

IDEJA OBRAZOVANE JAVNOSTI U MEKINTAJEROVOJ KRITICI PROSVETITELJSTVA

Apstrakt: U radu se polazi od sagledavanja Mekintajerovog pojma „obrazovane javnosti“, najpre, u sklopu njegovog predavanja Ideja obrazovane javnosti, a zatim, i u zaključnim poglavljima Tri rivalske verzije moralnog istraživanja, gde ovaj pojam biva konkretizovan na pitanje o mestu univerziteta u savremenom društvu. Interpretirajući stavove koje Mekintajer zastupa u ovim radovima kao tematizaciju pitanja o „uslovima mogućnosti“ ostvarenja „liberalno-prosvetiteljskog obrazovanog projekta“, kritički se ispituje njegovo određenje „samostalnog mišljenja“, pre svega, kroz problematizaciju određenja odnosa između „samostalnog mišljenja“ i „standarda racionalne argumentacije“ koje je ponuđeno u navedenim radovima. Teza od koje polazimo jeste da Mekintajerova reafirmacija „ideje obrazovane javnosti“ predstavlja ne samo njegov odgovor na pitanje o ciljevima obrazovanja, već i poziv da humanističke nauke budu aktivnije uključene u raspravu o pitanjima koja su značajna za društvo.

Ključne reči: obrazovana javnost, prosvetiteljstvo, samostalno mišljenje, standardi racionalnosti.

Mekintajerova ideja obrazovane javnosti¹

„Ideja obrazovane javnosti“ je sintagma kojom je Alaster Mekintajer (Alasdair MacIntyre) naslovio svoje predavanje koje je održao 1985. godine na Institutu za obrazovanje (Institute of education) Londonskog univerziteta i koje je dve godine kasnije objavljeno pod

¹ Dok sve veći broj radova koji se posvećuje pojmovima „javnosti“ i „javne sfere“ svedoči o aktuelnosti ovih i srodnih fenomena, u literaturi koja je posvećena pitanjima o ciljevima obrazovanja, pa i široj koja se odnosi na obrazovanje, sam pojam „obrazovane javnosti“ se može naći samo u par tekstova koji tematizuju upravo Mekintajerovo shvatanje ovog pojma. To su radovi Keneta Vejna (Wain 2004: 91–134, i Wain 2008: 103–104) i Žan Bar (Barr 2006: 103–114, i Barr 2008). Up. i Hogan 2000: 371–390, i Giarelli 1996: 6–22.

istim naslovom u knjizi *Obrazovanje i vrednosti* (Haydon 1987: 15–36). Da odluka za „uvođenje“ pojma „obrazovana javnost“ nije proistekla samo iz posebne prigode u kojoj je održano ovo predavanje, naime, iz činjenice da je održano u čast Ričarda Petersa (Richard Peters), jednog od najuticajnijih „filozofa obrazovanja“ šezdesetih i sedamdesetih godina dvadesetog veka, pri čemu je i samo mesto održavanja impliciralo određeno „tematsko područje“ izlaganja, biva potvrđeno time što se pojam „obrazovane javnosti“ pojavljuje u razrađenijoj formi u Giford predavanjima koja je Mekintajer održavao par godina kasnije i koja su objavljena u knjizi *Tri rivalske verzije moralnog istraživanja* (MacIntyre 1990).²

Ovaj pojam, međutim, kako znaju i površni poznavaoци Mekintajerovog opusa, nema centralno mesto u njegovoj „beskonačno dugoj istoriji etike“.³ Centralni pojmovi u Mekintajerovoj koncepciji jesu pojmovi „prakse“, „tradicije“ i „narativnog jedinstva života“ koji obezbeđuju pojmovnu mrežu na kojoj Mekintajer pokušava da reafirmiše „etiku vrlina“. Prethodno upućuje na jedan „prohodan“ put tematizacije Mekintajerovog shvatanja „obrazovane javnosti“. Pored sagledavanja neposrednih izvođenja u kojima se „pojavljuje“ ovaj pojam i konteksta u koji je postavljen, potrebno je, dakle, imati u vidu i njegovu načelnu filozofsku poziciju i osnovne teze koje se „provlače“ kroz većinu njegovih dela.

Moguće je istaći dve osnovne teme koje imaju centralno mesto, kako u Mekintajerovim glavnim delima kao što su *After Virtue*, *Whose Justice? Which Rationality?* i *Three Rival Versions of Moral Enquiry*, tako i u mnogobrojnim tekstovima, intervjuima i predavanjima koja je objavio tokom svoje duge i produktivne intelektualne karijere.⁴ Prva tema je kritika savremene moralne filozofije koja je u

² Ovaj pojam Mekintajer će razvijati i u nekoliko „razgovora“ koji su kasnije publikovani, pa se tako može naći u intervjuu za *Cogito* (Knight 1998: 275), kao i u razgovoru sa Džozefom Duneom (Joseph Dunne) koji je održan povodom posebnog broja časopisa *Journal of Philosophy of Education* posvećenog Mekintajeru (MacIntyre & Dunne 2002: 1–19, posebno 16–17).

³ U razgovoru za *Cogito* Mekintajer ovom formulacijom označava težište vlastitog misaonog poduhvata. Kako ovde kaže: „Od 1977. nadalje bio sam zaokupljen jedinstvenim projektom u kojem su *After Virtue*, *Whose Justice? Which rationality?* i *Three Rival Versions of Moral Enquiry* centralne, projektu koji je jedan moj kolega opisao kao pisanje *An Interminably Long History of Ethics*“ (Knight 1998: 269).

⁴ Jedan od značajnijih izvora za proučavanje Mekintajerovog dela, pored navodne „trilogije“, nalazi se u zborniku Mekintajerovih radova u knjizi *The MacIntyre*

Mekintajerovim delima nerazdvojiva od kritičkog ocrtavanja stanja u modernoj kulturi i u kojoj se ukazuje na nerazrešivost moralnog neslaganja kako u savremenoj moralnoj teoriji tako i u aktuelnoj životnoj praksi u „društvima zapadne modernosti“. U ovoj kritici Mekintajer polazi od teze da je osnovna „greška“ modernosti afirmacija diskursa u kojem se moralni pojmovi istržu iz „prakse“, „tradicije“ i „teleološkog“ posmatranja ljudskog života i ona je posebno razvijena u knjizi *After Virtue* u kojoj se Mekintajer zalaže za reafirmaciju aristotelovske „etike vrlina“. Druga tema, koja svoju punu realizaciju dobija u knjizi *Whose Justice? Which rationality?*, može biti sažeta u tezu o utemeljenosti racionalnosti u tradiciji, odnosno tezu kojom se osporava mogućnost postavljanja bilo kog racionalnog okvira koji bi bio „univerzalan“, odnosno, nezavisan od neke „tradicije istraživanja“. Pri tome, ono što povezuje ove dve teme, i u neku ruku predstavlja polazište Mekintajerovih razmatranja, jeste kritika „prosvetiteljskog projekta moderne“. Savremena moralna praksa i savremena etička teorija, kao i shvatanje racionalnosti koje preovlađuje u savremenom teorijskom diskursu, kako smatra Mekintajer, imaju svoj osnov u prosvetiteljskoj paradigmi mišljenja.⁵ Nasuprot prosvetiteljstvu u kojem je postavljena ideja o utemeljenju moralnog života u načelima razuma, ideja koja je podrazumevala odvajanje pojedinca iz „sveta života“ u kojem sadržana zajednička svrha, Mekintajer smatra da „moralna teorija“ treba da krene upravo od ove tačke, od „utemeljenosti“ morala u određenoj tradiciji i njoj pripadnom „zajedničkom dobru“. Ovo će i činiti „pozitivan“ deo Mekintajerove koncepcije koju on postavlja kao „etiku vrlina“, odnosno, reafirmaciju „aristotelovsko-tomističke tradicije istraživanja“.

Pitanja od kojih se polazi u ovom radu jesu sledeća: kako je Mekintajerov pojam „obrazovane javnosti“ situiran u njegovoj načelnoj filozofskoj poziciji? Da li Mekintajerovu interpretaciju ovog pojma treba posmatrati kao konkretizaciju i „primenu“ kritičke interpretacije „prosvetiteljskog projekta“ i povlačenje implikacija koje slede iz teze o utemeljenosti racionalnosti u tradiciji? Da li je

Reader koju je priredio Kelvin Najt (Kelvin Knight) koja, pored bibliografije Mekintajerovih dela, sadrži i bibliografiju radova o Mekintajeru (Knight 1998).

⁵ U delu *After Virtue* je eksplicitno razvijanje teze prema kojoj su moderna moralnost i postprosvetiteljska moralna filozofija neraskidivo povezane sa „prosvetiteljskim projektom modernosti“ izvedeno čak u tri poglavlja (up. Makintajer 2006: 54–106).

„obrazovana javnost“ kategorija koja svoju adekvatnu tematizaciju može dobiti iz perspektive aristotelovsko-tomističke tradicije za koju se Mekintajer zalagao istrajno insistirajući na zahtevu za odbacivanjem „prosvetiteljske paradigme mišljenja“?

Nasuprot Mekintajerovom deklarativnom „pobijanju prosvetiteljskog projekta moderne“ i očekivanom zaključku prema kojem bi njegovo shvatanje „obrazovane javnosti“ podrazumevalo osporavanje „prosvetiteljskog“ nasleđa, teza koju ćemo pokušati da razvijemo u ovom radu jeste da Mekintajerova tematizacija „obrazovane javnosti“ potvrđuje da su neki od misaonih motiva koji su pokretali njegovo mišljenje u pokušaju reafirmacije pojma „obrazovane javnosti“ preuzeti upravo iz prosvetiteljske tradicije mišljenja .

Ideja obrazovane javnosti i standardi racionalne objektivnosti

Stav od kojeg se polazi u navedenom predavanju je slikovit i provokativan: „Nastavnici su *izgubljena nada*⁶ kulture zapadne modernosti... Jer misija koja je poverena savremenim nastavnicima jeste istovremeno i suštinska i nemoguća. Ona je nemoguća zato što su, pod uslovima zapadne modernosti, dva osnovna cilja koja nastavnici treba da ostvare istovremeno nespojiva“ (MacIntyre 1987: 16). Kako se ovde navodi, ovi nespojivi ciljevi jesu, najpre, „oblikovanje mlade osobe tako da se on ili ona može uklopiti u neku društvenu ulogu ili funkciju“, dok je drugi cilj „poučavanje mladih osoba kako da misle samostalno, kako da postignu nezavisnost duha, kako da budu prosveteni, onako kako je Kant razumeo prosvetćenost“ (MacIntyre 1987: 16). Kako nešto dalje tvrdi Mekintajer, „oba krajnja cilja obrazovanja koja su pretpostavljena u modernom obrazovnom sistemu mogu biti realizovana samo tamo gde postoji obrazovana javnost, i gde je uvođenje u članstvo ove obrazovane javnosti cilj obrazovanja“ (MacIntyre 1987: 17).

⁶ Smisao u kojem upotrebljava sintagmu „forlorn hope“, koji smo preveli sa izrazom „izgubljena nada“, Mekintajer u ovom kontekstu precizira upućujući najpre na smisao koji je u šesnaestom veku imao holandski izraz *verloren hoop*, pojašnjavajući da se on odnosio na grupu za napad koja je u nekoj opasnoj napadačkoj misiji bila slata ispred glavnih snaga, i dalje, na kasniji engleski smisao prema kojem je ovaj izraz označavo poduhvat od čijeg uspeha mi zavisimo, ali koji je zapravo osuđen na neuspeh (MacIntyre 1987: 16).

Sudeći prema ovim početnim izvođenjima očigledno je da je „obrazovana javnost“ „ideja“ koju Mekintaker postavlja u kontekst rasprave o ciljevima obrazovanja u savremenim društvima. Iako bi bilo moguće problematizovati Mekintajerovo određenje osnovnih ciljeva obrazovanja ukazivanjem na mnoge druge ciljeve obrazovanja koji su sadržani kako u brojnim dokumentima koji se primenjuju u aktuelnoj obrazovanoj praksi, tako i u mnogobrojnim teorijskim tematizacijama pitanja o ciljevima obrazovanja, a koja Mekintajer ni ne pominje, u ovom radu mi ćemo se prvenstveno ograničiti na pitanje o „mestu“ ovog pojma u Mekintajerovoj filozofskoj koncepciji.⁷ Kako će biti pokazano, „ideja obrazovane javnosti“ jeste kategorija koja u Mekintajerovom mišljenju ima mnogo veći značaj od neposrednog sučeljavanja sa aktuelnim koncepcijama o ciljevima obrazovanja.⁸ Naime, sagledavanje konkretne razrade navedenih stavova u pomenutom predavanju, kao i elaboracija „obrazovane javnosti“ koju je Mekintajer ponudio par godina kasnije u *Tri rivalske verzije moralnog istraživanja* (MacIntyre 1990), vode u pravcu zaključka prema kojem pun potencijal Mekintajerovog pojma „obrazovane javnosti“ može biti zahvaćen tek ukoliko se ima u vidu njegova težnja da iznađe „prostor i medijum“ kojim bi bila omogućena značajnija uloga „tradicija racionalnosti“ u društvenom životu.

Osnovna teza od koje se polazi u predavanju *Ideja obrazovane javnosti*, kako smo naveli, jeste teza prema kojoj „oba krajnja

⁷ Uvid u aktuelnu filozofsku rpravu o ciljevima obrazovanja može se steći u zborniku radova koji je priredio Rodžer Marplis (Rodger Marples) u knjizi *Aims in education* (Marples 1999). Džon Vajt (John White) u knjizi *The Aims in Education Restated* polazi od stava da filozofsko razmatranje ciljeva obrazovanja, za razliku od sociološkog ili istorijskog istraživanja koje je empirijsko i koje govori o tome koji ciljevi aktuelno postoje ili su postojali, mora da uključi i pitanje o tome „koji bi trebalo da budu ciljevi obrazovanja?“. Kako se ovde navodi pitanje o ciljevima obrazovanja je neraskidivo povezano sa pitanjem „Kakvo treba da bude naše društvo?“ i sa pitanjem „Ko treba da određuje ciljeve obrazovanja?“ (White 1982).

⁸ U tom pravcu je vođeno nekoliko interpretacija Mekintajerovog shvatanja „obrazovane javnosti“. Tako Padrig Hogan interpretira Mekintajerove stavove u funkciji problematizovanja aktuelnog trenda obrazovnih reformi u zapadnim zemljama kojima se ciljevi obrazovanja postavljaju polazeći od zahteva tržišta i ekonomije. Iako odbacuje neke Mekintajerove stavove kao „tradicionalističke“, Hogan smatra da suprostavljenje Mekintajerovih i Liotarovih (Liotard) stavova pruža mogućnost da se „otvore centralni problemi obrazovanja koje je većina 'obrazovnih reformi' previdela ili zaboravila“ i da se reafirmiše težnja koja svojstvena samom obrazovanju (Hogan 2000: 371–390). Up. Giarelli 1996: 6–22.

cilja obrazovanja koja su pretpostavljena u modernom obrazovnom sistemu mogu biti realizovana samo tamo gde postoji obrazovana javnost, i gde je uvođenje u članstvo ove obrazovane javnosti cilj obrazovanja“ (MacIntyre 1987: 17). Koliko je uverljiva argumentacija koju je Mekintajer ponudio u prilog navedenoj tezi? Govoreći o uslovima koji stoje na putu istovremenoj realizaciji ovih zadataka, odnosno, razlozima zbog kojih su oni nespojivi u „uslovima zapadne modernosti“, Mekintajer tvrdi da ova dva zadatka „mogu biti spojena jedino ukoliko vrste društvenih uloga i zanimanja za koje dati obrazovni sistem obučava mladu osobu jesu takvi da njihovo praktikovanje zahteva, ili je u krajnjem spojivo, sa usvajanjem opšte kulture čije će vodstvo omogućiti svakoj mladoj osobi da misli za sebe“ (MacIntyre 1987: 16). Ova tvrdnja otvara nekoliko pitanja. Da li Mekintajer tvrdi da je svako zanimanje koje bi učenik mogao da obavlja u modernom društvu nakon uspešnog završetka obrazovnog procesa takvo da je njegovo praktikovanje nespojivo sa usvajanjem „opšte kulture“ samostalnog mišljenja? Ili da nema takve kulture koja bi pružala „vodstvo“ samostalnom mišljenju? U kom smislu su ovi zadaci neostvarivi u uslovima „zapadne modernosti“? Za kratko ćemo ostaviti ova pitanja i zadržati se na Mekintajerovom pojašnjenju pomenutih ciljeva obrazovanja.

Ukazujući da je „uobličavanje mladih osoba za neku posebnu društvenu ulogu i zanimanje u društvenom sistemu“ jedan od ciljeva gotovo svakog obrazovanja gotovo svuda, dok je „razvijanje samostalnog mišljenja“, iako sa izvesnom predistorijom, u svojevrstnom obliku izvedeno iz kulture osamnaestovekovnog prosvetiteljstva, Mekintajer nagoveštava da su ciljevi obrazovanja u modernim društvima neraskidivo povezani sa „prosvetiteljskim projektom“ (MacIntyre 1987: 16). Sa druge strane, kako kaže Mekintajer, teza da su ovo ciljevi kojima treba da služi obrazovni sistem nalazi se među nesumnjivim stereotipima našeg vremena koji s obzirom da je „zastupan u govorima ministara obrazovanja, upravicima lokalnih autoriteta ili direktora škola, biće toliko poznat da ga se ni ne zapaža“ (MacIntyre 1987: 17). Takođe, prema Mekintajeru, „ovi ciljevi su zapravo prepostavljeni, bilo svesno ili ne, kao ono što omogućava krajnji odgovor u lancu pitanja u formi: 'U koju svrhu je to bilo urađeno?'“, kada i ako su takva pitanja postavljena o neposrednim, svakodnevnim, zadacima sa kojima se svaki nastavnik susreće u učionici“ (MacIntyre 1987: 17).

„Razvijanje samostalnog mišljenja“, koje je, pored „uobličavanja mladih osoba za neku posebnu društvenu ulogu i zanimanje u društvenom sistemu“, postalo jedan od samorazumljivih ciljeva obrazovanja u savremenim društvima jeste, dakle, jedan istorijski fakt, kako naznačava i sam Mekintajer. Međutim, ono što Mekintajer u ovom kontekstu ne elaborira, jesu uslovi koji su omogućili postojanje ovog „istorijskog fakta“. Sem Mekintajerovog nagoveštaja da je zadatak „razvijanja samostalnog mišljenja“ kao cilj obrazovanja „izveden u svojem specifičnom obliku iz kulture osamnaestovekovnog Prosvetiteljstva“ (MacIntyre 1987: 16), potpunije sagledavanje ovog „istorijskog fakta“ moralo bi ne samo položiti račun o merodavnosti kulture prosvetiteljstva na aktuelno shvatanje ciljeva obrazovanja, već i o načinima na koje je ova merodavnost dobijala ili dobija svoju praktičnu realizaciju. Postojale su, i još uvek postoje, određene teorijske koncepcije u kojima je prosvetiteljska ideja bila neposredno uključena u shvatanje ciljeva obrazovanja i na čijoj afirmaciji i zahtevu za realizacijom su, pored samih „predvodnika“ prosvetiteljskog projekta, kao što su Lok, Helvecijus i Kant, učestvovali i mnogobrojni zastupnici „liberalnog obrazovnog programa“. Gerant Peri (Geraint Parry), koji se u tekstu *Obrazovanje može sve* neposredno bavi odnosom „prosvetiteljskog projekta“ i obrazovanja, ukazuje na „transformativnu ambiciju prosvetiteljskog mišljenja“ u kojem se obrazovanje posmatra kao sredstvo za unošenje istine i vrednosti u umove dolazećih generacija i sasecanje predrasuda u njihovom korenu. „Doba prosvetiteljstva bilo je takođe i doba pedagogije. Sam pojam 'provećenosti' imlicira obrazovni zadatak prosvetiteljstva, i Kantova čuvena definicija ovog pojma kao izlaska iz stanja nezrelosti ili tutorstva prema nečijoj autonomiji ukazuje na proces kojim je čovečanstvo vođeno ili vodi sebe prema novom razumevanju sveta“ (Parry 2000: 25). Ima li se prethodno u vidu, kako izvodi Peri, ni malo ne začuđuje činjenica da su se kritičari „prosvetiteljskog projekta“ među svoje mete uključili i obrazovanje.

Jedna od centralnih figura među onima koji su zaslužni za „etabliranje“ ovog programa bio je Ričard Peters (Richard Peters). Kako navodi Kenet Vejn (Kenneth Wain) „Peters je, više nego bilo ko drugi, uveo liberalni prosvetiteljski pojam racionalne autonomije 'obrazovanog čoveka' (kasnije 'osobe') u središte britanske filozofije obrazovanja, usmeravajući filozofsku raspravu o obrazovanju ka

zadatku identifikovanja kvaliteta takvog 'čoveka' i njihovom uključivanju u opšte ciljeve nastavnih sadržaja" (Wain 2004: 100).⁹

Mekintajer u kontekstu navođenja osnovnih ciljeva obrazovanja u modernim društvima, kao ni u daljem toku svojih izvođenja u predavanju *Ideja obrazovane javnosti*, ne pominje ovu tradiciju mišljenja, kao ni njen uticaj na samu aktuelnu „obrazovnu praksu“. Međutim, kako smo nazanačili, ovo predavanje je održano upravo u čast Ričarda Petersa, iz čega se može zaključiti da ideje koje Mekintajer ovde iznosi predstavljaju kritičko sučeljavanje sa shvatanjem obrazovanja koje zastupa Peters. Ističući upravo značaj konteksta u kojem Mekintajer održava ovo predavanje Kenet Vejn zaključuje: „U postavljanju svog pojma obrazovane javnosti Mekintajer je pobijao projekat liberalnog obrazovanja koji je fokusiran na obrazovanu osobu zasnovanu na kartezijansko-kantovskom pojmu autonomnog sopstva, i umesto toga postavio projekat obrazovane javnosti“ (Wain 2004: 100). Mekintajerove teze je, dakle, moguće posmatrati kao osporavanje liberalno-prosvetiteljske tradicije shvatanja ciljeva obrazovanja. Moguće ih je, takođe, prihvatajući Vejnovu sugestiju prema kojoj Mekintajer svoje argumente sučeljava sa „liberalno-prosvetiteljskim projektom obrazovanja“, posmatrati i kao pokušaj produblivanja i nadopunjavanja ove tradicije. U tom slučaju ne bi se nužno moralo raditi o osporavanju liberalno-prosvetiteljskog zahteva za „razvijanjem samostalnog mišljenja“, kako smatra Vejn, već upravo o traganju za „uslovima mogućnosti“ realizacije ovog zahteva. Ovo nas vraća na pitanja o razlozima zbog kojih je prema Mekintajeru nemoguće istovremeno ostvarenje navedenih ciljeva obrazovanja u „uslovima zapadne modernosti“.

Da bi bila moguća istovremena realizacija navedenih ciljeva, kako Mekintajer smatra, potrebno je da su „vrste društvenih uloga i zanimanja“ makar spojive sa posedovanjem opšte kulture koja bi „pružala vodstvo“, odnosno, obezbeđivala „referentni okvir“ za samostalno mišljenje. Jedan mogući razlog za nemogućnost istovre-

⁹ Kako dalje navodi Vejn, Peters je, takođe, bio uveren da politički okvir za ostvarenje ovih ciljeva treba da bude demokratsko društvo koje se odlikuje liberalnim vrednostima i velikim delom aktivnom debatom svojih članova, kao i da autonomna osoba mora takođe biti dobar demokratski građanin. Prema Vejnu, iako je izostala reakcija publike na Mekintajerovo predavanje, kao i značajnija reakcija filozofa obrazovanja na objavljeni tekst, kao i na *AV*, „očigledno je da je sa ovom agendom Mekintajer polemisao u svom predavanju“ (Wain 2004: 100).

mene realizacije navedenih ciljeva obrazovanja mogao bi, dakle, proizilaziti iz karaktera samih „društvenih uloga“ za koje obrazovni sistem osposobljava mlade. U razgovoru sa Dzozefom Duneom Mekintajer je upravo ovaj razlog naveo kada je od njega zatraženo da pojaśni svoju polaznu tezu iz predavanja *Ideja obrazovane javnosti*. Kako ovde pojašnjava Mekintajer, on je imao u vidu „tenziju između dve različite grupe zadataka, jedne koja je na nastavnika postavljena od strane društvenog i obrazovanog sistema, i druge koja proizilazi iz same prirode obrazovanja. Ono što sistem zahteva od nastavnika jeste produkcija kvalifikovane radne snage koja je potrebna sadašnjoj ekonomiji, sa različitim nivoima veština i vrstama veština koje su potrebne hijerarhijski uređenoj ekonomiji.“ Sa druge strane, ciljevi koji proizilaze iz suštinske prirode samog obrazovanja jesu „istovremeni razvoj onih potencijala koji će omogućiti deci da postanu reflektivni i nezavisni članovi njihovih porodica i političkih zajednica i usađivanje onih vrlina koje su potrebne da nas usmere ka dostizanju naših individualnih i zajedničkih svrha“ (MacIntyre 2002: 2). Razlog za nemogućnost izmirenja dva suprotstavljena cilja obrazovanja ovde se vidi kao nešto što proizilazi iz suprotnosti između suštinske prirode obrazovanja i činjenice da je „obrazovni sistem“ podvrgnut zahtevima društva koje je tržišno orijentisano. Sama priroda kapitalističkih društava onemogućava izmirenje suprotstavljenih ciljeva obrazovanja (MacIntyre & Dunne 2002: 1). Tok argumentacije u predavanju *Ideja obrazovane javnosti*, međutim, svedoči da je Mekintajer prevagu dao drugom problemu. Za nemogućnost izmirenja suprotstavljenih ciljeva obrazovanja ovde će razlog biti nađen u nepostojanju „opšte kulture“, odnosno, „standarda racionalnosti“ koji bi vodili samostalno mišljenje.

Upućujući na Kantovo (Kant) određenje mišljenja koji, kako smatra Mekintajer, ovde govori u ime čitavog prosvetiteljstva, kao aktivnosti u kojoj se pokazuje sposobnost racionalne objektivnosti i aktivnosti čiji je krajnji rezultat racionalno obrazloženje, Mekintajer ističe: „Tamo gde ne postoje standardi racionalne objektivnosti, tamo nema mesta za mišljenje i *a fortiori* za nezavisno, prosveteno mišljenje. A tamo gde ne postoji široka društvena saglasnost niti o tome šta su takvi standardi, niti o tome za koje sadržaje je važno da na njima bude korišćeno mišljenje, tamo neće biti opšte kulture zahtevane vrste“ (MacIntyre 1987: 16).

Kako vidimo iz prethodnog, Mekintajerova polazna teza ne podrazumeva osporavljive imperativa razvijanja „samostalnog mišljenja“ kao jednog od ciljeva obrazovanja, već tematizaciju pitanja o „uslovima mogućnosti“ realizacije ovog cilja. Postojanje društvene saglasnosti o „standardima racionalne objektivnosti“, kako sledi iz stavova koji su ovde izneti, čini „opštu kulturu“ koja je (pred) uslov, pretpostavka, za samostalno mišljenje.

Prethodnim smo dovedeni pred jedan problem kojem se Mekintajer uvek iznova vraćao u gotovo svim svojim delima, problem koji može biti formulisan u pitanje o mogućnosti postavljanja standarda racionalne objektivnosti koji bi bili „opšti i nužni“ i čije poreklo i primena bi bili nezavisni od konkretnih tradicija u kojima se uobličavaju. Kao što je poznato, Mekintajer je svoj odgovor na ovo pitanje ponudio i sistematično razradio u knjizi *Whose Justice? Which Rationality?* razvijajući tezu prema kojoj je racionalnost uvek utemeljena u određenoj tradiciji istraživanja. Istovremeno, u ovoj knjizi, kao i u mnoštvu drugih tekstova, Mekintajer je osporavao mogućnost realizacije „prosvetiteljskog“ zahteva prema kojem bi standardi racionalnosti bili postavljeni u apstraktnim principima mišljenja.¹⁰ U tom smislu Mekintajer tvrdi: „Bilo koja nada da se otkriju standardi prosuđivanja koji bi bili nezavisni od tradicije pokazuje se kao iluzija“ (Macintyre 1988: 348). A upravo ovo je bila „velika aspiracija prosvetiteljstva“: „Centralna težnja prosvetiteljstva, težnja čija je i sama formulacija već bila veliko postignuće, bila je pokušaj da se za debatu u javnom prostoru obezbede standardi i metode racionalnog opravdanja kojima bi alternativni pravci delovanja u svakoj sferi života mogli biti prosuđivani kao pravedni ili nepravedni, racionalni ili neracionalni, prosvećeni ili neprosvećeni. Tako bi, nadali su se, razum preuzeo mesto autoriteta i tradicije. Racionalno opravdanje pozivalo bi se na principe koji su nesumnjivi za bilo koju racionalnu osobu i stoga nezavisni od svih onih društvenih i kulturnih posebnosti koje su prosvetiteljski mislioci posmatrali

¹⁰ U ovoj knjizi Mekintajer je pružio sadržajno bogatu konkretizaciju navedene teze primenjujući je na pojmove „praktične racionalnosti“ i „pravde“ ponudivši „narrativnu istoriju“ četiri različite tradicije istraživanja: aristotelovsko-tomističke, avgustinovske, tradicije škotskog prosvetiteljstva i liberalizma. Kako Mekintajer ovde tvrdi one predstavljaju više od tradicija intelektualnog istraživanja, jer intelektualna istraživanja uvek predstavljaju svojevrsne obrade načina društvenog i moralnog života čiji su integralni deo (MacIntyre 1988: 350).

kao puko akcidentalno ruho razuma u posebnim vremenima i prostorima“ (MacIntyre 1988: 6). S obzirom da nisu uspjeli da dođu do saglasnosti o tome koji bi se tačno principi mogli pokazati nesumnjivim za sve racionalne osobe, prosvetiteljski mislioci i njihovi nasljednici, kako smatra Mekintajer, ovu težnju nisu uspjeli da realizuju.

Da li nemogućnost prosvetiteljstva da dostigne vlastiti ideal racionalnog opravdanja dokazuje da treba odustati od pokušaja tražanja za „standardima racionalnog opravdanja“? Da li nemogućnost nalaženja „univerzalnih standarda racionalnosti“ nužno implicira da pitanja sa kojima se suočavamo u svakodnevnom životu, kako na individualnom, tako i na društvenom planu, moraju biti prepuštena subjektivnim izborima koji su najčešće rezultat „retoričke uverljivosti“ sa kojom smo izmanipulisani od strane onih poseduju moć? Kako u ovom kontekstu gotovo usputno napominje Mekintajer, iz navedenog neuspeha prosvetiteljskog projekta „se u najvećem delu izvodi nemogućnost unutar naše kulture da se ujedine uverenje i racionalno opravdanje“, i nadovezuje sledeće pitanje: „Postoji li neki oblik razumevanja koji ne može naći mesto u prosvetiteljskoj viziji sveta kojim bi pojmovni i teorijski resursi mogli biti obezbeđeni za ponovno ujedinjenje uverenja koje se tiče takvih stvari kao što su pravda, sa jedne strane i racionalno istraživanje i opravdanje, sa druge?“ (MacIntyre 1988: 7).

Tragajući za oblikom razumevanja koji „ne nalazi mesto u prosvetiteljskoj viziji sveta“, Mekintajer, dakle, odbacuje „samo“ prosvetiteljsko poverenje u mogućnost nalaženja „univerzalnih standarda racionalnosti“. Međutim, težnja da se za javnu debatu obezbede „standardi racionalnosti“ kojima bi se prosuđivali „alternativni pravci delovanja u svakoj sferi života“, težnja za čiju formulaciju su kako kaže Mekintajer zaslužni upravo prosvetiteljski mislioci, jeste težnja koja je u velikoj meri pokretala samo Mekintajerovo mišljenje. Rezultat ove težnje jeste „konceptija racionalnog opravdanja kao utemeljenog u tradiciji, konceptija prema kojoj sami standardi racionalnog opravdanja izrastaju iz i jesu deo istorije u kojoj su opravdani na takav način da transcendiraju granice i obezbeđuju ispravke za nedostatke svojih prethodnika unutar istorije iste te tradicije“ (MacIntyre 1988: 7). Konceptija koja je, kako smatra Mekintajer, moguća tek ukoliko se odbaci prosvetiteljska pretpostavka

prema kojoj je tradicija antiteza racionalnom istraživanju.¹¹ Mekintajerova interpretacija „obrazovane javnosti“ u *Ideji obrazovane javnosti* i *Tri rivalne verzije moralnog istraživanja* biće postavljena upravo na ovoj koncepciji.

Jedan „paradigmatičan slučaj“

Ako je racionalnost uvek zasnovana u tradiciji, ako ne postoji mogućnost nalaženja „opštih i nužnih“ standarda racionalnosti koji bi bili postavljeni u „čistom umu“, onda je jedini okvir u kojem je moguće pružiti osnovu za prosuđivanje praktičnih pitanja sa kojima se suočavamo u svakodnevnom životu, kao i jedini način da se ostvari uslov za mogućnost realizacije „samostalnog mišljenja“, kako smatra Mekintajer, sadržan u određenim „tradicijama istraživanja“ kao konkretnim, istorijski datim pojavama. Kako navodi Mekintajer, u određenom istorijskom periodu, u osamnaestovekovnoj Škotskoj, bilo je upravo zadovoljeno nekoliko neophodnih uslova koji su omogućili da određena „tradicija istraživanja“ dobije važnu ulogu u raspravi o pitanjima od opšteg značaja, odnosno, bili su ostvareni uslovi za postojanje „obrazovane javnosti“. Mekintajer navodi tri takva uslova, čime, možemo reći, konkretnije ocrtava uslove u kojima neka „tradicija istraživanja“ može ponuditi *društveno delotvorne* „standarde racionalne objektivnosti“.

„Mora najpre postojati prihvatljivo velika grupa individua, obrazovana kako u navici tako i u mogućnosti aktivne racionalne debate, čijem prosuđivanju je upućen zahtev od strane intelektualnih protagonista. Ove individue moraju razumeti pitanja o kojima se raspravlja kao ona koja imaju praktične posledice za opšte važne aspekte njihove zajedničke društvene egzistencije. I u njihovoj

¹¹ Značaj pojma tradicije u Mekintajerov mišljenju ne može biti precenjen. Kako navodi Žan Porter (Jean Porter), „[b]ilo koja studija o Mekintajerovom mišljenju mora uzeti u obzir i njegovo shvatanje tradicije. Međutim, ovaj zadatak je komplikovan činjenicom da, iako Mekintajer ekstenzivno raspravlja o tradiciji, on nikada ne definiše ovaj pojam...niti situira svoje shvatanje tradicije u kontekst drugih aktuelnih rasprava“ (Porter 2003: 38). Kako se ovde izvodi, u svakoj od tri knjige koje su defenisale Mekintajerov izgrađen filozofski program možemo naći različita određena tradicije pri čemu se posebno u kasnijim delima Mekintajer kreće između šireg koncepta tradicije kao šire društvene i moralne orijentacije i ograničenijeg pojma tradicije kao fokusiranog naučnog i moralnog istraživanja.

međusobnoj komunikaciji oni moraju sebe prepoznati kao one koji konstituišu javnost“ (MacIntyre 1987: 18). Kontrastirajući „obrazovanu javnost“ sa grupom specijalista, u čijim kontroverzama je učešće ograničeno na usku grupu „eksperata u jednoj oblasti“, i, sa druge strane, sa pasivnom masovnom javnošću čitalaca ili slušalaca koji jedino obezbeđuju publiku za debate drugih, Mekintajer ističe dve bitne stvari. Pitanja o kojima raspravlja „obrazovana javnost“ jesu pitanja koja se tiču važnih aspekata zajedničke društvene egzistencije, pitanja koja su imanentna samom društvenom životu, a ne apstraktna „teorijska pitanja“. Takođe, ova pitanja, ukoliko postoji „obrazovana javnost“, bivaju promišljena i propitivana, ona zahtevaju i dobijaju nekakva razrešenja od strane aktivnih učesnika u racionalnoj debati.

„Druga vrsta zahteva jeste zajedničko prihvatanje, kako standarda na koje se poziva i u odnosu na koje treba da bude prosuđen uspeh ili neuspeh bilo koje posebne teze ili argumenta, tako i forme racionalnog dokazivanja iz koje ovi standardi izvode svoj autoritet“ (MacIntyre 1987: 19). Pristanak na zajedničke standarde za procenu teza i argumenata, kao i na formu racionalnog dokazivanja iz kojeg ovi standardi izvode svoj autoritet jeste ono što, kako ovde navodi Mekintajer, razlikuje rasprave neke obrazovane javnosti od onih kontroverzi u kojima se neslaganje proteže čak do pitanja o tome kako neslaganje može biti racionalno razrešeno kada ni jedan efektivan prigovor u raspravi nije moguć. „Obrazovana javnost“, kako je Mekintajer shvata, dakle, nužno mora počivati na „prihvatanju zajedničkih standarda racionalnosti“, na nekim „standardima racionalne objektivnosti“ koje bi bile polazne, možda prećutne, pretpostavke rasprave o pitanjima od zajedničkog značaja. Ovi standardi, pak, treba da budu standardi čiji je autoritet postignut racionalnom argumentacijom, a ne standardi čiji se autoritet izvodi samo iz lokalnih običaja. Stoga rasprave u kojima postoje zajednički standardi uspeha ili neuspeha u argumentaciji, ali u kojima autoritet ovih standarda nije postignut racionalnom argumentacijom već je izveden iz lokalnih običaja, ne mogu biti shvaćene kao rasprave „obrazovane javnosti“. „Preovladavanje bilo izvesne vrste skepticizma ili izvesne vrste dogmatizma uništava mogućnost obrazovane javnosti“ (MacIntyre 1987: 19).

Oba ova zahteva pretpostavljaju treći. „Obrazovana zajednica može postojati samo tamo gde postoji izvesni visoki stepen

zajedničkog porekla verovanja i stavova, koji je oblikovan rasprostranjenim čitanjem zajedničke sume tekstova, tekstova koji imaju kanonski status unutar te posebne zajednice“ (MacIntyre 1987: 19). Da neki tekstovi imaju kanonski status, ne znači nužno da oni obezbeđuju konačni sud na koji se poziva već samo da pozivanje na njih treba da bude tretirano sa posebnom ozbiljnošću, da suprostavljanje njima zahteva posebnu težinu argumenata. Ovo je moguće samo tada kada postoji ustanovljena tradicija interpretativnog razumevanja, tradicija u kojoj postoji saglasnost o tome kako određeni tekstovi treba da budu čitani i tumačeni. Nasuprot „obrazovanoj javnosti“, Mekintajer ovde postavlja pismenu i čitalačku javnost, tvrdeći da masovna pismenost u društvu kojem nedostaju kanonski tekstovi i tradicija interpretativnog razumevanja ima pre izgleda da proizvede uslove za javnu nemislenost nego za obrazovanu javnost.

Ukratko, „obrazovana javnost“ postoji u nekom društvu ukoliko je u njemu veći broj aktivnih pojedinaca, pojedinaca koji dele zajedničku tradiciju i koji prihvataju određene stadarde racionalnosti, uključen u raspravu o pitanjama koji su od značaja za njihov zajednički život.

Ovako shvaćena „obrazovana javnost“, kako navodi Mekintajer, nije puka „ideja“, već fenomen koji je imao svoju istorijsku konkretizaciju. Ona je postojala u osamnaestovekovnoj Škotskoj, zahvaljujući, pre svega, reformi univerziteta koju je pokrenuo Vilijam Karstejrs (William Carstares), upravnik Edinburškog univerziteta od 1703. do 1716. godine. Uslovi za postojanje obrazovane javnosti bili su omogućeni najpre time što je obezbeđen zajednički model racionalnog opravdanja. Studenti na Edinburškom univerzitetu su već na početku svojih akademskih karijera, pored proučavanja logike, morali da čitaju prvih šest knjiga Euklida (Εὐκλείδης) i bili su podsticani da primenjuju ovaj model opravdanja na nematematičke sadržaje, posebno na filozofiju, i konkretnije na moralnu filozofiju. Rasprava među studentima prema ovom modelu je imala ključno mesto u proučavanju „moralne filozofije“, i bila je podsticana i ohrabrivana ne samo na fakultetu, već i van nastave, u studentskim udruženjima koja su bili značajni centri intelektualnog života. Pored postojanja „standarda racionalnosti“ i podsticanja debate o važnim pitanja iz „zajedničkog života“, ključan uslov za postojanje obrazovane javnosti bio je obezbeđen centralnim mestom koje je „moralna

filozofija“ imala u ovom konceptu studija: „Moralna filozofija je tako do izvesnog stepena bila kamen temeljac nastavnog sadržaja i to je bila moralna filozofija posebne vrste. Zajedničko prihvatanje njenih principa bilo je konstitutivno verovanje ključno za postojanje obrazovane javnosti u osamnaestovekovnoj Škotskoj“ (MacIntyre 1987: 20). Ovi principi su dobili svoj klasični izraz u predavanjima Tomasa Rida (Thomas Reid) i Dugalda Stjuarta (Dugald Stewart), ali je zapravo Frensis Hačeson (Francis Hutcheson) „uveo“ „ulogu profesora moralne filozofije kao racionalnih apologeta moralnosti koja bi bila istovremeno sekularna ali ipak i u saglasnosti i podržana od hrišćanske religije“ (MacIntyre 1987: 20). Tako su principi kao što su princip prema kome svaki fizički događaj ima svoj uzrok, princip da volja racionalnih delatnika nije određena spoljašnjim uzrocima, da je dužnost pojam koji je nezavisan od interesa, ali i drugi principi koji su se ticali međunarodnog prava i političke ekonomije, shvatani kao deo nastavnog sadržaja moralne filozofije. Na taj način oni su „postavili granice zajedničkog pogleda na svet koji je konstituisao obrazovanu javnost škotskog prosvetiteljstva“ (MacIntyre 1987: 21). Vođstvo koje je preuzeto od strane univerziteta u oblikovanju obrazovane javnosti proširilo se u šire društvo, stvarajući širu javnost koja je uključivala ne samo sveštenstvo i pravnike već i „veće farmere i niže plemstvo, zanatlije, posebno najnaprednije, upravnike škola, posebno u boljim školama.“ Ukratko, „obrazovana javnost bila je javnost sastavljena od muškaraca iz srednje klase, čije se spektar kretao od sinova nižeg plemstva do sinova vladnika prodavnica“ (MacIntyre 1987: 23).

Ovaj, kako navodi Mekintajer, „paradigmatičan primer“ pokazuje u kom smislu su do izvesnog supstancijalnog stepena u u osamnaestovekovnoj Škotskoj bili ispunjeni zahtevi za egzistenciju obrazovane javnosti, čime je i stoverena pretpostavka da budu pomirena dva suprotstavljena cilja obrazovanja. Obrazovanje u osamnaestovekovnoj Škotskoj je moglo, kako smatra Mekintajer, istovremeno da oblikuje individue za njihove društvene uloge i učini ih, u Kantovom smislu, prosvećenim. „Biti prosvećen znači moći misliti samostalno. Jedino kroz disciplinu kojom se nečije tvrdnje provravaju u tekućoj debati, u svetlu standarda racionalnog opravdanja kojima se provodi racionalno dokazivanje, učesnici u raspravi mogu biti sposobni da dođu do slaganja, i jedino tako se mišljenje svake

posebne individue oslobađa od privida strasti i interesa“ (MacIntyre 1987: 24). Ovo je istina, kako navodi Mekintajer, koja je nesumnjiva u kontekstu specijalizovanih akademskih disciplina i koja je otelovljena u takvim institucijama kao što su seminari ili stručni časopisi. „Ali da veći deo celog društva treba da institucionalizuje svoje neformalne debate o najboljem načinu na koji bi njegovi članovi trebali da žive, tako da je razgovor tog društva u značajnom stepenu istovremeno i protezanje i razmena sa raspravama unutar univerziteta, tako da je ta ista istina do tog stepena primenjena u društvu u celini, jeste relativno redak fenomen. I ono je za svoju primenu zahtevalo ne samo vrstu nastavnog sadržaja kakav je primenjivan u osamnaestovekovnoj Škotskoj, i ne samo saglasnost koja je postignuta u predmetima filozofske rasprave, već i razumevanje njihovih društvenih uloga od strane ministara, pravnika, preduzetnika, upravnika škola i drugih koji su im omogućili da u takvim lokalnim forumima kao što su gradski saveti, uprave banaka i sudovi idu preko neposrednih pitanja prema problemima prvih principa“ (MacIntyre 1987: 24).

Društvena uloga moralne filozofije

Postavljanje Mekintajerovog pojma „obrazovane javnosti“ u kontekst njegove načelne filozofske koncepcije, i posebno kritike „prosvetiteljskog projekta moderne“ koja je u njoj sadržana, možda može dobiti svoju najoštriju formulaciju kroz razmatranje Mekintajerovog razumevanja odnosa između „moralne filozofije“ i aktuelne društvene stvarnosti. Obrazovana javnost u šesnaestovekovnoj Škotskoj, kako izvodi Mekintajer, mogla je postojati samo zahvaljujući tome što su stavovi tadašnje moralne filozofije bili uključeni u raspravu o pitanjima aktuelne životne prakse. „Moralni pojmovi“ nisu bili samo „apstrakcije“ koje bi bile sadržane u teorijskim koncepcijama već i „misaoni okviri“ iz kojih su se izvodili zaključci u razmatranjima konkretnih životnih pitanja. Ovakva koncepcija i ovakva konkretizacija „moralne filozofije“ je, kako tvrdi Mekintajer, izgubljena u periodu specijalizacije i profesionalizacije naučnih disciplina. Time je bio uništen i jedan od neophodnih uslova za postojanje obrazovane javnosti.

„Jer posmatranje moralnih pojmova i argumenata kao bezvremenih i nezavisnih od konteksta bilo je ono u šta se preobrazila

moralna filozofija kada je u poslednjim decenijama postala profesionalizovana i specijalizovana filozofska disciplina. I možda, kada moralna filozofija izgubi svoju društvenu funkciju artikulisanja pretpostavki koje su sporne unutar posebnih društvenih grupa i koje su za njih izazovi, i nije ostalo ništa drugo da ona postane. Ali akademska moralna filozofija tako shvaćena u kategorijama pojmovne apstrakcije od svih uposebljenja vremena i prostora, ima malo da doprinese ponovnom oblikovanju obrazovane javnosti“ (MacIntyre 1987: 33).

Moralna filozofija za koju se Mekintajer zalaže i koja je prema interpretaciji u njegovim delima suštinski različita od savremene moralne teorije jeste „teorija“ koja može ponuditi normativnost kojom bi se procenjivali praktični problemi, „teorija“ koja bi mogla postaviti „standarde racionalnosti“ na osnovu kojih bi se mogle kritički posmatrati kulturne i ekonomske pojave koje oblikuju određeno društvo. U *Tri rivalske verzije moralnog istraživanja* Mekintajer je vlastito razumevanje odnosa između „teorije“ i „prakse“ izložio govoreći o dva različita odnosa koja filozof može zauzeti prema društvenoj stvarnosti:

„Filozof može stajati u dve veoma različite vrste odnosa prema širem društvu čiji je deo. On može u izvesnim vrstama društvenih situacija biti aktivan učesnik u forumima javne debate, nekada kritikujući ustanovljene, društveno prihvaćene standarde racionalnosti, ali se čak i u ovim prilikama pozivati na standarde koji su zajednički ili bar prihvatljivi opštoj obrazovanoj javnosti. I ovo može biti slučaj čak i tada kada filozof preuzima ulogu radikalnog kritičara, kako je Platon činio. Ali kada profesionalizovana akademska filozofija čini racionalnu raspravu pitanja koja su od suštinskog značaja prerogativom akademske elite sa sertifikovanim tehničkim sposobnostima, upotrebljavajući rečnik i pišući u žanru koji nije dostupan onima koji su izvan te elite, oni koji su isključeni će reagovati odbacujući racionalnost filozofa“ (MacIntyre 1990: 168). Činjenica da se u modernim društvima „filozofsko mišljenje“ uglavnom shvata i praktikuje kao bavljenje jednom specijalizovanom disciplinom, da se „mišljenje“ shvata kao „specijalizovana aktivnost“ čiji je predmet jedno ograničeno „teorijsko područje“, kako možemo zaključiti iz Mekintajerovih stavova, možda i jeste jedan od glavnih razloga što u forumima popularnog života retorič-

ka efikasnost u ubeđivanju i manipulacija preovladavaju naspram racionalnog argumenta.

„Samostalno mišljenje“ kao mišljenje kojim se „nečije tvrdnje proveravaju u tekućoj debati, u svetlu standarda racionalnog opravdanja kojima se provodi racionalno dokazivanje“, pak, kako smatra Meintajer, ne treba da bude ograničeno samo na poseban kontekst naučnih disciplina. Ukazujući na odnos prosveteljstva prema društvenim ulogama koji se često previđa, Mekintajer naglašava: „Kada nas je Kant pozvao da mislimo za sebe, nikada se nije moglo dogoditi za njega da mišljenje, u smislu u kome je on govorio o njemu, može biti deformisano u profesionalnu aktivnost, većinom nedostupnu izvan specijalizovanog sadržaja. Međutim, upravo se to dogodilo u modernom društvu“ (MacIntyre 1987: 25).

Mišljenje je postalo profesionalna odgovornost onih koji ispunjavaju određene društvene uloge, pre svega, profesionalnih naučnika. Mišljenje o temama koje su od opšteg društvenog interesa, mišljenje o svrhama i dobru, o odnosu pravde prema delotvornosti ili o mestu estetskih dobara u ljudskom životu, postalo je zadatak kojim se bave pojedinci u pojedinačnim disciplinama koje su ograničene zbog profesionalizacije i specijalizacije. Sa druge strane, u kontekstu šireg društva, ova pitanja postala su tema rasprava u forumima u kojima disciplinovana razmena misli gotovo u potpunosti izostaje. Profesionalizacija i specijalizacija je učinila poseban sadržaj pojedinačnih disciplina predmetom istraživanja tako što je isključila iz tih disciplina problem njihovog međusobnog odnosa. I ono što sudeći prema Mekintajerov oštroj kritici savremene moralne filozofije, možda jeste i najpresudnije, moralna filozofija nije više bila razvijana na odgovarajući način. Izgubljen je prostor u kome bi se „standardi racionalnosti“ koji bi bili negovani u određenoj „tradiciji istraživanja“ mogli uobličavati. „Kada moralna filozofija više nije imala ulogu obezbeđivanja pretpostavki i definisanja kontraverznih stvari unutar debata obrazovane javnosti, ne samo da je obrazovana javnost ostala bez neophodnog uslova svog usavršavanja, već je, takođe, i moralna filozofija oštećena izvesnom vrstom gubitka“ (MacIntyre 1987: 30). Za izumiranje „obrazovane javnosti“, a kako će Mekintajer pokazati u *Tri rivalske verzije moralnog istraživanja* i za mogućnost ponovnog „rađanja“ obrazovane javnosti, ključan je način na koji se razvija moralna filozofija.

Na početku svog predavanja *Ideja obrazovane javnosti* Mekintajer je, kako smo naznačili, krenuo od krajnje pesimistične ocene o ulozi nastavnika u društvima zapadne modernosti. Kako se ovde tvrdilo „nastavnici su izgubljena nada kulture zapadne modernosti“. Ovaj zaključak, prema Mekintajeru, sledio je iz uvida u jednu poražavajuću činjenicu. Kako kaže u razgovoru za *Cogito*, ono sa čime se mi sada suočavamo u „naprednim društvima“, u oštrom kontrastu sa nadama škotskog prosvetiteljstva u „proširenje obrazovane javnosti demokratskog intelekta“, jeste veza „isključenog i zavisnog kulturnog proletarijata sa skupom podudarnih elita koje kontrolišu predstavljanje političkog izbora, manipulaciju ekonomskim organizacijama, pravne strukture i protok informacija“ (Knight 1998: 272). Moderni svet je ostvario, kako on pominje, najgore strahove škotskog prosvetiteljstva pre nego njegove najbolje nade...“ Umesto da sve više proširuje obrazovanu javnost demokratskog intelekta, što su bile smerane pogodnosti onih koji su razumeli posebne doprinose škotskih univerziteta u osamnaestom i devetnaestom veku...mi imamo polupismenost televizijske publike (Knight 1998: 272).

Zaključak o pitanju mogućnosti realizacije „osnovnog telosa“ obrazovanog sistema u modernim društvima koji je Mekintajer doneo u predavanju *Ideja obrazovane javnosti* bio je sličan onome koji je izneo u pomenutoj prilici: „Naše nasleđe iz kulture prosvetiteljstva je toliko preovlađujuće da se ne možemo osloboditi od stava prema umetnostima i naukama koji pretpostavlja da je uvođenje u članstvo obrazovanje javnosti bar nekog od naših učenika jedan od centralnih zadataka našeg obrazovnog sistema. Ali, kako sam tvrdio, nema takve javnosti za njih čiji bi oni bili članovi“ (MacIntyre 1987: 34). Prisutnost u našem vremenu uzroka koji su već bili na delu u širem društvu i koji su uništili obrazovanu javnost škotskog prosvetiteljstva, i uticaji nestanka takve javnosti i njenih sastavnih delova na akademske discipline, kako Mekintajer zaključuje u *Ideji obrazovane javnosti* „obebeđuju da obrazovana javnost nema način da zaživi u savremenom društvu. Ona je najviše duh koji proganja naš obrazovni sistem... Ne manje ona je duh koji ne može biti proteran“ (Macintyre 1987: 34).

U *Tri rivalske verzije moralnog istraživanja* Mekintajer, ipak, nije ostao dosledan u ovom stavu. Naime, izvođenja koja su ponu-

đena u posljednjem poglavlju ove knjige mogu biti shvaćena kao njegov pokušaj da iznađe mogućnost da „obrazovana javnost“ bude ponovno oblikovana u „društvima zapadne modernosti“. Centralno mesto u formiranju ovako shvaćene obrazovane javnosti, imali bi, kao što je bio slučaj u šesnaestovekovnoj Škotskoj, univerziteti. „Ideja“ obrazovane javnosti od koje Mekintajer ovde polazi ostala je ista: „Ono što mislim pod 'obrazovanom javnošću' jeste grupa koja ne samo da deli osnovne pretpostavke na osnovu kojih može da artikuliše neslaganja i organizuje rasprave, koja u značajnoj meri čita iste tekstove, izražava se u istim govornim figurama, i deli standarde pobeđe ili poraza u intelektualnoj debati, već koja to čini u i kroz institucionalizovana sredstva, klubove i društva, periodiku i formalnije obrazovne institucije“ (MacIntyre 1990: 217).

Centralni činilac škotske obrazovane javnosti prema Mekintajerovom opisu bila je uloga koju su igrali univerziteti i profesori u nastanku i održavanju ove javnosti. Sada, kao tada, kako on predlaže, možda je odgovor sličan, naime u rekonceptualizaciji univerziteta kao kulturnog i intelektualnog središta za savremenu obrazovanu javnost. Mekintajer smatra da je jedini izlaz iz situacije u kojoj smo svedoci nemogućnosti da dođemo do saglasnosti o osnovnim pitanjima zalaganje za postprosvetiteljske univerzitete koji bi predstavljali mesta u kojima bi se negovale različite „tradicije istraživanja“ i oko kojih bi se formirale različite obrazovane javnosti predstavljajući različite, suprotstavljene, morale i kulture. „Rivalskim tradicijama istraživanja“, genealoškoj, aristotelovsko-tomističkoj i enciklopedističkoj (prosvetiteljskoj), koje Mekintajer detaljno analizira u ovom kontekstu, odgovarali bi „rivalski univerziteti“.

Univerzitet o kome Mekintajer govori u *Tri rivalske verzije moralnog istraživanja* bio bi „univerzitet kao mesto ograničenog neslaganja, nametnutog učešća u konfliktu, u kojem bi centralna odgovornost visokog obrazovanja bila uvođenje studenata u konflikt. Na takvom univerzitetu oni koji su uključeni u poučavanje i istraživanje bi trebali da imaju dvostruku ulogu:

Sa jedne strane, svaki član univerziteta učestvovao bi u konfliktu kao protagonista posebne tačke gledišta, angažujući se pri tome na dva različita ali povezana zadatka. Prvi bi bio unapređivanje istraživanja unutar određene tačke gledišta, čuvajući i menjajući početno slaganje sa onima koji dele njegovo stanovište i artikulišući,

kroz moralna i teološka istraživanja, pojamovnu mrežu (*framework*) unutar koje delovi kurikuluma mogu ponovo postati deo celine. Njihov drugi zadatak bi bio da uđu u polemiku sa drugim rivalskim stanovištima, čineći to kako da bi ukazao na ono što je pogrešno u tom rivalskom stanovištu u svetlu razumevanja koje je omogućeno njegovom sopstvenom tačkom gledišta ali i u cilju proveravanja i propitivanja svojih sopstvenih centralnih teza u svetlu najačih mogućih prigovora koje bi mogao uputiti oponent. Tako bi sistematski vođena kontroverza doprinosila sistematskom vođenju moralnih i teoloških istraživanja, a obe bi omogućile da se studenti uključe i u istraživanje i u kontraverzu.

„Sa druge strane, svako od nas bi trebao da igra i drugu ulogu, ne onu gerilca, već nekoga kome je stalo da održi i uredi tekući konflikt, da obezbedi i održi institucionalna sredstva za njihov izraz...da obezbedi da drugačiji glasovi nisu nepravedno potisnuti“ (MacIntyre 1990: 231).

Univerzitet, tako, ne bi trebao da bude „arena neutralne objektivnosti“, kao u liberalnom univerzitetu, već arena konflikta u kojoj je i najfundamentalnija vrsta moralnog i teološkog neslaganja priznata. Jedna od osnovnih odgovornosti svih članova univerziteta bilo bi, u krajnjem, obezbeđivanje uslova u kojima ih priznavanje konflikta i neslaganja ne bi učinilo slepim za ona veća područja slaganja bez kojih bi konflikti i neslaganje neminovno ostali sterilni.¹²

Obrazovana javnost i javna upotreba uma. Jedno drugačije čitanje prosvetiteljstva

Mekintajerova „ideja obrazovane javnosti“, kako smo pokazali, predstavlja jedno specifično shvatanje prosvetiteljskog zahteva za „samostalnom upotrebom uma“, shvatanje prema kojem je ključ-

¹² Kako navode Džon Horton (John Horton) i Suzan Mendus (Susan Mendus), Mekintajerov predlog ima dva lica: „Sa jedne strane, njegovo priznavanje da postoji mnoštvo tradicija unutar modernog sveta, od kojih svaka postavlja legitimni zahtev za ozbiljno istraživanje, usvaja pluralizam koji, čak i ako nije izravno liberalistički, makar jeste otelovljenje jednake tolerancije prema zagovornicima različitih tradicija. Sa druge strane, njegovo insistiranje na ulozi autoriteta unutar tradicije i njegovo prihvatjanje ideje da oni koji predvode tradiciju mogu, na primer, legitimno da isključe iz svojih sopstvenih univerziteta one koji ne dele osnovne prepostavke njihovih tradicija izgleda više autoritarno i društveno razdorno“ (Horton and Mendus 1994: 13).

na pretpostavka za „samostalnu upotrebu uma“ postojanje „opšte kulture“ koja bi pružala standarde racionalne objektivnosti. Mogućnost da se uprkos Mekintajerovom deklarativnom pobijanju „prosvetiteljskog projekta moderne“ utvrde „prosvetiteljski“ misaoni motivi koji su Mekintajera vodili ka razvijanju „ideje obrazovane javnosti“ otvorila je i sledeća pitanja: Da li mogućnost postojanja „samostalnog mišljenja“, i posebno mogućnost realizacije „samostalnog mišljenja“ kao cilja obrazovanja, isključivo zavisi od postojanja „opšte kulture“ koja bi pružala „standarde racionalne objektivnosti“? Da li bi jedna drugačija interpretacija Kantovog shvatanja „prosvetćenosti“ vodila Mekintajera do drugačijih zaključaka o „uslovima mogućnosti“ realizacije navedenih ciljeva obrazovanja i ka drugačijem shvatanju „obrazovne javnosti“?

Ako je za uslov mogućnosti postojanja „obrazovane javnosti“ i dalje merodavna usmerenost koju je ustanovio prosvetiteljski misaoni projekat, ove uslove, možda, treba tražiti u jednom drugačijem čitanju „prosvetiteljstva“. Mekintajer je u ovom pravcu krenuo u tekstu *Jedan rekonceptualizovani prosvetiteljski projekat* (Macintyre 1999). Nasuprot stavu koji zastupa u predavanju *Ideja obrazovane javnosti* prema kojem „samostalna upotreba uma“ pretpostavlja postojanje „standarda racionalnosti“, stava koji ga je vodio ka tezi da „obrazovana javnost“ podrazumeva oslanjanje na određenu „tradiciju istraživanja“, Mekintajer ovde polazi od stava prema kojem „samostalna upotreba uma“ treba biti shvaćena kao „sloboda javne upotrebe uma“. ¹³ Prema interpretaciji Kantovog teksta *Odgovor na pitanje: Šta je prosvetćenost?* koju ovde provodi Mekintajer:

„Sloboda i nezavisnost mišljenja mogu biti dostignute onda kada individua čini 'javnu upotrebu' svog razuma, onu upotrebu 'koju naučnici čine ispred celokupne čitalačke javnosti'. Oni kojima se rezonovanje prezentuje pozvani su da procenjuju ne iz perspektive njihovih posebnih ciljeva ili interesa, već jednostavno kao mislioci, u skladu sa standardima koji su genuino impersonalni, upravo zato što su standardi razuma kao takvog. Ja sebe smatram računljivim prema drugim misliocima upravo u svetlu ovih standarda. Ja izlažem moje mišljenje njihovim primedbama, jednako kako oni

¹³ U poslednje vreme ponuđeno je nekoliko uverljivih interpretacija Kantovog stanovišta u kojima se polazi od centralnog značaja „javne upotrebe uma“ (up. McCarthy 1999, Baumeister 2000).

izlažu njihova mojim. I ko, možemo se zapitati, može uputiti ovome primedbu i dalje zadržati za svoje primedbe karakterizaciju 'razumnih'?" (MacIntyre 1999: 247).

Kako Mekintajer ovde tvrdi Kant je bio nesumnjivo u pravu u sledećem: da samostalno mišljenje uvek zahteva mišljenje u saradnji sa drugima. Polazeći od interpretacije Kanta koja je u značajnoj suprotnosti u odnosu na njegovu načelnu kritiku „prosvetiteljskog projekta moderne“ Mekintajer razvija jednu misao sa kojom bi se danas verovatno složili pripadnici svih „tradicija istraživanja“. „Neke epizode mišljenja se zaista odigravaju unutar usamljenog monologa. Ali čak i usamljeni monolog mora da počne od onoga što su drugi ustanovili, i njihovi zaključci moraju biti sučeljeni sa suprotstavljenim zaključcima, moraju biti formulisani tako da budu otvoreni za kritičke i objektivne primedbe od strane drugih, i moraju biti dostupni za refleksivnu interpretaciju i reinterpretaciju od strane drugih, tako da neko može stići do razumevanja onoga što je mislio ili morao da misli samo kroz interpretaciju onog drugog. Mi učimo da mislimo bolje ili lošije od drugih, mnogo od onoga što je važno za naše mišljenje predstavljeno nam je od strane drugih, i mi pružamo doprinos kompleksnoj istoriji mišljenja u kojoj su naši dugovi prema prethodnicima uočljivi samo onima koji dolaze posle nas“ (MacIntyre 1999: 249).

Priroda „samostalnog mišljenja“ koju je Mekintajer ovde ocrtao može biti interpretirana na različite načine. Naglašavajući značaj „tradicija istraživanja“ Mekintajer ju je uglavnom shvatao kao nešto što je u suprotnosti sa „prosvetiteljskim projektom moderne“. Neki drugi savremeni mislioci, poput Habermasa (Habermas), smatrali su da značaj koji je Kant pridavao „javnoj upotrebi uma“ čini osnovu za dalje razvijanje „prosvetiteljskog projekta“. Polazeći od ovakvog čitanja Kanta, Habermas je razvio pojmove „javne sfere“ i „komunikativne racionalnosti“ koji se u velikoj meri razlikuju od Mekintajerovog pojma „obrazovane javnosti“.

Pojedine teze koje je Mekintajer formulisao u svojim delima kojih smo se dotakli u ovom radu, i neke od onih koje smo tek naznačili a koje se nalaze u tekstu *Jedan rekonceptualizovani prosvetiteljski projekat*, kako smatramo, svedoče da koncepcija koju je on razvijao sadrži ideje koje mogu biti podsticajne u razvijanju pitanja o odnosu koji postoji između „samostalnog mišljenja“ prema tradiciji,

„standardima racionalnosti“ i „javnoj upotrebi uma“. Jedan od tih elemenata dat je u stavu koji je Mekintajer dao u razgovoru za *Cogito* u kojem govori o značaju pojma tradicije za njegovu koncepciju. Ovde, čini se, Mekintajer, govori i o nečemu što je istina, ili bi trebalo da bude istina, i za odnos između svakog „samostalnog mišljenja“ i tradicije: „[Z]ajednička sposobnost da pitamo i odgovaramo zajedno na takva pitanja kao što su 'Šta je naše zajedničko nasleđe iz naše zajedničke prošlosti?' 'Šta bi trebalo da smo naučili iz našeg zajedničkog iskustva?' i 'Šta je u njemu otvoreno za kritiku i zahteva ponovno oblikovanje?' jeste preduslov za vrstu društvenog života u kojoj racionalna rasprava i ciljeva i sredstava, kroz njenu kontinuiranu elaboraciju i reformulaciju nekih pojmova zajedničkog dobra, obezbeđuje alternativu kako za bezumno održavanje hijerarhija utvrđene moći, tako i za individualne sklonosti koje su određene bez upućivanja na zajedničko dobro“ (MacIntyre 1998: 269).

Primljeno: 7. avgust 2011.

Prihvaćeno: 9. septembar 2011.

Literatura

- Barr, Jean (2006), „Reframing the Idea of an Educated Public“, *Discourse: studies in the cultural politics of education* 27 (2): 225–239.
- Barr, Jean (2008), *The Stranger Within: On the Idea of an educated Public*, Rotterdam: Sense Publisher.
- Baumeister, Andrea T. (2000), „Kant: the Arch-Enlightener“, u Norman Geras (prir.) *Enlightenment and Modernity*, New York: Palgrave Macmillan, str. 50–65.
- Giarelli, James M. and Ellen (1996), „Educating for Public and Private Life: Beyond the False Dilemma“, u Joan Burstyn (prir.) *Educating tomorrow valuable Citizens*, Albany: State University of New York Press, str. 6–39.
- Haydon, Graham (prir.) (1987), *Education and Values: The Richard Peters lectures*, London: London Institute of Education.
- Horton, John and Mendus, Susan (prir.) (1994), *After MacIntyre, Critical Perspectives on the Work of Alasdair MacIntyre*, Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Hogan, Pdraig (2000), „Virtue, Vice and Vacancy in Educational Policy and Practice“, *British Journal of Educational Studies* 48 (4): 371–390.

- Kearny, Richard and Mark Dooley (prir.) (1999), *Questioning Ethics: Contemporary debates in philosophy*, London and New York: Routledge.
- Knight, K. (prir.) (1998), *The MacIntyre reader*, Cambridge: Polity Press.
- Marples, Roger (prir.) (1999), *Aims in education*, London and New York: Routledge
- McCarthy, Thomas, (1999), „Enlightenment and the Idea of Public Reason“, u Richard Kearny and Mark Dooley (prir.), *Questioning Ethics: Contemporary debates in philosophy*, London and New York: Routledge, str. 164–180.
- Makintajer, Alaster (2006), *Traganje za vrlinom*, Beograd: Plato.
- MacIntyre, Alasdair (2007), *After Virtue*, Notre dame: University of Notre dame Press.
- MacIntyre, Alasdair (1987), „The Idea of an Educated Public“, u Graham Haydon (prir.) *Education and Values: The Richard Peters lectures*, London: London Institute of Education.
- Macintyre, Alasdair (1988), *Whose Justice? Which Rationality?*, Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Macintyre, Alasdair (1990), *Three Rival Versions of Moral Enquiry, Encyclopaedia, Genealogy, and Tradition*, Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (1998), „An interview for *Cogito*“, u K. Knight (prir.), *The MacIntyre Reader*, Cambridge: Polity Press, str. 267–275.
- MacIntyre, Alasdair (1999), „Some Enlightenment Projects Reconsidered“ u Richard Kearny and Mark Dooley (prir.), *Questioning Ethics: Contemporary debates in philosophy*, London and New York: Routledge, str. 245–257.
- MacIntyre Alasdair, & Dunne, Joseph (2002), „Alasdair MacIntyre on Education: In Dialogue with Joseph Dunne“, *Journal of the Philosophy of Education*, 36 (1): 1–19.
- Marphy, Mark C. (prir.) (2003), *Alasdair MacIntyre*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Marples, Roger (prir.) (1999), *Aims in education*, London and New York: Routledge.
- Parry, Geraint (2000), „Education can do all“ u Norman Geras (prir.), *Enlightenment and Modernity*, New York: Palgrave Macmillan, str. 25–49.
- Wain, Kenneth (2004), *Learning Society in a postmodern world: the education crisis*, New York: Peter Lang Publishing.
- Wain, Kenneth (2008), „The Future of Education...and its Philosophy“, *Studies in Philosophy of Education* 27: 103–114.

- Wokler, Robert (1994), „Projecting the Enlightenment“ u John Hotron and Susan Mendus (prir.), *After MacIntyre, Critical perspectives on the Work of Alasdair Macintyre*, Notre Dame: University of Notre Dame Press, str. 108–126.
- White, John (1982), *The Aims of Education Restated*, London and New York: Routledge.

Milotka Molnar Sivč

THE IDEA OF AN EDUCATED PUBLIC IN THE MACINTYRE'S CRITIQUE OF THE ENLIGHTENMENT

Summary

The article analyzes MacIntyre's notion of "educated public" which is presented in his lecture *The Idea of an Educated Public* and in the concluding chapters of the *Three Rival Versions of Moral Enquiry*, where this idea is conceptualized in the context of the question about the place of universities in contemporary society. While the claims which MacIntyre gave in this texts are interpreted like questions about the "conditions of possibility" for the realization of an educational project which belongs to liberal and Enlightenment tradition, we are critically interpreting his notion of "independent thinking" and the issue of the relationship between "independent thinking" and "standards of rational justification". The thesis form which we started in this paper is that MacIntyre's reaffirmation of the idea of an educated public does not only represent his answer to the question about the aims of education but also an invitation to the humanities to be more actively involved in the discussion of the issues which are important to larger society.

Key words: educated public, enlightenment, independent thinking, standards of rationality