
NE ZA PROFIT: ZAŠTO JE DEMOKRATIJI POTREBNA HUMANISTIKA?

MARTA NUSBAUM

S engleskog preveli Ana Jovanović i Rastislav Dinić

TIHA KRIZA

*Obrazovanje je proces kojim se mišljenje oslobađa iz duše, ujedini-
je sa spoljašnjim stvarima, reflektuje se i tako postaje svesno njihove
stvarnosti i oblika.*

Bronson Alkot, masačusetski edukator, 1850.

*Dok koristi materijalna dobra, čovek mora da bude pažljiv da se zaš-
titi od njihove tiranije. Ako je dovoljno slab da mora da se smanji ka-
ko bi se smestio pod njihov pokrivač, onda se to pretvara u proces
postepenog samoubistva putem smanjivanja duše.*

Rabindranat Tagore, indijski edukator, 1917.

Trenutno se nalazimo usred jedne krize ogromnih raz-
mera i globalnog značaja. Ne, ne mislim na globalnu
ekonomsku krizu koja je počela 2008. Barem su tada svi
znali da je kriza nadomak, i mnogi svetski lideri su radili
brzo i naporno da pronađu rešenja. Istina, vlade koje su
u ovome omanule, trpele su ozbiljne posledice, a mnoge
su bile i smenjene. Ne, mislim na krizu koja prolazi
uglavnom neprimećena, poput raka; krizu koja može bi-
ti, na duge staze, mnogo štetnija za budućnost demokrat-
ske autonomije: svetsku krizu obrazovanja.

Radikalne promene se događaju u onome čemu de-
mokratska društva podučavaju svoje mlade, i ove prome-
ne nisu bile dobro promišljene. Žedne nacionalnog pro-
fita, nacije i njihovi sistemi obrazovanja neobazrivo od-
bacuju veštine koje su neophodne da se demokratije odr-
že u životu. Ako se ovaj trend nastavi, nacije širom sveta će
uskoro proizvoditi generacije korisnih mašina, a ne
kompletne građane koji misle svojom glavom, kritikuju
tradiciju i razumeju značaj tuđih patnji i dostignuća. Bu-
dućnost demokratija je neizvesna.

O kakvim se radikalnim promenama radi? Humani-
stičke discipline i umetnosti se eliminišu, kako u osnov-
nom/srednjem obrazovanju, tako i na nivou kole-
dža/univerziteta, u skoro svim nacijama na svetu. Pošto ih
kreatori javnih politika vide kao beskorisne ukrase, u tre-

nutku kada nacije moraju da se odreknu svih beskorisnih stvari kako bi ostale kompetitivne na globalnom tržištu, one ubrzano gube svoje mesto u nastavnom programu, ali i u umovima i srcima roditelja i dece. Zapravo, ono što bismo mogli nazvati humanističkim aspektima prirodnih i društvenih nauka – imaginativni, kreativni aspekt, i aspekt rigorozne kritičke misli – takođe gubi bitku, jer nacije radije streme ka kratkoročnom profitu, kultivisujući korisne i visoko primenjene veštine primerene stvaranju profita.

Ova kriza nas gleda u lice, ali mi se sa njom još uvek nismo suočili. Nastavljamo kao da je sve po starom, iako su zapravo ogromne promene naglaska očigledne svuda oko nas. Mi nismo zaista deliberalirali o ovim promenama, nismo ih zaista izabrali, a one ipak sve više ograničavaju našu budućnost.

350

Razmotrimo pet primera, namerno izabranih iz raznih nacija i obrazovnih ravni:

– U jesen 2006, komisija za budućnost visokog obrazovanja, pri ministarstvu za obrazovanje, na čelu sa sekretarkom za obrazovanje Margaret Spelings, objavila je svoj izveštaj o stanju visokog obrazovanja u naciji: *Test vođstva: mapiranje budućnosti visokog obrazovanja SAD*.¹ Ovaj izveštaj je sadržao vrednu kritiku nejednake dostupnosti visokog obrazovanja. Kada se tiče materije, međutim, on se bavio isključivo prepoznatim nedostacima u nauci, tehnologiji i

inženjerstvu – ne osnovnim naučnim istraživanjem u ovim oblastima, već samo visoko primenjenim znanjem, znanjem koje može brzo da generiše strategije za proizvodnju profita. Humanističke discipline, umetnosti i kritičko mišljenje bili su praktično odsutni. Izostavljajući ih, izveštaj je snažno sugerisao da bi bilo sasvim u redu ako bi se ovim sposobnostima dopustilo da odumru u interesu korisnijih disciplina.

– U martu 2004, grupa naučnika iz mnogo različitih nacija, okupila se da raspravlja o filozofiji Rabindranata Tagore – dobitnika Nobelove nagrade za književnost 1913, i vodećeg obrazovnog inovatora. Njegovi obrazovni eksperimenti, koji su imali širokog uticaja u Evropi, Japanu i Sjedinjenim Državama, fokusirali su se na osnaživanje učenika kroz prakse sokratske rasprave, izlaganja mnoštvu svetskih kultura, i, pre svega, uvođenja muzike, lepих umetnosti, pozorišta i plesa u sve delove nastavnog programa. U Indiji, njegove se ideje danas zapostavljaju, pa čak i ismevaju. Svi učesnici konferencije su se složili da je nova koncepcija, fokusirana na profit, zavladała – i pri tom izgurala na sporedan kolosek celu zamisao imaginativnog i kritičkog samorazvoja putem koje je Tagore formirao tako mnogo građana uspešne indijske demokratije. Da li će demokratija u Indiji preživeti današnji napad na svoju dušu? Suočeni sa tako mnogo nedavnih dokaza biro-

1 *A Test of Leadership: Charting the Future of U. S. Higher Education*, dostupan onlajn. Vredan kontraizveštaj je *College Learning for the New Global Century*, koji je izdao National Leadership Council for Liberal Education and America's Promise (LEAP), grupa koju je osnovalo Udruženje američkih koledža i univerziteta (Washington, DC, 2007), sa čijim se preporukama uglavnom slažem (što je očekivano, pošto sam učestvovala u njegovoj izradi).

kratske bezosećajnosti i nekritičkog grupnog razmišljanja, mnogi učesnici su se bojali da je odgovor – “ne”.

– U novembru 2005, održana je nastavnička konferencija u Laboratorijskoj školi u Čikagu – školi, u kampusu mog univerziteta, u kojoj je Džon Džui sprovodio revolucionarne eksperimente u demokratskom obrazovanju građanstva. Tu se razmatrala široka paleta obrazovnih eksperimenata, proučavale su se figure iz zapadne tradicije, od Sokrata do Džua, koje su najbliže idejama koje je Tagore propovedao u Indiji. Ali nešto je očigledno nedostajalo. Nastavnici – koji se ponose time što decu podstiču da preispituju, kritikuju i razvijaju imaginaciju – izrazili su bojazan u vezi sa pritiskom kojem su izloženi od strane bogatih roditelja koji šalju svoju decu u elitne škole. Bez strpljenja za navodno nepotrebne veštine, ti roditelji pokušavaju da promene vodeću viziju ove škole. Izgleda da su se namerili da isteraju svoje.

– U jesen 2005, šefica istraživačkog komiteta koju je postavio dekan departmana za obrazovanje na jednom od naših prestižnih univerziteta, pozvala je da me pita za savet. Nadalje ću ovaj univerzitet nazivati X. X-ov departman za obrazovanje ima ogroman uticaj na nastavnike i škole širom SAD. Kada sam počela da pričam o ulozi humanističkih disciplina i umetnosti u obrazovanju za demokratsko građanstvo, govoreći nešto što sam smatrala poznatim i očiglednim, moja sagovornica je bila iznenađena. “Kako neobično”, rekla je, “niko drugi sa kim sam razgovarala, nije mi pomenuo ništa od toga. Pričali smo samo o tome kako univerzitet X može da doprinese naučnom i

tehničkom obrazovanju širom sveta, i to je stvar za koju je naš predsednik stvarno zainteresovan. Ali to što kažete je jako interesantno, i stvarno bih želela da razmislim o tome.”

– U zimu 2006, još jedan prestižni američki univerzitet – nazovimo ga Y – organizovao je simpozijum povodom jedne značajne godišnjice, čiji je središnji deo trebalo da bude diskusija o budućnosti liberalnog obrazovanja. Nekoliko meseci pre samog događaja, govornicima koji su pristali da učestvuju na simpozijumu, rečeno je da je fokus promenjen i da treba samo da dođu i održe predavanje pred malobrojnim departmanskim publikama, na koju god temu žele. Predusretljiv i prijatno razgovorljiv mladi administrator rekao mi je da je razlog za promenu odluka predsednika Y-a da simpozijum o liberalnom obrazovanju neće “ostaviti utisak”, te da ga treba zameniti simpozijumom o najnovijim tehnološkim dostignućima i njihovoj ulozi u proizvodnji profita u biznisu i industriji.

Postoje stotine priča nalik na ove, i nove pristižu svakog dana, u Sjedinjenim Državama, u Evropi, u Indiji, i, nesumnjivo, u drugim delovima sveta. Jurimo za stvarima koje nas štite, gode nam, i pružaju nam utehu – onim što je Tagore nazvao našom materijalnom “oblogom”. Ali čini se da zaboravljamo na dušu, na značenje misli koja izlazi iz duše i povezuje osobu sa svetom na bogat, suptilan i komplikovan način; na značenje prilaska drugoj osobi kao duši, a ne kao pukom korisnom instrumentu ili prepreci na sopstvenom putu; na to šta znači pričati kao neko ko ima dušu sa nekim drugim koga vidimo kao jednako dubokog i kompleksnog.

Reč “duša” ima religijske konotacije za mnoge ljude, i ja ne insistiram na ovim konotacijama, niti ih odbacujem. Svaka osoba može da ih prihvati ili odbaci. Međutim, insistiram na onome što su i Tagore i Alkot uzimali za značenje te reči: sposobnost misli i imaginacije koje nas čine ljudima i koje naše odnose čine bogatim ljudskim odnosima, a ne odnosima pukog iskorišćavanja i manipulacije. Kada se nađemo u društvu, ako nismo naučili da i sebe i druge vidimo na taj način, da jedni u drugima zamislimo sposobnosti misli i emocija, demokratija je osuđena na propast, jer je demokratija izgrađena na poštovanju i brizi, a one su pak izgrađene na sposobnosti da druge ljude vidimo kao ljudska bića, a ne samo kao objekte.

352 Budući da sve nacije revnosno jure ekonomski rast, naročito u ovim kriznim vremenima, previše malo pitanja se postavlja o pravcu obrazovanja, i sa time, o svetskim demokratskim društvima. Sa žurbom da se postigne profitabilnost na svetskom tržištu, vrednostima koje su dragocene za budućnost demokratije, naročito u eri religijske i ekonomske uznemirenosti, preta opasnost da budu izgubljene.

Motiv profita mnogim zabrinutim liderima kao da kaže da su nauka i tehnologija od presudnog značaja za zdravlje njihovih nacija. Ne bi trebalo da imamo prigovore na dobro naučno i tehničko obrazovanje, i ja neću sugerisati da nacije treba da prestanu sa usavršavanjem na ovim poljima. Moja briga je to što postoji opasnost da se druge, jednako bitne spo-

sobnosti izgube u naletu kompetitivnosti, sposobnosti od suštinske važnosti za unutrašnje zdravlje bilo koje demokratije, kao i za stvaranje valjane svetske kulture koja je sposobna da se konstruktivno posveti najneodložnijim svetskim problemima.

Ove sposobnosti se vezuju za humanističke nauke i umetnosti: sposobnost kritičkog mišljenja; sposobnost da se prevaziđe lokalpatriotizam i da se svetskim problemima priđe kao “građanin sveta”; i, konačno, sposobnost da se sa saosećajnošću zamisle nedaće druge osobe.²

Svoju tezu ću izložiti isticanjem kontrasta koji je već nagovešten mojim primerima: između obrazovanja zarad sticanja profita i obrazovanja zarad inkluzivnijeg modela građanstva. Pokušaću da pokažem kako su humanističke nauke i umetnosti krucijalne kako u osnovnom/srednjoškolskom tako i u visokom obrazovanju, pozivajući se na primere iz raznih ravni i faza. Ne poričem da su nauka i društvene nauke, pogotovo ekonomija, takođe krucijalne za obrazovanje građana. Ali niko ne predlaže da napustimo te studije. Stoga se fokusiram na ono što je u isto vreme dragoceno i duboko ugroženo.

Kada se obavljaju na najbolji mogući način, ove druge discipline su prožete onim što možemo nazvati duhom humanističkih nauka: radoznom kritičkom mišlju, odvažnom imaginacijom, saosećajnim razumevanjem različitih vrsta ljudskog iskustva i razumevanjem kompleksnosti sveta u kome živimo. Naučno

² Prvi put sam istraživala ove sposobnosti u *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997). Ta knjiga se bavila samo razvojem visokog obrazovanja u SAD, i obaveznim opštim delom višeg obrazovanja.

obrazovanje se poslednjih godina, s pravom, fokusiralo na obrazovanje sposobnosti za kritičko mišljenje, logičku analizu i imaginaciju. Kada se pravilno bavimo njome, nauka je prijatelj humanističkih nauka, a ne njihov neprijatelj. Iako dobro naučno obrazovanje nije moja tema, prateća studija na tu temu bi bila vredna dopuna mom fokusu na humanističke nauke.³

Trendovi koje osuđujem su prisutni širom sveta, ali ja ću se u potpunosti fokusirati na dve veoma različite nacije koje dobro poznajem: Sjedinjene Države, gde živim i predajem, i Indiju, gde se primenjuje moj rad u oblasti globalnog razvoja, dobrim delom fokusiran na obrazovanje. Indija ima veličanstvenu tradiciju obrazovanja na polju humanističkih nauka i umetnosti, što je dokazano u teoriji i praksi velikog Tagorea, i ja ću vas upoznati sa njegovim vrednim idejama, koje su postavile temelj demokratske nacije i dobrim delom uticale na demokratsko obrazovanje u Evropi i Sjedinjenim Državama. Ali ću takođe govoriti o ulozi obrazovanja u projektima seoskog opismenjavanja za žene i devojčice danas, gde je podsticaj osnaživanja kroz umetnosti još uvek živ, i gde se učinak ovog osnaživanja na demokratiju može jasno videti.

Što se tiče Sjedinjenih Država, moja tvrdnja će se prostirati preko mnogo vrsta obrazovnih eksperimenata, od upotrebe sokratovskog samoispitivanja u školama raznih vrsta do upo-

trebe umetničkih organizacija za popunjavanje rupa u nastavnim programima državnih škola. (Izvanredna priča o dečjem horu iz Čikaga u poglavlju 6 pruža detaljnu studiju primera.)

Obrazovanje se ne odvija samo u školi. Većina osobina na koje se fokusiram moraju se razvijati i u porodici, kako u ranom detinjstvu, tako i tokom sazrevanja. Jedan deo sveobuhvatnog pristupa javne politike pitanjima koja se pokreću u ovom manifestu, mora uključiti i diskusiju o tome kako podržati porodice u razvijanju dečjih sposobnosti. Vršnjačka kultura koja okružuje porodicu, kao i šira kultura društvenih normi i političkih institucija, takođe igraju bitnu ulogu, ili podržavajući ili podrivajući ono što se postiglo u školama i porodicama. Međutim, fokusiranje na škole, koledže i univerzitete je opravdano jer se u tim institucijama događaju najštetnije promene, usled pritiska da se postigne ekonomski rast koji izaziva te promene u nastavnom programu, pedagogiji i finansiranju. Ako smo svesni da se bavimo samo delom priče o tome kako se razvijaju građani, možemo slediti ovaj fokus bez izvrtanja priče.

Obrazovanje ne služi samo građanstvu. Ono sprema ljude za zaposlenje i, još bitnije, za vođenje smislenih života. Još jedna cela knjiga bi mogla biti napisana o ulozi umetnosti i humanističkih nauka u unapređenju ovih ciljeva.⁴ Sve moderne demokratije, međutim, jesu društva u kojima su smisao i krajnji ciljevi ljudskog života

3 Jedan značajan projekat koji se fokusira na ove sastojke u osnovnom naučnom obrazovanju je Project Kaleidoscope, www.pkal.org.

4 O obrazovanju i ispunjenim životima, vidi Harry Brighouse, *On Education* (New York: Routledge, 2006); The LEAP report (napomena 1); i sa tim u vezi diskusiju o obrazovanju u Kwame Anthony Appiah, *The Ethics of Identity* (Princeton: Princeton University Press, 2005).

teme razložnih neslaganja među građanima koji drže mnoštvo različitih religijskih i sekularnih gledišta, i ti građani se sasvim prirodno neće slagati oko toga kako različite vrste humanističkog obrazovanja služe njihovim pojedinačnim ciljevima. Ali možemo da se složimo da mladi ljudi širom sveta, u bilo kojoj naciji koja je dovoljno srećna da bude demokratska, moraju da odrastu i učestvuju u obliku vladavine u kome se ljudi informišu o bitnim pitanjima o kojima će odlučivati kao glasači, a ponekad i kao izabrani ili postavljeni službenici. Svaka moderna demokratija je takođe društvo u kome se ljudi veoma razlikuju po mnogim parametrima, uključujući religiju, etnicitet, bogatstvo i klasu, telesna oštećenja, pol, i seksualnost, i u kome svi glasači čine izbore koji imaju velikog uticaja na živote ljudi koji se razlikuju od njih. Jedan način za procenu bilo kog obrazovnog plana je to da se zapitamo koliko dobro on priprema mlade ljude za život u obliku društvene i političke organizacije koja ima ove osobine. Bez podrške prikladno obrazovanih građana, nijedna demokratija ne može da ostane stabilna.

Tvrdim da su kultivisani kapaciteti za kritičko mišljenje i refleksiju od suštinskog značaja da se demokratija održi živom i budnom. Sposobnost da se kompetentno misli u širokom rasponu kultura, grupa i nacija, u kontekstu razumevanja globalne ekonomije i istorije mnogih nacionalnih i grupnih interakcija, od suštinskog je značaja za osposobljavanje demokratije da se odgovorno bavi problemima sa kojima se trenutno suočavamo kao pripadnici međuzavisnog sveta. I sposobnost da se zamisle iskustva drugih – sposobnost koju skoro sva ljudska bića imaju u nekom obliku – mora biti

posebno uvećana i istančana ako želimo da imamo ikakvu nadu u održavanje pristojnih institucija uprkos mnoštvu podela koje sadrži svako savremeno društvo.

Nacionalni interes svake moderne demokratije zahteva snažnu ekonomiju i živu poslovnu kulturu. Paralelno sa razvijanjem svog primarnog argumenta, razvijaću još jedan, sekundarni – taj ekonomski interes, takođe, zahteva od nas da poznamo humanističke discipline i umetnosti, kako bismo promovisali klimu odgovornog i brižljivog upravljanja resursima i kulturu kreativne inovacije. Stoga nismo primorani da biramo između forme obrazovanja koja promoviše profit i one koja promoviše dobro građanstvo. Živa ekonomija zahteva iste one veštine koje podržavaju i građanstvo, što znači da su pobornici onoga što ću nazvati “obrazovanjem za profit”, ili (malo preciznije) “obrazovanjem za ekonomski rast”, usvojili jednu osiromašenu koncepciju onoga što je potrebno da postignu sopstveni cilj. Taj argument, međutim, treba da bude podređen argumentu koji se tiče stabilnosti demokratskih institucija, pošto je snažna ekonomija sredstvo za ljudske ciljeve, a ne cilj sama po sebi. Većina nas ne bi izabrala da živi u bogatoj naciji koja je prestala da bude demokratska. Štaviše, iako je jasno da snažna poslovna kultura zahteva izvestan broj ljudi koji su imaginativni i kritični, nije očito da zahteva i od svih pripadnika nacije da razviju te veštine. Demokratska participacija postavlja šire zahteve, a moj primarni argument podupire upravo njih.

Nijedan obrazovni sistem ne radi svoj posao kako valja ako korist od njega imaju samo bogate elite. Raspodela dostupnosti kvalitetnog

obrazovanja važan je problem u svim modernim demokratijama. Izveštaj komisije M. Spellings zaslužuje pohvalu zato što skreće pažnju na to pitanje. Dugo je bila sramota za SAD to što je u ovoj bogatoj naciji dostupnost kvalitetnog osnovnog/srednjeg obrazovanja, a posebno koledža/univerziteta, bila vrlo nejednako raspodeljena. Mnoge nacije u razvoju sadrže još veće disparitete u dostupnosti obrazovanja: u Indiji, na primer, postotak pismenih među muškarcima je svega oko 65 posto, a među ženama oko 50. Dispariteti između urbanog i ruralnog su još veći. U srednjem i visokom obrazovanju ima još upadljivijih jazova – između muškaraca i žena, bogatih i siromašnih, urbanog i ruralnog. Životi dece koja su odrasla znajući da će ići na univerzitet, pa čak i na postdiplomske studije, potpuno su drugačiji od života dece koja u većini slučajeva uopšte i ne dobiju šansu da se školuju. Mnogo toga dobrog se radi po ovom pitanju u mnogim zemljama. Ali to nije tema ove knjige.

Ova knjiga je o onome čemu treba da težimo. Sve dok nam ne bude jasno šta je to, biće nam teško da otkrijemo kako da to damo onima kojima je potrebno.

OBRAZOVANJE ZA PROFIT I OBRAZOVANJE ZA DEMOKRATIJU

Mi, narod Sjedinjenih Država, da bismo stvorili savršeni savez, utemeljili pravdu, osigurali mir u zemlji, pobrinuli se za zajedničku odbranu, unapredili opšte blagostanje i obezbedili blagodeti slobode nama i našem potomstvu, određujemo i donosimo ovaj Ustav za Sjedinjene Američke Države.

Preambula, Ustav Sjedinjenih Američkih Država, 1787.

Mi, narod Indije, čvrsto rešeni da... obezbedimo za sve njene građane:

PRAVDU, ekonomsku i političku;

SLOBODU mišljenja, izražavanja, verovanja, vere i obavljanja verskih obreda;

JEDNAKOST statusa i mogućnosti, koji se unapređuju među svima njima;

BRATSTVO koje će obezbediti jednakost i integritet Nacije;

Na ustavotvornoj skupštini ovog dvadeset i šestog dana novembra, 1949. godine, usvajamo, ozakonjujemo i dajemo sebi ovaj Ustav.

Preambula, Ustav Indije, 1949.

Obrazovanje treba da bude usmereno ka punom razvoju ljudske ličnosti i učvršćivanju poštovanja ljudskih prava i osnovnih sloboda. Ono treba da unapređuje razumevanje, trpeljivost i prijateljstvo među svim narodima, rasnim i verskim grupama, kao i delatnost Ujedinjenih nacija za održanje mira.

Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima, 1948.

355

Kako bismo razmotrili obrazovanje za demokratsko građanstvo, moramo prvo da razmotrimo šta su to demokratske nacije i čemu one te-

že. Šta bi, dakle, neka nacija označila kao napredak? Po jednom gledištu, napredak je povećanje bruto nacionalnog proizvoda po glavi stanovnika. Ova mera nacionalnog dostignuća je decenijama bila standard koji su koristili ekonomisti koji se bave razvojem širom sveta, kao da je to dobar znak sveukupnog kvaliteta života nacije.

356 Cilj nacije, prema ovom modelu razvoja, treba da bude ekonomski rast. Nisu bitne raspodela i društvena jednakost, nisu bitni preduslovi stabilne demokratije, nije bitan kvalitet rasnih i rodnih odnosa, nije bitno unapređenje drugih aspekata kvaliteta života ljudskog bića koji nisu u čvrstoj vezi sa ekonomskim rastom. (Empirijska istraživanja su do sada pokazala da su politička sloboda, zdravstveni i obrazovni sistem slabo povezani sa ekonomskim rastom.)⁵ Na primeru Južne Afrike (Južnoafričke republike), koja je za vreme aparthejda redovno dopevala na vrh lista razvojnih indeksa, vidi se šta je u ovom modelu izostavljeno. Bilo je puno bogatstva u staroj Južnoj Africi, i stari model razvoja je nagrađivao to dostignuće (ili sreću), zanemarujući zapanjujuće nejednakosti, brutalnost režima aparthejda, i nedostatke zdravstvenog i obrazovnog sistema koji su sve to pratili.

Mnogi ozbiljni mislioci koji se bave razvojem su do sada već odbacili taj model razvoja;

međutim, on i dalje dominira kada se donosi veliki broja mera, pogotovo onih na koje utiču Sjedinjene Države. Svetska banka je pod Džejmsonom Volfensonom postigla pohvalan napredak, ali su stvari onda zakazale, i Međunarodni monetarni fond nikada nije postigao napredak kao Banka pod Volfensonom. Mnoge nacije, i države unutar nacija, primenjuju taj model razvoja. Savremena Indija predstavlja pravu laboratoriju za takve eksperimente, budući da su se neke države (Guđarat, Andra Pradeš) opredelile za postizanje ekonomskog rasta kroz strane investicije, pri čemu čine malo za zdravlje, obrazovanje i seosku sirotinju; dok su druge države (Kerala, Delhi, a donekle i Zapadni Bengal) primenile egalitarnije strategije, pokušavajući da obezbede zdravstvo i obrazovanje dostupno svima, razvitak infrastrukture na način koji pogoduje svima, i vezivanje investicija za otvaranje novih radnih mesta za najsiromašnije.

Zagovornici starog modela ponekad vole da tvrde da će težnja za ekonomskim rastom sama po sebi doneti druge dobre stvari koje sam pomenula: zdravstvo, obrazovanje, smanjenje društvenih i ekonomskih nejednakosti. Međutim, do sada, ispitujući rezultate raznih eksperimenata, utvrdili smo da stari model u stvari ne daje obećane rezultate. Dostignuća u zdrav-

5 To je pokazano sa naročitom jasnoćom u Jean Drèze i Amartya Sen, *India: Development and Participation* (New York i Oxford: Oxford University Press, 2002), i u jednom ranijem izdanju, Jean Drèze i Amartya Sen, *India: Social Development and Economic Opportunity* (New York i Oxford: Oxford University Press, 1996). Podaci su preuzeti iz studija različitih indijskih država koje su usvojile različite mere, pa su neke favorizovale ekonomski rast bez direktne podrške za zdravstvo i obrazovanje (koje indijski Ustav prepušta državama). Istraživanja na terenu su skupljena u Drèze i Sen (ur.), *Indian Development: Selected Regional Perspectives* (Delhi, New York i Oxford: Oxford University Press, 1997).

stvu i obrazovanju, na primer, u slaboj su vezi sa ekonomskim rastom.⁶ Niti pak političke slabode prate rast, kao što možemo videti na primeru zadivljujućeg uspeha Kine. Dakle, postizanje ekonomskog rasta ne znači postizanje demokratije. Niti znači proizvodnju zdrave, angažovane, obrazovane populacije u kojoj su mogućnosti za dobar život dostupne svim društvenim klasama. A opet, i danas su svi zaljubljeni u ekonomski rast, a trend ide, ako ga uopšte možemo pratiti, prema sve većem oslanjanju na ono što nazivam “starom paradigmom”, a ne prema kompleksnijim procenama onoga što bi društva trebalo da pokušaju da ostvare za svoj narod.

Ovi pogubni trendovi su nedavno bili osporeni u obema nacijama na koje sam se fokusirala. Birajući Obaminu administraciju, američki glasači su izabrali grupu koja je predana većoj jednakosti u oblasti zdravstvene zaštite, i koja, uopšte uzev, posvećuje više pažnje pitanjima jednakih mogućnosti. U Indiji, prošlog maja, glasači su u iznenađujućem obrtu efektivnu većinu dali Kongresnoj stranci, koja je povezala umerene ekonomske reforme sa snažnom posvećenošću seoskoj sirotinji.⁷ Ni u jednoj od ove dve nacije, međutim, mere nisu dovoljno preispitane tako da se uzme u obzir jasna predstava o ljudskom razvoju. Stoga nije jasno da li je bilo koja od dve nacije zaista prihvatila paradigmu ljudskog razvitka, nasuprot

paradigmi koja je orijentisana ka rastu i samo prilagođena da uzme u obzir i raspodelu.

Obe nacije, međutim, imaju pisane ustave, i u obe, ustav štiti skup fundamentalnih prava od većinskih hirova, prava koja ne mogu biti ukinuta čak ni zarad postizanja velike ekonomske dobiti. Obe nacije štite niz političkih i građanskih prava, i obe svim građanima garantuju jednaku zaštitu zakona bez obzira na rasu, pol ili religiju. Indijska lista, duža od liste Sjedinjenih Američkih Država, takođe uključuje i besplatno obavezno osnovno i srednje obrazovanje, i pravo na slobodu od očajnih uslova života (život u skladu sa ljudskim dostojanstvom).⁸ Iako federalni Ustav SAD-a ne garantuje pravo na obrazovanje, brojni ustavi saveznih država to čine, a u mnogima od njih postoje i druge odredbe socijalne zaštite. U načelu, imamo pravo da zaključimo da su i SAD i Indija odbacile ideju da je pravi put za naciju jednostavno stremljenje ka dostizanju maksimuma ekonomskog rasta. Stoga je još čudnije što se ljudi na čelu institucija zaduženih za obrazovanje u obe nacije i dalje ponašaju kao da je jedini cilj obrazovanja ekonomski rast.

U kontekstu stare paradigme nacionalnog razvoja, svi pričaju o potrebi za obrazovanjem koje promoviše nacionalni razvoj koji se shvata kao ekonomski rast. Nedavno je izveštaj komisije američkog ministarstva obrazovanja na čelu sa sekretarkom Spelings predložio nacrt takvog

6 Vidi Drèze i Sen, *India: Development and Participation*.

7 Prema Indijskom Ustavu poslovi u zdravstvu i obrazovanju su pod kontrolom državne jedinice, tako da nacionalna vlada može samo indirektno da utiče na razvoj u ovim oblastima.

8 Član 21 Indijskog Ustava pominje jedino “život i slobodu”, ali je od tada “život” interpretiran kao “život u skladu sa ljudskim dostojanstvom”. Međutim, južnoafrički Ustav je otišao mnogo dalje u davanju ustavne forme osnovnim socijalnim pravima.

obrazovanja, sa fokusom na više obrazovanje. Njega sprovode mnoge evropske nacije, što se vidi po tome da visoke ocene daju tehničkim fakultetima i departmanima na univerzitetima, dok primenjuju sve više drakonskih seča sredstava na fakultetima humanističkih nauka. To je i centralno pitanje diskusija o obrazovanju u današnjoj Indiji, kao i u većini nacija u razvoju koje pokušavaju da prigrabe veći deo globalnog tržišta.

Sjedinjene Američke Države nikada nisu imale čist model obrazovanja orijentisan isključivo na rast. Neke karakteristične, i sada već tradicionalne, osobine našeg sistema apsolutno odbijaju da se uklope u takav kalup. Za razliku od skoro svih nacija na svetu, mi imamo model slobodnih veština u univerzitetskom obrazovanju. Umesto da po upisu na koledž/univerzitet proučavaju samo jednu oblast, od studenata se zahteva da tokom prve dve godine studija pohađaju raznolike kurseve, među kojima dominiraju kursevi iz oblasti humanističkih nauka. Ovaj model visokog obrazovanja utiče i na srednjoškolsko obrazovanje. Niko se ne usmerava u nehumanističkom pravcu previše rano, bez obzira da li je čisto prirodnonaučno ili čisto strukovno usmerenje u pitanju, niti deca koja se fokusiraju na humanističke nauke rano gube bilo kakav dodir sa prirodnim naukama. Niti je naglasak na slobodnim veštinama znak elitizma ili klasnih razlika. Od samog početka su vodeći američki pedagozi povezivali slobodne veštine sa obrazovanjem informisanih, nezavisnih i samostalnih građana. Model slobodnih veština je još uvek relativno jak, ali je trenutno, u vremenima ekonomskih nedaća, pod velikim pritiskom.

Još jedan aspekt obrazovne tradicije Sjedinjenih Država koji tvrdoglavo odbija da bude asimilovan u model orijentisan ka rastu je njeno karakteristično stavljanje naglasaka na učešće deteta u istraživanju i preispitivanju. Taj model učenja, koji se vezuje za dugu zapadnu filozofsku tradiciju teorije obrazovanja, koja se proteže od Žan-Žaka Rusoa u osamnaestom do Džona Djuia u dvadesetom veku, uključuje takve istaknute pedagoge kao što su Fridrih Frobel u Nemačkoj, Johan Pestaloci u Švajcarskoj, Bronson Alkot u Sjedinjenim Državama i Marija Montesori u Italiji. U četvrtom poglavlju ćemo se pobliže baviti njihovim idejama. Ova tradicija tvrdi da obrazovanje nije jednostavno pasivno usvajanje činjenica i kulturnih tradicija, već mora biti provociranje uma da postane aktivan, kompetentan i promišljeno kritičan u kompleksnom svetu. Taj model obrazovanja je istisnuo stariji model po kome su deca mirno sedela u klupama po ceo dan i jednostavno apsorbovala, a zatim izbacivala iz sebe, materijal koji im je serviran. Ta ideja aktivnog učenja, koje obično uključuje veliku posvećenost kritičkom mišljenju i argumentu, i koja se može pratiti unazad do Sokrata, duboko je uticala na američko osnovno i donekle srednjoškolsko obrazovanje, i taj uticaj još nije nestao, uprkos sve većim pritiscima na škole da proizvode učenike koji će uspešno rešavati standardizovane testove.

Raspravljajući o ovim obrazovnim teorijama kasnije, ali ih uvodim sada kako bih ukazala na činjenicu da je teško naći čist primer obrazovanja za ekonomski rast u SAD – *za sada*. Indija je bliža tom modelu; uprkos raširenom uticaju velikog Tagore, koji je pokušavao da izgradi

školu oko ideje kritičkog mišljenja i empatijske imaginacije, i koji je podigao univerzitet oko modela interdisciplinarnih slobodnih veština, indijski univerziteti su danas, baš kao i oni evropski, već dugo strukturirani oko paradigme jednog predmeta, a ne oko paradigme slobodnih veština. Tagorin univerzitet Visva-Bharati (što znači “ceo svet”) preuzela je strana država, i on je sada isti kao bilo koji drugi univerzitet zasnovan na modelu jednog predmeta, uglavnom usmeren na tržišni uspeh. Slično tome, Tagorina škola je odavno prestala da definiše ciljeve primarnog i sekundarnog obrazovanja. Sokratsko aktivno učenje i istraživanje kroz umetnost odbačeni su u korist pedagogije bubanja za standardizovane nacionalne ispite. Upravo onaj model učenja koji je Tagore (zajedno sa Evropljanima i Amerikancima koje sam pomenula) strastveno odbacivao – u kojem učenik pasivno sedi za stolom dok učitelji i udžbenici prezentuju materijal koji treba nekritički upiti – danas je sveprisutan u indijskim državnim školama. Ako pokušamo da zamislimo kako bi izgledalo obrazovanje za ekonomski rast, koje bi se sprovodilo uz potpuno zanemarivanje svih drugih ciljeva, najverovatnije ćemo završiti sa slikom relativno sličnom onome što nude indijske državne škole.

Pa ipak, naš cilj je da razumemo taj model koji ima toliko uticaja širom sveta, a ne da opisujemo jedan konkretan školski sistem u jednoj

konkretnoj naciji, stoga ćemo postaviti naše pitanje apstraktno.

Koju vrstu obrazovanja predlaže stari model razvoja? Obrazovanje za ekonomski rast zahteva osnovne veštine, pismenost i račun. Takođe, ono zahteva da neki ljudi poseduju naprednije programerske i tehnološke veštine. Jednaka dostupnost obrazovanja, međutim, nije naročito bitna; nacija može rasti sasvim dobro i dok seoska sirotinja ostaje nepismena i lišena osnovnih kompjuterskih resursa, što potvrđuju i nedavni događaji u mnogim indijskim državama. U državama poput Guđarata i Andra Pradeša videli smo kako se rast bruto nacionalnog dohotka postiže obrazovanjem tehničke elite koja državu čini atraktivnom za strane investitore. Rezultati tog rasta nisu “procureli nadole”^{*} kako bi popravili zdravlje i dobrobit seoske sirotinje, i nema nikakvog razloga da se veruje da ekonomski rast zahteva da ta sirotinja bude adekvatno obrazovana. To je uvek bio prvi i glavni problem sa paradigmom razvoja zasnovanom na BDP-u po glavi stanovnika. On zapostavlja raspodelu, i daje dobre ocene nacijama ili državama u kojima vlada uzburjujuća nejednakost. To je posebno tačno kada se radi o obrazovanju: uzimajući u obzir prirodu informacijske ekonomije, nacije mogu da podignu svoj BDP bez mnogo brige o raspodeli obrazovanja, sve dok su u stanju da formiraju kompetentne tehnološke i poslovne elite.

359

* Termin koji Nusbaum koristi je “trickle down”, i odnosi se na indirektnu korist koju niži slojevi imaju od snižavanja poreza i bogaćenja viših slojeva (pre svega kroz otvaranje radnih mesta). Ekonomisti su podeljeni oko toga da li ovaj fenomen zaista postoji i u kojoj meri. Najpoznatiji politički zagovornik “trickle-down” ekonomije u SAD bio je Ronald Regan. – *Prim. prev.*

Tu vidimo još jedan način na koji su SAD tradicionalno odstupale, barem u teoriji, od paradigme ekonomskog rasta. U SAD, tradicija javnog obrazovanja, ideje jednakih mogućnosti i jednake dostupnosti, iako nikada naročito ostvarene u realnosti, uvek su bile barem nominalni ciljevi, koje su zastupali čak i političari najusmereniji na ekonomski rast, poput autora izveštaja M. Spelings.

360 Pored osnovnih veština za većinu, i naprednijih veština za nešto manji broj, obrazovanje za ekonomski rast zahteva i vrlo rudimentarno poznavanje istorije i ekonomskih činjenica – za ljude koji će uspeti da odmaknu dalje od osnovnog obrazovanja i koji će možda jednog dana postati deo relativno malobrojne elite. Ali treba voditi računa o tome da istorijski i ekonomski narativ slučajno ne navedu nikoga na ozbiljno kritičko razmišljanje o klasi, rasi i rodu, o tome da li su strana ulaganja uistinu dobra za seosku sirotinju, o tome da li demokratija može da opstane u uslovima ogromnih nejednakosti životnih šansi. Dakle, kritičko mišljenje neće biti bitan deo obrazovanja za ekonomski rast, i ono to zaista i nije u svim onim državama koje nemilosrdno streme tom cilju, poput zapadnoindijske države Guđarat, poznate po načinu na koji kombinuje tehnološku sofisticiranost sa poslušništvom i konformizmom. Slobodoumlje među učenicima može biti opasno ako je cilj da se stvori grupa tehnički obučanih, poslušnih radnika koji će izvršavati planove elita čiji su ciljevi strana ulaganja i tehnološki napredak. Kritičko razmišljanje će u tom slučaju biti obeshra-

brivano – kao što je to već dugo slučaj u državnim školama u Guđaratu.

Istorija, kao što rekoh, može biti od suštinske važnosti. Ali edukatori za ekonomski rast neće želeći studije istorije koje se bave nepravdama vezanim za klasu, kastu, rod i etnoreligijsku pripadnost, jer bi one proizvele kritičko mišljenje o sadašnjosti. Niti će takvi edukatori želeći bilo kakva ozbiljna razmatranja uspona nacionalizma, štete počinjene u ime nacionalističkih ideala, ili načina na koji moralna imaginacija neretko postaje umrtvljena pod uticajem tehničkog savršenstva – što su sve teme koje sa razornim pesimizmom razrađuje Rabindranat Tagore u *Nacionalizmu*, predavanjima koja je održao tokom Prvog svetskog rata, a koja se danas u Indiji ignorišu, uprkos univerzalnoj slavi koju Tagore uživa kao dobitnik Nobelove nagrade.⁹ Dakle verzija istorije koja će biti ponuđena predstavljajući nacionalnu ambiciju, naročito ambiciju za bogatstvom kao velikim dobrom, i umanjivajući značaj siromaštva i globalne odgovornosti. I opet je lako naći primere iz stvarnog života za takvu vrstu obrazovanja.

Istaknut primer za takav pristup istoriji može se naći u udžbenicima koje kreira BDŽP, indijska nacionalistička politička partija, koja takođe agresivno sprovodi plan razvoja koji je zasnovan na ekonomskom rastu. Te knjige (sada, srećom, povučene, nakon što je BDŽP izgubio vlast 2004) temeljno su obeshrabrivala kritičko mišljenje i nisu ga čak ni snabdevale materijalom za kritiku. One su predstavljale istoriju Indije nekritički, kao priču o materi-

9 Rabindranath Tagore, *Nationalism* (New York: Macmillan, 1917).

jalnom i kulturnom trijumfu u kojoj su za sve probleme krivi stranci i unutrašnji “strani elementi”. Kritika nepravde u indijskoj prošlosti je učinjena praktično nemogućom samim sadržajem tog materijala i pedagogijom koju on sugerije (na primer, kroz pitanja na kraju svakog poglavlja), a koja obeshrabruje svako promišljeno preispitivanje i nalaže upijanje i papagajsko ponavljanje. Od učenika se traži da prosto apsorbuju priču o neukaljanjoj dobroti, priču koja izbegava da pomene bilo kakvu kaštinsku, rodnu ili religijsku nejednakost.

I savremene teme koje se tiču razvoja takođe su bile predstavljene sa naglaskom na vrhunski značaj ekonomskog rasta i relativnu beznačajnost jednakosti u raspodeli dobara. Učenicima se govorilo da je bitna situacija prosečne *osobe* (a ne, na primer, onih na dnu društvene lestvice). I oni su čak ohrabrivani da misle o sebi kao o delu velikog kolektiva koji napreduje, a ne kao o ljudima ponaosob sa posebnim pravima: “U društvenom razvoju, pojedinac izvlači korist samo kao kolektivno biće.”¹⁰ Ta kontroverzna norma (koja sugerije da, ako naciji ide dobro, i vama u stvari ide dobro, čak i ako ste ekstremno siromašni i ako vam nedostaju neka osnovna dobra) predstavlja se učenicima kao činjenica koju oni moraju da upamte i papagajski ponavljaju na obaveznim nacionalnim ispitima.

Velika je verovatnoća da će obrazovanje za ekonomski rast imati iste osobine svuda gde se

pojavi, s obzirom na to da nezauzdano stremljenje ka rastu nije pogodno za osetljivo razmišljanje o raspodeli bogatstva i društvenoj nejednakosti. (Nejednakost može dostići zapanjujuće razmere, kao što je to bio slučaj u dojučerašnjoj Južnoj Africi, uprkos visokom ekonomskom rastu nacije.) Štaviše, davanje ljudskog lica siromaštvu može proizvesti oklevanje u stremljenju ka rastu: strane investicije često moraju biti privučene merama koje ozbiljno štete seoskoj sirotinji. (U mnogim krajevima Indije, na primer, siromašni poljoprivredni radnici žive na zemljištu koje je potrebno za podizanje fabrika, i nemaju velike izgleda da profitiraju kada njihovo zemljište preuzme država – čak i ako im bude isplaćena kompenzacija, oni obično ne poseduju veštine koje bi im omogućile da se zaposle u novim proizvodnim granama koje su zamenile njihovu.)¹¹

A šta biva sa umetnošću i književnošću, koje su demokratski edukatori tako visoko cenili? Obrazovanje za ekonomski rast će, pre svega, gajiti prezir prema tim delovima podučavanja dece, jer oni ne vode ka ličnom ili ekonomskom napretku. Iz tog razloga, svuda po svetu, na svim nivoima, nastavni programi za umetnost i humanističke nauke se ukidaju u korist kultivacije tehničkih programa. Indijski roditelji se ponose detetom koje je primljeno na Institut za tehnologiju i menadžment, ali se stide deteta koje studira književnost ili filozofiju, ili hoće da slika, ili igra, ili peva. Američki ro-

361

¹⁰ Vidi Nussbaum, *The Clash Within: Democracy, Religious Violence, and India's Future* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007), poglavlje 8, za detaljni izveštaj, sa referencama i citatima.

¹¹ Vidi Nussbaum, “Violence on the Left: Nandigram and the Communists of West Bengal”, *Dissent*, proleće 2008, 27–33.

ditelji se, takođe, ubrzano kreću u tom smeru, uprkos dugoj tradiciji slobodnih veština.

Ali edukatori za ekonomski rast se ne zaustavljaju na prostom ignorisanju umetnosti. Oni se nje plaše. Zato što je kultivisano i razvijeno saosećanje naročito opasan neprijatelj bezosećajnosti, a moralna bezosećajnost je neophodna za sprovođenje programa ekonomskog razvoja koji ignorišu jednakost. Lakše je tretirati ljude kao objekte kojima treba manipulirati ako nikada niste naučili da ih vidite na bilo koji drugi način. Kako je rekao Tagore, agresivnom nacionalizmu treba zatupljivanje moralne savesti, dakle trebaju mu ljudi koji ne prepoznaju pojedinca, koji govore jezikom grupe, koji se ponašaju i vide svet kao poslušne birokrate. Umetnost je veliki neprijatelj takve bezosećajnosti, a umetnici (osim ako nisu temeljito zastrašeni i korumpirani) nisu pouzdane sluge bilo koje ideologije, čak ni onih u osnovi dobrih – oni uvek traže od imaginacije da se kreće izvan svojih uobičajenih zabrana, da vidi svet na nove načine.¹² Stoga će edukatori za ekonomski rast voditi kampanje protiv humanističkih nauka i umetnosti kao sastojaka osnovnog obrazovanja. Ovaj napad se trenutno odvija širom sveta.

Čisti modeli obrazovanja za ekonomski razvoj se teško nalaze u razvijenim demokratijama, pošto je demokratija izgrađena na poštovanju za svaku osobu, dok model rasta poštuje samo ukupan zbir. Međutim, obrazovni sistemi širom sveta se pomeraju sve bliže modelu rasta,

bez mnogo razmišljanja o tome koliko je ovaj model loše prilagođen demokratiji.

Kako možemo drugačije misliti o vrsti nacije i vrsti građanina koju pokušavamo da izgradimo? U međunarodnim krugovima koji se bave razvojem, prvenstvena alternativa modelu rasta, sa kojom sam i sama povezana, poznata je po imenu paradigma ljudskog razvoja. Prema tom modelu, potrebne su mogućnosti, ili "sposobnosti", koje ima svaka osoba, u ključnim oblastima, od života, zdravlja i telesnog integriteta, pa do političke slobode, političke participacije i obrazovanja. Taj model razvoja prepoznaje pojedince kao posjednike neotuđivog ljudskog dostojanstva koje moraju poštovati svi zakoni i institucije. Pristojna nacija, kao najosnovniji minimum, priznaje da njeni građani poseduju prava u ovim i drugim oblastima, te razvija strategije da u svakoj od njih ljude prebaci preko izvesnog praga mogućnosti.

Model ljudskog razvoja posvećen je demokratiji jer je jedan od ključnih sastojaka dostojnog ljudskog života upravo to da imamo glas u odlučivanju o merama koje će upravljati našim životom. Međutim, najviše će mu odgovarati ona vrsta demokratije u kojoj značajnu ulogu igraju fundamentalna prava koja se ljudima ne mogu oduzeti nekim većinskim hirom – dakle, najviše će mu odgovarati snažne garancije za političku slobodu; sloboda govora, udruživanja, i praktikovanja religije; i fundamentalna prava u drugim oblastima, poput obrazovanja i

¹² Tako je u Zapadnom Bengalu umetnička zajednica bila ta koja se najranije i naj snažnije pobunila protiv vladinih mera izbacivanja zemljoradnika sa njihove zemlje bez nove obuke ili mogućnosti zaposlenja; vidi Ibid.

zdravstva. Ovaj model se dobro slaže sa aspiracijama izraženim u indijskom (ali i južnoafričkom) ustavu. Sjedinjene Države nikada nisu ponudile ustavne garancije, bar ne na federalnom nivou, za prava u “socijalnim i ekonomskim” oblastima poput obrazovanja i zdravstva; pa ipak, Amerikanci takođe imaju snažan osećaj da sposobnost svih građana da steknu ova prava predstavlja bitno merilo nacionalnog uspeha. Prema tome, model ljudskog razvoja nije nikakav utopijski idealizam; on je blisko povezan sa ustavnim obavezama, doduše ne uvek u potpunosti ispunjenim, mnogih ako ne i svih svetskih demokratija.

Ako jedna nacija želi da promovise svoj tip humane demokratije, osetljive na ljudske potrebe, i posvećene promociji mogućnosti za “život, slobodu i potragu za srećom” za sve osobe, koje sposobnosti bi ona trebalo da proizvede kod svojih građana? Barem sledeće izgledaju kao neophodne:

– Sposobnost da se kompetentno razmišlja o političkim pitanjima koja se tiču nacije: da se ispituje, reflektuje, argumentuje i raspravlja, bez potčinjavanja bilo tradiciji, bilo autoritetu.

– Sposobnost da se sugrađani prepoznaju kao ljudi sa jednakim pravima, bez obzira na rasu, veru, rod ili seksualnu orijentaciju: da se na njih gleda s poštovanjem, kao na svrhe, a ne kao na alatke kojima se može manipulirati u sopstvenu korist.

– Sposobnost da se brine o životima drugih, da se uvidi šta različiti tipovi mera znače za ljude izvan sopstvene nacije.

– Sposobnost da se zamisli raznolikost kompleksnih pitanja koja utiču na odvijanje priče ljudskog života: da se misli o detinjstvu, adolescenciji, porodičnim vezama, bolesti, smrti i mnogo čemu drugom, na način informisan razumevanjem širokog raspona ljudskih priča, a ne samo skupova podataka.

– Sposobnost da se o političkim vođama misli kritički, ali uz informisan i realističan sluh za mogućnosti koje su im otvorene.

– Sposobnost da se misli o dobru nacije kao celine, a ne samo o dobru svoje lokalne grupe.

– Sposobnost da se, s druge strane, sopstvena nacija vidi kao deo komplikovanog svetskog poretka u kojem pitanja različitih vrsta zahtevaju inteligentnu transnacionalnu deliberaciju kako bi se došlo do njihovog rešenja.

Ovo je za sad samo skica, ali je barem početak artikulisanja onoga što nam je potrebno.

Original: Martha C. Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities* (Princeton N. J.: Princeton University Press, 2010); “The Silent Crisis”, str. 1–11; “Education for Profit, Education for Democracy”, str. 13–26.