne ideale obrazovanja, ma koliko oni bili objektivni, ne možemo jednostavno prevesti u javni program. Samo u društvu u kojem se svi drugi građani slažu sa mnom moj moralni ideal mogao bi biti preveden u politički ideal. No takvo društvo neće imati veliku potrebu za politikom kakvu je mi znamo. Kao što je Engels (i kasnije Lenjin) predvideo, upravna vlast ljudi bila bi zamenjena upravnom vlašću stvari. Da bi se stvorilo takvo društvo, neko mora da uspostavi obrazovnu tiraniju, tiraniju koja ne bi mogla funkcionisati bez istovremenog stvaranja političke tiranije. Ne postoji moralno prihvatljiv način da se postigne društvena saglasnost oko moralnog ideala obrazovanja, bar za našeg života. Umesto toga, moramo pokuša-

24 Immanuel Kant, *Kant on Education*, (Ueber Pedagogik), prev. Annette Churton (Boston: D. C. Heath and Co., 1900), str. 17.

ti da nađemo najispravnije načine kojima se može postići razrešenje neslaganja i obogaćivanja kolektivnog života putem demokratskih rasprava. Tokom učešća u demokratskim raspravama i javnom mirenju razlika može se desiti i da donekle izmenimo svoje moralne ideale obrazovanja.

Često je teško prihvatiti tvrdnju da su moralni i politički ideal obrazovanja dve odvojene stvari. A najteže je to prihvatiti kad smo uvvereni ne samo u ispravnost svog moralnog ideala nego i u to da će iz njegove realizacije proisteci korisne društvene posledice. Tako, na primer, kad je reč o podizanju dece, mnoge feministkinje, uključujući i mene, nepokolebljivo teže idealu ravnopravne podele poslova između roditelja. Pored toga, imamo dobre razloge da verujemo da bi žene, muškarci i demokratska politika imali koristi kad bi nukleusna porodica postala u tom smislu egalitarnija. Prema tome, mogli bismo tvrditi da je egalitarna porodica i politički i moralni ideal. Ali to nije politički ideal u strožem smislu na koji sam prethodno ukazala: moralni ideal egalitarne porodice ne može se jednostavno prevesti u politički ideal koji ozakonjuje državno mešanje u porodicu u ime njene veće egalitarnosti.

Iako se mali broj feministkinja eksplicitno zalaže za direktno političko mešanje u porodicu, neke tvrde da ni demokratsko obrazovanje ni demokratska politika neće biti mogućni dok se ne ostvari egalitarna porodična struktura. To stanovište možda izgleda bezopasno, ali ima sličnu zabrinjavajuću implikaciju: dok se porodica ne preobrati u moralni ideal, deliberativni politički procesi i njihovi rezultati neće imati demokratski autoritet. Feministički po-

gled na porodicu prikladno služi kao moralni ideal koji nije iznad demokratske politike, nego je unutar nje, i treba da nas navede da podržimo programe (poput subvencionisane brige o deci i seksualno nestereotipnog školovanja) koji podstiču stvaranje egalitarnijih porodica. Demokratski principi daju roditeljima veliki prostor u kojem oni odlučuju o strukturiranju svoje porodice i obrazovanju svoje dece. Naravno, ostaje prostor i za diskusije stručnjaka i građana o tome kako roditelji treba da podižu svoju decu. Ja ne dajem tu vrstu saveta, ne zato što bi bilo pogrešno davati ga, nego zato što želim da se usredsredim na pitanja vezana za način na koji vlada treba da obezbedi obrazovni prostor izvan domena roditeljskog odlučivanja. Jedno od tih pitanja je i šta demokratska vlada treba da uradi kako bi se prevazišle rodne predrasude u sadržaju i strukturi školovanja i

289

Potrebno nam je teoretisanje o obrazovanju i potrebno nam je da teorija bude demokratska, ali zašto nam je potrebna *nova* demokratska teorija obrazovanja? Najuticajnija teorija dvadesetog veka – teorija Džona Djuija – sama je po sebi eksplicitno demokratska. Demokratska teorija koju ja razvijam nadahnuta je Djuijem, ali se i udaljava od njega bar na jedan način. On je u pravu kad naglašava potrebu da se na obrazovanje gleda šire, ne samo s “individualističkog stanovišta kao na nešto što se odvija između učitelja i učenika ili učitelja i roditelja”. Ali šta bi bilo to šire i, kako se veruje, demokratsko stanovište? U svojoj više navođenoj nego preispitivanoj rečenici Djuj zaključuje da “ono što najbolji i najmudriji roditelj želi za svoje dete mora biti ono što zajednica želi za svu

svoju decu”.<sup>25</sup> Ideja da zajednica ne treba da se zadovolji ničim drugim osim najboljim obrazovanjem za svu decu intuitivno je privlačna, a i treba da bude. Demokratsko društvo je odgovorno za građansko obrazovanje ne samo neke nego sve dece. Ali “mora” li zajednica za svu decu želeći “ono što najbolji i najmudriji roditelji želi za svoje dete”?

Pogledajmo šta bi, po jednom mišljenju, najbolji i najmudriji roditelji želeli za svoju ćerku:

290

... da tečno čita i piše; artikulirano govori, pažljivo sluša; nauči da učestvuje u raspravama u kojima se razmenjuju ideje; da se nauči samodisciplini i razvije sposobnost za samokontrolu; da čita i ceni dobru književnost; dobro poznaje istoriju, kako nacionalnu tako i drugih nacija; uvažava vrednosti slobodnog, demokratskog društva; razume prirodne nauke, matematiku, tehnologiju i prirodni svet; bavi se umetnošću i aktivno i kao osoba sposobna da ceni estetsku izvrsnost... Takvi roditelji bi želeli i dobar program fizičkog vaspitanja pa možda i znanje nekog stranog jezika.<sup>26</sup>

Mora li svaka lokalna zajednica da želi takav i samo takav nastavni program za svoju decu? Iako je Djuijev cilj dostojan poštovanja, prevođenje onoga što najbolji i najmudriji roditelji žele u ono što zajednica mora želeći neće nam na prihvatljiv način omogućiti da obrazovanje po-

smatramo šire, a ne samo s “individualističkog stanovišta, kao nešto što se odvija između učitelja i učenika ili između učitelja i roditelja”. Da li bi neki drugi ideal po kojem bismo se upravljali uništio demokratiju kao što Djui dalje tvrdi? Ako je tačno da demokratija uključuje pravo građana na kolektivnu deliberaciju o načinu obrazovanja budućih građana, mogli bismo doći do sasvim drukčijeg zaključka: ako nema saglasnosti građana, podrška bilo kojem moralnom idealu obrazovanja, bio on liberalan ili konzervativan, podriva demokratiju.

Ipak, ova kritika je svakako previše uprošćena. Problemi ostaju – a naročito pretnja da može doći do demokratske represije i diskriminacije. Građani i zvaničnici mogu upotrebiti demokratske procese kako bi uništili demokratiju. Oni mogu potkopavati intelektualne temelje budućih demokratskih deliberacija primenjivanjem obrazovnih programa koji ili potiskuju nepopularne (ali racionalne) načine razmišljanja ili isključuju neke buduće građane iz obrazovanja koje ih osposobljava za učešće u demokratskoj politici. Demokratsko društvo ne sme biti ograničeno na ozakonjivanje samo onoga što najbolji i najmudriji roditelji žele za svoje dete, ali mora biti ograničeno tako da ne propisuje programe koji bi demokratiju učinili represivnom i diskriminatornom. Demokratska teorija obrazovanja prepoznaje značaj osposobljavanja građana za donošenje obrazovnih programa, ali i priznaje da je važno da se njihov izbor ograniči na programe usklađene s

25 John Dewey, “The School and Society” [1900] u “*The Child and the Curriculum*” and “*The School and Society*” (Chicago: University of Chicago, 1956), str. 7.

26 Diane Ravitch, “A Good School”, u *The Schools We Deserve: Reflections on the Educational Crises of Our Time* (New York: Basic Books, 1985), str. 277.

onim principima – protivnim represiji i diskriminaciji – koji čuvaju intelektualne i društvene temelje demokratskih deliberacija. Društvo koje osposobljava građane za pravljenje obrazovnih programa čiju umerenost garantuju ova dva principijelna ograničenja shvata demokratski ideal obrazovanja.

### Zašto je obrazovanje u centru pažnje?

Ideal doprinosi određivanju dometa demokratske teorije obrazovanja. Demokratska teorija obrazovanja usredsređuje se na ono što bi se moglo nazvati “svesnom društvenom reprodukcijom”, to jest na načine na koje se građani osposobljavaju i treba da budu osposobljavani da utiču na obrazovanje koje, zauzvrat, oblikuje političke vrednosti, stavove i ponašanje budućih građana. Pošto je demokratski ideal obrazovanja *svesna* društvena reprodukcija, de-

mokratska teorija je usredsređena na praktičnu deliberativnu nastavu u kojoj učestvuju pojedinci i na edukativni uticaj institucija čija je svrha bar delimično obrazovna.

Obrazovanje se može šire definisati tako da uključi sve društvene uticaje koji nas čine onim što jesmo. Inkluzivnost te šire definicije intelektualno je zadovoljavajuća. Gotovo svi važni politički filozofi koji su pisali o obrazovanju počinjali su od šire definicije, ali malo njih ju je potom koristilo u analizi.<sup>27</sup> Kad se krene od šire definicije, mnogo je lakše uzdizati značaj obrazovanja nego reći bilo šta sistematsko o njemu.<sup>28</sup>

Većina politikologa svrstava obrazovanje u političku socijalizaciju. Obično se podrazumeva da politička socijalizacija obuhvata procese kojima demokratska društva prenose građanima političke vrednosti, stavove i načine ponašanja.<sup>29</sup> Pošto su mnogi od tih procesa nena-

291

---

27 Vidi, recimo, Rusoovo shvatanje iskazano na početku prvog poglavlja u *Emilu*. Savremeni primer je Israel Scheffler, “Moral Education and the Democratic Ideal”, u *Reason and Teaching*, str. 139-140.

28 Ali sistematska analiza nije nemogućna. Autori koji su se bavili istorijom američkog obrazovanja znatno su doprineli našem razumevanju obrazovne uloge institucija koje nisu škole, naročito pošto je Bernard Bejlin kritikovao “preterano pisanje na sličan način i gotovo neumesno jasnu usmerenost” u istorijskim tekstovima o školovanju. Vidi Bernard Bailyn, *Education in the Forming of American Society* (New York: Vintage, 1960), str. 4. Po Bejlinu, obrazovanje je “celokupan proces kojim kultura prenosi sebe kroz generacije...” (str. 14). Uporedimo to s iskazom Lorensa Kremina (koji je o američkom obrazovanju pisao verovatno opširnije i sistematičnije nego bilo koji drugi savremeni istoričar): obrazovanje je “*deliberativni*, sistematski i stalni napor da se prenesu, prizovu ili steknu znanje, stavovi, vrednosti, umeće i senzibilnost, a obuhvata i sve ishode tog napora” (kurziv moj). Lawrence A. Cremin, *Traditions of American Education* (New York: Basic Books, 1977), str. 134.

29 Pošto je pojam tako obuhvatan, literaturu o političkoj socijalizaciji teško je ukratko prikazati. Širu definiciju i opšti pregled te oblasti vidi u Fred I. Greenstein, “Socialization: Political Socialization”, *International Encyclopedia of the Social Sciences* (New York: Macmillan, 1968), 14: 551-555. Vidi i Richard E. Dawson i Kenneth Prewitt, *Political Socialization* (Boston: Little, Brown and Co., 1969); Kenneth P. Langton, *Political Socialization* (New York: Oxford University Press, 1969); i Robert S. Sigel, *Learning About Politics: A Reader in Political Socialization* (New York: Random House, 1970).

merni, studije političke socijalizacije uglavnom se bave takozvanom “nesvesnom društvenom reprodukcijom”. Takvo fokusiranje studija političke socijalizacije ima smisla ukoliko im je cilj da objasne procese kojima društva obezbeđuju svoje trajanje. Ali, ako je naš cilj razumevanje načina na koji demokratsko društvo treba da učestvuje u svesnom oblikovanju svoje budućnosti, važno je da se obrazovanje ne poistovećuje s političkom socijalizacijom.<sup>30</sup> Ako ih poistovetimo, lako ćemo izgubiti iz vida osobenu vrlinu demokratskog društva – da ono ovlašćuje građane da utiču na način na koji se njihovo društvo reprodukuje.

292 S druge strane, kad obrazovanje razlikujemo od političke socijalizacije, teško ćemo odoljeti iskušenju da svu pažnju ne usmerimo na školovanje jer je ono naš najdeliberativniji oblik obuke ljudi. Tom iskušenju pokušavam da odolim, a da pri tom ne podlegnem suprotnom, čak problematičnijem odnosu prema školama kao prema nevažnom delu onoga što američko obrazovanje jeste ili bi trebalo da bude. Među mnogim najnovijim mitovima o američkom obrazovanju nailazimo i na stanovište da školovanje nije mnogo važno – osim možda zbog zadovoljstva koje pruža deci kao iskustvo – jer ne utiče mnogo ili uopšte ne utiče na način podele zarade, rada pa čak ni inteli-

gencije u našem društvu. Kao što to i inače biva, tvorac mita je nepoznat, ali sâm mit ima veliki društveni uticaj.<sup>31</sup> Za razliku od nekih mitova, ovaj koji govori o moralnoj beznačajnosti školovanja više iskrivljuje sliku naših društvenih uslova nego što ih osvetljava. Očekivanja na koja on ukazuje – neizbežno razočaranje u sve, čak i najveće napore da građane obrazujemo kroz školovanje – ispunjavaju se već samim načinom njihovog formulisanja jer se pažnja posvećuje isključivo pitanju da li škole *izjednačavaju* politički i lični život građana, a zanemaruje pitanje da li ih *unapređuju*.

Možemo ceniti to što školovanje ima centralno mesto u demokratskom obrazovanju, a ipak priznavati da se demokratsko obrazovanje ne svodi samo na školovanje. I neke vanškolske institucije – biblioteke, na primer – mogu doprinostiti demokratskom obrazovanju, a druge – televizija, na primer – mogu odvrćati od njega. To je možda očigledno, ali se implikacije očiglednog često namerno previđaju da bi se rasprave o obrazovanju lakše kontrolisale. Ako istraživanje onoga što se dešava mimo školovanja usredsredimo na glavno političko pitanje – kako treba podeliti autoritet nad obrazovnim institucijama u demokratskom društvu – oslobodićemo se pogrešnog utisaka da se demokratsko obrazovanje završava školovanjem.

---

30 Drugi razlog protiv poistovećivanja obrazovanja i socijalizacije vidi u David Nyberg i Kieran Egan, *The Erosion of Education: Socialization and the Schools* (New York: Teachers College Press, 1981), str. 2-5.

31 S ovim stanovištem najčešće se povezuju dva rada: Christopher Jencks *et al.*, *Inequality: A Reassessment of the Effect and Schooling in America* (New York: Basic Books, 1972); James S. Coleman *et al.*, *Report on Equality of Educational Opportunity* (Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office, 1966). Vidi naročito Jencks, str. 29, 256.



### Prevođenje teorije u praksu

Autoritet nad obrazovanjem teorijski je problem koji čini okosnicu ove knjige.<sup>32</sup> Glavno pitanje koje postavlja demokratsko obrazovanje glasi: ko treba da ima autoritet da oblikuje obrazovanje budućih građana? U prvom poglavlju zalagala sam se za principijelnu skicu demokratskog odgovora na to pitanje nasuprot odgovorima koje daju tri najuticajnije nedemokratske teorije o državi i obrazovanju.

Preostali deo *Demokratskog obrazovanja* je pokušaj da se istraže praktične implikacije obrazovnog programa koji u današnjim Sjedinjenim Američkim Državama poziva na vraćanje

teorijskim osnovama. Metod prevođenja teorije u praksu blizak je onome što Džon Rols naziva “refleksivnom ravnotežom”, ali ne zahteva da se odrekemo svojih posebnih interesa i moralnih uverenja zauzimanjem “početne pozicije”.<sup>33</sup> Istraživanjem implikacija demokratskih principa u odnosu na obrazovnu praksu mi istovremeno usavršavamo te principe s obzirom na njihove praktične implikacije.

Politikolozi će verovatno biti sumnjičavi prema praktičnom delu ovog postupka, na isti način na koji su tvorci programa (i možda istoričari)<sup>34</sup> sumnjičavi prema teoriji. Međutim, prevođenje političkih principa u praksu

---

32 Ja imam u vidu opšte značenje reči autoritet: “pravo da se kontrolišu ili donose konačne odluke” (*Oxford English Dictionary*). Autoritet može i ne mora biti blisko povezan s “pozivanjem na bezlični normativni poredak ili vrednosni sistem koji reguliše ponašanje uglavnom zato što su ga prihvatili oni koji mu se povinuju” (Peters, *Ethics and Education*, str. 239). Uporedi David Nyberg, *Power Over Power* (Ithaca, N. Y.: Cornell University Press, 1981), str. 63–91.

33 Vidi John Rawls, *A Theory of Justice* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1971), naročito str. 22 i dalje, 48–51.

34 Nisam sigurna kako se može objasniti sumnjičavost mnogih istoričara prema političkoj teoriji. Možda su za to krive transitorijske i transkulturne pretenzije mnogih političkih teorija. Moje zalaganje za ovde predstavljenu teoriju demokratskog obrazovanja nema takve pretenzije. Ja samo tvrdim da principi demokratskog obrazovanja mogu pomoći današnjim Amerikancima u proceni vrednosti obrazovne prakse jer tu praksu uzdižu do nivoa standarda koji se mogu javno braniti. Ne pokušavam (a nisam za to ni spremna) da objasnim nekadašnje uspehe i neuspehe demokratskog obrazovanja u Americi. Ipak, mnogi istorijski opisi uspeha i neuspeha polaze od normativnih standarda koje treba eksplicitno obrazložiti da bismo ih u potpunosti razumeli. Nadam se da ću doprineti tom razumevanju. S druge strane, istorijski opisi mogu pomoći teoretičarima da shvate praktične implikacije normativnih standarda. U formiranju svog shvatanja demokratskog obrazovanja oslanjala sam se (često implicitno) na mnoge istorijske opise nekadašnjih vrsta prakse u američkom obrazovanju. Na moje mišljenje su, između ostalog, najviše uticali: Lawrence A. Cremin, *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876–1957* (New York: Vintage Books, 1964); Cremin, *American Education: The National Experience, 1783–1876* (New York: Harper and Row, 1980); Paul E. Peterson, *The Politics of School Reform 1870–1940* (Chicago: University of Chicago Press, 1985); Diane Ravitch, *The Great Schools Wars: New York City, 1805–1973* (New York: Basic Books, 1974); Ravitch, *The Troubled Crusade: American Education 1945–1980* (New York: Basic Books, 1983); i Rush Welter, *Popular Education and Democratic Thought in America* (New York: Columbia University Press, 1962).

bitno je ne samo za odbranu političke teorije nego, u istoj meri, i za evaluaciju obrazovne prakse. Najbolju odbranu ove teorijske tvrdnje takođe nalazimo više u praksi nego u teoriji. Tako će nam, na primer, razmatranje principa jednakih obrazovnih šansi otkriti da su neke od njegovih praktičnih implikacija u sukobu s nekim od naših najčvršćih uverenja.<sup>35</sup> Tada moramo ili promeniti svoja uverenja ili revidirati svoje principijelno shvatanje jednakih obrazovnih šansi. U teoriji je moguće da se liberalni princip oslanja na temelje koji su dovoljno čvrsti da odole snazi naših uverenja. U praksi to nije slučaj. Tu naša uverenja čine najčvršći temelj našeg teorijskog razumevanja. Prema tome, nemamo bolju alternativu nego da revidiramo svoje principijelno razumevanje jednakih obrazovnih šansi. Uopšteno govoreći, ne možemo razumeti političku teoriju niti upotrebiti njene principe u vrednovanju postojeće prakse ukoliko se ne upustimo u proces formulisanja tih principa tako što ćemo ih prevesti u praksu i o praksi prosuđivati s obzirom na svoja uverenja.

Taj proces otpočinjem opširnom raspravom o osnovnom i srednjem školstvu u Sjedinjenim Državama. O njegovim svrhama govorim u drugom poglavlju. Razumevanje demokratskih svrha osnovnog i srednjeg školovanja pruža temelj za izlaganje u sledeća tri poglavlja: o dimenzijama demokratskog učešća (treće poglavlje), granicama demokratskog autoriteta (četvrto poglavlje) i podeli obrazovnih resursa u školskom sistemu (peto poglavlje).

Visoko obrazovanje se razlikuje od osnovnog i srednjeg po posebnim demokratskim svrhama. U šestom poglavlju razmatram te svrhe i način na koji univerzitetima treba upravljati u skladu s njima. U sedmom poglavlju raspravljam o kontroverzi vezanoj za preferencijalno upisivanje u kontekstu šire rasprave o upisivanju na fakultet i finansijskoj pomoći.

Osmo poglavlje se bavi pitanjem u kolikoj meri vanškolske institucije – posebno biblioteke i televizija – mogu obrazovati decu. Glavni problem je i ovog puta odnos između demokratskih svrha tih institucija i načina na koji demokratsko društvo treba da podeli autoritet nad njima.

U devetom poglavlju razmatram tri načina na koja se autoritet vlade može založiti za širenje demokratskog obrazovanja odraslih: ona može proširiti šanse za uticaj i uvažavanje visoke kulture, povećati broj upisa odraslih na visokoškolske ustanove i nepismenim odraslim ljudima ponuditi drugu šansu za osnovno obrazovanje.

U zaključku pokazujem da je teorija o demokratskom obrazovanju saglasna tvrdnji da je i sama politika oblik obrazovanja. Po mom mišljenju, odlučnija demokratska politika učinila bi da ono čime se demokratsko obrazovanje bavi postane još važnije. Kao što nam je potrebna demokratski politika da bismo unapredili demokratsko obrazovanje, tako nam je potrebno i demokratski obrazovanje da bismo unapredili demokratsku politiku. Ako cenimo makar jednu od tih stvari, moramo uporno raditi na obema.

---

35 Vidi peto poglavlje, "Tumačenje jednakih obrazovnih šansi".

## PRVO POGLAVLJE: DRŽAVE I OBRAZOVANJE

“Rađamo se slabi i stoga su nam potrebne sile, rađamo se bez igde ičega i stoga nam je potrebna pomoć; rađamo se glupi i stoga nam je potrebna moć rasuđivanja. Sve što nam nedostaje pri našem rođenju, i što nam je potrebno kad odrastemo, daje nam se vaspitanjem.” Dar obrazovanja,\* tako široko shvaćen kao sve što učimo “od prirode, ili od ljudi, ili od stvari”,<sup>1</sup> možda nas čini onim što jesmo, ali nije na nama da ga dajemo. Zato se, kao i Ruso, okrećemo delu obrazovanja koji je najdostupniji našem uticaju: svesnim naporima muškaraca i žena da podstaknu intelekt i oblikuju karakter manje obrazovanih ljudi. I prirodno polazimo od pitanja kakvu svrhu obrazovanje treba da ima – kakve ljude bi trebalo da nastoji da stvori.

Odgovor koji dobijamo najčešće je relativistički artikulisan. “Jer za svako državno uređenje potrebno je posebno vaspitanje”, tvrdio je Aristotel.<sup>2</sup> Zakoni, saglasio se Monteskje, “treba da se slažu s prirodom i načelom vladavine”,<sup>3</sup> a to su podržali i Dirkem i nekoliko drugih savremenih teoretičara društva.

Mnogi moralisti negoduju i na sâm pomen relativizma jer ga povezuju sa stanovištem prikladno nazvanim “subjektivizam”, koji moralnost svodi na lično mišljenje. Aristotel, Monteskje i Dirkem odbacuju subjektivizam u ime daleko odbranljivijeg stava da je najdublja, zajednička moralna posvećenost društva – njegovo “državno uređenje” po Aristotelu ili “načelo vladavine” u Monteskjeovom modernijem smislu – standard za utvrđivanje pravednosti njegove obrazovne prakse. Taj oblik relativizma izlaže se moralnom riziku da pređe u konzervativizam. Da li pravednost podrazumeva da građani moraju biti obrazovani u skladu s državnim uređenjem i ako to uređenje ohrabruje surovost i nepravdu? Najčistija formulacija obrazovnog relativizma kaže da ne moraju ili bar ne moraju nužno. Obrazovanje se mora rukovoditi *principima*, a ne praksom društvenog uređenja. Obrazovni relativizam nije konzervativan u uskom smislu održavanja statusa quo, nego u širem smislu davanja podrške postojećim društvenim idealima.

Problem podsticanja surovosti i nepravde kroz obrazovanje javlja se samo ako principi (ne praksa) društva podržavaju surovost i neprav-

295

---

\* Autorka koristi reč *education* i u smislu vaspitanja (odgoja, odgajanja) i u smislu obrazovanja (sticanja znanja i umeća), najčešće istovremeno u oba smisla, to jest da označi procese sticanja znanja i formiranja ličnosti kako u okviru institucionalnog školovanja tako i unutar porodice. I u našem jeziku ta dva smisla nisu strogo odvojena, nego se prepliću. Da bismo izbegli zbrku, reč *education* prevodimo isključivo kao “obrazovanje” (prim. prev.).

1 Žan Žak Ruso, *Emil ili o vaspitanju*, prev. Dušan Tamindžić (Valjevo – Beograd: KUIZ Estetika, 1989), str. 12.

2 Aristotel, *Politika*, prev. Ljiljana Crepajac (Beograd: BIGZ Publishing D. P., 2003), str. 218, (1337a).

3 Šarl de Monteskje, *O duhu zakona*, prev. Aljoša Mimica (Beograd: Zavod za udžbenike, 2011), 1: 15. Up. *The Writings of Benjamin Franklin*, ur. Albert H. Smyth (New York and London: 1905-1907), 10: 97-105; i Emil Durkheim, *Moral Education* (New York: Free Press, 1961), *passim*.

du. Taj problem je možda redak, ali nije samo hipotetičan. Neka društva – na primer, robovska u prošlosti i južnoafričko danas – verovatno se oslanjaju na rasističke principe. Svaki kredibilni oblik obrazovnog relativizma mora ili otkriti kritičke principe (čak i unutar najokorelijih rasističkih društava) ili prepoznati granice principa koje se mogu opravdati internim shvatanjima društva.<sup>4</sup> Kad društva ili najmoćnije grupe unutar njih prekorače te granice pa se, na primer, posvete rasističkim principima, revolucija ili građanski rat postaje preduslov moralnog obrazovanja.

Međutim, mnoga nepravedna društva nisu moralno posvećena surovosti ili nepravdi. Marksistički principi, na primer, pružaju sasvim dovoljno osnova da sovjetski disidenti osude gotovo celokupnu praksu sovjetskih režima koje mnogi Amerikanci doživljavaju kao surove ili nepravedne. Po režimskom tumačenju marksizma, kritika može postati nemogućna. “A vaspitavati u duhu državnog uređenja ne znači stvarati građane koji će biti po volji pri-

stalicama oligarhije ili demokratije, već građane koji će biti oslonac demokratije odnosno oligarhije.”<sup>5</sup> Relativizam, kako ga Aristotel formuliše, ne zahteva da prihvatimo moralno tumačenje vladajuće klase kao moralno vladajuće tumačenje.

Ali koje tumačenje treba da vlada? Kako određujemo principe jednog društva ili njegovog društvenog uređenja u Aristotelovom smislu? To pitanje je veći izazov za relativizam nego optužba za konzervativizam, ali je potrebno da priznamo sledeće: “Članovi društva verovatno se neće složiti s onim što državno uređenje, u Aristotelovom širokom smislu, zaista jeste ili postaje ili treba da bude. A nije verovatno ni da će se saglasiti koji će ga tip karaktera najbolje podržati ili kako se taj tip može najbolje proizvesti.”<sup>6</sup> Ako je tako, onda je verovanje u obrazovni relativizam kompatibilno verovanju u bilo koji od mnogih nekompatibilnih tumačenja obrazovne pravičnosti. Dakle, bilo da prihvatamo ili ne prihvatamo osnovno načelo obrazovnog relativizma (da građani treba da budu

4 Uobičajena je pojava da se i unutar najokorelijih rasističkih društava rađa kritika. Pogledajmo kako aparthejd tumači burski disident Andre Brink. Pošto je aparthejd okarakterisao kao “produžetak celokupnog sistema vrednosti, koji obuhvata sve oblasti društvenog iskustva, ekonomije, filozofije, morala i pre svega religije”, Brink kaže: “Disident se bori da potvrdi najpozitivnije i najkreativnije vidove svog nasleđa... Ukratko, aparthejd, kako ga ja vidim, poriče ono što je najbolje u samom Afrikaneru... On poriče Afrikanerovo poštovanje života, njegovu romantičnost, osećaj za mistično, duboku vezanost za zemlju, velikodušnost, saosećajnost... Disident se bori za ono što je Afrikaner mogao i trebalo da postane u svetlosti sopstvene istorije...” André Brink, *Writing in a State of Siege: Essays on Politics and Literature* (New York: Summit Books, 1983), str. 19–20. (Kurziv moj.)

Ostavljam po strani pitanje kako bi relativizam mogao razviti teorijska sredstva pomoću kojih bi se ili izabralo “ono što je najbolje” u kulturi ili ograničilo prihvatanje interno stvorenih principa. Demokratska teorija koju dalje razvijam nudi niz ograničenja (u okviru nerepresije i nediskriminacije) saglasnih relativizmu, ali ne i izvodljivih iz njega.

5 Aristotel, *Politika*, str. 150 (1310a).

6 Michael Walzer, *Spheres of Justice* (New York: Basil Books, 1983), str. 197.

obrazovani u skladu s političkim principima svog društva), moramo koristiti neki oblik filozofske analize da bismo odbranili skup principa ili odredili koji skup ili čije tumačenje tih principa treba da vlada. Kontroverzu vezanu za relativizam – ili bar obrazovani relativizam – najbolje je ostaviti po strani ako želimo da postignemo bilo kakav napredak u analizi svrha obrazovanja.

Oblik analize koji sledi možda je najbolje nazvati dijalektičkim, mada oklevam da ga tako nazovem.<sup>7</sup> Analiza počinje vrednovanjem najšire prihvaćenih teorija o obrazovnim svrhama, autoritetima i podelama, a cilj joj nije samo kritika nego i stvaranje bolje teorije koja će obuhvatiti dobre strane standardnih shvatanja, a izbeći njihove slabosti. Metod neće zadovoljiti stroge fundacionaliste, koji veruju da svaka odbranljiva politička teorija mora početi otkrićem nekog nesumnjivog ili samog po sebi očiglednog polazišta i graditi se od temelja nagore (da tako kažemo). Bojim se da mi takvo polazište, čak i da sam ga našla, ne bi mnogo pomoglo da, pre nego što se ova knjiga ili moj život završi, kažem sve što treba reći o obrazovnim problemima bilo kojeg političkog trenutka. Naravno, strah fundacionalista ima suprotan razlog: velika količina moralnog govora o politici i obra-

zovanju ne može se opravdati jer se taj govor ne osvrće unazad, na osnovne principe. Ipak, moj dijalektički metod nije bez temelja u tom smislu: on mi omogućava da se založim za iznutra dosledan i intuitivno prihvatljiv skup osnovnih premisa i principa, osnovnih bar kad je reč o američkom društvu.

Važna prednost ovog metoda u odnosu na strogi fundacionalizam leži u tome što možemo izgraditi demokratsku teoriju obrazovanja a da se prethodno ne založimo za neko od shvatanja ljudske prirode na kojima se teorije obrazovanja obično temelje. Oslanjanje na dedukciju aksiomâ o ljudskoj prirodi je pogrešno jer je većina politički važnih obeležja ljudskog karaktera rezultat obrazovanja. Ako nam upravo obrazovanje daje osoben karakter, njegove svrhe ne možemo odrediti pozivanjem na apriornu teoriju o ljudskoj prirodi. “Priroda” može postaviti granice izvan kojih društvo nije u stanju da postigne obrazovne svrhe. Ali te granice svakako ostavljaju društvima široke mogućnosti izbora između konkurentskih obrazovnih svrha. Obrazovanje može imati za cilj da *usavrši* ljudsku prirodu kroz razvoj njenih potencijala, da je *skrene* ka služenju društveno korisnim svrhama ili da je *pobedi* potiskivanjem sklonosti koje su društveno destruktivne.<sup>8</sup> Neke od tih

297

7 Razlog za oklevanje nije onaj koji je naveden u jednom od mojih fakultetskih priručnika iz građanskog obrazovanja, gde se dijalektika definiše kao “komunistički način rasuđivanja – zgodna zamena za standardnu logiku”. Vidi Roger Swearingen, *The World of Communism* (New York: Houghton Mifflin, 1962), str. 247. Oklevam više zato što se aristotelovski smisao termina gotovo izgubio iz svakodnevnog jezika. Iako dijalektički metod ne može da uspostavi naučno znanje (koje mora biti utemeljeno na istini, a ne samo na mišljenju), dijalektika je, po Aristotelu, “veština ispitivanja” koja “ima put ka načelima svih načina istraživanja”. Aristotel, *Topika*, u *Topika. Sofistička opovrgavanja*, prev. Slobodan U. Blagojević (Beograd: Paidea, 2008), 101b3.

8 Na ovo trojstvo ukazao mi je Robert Fulinvajder [Robert Fullinwider].

ciljeva možemo izabrati i dati im sadržinu samo ako razvijemo normativnu teoriju o tome šta obrazovne svrhe treba da budu.

Budući da nismo nasledili samo jednu normativnu teoriju, nego više njih, one se sad nadmeću za našu naklonost; time se mogu objasniti mnoga društvena neslaganja, kao i naša lična nesigurnost u vezi sa svrhama obrazovanja. Tri najosobenije i najistaknutije među tim teorijama mogu se izvesti iz tumačenja Platona, Džona Loka i Džona Stjuarta Mila.<sup>9</sup> Ja ih (iz razloga koji će postati jasni) nazivam teorijom o *porodičnoj državi*, o *državi porodica* i o *državi pojedinaca*. Uprkos razlikama, svaka od njih se bavi pitanjem obrazovanja (njegovim svrhama, podelom i autoritetima) kao delom principijelne *političke* teorije. To je tradicija u okviru koje delujem iako odbacujem – ili bar modifikujem – njihove principe u korist demokratsnije teorije koja (tvrdim) daje pogodniju osnovu za određivanje obrazovnih svrha, autoriteta i podele obrazovnih dobara u našem društvu.

### Porodična država

Možemo li razložno govoriti o dobrom obrazovanju ako ne znamo šta su pravedno društvo i čo-

vek pun vrlina? Sokrat postavlja to pitanje sofistima u *Protagori*. Ono je, kao i većina Sokratovih pitanja, ostalo bez odgovora i nakon dvadeset pet vekova. Ali još uvek je vredno postavljanja.

U svojoj kritici sofista u *Državi* Platon kaže da ne možemo govoriti o dobrom obrazovanju ako ne znamo šta pravda i vrlina zaista jesu, a ne šta društvo, u skladu sa zajedničkim društvenim shvatanjima, smatra da jesu. Pravda je, kaže Sokrat, istovremena realizacija pojedinačnog i društvenog dobra. Pošto dobar života pojedinaca podrazumeva doprinošenje društvenom dobru, nema nužnog sukoba između onoga što je dobro za nas i onog što je dobro za naše društvo – pod uslovom da je društvo pravedno. Porodična država se pre svega odlikuje time što zahteva da jedino ona ima obrazovni autoritet kao sredstvo za uspostavljanje sklada – konstitutivnog odnosa moglo bi se reći – između pojedinca i društvenog dobra zasnovanog na znanju. Pristalice porodične države očekuju da se među građanima stvori nivo sličnog razmišljanja i drugarske prisnosti za koji mnogi misle da se može naći samo u porodicama (a danas možda ni u njima).<sup>10</sup> Svrha obrazovanja u porodičnoj državi je da neguje jedinstvo tako što će

9 Suvišno je i reći da moj cilj u konstruisanju tih teorija nije da ponudim tumačenje Platona, Loka i Mila koje je verno njihovim namerama ili obuhvata celokupnu njihovu argumentaciju. Moj je cilj da *iskoristim* te teorije da bih ukazala na principe koji leže u osnovi tri najčešća i najneodoljivija shvatanja obrazovanja u našem društvu.

10 To što više ne mislimo (a možda nikad nije bilo ni opravdano misliti) da su porodice “utočišta u nemilosrdnom svetu” ne sprečava nas da sačuvamo ideal porodičnog života kao oblasti u kojoj roditelji i deca poistovećuju sopstveno dobro s dobrom celine. Međutim, u iskušenju smo (možda sve više) da, kao ni Platon, ne verujemo da je to poistovećivanje dovoljno za stvaranje idealnog porodičnog života. Pravična podela rada, emocionalne podrške i drugih nagrada i tereta porodičnog života između muža i žene mogla bi biti još jedan nužni deo našeg ideala. Bilo to dobro ili ne, porodična pravda je možda postala preduslov za postizanje skladnog poistovećivanja volja. Uporedi Michael J. Sandel, *Liberalism and the Limits of Justice* (New York: Cambridge University Press, 1982), str. 33-34 i dalje.

svu decu sposobnu za obrazovanje učiti šta je (jedini) dobar život za njih i usađivati im želju da svim snagama teže takvom životu, a ne nekom koji je nižeg reda. Građani dobro uređene porodične države uče da sopstveno dobro ne mogu ostvariti ako ne doprinose društvenom dobru, a obrazovanje ih usmerava da žele samo ono što je dobro za njih i njihovo društvo.

Ne moramo prihvatiti Platonovo stanovište o prirodnoj nejednakosti ljudi da bismo ozbiljno razmotrili njegovu teorijsku odbranu porodične države. Kad odbacimo pomenuto stanovište, nalazimo veoma uverljivo obrazloženje stava da je državni autoritet nad obrazovanjem nužan za uspostavljanje sklada između individualne vrline i društvene pravde. Ako deca ne nauče da poistovećuju sopstveno dobro s društvenim dobrom, nemoguće je ostvariti mirno i napredno društvo. Ukoliko društveno dobro o kojem uče nije vredno njihove težnje, oni će odrasti u razočarane ljude, nezadovoljne društvom koje ih je pogrešno obrazovalo. Prema tome, države koje se zadovoljavaju manjim autoritetom od apsolutnog degenerisaće se zbog unutrašnjeg nesklada.

Važno je naglasiti da Platonova porodična država ne daje podršku nijednom obrazovnom autoritetu koji decu uči načinu života koji se ne može racionalno odbraniti kao moralno superioran u odnosu na druge načine. Država ne može jednostavno reći: "Pošto želimo da postignemo društveni sklad, indoktrinisaćemo svu decu da veruju da je naš način života najbolji." Razuman odgovor na to svakako bi glasio:

"Ali zašto biste *vi* imali autoritet da nametnete svoj način razmišljanja sledećoj generaciji? Zašto *ja* ne bih imao autoritet da nametnem svoj način?" I, naravno, mnogi drugi razumni ljudi daće isti odgovor, ali će njihovo shvatanje dobrog života biti u sukobu i s mojim shvatanjem i sa shvatanjem koje zastupaju obrazovni autoriteti države. S Platonovog stanovišta posmatrano, za pravičnost obrazovnih pretenzija države suštinski je važno da njeno shvatanje šta je dobar život za svaku osobu bude *ispravno*.

Pre nego što se upustimo u Platonovu argumentaciju, pozabavićemo se neplatonovskim oblikom porodične države, gde obrazovni autoritet nije zasnovan na većoj mudrosti države, nego na njenom statusu kao "političkog" roditelja svih građana. Kad u *Kritonu* govore Sokratu o njegovoj dužnosti da im se povinuje, Zakoni i Ustav Atine ne kažu da su u pravu, nego da imaju pravo da njime vladaju: "Pre svega, nismo li mi tebe na svet doneli, i nije li preko nas tvoj otac uzeo majku tvoju i tebi život podario? ... A kad si se rodio, i othranio, i vaspitao, da li bi mogao ustvrditi: prvo, da nisi bio naš kao naš i potomak i podanik, i ti sâm i tvoji dedovi?"<sup>11</sup> Korišćenje roditeljske simbolike kao oslonca autoriteta porodične države ima očigledne prednosti: država ne mora da polaže pravo na veću mudrost; umesto toga, potrebno je samo da tvrdi da je rodila, othranila i vaspitala svoje građane. Ta simbolika je ubedljiva u nekim situacijama, ali njena moralna snaga nije dovoljna da odbrani pravo države da obrazuje – ili, opštije gledano, vlada – ne mareći za

---

<sup>11</sup> *Kriton*, u Platon, *Dijalozi*, prev. dr Miloš N. Đurić i dr Albin Vilhar (Beograd: Kultura, 1970), str. 153.

najbolje interese ili moralna uverenja građana. Budući da je, u najboljem slučaju, *veštački* roditelj svojih građana, porodična država mora stvoriti uslove pod kojima će oni biti obavezni da je poštuju i da joj se pokoravaju. Moralna snaga roditeljske simbolike u politici (kako u *Kritonu* nagoveštavaju Sokratove reči o slobodi atinskih građana) menja se ili onoliko koliko se mudrost države povećava u odnosu na mudrost građana ili u zavisnosti od toga koliko se podudaraju dobra kojima teži država i dobra koja cene građani.<sup>12</sup> Država kojoj nedostaje mudrost ili koja vlada protivno moralnim uverenjima većine građana ne može osnovano polagati pravo na roditeljski status. Štaviše, ni prirodni roditelji ne mogu zahtevati apsolutno pravo da obrazuju svoju decu. Ovo ću kasnije obrazložiti u vezi s državom porodica, ali ovde to ne moram da uradim jer, na kraju krajeva, građani nisu deca, a države mogu samo metaforično a ne i stvarno biti roditelji svojih građana.

Otuda, platonovska porodična država s pravom odbacuje relativizam neplatonovske porodične države – koja obrazovanje temelji samo na mišljenju državnih autoriteta – kao što s pravom odbacuje i subjektivizam sofista, to jest njihov stav da je dobro obrazovanje ono koje naprosto zadovoljava sklonosti učenika. Države koje preuzimaju roditeljsku ulogu da bi obrazovale decu u skladu s pogrešnim mišljenjem nisu bolje od sofista koji preuzimaju učiteljsku ulogu da bi učili decu vrlinama iako ne znaju šta je vrlina. U stvari, sofistike države su gore jer imaju veću moć.

Ali platonovska država ima sopstvene probleme. Najočigledniji je teškoća da se odredi najbolje uređenje za svako društvo i ispravno shvatanje šta je dobro za svaku osobu. Mada je ovaj problem veoma ozbiljan, neću se njime baviti jer to nije neophodno za moju argumentaciju.<sup>13</sup> Uostalom, ni mi kao da nismo svesni da *ne možemo* otkriti samo jedno shvatanje pravde i dobrog. Iako takvo otkriće nije verovatno, sama mogućnost otkrivanja kao da opravdava to što u traganju za nečim tako vrednim zanemarujemo druge vrednosti – možda čak i slobode pojedinaca da teže onome što je, po njihovom uverenju, dobar život i podržavaju ono što je, po njihovom uverenju, dobro društvo. Samo ako možemo da utvrdimo vrednost tih sloboda, imaćemo dovoljno moralnih argumenata protiv pretenzija porodične države. Argument zasnovan isključivo na sumnji u mogućnost otkrivanja vrline i pravde nije samo nedovoljan nego je i opasan jer se skepticizam može upotrebiti i za pobijanje stava da su lične i političke slobode vredna ljudska dobra.

Još uspešniju kritiku porodične države dobijamo ako zamislimo mogućnost da neka dovoljno mudra i savesna žena otkrije dobro. Ona bi onda pokušala da nas ubedi da je otkrila *objektivno* dobro, a ne samo neku drugu spornu teoriju o dobru, i da je otkrila dobro za *nas*, a ne samo dobro koje odgovara nekim drugim ljudima. Mogućno je da bi nekolicinu – retkih ljudi bez predrasuda ili obaveza – ubedila u to, ali većinu nas (kao što je Platon dobro shvatio) ne bi ubedila; i mi ćemo odbiti da sav autoritet

<sup>12</sup> *Ibid.*, str. 155-157.

<sup>13</sup> Vidi, na primer, Karl Popper, *The Open Society and Its Enemies* (Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1971), knj. I, 3. i 9. poglavlje, str. 18-34, 157-168.



nad obrazovanjem dece prepustimo filozofkinji-kraljici (ili državi).

Prema tome, da bi stvorio pravednu porodičnu državu, filozof mora da izbriše prošlost i progna “sve koji su u državi stariji od deset godina, uzeće njihovu decu i neće ih vaspitavati po običajima današnjih roditelja”.<sup>14</sup> To je preterano visoka cena za stvaranje pravednog društva. Sâm Sokrat je u ime filozofa ustuknuo pred tom idejom: “On onda neće hteti ni da se bavi javnim poslovima” u državi u “kojoj se rodio, osim ako ga božja volja ne dovede do toga”.<sup>15</sup>

Ova zamerka porodičnoj državi nije čisto praktične prirode – ona ukazuje na nemogućnost ostvarenja pravednog društva u nepravednom svetu. Čak i da je u pravu kad tvrdi da je određena vrsta života objektivno dobra, filozofkinja-kraljica greši kad polazi od pretpostavke da objektivno dobro jeste dobro i za one koji su previše stari ili previše pogrešno obrazovani da bi mogli da poistovete objektivno dobro s onim što je dobro za njihove sopstvene živote. Oni bi verovatno rekli: “To možda jeste najbolji život kojem ljudi – od rođenja obrazovani na ispravan način – mogu težiti, ali to nije dobar život za *nas*. A zar mi nemamo pravo da živimo životom koji je dobar za nas?” Objektivno dobar život, definisan kao najbolji život za ljude koji su od rođenja ispravno obrazovani, ne mora biti dobar život, pa čak ni približno dobar život, za pogrešno obrazovane ljude. Da li bi moj lični identitet bio stimulisan kad bi neko uspeo da mi nametne (možda ispiranjem mozga?) svest i život kakve bi imao savremeni

ekvivalent platonovskog čuvara? Pretpostavimo da je život posvećen *polisu* ali lišen porodične i privatne imovine objektivno bolji od života koji bih izabrala za sebe. Pitanje ličnog identiteta i dalje ostaje: mogu li živeti tim životom a ipak sačuvati svoj identitet? Ljudi koji me dobro poznaju očekivaće da je odgovor “ne mogu”, iako nisu u stanju da mi ponude neku teoriju ličnog identiteta koja bi potvrdila to očekivanje. Ako moramo biti lišeni ličnog identiteta da bismo postali platonovski čuvari, onda najbolji život za *nas* nikako nije onaj koji je objektivno najbolji s platonovskog stanovišta.

A šta je s državom koja nas pušta da živimo neobjektivno dobrim životom, ali zahteva da svoju decu obrazujemo tako da se ne nađu pred istom dilemom i ne stvore isti problem sledećoj generaciji građana? Ovde se javlja važna varijanta prethodnog problema: “Zar i mi nemamo pravo da nastojimo da i dalje živimo na način koji se u našoj porodici smatra dobrim? Na kraju krajeva, bitan deo *našeg* dobrog života sastoji se u prenošenju našeg shvatanja vrednosti deci.” Slično možemo reći i o svom dobru kao građana: “Zar i mi nemamo pravo da učestvujemo u oblikovanju osnovne strukture društva? Na kraju krajeva, bitan deo našeg dobra čini sloboda da učestvujemo u oblikovanju društva koje, zauzvrat, utiče upravo na naše vrednovanje porodice i uspešnost različitih vrsta porodice.” S platonovskog stanovišta, te tvrdnje o *našem* dobru nemaju snagu. Ipak, one su najjači izazov tvrdnji filozofkinje-kraljice da je otkrila ono što je dobro za nas, pa čak i da je otkrila objektivno dobro

<sup>14</sup> *Država*, str. 261 (541).

<sup>15</sup> *Ibid.*, str. 326 (592).

za našu decu. Ciklus nesavršenosti mora se nastaviti,<sup>16</sup> ne samo zato što je cena stvaranja porodične države previše visoka nego i zato što svaka tvrdnja o tome šta ulazi u sastav društva koje je pravedno prema nama i našoj deci mora uzeti u obzir naše dobro.<sup>17</sup> Razumljivo je da mogućnost da naša deca ostvare objektivno dobar život može potisnuti u drugi plan naše dobro, ali objektivno dobro će verovatno biti u potpunosti operativno dobro samo za društvo siročića.

Ako je savršeno mudra, filozofkinja-kraljica mora umeriti svoje tvrdnje. Možda može reći da zna šta je dobro za našu decu, ali svakako ne može reći da ima pravo da im ga nametne a da ne uzme u obzir i naše dobro, i kao roditelja i kao građana. Ako sad odstupimo od prilično apsurdne pretpostavke da možemo naći savršeno mudru filozofkinju-kraljicu, želećemo neku garanciju, čak i od najmudrijih obrazovnih autoriteta, da će prilikom planiranja obrazovnog sistema društva u obzir biti uzeto i naše dobro kao roditelja i građana, a ne samo dobro naše dece. Jedini mogućni oblik garancije jeste da i roditelji i građani budu važan deo obrazovnog autoriteta.

Ako od početka imamo društvo (recimo, celokupno društvo amiša) čiji su se članovi već složili oko toga šta je dobro, onda se moralne nedoumice koje se tiču identiteta i cene transformacije ne moraju uopšte javiti. Za razliku od nekih savremenih teoretičara, koji svojom kritikom liberalizma implicitno podržavaju porodičnu državu, Platon se suočava s njenim još mučnijim implikacijama. Deo Platonove mudrosti leži u tome što on ne previđa probleme vezane za osnivanje porodične države, nego priznaje da proces stvaranja društvenog ugovora o dobru ima visoku cenu i pita se da li je vredni platiti.

Ipak, Platon ne prepoznaje moralne implikacije činjenice da naša privrženost dobru (i nesloga u vezi s tim) ima veoma duboke korene i da oni leže u našem najranijem obrazovanju. Čak i da postoji objektivni ideal dobra za imaginarno društvo nastalo od siročića, naše dobro je relativno u odnosu na obrazovanje koje smo dobili i izbore koje smo u stanju da pravimo za sebe, svoju decu i zajednicu. Mogli bismo reći da objektivno dobar život za nas mora biti život koji će nas ispuniti u skladu s našim najboljim moralnim standardima. To je, mislim, istina

16 Mogućna je i suprotna tvrdnja: ako filozofkinja-kraljica može da nas ubedi da su njene tvrdnje tačne, ciklus nesavršenosti se ne mora nastaviti. Ali jedino u demokratskom kontekstu možemo reći da nas je ubedila (a ne izmanipulisala naše stavove koristeći svoj monopol nad političkom moći). Prema tome, porodična država mora postati demokratska da bi bila legitimna.

17 A moglo bi se dodati i da svoje dobro možemo spoznati samo ako naše shvatanje nije prisilno. Naše shvatanje mora, kako kaže Bernard Vilijams, "izrasti iz ljudskog života". Ideja o neprisilnom shvatanju dobrog života, kao i ideja o neprisilnom društvenom ugovoru o etičkom životu, "podrazumeva slobodne institucije, one koje omogućavaju ne samo slobodno istraživanje nego i raznolikost života i izvesnu etičku raznovrsnost". Vidi Bernard Williams, *Ethics and the Limits of Philosophy* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1985), str. 172-173.

obrazovnog relativizma.<sup>18</sup> Dokle god se razlikujemo ne samo po onome što mislimo nego i po onome što, u moralnom smislu, verujemo da je dobar život, obrazovna uloga države ne može biti ostvarivanje dobrog života, objektivno definisanog, za svakog građanina. Niti obrazovni autoriteti mogu naprosto tvrditi da je dobro obrazovanje sve što je po njihovom mišljenju najbolje za državu.

Porodična država nastoji da ograniči naš izbor načina života i obrazovnih svrha putem koji je inkompatibilan našem identitetu kao roditelja i građana. U tom neuspešnom nastojanju ona uspešno pokazuje da se naše shvatanje dobrog obrazovanja ne može zasnivati samo na ličnim ili političkim sklonostima. Platon nudi ubedljive argumente u prilog oslanjanja obrazovnog autoriteta isključivo na centralizovanu državu, zasnovane na načelu da znanje treba da bude prevedeno u političku moć. Ali čak ni platonovski argumenti nisu dovoljno jaki da potisnu pretenzije roditelja i građana da učestvuju u društvenoj reprodukciji, pretenzije na koje ću se vratiti kad se budem zalagala za demokratsku državu obrazovanja.

## Država porodica

Države koje teže moralnom jedinstvu porodica potcenjuju snagu i poriču legitimnost poriva roditelja da prenose svoje vrednosti na decu. Izrazitu suprotnost porodičnoj državi nalazimo u državi porodica, koja obrazovni autoritet prepušta isključivo roditeljima, čime im omogućava da kroz obrazovanje unapred razviju sklonost dece ka izboru načina života koji je saglasan porodičnom nasleđu. Teoretičari države porodica pravdaju prepuštanje obrazovnog autoriteta roditeljima pozivajući se ili na posledice ili na prava. Džon Lok je tvrdio da su roditelji najbolji zaštitnici budućih interesa svoje dece. Neki katolički teolozi, sledbenici Tome Akvinskog, tvrde da roditelji imaju prirodno pravo na obrazovni autoritet. U moderno vreme mnogi zagovornici države porodica zastupaju i jedno i drugo stanovište i dodaju: ako je posvećena slobodi pojedinaca, država mora prepustiti obrazovni autoritet roditeljima, čija sloboda obuhvata i pravo da prenesu sopstveni način života na svoju decu.<sup>19</sup> Čarls Frid, na primer, kaže da su “pravo da formiramo vrednosti svog deteta, da isplaniramo nje-

303

18 Up. Bernard Williams, “The Truth in Relativism”, u *Moral Luck* (New York: Cambridge University Press, 1981), str. 132-143.

19 Prvo stanovište vidi u Milton Friedman, *Capitalism and Freedom* (Chicago: University of Chicago Press, 1962), str. 85-107, i John E. Coons i Stephen Sugarman, *Education by Choice: The Case for Family Control* (Berkeley: University of California Press, 1978). O drugom stanovištu vidi Thomas Aquinas, *Supplement Summa Theologica un Divini Illius Magistri of His Holiness Pope Pius XI*, i encikliku Katoličke crkve iz 1936. godine, u kojoj su navedene reči Tome Akvinskog: “Detete je, prirodno, deo oca... pa je po prirodnom pravu, pre nego što dospe u razumno doba, na očevoj brizi. Otud bi suprotna prirodnoj pravdi bila svaka kontrola [nad detetom] protivna volji roditelja” (navedeno u Francis Schrag, “The Right to Educate”, *School Review*, sv. 79, br. 3 [maj 1971]: 363). Član 41. irskog Ustava takođe “priznaje porodicu kao primarnu i osnovnu jedinicu društva i kao moralnu instituciju koja ima neotuđiva i nezastariva prava, starija i jača od svakog pozitivnog zakona” (navedeno u Walter F. Murphy, “An Ordering of Constitutional Values”, *Southern California Law Review*, sv. 53, br. 2 [januar 1980]: 739).

gov život, kao i pravo da dete obasipamo pažnjom, zapravo proširenja osnovnog prava koje ne sme biti ugroženo time što ćemo te stvari raditi za sebe.”<sup>20</sup> Frid temelji roditeljska prava nad decom na “činjenicama reprodukcije” i odsustvu socijetalnog prava na pravljenje izbora za decu. Poricanje socijetalnog prava Frid zasniva na konsekvencionalističkom sudu da će roditelji sigurno delovati u najboljem interesu svoje dece.

304 Kad shvatimo mane porodične države, čini nam se da država porodica ima svoje dobre strane, ali, uprkos tome, nijedan od pomenu- tih teorijskih argumenata ne opravdava oslanjanje obrazovnog autoriteta isključivo – pa čak ni prvenstveno – na roditelje. Jedno je priznati pravo roditelja da obrazuju decu kao članove svoje porodice (i odgovornost za to), a nešto sasvim drugo tvrditi da to pravo treba proširiti na pravo roditelja da deci ne dozvole dodir s načinima života ili mišljenja koji su u sukobu s njihovim. Konsekvencionalistički argument svakako nije uverljiv: od roditelja se ne može pouzdano očekivati da će decu naučiti intelektualnim umećima neophodnim za racionalnu deliberaciju. Neki roditelji, recimo među amišima u Americi, moralno su obavezni da štite decu od sveg znanja koje može izazvati sumnju u njihovu veru i od svih ovozemaljskih uticaja koji je mogu oslabiti.<sup>21</sup> Mnogi drugi roditelji, manje radikalni u odbacivanju modernog društva, uče svoju decu verskoj i rasnoj netoleranciji.

Za kritiku države porodica nije dovoljno pokazati da su stavovi tih roditelja *pogrešni* jer nije realno očekivati da bilo koji obrazovni autoritet bude nepogrešiv. Najjači argument protiv države porodica glasi da ni porodica ni centralizovana država nemaju pravo na isključivi autoritet nad obrazovanjem dece. Kako su deca članovi i porodice i države, obrazovni autoritet roditelja i države mora biti parcijalan da bi bio opravdan. To je glavni razlog što uviđamo opasnost koja pretila ako se dozvoli da centralizovana država monopolizuje obrazovanje. Pošto je podrška roditeljskom autoritetu nad obrazovanjem istorijski povezivana s liberalizmom Džona Loka, možda manje uviđamo (bar kad je reč o Sjedinjenim Američkim Državama) da slična opasnost pretila i ako se sav autoritet preda u ruke roditelja. Budući da lokovska država priznaje odraslim građanima slobodu da izaberu sopstveno dobro, mnogi liberali (poput Frida) smatraju da mora priznati i slobodu roditeljima da obrazuju svoju decu bez mešanja države.<sup>22</sup> Povodom primedbe da bi roditelji mogli zloupotребiti svoj autoritet, mnogi liberali se pozivaju na sekularnu varijantu Lokovog odgovora na nju:

Bog [je] utkao u načela ljudske prirode takvu nežnost prema svome potomstvu da postoji mala bojazan da će roditelji da upotrebljavaju ovu vlast suviše strogo; strogost retko može da bude prekomerna, pošto

20 Charles Fried, *Right and Wrong* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978), str. 152.

21 Vidi *Wisconsin v. Yoder*, 406 U. S. 210–211.

22 Prema tome, snaga lokovskog argumenta ne leži, kao što neki kritičari misle, u tvrdnji da su deca svojina roditelja, tvrdnji koju je i sâm Lok odbacivao.

snažna prirodna sklonost vuče na drugu stranu.<sup>23</sup>

Drugi liberali, manje blagonakloni prema državi porodica, dovode u pitanje Lokovu premisu pozivajući se na podatak da je fizičko zlostavljanje dece česta pojava u Americi. Ali ne moramo osporavati Lokov stav o smeru i snazi "prirodne sklonosti" da bismo zaključili da roditeljski instinkti nisu dovoljan razlog da se obrazovni autoritet prepusti isključivo porodici. Isti princip po kojem država garantuje odraslima ličnu i političku slobodu obavezuje je i da deci jamči obrazovanje koje će u budućnosti tu slobodu i omogućiti i dati joj smisao. Država omogućava izbor jer buduće građane uči poštovanju suprotstavljenih gledišta i načina života. Ona daje izboru smisao jer deci prenosi intelektualna umeća neophodna za vrednovanje načina života koji se razlikuju od života njihovih roditelja. Istorija pokazuje da deca, ukoliko im država ne obezbedi ili ne reguliše obrazovanje, neće biti naučena ni uzajamnom poštovanju u odnosima među ljudima ni racionalnoj deliberaciji o načinima života. Da bi ih pošteđeli budućih muka, a naročito muka večnog prokletstva, roditelji su u prošlosti štitili decu od različitih veza, uveravali ih da su drugi načini života grešni i implicitno podsticali da ne poštuju ljude koji su drukčiji (ili ih eksplicitno tome učili). Takav odnos je suprotan vrsti liberalnog karaktera koji, po Lokovom uverenju,

roditelji treba da prenose deci.<sup>24</sup> Ako pođemo od pretpostavke da postoji politička mogućnost podele obrazovnog autoriteta između porodica i države (a od takve pretpostavke Lok nije mogao da pođe), moraćemo da preispitamo sredstvo (isključivo roditeljski autoritet), koje Lok zastupa u *Drugoj raspravi o vladi*, za postizanje cilja (moralne slobode), koji on preporučuje u *Mislama o vaspitanju*.

Ovaj argument protiv stava da autoritet treba dodeliti isključivo roditeljima ne poziva se ni na njihovo neznanje ni na njihovu iracionalnost. Iz perspektive pojedinačnih roditelja koji pre svega žele da se njihov način života nastavi, nastojanje da decu nauče nepoštovanju drukčijih načina života ne mora biti iracionalno čak ni kad se pokaže da je ishod nepoželjan. Mnogi duboko religiozni roditelji posmatraju uzajamno poštovanje kao javno dobro (u strogo ekonomskom smislu). Dokle god imaju razloga da veruju da će njihova vera biti i dalje poštovana, oni ne moraju da brinu zbog toga što će deca učiti da poštuju druge religije. Ali čak i ako mogu da predvide da će u budućnosti njihova vera biti ozbiljno ugrožena, nemaju razloga da veruju da će taj problem rešiti (pa ni ublažiti) ako decu uče da poštuju one koji ne poštuju druge.

Američka istorija pruža poučan primer. Sredinom devetnaestog veka u mnogim državnim školama katolicizam, blago rečeno, nije poštovan. Katolička deca koja su pohađala te

305

---

23 Džon Lok, "Druga rasprava o vladi", u *Dve rasprave o vladi*, prev. Kosta Čavoški i Nazifa Savčić (Beograd: Utopija, 2002), gl. VI, deo 67, str. 269.

24 Tumačenje Lokovog shvatanja liberalnog karaktera vidi u Nathan Tarcov, *Locke's Education for Liberty* (Chicago: University of Chicago Press, 1984).

škole bila su često ponižavana, ponekad i šibana zbog odbijanja da čitaju verziju Biblije kralja Džejmsa. Zamislimo da su državne škole, umesto da počnu da ukazuju više poštovanja prema katolicizmu, bile ukinute i da je država finansirala roditelje kako bi oni slali decu u privatne škole po svom izboru. Protestantski roditelji bi slali decu u protestantske, a katolički u katoličke škole. Protestantska većina bi nastavila da vaspitava decu da ne poštuju katolike, a možda i da prema njima budu netolerantna. Verske predrasude protestantskih roditelja bile bi prenete na decu, a socijalne, ekonomske i političke posledice tih predrasuda trajale bi, verovatno uz znatno slabije javno negodovanje, do današnjih dana. Danas možda nema mnogo razloga da katolički roditelji brinu da će privatizovanje škola ponovo uspostaviti diskriminaciju katolika, bar ne uskoro. Ali jedan od razloga što katolici ne moraju da brinu leži u tome što bi današnja država porodica bila sagrađena na moralnom kapitalu koji je sistem državnih škola stvarao gotovo jedan vek. Pošto se tek sada stvara moralni kapital za crnce i Hispanoamerikance, oni, pa i priznatije manjine mogu opravdano strahovati da bi se povratkom na državu porodica na kraju potrošio moralni kapital koji je stvorilo državno školovanje.

Kao i kad je reč o većini kolektivnih dobara, "cena" uzajamnog poštovanja građana možda mora biti nametnuta svakome da bi se izbegao problem s onima koji žele da prođu besplatno. Ali ta vrlina je cena samo za roditelje koji ne prihvataju njoj svojstvenu moralnu vrednost. Država porodica može prevazići problem s onima koji žele da prođu besplatno ako prekrši svoje osnovne premise o vrhunskom

autoritetu roditelja u obrazovanju i zahteva da svi roditelji dopuste školama da uče decu uzajamnom poštovanju. Kad su posredi deca koja još nisu slobodna da (u svakom slučaju) prave sopstvene izbore, davanje lekcije o uzajamnom poštovanju nije cena. To je i instrumentalno dobro i dobro koje valja ceniti samo po sebi. Učenje uzajamnom poštovanju je instrumentalno u tom smislu što svoj deci garantuje da će u budućnosti imati slobodu izbora. Ono je dobro samo po sebi za sve građane koji još nisu posvećeni načinu života koji isključuje poštovanje prema drugim načinima života.

Kad polazi od pretpostavke da sloboda roditelja najbolje može definisati i obezbediti dobrobit dece, država porodica na pogrešan način povezuje dobrobit dece sa slobodom roditelja. Ali, za razliku od porodične države, država porodica priznaje vrednost slobode roditelja, bar onoliko koliko ovi ne ugrožavaju interese dece na njihovom putu da postanu građani koji se uzajamno poštuju u društvu koje podstiče porodični život. Nema jednostavnog rešenja za tenziju između slobode roditelja i dobrobiti dece. Država ne može garantovati roditeljima apsolutni autoritet nad obrazovanjem dece u ime individualne slobode niti sama polagati isključivo pravo na obrazovni autoritet u ime solidarnosti zajednice. Međutim, to što nema *jednostavnog* rešenja ne treba da nas odvрати od traganja za boljim rešenjem od onog koje nude porodična država i država porodica.

Većini Amerikanaca je jasno zašto je država porodica privlačna: pošto prepusta roditeljima da obrazuju svoju decu onako kako oni misle da treba, država izbegava političke borbe koje se

vode oko sadržaja obrazovanja u državnim školama. Takođe, država porodica naizgled neguje pluralizam jer u svojoj sredini dozvoljava mnoge načine života i omogućava njihovo trajanje. Ali ta njena privlačnost samo je površna u društvu u kojem će mnogi roditelji učiti decu, recimo, rasizmu jer ne postoji politički pritisak da drukčije postupaju. Države koje celokupni obrazovni autoritet prepuštaju roditeljima žrtvuju svoje najefikasnije i najopravdljivije sredstvo za obezbeđivanje uzajamnog poštovanja građana.

“Pluralizam” koji obično povezujemo s državom porodica površan je zato što njegova raznovrsnost služi više kao ukras za posmatrača. Pluralizam je važna politička vrednost ukoliko nam društvena raznolikost obogaćuje život jer proširuje naše razumevanje različitih načina života. Da bi imala koristi od društvene raznolikosti, deca moraju upoznati načine života koji se razlikuju od života njihovih roditelja i – u procesu upoznavanja – moraju prihvatiti vrednosti (poput uzajamnog poštovanja) koje društvenu raznovrsnost čine mogućnom i poželjnom. Nema razloga za pretpostavku da je prepuštanje obrazovnog autoriteta isključivo

roditeljima najbolji način za postizanje tih ciljeva, a postoji dobar razlog za odbacivanje tvrdnje da, bez obzira na posledice koje to može imati za pojedinačne građane ili društvo u celini, roditelji polažu prirodno pravo na isključivi autoritet nad obrazovanjem svoje dece. Deca nisu imovina roditelja kao što nisu ni imovina države.

### Država pojedinaca

“Smetnja ispunjavanju dužnosti od strane države, naročito u odnosu na decu”, rekao je Džon Stjuart Mil, “jeste to što se sloboda rđavo shvata. Zbog toga što javno mnjenje tako bojažljivo čuva neograničenu i isključivu vlast roditelja, čovek bi pomislio da deca nisu druga strana roditelja, već da su isto što i roditelji, kao i da se zakon u to ni najmanje ne meša...” Pošto je ukazao na glavni nedostatak države porodica, Mil je stao u odbranu liberalnijeg shvatanja obrazovanja. “Uvek je zlo kad država pokušava da daje neki pravac mišljenju svojih građana u svim spornim pitanjima”,<sup>25</sup> tvrdio je Mil. Neki savremeni liberali proširuju logiku Milove tvrdnje i zalažu se za ono što ja nazivam državom pojedinaca.<sup>26</sup> Oni kritikuju sve obrazovne

307

25 Džon Stjuart Mil, *O slobodi*, prev. Petar A. Karađorđević (Beograd: Pravni fakultet, 2007), V gl., str. 113, 115.

26 Sâm Mil kaže da se obrazovna politika često povezuje s državom porodica: vlada bi trebalo da prepusti “roditeljima... brigu o tome gde će i kako će vaspitavati svoju decu, i bilo bi joj dovoljno da davanjem školarine pritekne u pomoć siromašnoj deci...” (*O slobodi*, V gl., str. 114). Međutim, postoje dve važne razlike između Milovog zalaganja za privatne škole i zalaganja države porodica. (1) Milovo davanje prednosti privatnim školama nije posledica principijelne odbrane roditeljskog izbora, nego proističe iz empirijske pretpostavke da državna kontrola nad školama vodi ka represiji (“tiraniji nad duhom”). Tako posmatrano, apsolutna roditeljska kontrola nad obrazovanjem podložna je sumnji jer pretiliranijom nad dečjim duhom. (2) Mogućno je da iz tog razloga Mil strogo ograničava obrazovni autoritet roditelja (između ostalog) sistemom javnih ispita “koji bi se još od malena sprovodili

autoritete koji mogu predrasudama usmeravati dečje izbore ka nekim spornim ili kontroverz-  
nim načinima života i odvracati ih od drugih. Njihov idealni obrazovni autoritet najveću vrednost pridaje budućem izboru koji ne usmerava decu tako što im uliva predrasude prema bilo kojem kontroverznom shvatanju dobrog života. Otuda, država pojedinaca razrešava slabost i porodične države i države porodica jer zastupa dvostruki cilj: šansu za izbor i neutralnost prema različitim shvatanjima dobrog života. Pravedan obrazovni autoritet ne sme uticati na dečji izbor dobrog života, ali mora svakom detetu obezbediti šansu da slobodno i racionalno bira unutar najšireg opsega različitih života.

308 Ako cenimo neutralnost, dete mora biti zaštićeno od svih – ili bar svih kontroverznih – društvenih predrasuda. Nijedan roditelj ni država nisu u stanju da ispune taj obrazovni ideal. Roditelji verovatno neće odoleti (a nisu ni voljni da to urade) jakom ljudskom porivu: želji da sopstvene predrasude prenesu na svoju decu. Čak i najliberalnije države moraju biti protiv principa neutralnosti: one će, iz sasvim razumljivih razloga, nastojati da uče decu da cene osnovne (ali sporne) vrednosti i dominantne (ali kontroverzne) kulturne predrasude koje povezuju njihovo društvo.<sup>27</sup>

Pošto priznaju moć tih roditeljskih i političkih poriva, neki liberali se zalažu za obrazovni autoritet koji će biti nepristrasniji od roditelja i državnih službenika – “stručnjaka” ili profesionalnih edukatora – i motivisan isključivo, ili bar prevashodno, interesima dece koja uče i nesputan roditeljskim ili političkim autoritetom. Pretpostavljam da bi profesionalni edukatori, ako bi se ikad desilo da vladaju, svakog ubeđivali, makar i nenamerno, da je liberalna neutralnost neodrživ ideal. Ali, dokle god kritičku pažnju usmeravamo na škodljive posledice roditeljskih i političkih predrasuda, verovatno ćemo previdati ograničenja ideala neutralnosti i tenziju koja postoji između njega i ideala šanse. Ako na njihovo obrazovanje utiču predrasude o vrednostima kojima društvo daje prednost, deca mogu odrasti u ljude koji imaju veći opseg izbora (i žive životom koji ih više zadovoljava). I Bentam i Kant su to priznavali. Kant se zalagao za to da se dete – u okviru jednog od četiri bitna dela osnovnog obrazovanja – uči “da može početi sam sobom da upravlja”, a to učenje treba da bude povezano s “civilizovanjem” ponašanja koje se “upravlja prema promenljivom ukusu svakog vremena”.<sup>28</sup> Po Bentamu, jedan od glavnih ciljeva obrazovanja jeste da se deci obezbedi “prijem u dobro društvo i prijatno opštenje s njim”.<sup>29</sup>

---

među svom decom”. Ako dete ne položi ispit, “oca bi trebalo oglobiti umerenom novčanom kaznom, koju bi po potrebi mogao i da odradi...” Da država ne bi “štetno uticala na obrazovanje mnjenja, znanja potrebna za polaganje ispita... morala bi da se ograniče na poznavanje činjenica i na pozitivne nauke” (*O slobodi*, V gl., str. 115).

27 Ovdje polazim od pretpostavke da liberalizam cilja na neutralnost samo spram spornih ili kontroverznih shvatanja dobra. Zato ću odsad izostavljati prideve “sporan” i “kontroverzan”.

28 Kant, *Vaspitavanje dece*, str. 16, 13.

29 Jeremy Bentham, *Chrestomathia* (1816), u *The Works of Jeremy Bentham* (Edinburgh, 1843), str. 10.



Savremeni liberalni teoretičari često prizivaju Bentamov, Kantov ili Milov duh da bi odbranili ideal neutralnosti i pri tom previđaju kako njegova moralna ograničenja tako i bitne osobine koje mu svaki od tih teoretičara pripisuju. Svi oprezni liberali priznaju praktična ograničenja neutralnosti kao obrazovnog ideala: ona se ne može u potpunosti ostvariti. Ali većina ne uvažava vrednost otpora prema idealu individualne slobode lišene predrasuda: vrednost želje da negujemo i dozvolimo da zajednice neguju samo odabrani opseg šansi za decu, da skrešemo i iskorenimo dečje želje i sklonosti kako bi ona izabrala dostojan život i podržala uspešno društvo kad sazru i budu slobodna da sama biraju. Brus Akerman tvrdi:

Takvoj hortikulturnoj simbolici nema mesta u liberalnoj teoriji obrazovanja. Mi nemamo prava [a nema ih ni država] da na buduće građane gledamo kao da smo vešti baštovani koji umeju da razlikuju štetan korov od lepog cveća. Sistem liberalnog obrazovanja pruža deci osećaj za veoma različite živote koji bi mogli biti njihovi.<sup>30</sup>

Ali koju vrstu osećaja mi želimo da pružimo? Za koje veoma različite živote? Kao i svi razumni liberali, Akerman priznaje da dečjim izborima moramo nametnuti izvesna ograničenja kako bismo ih osposobili za racionalan izbor. Da bismo imali racionalan osećaj za ono što želimo da

postanemo, moramo znati ko smo; u suprotnom, naši će izbori biti bezbrojni i besmisleni.<sup>31</sup> Mi učimo engleski a ne urdu, ali ne zato što je to naš izbor nego zato što smo kulturno tako determinisani.<sup>32</sup> A ta kulturna determinisanost ograničava opseg naših budućih izbora iako neće isključivo ona odrediti šta ćemo postati. Akerman poistovećuje tu prethodnu determinaciju s potrebom za “kulturnom koherencijom” i time opravdava to što obrazovanje koje daje porodica nije neutralno. Potreba za kulturnom koherencijom, tvrdi Akerman, ne opravdava “pretenzije odraslih na moralnu superiornost”.<sup>33</sup> Ni roditelji ni država ne smeju oblikovati karakter dece na osnovu uverenja da su u stanju da prave razliku između boljeg i lošijeg moralnog karaktera, ali treba da ga oblikuju u ime kulturne koherencije ili da bi maksimalno povećali njihovu buduću slobodu izbora.

309

Mogli bismo se zapitati zašto bi roditelji i države bili slobodni da oblikuju karakter dece i usmeravaju njihove izbore u ime kulturne koherencije, a ne zato što žele da ona vode moralno dobar život? Tvrđnja da bolje od dece znamo kakva je razlika između dobrog i lošeg života nije uvek pretenzija na superiornost, nego je odraz naše veće moralne zrelosti. Zašto bi onda odrasli imali otpor prema oblikovanju karaktera dece i usmeravanju njihovih izbora na *moralnim osnovama*?

Mislim da otpor mnogih savremenih liberala prema jednom od najjačih moralnih pori-

30 Ackerman, *Social Justice*, str. 139.

31 Ovaj stav je zajednički kritičarima liberalizma. Vidi npr. Sandel, *Liberalism and the Limits of Justice*, naročito str. 161–165, 168–183.

32 Ackerman, *Social Justice*, str. 141.

33 *Ibid.*, str. 148.

va proističe iz formulacije obrazovnih svrha i njihovog opravdanja kao dihotomnog izbora.<sup>34</sup> Decu moramo obrazovati ili tako da ona budu slobodna da biraju unutar najšireg opsega različitih života (i s obzirom na ograničenja koja nameće kulturna koherencija) jer je sloboda izbora vrhunsko dobro ili tako što će ona izabrati život za koji mi verujemo da je najbolji jer je vođenje života punog vrlina vrhunsko dobro. Pustićemo decu da definišu sopstveni identitet ili ćemo ga definisati za njih. Daćemo im slobodu ili vrlinu. Nijedna alternativa nije prihvatljiva: mi legitimno cenimo obrazovanje ne samo zbog slobode nego i zbog vrline koju ono podaruje deci; a vrlina koju cenimo uključuje sposobnost za deliberaciju o konkurentskim shvatanjima života.

310 Ali koje tačno vrline “mi” cenimo? Nijedan skup vrlina ne ostaje nesporan u Sjedinjenim Američkim Državama, kao i ni u jednom drugom modernom društvu koje svojim članovima dopušta da osporavaju njegova dominantna shvatanja. Problem koji nastaje kad kroz obrazovanje ulivamo deci predrasude prema nekim shvatanjima dobrog života i odvrćamo ih od drugih nije posledica pretenzije edukatora na moralnu superiornost u odnosu na decu, nego proističe iz njihovog polaganja prava na autoritet nad građanima koji odbijaju takvo shvatanje vrline. Neutralnost nije prihvatljivo rešenje tog problema kao što to nije ni nastojanje da se kroz obrazovanje deci usade vrline koje nisu neutralne. Nijedan od tih izbora – pod-

učavati ili ne podučavati vrlinama – nije lišen kontroverzi. Nijedan ne može da izbegne problem uspostavljanja obrazovnog autoriteta čiji ciljevi nisu opšteprihvaćeni među odraslim građanima. Odluka da decu ne učimo vrlinama (ili, tačnije rečeno, da ih učimo samo vrlinama slobodnog izbora) nailazi na suprotstavljanje građana koji sasvim razumno mogu tvrditi da sloboda izbora nije jedina pa ni primarna svrha obrazovanja. Zašto bi ti građani bili prisiljeni da se priklone stavu da decu treba obrazovati za slobodu a ne za vrlinu? Liberali bi mogli odgovoriti da je sloboda *ispravan* cilj obrazovanja. Taj odgovor nije tačan jer biti ispravan nije ni nužan ni dovoljan uslov za pravo na oblikovanje karaktera budućih građana.

Pošto obrazovni ideal slobodnog izbora ne zahteva *posebnu* političku legitimnost, država pojedinaca ima isti problem kao porodična država. Čak i kad bi liberali mogli dokazati da je, od svih spornih ciljeva obrazovanja, jedino neutralnost ispravna, morali bi da objasne zašto je ispravnost nužan ili dovoljan uslov za vladanje. Isti argument koji važi za porodičnu državu važi i za državu pojedinaca: ispravnost nije nužan ni dovoljan uslov jer roditelji i građani imaju legitiman interes (nezavisan od “ispravnosti”) da svoje najvažnije vrednosti prenesu deci.

Zagovornici države pojedinaca mogli bi reći da prevazilaze problem porodične države jer nude principijelno rešenje koje se moralno razlikuje od rešenja pobornika porodične države: ovlašćuju samo one autoritete čije obra-

34 Težnja ka dihotomizaciji moralnih izbora nije svojstvena samo zagovornicima liberalne neutralnosti. Ono što ja zovem “tiranijom dualizma” karakteristično je i za teoretičare koji liberalizam kritikuju sa stanovišta komunitarizma. Vidi Amy Gutmann, “Communitarian Critics of Liberalism”, *Philosophy and Public Affairs*, sv. 4, br. 5 (leto 1985): 316–320.

zovne tehnike maksimalno uvećavaju buduću slobodu dece. Kao Akerman, a i kao ja neka- da,<sup>35</sup> oni opravdavaju reduciranje dečjih želja isključivo na liberalnoj paternalističkoj osnovi: ograničavanje slobode dece vodi ka još većem ograničavanju slobode odraslih ljudi. Iako se liberalna država često posmatra kao suprotnost porodičnoj državi, njen cilj individualne slobode predmet je kritike koja je slična kritici porodične države. Zašto sloboda mora biti jedini cilj obrazovanja ako većina nas ceni stvari koje su u sukobu sa slobodom? Mi, na primer, cenimo moralnu osetljivost koja nam omogućava da pravimo razliku između dobrih i loših života i cenimo karakter koji nas navodi da izaberemo dobar a ne loš život.<sup>36</sup> Dobro odgajan moralni karakter ograničava izbor između života bar u meri u kojoj ga i proširuje. Zašto sprečavati nastavnike da neguju moralni karakter ulivanjem predrasuda koje će decu usmeriti ka dobrom životu i, ako je nužno, ograničavanjem opsega života koje deca mogu izabrati kad sazru?

Liberali ponekad odgovaraju da standard slobode daje podršku takvom moralom obrazovanju. Kad, na primer, nastavnici ili roditelji opominju decu da ne budu lenja, implicitna svrha tog opominjanja je širenje buduće slobode dece njihovim podsticanjem da postanu ljudi koji će u kasnijem životu imati veći opseg izbora.<sup>37</sup> Ovaj odgovor otvara dva ključna pitanja: da li se to opominjanje može lakše oprav-

dati zato što uvećava slobodu dece a ne razvija vrlinu i da li je cilj obrazovanja dece za slobodu toliko kompatibilan podučavanju dece vrlini koliko ovaj primer sugerije?

Mislim da je odgovor na oba pitanja negativan jer su oba obrazovna cilja – sloboda i vrlina – kontroverzna i nijedan nije inkluzivan. Da bi slobodi kao cilju obrazovanja obezbedili povoljšeno mesto, liberali bi morali da pokažu da je ona jedino društveno dobro, a to ne mogu da urade u društvu u kojem građani ponekad (ne treba tvrditi uvek) cene vrlinu više od slobode. Da je sloboda izbora inkluzivno dobro u tom smislu što učenje dece izboru podrazumeva i učenje vrlini, rasprava o pitanju da li treba obrazovati decu za slobodu ili za vrlinu bila bi samo akademska. A ona nije akademska zato što obrazovanje za slobodu i obrazovanje za vrlinu nisu međusobno saglasni u društvu čiji su građani slobodni da se ne ponašaju u skladu s vrlinama; pa ipak, negovanje vrline je bar toliko važno u slobodnom društvu koliko i tamo gde su građani primorani da se ponašaju u skladu s vrlinama. U bogatom društvu koje izdašno nudi beneficije nezaposlenima opominjanje dece da ne budu lenja može služiti više negovanju vrline nego maksimalnom uvećanju slobode dece, ali zašto bi upravo zbog toga bilo sumnjivije? Nijedan cilj obrazovanja nije neutralan i svaki cilj može da isključi drugi, bar u nekim slučajevima. Ako pretpostavimo da neki građani cene vrlinu a neki drugi slobodu, i da ta dva

35 Vidi Amy Gutmann, "Children, Paternalism and Education: A Liberal Argument", *Philosophy and Public Affairs*, sv. 9, br. 4 (leto 1980): 338-358.

36 Izvanredan opis moralne slobode vidi u Susan Wolf, "Asymmetrical Freedom", *The Journal of Philosophy* (1980): 151-166.

37 Akerman daje to obrazloženje u *Social Justice*, str. 147-149.

cilja ne podržavaju istovetnu pedagošku praksu, liberalniji cilj ne može polagati pravo na povlašćen politički položaj. Edukatori ne moraju da budu obavezni da maksimalno uvećaju buduće izbore dece ako sloboda nije jedina vrednost.

U skladu s kojim standardima su onda edukatori obavezni da podučavaju, ako su uopšte obavezni da to rade po nekim standardima? Pošto smo kritikovali liberalni paternalistički standard – ograničavanje sadašnje slobode dece samo ako je neophodno da se maksimalno uveća njihova buduća sloboda – ostaje problem nalaženja drugog standarda koji može opravdati to što obrazovanje, suočeno s društvenim neslaganjem vezanim za pitanje šta mu je cilj, nužno nije neutralno. Ako osnova opravdanja više nije buduća sloboda nego neki drugi bitan cilj – sreća, samostalnost, intelektualna izvrsnost, spasenje ili socijalno blagostanje – samo se iznova stvara isti problem. Nijedan od tih standarda nije dovoljno inkluzivan da reši problem opravdanja suočenog s neslaganjem građana čije shvatanje dobrog života i dobrog društva može biti ugroženo shvatanjem dobrog (ali nužno neneutralnog) obrazovanja koje je ustanovio neki (nužno ekskluzivni) obrazovni autoritet.

Prema tome, naš zadatak je da nađemo inkluzivniju osnovu za opravdanje neneutralnosti u obrazovanju. Mi se ne slažemo u vezi s relativnom vrednošću slobode i vrline, prirode dobrog života i elemenata moralnog karaktera. Ali želja da nađemo inkluzivniju osnovu podrazumeva zajedničku posvećenost koja je, široko shvaćeno, politička. Posvećeni smo ponovnom kolektivnom stvaranju društva u kojem

zajednički živimo. Iako nismo kolektivno posvećeni nekom određenom skupu obrazovnih ciljeva, posvećeni smo postizanju saglasnosti o obrazovnim ciljevima (saglasnosti koja može uzeti oblik opravdanja raznovrsnog skupa obrazovnih ciljeva i autoriteta). Suština ove ključne posvećenosti je svesna društvena reprodukcija. Kao građani, mi težimo vrstama obrazovne prakse i autoritetima o kojima se može reći sledeće: to su vrste prakse i autoriteti o kojima smo se, delujući kolektivno kao društvo, svesno saglasili. Otuda sledi da društvo koje podstiče svesnu društvenu reprodukciju mora obrazovati svu decu sposobnu za obrazovanje tako da budu u stanju da učestvuju u kolektivnom oblikovanju društva.

Kao ni bilo koji obrazovni cilj, svesna društvena reprodukcija nije sama po sebi ispravna i lišena kontroverzi. Ali ona je minimalno problematičan cilj ako ostavlja maksimalan prostor u kojem će građani kolektivno oblikovati obrazovanje u društvu. Društvo posvećeno svesnoj društvenoj reprodukciji nudi ubedljiv odgovor odraslima koji imaju primedbe na oblik i sadržinu obrazovanja jer smatraju da ono indirektno podriva moralne vrednosti ili se s njima direktno sukobljava. U prvom trenutku obrazovni autoriteti mogu odgovoriti: "Vrline i moralni karakter koje negujemo neophodni su da bismo dali deci šansu da kolektivno oblikuju svoje društvo. Vrsta karaktera koji vi tražite da negujemo lišila bi decu te šanse, a upravo ta šansa legitimizuje vaše sopstvene pretenzije na obrazovni autoritet." Ako se primedbe odraslih odnose na podučavanje vrlinama koje su direktno sukobljene s vrlinama nekih građana, odgovor može da glasi: "Vrednosti kojima učimo decu

proističu iz kolektivne odluke u čijem smo donošenju učestvovali. Dokle god ta odluka nikog ne lišava šanse da učestvuje u budućem donošenju odluka, njen ishod je legitiman čak i ako ona nije ispravna.”<sup>38</sup>

Preostalo mi je da obrazložim i odbranim demokratsku teoriju obrazovanja koja će u potpunosti opravdati ove odgovore, ali ako za trenutak pretpostavimo da tu vrstu odbrane zahteva svako obrazovanje koje nije neutralno, suštinska zamerka liberalnom obrazovnom idealu ostaje ista: on podrazumeva da neko, bilo ko, nelegitimno polaže pravo na obrazovni autoritet i ima ovlašćenje da bilo koje dete liši sposobnosti neophodnih za izbor između dobrih života. Takvo polaganje prava je nelegitimno iz dva razloga. Prvo: čak i ako znam da je moj način života najbolji, tu tvrdnju ne mogu da prevedem u tvrdnju da imam pravo da namećem svoj način života nekom drugom, pa ni svom detetu, po cenu da ga lišim sposobnosti izbora dobrog života. Drugo: mnoge ako ne i sve sposobnosti nužne za izbor između dobrih života takođe su nužne za izbor između dobrih društava. Nužan (ali ne i dovoljan) uslov za svesnu društvenu reprodukciju jeste sposobnost građana za deliberaciju o alternativnim načinima ličnog i političkog života. Ili “liberalnijim” jezikom rečeno: ono što je dobar život za autorefleksivne ljude ne može se obezbediti bez individualne slobode izbora niti se dobro društvo može obezbediti bez kolektivne slobode izbora.

Ali ni dobar život ni dobro društvo nisu uslovljeni *maksimalnim povećanjem* slobode izbora. Obrazovni autoriteti mogu učiti decu da su (na primer) verska netolerancija i rasne predrasude loše, a da takav neneutralni stav ne opravdavaju budućom slobodom dece. Opravdanje za učenje tim vrlinama glasi da one čine vrstu karaktera koji je nužan za stvaranje društva posvećenog svesnoj društvenoj reprodukciji. Ne moramo tvrditi da je takva vrsta društva – demokratija – opravdana *sub specie aeternitatis*<sup>39</sup> da bismo odbranili jedinstvenu legitimnost koju ona ima za nas. Većina Amerikanaca je za međusobnu podelu suvereniteta, a gotovo svi protivnici podele nisu voljni da žive vrstom života koja bi bila posledica njihovog odbacivanja te temeljne demokratske premise.

Ipak se možemo pitati zašto je liberalni ideal neutralnosti tako privlačan ako je u tolikoj meri pogrešan. Mislim da je to posledica razumne sumnje u pretenzije edukatora na moralnu superiornost. Istorija školovanja u Americi (i svakoj drugoj zemlji) puna je primera neosnovanog polaganja prava obrazovnih autoriteta na moralnu superiornost. Dok odgajamo decu, verovatno i sami ponekad pretendujemo na superiornost. Kad razmišljamo o tim prilično čestim greškama, možemo postati sumnjičavi prema svim takvim pretenzijama. Međutim, nijedna uverljiva teorija obrazovanja ne podržava sve tvrdnje o moralnoj superiornosti ni sve moralne razlike koje odrasli prave u svo-

313

<sup>38</sup> Ako odluka lišava nekog šanse da učestvuje u budućem donošenju odluka ili ako proces donošenja odluke nije zaista kolektivan, taj se odgovor ne može opravdati. U prvom slučaju (koji ću kasnije objasniti) sadržina odluke čini je represivnom; u drugom slučaju proces donošenja odluke je diskriminatorски.

<sup>39</sup> Up. Rawls, *A Theory of Justice*, str. 587.

joj uloži edukatora. Ali nijedna uverljiva teorija obrazovanja ne može ni da porekne legitimnost svih takvih iskaza. Kao što ću kasnije pokazati, demokratska teorija obrazovanja zahteva da dovedemo u pitanje ispravnost nekih tvrdjenja i razlika: recimo, stav da je jedna rasa suštinski superiorna nad drugom ili, da uzmemo kontroverzniji primer, da je ženi mesto u kući. Kad prihvatamo da postoje moralne razlike između života i između karaktera, nosimo teret razlika između legitimnih i nelegitimnih moralnih distinkcija. Država pojedinaca obećava da će osloboditi građane tog tereta jer će kroz obrazovanje dati svoj deci slobodu da sama prave razlike. Ipak, videli smo da nas prihvatanje slobode kao cilja obrazovanja ne oslobađa i tereta izbora (na nekoj osnovi) između mnogih mogućnih života koje deca mogu biti naučena da cene.

Liberali koji ipak uporno brane neutralnost mogli bi dati praktičniji razlog za prihvatanje kulturnih predrasuda, ali ne i moralne diskriminacije u obrazovnom procesu: verovatno je teže postići kolektivno slaganje u vezi s moralnom diskriminacijom nego u vezi s kulturnim predrasadama. Na primer, u nekom trenutku američke istorije možda se činilo da je zahtev da sva deca uče engleski manje kontroverzan od zahteva da se sva deca uče verskoj toleranciji. To znači: da bismo postigli kolektivnu saglasnost o principima školovanja, moramo se složiti da ne dopustimo da naša moralna neslaganja utiču na javne deliberacije o obrazovnim sredstvima i ciljevima.

Možda je taj argument nekad zvučao razumno, ali je njegova premisa danas svakako na klimavim nogama. Ako su skorašnje borbe ve-

zane za bilingvizam ikakav dokaz, učenje kulturnoj predrasudi je kontroveržno koliko i učenje moralnom principu, možda zato što su naši politički principi tako blisko povezani s našim kulturnim predrasadama. Ali i ako pretpostavimo da je premisa tačna, takvo rasuđivanje neće pomoći da liberalni stav o neutralnosti prođe bolje od stava koji bismo mogli nazvati moralističkim. Za moralistu koji veruje da je primarna svrha obrazovanja odgajanje dobrog karaktera, stanovište koje poriče pravednost te obrazovne svrhe kontroveržno je koliko i stanovište koje direktno osporava ideju da je određena vrsta karaktera dobra ili loša. Bez obzira na to da li se pozivamo na razum ili na demokratiju, ima više smisla prihvatiti direktan izazov i rizikovati gubitak političke borbe za, na primer, podučavanje političkoj toleranciji kao vrlini nego odustati od svake šanse da obrazovanje služi jednoj od svojih primarnih svrha – odgajanju vrste karaktera koja je u stanju da sprovodi demokratsku suverenost.

### **Demokratska država obrazovanja**

Odgajanje karaktera je legitimna – i zapravo neizbežna – funkcija obrazovanja. A postoje mnoge vrste moralnog karaktera – i svaki je saglasan svesnoj društvenoj reprodukciji – koje demokratska država može legitimno da odgaja. Ko treba da odluči koju vrstu karaktera odgajati? Ispitala sam i odbacila tri popularna i filozofski ubedljiva odgovora na to pitanje. U pogrešnom nastojanju da blisko povežu znanje o dobrom životu s političkom moći, teoretičari porodične države prepuštaju obrazovni autoritet isključivo centralizovanoj državi. Teoretičari države porodica stavljaju obrazovni autoritet

isključivo u ruke roditelja jer neosnovano pretpostavljaju da ovi imaju prirodno pravo na takav autoritet ili da će maksimalno uvećati dobit svojih dece. Teoretičari države pojedinaца odbijaju da prepuste obrazovni autoritet bilo kome ukoliko ne postoji garancija da dečji izbor neće biti pod uticajem predrasuda koje favorizuju neke načine života, a protiv su drugih – garancija koju ne možemo, a i ne treba da očekujemo ni od jednog edukatora.

Ako je moja kritika ispravna, te tri teorije su pogrešne. Nijedna ne daje odgovarajuću osnovu za obrazovni autoritet. Ipak, svaka sadrži delimičnu istinu. I države i roditelji i profesionalni edukatori imaju važnu ulogu u odgajanju moralnog karaktera. Demokratska država obrazovanja priznaje da obrazovni autoritet treba da bude podeljen između roditelja, građana i stručnjaka čak i ako takva podela ne jamči da će moć biti povezana sa znanjem, da će roditelji uspešno preneti svoje predrasude deci ili da će obrazovanje biti neutralno prema konkurentskim shvatanjima dobrog života.

Ako demokratska država obrazovanja ne jamči vrlinu zasnovanu na znanju, samostalnost porodica i neutralnost prema načinima života, kakva je vrednost njene premise o podeli obrazovnog autoriteta? Široka podela obrazovnog autoriteta između roditelja, građana i profesionalnih edukatora podržava ključnu vrednost demokratije: svesnu društvenu reprodukciju u njenom najinkluzivnijem obliku. Za razliku od porodične države, demokratska država priznaje da obrazovanje koje pružaju roditelji ima vrednost jer obezbeđuje trajanje određenih shvatanja dobrog života. Za razliku od države porodica, demokratska država priznaje

vrednost stručnog autoriteta u osposobljavanju dece da uvažavaju i procenjuju načine života različite od onih kojima prednost daju njihove porodice. Za razliku od države pojedinaца, demokratska država priznaje vrednost političkog obrazovanja u pripremanju dece da prihvate načine života koji su saglasni podeli prava i odgovornosti građana u demokratskom društvu. Prema tome, demokratska država je posvećena podeli obrazovnog autoriteta kako bi svojim članovima obezbedila odgovarajuće obrazovanje koje će im omogućiti da učestvuju u demokratskoj politici, prave izbor (u ograničenom opsegu) između dobrih života i budu deo nekoliko podzajednica (na primer porodice) koje daju identitet životima građana.

Demokratska država obrazovanja ograničava izbor između dobrih života ne samo zato što je to nužno nego i zato što brine o građanskoj vrlini. Demokratske države mogu priznati dva razloga iz kojih dozvoljavaju zajednicama da kroz obrazovanje razvijaju sklonost dece ka nekim načinima života i odvrću ih od drugih.

Jedan razlog se zasniva na vrednosti moralne slobode, vrednosti koja nije isključivo vezana za demokratiju. Sva društva autorefleksivnih bića moraju prihvatiti moralnu vrednost osposobljavanja svojih članova da prave razliku između dobrih i loših načina života. Deca ne uče da prave tu razliku na osnovu obrazovanja koje se zalaže za neutralnost prema različitim načinima života. Tako, na primer, da bismo naučili decu da je netrpeljivost loša, nećemo im tu netrpeljivost ponuditi kao jedno od mnogih shvatanja dobrog života koje onda podvrgavamo kritici zato što netrpeljivi ljudi ne priznaju da su tuđa shvatanja dobrog “jednako” dobra. De-

ca prvo postaju vrsta ljudi koju netrpeljivost odbija pa tek onda počinju da osećaju snagu razloga za svoju odbojnost. Ako nema takvog senzibiliteta, liberalni razlozi za odbacivanje netrpeljivosti potpuno su neuverljivi: oni ne pružaju ubedljiv argument ljudima koji ne osećaju potrebu da se prema drugim ljudima odnose kao prema jednakim sebi i voljni su da žive s posledicama tog nepoštovanja. Suštinska svrha obrazovanja u svakom društvu jeste da u deci odneguje karakter koji oseća snagu ispravnog razloga.

316 Drugi, više demokratski razlog za podršku neneutralnom obrazovanju u državama i porodicama zasniva se na tvrdnji da dečje dobro obuhvata ne samo slobodu izbora nego i poistovećivanje s učešćem u dobru njihovih porodica i politici društva. Potreba za kulturnom koherencijom ne podrazumeva u potpunosti tu demokratsku vrednost jer nije dovoljno da centralizovana država nasumično izabere grupu roditelja i koherentnu kulturnu orijentaciju za decu. Ljudi, sasvim prirodno, više cene osobenu kulturnu i političku orijentaciju svog društva i porodice nego tuđih porodica i društava, čak i kad ne mogu da pruže objektivne razloge za to. Činjenica da je to njihova kulturna orijentacija dovoljan je razlog (i razlog koji se može uopštiti). Kao što više volimo svoju (biološku ili usvojenu) decu nego decu svojih prijatelja, a više ih volimo zato što su ona *deo* naše porodice, tako i drukčije vrednujemo kulturnu orijentaciju svoje zemlje jer je to *naša* zemlja. Ne moramo polagati pravo na moralnu superiornost (ili vlasništvo) da bismo tako nešto rekli. Potrebno je samo da tvrdimo da su *za nas i našu decu* neki načini života bolji nego drugi zato što njihova ori-

jentacija daje smisao unutrašnjem životu porodice i društva i obogaćuje ga. Ako svu pažnju usmerimo isključivo na vrednost slobode, pa i moralne slobode, zanemarujemo vrednost koju roditelji i građani mogu legitimno pripisati uticaju, *delimično* zasnovanom na predrasudama, koji porodično i političko nasleđe vrši na dečji izbor.

Kad demokratske države i porodice ovlastimo (ali ne i obavežemo) da u deci razvijaju sklonost ka određenim načinima života, mi objedinjujemo shvatanja i porodične države i države porodica u demokratsku teoriju obrazovanja. Ali to ne znači da time nužno prevazilazimo i slabost obeju teorija – odobravanje namećanja nekritičke svesti deci. Da bi se izbegla ta slabost, demokratska država mora pomoći deci da razviju sposobnost razumevanja i vrednovanja konkurentskih shvatanja dobrog života i dobrog društva. Društvo koje usađuje deci nekritičko prihvatanje određenih načina (ličnog i političkog) života zanemarilo bi vrednost kritičke deliberacije o dobrim životima i dobrim društvima. Decu bismo tada mogli učiti i da nekritički usvajaju verovanja koja, recimo, idu u prilog stavu da je za žene jedino prihvatljiva uloga da služe muškarce i podižu decu. Društvo koje usađuje deci takav skup seksističkih vrednosti bilo bi nedemokratsko, ne zato što su seksističke vrednosti pogrešne (mada ne sumnjam da jesu, bar u našem društvu) nego zato što to društvo ne obezbeđuje prostor u kojem bi se deca obrazovala za kritičku deliberaciju unutar opsega dobrih života i dobrih društava. Da bismo integrisali vrednost kritičke deliberacije o dobrim životima, moramo odbraniti neke principijelne granice političkog i roditeljskog



autoriteta nad obrazovanjem, granice koje u praksi zahtevaju od roditelja i država da prenesu deo obrazovnog autoriteta na profesionalne edukatore.

Jedna granica je *nerepresija*. Princip nerepresije sprečava državu i svaku drugu grupu unutar nje da kroz obrazovanje ograničavaju racionalnu deliberaciju o konkurentskim shvatanjima dobrog života i dobrog društva. Nerepresija nije princip negativne slobode. Ona obezbeđuje slobodu od mešanja samo utoliko što zabranjuje da se kroz obrazovanje ograničava *racionalna* deliberacija ili uvažavanje različitih načina života. Nerepresija je, prema tome, kompatibilna s upotrebom obrazovanja kao sredstva za usađivanje karakternih crta (poput poštenja, verske tolerancije i uzajamnog poštovanja) koje su osnova racionalne deliberacije o različitim načinima života. Nerepresija nije ni princip pozitivne slobode kao što se obično misli. Pored slobode od mešanja, ona obezbeđuje i “slobodu da...”, ali to nije sloboda da težimo jednom jedinom ispravnom načinu ličnog i političkog života, nego je sloboda da se posvetimo racionalnoj deliberaciji o različitim načinima života.<sup>40</sup> Kao što sam rekla, racionalna deliberacija nam je potrebna, ali ne zato što je neutralna prema svim načinima života – čak i svim prikladnim načinima. Racionalna deliberacija otežava predanost nekim načinima života – kakav je recimo amiški – jer se takva predanost oslanja na otpor racionalnoj deliberaciji.

Racionalna deliberacija ostaje oblik slobode koji najviše odgovara demokratskom društvu, gde odrasli moraju biti slobodni za deliberaciju i neslaganje, ali u okviru granica koje će deci obezbediti intelektualnu osnovu za deliberaciju i neslaganje. Prema tome, odrasle treba sprečiti da koriste svoju postojeću deliberativnu slobodu za podrivanje buduće deliberativne slobode dece. Otuda, iako je nerepresija granica koju postavljamo demokratskom autoritetu, njena odbrana se zasniva na primarnoj vrednosti demokratskog obrazovanja. Kako je *svesna* društvena reprodukcija primarni ideal demokratskog obrazovanja, zajednice moraju biti sprečene da koriste obrazovanje za gušenje racionalne deliberacije o različitim shvatanjima dobrog života i dobrog društva.

*Nediskriminacija* je druga principijelna granica koju treba postaviti legitimnom demokratskom autoritetu, a takođe proističe iz primarne vrednosti demokratskog obrazovanja. Da bi demokratsko obrazovanje podržalo *svesnu društvenu* reprodukciju, moraju se obrazovati sva deca sposobna za obrazovanje. Nediskriminacija proširuje logiku nerepresije budući da države i porodice mogu biti selektivno represivne, to jest isključivati čitave grupe dece iz školovanja ili im uskraćivati obrazovanje za deliberaciju o shvatanjima dobrog života i dobrog društva. Represija se obično javlja u pasivnijem obliku diskriminacije u školovanju usmerenom protiv rasnih manjina, devojčica i drugih grupa dece na koje

---

40 Pojmovnu analizu slobode koja odgovara mom razumevanju racionalne slobode vidi u Gerald C. MacCallum, Jr., “Negative and Positive Freedom”, *Philosophical Review* 76 (1967): 312-334. Preštampano u Richard E. Flathman, ur., *Concepts in Social and Political Philosophy* (New York: Macmillan, 1973), str. 294-308.

se gleda neblagonaklono. Česta posledica diskriminacije je potiskivanje, bar privremeno, sposobnosti pa čak i želje tih grupa da učestvuju u procesima koji strukturiraju izbor između dobrih života. Otuda, nediskriminaciju možemo posmatrati kao distributivni dodatak nerepresiji. Primjenjena u svom najopštijem obliku na obrazovanje, nediskriminacija sprečava državu i sve grupe unutar nje da bilo kome uskraće obrazovno dobro i da se pri tom pozivaju na razloge koji su nevažni za legitimnu društvenu svrhu tog dobra. Primjenjen na one oblike obrazovanja koji su nužni za pripremu dece za buduće građane (učesće u svesnoj društvenoj reprodukciji), princip nediskriminacije postaje princip neisključivanja. Dete nesposobno za obrazovanje može biti isključeno iz obrazovanja saobraznog učesću u političkim procesima koji strukturiraju izbor između dobrih života.

Zašto se teorija koja prihvata ta dva principijelna ograničenja javne (ili roditeljske) suverenosti opravdano smatra demokratskom? Demokratski građani su osobe delimično konstituisane podzajednicama (kao što su porodica, posao, vanškolske, građanske i verske grupe), ali ipak slobodne da biraju način života koji je kompatibilan njihovom širem komunalnom identitetu jer nijedna podzajednica nema apsolutni autoritet nad obrazovanjem i jer ih je šira zajednica pripremila za deliberaciju i time za učesće u demokratskim procesima koji politički strukturiraju izbor između dobrih života i šansu da se njima teži. Principi nerepresije i nediskriminacije istovremeno podržavaju deliberativnu slobodu i komunalno samoopredeljenje. Prema tome, oblik obrazovnog relativizma koji je prihvatljiv u okviru tih principa demokratski

je u važnom smislu: svi građani moraju kroz obrazovanje steći šansu da učestvuju u svesnom oblikovanju strukture društva. Demokratsko obrazovanje nije neutralno prema shvatanjima dobrog života niti ga možemo braniti pozivajući se na neutralnost. Demokratsko obrazovanje mora ograničiti težnju ka načinima života oslonjenim na potiskivanje politički relevantnog znanja, ali ne sme ograničiti i svesno razmatranje tih načina života. Demokratsko obrazovanje podržava izbor između načina života koji su kompatibilni svesnoj društvenoj reprodukciji.

Nediskriminacija zahteva da *sva* deca sposobna za obrazovanje budu obrazovana na odgovarajući način kako bi mogla učestvovati u oblikovanju buduće strukture društva. Zauzvrat, njihovo demokratsko učesće kao odraslih ljudi oblikuje demokratsko obrazovanje naredne generacije dece u okviru ograničenja koja postavljaju nediskriminacija i nerepresija. Ti principi dozvoljavaju porodicama i drugim podzajednicama da oblikuju ali ne i potpuno određuju buduće izbore svoje dece: oni delimično sprečavaju pojedine grupe da monopolizuju obrazovni autoritet, a delimično dopuštaju profesionalnim edukatorima (zapravo ih obavezuju) da u deci razvijaju deliberativnu sposobnost za vrednovanje konkurentskih shvatanja dobrih života i dobrih društava. Demokratsko obrazovanje na taj način uvažava vrednost obrazovanja kao sredstva za stvaranje (ili ponovno stvaranje) kohezivnih društava i negovanje deliberativnog izbora a da nijednu od tih parcijalnih svrha ne uzdiže do apsolutnog ili prevashodnog cilja.

Kao i porodična država, demokratska država obrazovanja nastoji da podučava decu vrlini –

ne vrlini porodične države (gde je moć utemeljena na znanju), nego onome što bi možda najbolje bilo nazvati *demokratskom* vrlinom: sposobnošću za deliberaciju i otuda učešće u svesnoj društvenoj reprodukciji. Kao i država porodica, demokratska država obrazovanja zadržava izvestan stepen roditeljskog autoriteta nad obrazovanjem i opire se komunitarističkom stanovištu da su deca bića koja pripadaju državi. Ali, kad priznaje da su deca budući građani, demokratska država se suprotstavlja stavu, implicitnom u državi porodica, da su deca bića koja pripadaju roditeljima. Kao i država pojedinaca, demokratska država brani izvestan stepen profesionalnog autoriteta nad obrazovanjem – ne na osnovu liberalne neutralnosti nego onoliko koliko je to nužno da bi deca stekla sposobnost za vrednovanje onih načina života kojima su roditeljski i politički autoriteti najviše skloni.

Upravo skiciranu teoriju korišćiću u narednim poglavljima kao putokaz ka moralnom rasuđivanju, a ne kao skup krutih pravila iz kojih se mogu logički izvesti javni programi. Teorija demokratskog obrazovanja temelji se na kritici najuticajnijih postojećih teorija, a ne na zatvorenom sistemu očiglednih aksioma, “početne pozicije” ili neutralnog dijaloga. Ona ne pretenduje na to da bude logički uzan sistem aksioma, principa i zaključaka koji iz njih proističu. Niti polaže pravo na upravljanje našom lojalnošću bez obzira na to da li se ona podudara s našim najdubljim uverenjima. Osobena vrлина demokratske teorije obrazovanja sastoji se u tome što su njeni principi i zaključci kompatibilni našem opredeljenju da delimo građanska prava i

obaveze s ljudima koji se ne slažu potpuno s našim shvatanjem dobrog života. Demokratska teorija upravlja našom lojalnošću u meri u kojoj Amerikanci dele (ili insistiraju da žive na način koji zahteva da dele) to opredeljenje.

### ZAKLJUČAK: PRIMARNOST POLITIČKOG OBRAZOVANJA

“Niti možemo smatrati da je republika neuređena”, pisao je Makijaveli, “kad tamo vidimo tolike vrline što blistaju. Jer dobri primeri rezultat su dobrog obrazovanja, a za dobro obrazovanje zaslužni su dobri zakoni; a dobri zakoni proističu upravo iz onih agitacija koje mnogi nepromišljeno osuđuju.”<sup>1</sup> Bez obzira na to da li je bio u pravu što se tiče Firence, Makijaveli je izrekao važnu istinu o demokratskom obrazovanju uopšte: iz dobrih zakona, koji su rezultat mirne političke agitacije u demokratiji, proističe dobro obrazovanje, a ono, zauzvrat, stvara dobre građane.

Naravno, znamo da politička agitacija nema uvek za posledicu dobre zakone. U svakoj demokratiji, osim ako ona nije proizvod naše mašte, neki obrazovni zakoni će biti loši, kao što su, recimo, posebne ali jednake uredbe koje su još važile 50-ih godina 20. veka, a deci su davale pogrešnu lekciju o građanskim pravima. Zakone koji krše principe nediskriminacije ili nerepresije treba ukinuti u ime same demokratije. Ali, može se desiti da čak i zakoni unutar legitimnih granica demokratskog autoriteta ne uspostave obrazovnu praksu koja će u potpunosti uputiti decu u njihova građanska prava i od-

319

1 Niccolò Machiavelli, *The Discourses*, u *The Prince and the Discourses* (New York: Modern Library, 1950), knj. I, pogl. 4, str. 119-120.

govornosti. Budući da je demokratski ideal građanskih prava veoma zahtevan u obrazovnom smislu, gotovo je neizbežno da zakoni omanu na taj način.

### **Diskreciono odlučivanje u radu i učesće u politici**

Obrazovanje je zahtevno ne samo u odnosu na zakone po kojima se upravljaju škole i druge prevashodno obrazovne i kulturne institucije nego i u odnosu na zakone koji oblikuju ekonomske i političke institucije. Ciljevi demokratskog obrazovanja neće biti potpuno ostvareni sve dok građani ne dobiju dodatne šanse da donose diskrecione odluke u svakodnevnom radu i učestvuju u politici. Današnji radikalni kritičari američkog društva često ističu taj problem, a pokretali su ga i gotovo svi klasični liberali. Tako je u knjizi *Istraživanje prirode i uzroka bogatstva naroda* Adam Smit istakao:

Razumevanje većeg dela ljudi nužno se formira kroz njihov svakodnevni rad. Čovek koji ceo život provodi izvodeći nekoliko prostih

operacija... nema prilike da upotrebi svoje razumevanje ili primeni svoju inventivnost u nalaženju načina da ukloni teškoće koje nikad ne iskrsavaju. On, stoga, prirodno gubi naviku da čini takav napor... Tako je veština koju ispoljava u svojoj određenoj vrsti rada verovatno stečena nauštrb njegovih intelektualnih, društvenih i ratničkih vrlina.<sup>2</sup>

Studije o radnicima na pokretnoj traci potvrđuju Smitov zaključak: "Zaista ima dokaza da rad u fabrici, naročito na rutinskim proizvodnim zadacima, ubija ambiciju, inicijativu i odlučnost radnika da se založe za svoje životne ciljeve."<sup>3</sup> Rezultati istraživanja pokazuju da se uticaj radnih uslova proteže i na domen moralnog obrazovanja. Mnogi fizički radnici imaju negativan odnos prema ciljevima demokratskog obrazovanja. "Oni veruju da je najvažnija stvar kojoj treba učiti decu apsolutna poslušnost prema roditeljima. Mladima ne treba dozvoliti da čitaju knjige koje ih mogu zbuniti. Ljudi koji dovode u sumnju stare i prihvaćene načine rada na kraju samo izazivaju nevolje."<sup>4</sup> Kao što

320

2 Adam Smith, *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, ur. Edwin Cannan (Chicago: University of Chicago Press, 1976), 2: 302-303. Zanimljivu raspravu o implikacijama ovakvog zalaganja za čovekovu samostalnost vidi u Adina Schwartz, "Meaningful Work", *Ethics*, sv. 92 (jul 1982): 634-646.

3 Arthur Kornhauser, *Mental Health of the Industrial Worker: A Detroit Study* (New York: John Wiley and Sons, 1964), str. 252. Vidi i *Work in America: Report of a Special Task Force to the Secretary of Health, Education, and Welfare* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 1973), naročito str. 81-92.

4 Melvin L. Kohn i Carmi Schooler, "Occupational Experience and Psychological Functioning: An Assessment of Reciprocal Effects", *American Sociological Review*, sv. 38, br. 1 (februar 1973): 101. Vidi i Melvin L. Kohn i Carmi Schooler, "Job Conditions and Personality: A Longitudinal Assessment of Their Reciprocal Effects", *American Journal of Sociology*, sv. 87, br. 6 (maj 1982): 1257-1286; Melvin Kohn, *Class and Conformity: A Study in Values*, 2. izdanje (Chicago: University of Chicago Press, 1977); i Robert Blauner, *Alienation and Freedom* (Chicago: University of Chicago Press, 1964).

jedan komentator kaže: “Fizički rad odgaja... neku vrstu slepog autoritarnog konzervativizma tipa Arčija Bankera.”<sup>5,\*</sup>

Džon Stjuart Mil na sličan način ukazuje na uticaj centralizovanih političkih institucija na čovekovu ličnost: “Demokratsko društveno uređenje, koje nije do detalja podržano demokratskim institucijama nego je svedeno na centralnu vladu, ne samo što ne daje političku slobodu nego i često stvara upravo suprotan duh, koji želju za političkom dominacijom i ambiciju da se ona postigne spušta na najniži stepen u društvu.”<sup>6</sup> Kao i Mil, De Tokvil tvrdi da političke institucije koje su otvorene za participaciju pozitivno utiču na razvoj demokratskog karaktera: “Opštinske institucije jesu za slobodu ono što su osnovne škole za nauku; one slobodu čine pristupačnom narodu; one mu omile njeno miroljubivo korišćenje i navikavaju ga da se njome služi. Bez opštinskih institucija neka nacija može sebi stvoriti slobodnu vlast, ali ne može posedovati i slobodarski duh.”<sup>7</sup> De Tokvilovo stanovište može se proširiti i na škole: ako nema aktivne demokratske politike među građanima, nacija može pružiti svoj deci besplatno školovanje, ali ne

može negovati duh demokratskog obrazovanja.

Neki kritičari idu i znatno dalje. Oni tvrde da obrazovni uticaj organizacije industrije i vlasti ima kauzalni primat nad uticajem deliberativnije nastave i kulturne socijalizacije: “Pokuazuje se da škole... nisu efikasan put koji vodi izvan sirotinjskih naselja i predgrađa; umesto toga, čini se da je za napredak ljudi iz takvih getoa nužno da oni poželeva da koriste škole kao sredstvo za postizanje uspeha.”<sup>8</sup> Varijante ovog stanovišta možda nisu danas široko rasprostranjene među građanima, ali među naučnicima jesu. Po jednom tumačenju, taj stav je neosporan: škole neće postići svoju demokratsku svrhu ako se ne poboljšaju uslovi života i rada socijalno najugroženijih.<sup>9</sup> Ali ovi zaključci sadrže i kontroverznije pa samim tim i sumnjivije stavove: da školovanje ne poboljšava život dece iz nižih klasa i da demokratske težnje u školstvu treba odložiti dok uslovi života i rada najugroženijih ne postanu bolji. Školstvo sigurno neće u potpunosti ostvariti svoj demokratski potencijal dokle god su neki građani siromašni i dokle god je njihov rad fizički, a struktura njihove porodice autoritarna. Ali ako ne postoje izgledi za školovanje, socijal-

---

5 Eckstein, “Civic Inclusion and Its Discontents”, str. 137.

\* Arčibald Arči Banker je lik iz popularne američke humorističke serije *Sve ostaje u porodici* emitovane krajem 70-ih godina prošlog veka. On je veteran iz Drugog svetskog rata, radnik i porodični čovek, reakcionar i pun predrasuda prema ženama, homoseksualcima, manjinama... (Prim. prev.)

6 John Stuart Mill, *Principles of Political Economy* [1848, 1871], u *Collected Works*, ur. J. M. Robson (Toronto: University of Toronto Press, 1965), 3: 944.

7 Aleksis de Tokvil, *O demokratiji u Americi*, prev. Živojin Živojinović (Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, 2002), str. 56–57.

8 Eckstein, “Civic Inclusion and Its Discontents”, str. 140.

9 Temeljnu studiju o problemima integrisanja crnih studenata iz nižih klasa u upravne strukture na fakultetima 60-ih godina 20. veka vidi u Metz, *Classrooms and Corridors*.

no najugroženija deca biće u još gorem položaju. Bolje škole i te kako daju rezultate.<sup>10</sup>

Dilema šta je korisnije – poboljšanje ekonomskog udela ili unapređenje obrazovanja najugroženijih – lažna je i politički i moralno. Politički izbori kojima raspolažemo nisu tako kruti. Ali nisu ni laki. Da bi se osetno poboljšali uslovi rada ili školovanja siromašnih, verovatno je potreban politički pritisak samih siromašnih, mada su ti građani većinom obrazovani u izrazito autoritarnim porodicama i školama i (zbog toga?) najmanje spremni da učestvuju i efikasno deluju u politici (kad u njoj ipak učestvuju). Čak i da smo sigurni da su uslovi rada glavni uzrok ograničenosti njihovih životnih šansi, ne bismo postupili politički mudro kad bismo se usredsredili samo na taj činilac: prvo, zato što su izgledi za politički uspeh ograničeni;

322

drugo, zato što deca koja će na kraju imati koristi iz ekonomskih reformi uglavnom nisu ista deca koja sad trpe zbog lošeg školovanja (i koja bi mogla imati koristi od obrazovnih reformi).  
Drugi kritičari negiraju primat ekonomije i tvrde da taj primat ima politika: “Znanje i tražanje za znanjem više slede nego što prethode političkom angažovanju: dajte ljudima malo veću moć i oni će lako početi da uvažavaju potrebu za većim znanjem, ali ako im nametnete znanje bez odgovornosti, ostaće nezainteresovani.”<sup>11</sup> Kad bi politika imala prvenstvo u tom

kauzalnom smislu, morali bismo se posvetiti isključivo porastu političkog učešća; poboljšanje u obrazovanju bi sledilo.

Ali zašto bismo verovali da je politika najvažnija u tom smislu? Zamislimo da se šanse za demokratsku participaciju naglo prošire. Kao što kaže Bendžamin Barber, funkcionalno nepismeni odrasli ljudi “počeli bi da uvažavaju potrebu za većim znanjem”. Ali čak i danas, uz znatno ograničenije šanse za političku participaciju, većina nepismenih odraslih ljudi uvažava – često veoma pronicljivo – potrebu za većim obrazovanjem. Međutim, njima nedostaju odgovarajuća sredstva za zadovoljenje te potrebe.

U demokratiji koja je otvorenija za participaciju nepismeni odrasli bi verovatno bili manje politički ugroženi nego što su danas. Demokratska politika visoko vrednuje građane koji su i učeni i rečiti. Dakle, ključno pitanje nije da li bi u demokraciji društvu nepismeni odrasli ljudi cenili potrebu za većim znanjem (budući da je već cene), nego da li bi uspeali da zadovolje tu potrebu dok istovremeno aktivno i razumno učestvuju u politici. Nemamo dovoljno podataka o rezultatima “demokratije gradskih sastanaka”,<sup>\*</sup> ali nam ni oni koje imamo ne daju razloga za optimizam.<sup>12</sup>

Tvrđnje da ekonomija i politika imaju kauzalni primat nad obrazovanjem neuverljive su iz još jednog razloga. Ne možemo očekivati da

<sup>10</sup> Vidi Rutter *et al.*, *Fifteen Thousand Hours*. Vidi i Metz, *Classrooms and Corridors*, str. 219–240. Studija Meri Hejvud Mec pokazuje da se na univerzitetima koji su otvoreni za participaciju crni studenti iz nižih klasa bolje integrišu i dobijaju “pozitivno mesto” na fakultetu.

<sup>11</sup> Barber, *Strong Democracy*, str. 234.

<sup>\*</sup> *Town meeting* – oblik direktne demokratske uprave uveden u Americi u 17. veku. Reč je o sastancima birača s određenog administrativnog područja na kojima se odlučuje o raznim pitanjima važnim za zajednicu (prim. prev.).

<sup>12</sup> Vidi Jane Mansbridge, *Beyond Adversary Democracy* (New York: Basic Books, 1980).

će nekakav srećan ekonomski preokret ili Ruso-ov zakonodavac (“duhovno biće... koje nema nikakve veze sa našom prirodom, a ovu poznaje do tančina”)<sup>13</sup> poboljšati uslove rada najugroženijih ili proširiti njihove šanse za političku participaciju. Jedino što možemo očekivati jeste to da će iz naše nesavršene demokratske politike proisteći zahtevi za bolje životne i radne uslove i veći broj demokratskih političkih institucija. Koja bi to zamisliva promena u ekonomskim i političkim institucijama efikasnije dovela do takvih zahteva u budućnosti ako ne upravo poboljšanje obrazovanja dece u sadašnjem vremenu?

Razlog za tvrdnju da bi reforme u politici bile korisnije od reformi u obrazovanju možda leži u tome što se ideal demokratije previše oblikuje po ugledu na grčki polis koji je podsticao visok nivo i kvalitet demokratske participacije građana, a da pri tom nije postojala podrška nekog zvaničnog sistema obrazovanja koji je finansirala država. Moramo biti oprezni kad koristimo grčki polis kao politički model. Pošto su građanska prava u atinskoj demokratiji bila veoma ekskluzivna, u polisu bi se moglo opravdano očekivati da većina roditelja obrazuje decu mimo bilo kakvog zvaničnog obrazovanja o javnom trošku.

Ali čak i u tako ekskluzivnoj demokratiji kakva je bila Aristotelova Atina postojao je dobar razlog za zalaganje za javni sistem obrazovanja. Najbogatiji atinski građani unajmljivali su sofiste da im uče decu, između ostalog, kako da

steknu političku premoć. Aristotel je smatrao da je takvo privatno obrazovanje u suprotnosti s demokratskim uređenjem Atine:

Kako svaka država ima jedan cilj, jasno je da i vaspitanje mora da bude jedinstveno i isto za sve i da to treba da bude briga države, a ne pojedinaca. Danas se svako brine o svojoj deci i svako daje detetu onakvo obrazovanje kakvo on hoće. Međutim, zajednički zadaci moraju se zajednički izvršavati.<sup>14</sup>

Aristotel ne samo što nije poricao da odrasli ljudi iskazuju svoju političku obrazovanost kad učestvuju u demokratskoj deliberaciji nego je i tvrdio da kvalitet tih deliberacija u velikoj meri zavisi od načina na koji su građani obrazovani u detinjstvu.

Iz toga ne treba zaključiti da formalno obrazovanje ima prvenstvo u demokratskoj politici – tvrdnja da se odrasli moraju obrazovati pre nego što steknu pravo glasa suprotna je demokratskim principima koliko i tvrdnja da oni prvo moraju dobiti pravo glasa pa se tek onda obrazovati kao demokratski građani. Demokratska politika je jedan od načina – verovatno najuspešniji, a svakako najpravičniji – na koje se obrazovne potrebe svih građana, mladih i starih, pismenih i nepismenih, mogu reorganizovati i njihove obrazovne sklonosti čuti. Bez demokratske politike ne bi bilo prihvatljivih sredstava za obrazovanje odraslih niti prihvatljivih sredstava za obrazovanje dece izvan po-

323

13 Žan-Žak Ruso, *Društveni ugovor*, prev. Tihomir Marković, Radmilo Stojanović i Mira Vuković (Beograd: Filip Višnjić, 1993), str. 53-54.

14 Aristotel, *Politika*, knj. 8, I. pogl., 1337a (str. 218).

rodice. Bez burne političke scene u demokraciji obrazovne institucije se ne bi upravljale u skladu sa zajedničkim vrednostima. Zajedničke vrednosti delimično otkrivamo kroz procese demokratske deliberacije u kojima postizemo saglasnost o zakonima čiji je zadatak da upravljaju obrazovnim institucijama. Ako se ti procesi ukinu, preostale obrazovne institucije ne možemo opravdano nazvati demokratskim. Ako se ukinu obrazovne institucije, preostali procesi ne mogu funkcionisati demokratski.

### Političko obrazovanje

Iako ne možemo zaključiti da demokratska politika ima kauzalni prioritet u odnosu na demokratsko obrazovanje, možemo zaključiti da “političko obrazovanje” – negovanje vrlina, znanja i umeća nužnih za demokratsku participaciju – ima moralni prioritet u odnosu na druge svrhe javnog obrazovanja u demokratskom društvu. Političko obrazovanje priprema građane za učešće u svesnom reprodukovanju društva, a svesna društvena reprodukcija je, kao što ću pokazati, ideal ne samo demokratskog obrazovanja nego i demokratske politike.

Na nivou osnovnog i srednjeg obrazovanja primat političkog obrazovanja obezbeđuje principijelne argumente protiv nepotizma, seksističkog obrazovanja, rasne segregacije i (usko shvaćenog) vokacionog obrazovanja. Čak i kad doprinose školskom uspehu učenika, te vrste prakse zanemaruju građanske vrline koje se mogu negovati zajedničkim obrazovanjem čije su odlike poštovanje prema rasnim, verskim, intelektualnim i spolnim razlikama između učenika. Moralni primat političkog obrazovanja daje podršku i uverenju da u pod-

učavanju prednost treba da imaju metodi koji podstiču participaciju, a ne oni koji kontrolišu disciplinu. Participatorni metodi su često najbolje sredstvo za postizanje disciplinskih svrha osnovnog i srednjeg obrazovanja. Ali i kad postoji opasnost da će participacija učenika izazvati izvestan nered u školama, možemo je braniti na demokratskim osnovama zato što neguje političke veštine i posvećenost društvu.

Primarnost političkog obrazovanja preusmerava očekivanja vezana za osnovno i srednje školovanje sa distributivnih ciljeva uspostavljenih standardnim tumačenjima jednake šanse (poput obrazovanja svakog deteta za izbor u okviru najšireg opsega dobrih života) na cilj da svako dete dobije obrazovanje koje će mu omogućiti učešće u političkim procesima čiji je zadatak da strukturiraju izbore između dobrih života. Prema tome, najoštrija kritika osnovnih i srednjih škola ne odnosi se na to što one jednako talentovanoj deci ne daju jednaku šansu da jednog dana isto zarađuju ili da se kvalifikuju za stručna zanimanja, nego na to što ne pružaju svoj (edukabilnoj) deci obrazovanje koje će im omogućiti da koriste svoj politički status građana.

Na nivou visokog obrazovanja primat političkog obrazovanja preusmerava nas sa shvatanja univerziteta kao nečeg što je jedinstveno – kula od slonovače, multiuniverzitet ili zajednica učenja – na pluralističnije shvatanje, to jest na uvažavanje asocijacionih sloboda raznovrsnih univerziteta koji svi imaju akademsku slobodu. Univerziteti služe demokratiji i kao sveta mesta nerepresije i kao asocijacione zajednice. Oni su takođe čuvari vrednih društvenih službi i, kao takvi, treba da daju prednost demokrat-



skom principu nediskriminacije, a ne efikasnosti prijemnih procedura.

Ako za trenutak ostavimo škole po strani, videćemo da ideja o primarnosti političkog obrazovanja objedinjuje obrazovne svrhe kulturnih, ekonomskih i političkih institucija u koherentnu demokratsku viziju. Glavna obrazovna svrha masovnih medija, industrije i vlade, kao i škola, jeste negovanje znanja, umeća i vrlina nužnih za demokratsku deliberaciju građana. Osnovne i srednje škole, univerziteti i programi za obrazovanje odraslih razlikuju se od masovnih medija, industrije i drugih političkih institucija po tome što je njihova obrazovna svrha istovremeno i njihova primarna društvena svrha. Nasuprot tome, obrazovne svrhe masovnih medija, industrije i političkih institucija jesu sporedni proizvodi njihovih drugih društvenih svrha, čija je tačna sadržina zapravo predmet demokratskog odlučivanja.

Stav da je političko obrazovanje primarno – i da je njegova svrha, koja se sastoji u negovanju sposobnosti za demokratsku deliberaciju, od suštinske važnosti za svesnu društvenu reprodukciju – ne obavezuje nas da smatramo da je svaki ishod demokratskih deliberacija ispravan. Niti nas obavezuje da prihvatimo demokratski autoritet nad svim oblicima obrazovanja. Umesto toga, taj stav nas obavezuje da prihvatimo nediskriminatorne i nerepresivne programe kao legitimne čak i kad su pogrešni i da decu ne posmatramo kao stvorenja koja pripadaju roditeljima, a ni kao stvorenja koja pripadaju centralizovanoj državi. Demokratsko obrazovanje treba posmatrati kao zajednički trust roditelja, građana, nastavnika i državnih službenika, o čijim tačnim dometima se odlu-

čuje demokratski, u okviru principa nediskriminacije i nerepresije.

### **Demokratsko obrazovanje i demokratska teorija**

Kako se ideal demokratskog obrazovanja uklapa u demokratsku teoriju? Ako dobro razumem stvari, onda pažnja koju posvećujemo demokratskom obrazovanju čini srž naše posvećenosti demokratiji. Često se kaže da je ideal demokratije odlučivanje o kolektivnom “ja”. Ali da li postoji to kolektivno “ja” o kojem treba odlučivati? Zar ne postoje samo mnoga individualna “ja” koja moraju da nađu pravičan način za sudelovanje u društvenim dobrima? Bilo bi opasno (kao što kritičari često primećuju) pretpostaviti da demokratska država predstavlja kolektivno “ja” društva i da, zauzvrat, njeni programi određuju šta su najbolji interesi pojedinačnih članova.

Međutim, ne moramo poći od takve metafizičke pretpostavke da bismo odbranili ideal koji je blisko povezan s idealom odlučivanja o kolektivnom “ja” – što podrazumeva da građani učestvuju u deliberativnom odlučivanju o budućem obliku svog društva. Ako je demokratsko društvo “ja” o kojem građani odlučuju, onda to “ja” ne određuje njihove najbolje interese. I dalje ostaju nezavisni standardi za određivanje najboljih interesa pojedinaca i razlozi za stav da pojedinci, a ne kolektivi, često najbolje prosuđuju o sopstvenim interesima. Da bi se izbegle pogrešne metafizičke konotacije pojma odlučivanja o kolektivnom “ja”, moramo shvatiti da je demokratski ideal zapravo ideal svesne društvene reprodukcije, isti onaj kojim se rukovodi demokratsko obrazovanje.

Međusobna saglasnost demokratskih ideala nije slučajna. Demokratsko obrazovanje daje osnovu na kojoj demokratsko društvo može da obezbedi građanske i političke slobode odraslih građana, a da pri tom njihovo blagostanje ili sâm opstanak ne izlaže velikom riziku. Ako nema demokratskog obrazovanja, ipak je vredno izložiti se riziku – možda i velikom riziku – kako bi se poštovale postojeće preferencije građana, ali u društvu čiji su građani lišeni odgovarajućeg obrazovanja teže je podržati građansku i političku slobodu i suprotstaviti se paternalizmu (iako ne toliko teško kao što Mil misli). Dakle, puna moralna snaga demokratije zavisi od demokratskog obrazovanja.

Zavisnost je, međutim, obostrana. Da nismo već posvećeni demokratskim principima, naš ideal obrazovanja mogao bi imati sasvim drukčiji oblik, recimo sličan onome koji je postojao u trinaestom veku u imperijalnoj Kini, gde je centralizovana država finansirala škole i izgradila veoma složen i naizgled temeljan sistem ispita koji su odlučivali o pristupu svim državnim službama. U vreme kad je funkcionisao na najbolji način, kineski obrazovni sistem je dopuštao znatnu društvenu mobilnost. Ako deca iz bogatih, dobro obrazovanih porodica ne bi uspela da polože teške ispite, gubila su visoki društveni status koji su imali njihovi roditelji. Seljačka deca koja su se pela akademskim “lestvicama uspeha” postajala su bogata i ugled-

na.<sup>15</sup> Kineski obrazovni sistem je tako potvrđivao rasprostranjeno verovanje u ono što je jedan naučnik nazvao “akademskim mitom Horejšija Aldžera”.<sup>\*.16</sup> U našem društvu takav obrazovni sistem bio bi opravdano predmet oštre kritike, ali ne prvenstveno zato što bi akademski mit Horejšija Aldžera dao krivu sliku društvene stvarnosti u istoj meri u kojoj je to činila i originalna, ekonomska verzija priče Horejšija Aldžera. Još oštija kritika takvog sistema glasila bi da centralizovana, nedemokratska država uzurpira kontrolu nad onim što s pravom pripada građanima: odlukama o načinu na koji se karakter i svest budućih građana formiraju izvan kuće. Demokratska suverenost nad obrazovanjem prati i istovremeno jača temeljnu političku posvećenost.

Porodice ne pripadaju građanima iako duboko utiču na demokratsko obrazovanje, često na loš način – kad roditelji razvijaju kod dece sklonost ka nasilju, verskoj netoleranciji, rasnoj netrpeljivosti, seksizmu i drugim nedemokratskim vrednostima. Pošto visoko cenimo intimnost porodičnog života i pošto bi uvođenje mera za regulisanje roditeljskog ponašanja (unutar širokih granica) narušilo intimnost na represivan način, ideal demokratskog obrazovanja ne dopušta političko uređivanje života unutar porodice. Otuda autoritet roditelja deluje kao ograničavajući činilac na demokratski suverenitet nad obrazovanjem, mada ne u ap-

15 Vidi Ping-Ti Ho, *The Ladder of Success in Imperial China: Aspects of Social Mobility, 1368–1911* (New York: Columbia University Press, 1962), naročito str. 257–262.

\* Američki pisac Horejšio Aldžer (Horatio Alger, 1832–1899) pisao je romane za mlade, uglavnom o siromašnim dečacima koji se, zahvaljujući napornom radu, upornosti i poštenju, penju na društvenoj lestvici do statusa pripadnika srednje klase (prim. prev.).

16 *Ibid.*, str. 262.

solutnom smislu kao što zagovornici države porodica tvrde.

Poštovanje intimnosti porodice u saglasnosti je s demokratskom autorizacijom programa koji olakšavaju promene u strukturi porodice. Subvencionisani dnevni boravak i fleksibilno radno vreme zaposlenih roditelja primeri su takvih programa. Podsticanjem ravnopravnijih rodničkih odnosa ti programi će verovatno proizvesti demokratskije obrazovanje unutar porodice. Pošto neravnopravne rodne uloge razvijaju sklonost žena ka pasivnom ili pokornom odnosu prema muškarcima, ideal demokratskog obrazovanja obuhvata i programe koji podstiču rodnu ravnopravnost mada ne dozvoljava direktno političko mešanje u cilju stvaranja egalitarnijih porodica. Otuda, ideal demokratskog obrazovanja može biti moralno zahtevan čak i kad mu se ne dozvoljava da bude politički autoritativan. Iako se prema porodici ne odnosi kao prema utočištu u bezdušnom svetu, ideal demokratskog obrazovanja je podvrgava moralnom ispitivanju – ali ne i političkoj represiji. Iako političko obrazovanje ima primat u odnosu na druge svrhe javnog obrazovanja, javno obrazovanje je ograničeno (privatnim) obrazovnim autoritetom roditelja.

“Nacrt za jednu teoriju vaspitanja je divan ideal i ništa ne mari ako ga ne možemo odmah ostvariti”, tvrdio je Kant i odmah zatim upozorio: “Samo ne smemo ideju odmah smatrati kao himeru i proglasiti je za lep san kad nam se ukažu smetnje pri njenom izvođenju.”<sup>17</sup> Politički filozofi su verovatno spremniji da prihvate Kantovo upozorenje nego tvorci programa, ali mogli bismo i sami izreći paralelno upozorenje: obrazovanje ne smemo posmatrati kao oblast koju treba na idealan način odvojiti od uzburkane političke scene u demokratiji. Kad to shvatimo, možemo razvijati manje “divnu” ali bolje utemeljenu teoriju kako demokratskog obrazovanja tako i demokratije.

#### EPILOG: IZAZOVI GRAĐANSKOG MINIMALIZMA, MULTIKULTURALIZMA I KOSMOPOLITIZMA

U epilogu razmatram tri pitanja koja su nakon objavljivanja *Demokratskog obrazovanja* privukla posebnu pažnju.<sup>1</sup> Prvo pitanje je da li građansko obrazovanje koje je država propisala mora biti minimalno kako bi roditeljski izbor mogao biti maksimalan. Drugo pitanje odnosi se na način na koji subvencionisane državne škole treba da odgovore na sve multikulturalni karakter dru-

327

---

17 Kant, *Vaspitavanje dece*, str. 9.

1 Iako sam tokom protekle decenije pisala o tim pitanjima u posebnim oglecima, ono što ću ovde reći uglavnom je novo. Prethodni ogleci su: “Civic Education and Social Diversity”, *Ethics* 105 (april 1995), str. 557–579; “Challenges of Multiculturalism in Education”, u Robert Fullinwider, ur., *Public Education in a Multicultural Society: Policy, Theory, Critique* (Cambridge i New York: Cambridge University Press, 1996), str. 156–179; “The Challenge of Multiculturalism in Political Ethics”, *Philosophy & Public Affairs*, sv. 22, br. 3 (leto 1993), str. 171–206; i “Undemocratic Education”, u Nancy L. Rosenblum (ur.), *Liberalism and the Moral Life* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1989), str. 71–88.

štava. Treće pitanje glasi da li demokratsko obrazovanje treba da neguje kosmopolitska ili patriotska čuvstva učenika.

Otkad sam prvi put objavila *Demokratsko obrazovanje* sva tri pitanja dobila su važno mesto u raspravama. Ovaj epilog mi daje priliku da svakom od njih pristupim na nov način, kao izazovu koji se danas postavlja demokratskom obrazovanju: izazovu građanskog minimalizma, multikulturalizma i kosmopolitizma nasuprot patriotizmu. Odgovorima na svaki od tih izazova pokušavam da razvijem i produbim shvatanje demokratije i demokratskog obrazovanja koje čini srž ove knjige.

#### **Građanski minimalizam:**

##### **alternativa demokratskom obrazovanju?**

328 Obavezno školovanje, javno propisano i subvencionisano voljom demokratskih građana, može se legitimno posvetiti građanskim svrhama u koje spadaju pismenost, sposobnost računanja, istinoljubivost, tolerancija i uzajamno uvažavanje. Većina liberalnih demokratija to prihvata. Ali nijedno shvatanje javnih svrha školovanja ne može biti pošteđeno razumnog neslaganja. Projekat odbrane shvatanja javnih svrha školovanja utoliko je važniji što se alternativa artikulisanju kontroverznog shvatanja nameće drugim ljudima. To je recept za obrazovnu tiraniju.

Koliko su obuhvatne građanske svrhe školovanja? Neki liberali tvrde da javno propisani zahtevi građanskog obrazovanja u školama moraju biti minimalni kako bi se smanjilo demokratsko neslaganje i povećala roditeljska kontrola nad školovanjem. To je "građanski minimalizam". Po tom shvatanju, svaki zahtev koji prevazilazi građanski minimum nelegitiman je primena političkog autoriteta građana pa, prema tome, treba da bude ustavom zabranjen.<sup>2</sup>

Građanski minimalizam propisuje obim javnog autoriteta nad školovanjem koji je manji od onog koji preporučuje demokratsko obrazovanje. Opšta posledica je odbrana roditeljskog izbora škole, često putem sistema vaučera.\* Mnogi građanski minimalisti se zalažu za to da vlada svakom paru roditelja da novčanu pomoć za školu po njihovom izboru, državnu ili privatnu, sekularnu ili versku. Neki građanski minimalisti nisu za vaučere, ali tvrde da roditeljima čiji se stavovi ne slažu sa stavovima grupe, naročito u pitanjima religije, ne treba postavljati nijedan zahtev za koji se ne može dokazati da je nužan deo građanskog minimuma.

Glavna prednost građanskog minimalizma, kako njegovi zagovornici tvrde, leži u tome što se minimiziranjem građanske komponente školovanja rešava problem postizanja konsensusa o građanskom obrazovanju u uslovima razumnog pluralizma. Roditelji mogu da odluče

---

2 Postoji i umerenije shvatanje građanskog minimalizma, po kojem je taj minimalizam više diskrecioni nego mandatorni. Preporuka je da građani podrže samo minimum zahteva demokratskog obrazovanja u školama, ali se priznaje ustavno pravo građana da zahtevaju više od minimuma. Ja ću se usredsrediti na stroži oblik građanskog minimalizma jer se umereniji zapravo ne kosi s *Demokratskim obrazovanjem*.

\* Školski vaučeri su potvrde koje izdaje vlada i na osnovu kojih roditelji mogu da traže dodatna sredstva za školarinu kako bi dete moglo da pohađa privatnu školu (prim. prev.).

u ime svoje dece kako će najbolje protumačiti građansko obrazovanje, njegove ciljeve i sredstva. Na taj način demokratsko neslaganje u vezi sa školovanjem može biti svedeno na najmanju meru.

Građanski minimalizam povezuje odbranu roditeljskog autoriteta, sličnu onoj koja je karakteristična za države porodica (o tome sam raspravljala u drugom poglavlju), sa zalaganjem za građansko obrazovanje, slično onom koje odlikuje demokratsko obrazovanje. Zahtevi građanskog obrazovanja mogu se opravdati samo ako ne prevazilaze minimum. Ako ga prevazilaze, roditeljski autoritet mora biti nadređen. Da li se građanski minimalizam može lakše odbraniti nego demokratsko obrazovanje?

Demokratske većine u nekim američkim školama pod upravom okružnih odbora podržavaju standarde građanskog obrazovanja koji izlaze iz okvira standarda dozvoljenih građanskim minimalizmom. Tako se, na primer, neke okružne škole zalažu za to da se svi đaci podučavaju rodnoj nediskriminaciji. Kad kaže da učenje o rodnoj nediskriminaciji izlazi iz okvi-

ra minimuma, građanski minimalizam odriče demokratskim građanima pravo da odluče da u škole uvedu više od minimalnog građanskog obrazovanja. Minimalisti tada traže od sudija da se postave iznad zakonodavstva, okružnih škola, školskih odbora i direktora, a u ime ustavnog prava roditelja da odlučuju o svemu što se tiče školovanja njihove dece osim o građanskom minimumu. Građanski minimalizam ne doprinosi demokratskoj deliberaciji nego se postavlja kao njena alternativa.

Nasuprot tome, demokratsko obrazovanje jamči građanima diskreciono pravo da tumače zahteve građanskog obrazovanja u okvirima koje nalaže poštovanje prava. Otuda ono dozvoljava građanima da propišu i ono što prevazilazi građanski minimum. Roditelji nemaju opšte pravo da krše legitimne demokratske odluke o školovanju dece. Shvatanje demokratskog obrazovanja predstavljeno u ovoj knjizi nudi moralnu odbranu takvog stava. Mnogobrojni sudski slučajevi potvrđuju da je opseg demokratske diskrecije u školstvu u saglasnosti sa Ustavom Sjedinjenih Američkih Država.<sup>3</sup>

329

---

3 Iako je tačan opseg trenutno predmet tumačenja i sporova, američko sudstvo je dosledno priznalo širok demokratski autoritet nad javnim školama. U sporu Pirs protiv Društva sestara sud je priznao državnoj vlasti pravo da "razumno uređuje sve škole" [*Pierce v. Society of Sisters*, 268 US 510 u 534 (1925)]. Dakle, niži sudovi su na sebi svojstven način procenjivali legitimnost državnog uređivanja škola, uključujući i školovanje kod kuće, na osnovu testa racionalne osnove, na kojem se i najlakše može proći. [*Rational Basis Test*, američki sudski standard za ocenu da li je zakonodavac imao razumnu, a ne arbitrarnu osnovu za donošenje određene uredbe (prim. prev.).] U postupku Princ protiv Masačusetsa sud je na uopšteniji način zaključio "Država ima šira ovlašćenja kad su posredi aktivnosti dece nego kad su posredi aktivnosti odraslih" [*Prince v. Massachusetts*, 321 US 158 u 168 (1944)].

Važno ograničenje koje sud postavlja ovlašćenjima države u oblasti školovanja jeste zabrana da se učenici primoravaju na ispovedanje vere koja je suprotna njihovim ubeđenjima. U slučaju Školski odbor protiv Barneta sud svoju odluku nije zasnovao na pravu roditelja da određuju sadržaj školovanja dece. Zaključak je glasio da iako ima legitimnu vlast u školstvu,

Kako bi građanski minimalizam funkcionisao u Sjedinjenim Američkim Državama? Ustavni amandman mogao bi dati roditeljima ustavno pravo da određuju sadržinu onoga što deca uče izvan minimuma koji je odredila država. Iako građanski minimalisti ne priznaju legitimnost rezultata demokratskog odlučivanja o školovanju, ustavni amandman bi iziskivao demokratsku podršku. To je ozbiljan problem za građanski minimalizam.

Različita shvatanja građanskog minimuma podložna su razumnom osporavanju. Neki minimumi biće minimalniji od drugih, ali nema razloga za tvrdnju da će se najminimalniji poklapati sa ispravnim, ustavu saglasnim tumačenjem građanskog minimuma. Stvari će se još više iskomplikovati zato što se minimalisti neće složiti oko pitanja koje je tumačenje ispravno. Zašto bi se onda ustavno pravo građana da zakonodavno urede ono što prevazilazi građanski minimum, za koji neko misli da je jedini ispravan, razlikovalo od demokratskog neslaganja? S obzirom na takvo demokratsko neslaganje, ko u liberalnoj demokratiji ima legitimni autoritet

da svim školama nametne osporivo shvatanje građanskog minimuma?

Da bi javno opravdali tvrdnju da demokratski građani nemaju pravo da propišu građansko obrazovanje koje prevazilazi minimum, minimalisti moraju tačno da odrede šta je građanski minimum i zašto je to taj minimum. Bez temeljne odbrane određenog građanskog minimuma, minimalizam je besmislen. On je prazna ljuštura u koju svi građani, pa i zastupnici demokratskog obrazovanja, mogu da udele u svoje razumevanje građanskog obrazovanja i nazovu ga građanskim minimumom.

Prema tome, građanski minimalisti ne moraju da brane određeno supstancijalno shvatanje građanskog minimuma. Neki brane samo osnovna umeća koja se uče u školama (3Rs).<sup>\*</sup> Drugi staju u odbranu podučavanja građanskim vrlinama: toleranciji, rasnoj i rodnoj nediskriminaciji i uzajamnom poštovanju građana. Supstancijalna shvatanja građanskog minimuma predmet su iste vrste razumnog neslaganja zbog kojeg, kako tvrde minimalisti, treba odbaciti demokratsko obrazovanje u ko-

---

država ne može nikog da primorava na ispovedanje vere. Legitimnost državnih zakona ograničena je time što oni ne mogu da "prisiljavaju građane da rečju ili činom ispovedaju veru u tom smislu" [Board od Education v. Barnette, 319 US 624 u 642 (1943)].

Čak i u procesu Viskonsin protiv Jodera, u kojem je sud doneo odluku da amiška deca, na osnovu prava njihovih roditelja na slobodno ispovedanje religije, ne podležu obaveznom školovanju, sudija Berger je opširno objašnjavao da su Amiši (zbog svojih osobenosti) gotovo jedini izuzetak od opšteg pravila. Berger je mišljenje suda zaključio rečima: "Mi ničim ne nameravamo da ugrozimo opštu primenljivost državnih uredbi o obaveznom pohađanju škole..." (*Wisconsin v. Yoder*, 406 US 205 u 236).

Ova pitanja zaslužuju podrobniju analizu. O verskoj slobodi roditelja u odnosu na državni autoritet nad školovanjem pisala sam u "Importance of Not Establishing Religion", u Nancy L. Rosenblum, ur., *Religion and the Law* (Princeton: Princeton University Press, u štampi).

<sup>\*</sup> *Three Rs* – temelj obrazovnog programa orijentisanog na osnovna umeća: čitanje, pisanje i aritmetiku (*Reading, wRiting, aRithmetic*) (prim. prev.).

rist građanskog minimalizma. Otuda, kad navode razloge koji idu u prilog njihovoj sopstvenoj odbrani, građanski minimalisti pobijaju sami sebe jer su shvatanja građanskog minimuma takođe predmet razumnog neslaganja. Po standardima koje je sâm postavio, građanski minimalizam koji izbegava da bude prazna ljuštura pobija sâm sebe.

Može li se propisani minimalizam uspešno je braniti? Poznatu odbranu dali su Džon Čab i Teri Mo koji kažu da on “nije zamišljen tako da omogućiti nametanje vrednosti višeg reda školama niti je motivisan demokratskom borbom za vlast”.<sup>4</sup> Može li propisani minimalizam funkcionisati bez nametanja “vrednosti višeg reda” školama? Može, ali samo ako ne određuje šta čini školu koja ima pravo na javnu subvenciju odnosno akreditaciju ili samo ako specifično shvatanje građanskog minimalizma preobrati u vrednost višeg reda koja se nameće državnim školama. Zašto bi građani propisali školovanje za svu decu ako im ustav zabranjuje da zahtevaju da obavezno školovanje ima civilnu sadržinu za koju veruju da je bitna za demokratsko obrazovanje? Ako imaju ustavno pravo da od školstva očekuju izvesnu civilnu sadržinu, građani imaju i ovlašćenje da neke vrednosti nametnu školama.

Pretpostavimo da ustav zabranjuje građanima da nameću bilo kakve vrednosti školama, ali im dozvoljava da roditeljima daju sredstva da decu obrazuju po sopstvenom izboru. U takvim uslovima mnogo je razumnije da građani propišu opšti dečji dodatak i dopuste roditeljima

da odluče kako će taj novac potrošiti na svoju decu. Ako ne može da ima javno propisan sadržaj, subvencionisano školovanje gubi smisao kao javno dobro. Kad brani građanski minimum, građanski minimalizam to implicitno priznaje.

Da bi se mogli javno odbraniti, programi roditeljskog izbora moraju zadovoljiti neke standarde obaveznog školovanja. Zato je potreban izvestan javni nadzor nad subvencionisanim državnim školama koji bi osigurao da one zadovoljavaju standarde obaveznog školovanja. U suprotnom slučaju, program roditeljskog izbora ne bi mogao da utvrdi ni šta se ubraja u škole čija je svrha zadovoljavanje građanskog minimuma. Da bi izbegao da bude prazna ljuštura, minimum mora dobiti sadržinu. Kad dobije sadržinu, on ustanovljava vrednosti koje treba nametnuti školama.

Građanski minimalisti brane svoje vrednosti tvrdnjom da su one minimalnije pa stoga manje kontroverzne od onih koje zastupa demokratsko obrazovanje. Oni su verovatno u pravu kad pretpostavljaju da je relativno lakše postići društveni konsenzus o pozitivnom programu kojim se propisuju najminimalniji zahtevi (recimo oni vezani za 3Rs – čitanje, pisanje i aritmetiku). Ali to ne znači da mogu opravdati i izrazito negativan program građanskog minimalizma – da se građani i njihovi odgovorni predstavnici moraju sprečiti da propišu ono što prevazilazi minimum. Takav program je gotovo isto toliko kontroverzan koliko i njegova suprotnost – da građani i njihovi odgovorni

---

4 Vidi John E. Chubb i Terry M. Moe, *Politics, Markets, and America's Schools* (Washington, D. C.: Brookings, 1990), str. 189.

predstavnicima mogu legitimno propisati više od tog minimuma. Propisivanje građanskog minimuma – to jest *sprečavanje* građana da od škola zahtevaju nešto više od podučavanja čitanju, pisanju i aritmetici ili nekom drugom minimumu koji nije predmet demokratske deliberacije – nije moralno neutralan pa ni moralno odbranljiv “podrazumevani položaj”.

Da bi bio odbranljiva alternativa demokratskom obrazovanju, građanski minimalizam mora javno opravdati to što građanima uskraćuje legitimno ovlašćenje da propisuju programe koji prevazilaze određeni građanski minimum. Ako ne može javno da odbrani to ustavno ograničenje i srazmerno obuhvatno roditeljsko pravo da odlučuju o školovanju svoje dece, građanski minimalizam postaje jedna od nekoliko opcija dostupnih građanima u okviru demokratskog obrazovanja.

Demokratsko obrazovanje staje u odbranu decentralizacije i raznovrsnosti državnih i privatnih, verskih i svetovnih škola, ne kao krajnjeg cilja nego kao sredstva kojim one postižu obrazovne ciljeve. Civilni ciljevi obrazovanja moraju se javno braniti. Deliberacija, koja se odvija na raznim nivoima, uključujući i specijalne škole, škole pod upravom okružnih odbora i državna zakonodavna tela, jedan je od načina javne odbrane ciljeva građanskog obrazovanja. Građani i njihovi odgovorni predstavnici učestvuju u deliberaciji o obrazovanju dece na načine koji ih čine slobodnim i jednakim građanima u demokratskom društvu. Škole mogu da podučavaju i o stvarima koje su izvan okvira obaveznog građanskog nastavnog programa. Roditelji mogu da šalju decu u državne ili privatne, verske ili svetovne škole, iako

samo državne primaju potpunu finansijsku pomoć države. (Kasnije ću razmotriti problem koji to stvara u društvu u kojem neki roditelji ne mogu da priušte privatno školovanje.) Sve škole treba da poštuju ustavna prava đaka, koja obuhvataju i prava protivna represiji i diskriminaciji. Osnovne slobode svakog pojedinca zaštićene su od represije, a šanse svakog pojedinca zaštićene su od diskriminacije. Ako škola, školski odbor ili državna zakonodavna tela ne poštuju prava pojedinaca, sudovi mogu dobiti ovlašćenje za to.

Nasuprot tome, u sistemu građanskog minimalizma sudije i roditelji bi zajedno imali gotovo isključivu kontrolu nad školovanjem dece. Sudije bi zahtevale da se sprovodi obavezni minimum, ni manje ni više. Roditelji bi kontrolisali ostatak javno subvencionisanog školovanja. Prema tome, građanski minimalizam polazi od pretpostavke – pre nego što demokratska deliberacija uopšte počne – da ustavna legitimnost važi samo za jedno shvatanje građanskog minimuma. Tu pretpostavku tek treba odbraniti, ali ne na način koji bi do kraja objasnio sadržaj ideje o građanskom minimumu ili je poštdeo razumnog neslaganja. Stoga ima neke arogancije u tome što se demokratsko odlučivanje o subvencionisanim školama odbacuje kao nelegitimno.

Koji bi se to sadržaj građanskog minimuma mogao moralno odbraniti? Najmanje kontroverzni delovi građanskog minimuma u Americi – oni koji mogu dobiti gotovo opštu saglasnost Amerikanaca jer su nezaobilazno štivo za svakog građanina – verovatno su 3Rs. Ali, sa stanovišta morala, bilo bi pogrešno zaključiti da ti predmeti zadovoljavaju građanski



minimum u Sjedinjenim Američkim Državama i da se ništa više od toga ne može legitimno propisati školama.

Popularnija i povoljnija početna pozicija za definisanje građanskog minimuma jeste njegovo poistovećivanje s onim što je nužno za dobro funkcionisanje liberalne demokratije. Ako se pod “dobrim” misli na pravično i opravdljivo, onda je sadržina građanskog minimalizma bliška onome što demokratsko obrazovanje definiše kao dobro obrazovanje. Da bi liberalna demokratija funkcionisala pravično, građanski minimum treba da, pored 3Rs, obuhvati i versku toleranciju i nediskriminaciju, rasnu i rodnu nediskriminaciju, poštovanje individualnih prava i legitimnih zakona, sposobnost jasnog izražavanja i hrabrost za javno zastupanje odbranljivih uverenja, sposobnost za deliberaciju s drugima, što znači i bespredrasudan odnos prema politički relevantnim pitanjima, i sposobnost za ocenjivanje rada državnih službenika.

Vilijam Golston staje u odbranu građanskog minimuma koji se, uopšteno gledano, poklapa s principima demokratskog obrazovanja. On zagovara podučavanje vrlinama koje su nužne za pravično funkcionisanje liberalne demokratije, što je zapravo visok, a ne “minimalan” standard.<sup>5</sup> Implikacije ovog standarda takođe mogu biti predmet razumnog neslaganja. Golston misli da se na osnovu tog standarda može ukinuti nedavna odluka suda u slučaju Mozert

protiv Odbora za obrazovanje okruga Hokins. On tvrdi da Apelacioni sud nije priznao ustavno pravo roditelja – zasnovano na pravu slobodnog ispovedanja vere – da izuzmu svoju decu iz čitanja obavezne lektire određene nastavnim programom državne škole koju ona pohađaju.<sup>6</sup> Ja sam, na osnovu principa demokratskog obrazovanja, tvrdila da sudovi ne treba da menjaju odluke odbora državnih škola vezane za razumne zahteve nastavnog programa. Pravo na slobodno ispovedanje religije ne podrazumeva pravo roditelja na gotovo ekskluzivan i sveobuhvatan autoritet nad školovanjem dece.<sup>7</sup>

Golston i ja se slažemo da deca nisu stvaranja koja pripadaju državi, a ni roditeljima. Takođe se slažemo da su zahtevi nastavnog programa o kojima je reč u pomenutom slučaju bili razuman način sudelovanja državnih škola okruga Hokins u građanskom obrazovanju. Roditeljske primedbe na lektiru obuhvatale su širok raspon: od slike dečaka koji radosno kuva dok mu devojčica čita, preko izvoda iz *Dnevnika Ane Frank*, do objašnjenja da je glavna ideja renesanse bila verovanje u dostojanstvo i vrednost ljudi. Nijedan deo obavezne lektire nije prisiljavao đake (a ni roditelje) na ispovedanje vere. Neslaganje između građanskog minimalizma (po Golstonovom tumačenju) i demokratskog obrazovanja (po mom tumačenju) vezano je za pitanje da li sudstvo treba da uspostavi presedan, zasnovan na pravu roditelja na slobodno ispovedanje vere, i zahteva da školski odbori iz-

---

5 Vidi Galston, *Liberal Virtues* (New York: Cambridge University Press, 1991), naročito str. 224–227.

6 *Mozert v. Hawkins County Board of Education*, 827 F.2d 1058.

7 Vidi “Civic Education and Social Diversity” i “Undemocratic Education”.

uzmu decu iz svih delova nastavnog programa – pa i onih osnovnih, poput lektire – koji vređaju verska ubeđenja njihovih roditelja.

Među građanskim minimalistima vlada čak veća nesloga nego između Golstona i mene. Neki kritikuju njegovo shvatanje zato što nije dovoljno minimalno pa, prema tome, ne priznaje mnogo nekvalifikovanije pravo roditelja na kontrolu nad školovanjem. Stiven Giles nudi takvu kritiku zajedno s alternativnom verzijom građanskog minimalizma, koja nije manje kontroverzna, ali je lošije branjena i teže odbranljiva od Golstonove.

334 Giles priznaje da građanski minimalizam možda nema uverljivu podršku u “našem postojećem ustavu, ako ga ispravno protumačimo”, ali ipak predlaže nov način tumačenja prava na slobodu govora garantovanog Prvim amandmanom. On preokreće roditeljski autoritet nad sadržajem javnog školstva u pravo na slobodu govora: “Obrazovne poruke deci, bilo da ih roditelji upućuju direktno, kod kuće, ili indirektno, preko svojih posrednika u školi, treba posmatrati kao roditeljski obrazovni govor i one treba da dobiju visok nivo zaštite na osnovu Prvog amandmana, sličan onom koji danas ima politički govor.”<sup>8</sup>

Po Gilesovom tumačenju, pravo na slobodu govora zahteva da sudije procenjuju obrazovne propise “s obzirom na njihov uticaj na roditelje”, a ne na decu.<sup>9</sup> Ovdje se potrebe, interesovanja i prava dece potiskuju jer se pravo na slobodu govora roditelja preokreće u autoritet nad drugim ljudima u meri u kojoj utiče na obrazovanje njihove dece.<sup>10</sup> Umesto da u prvi plan stavi važnost zaštite potreba, interesovanja i prava dece na odgovarajuće obrazovanje, Gilesovo tumačenje Prvog amandmana ustupa roditeljima kontrolu nad govorom nastavnika i time maksimalno uvećava obrazovni autoritet roditelja nad decom.

Kao i mnogi drugi zagovornici roditeljske moći, Giles je posmatra kao “podrazumevani položaj” i kritikuje druga stanovišta zato što ne nalažu konsenzus.<sup>11</sup> Ali nijedno shvatanje – pa ni ono koje zastupa isključivo (ili skoro isključivo) roditeljsko pravo nad školovanjem – ne može pretendovati na društveni konsenzus. Nema bolje alternative od odbrane kontroverznog supstancijalnog shvatanja.

*Demokratsko obrazovanje* zastupa stav da (1) roditelji imaju ekstenzivan autoritet nad obrazovanjem svoje dece; (2) saglasno ekstenzivnom roditeljskom autoritetu, građani mogu legi-

---

8 Stephen Gilles, “On Educating Children: A Parentalist Manifesto”, 63 *University of Chicago Law Review* 937 (leto 1996), str. 944.

9 *Ibid.*, str. 1018.

10 *Ibid.*

11 Giles, na primer, kaže: “Nema konsensusa u korist shvatanja liberalne demokratije koje zastupa Ejmi Gatman.” *Ibid.*, str. 972. Slažem se. Ne postoji konsensus koji podržava moje – ili bilo koje drugo – shvatanje liberalne demokratije, deliberativne demokratije ili demokratskog obrazovanja. Ali osoba koja predlaže da se pravo slobode govora zagarantovano Prvim amandmanom preobrati u pravo roditelja da kontrolišu govor svakog ko obrazuje njihovu decu nije dosledna kad nedostatak konsensusa posmatra kao kritiku.

timno propisati građansko obrazovanje prikladno demokratiji slobodnog i ravnopravnog građanstva. U knjizi se objašnjava i koja vrsta građanskog obrazovanja odgovara demokratskom društvu i kada roditelji i građani preporučuju granice svog legitimnog autoriteta nad obrazovanjem. Za razliku od građanskog minimalizma, demokratsko obrazovanje preporučuje sporenje. Ono poziva građane da sučeljavaju mišljenja o alternativnim zahtevima javno subvencionisanog školovanja, između ostalog i o građanskom minimalizmu.

“Izbor *jeste* lek za sve probleme”, kažu Čab i Mo. “On nije kao druge reforme i ne treba ga kombinovati s njima kao deo reformske strategije za unapređenje državnih škola u Americi.” Izbor treba posmatrati kao “samostalnu reformu”.

On ima sopstveni razlog postojanja i opravdanje. Ima sposobnost da *sâm po sebi* ostvari preobražaj koji reformatori godinama nastoje da izvedu na milion drugih načina.<sup>12</sup>

Ideja da jedna obuhvatna reforma može da izleči sve bolesti američkog obrazovanja stara je koliko i same Sjedinjene Američke Države. Tokom godina menjala se samo priroda leka koji reformatori preporučuju. Ali obrazovanje ostaje toliko složeno da nijedna pojedinačna reforma – bilo da je usmerena ka demokratskom obrazovanju ili ka izboru škole – ne može garantovati da će i približno biti lek za sve. Kantovo upozorenje na početku ove knjige danas važi kao i u vreme kad ga je napisao: “Dva ljudska pronalaska možemo smatrati najbitnijim: veštinu vladanja i veštinu vaspitanja.”<sup>13</sup>

Roditeljski izbor i dalje ima veliki broj pristalica, delimično zato što samo mali broj državnih škola – naročito u američkim sirotinjskim predgrađima – nudi odgovarajuće obrazovanje samo malom broju dece. Demokratsko obrazovanje se zalaže za izbor odgovarajuće škole za svakog đaka koji sada ne dobija adekvatno obrazovanje u najbližoj državnoj školi. Poboljšanje stanja u državnim školama i sve šire mogućnosti za njihov izbor mogu se lakše odbraniti nego subvencionisanje privatnih škola u društvu čiji ustav odvađa crkvu od države. Ali, dokle god veliki broj državnih škola ne pruža odgovarajuće građansko obrazovanje velikom broju dece, biće i razloga za subvencionisanje privatnih škola koje hoće i mogu toj deci da pruže građansko obrazovanje na nediskriminatorskoj osnovi.

Građanski standardi prevazilaze 3Rs. Oni obuhvataju podučavanje rasnoj nediskriminaciji i verskoj toleranciji. Prema tome, podrška roditeljskom izboru može se najbolje opravdati ukoliko on podstiče nediskriminaciju i toleranciju i ne jača segregaciju između socijalno najprivilegovanijih i socijalno najugroženijih učenika. Takva segregacija je problematična s bilo kojeg građanskog stanovišta da je posmatramo, ako to stanovište priznaje važnost podučavanja toleranciji i uzajamnom uvažavanju. Subvencionisane državne škole su mesta na kojima se deca različitog društveno-ekonomskog, etničkog, rasnog i verskog porekla mogu na odgovarajući način naučiti toleranciji i uzajamnom poštovanju. Kad pohađaju škole sa đacima iz obrazovanih porodica, đaci iz manje obra-

12 Chubb and Moe, *Politics, Markets, and American Schools*, str. 217.

13 Imanuel Kant, *Vaspitavanje dece*, prev. Milan Šević (Beograd: Ušće, 2002), str. II, 14.

zovanih porodica takođe teže da postignu bolji uspeh u skladu s konvencionalnim kriterijumima uspeha u obrazovanju.<sup>14</sup> Prema tome, subvencionisane državne škole ne treba da diskriminišu decu prilikom upisa.

Nema dokaza da je izbor lek za sve probleme niti da se uspešno obrazovanje može ostvariti ako se mehanizam kontrole prebaci iz javnog domena u privatni. Privatizacija školskog sistema u Hartfordu (Konektikat) donela je isto razočaranje kao i centralizacija javne kontrole školskog sistema u Njuarku (Nju Džersi). Rezultati nedavnog eksperimenta sa vaučerima za državne i privatne škole u Milvokiju (Viskonsin), čija su ciljna grupa s razlogom bili najugroženiji đaci u gradu, ne potvrđuju da je izbor lek za sve. Najpouzdanije studije oprezno ukazuju na to da, u poređenju s drugim učenicima, đaci s vaučerima pokazuju veoma skroman napredak na testovima iz matematike, ali ne pokazuju nikakav napredak na testovima iz engleskog jezika.<sup>15</sup> Potrebno je da prođe više vremena kako bi se proverilo koliko su pouzdani ovi preliminarni podaci (koji su takođe

osporavani), ali ako školski sistemi ostanu samo na prebacivanju mehanizama kontrole sa države na privatni sektor (ili obrnuto), rezultati će, u najboljem slučaju, biti skromni.

Izazov odgovarajućeg obrazovanja društveno i ekonomski ugrožene dece toliko je veliki da ni privatna ni državna kontrola ne mogu same po sebi garantovati da će obezbediti škole koje će uspešno obrazovati svu decu tako da ona postanu slobodni i ravnopravni građani. Da bi ispunilo svoje obrazovne obaveze prema deci, demokratsko društvo treba da ponudi ne samo izbor između državnih i privatnih škola nego i dobar izbor. Izvesna konkurencija između škola – kako privatnih tako i državnih – korisna je u obrazovnom smislu, pa čak i nužna ako ne želimo da se škole degenerišu.<sup>16</sup> Ali svakako je preuranjeno tvrditi da program vaučera može da reši sve glavne probleme; on to ne može ni kad je reč o problemima u školskim sistemima malih gradova, a pogotovu ne kad je reč o onima koji muče sisteme velikih gradova.

Nijedno jednostavno i mehaničko rešenje (pa ni “slobodno tržište”) ne može biti zamena

14 To je glavni (mada osporavani) nalaz pionirske studije James S. Coleman *et al.*, *Report on Equality of Educational Opportunity* (Washington, D. C.: US Government Printing Office, 1966).

15 Vidi, na primer, Cecilia Elena Rouse, “Private School Vouchers and Student Achievement: An Evaluation of the Milwaukee Parental Choice Program”, *The Quarterly Journal of Economics*, maj 1998, str. 552-602; i John F. Witte i Christopher A. Thorn, “Who Chooses? Voucher and Interdistrict Choice Programs in Milwaukee”, *American Journal of Education* 104 (maj 1996), str. 186-217. Vidi i John F. Witte, “Reply to Greene, Peterson and Du: ‘The Effectiveness of School Choice in Milwaukee: A Secondary Analysis of Data from the Program Evaluation’”, neobjavljeno, 23. avgust 1996; i Paul E. Peterson, Jay P. Greene, i William Howell, “New Findings from the Cleveland Scholarship Program: A Reanalysis of Data from the Indiana University School of Education Evaluation”, neobjavljeno, 6. maj 1998.

16 Nepristrasnu analizu i prikaz onoga što je postignuto zahvaljujući izboru škole vidi u Jeffrey R. Henig, *Rethinking School Choice: Limits of the Market Metaphor* (Princeton: Princeton University Press, 1995).

za unapređenje škola i ocenjivanje njihovih kvaliteta, pri čemu ti kvaliteti podrazumevaju i sposobnost škola da doprinesu građanskom obrazovanju. Koliko one zaista uspešno obebeđuju svakom detetu obrazovanje koje obuhvata pismenost, računanje, ekonomsku šansu, toleranciju, uzajamno poštovanje i druga temeljna umeća i vrline slobodnog i ravnopravnog građanstva?

Kad mnoštvo školskih sistema u SAD-u i drugim savremenim demokratijama ocenjujemo po tim standardima, vidimo da im mnogo toga nedostaje. Ali za njihove neuspehe nisu najodgovornije ni javna ni privatna kontrola. Kad većina poruči roditeljima da slobodno mogu da koriste državne škole o trošku poreskih obveznika ili bilo koju ovlašćenu privatnu školu o sopstvenom trošku, ne možemo je optužiti da je nepravična prema onima koji za svoju decu izaberu privatnu školu. Nepravično je to što neki građani ne mogu da izaberu školu koja pruža odgovarajuće obrazovanje, usklađeno s razumnim standardima građanskog obrazovanja, a drugi mogu. Plaćanje privatnim školama nije rešenje za taj problem; rešenje se može naći u poboljšanju državnih škola i prevazilaženju siromaštva i nezaposlenosti koji su glavni razlog teškoća u ispunjavanju zadatka demokratskog obrazovanja.

Građanski minimalisti garantuju da će subvencionisane državne škole, čiji je program obavezan, služiti građanskim svrhama i da, stoga, građani mogu da obavežu škole na poduča-

vanje građanskom minimumu. Pošto garantuju da će subvencionisane državne škole, čiji je program obavezan, služiti građanskim svrhama, građanski minimalisti nemaju razloga da uporno zahtevaju da građanske svrhe školovanja budu minimalne. Demokratsko obrazovanje je zamišljeno tako da podstiče građane da podrže ne samo minimalne nego i visoke standarde građanskog obrazovanja u školama koje doprinose osposobljavanju sve dece za status slobodnih i ravnopravnih građana. Da li te standarde zovemo građanski minimum, manje je važno nego da li – i u kojoj meri – škole uspevaju da svu decu obrazuju na način koji će ih osposobiti da postanu slobodni i ravnopravni građani.

#### **Dva odgovora na multikulturalizam: priznanje i tolerancija**

Mnoge državne škole u Sjedinjenim Američkim Državama služile su se udžbenicima iz američke istorije koji su o Indijancima govorili kao o divljacima, zanemarivali špansko istraživanje Novog sveta i gotovo potpuno ignorisali glas crnaca i žena. Neki su čak izražavali divljenje prema Kju-kluks-klanu. Protestantske molitve, citati iz Biblije kralja Džejmsa i hrišćanske crkvene pesme bili su uobičajeni deo života u školama. Pri tom se očekivalo da u tome učestvuju sva deca, bez obzira na njihovu versku pripadnost.<sup>17</sup>

Ovde pominjem takvu praksu, a ne neku pozitivniju, da bih ilustrovala dva zabrinjavaju-

337

17 Noviji opis usmerenosti udžbenika iz istorije vidi u Alexander Stille, "The Betrayal of History", *The New York Review of Books*, 11. jun 1998, str. 15-20. Kako se u državnim školama postupalo prema učenicima koji nisu bili protestanti vidi u Diane Ravitch, *The Great School Wars: New York City, 1805-1973* (New York: Basic Books, 1974).

ća obeležja javnog školovanja koje ne priznaje multikulturalizam na odgovarajući način. Knjige iz istorije ilustruju prvo obeležje: neuvažavanje iskustva grupa koje su trpele diskriminaciju. Drugo obeležje ogleda se u vršenju pritiska na učenike da se priklone protestantskoj verskoj praksi: netoleranciji prema drukčijim verovanjima i praksi.

Ta dva obeležja javnog školovanja ne mogu se odbraniti ni sa jednog moralnog ili političkog stanovišta koje pojedince posmatra kao građanski ravnopravne. Javne institucije treba da neguju uzajamno poštovanje među pojedincima kao slobodnim i ravnopravnim građanima. To je osnovni cilj gotovo svakog demokratskog ideala. Brane ga i deliberativna demokratija i politički liberalizam. Demokratsko obrazovanje koje je saglasno tim shvatanjima nudi dva različita odgovora na multikulturalizam, ali ta dva odgovora objedinjava jedan principijelan cilj – odnos prema pojedincima kao prema ravnopravnim građanima.

Prvi odgovor – reakcija na isključivanje iskustava celih grupa iz nastavnog programa – nalazimo u javnom priznanju iskustava tlačenih grupa, nasuprot njihovom zanemarivanju i klevetanju, pa otud i veličanju iskustava dominantne grupe ili grupa. Drugi odgovor na relativno drukčiju praksu takođe proističe iz uzajamnog poštovanja građana. Taj odgovor je tolerancija – saglasnost o nesaglasnosti u vezi s verovanjima i praksom koji spadaju u osnovne

slobode. Tolerancija zamenjuje nametanje jednog, bilo kojeg, supstancijalnog sistema verovanja i prakse svim đacima, bez obzira na njihova verska i druga duhovna uverenja. I javno priznanje i tolerancija su prikladni odgovori na multikulturalizam, svaki u svom domenu.

Da bih pokazala zašto se ti odgovori na multikulturalizam mogu odbraniti, termin “multikulturalizam” ne koristim kao moralno stanovište po sebi (ono koje zastupa ili poriče moralni relativizam), nego kao stanovište koje ne izbegava sporna moralna pitanja. Multikulturalizam, onako kako ja ovde upotrebljavam taj termin, označava stanje društva i sveta u čiji sastav ulaze mnoge kulture (ili supkulture) koje utiču jedna na drugu kroz interakcije pojedinaца identifikovanih s tim kulturama (ili oslođenih na njih). Grubo govoreći, kulturu ili supkulturu čine obrasci mišljenja, govora i delovanja vezani za ljudsku zajednicu koja je šira od nekoliko porodica.

Pošto se međusobna zavisnost, komunikacije i trgovina šire, većina društava postaje sve više multikulturalna. Kulture je teško razdvojiti u praktične svrhe, a često i u analitičke, jer se većina pojedinaca tokom života oslanja na mnoge kulture, a ne samo na jednu.<sup>18</sup> Prema tome, većina pojedinaca je multikulturalna. Pojedinačni identiteti obično su izraz različitih kultura, čiji je međusobni odnos dinamičan. To ne znači da bilo kojeg pojedinca potpuno konstituiše kombinacija kulturnih identiteta.

18 Opširnu raspravu o dva modela multikulturalizma i odbranu onog koji podržava to stanovište vidi u Jeremy Waldron, “Multiculturalism and melange”, u Robert Fullinwider, ur., *Public Education in a Multicultural Society* (New York: Cambridge University Press, 1996), str. 90–118.

Ljudi kreativno uspostavljaju svoj identitet, ali ne *de novo*. Oni to čine u uslovima interaktivnih i stalno promenljivih kulturnih resursa.

Debata o tome kako se najbolje može odgovoriti na multikulturalizam previše često se svodi na izbor “sve ili ništa”: građani treba ili da tolerišu međusobne kulturne razlike tako što će ih privatizovati ili treba da ih poštuju i to izraze javnim priznanjem. Prvi odgovor se često poistovećuje s liberalnim demokratskim vrednostima, a drugi s onim što je suprotno tim vrednostima. Ali takvo poistovećivanje je pogrešno. Ta dva odgovora – tolerancija i javno priznanje – ne moraju biti (i često nisu) inkompatibilna. Tolerancija i javno priznanje su prikladni odgovori na različita pitanja. Svako shvatanje demokratije koje se zalaže za to da se prema ljudima postupa kao prema ravnopravnim građanima treba da brani oba odgovora.

Liberalna demokratija se, kao ni deliberativna, ne protivi javnom priznanju kulturnih razlika. Ona se protivi priznanju kolektivnih prava kulturnih grupa da u ime kulturnih razlika tlače bilo koga, pa i sopstvene članove.<sup>19</sup> Liberalna demokratija priznaje prava pojedinaca na kulturnu praksu koja vređa pojedince čiji se kulturni identitet razlikuje od njihovog ako ta praksa ne ugrožava ničija prava. Tolerancija i javno priznanje kulturnih razlika dva su različita odgovora na dve grupe pitanja koje proističu iz kulturnih razlika. Moramo odba-

citi jednostrano viđenje koje zastupa samo jedan odgovor na sva pitanja vezana za kulturne razlike.

Odgovor demokratskog obrazovanja na multikulturalizam obuhvata i toleranciju i priznanje. Demokratsko obrazovanje odbacuje dihotomiju “privatizovanje/javno priznanje” jer prepoznaje dva veoma različita obeležja javnog školovanja u multikulturnom kontekstu. Jedno obeležje je važan svetski fenomen koji se ogleda u tome što sva društva i pojedinačni identiteti sve više postaju multikulturni. Javno školstvo u demokratiji treba javno da prizna taj fenomen. Zašto? Podučavanje istoriji Sjedinjenih Američkih Država koje ne uzima u obzir iskustva i doprinos Indijanaca, Afroamerikanaca, Latinoamerikanaca i Amerikanaca azijskog porekla, na primer, promišljeno je nepriznavanje doprinosa mnogih različitih kultura američkoj istoriji – i doprinosa pojedinaca koji se identifikuju s tim kulturama. Takvo promišljeno nepriznavanje moralno šteti demokratiji jer stvaralažan utisak da pripadnici tih grupa nisu mnogo doprineli stvaranju američke politike kakva je danas.

Slično se može reći i o isključivanju glasa žena iz nastavnog programa. Žene ne čine zasebnu kulturu, ali ne čine je ni Afroamerikanci. Kao i druge tlačene grupe, žene (zbog tog tlačenja ali ne samo zbog njega) imaju izvesno posebno kulturno iskustvo i senzibilitet koji

---

19 Odbranu liberalističkog protivljenja kolektivnim pravima zasnovanu na multikulturalizmu vidi u Susan Moller Okin, “Feminism and Multiculturalism: Some Tensions”, *Ethics* 108 (jul 1998), str. 661-684. Okin koristi termin multikulturalizam u užem smislu (i sa izrazitijom moralnom konotacijom) nego ja, što objašnjava njenu tvrdnju da između feminizma i multikulturalizma postoji tenzija. Ona multikulturalizam shvata kao moralno stanoviše koje priznaje prava kulturnim kolektivitetima.

traže priznanje. Kad su udžbenici iz istorije isključili ženski glas i iskustvo, stvorili su pogrešan utisak da su žene malo ili da nisu nimalo doprinele političkim i drugim kulturnim resursima koji u demokratskom društvu treba da budu svima dostupni. Stvaranje tog utiska nameće dodatni teret pripadnicima tlačenih grupa jer im otežava osposobljavanje da kao ravnopravni građani učestvuju u oblikovanju društva.

340 Prenebregavanje doprinosa različitih kultura u američkoj istoriji moralni je pad samo po sebi. Ono pokazuje nepoštovanje građanske ravnopravnosti pojedinaca koji se identifikuju s drukčijim kulturama. Osnovna premisa demokratskog obrazovanja – poštovanje prema svim pojedincima kao slobodnim i ravnopravnim građanima – zahteva da istorija prizna i tlačenje i društveni doprinos pojedinaca. Ako se nijedna od te dve stvari ne prizna zato što je povezana s manje dominantnim kulturama, imamo posla s nepoštovanjem ne samo tih kultura nego i pojedinaca koji se s njima identifikuju.

Demokratsko obrazovanje podržava “politiku priznanja” ako se ona zasniva na poštovanju pojedinaca i njihovih prava kao građana, a

ne podržava je ako su razlozi za nju želja da se uspostavi razlika u odnosu na tradiciju, proporcionalna zastupljenost grupa ili pravo na opstanak kultura.<sup>20</sup> Praksa izdavača udžbenika u Sjedinjenim Američkim Državama ponekad izopačava tu politiku priznanja. Kad podlegnu jakim tržišnim i političkim pritiscima, izdavači štampaju udžbenike iz istorije koji samo u pozitivnom kontekstu govore o tradicionalnim američkim herojima, a o pripadnicima politički istaknutih etniciteta tek toliko da ispune proporcionalnu zastupljenost.<sup>21</sup> Ta praksa deluje kontraproduktivno na zainteresovanost đaka da uče o istoriji i politici svog društva, zainteresovanost koja je ključna za podučavanje umećima i vrlinama demokratskog građanstva i poštovanju svakog pojedinca kao ravnopravnog građanina.<sup>22</sup>

Takva praksa nije neizbežna posledica demokratskih procesa. Demokratski procesi mogu biti, i u nekim državama SAD-a jesu, deliberativniji i mogu delotvornije uticati na razvoj deliberativnih umeća demokratskih građana. To pokazuju primeri nekoliko država, među njima i Tenesija i Virdžinije, kao i raznih državnih škola u sirotinjskim kvartovima i elitnih privatnih škola. Oni su prihvatili udžbenik ko-

---

20 Vidi Charles Taylor, “Multiculturalism and the ‘Politics of Recognition’”, u Amy Gutmann, ur., *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition* (Princeton: Princeton University Press, 1994).

21 Vidi ogled na koji se ovde oslanjam: Alexander Stille, “The Betrayal of History”, *The New York Review of Books*, II. jun 1998, str. 15-20.

22 Stil nudi primere takve lakomislenosti (Stille, “The Betrayal of History”). Tako je jedan veliki izdavač udžbenika, bez konsultacija s autorom, prepravio udžbenik iz istorije za osmi razred da bi zaslugu Henrija Hadsona za otkriće reke Hadson pripisao španskom istraživaču Bartolomeu Gomezu. Međutim, Gomez je bio Portugalac i nema dokaza da je otkrio reku Hadson.



ji zaista može da posluži kao uzor za deliberativno demokratsko obrazovanje. Reč je o *Istoriji SAD-a* Džoj Hakim koja prikazuje američku istoriju nizom inkluzivnih i tačnih narativa. Iako je knjiga pisana zanimljivim i pristupačnim stilom, njena sadržina je relativno složena. Treba istaći i da ti narativi pokazuju da demokratska građanska prava igraju važnu ulogu u moralnim izborima koje pojedinci prave u politici.<sup>23</sup>

Kad nude narrative o moralnim izborima u politici, udžbenici i nastavnici u državnim školama zapravo pozivaju učenike da o tim izborima razmišljaju kao demokratski građani. Multikulturalna istorija ne bi trebalo da podrazumeva – a još manje da tvrdi – da suprotstavljena kulturna verovanja i praksa imaju jednaku vrednost. Kad bismo jednostavno pošli od takve pretpostavke, ne bismo imali razloga da ih razumemo. Razredi sastavljeni od đaka koji potiču iz različitih kultura mogu da olakšaju razumevanje, ali važno je i da nastava bude utemeljena na znanju, a nastavnici spremni za mogućnost – ponekad i poželjnost – razumnog neslaganja u vezi s vrednostima suprotstavljenih verovanja i vrsta prakse.

Spremnost da se uči o drukčijim idejama i mišljenjima u multikulturalnom okruženju – u koje đaci unose suprotstavljena predubedenja i uverenja – uvod je u demokratsku deliberaciju u multikulturalnom društvu i svetu. Demokratska deliberacija i bespredrasudna nastava koja joj prethodi podstiču sve građane da razumeju i

ocenjuju suprotstavljena gledišta o stvarima od zajedničkog interesa.

Ali nisu sve važne stvari od zajedničkog interesa. Demokratsko obrazovanje zahteva javno priznanje, razumevanje i ocenjivanje ako je njihovo odsustvo znak nepoštovanja i diskriminacije – kao u slučaju udžbenika iz istorije koji prenebregavaju doprinos i iskustvo tlačenih manjina ili žena. Ali druga kulturna verovanja i vrste prakse – na primer, da li i kako drugi obavljaju verske obrede – nisu stvar od zajedničkog interesa građana ili bar nisu to u istom smislu. Zajednički interes, ako postoji, nije usmeren ka razumevanju i ocenjivanju suprotstavljenih vrsta prakse, nego ka njihovom tolerisanju. Malo drukčije rečeno, zajednički interes je da građani tolerišu verske razlike koje ne ugrožavaju druge, a ne da te razlike ocenjuju prema standardima uzajamnog opravdavanja. Ono što se u deliberativnoj demokratiji može uzajamno opravdati jeste tolerancija prema različitim verskim obredima, a ne sami obredi. Multikulturalni svet obuhvata suprotstavljena shvatanja dobrog života, od kojih nijedno nije uzajamno opravdljivo za sve ljude koje bi obavezalo kad bi postalo javno prihvaćena i nametnuta doktrina. Takve situacije zahtevaju toleranciju suprotstavljenih shvatanja dobrog života, a ne javno priznanje jednog shvatanja.

Drugi važan odgovor demokratskog obrazovanja u multikulturalnom kontekstu jeste pomaganje đacima da razumeju vrednost (i grani-

341

23 Autorka, recimo, navodi sledeći primer: “Džordž Mejson iz Virdžinije odbio je da potpiše Ustav zato što ne zabranjuje trgovinu robovima, ali je ipak do kraja života ostao robovlasnik; Džon Ratlidž iz Južne Karoline zalagao se na Ustavnoj konvenciji za robovlasništvo – a onda je otišao kući i oslobodio svoje robove.” Prepričano u Stille, *ibid.*, str. 20.

ce) tolerancije prema suprotstavljenim shvatanjima dobrog života i, otud, vrednost poštovanja prava svih pojedinaca da teže ostvarenju sopstvenog shvatanja dobrog života, u meri u kojoj je ono saglasno poštovanju jednakih prava drugih pojedinaca. Saglasnost da se ne slažemo sa svim shvatanjima dobrog života suštinski je važna za obezbeđivanje osnovnih sloboda svih pojedinaca. Verske razlike su dugo spadale među najistaknutije u demokratskim društvima. Deliberativna demokratija teži da zaštiti versku slobodu, kao i druge osnovne slobode, na primer slobodu govora. Osnovne slobode nalažu da demokratsko obrazovanje obezbedi podučavanje toleranciji kulturnih razlika na osnovu reciprociteta: uzajamnog poštovanja ličnog integriteta svih ljudi.

342 Prikladan odgovor subvencionisanih državnih škola na kulturne razlike u domenu verskih obreda, na primer, nije ocenjivanje različitih uverenja, nego ocenjivanje vrednosti (i granica) slaganja da se ne slažemo u vezi s različitim uverenjima. Multikulturne demokratije ne smeju toleranciju uzimati zdravo za gotovo. U Sjedinjenim Američkim Državama, i u svakoj drugoj demokratiji, sve su češće rasprave o tome koliko daleko treba da ide tolerancija religijskih razlika.

Demokratsko obrazovanje treba da upozna đake sa suprotstavljenim stanovištima i osposobi ih da kao ravnopravni građani učestvuju u deliberaciji o tome zašto i kada se može opravdati stav da se slažemo da se ne slažemo u vezi s nekim pitanjem (kao što su verski obredi), a kada je moralno nužno da donesemo kolektivnu odluku o jednom supstancijalnom programu (kakav je rasna i rodna nediskriminacija).

Odluke da se toleriše versko neslaganje, ali ne i rasna ili rodna diskriminacija moraju, već po svojoj prirodi, biti donesene kolektivno, bilo na zakonskom ili ustavnom nivou. Reciprocitet zahteva da se te odluke u najvećoj mogućoj meri javno opravdaju ljudima koje obavezuju.

#### **Reciprocitet izvan državnih granica: kosmopolitizam i patriotizam**

Reciprocitet obuhvata sve pojedince, a ne samo građane jednog društva. Prema tome, demokratsko obrazovanje ne sme da ograniči svoju viziju na jedno društvo. Ono treba da podstiče đake da vode računa o pravima i odgovornostima vezanim za građanski status i čovečnost koji su zajednički svim ljudima, bez obzira na državljanstvo. Ista vrednost reciprociteta na kojoj se u jednom društvu temelji negovanje uzajamnog poštovanja pojedinaca povezanih s različitim kulturama, temelj je i negovanja uzajamnog poštovanja izvan državnih granica, među pojedincima koji predstavljaju najširi opseg državljanstava i nacionalnosti.

Ako želimo da negujemo uzajamno poštovanje, ljude ne smemo posmatrati kao nekakve apstrakcije na koje nastavnici i učenici projektuju sopstveno shvatanje onoga što čini dobar život, nego moramo razumeti sve njihove osobnosti, njihov način života i shvatanja o tome šta čini dobar život. Razumevanje može i ne mora istovremeno značiti i prihvatanje. Ali kad je reč o demokratskom obrazovanju, razumevanje treba da prethodi prihvatanju ili odbijanju. Iz perspektive demokratskog obrazovanja važno je i to što razumevanje otkriva dotad nepoznate ili pogrešno shvaćene načine života i odnos tih načina prema politici i javnom

životu. Takvo razumevanje obogaćuje građansko znanje učenika.

Iako đaci moraju da nauče mnogo toga o svom društvu da bi funkcionisali kao dobro obavješteni građani, učenje koje se svodi samo na sopstveno društvo ne može da zadovolji moralne zahteve demokratskog obrazovanja. U svetu u kojem međusobna zavisnost postaje sve izrazitija priznavanje prava svih pojedinaca na dobar život – bez obzira na državljanstvo – važno je koliko i priznavanje prava sopstvenih državljana da (dokle god ne narušavaju jednaka prava drugih) žive životom kojem su iz uverenja posvećeni. Prema tome, razumevanje i ocenjivanje stranih društava i načina života predstavlja sličan izazov kao i razumevanje i ocenjivanje kulturne raznolikosti u sopstvenom društvu. Međutim, postojeća praksa relativno miroljubive demokratske politike, uprkos svim svojim manama, nastoji da u negovanju uzajamnog poštovanja bude delotvornija od postojeće prakse svetske politike. Utoliko je još važnije da državne škole uče đake o ljudima i politici društava koja bi im inače ostala potpuno nepoznata, kao i o odnosu istorije i politike sopstvenog društva prema drugima.<sup>24</sup>

S obzirom na sve veću međusobnu zavisnost društava, đaci se, i kad uče o istoriji i politici

samo jednog društva, suočavaju s moralnim izazovom negovanja uzajamnog poštovanja izvan granica sopstvene države. Jedan od načina negovanja uzajamnog poštovanja jeste upoznavanje učenika s paradigmatičnim primerima građana koji su priznavali prava svih ljudi i time prekoračivali nacionalne granice. Takav primer je, recimo, govor Martina Lutera Kinga protiv rata u Vijetnamu. King je verovao da govori s moralnog stanovišta razumljivog svim ljudima: “Svi mi što smatramo da nas obavezuju dužnost i lojalnost koje su šire i dublje od nacionalizma i prevazilaze ciljeve i stavove određene isključivo voljom naše nacije... pozvani smo da govorimo u ime slabih, u ime onih koji nemaju glasa, u ime žrtava naše nacije i onih koje ona naziva neprijateljima, jer ni zbog jednog dokumenta poteklog iz ljudskih ruku ti ljudi neće biti manje naša braća.”<sup>25</sup>

Učenike takođe treba podsticati da razumeju i ocenjuju doprinos političkih i ekonomskih institucija i prakse koje ne pripadaju samo jednom društvu (Evropska ekonomska zajednica, Međunarodni monetarni fond itd.). Deklaracija o ljudskim pravima Ujedinjenih nacija nudi možda najbolju paradigmatičnu odbranu ljudskih prava koja ne priznaje granice. Đake treba učiti da uvažavaju te i druge institucio-

24 Marta Nussbaum navodi četiri razloga za potrebu da se građansko obrazovanje posebno bavi odnosom učenika prema ljudima u drugim zemljama. Vidi Martha Nussbaum, “Patriotism and Cosmopolitanism”, u Joshua Cohen, ur., *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism* (Boston: Beacon Press, 1996), str. 11-15. Ona se zalaže za to da se u centar pažnje stave svetska, “a ne demokratska građanska prava”, ali njeni eksplicitni stavovi poklapaju se s mojima utoliko što podrazumevaju da to nije potrebno dokle god se svetska građanska prava ne posmatraju kao zamena za demokratska građanska prava i dokle god su demokratska građanska prava posvećena poštovanju dostojanstva i prava pojedinaca širom sveta.

25 Martin Luther King, Jr., “A Time to Break Silence”, u James Washington, ur., *A Testament of Hope: The Essential Writings of Martin Luther King* (New York: Harper & Row, 1986), str. 234.

nalne odnose između pripadnika različitih društava, ali ih treba upoznati i sa suprotnim gledištima – recimo, o Vijetnamskom ratu, EEZ-u, MMF-u i Deklaraciji Ujedinjenih nacija – i podstrekavati ih da razmišljaju o tome koje su vrednosti uzajamno odbranljive i zašto. Takvo rasuđivanje uvod je u demokratsku deliberaciju na međunarodnom nivou.

344 Da li to znači da demokratsko obrazovanje više podržava kosmopolitizam nego patriotizam? Reči kosmopolitizam i patriotizam koriste se na toliko različitih načina da ću pokušati da preciziram njihovo značenje pre nego što ih vrednujem iz ugla demokratskog obrazovanja. Zagovornici kosmopolitizma često ga poistovećuju s moralnim univerzalizmom, a patriotizam s moralnim partikularizmom ili parohijalizmom. Kad u odbrani kosmopolitizma nasu-prot patriotizmu koriste te reči na ovaj način, filozofi izbegavaju moralne argumente protiv patriotizma. Većina rečnika definiše kosmopolitizam i patriotizam kao stanovišta koja ne polaze od moralnih pitanja, i većina ljudi te reči tako i upotrebljava. One najčešće označavaju čuvstva vezana za našu privrženost i identifikaciju.

Kosmopoliti su svetski ljudi, koji kao svoju domovinu doživljavaju mnoga mesta, a ne samo jednu državu. Iako svetski ljudi, kosmopoliti ne mogu da izbegnu diskriminisanje stvari kojima su privrženi. Život je suviše kratak da bi naše privrženosti bile bezbrojne. Kosmopolitsko opredeljenje ne podrazumeva da će ta diskri-

minacija biti moralna i demokratska. Svetska privrženost kosmopolita koji se identifikuju s aristokratima ili estetama širom sveta svakako nije mnogo preporučljiva sa demokratskog moralnog stanovišta.

Kad preporučuju kosmopolitizam umesto patriotizma, filozofi polaze od ideje o moralno izvrsnom egalitarno orijentisanom kosmopoliti: nekom ko je privržen ljudima gde god da žive i otud sklon da poštuje sve ljude, bez obzira na njihovu nacionalnost, etničku pripadnost, religiju, rasu i rod. Entoni Apija, Marta Nussbaum i drugi liberalni filozofi zastupaju u ime kosmopolitizma upravo takvu egalitarnu privrženost čovečanstvu.<sup>26</sup> Važno je priznati, kao što to Apija čini, da nisu svi kosmopoliti egalitarno nastrojani kad je reč o privrženostima.<sup>27</sup> Sâm po sebi, kosmopolitizam ne podrazumeva egalitarnu privrženost svim ljudima. Egalitarnosti – privrženosti svim ljudima, bez obzira na njihove osobene identitete – svojstvena je posebna vrsta kosmopolitskih čuvstava koja proširuje domet reciprociteta na ceo svet. Egalitarni kosmopolitizam potiče iz istog moralnog izvora kao i deliberativno demokratsko obrazovanje: oboje proističu iz jednakog poštovanja prema svim ljudima.

Prema tome, demokratsko obrazovanje je kompatibilno s egalitarnim kosmopolitizmom. Oboje se zalažu za to da reciprocitet obuhvati ceo svet. Podučavanje saglasno moralnom stanovištu demokratije podrazumeva da se prema đacima postupa kao prema ljudima koji imaju

---

26 Njihove radove vidi u Joshua Cohen, ur., *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism* (Boston: Beacon Press, 1996).

27 Anthony Appiah, "Cosmopolitan Patriots", *ibid.*, str. 23.

moralni status ravnopravnih građana – kao i očekivanje da oni tako postupaju jedni prema drugima i tako posmatraju pojedince širom sveta. Dakle, zahvaljujući svojoj moralnoj posvećenosti jednakom dostojanstvu i građanskoj ravnopravnosti svih pojedinaca, demokratsko obrazovanje doprinosi negovanju egalitarnog kosmopolitizma, čak i ako to ne vidi kao svoj primarni cilj. Ljudima možemo biti privrženi na više načina koji su kompatibilni demokratskom odnosu prema ljudima kao prema ravnopravnim građanima. Egalitarni kosmopolitizam je jedan od njih.

Kakav je onda odnos između demokratskog obrazovanja i patriotizma? Kao i kosmopolitizam, patriotizam je više čuvstvo nego moralni stav. Patriotizam se obično definiše kao ljubav (pa prema tome i odanost) prema zemlji, pri čemu je zemlja ili nacija ili država. Prvo treba razmotriti razliku između ljubavi prema bilo kojoj masovnoj instituciji, bila ona nacija ili država, i ljubavi prema jednoj osobi, objektu ljubavi u najelementarnijem obliku.

Poznato je da je ljubav strast koju je teško kontrolisati. Onaj koji voli relativno je neograničeno odan voljenoj osobi. Ali opasnost koju nosi takva neograničena odanost u paradigmatskom slučaju ljubavi – jedne osobe prema drugoj – bleđa je u poređenju s opasnošću koju nosi neograničena ljubav miliona ljudi prema naciji i državi. To je opasnost koja preti od patriotizma. Nacije i države poseduju masovnu institucionalizovanu silu sposobnu za ubijanje, torturu, sakaćenje, izgladnjivanje, ponižavanje, potcenjivanje i druge načine kojima se lju-

dima uskraćuju najosnovniji preduslovi za pristojan život. Nacije i države ne samo što često prete da će upotrebiti tu silu nego je i zaista koriste sa zastrašujućom i razarajućom učestalošću. Zato je ljubav prema zemlji, koja se većinom shvata u stilu “to je moja zemlja, nije važno da li je u pravu ili ne”, izuzetno opasna. Demokratsko obrazovanje suprotstavlja se takvoj vrsti patriotizma i podstiče čak da razmišljaju o svom kolektivnom životu na moralno principijelan način.

Većina političkih filozofa koji podržavaju patriotizam brani drugu, posebnu i manje opasnu vrstu patriotizma: onu koja podrazumeva ljubav prema principu vezanom za ljubav prema zemlji. Republikanski orijentisani patrioti, kako ih opisuje Mauricio Viroli, vole svoju zemlju zato što je ona republika koja im na jedinstven način dopušta da teže slobodi i pravdi za sve ljude.<sup>28</sup> To znači da su ljubav prema slobodi i ljubav prema zemlji (u vidu republikanske države) kompatibilne, zapravo blisko povezane, jer svet republikâ omogućava slobodu i pravdu. Sloboda i pravda bile bi izgubljene bez aktivne podrške građana, a aktivna podrška građana nije mogućna ako ti građani ne vole svoju zemlju (jer su sloboda i pravda zahtevni moralni ciljevi).

Prema tome, patrioti republikanskog opredeljenja jesu osobe koje vole svoju zemlju zato što ona omogućava slobodu i pravdu. Pošto se republikanski patriotizam hrani ljubavlju prema pravdi koliko i ljubavlju prema zemlji, njegovi zastupnici su, u poređenju s običnim patriotima, skloniji diskriminaciji kad je reč o

---

28 Viroli, *For Love of Country: An Essay on Patriotism and Nationalism* (Oxford: Clarendon Press, 1995).

tome šta treba uraditi za svoju zemlju. Oni će biti protiv nepravdi kao što su ropstvo, etničko čišćenje, antisemitizam, rasna segregacija i rodna diskriminacija. Usprotiviće se i nacionalističkim oblicima patriotizma koji pravdu podređuju nacionalističkom cilju stvaranja države za koju veruju da će biti etnički, verski ili rasno čista. Patriotizam republikanskog usmerenja je antinacionalistički i definisan je kao suprotan nacionalizmu.

Ali to ne znači da republikanski patriotizam ne nosi opasnost, a ona potiče otuda što veća vrednost pridaje republici nego pojedincima koji je čine. Republikanski patriotizam ne poštuje u potpunosti osnovne ljudske slobode. “Posvećenost zajedničkoj slobodi našeg naroda”, piše Viroli, “podrazumeva da bismo, ako nam zemlja nije slobodna, radili na tome da je oslobodimo, a ne bismo je napustili i potražili slobodu na nekom drugom mestu...”<sup>29</sup> Kao što verni ljubavnik ne ostavlja onu koju voli osim ako je to nužno, tako ni patrioti republikanci ne ostavljaju svoju zemlju ako na to nisu prisiljeni. “Ako smo prisiljeni da odemo”, nastavlja Viroli, “moramo raditi na tome da omogućimo sebi povratak i život u slobodi sa svojim zemljacima.”<sup>30</sup> Posmatrano iz deliberativne demokratske perspektive ili bilo koje druge koja u prvi plan stavlja osnovne slobode pojedinaca, republikanski patriotizam daje razloga za brigu jer pojedinca podređuje kolektivu.

Shvatanje demokratije na koje se oslanja demokratsko obrazovanje daje prioritet osnov-

nim slobodama pojedinaca. To čini i ustav Sjedinjenih Američkih Država. Te osnovne slobode obuhvataju i pravo da napustimo zemlju i živimo na nekom drugom mestu. Javni obrazovni sistem koji koristi visokoparnu retoriku, kakvu preporučuju republikanci, kako bi ubedio učenike da “svojoj zemlji dugujemo život” kršio bi na neki način jedan od deliberativnih ciljeva demokratskog obrazovanja – brižljivo javno ispitivanje politički relevantnih tvrdnji.

U sistemu demokratskog obrazovanja, a u skladu s principom bespredrasudnog ispitivanja, đaci treba da uče o istoriji i filozofiji patriotizma – kao i kosmopolitizma. Cilj je da se pomogne učenicima da razumeju ta složena čuvstva privrženosti ljudima i mestima. Ali demokratsko obrazovanje mora odoleti pritiscima koji od njega traže da đacima usadi republikanski patriotizam; takvo usađivanje u sukobu je s premisom demokratskog obrazovanja – prioritetom osnovnih sloboda. Republikanskom patriotizmu je svojstvena ideja da je potčinjavanje pojedinca društvu obavezno (u ime ostvarenja “zajedničke slobode”). Pored toga, republikanski patriotizam je sklon ekskluzivnosti, koja je u sukobu s otvorenošću demokratskog obrazovanja i izražena je u tvrdnji da “cilju slobode nasuprot represiji nisu potrebni kosmopoliti; potrebni su mu samo patrioti”.<sup>31</sup>

Demokratija je otvorena za različite načine identifikovanja s drugima kao ravnopravnim građanima, a među te načine spada i egalitarni kosmopolitizam o kojem govori Entoni Apija. Egalitarni kosmopoliti, koji poštuju jednako dostojanstvo i osnovne slobode svih ljudi, mogu da, kao građani određene zemlje, prihvate odgovornost “za negovanje kulture i politike

29 *Ibid.*, str. 9.

30 *Ibid.*

31 *Ibid.*, str. 144.

svoje domovine”.<sup>32</sup> Demokratsko obrazovanje posmatra tu odgovornost kao jedan od nekoliko načina života koji se mogu moralno odbraniti, a ne kao republikanski zahtev da svi pojedinci daju život za svoju zemlju.

Kao što Hilari Patnam ističe, poštovanje jednakog dostojanstva svih ljudi može poticati (i često potiče) iz raznih kulturnih tradicija, a ne samo iz evropskog prosvetiteljstva. U važne doprinose prosvetiteljstva, koje je samo po sebi osobena kulturna tradicija, spada i kritičko ispitivanje nasleđenih moralnih uverenja. “Bez nasleđenih načina života”, kaže Patnam, “kritika ne bi imala na čemu da radi, kao što bez kritičkog rasuđivanja ne bismo imali načina da razlikujemo šta treba sačuvati (možda nakon novog tumačenja), a šta treba izbaciti iz različitih tradicija.”<sup>33</sup>

Demokratsko obrazovanje rado prihvata kosmopolitske identitete ako su egalitarni, ali ne zahteva ni od koga da bude kosmopolita. Mnogi ljudi, poput Hilari Patnam, koji se dosledno suprotstavljaju svakoj represiji ne predstavljaju se kao “građani sveta”.<sup>34</sup> Drugi, kao Apija i Nussbaum, to čine. To ne znači da ljudi koji se ne predstavljaju kao građani sveta greše u vezi sa svojim identitetom. Niti su njihovi identiteti na neki način moralno inferiorni. Pre će biti da i jedni i drugi na različite (ali kompatibilne) načine shvataju odakle potiče njihova moralna posvećenost, kao što to shvata i skoro svaka druga grupa ljudi sklonih razmišljanju.

Demokratsko obrazovanje ima potencijal da bude daleko univerzalnije i delotvornije ako ne insistira na tome da đaci uče da sva moralna bića moraju imati jedan jedini identitet, makar to bio i građanin sveta, Kantov čovek kao cilj po sebi, Milov progresivni čovek ili kosmopolitski orijentisani patriota. Cilj demokratskog obrazovanja je da se đaci uče da, gledajući iz različitih perspektiva, razumeju i cene slobodu i pravdu za sve. Postoje mnogi načini razumevanja tih vrednosti i mnogi načini lične identifikacije koji se poklapaju s idejom da pojedinci širom sveta imaju pravo na slobodu i šanse koje su nužne da bi se živelo dobrim životom saglasnim njihovim identitetima i da bi se poštovala jednaka prava drugih pojedinaca. Demokratsko obrazovanje rado prihvata sve identifikacije koje su kompatibilne težnji za slobodom i jednakošću za sve.

Cilj demokratskog obrazovanja – koji je široko zacrtan da bi se podstakla težnja ka slobodi – ne obuhvata samo mnoge privrženosti i identitete nego i istovremeno priznaje da moralne obaveze građana ne prestaju da važe na državnim granicama. To omogućava đacima i da, učeći o životima koji bi im inače bili manje dostupni, šire horizonte sopstvenog života. Učenje o drugim zemljama i kulturama nije recept za homogenizaciju sveta; ono može da bude saglasno s činjenicom da svako društvo najveću pažnju poklanja istoriji, kulturi i politici sopstvene zemlje.

347

---

32 Anthony Appiah, “Cosmopolitan Patriots” i Hilary Putnam, “Must We Choose?”, u *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*, str. 22, 95.

33 Hilary Putnam, *ibid.*, str. 96.

34 Zalaganje za stav da treba da budemo “građani sveta” vidi u Martha Nussbaum, u *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*, str. 13-17, 131-144.

Zbog čega je onda, ako je uopšte zbog nečega, legitimno da građani podržavaju sistem javnog školovanja koji se neproporcionalno, mada ne i isključivo, bavi historijom i kulturom sopstvene zemlje? Posebne kulture ne bi nestale kad bi školski programi manje naginjali diskriminaciji, kad bi se u istoj meri bavili svim historijama, kulturama i politikama sveta. Ako bi škole u Sjedinjenim Američkim Državama više pažnje posvećivale svetskoj istoriji nego američkoj, posledica svakako ne bi bila homogenizacija svetske kulture. Ali, to što građani više učavaju istoriju, kulturu i politiku svoje zemlje legitimno je još iz najmanje dva razloga.

Prvi razlog je toliko elementaran da ga je lako prevideti: školovanje je, čak i više od života, suviše kratko da bi se učilo sve. Iako bi državne škole mogle izabrati bilo koju istoriju, kulturu i politiku o kojima će đaci učiti, bilo bi apsurdno predložiti tako nešto jer se većina građana više identifikuje sa sopstvenom zemljom – njenom historijom, politikom i kulturom – nego s bilo kojom drugom na kugli zemaljskoj. Liberalno-demokratska politika koja se zalaže za jednaka prava svih pojedinaca zasniva se na konkretnim identifikacijama građana. Većina građana nema vremena da uči o svim društvima u meri u kojoj mora da se makar minimalno obavesti o svom društvu. Školstvo treba da obogati našu konkretnu kulturnu identifikaciju većim brojem podataka i pokaže da ona ne može biti izgovor za ugrožavanje ili bilo kakvo drugo poricanje jednakih prava pojedinaca koji imaju neku drugu konkretnu identifikaciju. Naprotiv: osnovne vrednosti liberalnih demokratija suprotstavljaju se represiji i brane jednaka prava svih ljudi.

Drugi razlog za stavljanje domaće istorije i politike u prvi plan je taj što upravo one mogu najbolje da pomognu u postizanju pravde, ne samo u granicama vlastite zemlje nego i izvan njih. Politika koja prevazilazi lokalne granice sve je važnija, ali u svom traganju za pravdom građani i dalje mogu više da urade uz pomoć političkih institucija svoje zemlje. Da bi to učinili, moraju se obrazovati na način koji će im omogućiti da postanu delotvorni građani sopstvenog društva.

Ti razlozi opravdavaju činjenicu da đaci više uče o politici, istoriji i kulturi svog nego bilo kojeg drugog pojedinačnog društva, ali ne opravdava zanemarivanje politike, istorije i kulture drugih društava. Da bi podstakle reciprocitet među svim ljudima, škole treba da uče đake poštovanju svih ljudi, bez obzira na njihovu nacionalnost, etničku pripadnost, rod, boju kože, klasu i religiju. Taj građanski cilj demokratskog obrazovanja nije minimalan. Niti je, s moralnog stanovišta, stvar slobodnog izbora.

Original: Amy Gutmann, *Democratic Education* (Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1999, izmenjeno izdanje [1987, prvo izdanje]); "Preface to the Revised Edition", str. xi-xiv; "Back to Basis", str. 3-18; "States and Education", str. 19-47; "The Primacy of Political Education", str. 282-291; "Challenges of Civic Minimalism, Multiculturalism, and Cosmopolitanism", str. 292-316.