

---

## UČIONICA: MESTO DELIBERACIJE ILI (DRUŠTVENE) PROMENE?

---

ANA KOLARIĆ

### Uvod

Ovde će biti reči o obrazovanju, pedagogiji i društvu, to jest o sprezi između obrazovanja i društva, te vezi između različitih pedagoških izbora i praksi, s jedne strane, i društvenih/političkih problema, s druge. Polazim od stava da obrazovanje svakako nije – niti bi tome trebalo težiti – odvojeno od društvene i političke realnosti, dakle od problema koji svakodnevno muče članove jedne političke zajednice. Takođe, smatram da jedan od prvih ciljeva obrazovanja treba da bude formiranje demokratski nastrojenih građana, sa razvijenim osećajem za jednakost i socijalnu pravdu. Zato mislim da o argumentima kojima se podržava ideja o jednakosti svih građana i o socijalnoj pravdi treba da se razgovara u učionici, i u školi i na fakultetu.<sup>1</sup>

Na državnom fakultetu vodim predmete koji se prvenstveno tiču teorije književnosti i književne kritike i, nešto uže, modernosti i modernizma. U učionicu ulazim kao feministkinja, koja se bavi ženskom književnošću i ženskim/feminističkim časopisima iz perspektive feminističke teorije i kritike te studija kulture. Kada razmišljam o obrazovanju i obrazovnim politikama, polazim od ideja jednakosti i socijalne pravde, onako kako se one shvataju na levici. Verujem da nastavnici imaju veliku odgovornost u učionici, te da je obrazovanje inherentno politički i etički čin,<sup>2</sup> te se stalno i iznova pitam o pedagogiji i traganju za dobrim praksama u učionici.

Ima pitanja koja svaki nastavnik sebi treba da postavi. Navešću nekoliko. Da li je učionica mesto za ra-

---

<sup>1</sup> Razume se, pored formalnog obrazovanja, koje je u fokusu ovog teksta, u kontinuiranom formiranju svetonazora (dece, mladih, kao i odraslih) učestvuju porodica, prijatelji, mediji, razne kulture i potkulture...

<sup>2</sup> Michael W. Apple, *Ideologija i kurikulum* (Beograd: Fabrika knjiga, 2012).

spravu o politici? Ako jeste, kako ta rasprava može da izgleda? Šta uopšte znači reč politika u obrazovnom kontekstu? Da li se ona odnosi na dnevnu politiku i stranačku privrženost ili na razumevanje različitih sistema vrednosti na političkom spektru (levih, desnih, liberalnih, konzervativnih, tehnokratskih, humanističkih...)? Da li se znanje u učionici prenosi ili proizvodi? S kojim ciljevima? Da li se postojeća znanja preispituju i osporavaju, ako za to ima razloga? Da li nastavnik znanje nudi kao nešto prirodno, zadato, neutralno, nepromenljivo? Da li nastavnik zauzima univerzalnu ili partikularnu poziciju? Da li je neutralnost nastavnika moguća? Na mnoga od tih pitanja odgovori se ne daju jednom i zauvek, ti odgovori se menjaju u odnosu na nova (sa)znanja i iskustva.

O ovim pitanjima ubedljivo su pisali i na njih odgovarali, među ostalima, i Majkl Epl (Michael Apple) i Džerald Graf (Gerald Graff). Njihove ću stavove ukratko izložiti u prvom delu ovog teksta.<sup>3</sup> Fokusiraću se na ideju da sukob treba da bude sastavni deo sadržaja obrazovanja; te, posebno, na sukob u nastavi književnosti na univerzitetu. Zatim ću reći nešto i o osnovnim stavovima i zaključcima iz knjige *The Political Classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education*, objavljene 2015. godine. Osvrnuću se, na kraju, i na glavne prigovore upućene au-

torkama te knjige Dajen Hes (Diana E. Hess) i Poli Mekavoj (Paula McAvoy).

Pored toga što daje filozofski okvir za navedena pitanja o obrazovanju, *The Political Classroom* opisuje i jedno empirijsko istraživanje, sprovedeno u dogovoru sa nastavnicima i đacima u nekoliko srednjih škola. To istraživanje ne samo da daje praktične odgovore na jedan teorijski problem već i aktivno utiče na formulisanje konkretnih pojmova koji se mogu upotrebiti u različitim naknadnim teoretizacijama. S jedne strane, *The Political Classroom* nudi nastavnicima smernice za debatu o kontroverznim pitanjama u učionici, kao i dobre razloge za primenu deliberativne teorije u demokratskom obrazovanju; s druge strane, knjiga je i dragoceni putokaz za moguća slična istraživanja u našoj sredini, kako na nižim tako i na višim nivoima obrazovanja.

U zaključku ću se vratiti na vezu između obrazovanja i društva, kako je ona eksplicirana u ovom kratkom pitanju: *Može li obrazovanje da promeni društvo?*

### Sukob u kurikulumu i društvu

U poglavlju "Skriveni kurikulum i priroda sukoba" čuvene knjige *Ideologija i kurikulum*,<sup>4</sup> američki profesor kurikuluma, nastave i obrazovnih politika Majkl Epl govori o konsenzusu i sukobu u obrazovanju. On polazi od relativno jednostav-

<sup>3</sup> Na uvide i zakluče Majkla Epla i Džeralda Grafa referisala sam i u ranijim svojim tekstovima. Vidi "Smeh i suze srpskog obrazovanja: rodni i etnički stereotipi u čitankama za srpski jezik i književnost u osnovnoj školi", *Reč*, 2008, br. 76, 153-193; "Pedagogija i odgovornost: razmišljanja o nastavi književnosti", u *Reč*, 2013, br. 83, 93-107; "Između konsenzusa i konflikta: nekoliko teza Džeralda Grafa o studijama književnosti", *Književna istorija*, 2014, br. 153, 645-652.

<sup>4</sup> Ova knjiga imala je čak tri izdanja: 1979, 1990, 2004. Poslednje izdanje, iz kog su preuzeti citati u ovom tekstu, izmenjeno je i dopunjeno.

nog uverenja da se škola “mora pobrinuti da sve što čini izgleda prirodno”.<sup>5</sup> “Opravdanje pristajanja” na naučena društvena pravila “podrazumeva da se institucije, zdravorazumska pravila i znanje doživljavaju kao unapred dati, neutralni i manje-više nepromenljivi, jer se održavaju na osnovu ‘konsenzusa’”.<sup>6</sup> Zato se umesto ideoloških sukoba u prvi plan postavlja konsenzus, to jest navodna opšta saglasnost. Ti mehanizmi ideološke hegemonije najbolje mogu da se shvate ako se pogleda kako se tretira sukob u kurikulumu.<sup>7</sup> Epl povlači analogiju između tretmana sukoba u svakodnevnom životu i u školi:

“Reklo bi se da je temeljna i opšteprihvaćena pretpostavka to da je sukob između grupa ljudi nešto *inherentno* i suštinski loše i da zato moramo nastojati da ga eliminišemo *unutar* ustanovljenog institucionalnog okvira, umesto da sukobe i neslaganja tumačimo kao osnovnu ‘pogonsku silu’ društva.”<sup>8</sup>

I dalje:

“Mada se u nekim od boljih škola i učionica postavljaju kontroverzna pitanja i vode rasprave, pitanja koja se obično prezentuju ograničena su na izbore unu-

tar parametara implicitno prihvaćenih pravila aktivnosti. Retki su pokušaji fokusiranja na same parametre.”<sup>9</sup>

U školi se, daje primer Epl, uči jedna *konsenzualna teorija nauke* koja prećutkuje istoriju intelektualnih sukoba u okviru naučnih zajednica, odnosno “umanjuje značaj temeljnih sukoba oko metodologije, ciljeva i ostalih elemenata uključenih u paradigmu naučne aktivnosti”.<sup>10</sup> Ironija je, naravno, u tome što je najčešće upravo sukob razlog za smenu naučnih paradigmi. Pa ipak, primeri koji bi ukazali na značaj intelektualnih i normativnih sukoba u naučnoj oblasti koja se izučava najčešće su odsutni iz kurikuluma i učionice.

Povrh toga, Epl ističe da se sukob nalazi i u temelju društva i društvenih odnosa. Ali, baš kao za školu i kurikulum, veruje se, naprotiv, da je konsenzus važan i za shvatanje društva, u tom smislu da bez konsenzusa društvo ne može da se održi. Sukob se vidi kao narušavanje poretka, svojevrsna devijacija: “Prikazi društvene stvarnosti najčešće implicitno prihvataju ‘srećnu saradnju’ kao normalan, ako ne i najbolji mogući način života.”<sup>11</sup> Međutim, to ne može umanjiti “značaj sukoba kako za stvaranje tako i za legitimizaciju svesnog i specifično klasnog, etničkog ili rodnog iskustva”.<sup>12</sup>

5 Michael W. Apple, *Ideologija i kurikulum* (Beograd: Fabrika knjiga, 2012), 197.

6 Ibid., 197.

7 Ibid., 198.

8 Ibid., 204.

9 Ibid., 204.

10 Ibid., 207.

11 Ibid., 215.

12 Ibid., 226.

Naravno, Epl misli na različite društvene pokrete utemeljene na pripadanju određenoj grupi i solidarnosti među članovima te grupe, poput ženskog pokreta, za koji je sukob bio presudno važan. I u vezi s tim primećuje: “[č]injenica da su zakoni prvo *morali* biti prekršeni na ulici da bi ih sudovi poništili obično se ne naglašava u kurikulumima društvenih nauka”.<sup>13</sup> Za razliku od toga, Epl tvrdi da predavanje o konfliktnoj istoriji rada i radničkih pokreta ili borbi za emancipaciju žena može da pomogne đacima i studentima da sopstvena životna iskustva razumeju u kontekstu ovih važnih društvenih i kulturnih istorija i podstaknu ih da svoje pozicije ne vide kao nepromenljive. Kurikulumi koji prikrivaju značaj sukoba, kako u istoriji nauke tako i u istoriji društva, zapravo rade na održavanju *statusa quo* i prikrivanju odnosa moći kojima se uspostavlja i održava nejednakost, zaključuje Epl.

#### “Podučavanje konfliktu” u nastavi književnosti

Za razliku od Epla, koji ističe značaj sukoba u istoriji nauke i istoriji društva, sa ciljem da se preispitaju postojeći odnose moći u (američkom) društvu i naglasi borba protiv nejednakosti, poznati istoričar i teoretičar književnosti Džerald Graf razmišlja o ulozi sukoba u nastavi književnosti na univerzitetu. Ako se pažljivije pogleda, videće se da je Graf privržen stavovima koji su u načelu bliski i Eplu.<sup>14</sup> i on smatra

da ima dovoljno dobrih razloga da kurikulume na odsecima za književnost, te i samu nastavu književnosti, shvatimo kao epistemološki, etički i politički čin. Iz toga onda sledi da nastavnici književnosti takođe snose odgovornost za izbor interpretativnih stanovišta koja predstavljaju u učionici.

Ideju o “podučavanju (o) konfliktima” (“teaching the conflicts”) Graf je izneo još 1987. godine u studiji *Professing Literature*, obaveznoj lektiri za sve koje zanima institucionalna istorija nastave književnosti u Americi. Nekoliko godina kasnije Graf tu ideju detaljnije razrađuje u knjizi *Beyond the Culture Wars. How Teaching the Conflicts Can Revitalize American Education* (1993). Iz predgovora drugom izdanju knjige *Professing Literature* iz 2007. vidimo da Graf i dalje stoji na svojoj početnoj poziciji da je važno da (interpretativni) sukobi budu sastavni deo nastave književnosti, i to uprkos brojnim kritikama koje je njegova koncepcija “podučavanja konfliktima” isprovocirala.<sup>15</sup>

Pojam “podučavanje konfliktima” obuhvata nekoliko stvari: prvo, to je način da se kulturni ratovi u nastavi književnosti problematizuju i prevaziđu; drugo, konflikt se tu vidi kao pokretački princip u istoriji studija književnosti na univerzitetima u Americi; treće, i za nas ovde verovatno najbitnije – ako se složimo da je jedan od glavnih ciljeva obrazovanja podizanje građana koji su sposobni da kompetentno učestvuju u društvenom i političkom životu svoje

<sup>13</sup> Ibid., 229.

<sup>14</sup> Ibid., 380.

<sup>15</sup> Vidi William E. Cain, ed., *Teaching the Conflicts: Gerald Graff, Curricular Reform, and the Culture Wars* (New York: Garland, 1994).

zajednice, a to podrazumeva i veštinu pregovaranja o različitim društvenim aranžmanima, onda je neophodno da studenti (na)uče da sučeljavaju mišljenja, da se argumentovano zalažu za određena stanovišta i, najvažnije, da čine to u učionici u kojoj je ne samo dozvoljen nego i dobrodošao interpretativni pluralizam. Drugim rečima, pojam “podučavanja konfliktima” u vezu dovodi izbor znanja, predavačku praksu u učionici i konkretnu društveno-istorijsku situaciju u kojoj se nastava književnosti odvija.



Iako se Graf obično vidi “levo od centra” u polju obrazovanja i kulture, najčešće ga klasifikuju kao “liberala”.<sup>16</sup> Njegova ideja o “podučavanju konfliktima” u nastavi književnosti načelno se može dovesti u vezu sa opštijom idejom demokratskog obrazovanja u čijem je središtu deliberativni princip. Epla takođe vide “levo od centra” u polju obrazovanja i kulture. Međutim, kao zagovornik kritičke teorije i kritičke pedagogije, te kao aktivista, on zauzima radikalnu i progresivnu poziciju na levisi. “Liberalni”<sup>17</sup> pristup u obrazovanju, zasnovan na deliberaciji, čest je predmet kritike. Kaže se da puka deliberacija konkurentnih ili suprotstavljenih stanovišta ne osporava postojeće odnose

dominacije, kako u obrazovanju tako i u društvu. Nasuprot tome, “progresivni” pristup u obrazovanju nastoji da opiše i analizira odnose dominacije, nepravdu i nejednakost, te da preispita i promeni *status quo*. Oba pristupa imaju slične vodeće principe: demokratiju i pluralizam. No, razlikuju se po shvatanju demokratije i kritici kapitalizma. Ove distinkcije biće važne u poslednjem delu teksta.

### Sukob u učionici

Budući da visoko obrazovanje nije obavezno, treba razmisliti o tome koliko su rasprava i sukob važni i na nižim obrazovnim nivoima. To čine Dajen Hes, koja je nastavničku karijeru započela u srednjoj školi, kao nastavnica društvenih nauka, a sada je dekanica Škole za obrazovanje na Univerzitetu Viskonsin u Medisonu, i Pola Mekavoj, upravnica Centra za etiku i obrazovanje, pri istoj školi. U knjizi *The Political Classroom*,<sup>18</sup> autorke postavljaju teorijsko pitanje *da li je učionica politički prostor i, ako jeste, kako (treba da) funkcioniše politička učionica*. Istovremeno, one to pitanje postavljaju i nastavnicima i đacima. Knjiga *The Political Classroom* hoće da osvetli brojne korake i poteškoće u traženju odgovora na to pitanje.

Godine 2009, novoizabrani američki predsednik Barak Obama (Barack Obama)

211

16 “A conversation with Gerald Graff and Ira Shor”, razgovor su vodili Nancy Buffington i Clyde Moneyhun, u: *JAC: A Journal of Composition Theory*, 1997, vol. 17 br. 1, 1.

17 Opisne nazive – “liberalni” i “progresivni” pristup – koristim isključivo za potrebe argumenta u ovom tekstu.

18 Knjiga *The Political Classroom* objavljena je u Ratlidžovoj ediciji “Kritička društvena misao”, koju uređuje Majkl Epl. Za više informacija o knjizi, reakcijama na nju i nagradama koje je dobila, vidi: <https://thepoliticalclassroom.com/>. Takođe, za opširnije razmatranje ideje o “političkoj učionici” treba uzeti u obzir i knjigu Dajen Hes iz 2009. godine – *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*.

obratio se prvog dana škole đacima u srednjoj školi Virdžinija. Na Internet stranici Bele kuće obraćanje je moglo da se prati uživo. Škole su takođe bile pozvane da emituju taj govor. Jedan deo roditelja, političara i javnosti burno je reagovao na taj poziv. Uprkos Obaminom obećanju da govor neće biti stranački već motivacioni, neki roditelji su zahtevali alternativne aktivnosti za svoju decu u vreme govora, dok su drugi odlučili da decu ne puste u školu. Tim primerom Hes i Mekavoj otvaraju raspravu o političkoj učionici.

One misle da škole jesu i treba da budu politički prostor.<sup>19</sup> Ali, to ne znači da su škole mesto za stranačku politiku. Ovaj “politički obrazovni paradoks” znači da đaci treba da steknu nestranačko političko obrazovanje koje će ih pripremiti za učešće u realnom, stranački obeleženom političkom životu (4): “[p]onašamo se politički kada demokratski donosimo odluke o problemima koji se odnose na pitanje ‘Kako bi trebalo da živimo zajedno?’” – a politička učionica “pomaže đacima da razviju sposobnosti deliberacije o političkim pitanjima” (4).

Ovde jasno vidimo principe deliberativne demokratije i to onako kako su ih formulisali

Ejmi Gatman (Amy Gutmann) i Denis Tompson (Dennis Thompsom) u knjizi *Democracy and Disagreement* (5).<sup>20</sup> Naravno, mogući su brojni prigovori na račun deliberativne teorije u obrazovanju. Kao posebno slabo mesto obično se navodi idealizam deliberativne teorije: ona ne opisuje svet kakav jeste već kakav bi trebalo da bude. Zato je važno kada razmišljamo o političkoj učionici da obavezno imamo u vidu i društvenu nejednakost i političku polarizaciju.

Društvena nejednakost može se javiti u najmanje dva vida u učionici: prvo, đaci određene rase ili klase mogu dominirati nad đacima koji dolaze iz manjinskih grupa ili radničke klase; drugo, u vreme velike segregacije, učionica je obično sastavljena od đaka sličnog statusa, bilo da se radi o pripadnicima bele srednje klase bilo o manjinskim getoiziranim grupama (7). Politička polarizacija, pak, odnosi se na nepoverenje građana u političke elite, odnosno na strah da nijedna politička stranka neće raditi u interesu većine građana. Strah i nepoverenje vode snažnoj opredeljenosti za jednu političku opciju i netrpeljivosti prema svakoj drugoj opciji, ili, naprotiv, izrazitoj apolitičnosti. Podučavanje đaka deliberaciji sasvim sigurno neće promeniti društvo, kažu autorke knjige, jer društvena

19 Diana E. Hess, Paula McAvoy, *The Political Classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education* (Routledge, 2016), 4. Dalje u tekstu broj stranice sa koje je citat biće naveden u zagradi u tekstu.

20 Podsetimo se, još u knjizi *Democratic Education* (1999 [1987]) Ejmi Gatman kaže da “[d]eliberativna demokratija naglašava da je važno da obrazovanje koje ima podršku države razvija sposobnost za deliberaciju u svakom detetu kao budućem slobodnom i ravnopravnom građaninu” zato što je deliberacija “najopravdljiviji način donošenja uzajamno obavezujućih odluka u predstavničkoj demokratiji”. – Ejmi Gatman, “Predgovor izmenjenom i dopunjenom izdanju”, *Demokratsko obrazovanje*, u *Reč*, 2012, br. 82, 279.

nejednakost i politička polarizacija jesu problemi koji nadilaze moć škole da ih reši. Pa ipak, deliberativni principi mogu snažno uticati na pojedince i njihovo razumevanje javne sfere (9).

Pored definicije političkog u učionici, u uvodu Hes i Mekavoj daju objašnjenje za uzorak istraživanja, kao i za ključna istraživačka pitanja. U studiji su učestvovali 1,001 đak i 35 nastavnika iz ukupno 21 srednje škole (radi se o državnim, privatnim/verskim i čarter školama u Ilinoju, Indijani i Viskonsinu). U fokusu istraživanja bili su predmeti iz društvenih nauka pošto se oni bave demokratskim i građanskim obrazovanjem. Istraživanje je obuhvatilo tri tipa nastavnika: one koji praktikuju diskusiju na času; one koji to čine u manjoj meri; te one koji isključivo drže *ex cathedra* predavanja. Upitnici, intervjui, kao i posmatranje rada u učionici, bili su sastavni deo istraživanja. Pored toga, jedan broj đaka pristao je na dva telefonska intervjua po završetku škole (njih 600). U naknadno urađenim intervjuima tražio se odgovor na dva pitanja: “Kakva su bila iskustva đaka i šta su naučili iz diskusija?” i “Kakav uticaj na politički angažman i stavove đaka u budućnosti mogu da imaju učionice koje podstiču diskusiju o političkoj kontroverzi?” (9). Zbog ograničenih resursa, uzorak nije bio reprezentativan. Od ukupno 21 škole, 16 su državne škole, jedna je čarter škola i 4 su privatne verske škole. Zbog izbora država (Ilinoj, Indijana, Viskonsin), đaci su bili mahom belci. Kada je reč o nastavnicima, bilo ih je podjednako sa svih delova političkog spektra: levog, desnog i centra.

U istraživanju su učestvovali nastavnici koji u programe uvode kontroverzna politička pitanja. Međutim, oni se ne slažu oko toga šta je

*kontroveržno pitanje i kako mu prići*. Drugim rečima, ti nastavnici se suočavaju s etičkim pitanjima koja zahtevaju profesionalni sud u političkoj učionici: “Kako nastavnici odlučuju šta je kontroveržno pitanje? Kako nastavnici uspostavljaju ravnotežu između uključivanja đaka u autentičnu političku kontroverzu i stvaranja atmosfere u učionici koja će biti fer i prijateljska za sve đake? Da li nastavnici treba da kažu ili da zadrže za sebe svoje stavove o pitanjima koja predstavljaju kao kontroverzna?” (10-11). Hes i Mekavoj daju etički okvir za razmišljanje o ovim pitanjima. Da bi doneli profesionalni sud, nastavnici moraju da uzmu u obzir kontekst u kome predaju, odnosno učionicu, školu, društvo u celini; dostupne činjenice, odnosno poznavanje đaka u učionici, kao i poznavanje naučne oblasti; sopstvene obrazovne ciljeve, to jest ideju o tome šta znači biti obrazovana osoba ili dobar građanin (12-13).

U prvom delu knjige razmatraju se kontekst, činjenice i obrazovni ciljevi. Vredi navesti jedan uvid u vezi sa praktikovanjem diskusije na času. Đaci su u upitnicima i intervjuima reagovali na tri različita tipa učionice: “najbolja diskusija” – diskusija koja se mahom vodi između đaka, za koju se đaci unapred spremaju i u kojoj učestvuje najveći broj đaka; “diskusija” – diskusija koja se vodi između nastavnika i đaka, ne sprema se unapred, ne učestvuju svi; “predavanje” – nastavnik sve vreme predaje. Analiza reakcija učenika pokazala je da politička učionica u kojoj se praktikuje “najbolja diskusija” najviše motiviše đake i stvara prostor za najveći broj različitih perspektiva.

Drugi deo knjige čine tri studije slučaja. U svakom od tri poglavlja analizira se praksa jed-

nog ili više nastavnika u jednoj srednjoj školi, kao i reakcije učenika na tu predavačku i pedagošku praksu. Uz neophodno kontekstualno prevođenje, sve tri studije slučaja mogu biti korisne i za nastavnike u Srbiji: kao putokaz ili pak, upozorenje.

U prvom primeru opisuje se praksa tri nastavnika u srednjoj školi “Adams High”. U okviru predmeta “Američka vlada”, oni rade sa oko 200 đaka četvrte godine na simulaciji procesa predlaganja i donošenja zakona u parlamentu.<sup>21</sup> Ovi nastavnici nastoje da đake poduče o “inkluzivnoj participaciji”, to jest o važnosti učestvovanja što većeg broja građana u donošenju odluka (87). Oni ne otkrivaju svoje političke stavove da ne bi uticali na đake. Ako se posmatra đачko “telo”, za školu “Adams High” je karakterističan društveni, politički i ekonomski diverzitet (87). Da nije tako, neke pozicije i perspektive u procesu predlaganja i donošenja zakona morale bi da se “zamišljaju”. Đaci obično pozitivno reaguju na način rada i ciljeve predmeta “Američka vlada”. Međutim, treba navesti i negativno iskustvo jedine učenice afroameričkog porekla. Pošto je njena pozicija bila više levo od pozicije đaka koji podržavaju Demokratsku stranku, đaci su odbacivali njene argumente iako ih je ona potkrepila činjenicama (104). To je važan primer: autorke prave vezu između lošeg iskustva učenice i načelne kritike deliberativne demokratije – u društvima obeleženim rodnom, rasnom, seksualnom i svakom drugom nejednakošću, nije moguće realizovati deliberativni ideal diskusije između

politički ravnopravnih sagovornika, pošto će pripadnici marginalizovanih grupa često biti “učutkani” (104).

Drugi primer odnosi se na školu “Academy High”, u kojoj nastavnik u okviru predmeta “Savremene kontroverze” podučava đake četvrte godine “političkom prijateljstvu”. Ova škola spada u kategoriju “slično mislećih” škola: i nastavnici i đaci su dominantno levo orijentisani. U takvim školama postoji opasnost da đaci razviju osećaj netolerantnosti i nepoverenja prema drugoj političkoj opciji, u ovom slučaju, desnici (III). Predmet “Savremene kontroverze” pohađa dvadesetak đaka, od čega je četvrtina “obojenih”. Oko 40 odsto učenika u školi su “obojeni” đaci iz različitih grupa; ti đaci su socijalno ugroženiji i ponekad “tiši” u diskusijama. Nastavnik ne otkriva đacima svoje političke stavove. Pa ipak, on priznaje u razgovoru s autorkama knjige da je uloga “đavoljeg advokata” često dehumanizujuća, kao i da se dinamika razgovora razlikuje u zavisnosti od toga da li razgovarate s “glumcem” koji predočava različite perspektive ili s osobom koja iskreno veruje u ono što priča (II7). Zbog svega toga, ovaj nastavnik povremeno poziva goste na čas, kako bi oni iskreno izneli stav o nekoj kontroverzi. Tako đaci imaju priliku da čuju nekoga ko zaista zastupa stavove suprotne njihovim (recimo, osobu koja se zalaže za zabranu abortusa) i da s tom osobom razgovaraju, odnosno raspravljaju (II7-II8).

Treći primer se odnosi na “King High”, privatnu hrišćansku školu (ujedno i “slično mi-

---

21 Predmetu “Američka vlada” odgovarao bi predmet “Ustav i prava građana” u našim srednjim školama.



sleću”). Autorke kažu da je to jedna od dve najkonzervativnije škole obuhvaćene istraživanjem. U središtu tog primera nalazi se opet predmet “Američka vlada” koji pohađaju đaci četvrtne godine. Poglavlje se bavi pojmom “ograničene autonomije”: naime, nastavnik podučava đake da kritički misle o sopstvenim političkim stavovima (autonomija); međutim, oni istovremeno treba da ostanu lojalni svojim verskim ubeđenjima (ograničenje) (133). U školi “King High” primetan je snažan uticaj ideja i vrednosti koje zagovara Republikanska stranka, pa ne čudi da je u vreme istraživanja na zidu zbornice bila okačena slika tadašnjeg američkog predsednika Džordža Buša (George W. Bush). Utoliko je vredna pomena činjenica da predmetni nastavnik nastoji da izloži đake stavovima i pozicijama koje oni ne dele, kao i čitanju lektire koja na prvi pogled nije primerena hrišćanskoj školi (recimo, Orvelov roman 1984).

U oba slučaja “slično mislećih” škola (bile one na levoj ili desnoj strani političkog spektra), škola se vidi kao “produžena ruka” porodice i, shodno tome, kao čuvar političkih stavova i ideoloških vrednosti porodice učenika (150). U tom svetlu, insistiranje nastavnika na razvijanju autonomije đaka u vidu kritičke refleksije o sopstvenim političkim stavovima, refleksije koja može da uzrokuje i njihovo prevrednovanje, predstavlja važan obrazovni postupak.

Treći deo knjige razmatra profesionalni sud nastavnika: zašto nastavnici u učionici čine *jedno* a ne *drugo*? Prvo se traži odgovor na to šta je *kontroverzno pitanje* i to tako što se uspostavlja razlika između četiri skupa pitanja: empirijskih i političkih pitanja, s jedne strane, i otvorenih i

rešenih pitanja, s druge. Na empirijska pitanja se odgovara činjenicama; politička pitanja, pak, podrazumevaju moralne sudove, to jest za njih činjenice nisu dovoljne. I empirijska i politička pitanja mogu biti otvorena ili rešena. Nastavnici drugačije vide šta je otvoreno a šta rešeno političko pitanje (te razlike su očigledne kada je reč o fizičkom i psihološkom mučenju u oružanim sukobima i ratu, abortusu, istopolnom braku).

Sledeća stvar je kako nastavnici mogu da donesu najbolji profesionalni sud o tome da li da svoj politički stav o kontroverznom pitanju podeli s učenicima? Hes i Mekavoj daju očekivan, ali i jedino moguć odgovor: profesionalni sud nastavnika o iznošenju sopstvenih stavova zavisi od konteksta, činjenica i obrazovnih ciljeva, to jest ta odluka je uvek kontekstualna i relaciona. Nastavnici i đaci su dali svoje mišljenje u istraživanju. Nastavnici su bili podeljeni: jedni su smatrali da svoje stavove ne treba da dele sa đacima jer đaci mogu nekritički da ih usvoje ili da se povuku ako misle suprotno, da bi udovoljili nastavniku i dobili bolju ocenu; drugi su rekli da je bolje otvoreno objasniti učenicima svoje stavove i privrženost određenim idejama, te da takav postupak ima pedagošku vrednost (187). Neki đaci, pak, misle da nastavnik iznošenjem svog stava ne utiče na promenu njihovog mišljenja, te da je jedino važno da nastavnici svoje stavove ne nameću i “ne propovedaju”; nešto manji broj đaka smatra da otvoreno iznošenje stavova nastavnika može uticati na đake, te da su đaci više motivisani da “misle svojom glavom” o kontroverznim pitanjima ako ne znaju stav nastavnika (187-188). Đaci koji su pohađali predmete kod nastavnika koji praktikuju

“najbolju diskusiju” i “diskusiju” bili su manje skloni da usvoje nastavnikovo mišljenje od onih koji su pohađali kurseve koncipirane isključivo kao “predavanja” (188).

Na kraju knjige, Hes i Mekavoj ističu da su nastavnici pre svega profesionalci, koji o svojim obrazovnim ciljevima, dilemama i kurikulumima treba da razgovaraju s kolegama. Suprotna tome bila bi (krivo shvaćena) ideja o autonomiji nastavnika prema kojoj je nastavnik autonomni pojedinac koji radi šta hoće iza vrata učionice (205–206). U idealnim uslovima, nastavnici-profesionalci mogu da računaju na podršku kolega i saradnju sa njima, baš kao i sa upravom škole.

#### **Prigovori deliberativnom idealu u obrazovanju**

216 *The Political Classroom* je dobila brojne pohvale (tu, naravno, treba dodati i dve nagrade: 2016, American Educational Research Association's Outstanding Book Award; 2017, University of Louisville Grawemeyer Award in Education). Većina prikazivača slaže se oko dobrih strana knjige i njenog značaja: u knjizi se teorijski i filozofski razmatraju važna etička pitanja sa kojima se suočavaju nastavnici koji (žele da) se bave “političkim” u učionici; daju se smernice za ponašanje u političkoj učionici, izvedene iz višegodišnjeg istraživanja; zagovara se deliberacija, kako među đacima u učionici, tako i među nastavnicima u zbornici. Naposljetku, i najvažnije, insistira se na ulozi škole u pripremi đaka da aktivno, uvek argumentovano i kritički, uče-

stvaju u životu političke zajednice. To je svrha demokratskog obrazovanja.

Međutim, neki kritičari su skrenuli pažnju na ograničenja deliberativne teorije u obrazovanju. En Njumen (Anne Newman), na primer, ukazuje na (u praksi neutemeljen) idealizam deliberativne teorije. Ona upozorava na hipotetičku situaciju u kojoj bi se nastavnici, posle deliberacije, složili oko moralno problematičnih stavova i na taj način diskriminirali jedan broj đaka. Sasvim jednostavno rečeno, nema garancije da svi nastavnici, uvek i svuda, žele jednakost za sve i socijalnu pravdu. Drugo, treba posvetiti više pažnje klasičnom prigovoru deliberativnoj teoriji: u društvima u kojima postoji izražena rodna, klasna i svaka druga neravnopravnost suštinski je nemoguća deliberacija među “ravnopravnima” koja bi zatim vodila zajedničkom donošenju odluka u najboljem interesu svih građana. Pošto učionica predstavlja “društvo u malom”, onda u njoj treba otvoreno razgovarati o nejednakosti i nepravednim odnosima moći. Pa ipak, uprkos prigovorima, En Njumen zaključuje: “Iako su uslovi za realizaciju deliberativnih ciljeva u učionici daleko od idealnih, sasvim je moguće da nemamo bolju alternativu i da ne treba da robujemo perfekcionizmu na štetu dobrih rešenja.”<sup>22</sup>

Hes i Mekavoj se eksplicitno oslanjaju na tekovine liberalne tradicije u filozofiji obrazovanja (od Džona Djujija [John Dewey] do Ejmi Gatman). Međutim, one ne uzimaju u obzir tradiciju kritičke pedagogije (od Paola Freirea [Paulo Freire] nadalje). Zbog toga prigovori

---

22 Anne Newman, Book Review, u: *Philosophical Inquiry in Education*, Vol. 24 (2017), No. 3, 284.

koji se odnose na sâm koncept deliberativne demokratije dolaze uglavnom s leva, od strane autora i edukatora koji se oslanjaju na kritičku teoriju i kritičke pedagoge. Iako se ti prigovori često više bave onim čega u knjizi nema, nego onim što je u njoj rečeno, to ne umanjuje njihov značaj. Prema kritičkim pedagogima, obrazovanje treba da pripremi građane za borbu protiv svih nejednakosti u društvu, makar i revolucijom.<sup>23</sup> Jedan kritičar piše da deliberacija u učionici, shvaćena najčešće kao sučeljavanje dva pristupa kontroverznom pitanju, (p)održava *status quo* i izbegava da jasno ukaže na globalne odnose moći, eksploatacije i diskriminacije, kao i na ulogu američke vlade u tim odnosima.<sup>24</sup> U tom svetlu, deliberacija u učionici o, recimo, vojnoj intervenciji u Iraku (za/protiv) pokazuje

se kao nedostatna jer izostavlja ključno pitanje o ulozi američke vlade u destabilizaciji tog dela sveta, kao i o antidemokratskim praksama u tom procesu.<sup>25</sup>

Hes i Mekavoj su svesne da neslaganje i deliberacija u učionici neće dovesti do suštinskih promena u društvu. Ali od toga je veći problem to što deliberativni ideal u učionici za kakav se one zalažu ne otvara prostor za jasnu i snažnu kritiku “konzervativne modernizacije”.<sup>26</sup> Drugim rečima, moramo se zapitati da li je zaista dovoljno predočiti dve različite strane rasprave u učionici i moderirati diskusiju s ciljem da bolji argument pobedi. Iz te perspektive, knjiga *The Political Classroom* predstavlja neophodan ali nedovoljan korak u konceptualizaciji demokratskog obrazovanja.<sup>27</sup>

---

23 Vincent Russell, Book Review, *Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement*, Vol. 8 (2017), No. 1, 44. Rasel, recimo, smatra da bi predmeti koji se odnose na anagažman đaka u lokalnoj zajednici (“service-learning”) trebalo da budu uključeni u istraživanje. To bi doprinelo promišljanju demokratskog obrazovanja.

24 Joseph Wegwert, “Necessary But Not Sufficient: Deweyan Dialogue and the Demands of Critical Citizenship” (a book review), u: *Democracy & Education*, Vol. 23, No. 2 (<http://democracyeducationjournal.org/home/vol23/iss2/>). Autorke knjige navode kao primer kritike određenih postupaka američke vlade predavačke i pedagoške prakse na časovima Sare Poter (Sarah Potter), nastavnice geografije s 23 godine radnog iskustva, i to u ženskoj benediktinskoj srednjoj školi. Ova nastavnica se ne usteže od ispoljavanja stava u učionici i definisanja šta je pravedno, čak i kada njene definicije predstavljaju otvorenu kritiku ponašanja američke vlade. Autorke kažu da su rezultati istraživanja, to jest, razgovori s nastavnicima i đacima, pokazali da takav pristup može da izazove nelagodu kod đaka i da deluje antipatriotski i antiamerički.

25 Ibid.

26 Vidi Michael W. Apple, *Obrazovanje na “pravom” putu. Tržišta, standardi, Bog i nejednakost* (Beograd: Fabrika knjiga, 2014).

27 Na to aludira naslov jednog od prikaza knjige: “Necessary But Not Sufficient: Deweyan Dialogue and the Demands of Critical Citizenship”. Treba naglasiti da nastavnici čiji je rad predočen u okviru tri studije slučaja nisu koristili udžbenike niti su imali unapred propisan plan rada. Drugim rečima, u knjizi se ne razmatra uticaj standardizovanog kurikulumu i testiranja đaka na odluku nastavnika o čemu sve mogu da razgovaraju u učionici. Joseph Wegwert, “Necessary But Not Sufficient...”.

### Zašto je “politička učionica” važna?

Dala sam nekoliko razloga za osvrt na knjigu *The Political Classroom*, iako ona na prvi pogled nema veze ni sa visokim obrazovanjem ni sa nastavom književnosti. Ponoviću ih i razraditi ovde.

Prvo: zašto prikaz knjige o nastavi u srednjoj školi ako me zanima visoko obrazovanje? “Visoko obrazovanje ne može biti uspešno, ako niži obrazovni nivoi to nisu”, piše Gatman.<sup>28</sup> Za razliku od visokog obrazovanja, osnovna i srednja škola obavezne su za sve građane. Zbog toga bi osnovne demokratske vrednosti đaci trebalo da usvoje u toku osnovne i srednje škole. Na fakultetu treba da uče da “pažljivo i kritički misle o političkim problemima, te da artikuliraju sopstvene stavove i brane ih u raspravi sa osobama koje se s njima ne slažu”.<sup>29</sup> Drugim rečima, mnoge situacije opisane u knjizi *The Political Classroom*, kao i dileme na koje te situacije navode, mogli bismo da zamislimo u učionici na fakultetu, samo u nešto složenijem vidu.

Drugo: zašto prikaz knjige o nastavi društvenih nauka ako me zanima nastava književnosti? Mnogi, pa tako i Gatman, kao i Marta Nusbaum (Martha Nussbaum), dovode u tesnu vezu deliberativnu teoriju u obrazovanju i humanističke nauke na univerzitetu. Dovoljno je ovde podsetiti se programskog teksta Nusbaum *Ne za profit. Zašto je demokratiji potrebna humanistika?* u kome se tvrdi da humanistika, uključujući tu čitanje i tumačenje književnosti, daje teme, jezik i oruđe za kritičko i samostalno promišljanje raznih situacija, stavova i postupaka, kao i za prihvatanje

odgovornosti za njih. Za razvoj kritičkog mišljenja kod studenata potreban je aktivan dijalog u učionici, sličan Sokratovom metodu ispitivanja sagovornika. Takav dijalog, smatra Nusbaum, omogućava formiranje kreativnih, samostalnih pojedinaca čije se znanje ne svodi na puko usvajanje činjenica, već na njihovo preispitivanje (“takvi kursevi, i sadržajem i pedagoškim pristupom, stimulišu učenike da samostalno misle i argumentovano raspravljaju umesto da se prepuste tradiciji i autoritetu”).<sup>30</sup> Drugim rečima, moguće je zamisliti deliberaciju o važnim (i ponekad kontroverznim) etičkim i političkim pitanjima u okviru nastave književnosti, kako na nižim tako i na višim nivoima obrazovanja. Jednim delom, Džerald Graf govori baš o tome kada se zalaže za “podučavanje konfliktima” u nastavi književnosti. Studenti u učionici vežbaju da se “s uvažavanjem ne slažu”. Te veštine biće im kasnije neophodne za učestvovanje u društvenom i političkom životu zajednice.

I treći razlog: neki studenti jezika i/ili književnosti vraćaju se u osnovne i srednje škole kao nastavnici jezika i književnosti. O različitim pedagogijama oni (treba da) uče na osnovnim i posle diplomskih studijama. Drugim rečima, deliberativna teorija i koncept demokratskog obrazovanja, kao i kritička pedagogija, te uvidi autora koji se zalažu za revolucionarne promene u društvu ili radikalnu demokratiju, treba da budu deo kurikuluma iz onih predmeta koji se odnose na pedagogiju na katedrama za jezik i književnost.

28 Amy Gutmann, *Democratic Education* (Princeton University Press, 1999 [1987]), 172.

29 Ibid., 173.

30 Marta Nusbaum, *Ne za profit. Zašto je demokratiji potrebna humanistika?* (Beograd: Fabrika knjiga, 2012), 61-62.

### Da li obrazovanje može da promeni društvo?

U svom predgovoru za *The Political Classroom*, Epl nabraja brojne kvalitete te knjige, a posebno ističe apel Hes i Mekavoj da škole budu mesto demokratskog i građanskog obrazovanja. Epl, međutim, kaže da je takav poziv uvek kontekstualno uslovljen: kada su merljivost i standardizacija znanja (oličene u testiranju), kao i isplativost znanja na tržištu, u fokusu neoliberalnih i neokonzervativnih pokreta, male su šanse da škole budu mesto demokratskog i građanskog obrazovanja. Đaci i studenti vide se isključivo kao budući radnici. Takva promena fokusa u obrazovanju dovela je do “kolektivne amnezije”, odnosno dobrovoljnog zaboravljanja čemu obrazovanje treba da služi.<sup>31</sup>

*Da li obrazovanje može da promeni društvo*, pita se Epl u knjizi istoimenog naziva i kaže da to zavisi od okolnosti.<sup>32</sup> S jedne strane, zavisi od toga šta je svrha obrazovanja, šta se uči u školi, ko o tome odlučuje itd. Ta pitanja su deo borbe i pregovora između brojnih aktera, a odgovori na njih velikim delom su uslovljeni odnosima moći u društvu. S druge strane, zavisi od svih nas koji smo neposredno angažovani u polju obrazovanja ili posredno za njega zainteresovani, to jest, od našeg rada, privrženosti određenim idejama i upornosti. Otuda ne čudi što Epl veruje da progresivni edukatori imaju dve uloge: oni moraju biti besprekorni akademski radnici, ali i aktivisti koji se bore protiv nejednakosti i nepravde u obrazovanju i društvu.

Uz rizik da o radu Hes i Mekavoj sudim oštrije nego što one to zaslužuju, naglasila bih jednu stvar. Za razliku od autorki knjige *The Political Classroom*, Epl, kao i mnogi drugi kritički pedagozi i progresivni edukatori, zauzima jasnu političku i ideološku poziciju: kao levičar, on se zalaže za “radikalni demokratski egalitarizam”,<sup>33</sup> odnosno za jednakost za sve i socijalnu pravdu. S te pozicije, on kritikuje “konzervativnu modernizaciju”, odnosno neoliberalne i neokonzervativne politike i pokrete, kako u obrazovanju tako i u društvu, budući da su te dve oblasti neodvojive. Možemo da pretpostavimo da Epl ne bi s oduševljenjem podržao deliberaciju u kojoj đaci vežbaju argumentaciju na primeru abortusa ili imigracionih politika, iznoseći razloge *za* i *protiv*. Epl nije ni sentimentalni ni naivan kada postavlja važno pitanje: “Ko koristi obrazovanje da promeni društvo?”<sup>34</sup> Mnogi to čine, pa tako i oni s čijim se nedemokratskim i neemancipatorskim politikama ne bismo složili. Zbog toga je svaki pedalj institucionalnog i javnog prostora u kom se vodi razgovor o tome *kako bi trebalo da živimo zajedno* važan.

S druge strane, treba reći i ovo: čitanje knjiga o “političkoj učionici” Hes i Mekavoj, o “podučavanju konfliktima” u nastavi književnosti Grafa, ili o emancipatorskom i progresivnom obrazovanju Epla, u domaćim školama i fakultetima deluje samo po sebi kao revolucionarni čin u pretežno poslušničkom i sve više tehnokratskom obrazovnom sistemu u Srbiji, kako za edukatore, tako i za đake i studente.

219

---

31 Michael Apple, “Series Editor Introduction”, u D. Hess and P. McAvoy, *The Political Classroom*, xiv.

32 Michael Apple, *Can Education Change Society?* (Routledge, 2013), 2.

33 Ibid., 151.

34 Ibid., 128.