

FILOSOFIA EDUCAȚIEI

EDUCAȚIE, AUTONOMIE ȘI IDEOLOGIE: O RECONSTITUIRE A FILOSOFIEI EDUCAȚIEI A LUI MICHAEL OAKESHOTT

ILEANA DASCĂLU

Universitatea din București

Education, Autonomy and Ideology. A Reconstruction of Michael Oakeshott's Philosophy of Education. Michael Oakeshott's ideas on education raise significant challenges regarding the coherence of liberal ideals, illustrating a tension between, on one hand, the values of cultivating human autonomy, creativity and moral personality and, on the other, the limited capacity of social and political institutions to develop these attributes. At the same time, they are couched in terms failing to address ethical issues increasingly important for the current literature on education. The aim of this paper is to reconstruct an implicit philosophy of education present in Oakeshott's writings and defend its core principles against the objection that they disregard legitimate concerns for social justice. As his views on education cannot be separated from his criticism of rationalism as the dominant intellectual style of modern Europe, the argument advanced in the last part of the paper is that providing a comprehensive outlook on liberal education (as genuine "pursuit of learning", as well as social good with positional features) would, for Oakeshott, have run counter to his credo of rejecting perfectionist and self-contained theoretical models.

Keywords: education, autonomy, university, rationalism, liberalism, Michael Oakeshott.

INTRODUCERE

Ideea conform căreia conținutul educației, dar și practicile sociale și instituționale asociate acesteia sunt fundamentale pentru dezvoltarea unei societăți, se bucură de o adeziune aproape unanimă, iar intuițiile morale comune sunt adesea un bun punct de pornire pentru o cercetare mai atentă a rolurilor pe care se consideră că ar trebui să le joace educația în societăți democratice.

Dincolo de reprezentările larg răspândite privind educația ca fiind o cale de cunoaștere, de formare a personalității sau o modalitate de a îmbogăți cu sens viața umană, conjuncția dintre o concepție care privește educația ca bun intrinsec și una care are în vedere dimensiunea socială a acesteia ridică, totuși, întrebări fundamentale, cum ar fi: Ce conținut educațional ar trebui promovat în societățile contemporane pentru a încuraja dezvoltarea autonomiei și a creativității umane? Care sunt limitele normative ale selecției pe bază de merit în educație și ale promovării unui învățământ elitist? Cum pot fi conciliate excelența și dreptatea socială în domeniul educației?

Astfel de întrebări, în jurul cărora s-a dezvoltat o bogată literatură de specialitate, sunt cu atât mai pregnante cu cât complexitatea lumii în care trăim este în creștere. De la o generație la alta indivizii sunt mai educați din perspectiva extinderii accesului formal la sistemul de învățământ, a numărului de ani de școlarizare și a standardelor aparent mai ridicate fixate pentru definirea performanțelor. De asemenea, așa cum a arătat bine cunoscutul studiu al lui James Flynn¹, nu doar nivelul de educație formal definit este mai ridicat de la o generație la alta, ci și coeficientul de inteligență. Mai mulți factori se conjugă pentru a genera această evoluție, printre care: noi deprinderi mentale și sociale influențate de dezvoltarea tehnologiei, creșterea numărului de ocupații mai solicitante cognitiv, îmbunătățirea abilităților de a rezolva testele standardizate care măsoară diverse componente ale inteligenței. În toate aceste cazuri, sistemul educațional joacă un rol important prin selecția disciplinelor la care sunt expuși indivizii, stabilirea priorităților, standardelor, metodelor și stilurilor de învățare, definirea indicatorilor de performanță și a criteriilor care jalonează accesul către trepte superioare de educație, stabilirea calificărilor asociate unor poziții profesionale dezirabile ș.a.

Prin urmare, o primă dificultate conceptuală cu care se confruntă o cercetare din sfera filosofiei educației este delimitarea riguroasă a temei de studiu, întrucât domeniul educației înglobează o multitudine de valori – autonomie, excelență intelectuală, merit, formarea conștiinței civice și a personalității morale, participarea la viața comunității –, fiind totodată esențial și pentru dezvoltarea altor capacități umane, cum ar fi, de exemplu, imaginația sau capacitatea de a-și analiza critic propria viață². Dificultatea mai sus amintită este amplificată și de faptul că literatura de specialitate dedicată educației oferă, în sine, o multitudine de perspective (sociologice, pedagogice, juridice, epistemologice), care nu întotdeauna permit scoaterea în evidență a dilemelor morale ce apar la intersecția dezbaterilor privind conținutul educației cu cele despre distribuția bunurilor educaționale (acces echitabil, egalitate de șanse, reducerea discrepanțelor dintre membrii avantajați și cei dezavantajați ai societății).

Articolul de față propune – inevitabil – o analiză fragmentară, al cărei nucleu îl constituie reconstituirea cadrului filosofiei educației a lui Michael Oakeshott. Educația a reprezentat una dintre temele importante ale gândirii lui Oakeshott și, deși el nu a dezvoltat o teorie propriu-zisă despre valoarea și rolurile educației în legătură cu liberalismul politic, critica sa vizavi de aplicarea ideologiei raționalismului în educație oferă un cadru solid dezbaterilor contemporane, cum ar fi, de exemplu, cele despre evoluția universităților sau declinul științelor socio-umane.

Prima parte a articolului prezintă elementele fundamentale ale viziunii lui Oakeshott asupra educației, în contextul criticii sale la adresa raționalismului. A doua parte propune o analiză aplicată a conceptului de educație ca bun intrinsec și

¹ James R. Flynn, *What is Intelligence? Beyond the Flynn Effect*, Cambridge University Press, Cambridge, 2007.

² Martha C. Nussbaum, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts & London, 1997.

reconstruiește pledoaria lui Oakeshott în favoarea păstrării unei forme de tradiție universitară, indispensabilă pentru dezvoltarea identității și a autonomiei umane.

Demersul cu care se încheie articolul este unul diferit, iar argumentul pentru corelarea concepției intrinsecaliste asupra educației cu argumente privind datoriile morale de a asigura dreptatea socială în educație are un dublu scop: pe de o parte, de a pleda pentru actualitatea unora dintre ideile lui Oakeshott; pe de altă parte, de a respinge obiecția conform căreia scrierile lui Oakeshott (adesea puternic metaforice și polemice) nu ar putea oferi un cadru pentru o filosofie a educației, fiind deconectate de preocupări legitime pentru dreptatea socială în educație.

CRITICA RAȚIONALISMULUI CA IDEOLOGIE ȘI METODĂ

În eseurile sale dedicate criticii raționalismului în politică, precum și în cele despre educație, Oakeshott analizează unele dintre presupuzițiile fundamentale ale liberalismului, accentuând tensiunea dintre, pe de o parte, idealul formării intelectuale și morale a indivizilor și, pe de altă parte, capacitatea limitată a societăților moderne de a cultiva autonomia și creativitatea umană.

Această tensiune, de natură să indice un eșec al liberalismului de a promova o viziune coerentă în politică și în educație, este, de fapt, o consecință a generalizării ideologiei raționalismului, care s-a impus ca fiind „cea mai remarcabilă modă intelectuală a Europei post-renascentiste”³.

Critica lui Oakeshott are în vedere o doctrină privind cunoașterea și chiar inteligența umană, nu atât în sensul de proclamare a supremației rațiunii, ci mai cu seamă în ideea înțelegerii și subordonării realității cu ajutorul regulilor și al modelelor formale, respingând ca nerelevante sau parțiale alte forme de cunoaștere oferite de practică, tradiții sau obiceiuri specifice diverselor domenii de activitate umană. Astfel, raționalismul construiește o viziune artificială a lumii ca fiind explicabilă prin teorii și ideologii, ce propun adesea soluții universale unor probleme complexe, al căror substrat nu este, în fapt, niciodată pur rațional, ci conține o bogată moștenire de elemente istorice, practici sociale și cutume.

Iluzia că lumea poate fi explicată în mod complet prin teorii și reguli își găsește, în opinia lui Oakeshott, cea mai pregnantă, dar și cea mai riscantă, exprimare în domeniul politicului, unde lipsa de experiență a celor dornici să îi conducă pe alții a făcut ca ideologia să prevaleze asupra tradiției, conducând, însă, la iraționalitate și arbitrarie. Mai grav, însă, raționalismul, care s-a extins și asupra altor sfere de activitate umană, pare să fie o cale fără întoarcere, întrucât odată acceptate rețetele propuse de acesta, recuperarea unui tip de cunoaștere construită gradual și mixt, în care experiența practică și istorică juca un rol esențial, nu mai este posibilă⁴.

³ Michael Oakeshott, „Rationalism in Politics” (1947), în *Rationalism in Politics and Other Essays* (volum editat de Timothy Fuller), Liberty Fund, Indianapolis, 1991, p. 5.

⁴ *Ibidem*, p. 15 și p. 34.

Cu toate acestea, cunoașterea de tip practic completează în mod indispensabil cunoașterea de tip tehnologic, iar faptul că este, ca natură, nereflexivă, oferă flexibilitate activității umane, ghidând-o când anume să recurgă la experiență și, respectiv, la reguli. Sacrificarea cunoașterii de tip practic, prin negarea valorii sale epistemice⁵, deformează raportarea indivizilor la realitate, impunând standardele certitudinii și omogenității acolo unde ele nu ar trebui să fie aplicate.

În sprijinul ideii că raționalismul s-a afirmat ca un stil de gândire, care domină nu doar politicul, ci și interpretarea istoriei, morala sau educația, Oakeshott oferă o multitudine de exemple prin care identifică modele perfecționiste aplicate în mod rigid pentru a oferi explicații sau soluții, modele caracterizate printr-o preocupare obsesivă pentru coerență, uniformizare și schematizare a realității.

În istorie, raționalismul ca ideologie a acreditat ideea că marile transformări, de tipul actelor fondatoare ale unei societăți sau al revoluțiilor, sunt fie rezultatul formulării unor idealuri raționale (de exemplu, conceptualizarea ideii de drepturi sau formularea unui ideal al libertății civile), fie schimbări de paradigmă. Dimpotrivă, argumentează Oakeshott, miturile fondatoare, tradițiile care au consacrat un anumit mod de viață al unei comunități, precum și circumstanțe istorice complexe și îndelungate nu pot fi separate de ceea ce în mod eronat percepem ca fiind evenimente singulare și, mai mult, sunt esențiale pentru formarea identității politice și a conștiinței naționale⁶.

În morală, este greșit să credem că viața umană se organizează în funcție de idealuri teoretizate de diverși gânditori sau că oamenii învață cum să trăiască împreună asimilând din surse exterioare precepte morale. În fapt, obiceiurile morale se deprind asemenea unui limbaj, trăind alături de cei care îl practică, prin observație, repetiție, sesizarea erorilor și corectarea acestora. Idealurile morale nu dictează comportamentul uman, ci sunt construite post-factum, prin abstractizarea unor deprinderi observate și asimilate. În aceasta constă, crede Oakeshott, diferența dintre o moralitate autentică, firească și cea reflexivă, produsă de raționalism: ridicând diverse doctrine la stadiul de idealuri morale dominante și excluzând conținutul altora, moralitatea reflexivă nu reușește, în fapt, să orienteze acțiunea umană, ci, dimpotrivă, sfârșește adesea prin a o bloca, atunci când se confruntă cu complexitatea realității, care nu poate fi circumscrisă de setul său de precepte⁷.

Principalul argument pentru contestarea raționalismului în sfera educației vizează impunerea unui mod de învățare prin scheme formale sau șabloane, care ar putea fi

⁵ A se vedea și Paul Franco, *The Political Philosophy of Michael Oakeshott*, Yale University Press, New Haven and London, 1990, pp. 110–113.

⁶ Este edificator, în acest sens, comentariul lui Oakeshott despre rolul Magnei Carta în gândirea politică britanică – Natalie Riendeau, „Michael Oakeshott, the Legendary Past and Magna Carta”, în Robert Hazell și James Melton (editori), *Magna Carta and its Modern Legacy*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 212–232.

⁷ Michael Oakeshott, „The Tower of Babel” (1948), în Michael Oakeshott, *Rationalism in Politics and Other Essays* (volum editat de Timothy Fuller), Liberty Fund, Indianapolis, 1991, pp. 465–488.

însușite în urma asimilării unor informații și reguli și subordonarea valorii experienței personale și culturale necesității conformării la standarde intelectuale și de utilitate socială valorizate la un anumit moment în cadrul unei ideologii mai largi.

Prin urmare, în societăți care aderă la principiile liberale, educația nu reușește să joace rolul substanțial pe care i-l acordă, în teorie, concepția politică și nu dezvoltă cunoașterea într-un sens profund, umanist, ci, mai degrabă, încurajează o asimilare standardizată de informații. O viziune asupra educației care să fie consecventă cu liberalismul politic și o concepție cuprinzătoare asupra dezvoltării personalității umane (agenție morală, demnitate umană, împlinirea în cel mai înalt grad posibil a înzestrărilor personale) nu ar trebui să se concentreze preponderent pe asimilarea de informații și dezvoltarea de abilități, ci să le permită indivizilor să fie expuși la diferite perspective asupra lumii, care reprezintă „voci în conversația omenirii”:

„Fiecare om se naște moștenitor al unui patrimoniu de realizări umane; o moștenire de sentimente, emoții, imagini, viziuni, gânduri, convingeri, idei, sensuri, activități intelectuale și practice, limbaje, relații, forme de organizare, canoane și reguli de conduită, proceduri, ritualuri, abilități, opere de artă, cărți, compoziții muzicale, unelte, artefacte și instrumente – pe scurt, ceea ce Dilthey numea *geistige Welt*.”⁸

Oakeshott distinge între o valoare instrumentală și una intrinsecă a educației; în primul caz, prin educație, indivizii dobândesc „cunoștințe care să le permită să folosească natura pentru a-și satisface dorințele”⁹; în cel de-al doilea, educația le permite să interiorizeze moștenirea culturală și să participe la marile aventuri exploratorii ale omenirii.

Învățarea, în sensul viziunii intrinseci asupra educației, ar fi, prin urmare, posibilă doar în măsura în care indivizii sunt capabili să facă alegeri și să își stabilească singuri direcțiile de urmat în viață. Aceste capacități se aplică nu doar în relație cu autoritatea politică, în sensul în care, pentru a încuraja afirmarea autonomiei individuale, instituțiile sociale și politice ar trebui concepute pentru a permite participarea deplină a fiecăruia la viața comunității, ci, așa cum a remarcat John Gray în studiul său dedicat liberalismului lui Oakeshott,

„nu ca inculcarea unei ortodoxii, dobândirea de informații sau transmiterea de abilități folositoare, ci ca inițiere într-o moștenire culturală, pe parcursul căreia învățăm să devenim participanți civilizați la o conversație [...] educația liberală în sensul de aventură intelectuală nejaltonată de ceva, fără niciun alt scop dincolo de telos-ul său interior.”¹⁰

⁸ Michael Oakeshott, „Learning and Teaching”, în *The Voice of Liberal Learning* (volum editat de Timothy Fuller), Yale University Press, New Haven and London, (1989), 2001, p. 37.

⁹ Michael Oakeshott, *What is History and Other Essays* (volum editat de Timothy Fuller), Imprint Academic, Exeter, 2004, p. 305.

¹⁰ John Gray, *Post-liberalism. Studies in Political Thought*, Routledge, New York (1993), 1996, p. 46.

EDUCAȚIA LIBERALĂ ȘI DEZVOLTAREA AUTONOMIEI UMANE

The Idea of a University este, poate, cea mai nuanțată și, totodată, directă, formulare a viziunii lui Oakeshott asupra educației ca activitate prin care ființele umane își manifestă libertatea. Indisociabilă de aceasta, critica la adresa formalismului și a uniformității generate de subordonarea universității unor scopuri, „funcții” sau „misiuni” care reflectă diverse priorități sociale și reclamă obținerea unor rezultate cât mai cuantificabile, se fundamentează pe aceleași premise ca și respingerea – ca doctrină și metodă – raționalismului în politică. De altfel, legătura între cele două domenii este explicită, în sensul în care ambele sunt inevitabil vulnerabile la consecințele negative pe care le aduce adoptarea ideologiei raționalismului: „o societate care a adoptat limbajul raționalismului în politică se va găsi în curând fie condusă, fie îndreptându-se spre o formă exclusiv raționalistă de educație”¹¹.

Universitatea reprezintă, în concepția lui Oakeshott, *un tip de activitate umană*, care, prin tradiție și cultură, s-a impus ca o formă de cultivare a personalității, pentru ca aceia care se angajează în „căutarea învățării” (*the pursuit of learning*) să poată descoperi înțelesurile altor activități constitutive civilizației umane și pentru a-și îmbogăți cu semnificație propria viață. În esență, universitatea se identifică mai degrabă cu un grup de oameni care au în comun interesul pentru cunoaștere decât cu o instituție structurată după reguli rigide și care să jaloneze prin criterii formale traiectoria unui individ. Mai mult, întrucât cunoașterea pe care o caută cei care fac parte din comunitatea universitară nu constă într-un corpus de informații pe care le pot asimila și folosi cu ajutorul unor metode, activitatea intelectuală a acestei comunități este organic legată de înțelegerea unei tradiții care, în spațiul european, a permanentizat practica unei descoperiri *împreună* a ceea ce îl poate îmbogăți pe fiecare.

Prin urmare, argumentează Oakeshott, ideea de universitate care ar trebui protejată în societățile liberale este una asociată indivizilor, și nu unor funcții strict definite sau unor misiuni sociale mai mult sau mai puțin clar circumscrise. Individul care caută împreună cu alții cunoașterea într-un spațiu protejat de imperativul utilității sociale nu este doar un exploatare de resurse care trebuie pregătit cum să și le însușească în mod eficient. El este în primul rând un participant la o „conversație a umanității”, prin care propria sa experiență de viață dobândește un contur mai clar în contextul experiențelor contemporanilor și predecesorilor săi. De aceea, aspirațiile sale nu ar trebui să fie de a dobândi o calificare prin care să își poată câștiga existența, un „certificat” care să îl autorizeze să poată folosi în beneficiul său feluritele resurse ale lumii, ci, în primul rând, de a deprinde *manierele* „conversației”, stabilite și cizelate prin eforturile multor altor semeni ai săi care au intrat în spațiul universitar asemenea eroilor unui Bildungsroman, pentru a-și îmbogăți existența cu sens și a se forma ca ființe umane.

¹¹ Michael Oakeshott, „Rationalism in Politics”, în *Rationalism in Politics and Other Essays* (volum editat de Timothy Fuller), Liberty Press, Indianapolis, 1991 p. 37.

Comunitatea în care noul venit intră este depozitarea unor instrumente de lucru stabilite și perfecționate de-a lungul unei tradiții, prin încercări succesive, prin depășirea progresivă a limitelor cunoașterii particulare și prin îmbogățirea diferitelor discipline de studiu cu perspectivele și instrumentele de lucru ale altora. Astfel, în măsura în care putem concede că universitățile au o misiune, aceasta este o expresie ulterioară practicii de a căuta cunoașterea împreună și care, deci, derivă din aceasta, nu un principiu sau scop exterior care să impulsioneze și să guverneze activitatea acestei comunități.

Corelativ, ceea ce Oakeshott critică nu este specializarea către care tind diferitele domenii de studiu și cei care se ocupă de ele – aceasta este nu doar inevitabilă, ci și benefică, iar un anumit grad de pedanterie la care conduce aprofundarea unei discipline este admisibil –, ci ideea că învățarea (în sensul de căutare a cunoașterii) ar putea fi autentică având un caracter fragmentar și că, mai mult chiar, a studia ceva în mod îngust, decontextualizat ar trebui încurajat ca o dovadă de eficiență și progres. În același registru este respinsă și profesionalizarea „cercetării”, care glorifică specializarea îngustă, rapidă, tributară utilității și eficienței. Educația care se transformă în simplă instruire pentru deprinderea tehnicilor, regulilor și abilităților ce permit asimilarea unei discipline particulare nu este, în fond, educație și, deși are rolul său în mecanismul social, a o confunda cu tipul de activitate care ar trebui cultivat în universitate ar anunța declinul ireversibil al căutării cunoașterii autentice și, implicit, al universității.

Din acest punct de vedere, este o diferență esențială între a învăța, spre exemplu, pe cineva tehnici de a reprezenta grafic cât mai fidel un anumit obiect din realitate și, pe de altă parte, a învăța pe cineva cum să vadă, în sensul de cum să înțeleagă, cum să contextualizeze și interpreteze ceea ce reprezintă servindu-se de niște abilități deprinse. În mod asemănător, nu poate fi considerat participant la o conversație cel care asimilează opiniile altora și le emite pe ale sale fără a-și fi însușit manierele după care se poartă o conversație. De altfel, Oakeshott accentuează idealul pluralității vocilor pe care doar o universitate la adăpost de circumstanțele locale sau de dictatul unei ideologii sociale îl poate întruchipa:

„Pentru student, aceasta este caracteristica distinctivă a unei universități; este un loc unde are șansa educației în conversație cu profesorii săi, cu colegii și cu el însuși și unde nu este încurajat să confunde educația cu formarea pentru o profesie, cu învățarea particularităților unei îndeletniciri, cu pregătirea pentru un anumit serviciu pe care îl va aduce în viitor societății sau cu procurarea unui anumit veșmânt moral și intelectual care să îl însoțească în viață. Ori de câte ori apare un asemenea scop ulterior, educația (care se preocupă de persoane, nu de funcții) se furișează pe ușa din spate cu pași tăcuți. Căutarea învățării pentru puterea pe care i-o poate conferi cuiva își are rădăcinile într-un egoism lacom, care nu este mai puțin egoist sau mai puțin lacom atunci când se prezintă ca un așa-numit «scop social» – cu acesta, universitatea nu are nimic în comun.”¹²

¹² Michael Oakeshott, „The Idea of a University”, în *The Voice of Liberal Learning* (volum editat de Timothy Fuller), Yale University Press, New Haven and London (1989), 2001, p. 127.

Cei pe care universitatea îi ajută să își construiască propria identitate prin participare la cultură au, totodată, un privilegiu pe care alte forme de activitate umană nu îl pot oferi, iar în aceasta constă, din nou, esența unică a universității, pe care raționalismul amenință să o distrugă¹³.

Universitatea oferă, în viziunea lui Oakeshott, „darul unui interval”, în sensul că îi acordă individului posibilitatea detașării de circumstanțe locale și de presiunea conformării la anumite standarde pe care va trebui să le îndeplinească ulterior pentru a funcționa ca ființă socială. Alături de ceilalți membri ai comunității, el are posibilitatea să se cunoască pe sine și să își formeze personalitatea intelectuală și morală, angajându-se la o căutare proprie, pe care este încurajat să o ducă la capăt fără presiunea de a-și conserva resursele de energie și timp pentru scopuri adesea divergente. Altfel spus, acest prețios dar înseamnă

„o breșă în cursul tiranic al evenimentelor ireparabile; o perioadă în care să privească lumea și pe sine însuși fără sentimentul de a fi urmărit de un dușman sau fără insistența presiunii de a lua decizii; un moment în care poate gusta misterul fără să fie nevoie imediat și de căutarea unei soluții.”¹⁴

Ca spațiu prin excelență propice exprimării discursurilor – vocilor – distinctive ale diferitelor ramuri care compun istoria, arta, știința, respectiv moștenirea civilizației, universitatea nu ar trebui să permită dominația practicii și a materialismului care îmbracă forma unei ideologii sociale ostile pluralismului liberal și viziunii umaniste asupra educației.

Așa cum remarcă Paul Franco, pledoaria în favoarea păstrării universității ca spațiu care le oferă studenților „darul unui interval” nu este fundamentată pe convingerea că aceasta ar putea oferi o orientare etică de natură să contracareze influențele materialismului și tehnologizării lumii. Dimpotrivă, susține Franco¹⁵, o lectură consecventă cu valorile și stilul intelectual care unifică scrierile lui Oakeshott relevă că, dincolo de a face o pledoarie revoluționară, ce reclamă reîntoarcerea universității la sensul său profund, filosoful privește cu scepticism ideea unei concilierii între universitate și restul societății. În fapt, conflictul dintre cele două este absolut¹⁶, iar „lumea învățării nu are nevoie de un liant exterior care să o mențină unită”¹⁷.

¹³ „Raționalistul nu înțelege niciodată că este nevoie de practica a cam două generații pentru învățarea unei profesii; într-adevăr, el face tot posibilul pentru a distruge posibilitatea unei asemenea educații, considerând-o nocivă. Asemenea unui om a cărui singură limbă este Esperanto, îi lipsesc mijloacele pentru a înțelege că lumea nu a început în secolul XX.” – Michael Oakeshott, „Rationalism in Politics”, pp. 39–40.

¹⁴ Michael Oakeshott, „The Idea of a University”, p. 127.

¹⁵ Paul Franco, *Michael Oakeshott: An Introduction*, Yale University Press, New Haven and London, 2004, pp. 117–118.

¹⁶ „Raționalistul a respins dinainte singura inspirație externă capabilă să îi corecteze eroarea; nu doar că neglijează tipul de cunoaștere care l-ar putea salva, ci începe prin a o distruge.” – Michael Oakeshott, „Rationalism in Politics”, p. 37.

¹⁷ Michael Oakeshott, „The Idea of a University”, în *The Voice of Liberal Learning* (volum editat de Timothy Fuller), Yale University Press, New Haven and London (1989), 2001, p. 98.

De altfel, în *The Politics of Faith and The Politics of Scepticism*, unde Oakeshott oferă o originală și bogată în exemple aplicare a ideilor sale privind raționalismul în contextul guvernării și organizării politice, găsim expusă în detaliu o modalitate de analiză a practicilor și instituțiilor guvernării, de natură să clarifice și concepția sa despre educație. Volumul tratează comparativ două viziuni care conduc la două stiluri opuse în practica guvernării.

Prima este fundamentată pe convingerea că statul, prin instituțiile sale, poate controla și planifica în detaliu viața indivizilor și, supraestimând – adesea în mod demagogic – capacitatea acestora de a se angaja la diverse schimbări sau denaturând realitatea în legătură cu necesitatea și tipul acestor schimbări, legitimează autoritarismul și supra-centralizarea.

Cea de-a doua, respectiv „politica scepticismului”, privește guvernarea ca fiind o activitate condiționată de practică, în sensul de a nu impune un anumit ideal social, fie el și îmbrăcat într-o formă care l-ar face universal justificabil, ci de a adapta gradual politici sociale în funcție de ceea ce societatea este pregătită să primească. „Politica scepticismului” nu operează o excludere brutală a tradițiilor, obiceiurilor sau reprezentărilor colective care s-au impus ca importante, pentru a le înlocui cu scopuri perfecționiste, ci, dimpotrivă, propune o activitate limitată de protejare a unor drepturi deja existente, recunoscând totodată caracterul convențional al acestora. Astfel, sintetizează Oakeshott:

„Dezbaterea politică este reprezentată, nu ca un prilej de declarații de inspirație divină sau chiar ca mijlocul pentru a accede la «adevăr», ci ca un efort de a înțelege puncte de vedere diverse și de a ajunge la un *modus vivendi*.”¹⁸

Extrapolând, nu doar guvernarea, ci și alte sfere fundamentale ale activității sociale, cum este educația, nu ar trebui, în viziunea lui Oakeshott, să construiască și să propună modele perfecționiste, inspirate deopotrivă de un optimism exagerat față de conduita umană și de desconsiderarea acelor aspecte ale vieții care nu pot fi introduse într-un program ușor de controlat, dar deconectat de realitatea vieții sociale. Nu întâmplător, descrierea politicii scepticismului se revendică simbolic și de la Montaigne, iar din ideea că în activitatea umană suverană este cutuma, și nu un principiu pur rațional, deconectat de aceasta, Oakeshott conchide că „virtutea unei reguli nu constă în aceea că este «justă», ci în aceea că este stabilită”¹⁹, în sensul că reprezintă un mod deja agreat prin tradiție de conciliere, inevitabil imperfectă, a contradicțiilor inerente individului și interacțiunii sale cu alții.

În cazul educației, politica scepticismului nu ar putea susține, de exemplu, reformarea sistemului educațional pentru a răspunde mai bine nevoilor economiei, cu consecința fragmentării *curriculum*-ului în școli care, altfel, ar fi oferit o pregătire teoretică generală și, de asemenea, nici tratarea educației ca un instrument

¹⁸ Michael Oakeshott, *The Politics of Faith and the Politics of Scepticism* (volum editat de Timothy Fuller), The Bath Press, Avon, 1996, p. 72.

¹⁹ *Ibidem*, p. 76.

în slujba democrației. Este instructiv, în acest sens, comentariul lui Kenneth Minogue vizavi de schimbările în educație începute de guvernul britanic în anii '40. Pe de o parte, acestea au urmărit definirea unor direcții de specializare care au inițiat o divizare socială; pe de altă parte, pentru a răspunde idealului democratizării accesului la educație prin reformarea școlilor finanțate de stat, ca acestea să renunțe la mecanismele de selecție a elevilor (*comprehensive schools*), au contribuit, în deceniile care au urmat, la scăderea nivelului general de pregătire.

La originea eșecului unor asemenea reforme stă, susține Minogue, același tip de raționalism criticat de Oakeshott:

„Copiii au fost prinși între structura administrativă impusă de stat asupra lor și, pe de altă parte, proprii lor profesori, care, în număr mare, optaseră pentru altă versiune a raționalismului. Aceasta consta în convingerea – ce avea să domine în curând colegiile – că «învățarea» copiilor prin predarea de cunoștințe reprezintă o metodă coercitivă și de îndoctrinare. Ar trebui, în schimb, să se răspundă propriilor nevoi de cunoaștere ale elevilor și în ritmul acestora. Profesorii au devenit „persoane-resursă”. [...] Învățământul britanic reprezintă, astfel, un tip de raționalism, în sensul iritabilei tendințe de a rezolva probleme, în cea mai degenerată formă a sa. Un guvern activist caută să transforme educația într-un instrument pentru îndeplinirea propriilor sale scopuri specifice. [...] De la un anumit punct încolo, cei care învață cum să treacă examene și-au însușit pur și simplu o formulă îngustă. Cum s-ar spune, au fost instruiți, însă nu educați.”²⁰

CONCLUZII

O lectură contemporană a scrierilor lui Oakeshott despre educație poate crea impresia unui tip de reflecție asupra lumii, care nu este doar irecuperabil în sens istoric, ci și datat sau utopic, nu lipsit, însă, de meritul de a fi făcut, cel puțin, câteva previziuni precise²¹. De asemenea, apărarea universității ca spațiu eliberat de circumstanțele locale și de nevoia de a-și justifica existența prin raportare la viața socială în ansamblul ei poate fi interpretată ca un exemplu de elitism nefast, care autorizează conservarea cu orice preț a privilegiilor unora, nesocotind îndreptățirea celorlalți la același „dar al unui interval”.

Preocupările din literatura de specialitate dedicată filosofiei educației sunt, în acest sens, relevante, iar dreptatea socială în educație s-a impus ca una dintre

²⁰ Kenneth Minogue, „Oakeshott: Rationalism Revisited”, în Corey Abel și Timothy Fuller (editori), *The Intellectual Legacy of Michael Oakeshott*, Imprint Academic, Exeter, 2005, pp. 185–186.

²¹ „Jumătatea de cunoaștere (câtă vreme este jumătatea tehnică) va avea valoare economică; va exista o piață pentru mințile «instruite» care au la dispoziție cele mai noi instrumente. Evident, este de așteptat că această cerere va fi satisfăcută; se vor scrie cărți adecvate, care vor fi vândute în număr mare, și vor răsări instituții care să ofere o instruire de acest tip (fie generală, fie în legătură cu o anumită activitate). [...] Nu este, însă, foarte important ca oamenii să învețe să cânte la pian sau să administreze o fermă cu ajutorul unui curs prin corespondență; și, în orice caz, este ceva inevitabil date fiind circumstanțele. Ce este important, totuși, este că, în societatea noastră, suflul raționalist a invadat acum și a început să corupă principiile și instituțiile autentice din educație.” – Michael Oakeshott, „Rationalism in Politics”, p. 39.

temele importante de studiu. De exemplu, filosoful belgian Philippe Van Parijs tratează această temă în articolul său „Est-il juste que l'université soit gratuite?”²² din perspectiva unei concepții care echivalează dreptatea în educație cu egalitatea de șanse. Astfel, pe de o parte, gratuitatea studiilor universitare ar fi în spiritul unei meritocrații constrânse de echitatea socială, în sensul de a le permite dezvoltarea intelectuală și personală și celor pentru care costurile de școlarizare ar fi, altfel, prohibitive. Totuși, ar trebui concepute mecanisme care să asigure că avantajele cu care intră în sistemul universitar cei bine situați nu vor înăbuși, de fapt, meritocrația, accentuând discrepanțele față de cei care, deși beneficiază formal de același drept, nu îl pot fructifica pentru că au de depășit obstacole suplimentare sub forma dezavantajelor socio-economice.

Pe de altă parte, studiile universitare contracost ar merita susținute doar dacă ar fi în mod eficient redistributive, iar această redistributivitate ar fi în spiritul echității sociale, respectiv dacă aceia care au privilegiul libertății de a studia ceea ce le place, în vreme ce alții contribuie prin muncă salarizată la funcționarea societății își vor plăti această datorie față de semenii lor mai dezavantajați.

De asemenea, Harry Brighouse și Adam Swift argumentează că educația este un bun pozițional, a cărui proprietate este că „poziția relativă a unui individ în distribuția bunului afectează poziția absolută a aceluiași individ cu privire la valoarea acelui bun”²³. Definiția este intuitivă dacă ne gândim, de exemplu, la condiționarea accesului la diferite profesii de diplomele obținute, la clasificarea instituțiilor care oferă diplome, la criteriile (adesea pronunțat cantitativiste) care măsoară performanțele intelectuale. Din acest punct de vedere, nivelul de educație al unui individ – mai ales în sensul a ceea ce poate obține el grație educației – este judecat prin raportare la cel al altora, ceea ce ar sugera că o viziune asupra educației ca bun intrisec este din start exclusă.

Din perspectivă egalitaristă, Brighouse și Swift construiesc următorul argument: atât timp cât valoarea bunurilor poziționale este stabilită în termeni relativi, „nivelarea în jos” (*levelling down*) a distribuției educației în beneficiul celor mai dezavantajați este soluția corectă, nu doar din perspectiva egalitarismului și a prioritizării, ci și a competiției echitabile. De exemplu, conform acestui argument, este problematic moral faptul că părinții înstăriți își folosesc resursele pentru a le oferi propriilor copii o educație superioară și, implicit, avantaje competitive importante. Un anumit grad de partizanat legitim al familiilor poate prevala asupra cerințelor dreptății sociale în educație, însă care este granița de la care acesta devine nelegitim și, mai ales, cum ar putea fi el controlat fără încălcarea altor valori fundamentale este recunoscut ca problematic²⁴.

²² Philippe Van Parijs, „Est-il juste que l'université soit gratuite?”, în *Ethics and Economics*, 2(1), 2004, pp. 1–8.

²³ Harry Brighouse și Adam Swift, „Equality, Priority and Positional Goods”, în *Ethics*, nr. 116, aprilie 2006, pp. 471–497, p. 472.

²⁴ Harry Brighouse și Adam Swift, „Legitimate Parental Partiality”, în *Philosophy and Public Affairs*, vol. 37, nr. 1, 2009, pp. 43–80.

Există, însă, și argumente care, integrate unei etici sociale, recuperează parțial legătura dintre autonomia personală și educație. Astfel, în viziunea lui Anderson, pledoaria lui Brighouse și Swift pentru egalitatea de șanse în educație ia forma unui egalitarism radical al cărui singur fundament constant este „o politică economică bazată pe invidie”, iar dezvoltarea intelectuală a cuiva este în mod greșit echivalată cu un prejudiciu cauzat altora. O posibilă sursă a acestei erori constă în faptul că susținătorii egalității de șanse în educație se concentrează exclusiv asupra valorii educației ca bun pozițional, respectiv ca treaptă de acces către alte avantaje.

Or, în opinia lui Anderson, discuția trebuie reformulată în termenii a ceea ce indivizii mai bine educați, „care ocupă poziții de responsabilitate și conducere în societate: manageri, consultanți, specialiști, politicieni, decidenți în sfera politicilor” (elitele), datorează celorlalți, respectiv ce rol trebuie să joace aceștia în contextul șanselor existente în societate. Datoria elitelor este de a servi interesele tuturor sectoarelor societății, nu interese proprii, și de a acționa astfel încât inegalitățile în favoarea lor (inegalități de putere, autonomie, responsabilitate și recompense) să funcționeze în beneficiul tuturor, inclusiv al celor mai puțin avantajati²⁵.

Așa cum remarcă Paul Franco, „una dintre cele mai puțin atrăgătoare caracteristici ale filosofiei educației a lui Oakeshott este refuzul său de a lua în considerare cerințele echității”²⁶, ceea ce face ca ideile sale să fie formulate dintr-o poziție ireconciliabilă cu acelea de pe care se articulează dezbaterile despre dreptatea în educație.

Cu toate acestea, respingerea ideii că universitățile trebuie să aibă o funcție sau o misiune socială și, implicit, că ar trebui să își justifice existența prin altceva decât prin urmarea unei tradiții de activitate umană, de exemplu, prin cât de echitabil sunt organizate în raport cu diferențele socio-economice existente nu este, în sine, opusă unor preocupări etice, ci face parte dintr-o viziune deliberat parțială, care nu aspiră la construirea unui model complet și perfecționist. De altfel, se poate argumenta că și literatura de specialitate mai recentă lucrează cu un înțeles parțial al educației, în sensul în care ideea de „învățare” ca descoperire și formare a propriei personalități este adesea secundară teoretizării unor datorii morale sau schematizării unui set de cerințe de eficiență.

Prin urmare, o concepție completă asupra educației în dubla sa dimensiune – intrinsecă și socială sau pozițională – nu ar fi în spiritul criticii pe care Oakeshott o face raționalismului – nu doar ideologiile, ci și teoriile, inclusiv cele din sfera filosofiei, reprezintă, într-o oarecare măsură „o abreviere a unei modalități concrete de activitate”²⁷. De asemenea, nu ar fi în spiritul aceleiași critici nici apărarea transformării unor obiceiuri sau practici „adaptabile și niciodată fixe sau finalizate în sisteme (comparativ) rigide de idei abstracte”²⁸.

²⁵ Elizabeth Anderson, „Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective”, în *Ethics*, vol. 117, nr. 4, pp. 595–622, p. 621 și p. 596.

²⁶ Paul Franco, *Michael Oakeshott: An Introduction*, Yale University Press, New Haven and London, 2004, p. 119.

²⁷ Michael Oakeshott, „Political Education”, în *Rationalism in Politics and Other Essays*, p. 54.

²⁸ Michael Oakeshott, „Rationalism in Politics”, în *Rationalism in Politics and Other Essays*, p. 26.

Este, de aceea, poate plauzibil că analiza lui Oakeshott asupra valorii educației și situației sistemelor de învățământ se oprește acolo unde efectele raționalismului s-au simțit cel mai puternic, respectiv în politică și în modul de organizare a instituțiilor sociale fundamentale. Astfel, lipsa preocupărilor de dreptate socială s-ar putea explica prin aceea că el nu a urmărit să ofere un model complet, care să integreze (inevitabil, în mod reduționist) o viziune umanistă asupra dezvoltării individuale, marcată de metafora „conversației umanității” și una despre principiile care ar trebui să guverneze distribuția bunurilor educaționale. Aceasta din urmă ar implica o reflecție asupra modului în care sunt valorizate diverse principii și activități umane, iar o discuție despre fundamentele valorilor la care o societate aderă la un moment dat și propunerea reclasificării lor ar fi, în spiritul criticii pe care Oakeshott o face raționalismului, deopotrivă incompletă și redundantă.

De altfel, merită remarcat, în final, că și teoretizarea dreptății sociale în educație nu poate fi izolată de o reflecție normativă asupra modului în care funcționează societatea, iar tipul de capacități umane, care sunt valorizate, dezvoltate și răsplătite, este o reflectare a principiilor asumate de o societate la un moment dat²⁹. Păstrând consecvența cu scepticismul moderat exprimat de Oakeshott în scrierile sale, modul în care funcționează instituțiile fundamentale exemplifică gradul de acceptare socială a unei ideologii, general caracterizate ca fiind aceea a raționalismului; de aceea, subiectul dreptății sociale în educație ridică în primul rând întrebări despre legitimitatea și infailibilitatea modelelor normative din fundal, cum ar fi, de exemplu, cel al egalității de șanse.

Oakeshott considera că, în sensul său autentic și nicidecum utopic, „căutarea învățării, ca orice altă activitate importantă, este în mod inevitabil conservatoare”³⁰, iar spațiul ei ideal, universitatea, ar trebui apărat de rigiditatea, voluntarismul și reduționismul impuse de ideologii sociale dominante. Prin urmare, discuția despre misiunea socială a universității ar presupune cu prioritate o reflecție despre relevanța modelelor normative care definesc interacțiunea instituțiilor sociale fundamentale. În termenii lui Oakeshott, aceste modele se preocupă adesea de identificarea regulilor după care ar trebui distribuite „certIFICATELE” care autorizează exploatarea eficientă a resurselor lumii, ceea ce sugerează un univers conceptual ireconciliabil cu acela al „conversației umanității”.

BIBLIOGRAFIE

Corey Abel și Timothy Fuller (editori), *The Intellectual Legacy of Michael Oakeshott*, Imprint Academic, Exeter, 2005.

²⁹ Așa cum a argumentat Michael Walzer, principala tensiune decurge, de fapt, din valoarea pe piață a educației ca bun care poate fi convertit în altele ce accentuează diferențele socio-economice și asimetria de putere dintre oameni: „În principiu, bunurile educaționale nu ar trebui să fie de cumpărat, dar cumpărarea lor poate fi tolerată dacă ea nu aduce cu sine (așa cum se întâmplă încă astăzi, spre exemplu, în Marea Britanie) avantaje sociale enorme” – Michael Walzer, *Spheres of Justice, A Defence of Pluralism and Equality*, Basic Books, New York, 1983, p. 219.

³⁰ Michael Oakeshott, „The Idea of a University”, în *The Voice of Liberal Learning* (volum editat de Timothy Fuller), Yale University Press, New Haven and London, (1989), 2001, p. 128.

- Elizabeth Anderson, „Fair Opportunity in Education: A Democratic Perspective”, în *Ethics*, nr. 117, iulie 2007, pp. 595–622.
- Harry Brighouse și Adam Swift, „Legitimate Parental Partiality”, în *Philosophy and Public Affairs*, vol. 37, nr. 1, 2009, pp. 43–80.
- Harry Brighouse și Adam Swift, „Equality, Priority and Positional Goods”, în *Ethics*, nr. 116, aprilie 2006, pp. 471–497.
- James R. Flynn, *What is Intelligence? Beyond the Flynn Effect*, Cambridge University Press, Cambridge, 2007.
- Paul Franco, *Michael Oakeshott. An Introduction*, Yale University Press, New Haven & London, 2004.
- Paul Franco, *The Political Philosophy of Michael Oakeshott*, Yale University Press, New Haven & London, 1990.
- John Gray, *Post-liberalism. Studies in Political Thought*, Routledge, New York, 1993/1996.
- Martha C. Nussbaum, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts & London, 1997.
- Michael Oakeshott, *Rationalism in Politics and Other Essays* (1962), volum editat de Timothy Fuller, Liberty Fund, Indianapolis, 1991.
- Michael Oakeshott, *The Politics of Faith and the Politics of Scepticism* (volum editat de Timothy Fuller), The Bath Press, Avon, 1996.
- Michael Oakeshott, *The Voice of Liberal Learning* (volum editat de Timothy Fuller), Yale University Press, New Haven, 1989.
- Michael Oakeshott, *What is History and Other Essays* (volum editat de Timothy Fuller), Imprint Academic, Exeter, 2004.
- Natalie Riendeau, „Michael Oakeshott, the Legendary Past and Magna Carta”, în Robert Hazell și James Melton (editori), *Magna Carta and its Modern Legacy*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 212–232.
- Philippe Van Parijs, „Est-il juste que l’université soit gratuite?”, în *Ethics and Economics*, 2(1), 2004, pp. 1–8.
- Michael Walzer, *Spheres of Justice, A Defence of Pluralism and Equality*, Basic Books, New York, 1983.

Acest articol este rezultatul unei cercetări finanțate printr-un grant al Consiliului Pentru Cercetare în Științe și Tehnologie al Turciei (TÜBİTAK), proiectul 2216, pentru sprijinirea cercetătorilor din afara Turciei. This research was supported by The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK), 2216 scheme, Research Fellowship Programme for International Researchers.