

# Läroplanen och föreställningen om ett kosmopolitiskt arv<sup>1</sup>

*David T. Hansen*

The ancient idea of cosmopolitanism is a topic of renewed interest today. Scholars and practitioners in many fields are examining what it means to conceive all human beings as linked by their membership in a shared cosmos. Some people focus on political cosmopolitanism, others on moral, cultural, or economic cosmopolitanism. This paper examines educational cosmopolitanism by elucidating the idea of curriculum as a cosmopolitan inheritance. It argues that curriculum can generate a cosmopolitan sensibility, by which one means an outlook that regards life experience as universally educational. It suggests that a cosmopolitan sensibility can assist people in working through some of the tensions that accompany global and local change in our time. It can position them to reconstruct creatively cultural and individual values rather than abandon them in the face of the ceaseless pressure of globalization. A cosmopolitan sensibility edifies human beings by helping them perceive why all persons, in principle, can be creative guardians and practitioners of creativity itself.

Keywords: cosmopolitanism, critical inheritance, meaning-making, curriculum, sensibility.

I denna essä försöker jag redogöra för läroplanen som kosmopolitiskt arv. Jag kommer att visa hur en sådan läroplan kan bidra till att utveckla en kosmopolitisk medvetenhet, med vilket jag menar en varaktig beredvillighet att lära sig av det nya och annorlunda, samtidigt som man tar hänsyn till det kända och välbekanta. Det är en medvetenhet som värdesätter kulturell kreativitet och kulturellt bevarande. Jag uppfattar att "kultur" innefattar såväl dess antropologiska och konstnärliga innebörder som en människas omskapande process, samtidigt som hon eller han bevarar

---

*David T. Hansen* är professor i "philosophy & education" vid Teachers College, Columbia University, New York och medlem av tidskriftens 'international editorial board'. E-post: hansen@tc.edu

sin individualitet. Ur ett kreativt såväl som ur ett bevarande perspektiv så uttrycker en kosmopolitisk medvetenhet mer än bara öppenhet inför, eller tolerans gentemot, uppfattningar och seder som kommer någon annanstans ifrån. Den är snarare en pedagogisk inriktning. Den uppvisar inte endast en beredvillighet, utan en önskan, att lära från andra traditioner; en process som kan innebära att bli vägledt i världen genom andras insikter såväl av som genom sina egna.

Mitt syfte med denna undersökning är att rekonstruera undervisningens och utbildningens möjligheter i en snabbt föränderlig värld. Det är en truism att förändringstakten har accelererat i spåren av vad som ofta sammanfattas som globalisering. Många kommentatorer<sup>2</sup> spårar detta fenomen till utvecklingen i Väst, till exempel till krafter som utlöstes av de franska och amerikanska revolutionerna, av den europeiska imperialismen och av den industriella revolutionen. Andra<sup>3</sup> hävdar att globaliseringens rötter sträcker sig ända tillbaka till den mänskliga historiens början och att processen i många avgörande faser har rört sig från öst till väst snarare än tvärtom. Hur man än tolkar dess ursprung så är den nutida hastigheten och omfattningen av globaliseringen svindlande och den visar inga tecken på att avta. En ändlös uppfinningsförmåga inom politik, näringsliv, teknologi, konst med mera går hand i hand med förstörelse av lokala traditioner såväl som av naturen. Dagens läroplansskribenter intresserar sig med rätta för att skapa pedagogiska förhållningssätt som kan svara upp mot denna verklighet – som kan, för att utveckla ett existentiellt motiv, utrusta nuvarande och kommande generationer att ta plats i erfarenheten, snarare än att bara uthärda den.

I detta projekt kan ett kosmopolitiskt perspektiv vara av särskilt värde. I dag har begreppet antagit en förnyad betydelse både i det vetenskapliga och i det allmänna samtalet. Detta intresse reflekterar en önskan att finna nya sätt att förhålla sig till de strider, brott och den fragmentarisering man ser runt om i världen. Som många noterade så ledde slutet på det kalla kriget för två decennier sedan inte till någon återuppväckt internationell harmoni utan i stället till en intensifiering av etniska, religiösa och andra konflikter. Den senaste svängningen mot det kosmopolitiska speglar också oron över det världsomfattande inflytandet av konsumtionsförespråkande individualism, jämsides med rädslan att världens politiska resurser hamnar på efterkälken, jämfört med de ekonomiska krafterna som den globala kapitalismen har släppt loss (Habermas 1998, McCarthy 1999, Papastephanou 2005).

En föreställning om det kosmopolitiska erbjuder emellertid mer än tillhandahållandet av ett kritiskt verktyg för att granska samtidens problem. En sådan föreställning är inte enbart beroende av kriser. Den erbjuder ett fruktbart traditionsrikt ställningstagande för att bygga

vidare på människors insatser inom konst, etik, politik, utbildning och andra områden av mänskliga ansträngningar och att utvidga dem både lokalt och globalt. Ett sådant perspektiv märks i den förtjusning och energi som människor överallt finner i nya former för samarbete, tack vare utökade möjligheter till rörlighet, kraftfull IT-teknologi, ett ökat antal ideella organisationer och liknande. Idén om det kosmopolitiska förespeglar ett löfte eftersom den uppstår i detta sammanhang av möjlighet och utmaning. Den kan bidra till att överbrygga en berättigad hänsyn till ”de egna” – den egna familjen, kulturen och gemenskapen – med det över hela världen stora behovet av hänsyn till människor som är olika, liksom för den fysiska miljön som de vistas i.

I det första av de följande avsnitten kommer jag att konkretisera föreställningen om det kosmopolitiska. Jag kommer att visa på hur den nyare och snabbt växande litteraturen i ämnet hjälper oss att skilja den från andra ”ismer”, som nationalism, humanism, pluralism, internationalism, liberalism och multikulturalism, såväl som från globalisering. Litteraturen undergräver lättvindig kritik av det kosmopolitiska, så som dess påstådda okritiska universalism, etnocentrism, världsfrånvändhet, moraliska rotlöshet, och elitistiska estetik.<sup>4</sup> Samtidigt underminerar litteraturen förhastade, romantiska och oförsiktiga anspråk på kosmopolitanismens fördelar. På ett ibland intrikat och förvirrande sätt har begreppet ”kosmopolitisk” kommit att tillskrivas singulära föreställningar om människans natur eller mening (”ism”) eller ett obegränsat antal plurala synsätt (”ismer”). Jag kommer att visa hur nyare forskning erbjuder ett ramverk för att närma sig denna mångfald av intellektuella och praktiska perspektiv. I det andra avsnittet kommer jag att diskutera varför den kosmopolitiska idén ger upphov till föreställningen om läroplanen som kosmopolitiskt arv. Den idén utgör i sin tur grunden till det därpå följande avsnittets analys av en kosmopolitisk medvetenhet. I en avslutande kommentar understryker jag hur detta perspektiv på läroplanen och dess åtföljande medvetenhet kan hjälpa människor att vidga sina kreativa och etiska synfält över tid och rum.

## Ett perspektiv på det kosmopolitiska

### Historisk bakgrund

Begreppet ”kosmopolitisk” härstammar från grekiskans *kosmopolites*, eller världsmedborgare. Idén finner sitt första formella uttryck i Väst genom Diogenes röst, en så kallad cynisk filosof som levde på 300-talet före Kristus som i ett berömt uttalande förklarade att han kom från världen och inte från en särskild kultur eller statsbildning. Cynikerna tolkade vad vi kallar moralisk förpliktelse som lojalitet mot mänsklig-

heten själv, vilket var meningsfullt och bekant för dem med tanke på Medelhavsländernas flerspråkiga kulturella livsuppfattningar vid den tiden (Schofield 1991, s 141–145, Nussbaum 1997a, s 56–58). Deras inflytande filtrerades via senare tolkningar av det kosmopolitiska. Idén nådde en höjdpunkt i den antika världen bland de hellenistiska och romerska stoikerna, som menade att det var möjligt att ägna sig åt både den lokala och den större mänskliga gemenskapen. De försökte att utforma sätt att leva där man samtidigt kunde vara lojal mot partikulära skyldigheter och mot behov och hopp hos mänskligheten i stort.<sup>5</sup> Deras studier, litteraturläsningar och samtal inbegrep ett intresse för vad som i dag skulle kallas kulturell mångfald, jämsides med ett djupt intresse för individualitetens grunddrag. Som forskare praktiserade de filosofisk antropologi: att tydliggöra föreställningar om vad det betyder att bli och att vara en människa, jämsides med systematiska reflektioner över vad som kallas människans villkor.

I renässansens kölvatten, med dess ”återupptäckt” av antika källor, framställde författare skildringar jämförbara med stoikernas, om vikten av tolerans och ömsesidigt utbyte. Anledningen var både negativ – de sökte ett ekumeniskt förhållningssätt för att närma sig en till synes oöverstiglig religiös konflikt, och positiv – de lovordade människors skillnad i kultur, vanor och så vidare (Kraye 1996). Under 1700-talets upplysningstid försökte författare, affärsmän, jurister, konstnärer och andra från hela Europa att bryta sig loss från ett trångsynt, rojalistiskt envælde. De grundade delvis sina kosmopolitiska anspråk i åsikten att eftersom alla människor äger förmåga till förnuft och moralisk handling så förtjänar de att behandlas med respekt. Denna ståndpunkt ledde de kosmopolitiska tänkarna, till skillnad från några av deras samtida lärda, att fördöma krig, slaveri och imperialism (Schlereth 1977, Carter 2001, Muthu 2003). Den politiska teoretikern och samhällskommentatorn Montesquieu (1689–1755) fångade deras uppfattning när han skrev: (citerat i Kristeva 1993, s 28).

If I knew something useful to myself and detrimental to my family, I would reject it from my mind. If I knew something useful to my family but not to my homeland, I would try to forget it. If I knew something useful to my homeland and detrimental to Europe, or else useful to Europe and detrimental to Mankind, I would consider it a crime.

Kant (1963) gav denna kosmopolitiska tanke ett bestående lyft i hans välkända argument för hur man skapar ”evig fred” mellan stater. Arvet från denna upplysningstidens strävan kommer i dag till uttryck i ett förnyat akademiskt intresse för det kosmopolitiska som tidigare

nämnts, i organisationer för mänskliga rättigheter och fred, i olika internationella organ från Förenta Nationerna till Internationella Brottmålsdomstolen samt i ett ständigt växande utbud av ideella organisationer som verkar över politiska och geografiska gränser.

## Om det kosmopolitiska

Forskare som deltar i dagens breda och ökande forskningsinsatser har identifierat flera linjer inom kosmopolitanismen, alla med rötter långt tillbaka i tid och rum. De innefattar inslag från politik, moral, kultur och ekonomi (Kleingeld 1999, Kleingeld och Brown 2006). *Politisk kosmopolitanism* lyfter fram globala åtgärder för att stödja politisk, social, ekonomisk, och (i dagens värld) miljöinriktad rättvisa. Medan vissa författare har talat för en enda världsregering (Skolimowski 2003) tillbakavisar de flesta detta alternativ som ett recept för totalitarism och fokuserar i stället på transnationellt institutionsbyggande. Många argumenterar för vad Kristeva (1993) beskriver som ett system av nationer utan nationalism: en rekonstruerad internationell etik som införlivar formaliserade system för gästfrihet, rättvis ekonomisk praxis, ärlig lyhördhet för politiska konflikter, respektfulla överenskommelser för att minska miljöförstöring och liknande (Derrida 2001, Gregoriou 2004, Benhabib 2006).

*Moralisk kosmopolitanism* rör sig kring föreställningar om det goda, om rättvisa eller om dygd som sägs skära genom politiska, kulturella och religiösa gränser. Om politisk kosmopolitanism framhäver globalt medborgarskap och transnationella institutioner så pekar den moraliska kosmopolitanismen på förhållningssätt såsom fördomsfrihet och opartiskhet som alla människor, eller så säger förespråkarna, kan komma att åta sig. Sedan urminnes tider har denna linje framhållits i debatten om gränser för moralisk förpliktelse. Till exempel utvecklar Nussbaum (1997a, b) tankar tvärsöver hela historien, med början hos grekerna, för att argumentera för att personer bör tänka på sig själva som världsmedborgare och därmed betrakta sina moraliska skyldigheter som gällande lika för alla människor utan någon automatisk större hänsyn till landsmän. Hon menar inte att människor ska försumma sina barn, familjer eller grannar för att hjälpa andra människor på andra sidan jordklotet. Men hon menar att människor ska delta i det lokala i en anda som innebär att de på så sätt bidrar till ett rikare världsallt. Appiah (2005, 2006) har å sin sida kritiserat Nussbaums åsikt för att den innebär att lokala anknytningar, med avseende på deras moraliska legitimitet, är härledda av eller bidragande till universella värden. Appiah argumenterar för vad han kallar ”rooted

cosmopolitanism”, där människor bör erkänna den specifika påverkan som lokala traditioner och kulturer har för deras personlighet och som (i motsats till Nussbaums tonvikt) förlägger en större förpliktelse till den rad omständigheter som berör familjen eller gruppen. ”A cosmopolitanism with prospects” skriver Appiah (2005, s 223, 232) ”must reconcile a kind of universalism with the legitimacy of at least some forms of [moral] partiality. ... [I]t is a composite project, a negotiation between disparate tasks’.

*Kulturell kosmopolitanism*, som Kleingeld och Brown (2006), och andra uppfattar den, inbegriper såväl lojalitet mot den lokala kulturens värden som mot värdet av interkulturella lån och utbyten. Kulturella kosmopoliter motsätter sig försök att likrikta samhällen, men de är lika misstänksamma mot starka anspråk på kulturellt och nationellt självbestämmande om de i dessa ser skuggan av nya barriärer mellan grupper. De kritiserar föreställningar om identitet som, enligt dem, bygger en mur kring människans sätt att vara och leder till ett ökande antal kategorier av ”främlingen”. De ansluter sig till möjligheten av ett kulturellt ”utträde” eller ”glömska” från individernas sida, från lokala eller större konfigurationer.<sup>6</sup> Kulturella kosmopoliter är inte nödvändigtvis anti-traditionalister och de uppskattar att folk finner gränsöverskridande värden, mening och nytta i det lokala. Dock verkar den kulturella kosmopolitanismen uttrycka sin egenart, åtminstone delvis, genom att framhålla ett flytande tillstånd mellan lokala kulturer och hybridkulturer i vardande.

*Ekonomisk kosmopolitanism*, enligt Kleingeld och Brown (2006), kretsar i en av sina historiska former runt anspråk på frihandel. Förespråkare för detta läger eftersträvar, å ena sidan, att minska den politiska kontrollen över den ekonomiska verksamheten och, å andra sidan, att släppa loss individer och samhällen att bruka sina egna relativa ekonomiska fördelar genom handel, snarare än genom oekonomisk självförsörjning. De anser att oreglerat ekonomiskt utbyte är bland de säkraste och mest pålitliga sätten att minska nationell och mellanfolklig fiendskap (Friedman & Friedman 2002). En bred samling teoretiker låter emellertid förstå att ett sådant perspektiv inte ger en bild av ekonomisk kosmopolitanism, utan snarare av vad som idag kallas nyliberalism, förstått som ett stöd för principer för en fri marknad i förening med särskilda liberala värden. Kritiker anklagar denna position för att acceptera vad många anser vara globaliseringens mörka sida, där samverkande ekonomiska intressen (t.ex. multinationella företag) ofta kör över politiska, moraliska, miljömässiga och kulturella hänsyn. Dessa kritiker förstår formen av ekonomisk kosmopolitanism som djupt grundat i ett intresse för social rättvisa (Tan 2004, Barnett m.fl. 2005). Till exempel kan den ”capabilities

approach” till social och ekonomisk utveckling, som den utformats av Sen (1999) och andra (DeMartino 2000), förstås som ekonomisk kosmopolitanism, rekonstruerad genom värderingar som kan härledas till både moralisk och politisk kosmopolitanism.

### Mot en pedagogisk kosmopolitanism

Jag tror att vad som kan kallas *pedagogisk kosmopolitanism*, ett begrepp som jag inte har stött på i litteraturen, förtjänar en central plats i den dynamiska mix av ”kosmopolitanismer” som har gestaltats i senare forskning. Idén omfattar aspekter av alla de delar som berörts ovan. Den bygger emellertid också på särskiljande traditioner, på så sätt att den inte kan reduceras till, eller bara vara beroende av, en särskild politisk, moralisk, kulturell eller ekonomisk ståndpunkt.

En fullt utvecklade analys av pedagogisk kosmopolitanism kräver ett större utrymme än vad som står till buds i en enstaka essä. Mitt syfte här är att visa på dess inriktning, vilket jag kommer att göra i nästa avsnitt där jag undersöker idén om läroplanen som kosmopolitiskt arv. För att undvika missförstånd i den diskussionen så låt mig först ange hur forskare har skilt ut kosmopolitanism från andra existerande ”ismer”.

I korthet skiljer sig kosmopolitanism från både nationalism och internationalism eftersom den inte behandlar vare sig nationen eller staten som en given analysenhet och inte heller som en given grund för handling i världspolitik. Som berörts ovan så innebär denna hållning inte ett donquijotiskt avvisande av idén om nationer och stater.<sup>7</sup> Den gör dock anspråk på att en världsomspännande grund för tanke och handling, som utgör mer än endast summan av de (nationella) delarna, förtjänar minst lika stor uppmärksamhet. Vissa forskare har hävdade att en del i det kosmopolitiska löftet ligger i den moraliska och politiska kontroll som den kan ge till nationell och statligt baserad politik när den senare förtrycker människor på ett godtyckligt sätt.<sup>8</sup>

Kosmopolitanism skiljer sig från mångkulturalism och pluralism eftersom det kosmopolitiska, till skillnad från de två andra inte ger företräde för redan bildade gemenskaper. Den eftersträvar att värna möjliga utrymmen för nya kulturella och sociala konstellationer som reflekterar en intensifierad blandning av människor, idéer och aktiviteter världen över. Däremot innebär inte kosmopolitanism ett givet företräde före det senare. Som Hollinger (2002, s 231–232)<sup>9</sup> uttrycker det: ”Cosmopolitans are specialists in the creating of the new, while cautious about destroying the old; pluralists are specialists in the conservation of the old while cautious about creating the new”.

Den kosmopolitiska idén liknar humanism genom att anta att den enskilda människan, dock i betydelsen av intersubjektiv social varelse, bör förstås som något mer än produkten av sociala eller psykologiska krafter. (Den skiljer sig från humanismen när denna projicerar en universell *a priori* definition av den mänskliga naturen, detta är en punkt som jag återkommer till.) En människa förkroppsligar mer än en redan föreställd, förutbestämd eller oföränderlig identitet. Ur ett humanistiskt synsätt förtjänar varje människa respekt som en varelse med värdighet, med en uttrycksfullhet och lyhördhet gentemot världen som inte ska dämpas eller förstöras. Denna hållning innebär inte att instämma i eller att acceptera allt som andra gör; den moraliska och politiska kosmopolitanismen har delvis uppstått som förhållningssätt för att tydliggöra skillnader i synsätt och praxis. I den kosmopolitiska idén genljuder också liberala tankar som, genom att betona autonomi och handling, betraktar individen, minst lika mycket som gemenskapen, som centrum för moralisk tanke och handling. Dessa nära relationer mellan humanism och liberalism betyder inte att varken de eller den kosmopolitiska idén är motståndare till att bevara gemenskaper, inte heller att de försöker bortse från den särskiljande behandling som vissa grupper historiskt har utsatts för av andra. Som nämnts utgör politisk kosmopolitanism delvis ett försök att placera social rättvisa i centrum för mellanfolkliga och internationella angelägenheter.

Kosmopolitanism är inte endast en omarbetad fusion av humanism och liberalism. Samtidigt som den ställer individens egenart, handling, autonomi och erfarenhet i förgrunden - ett fokus som jag kommer att undersöka närmare i denna essä - så framhåller den också gemenskapernas moraliska och kulturella unikheter såväl som deras integritet. Den kosmopolitiska idén förutsätter individuell och samhällelig mångfald. Den skulle försvinna som ett rökmoln om enhetligheten tilläts triumfera, ett utfall som vissa kritiker fruktar i en ohämmad globalisering och mot vilken kosmopolitanismen utgör en uppfordrande respons. Samtidigt är dock inte det kosmopolitiska endast en rekonstruktion av moralisk, kulturell eller politisk kom-munitarism. Den kosmopolitiska idén riktar uppmärksamheten mot den mer eller mindre permanenta exponeringen av skillnad vad gäller kulturer och individer i dagens värld. Genomtränglighet och poröshet verkar överallt vara regel snarare än undantag. Det kosmopolitiska understryker den fenomenologiska omöjligheten att inneha en "ren" identitet, oberörd eller opåverkad av kontakter "utifrån". Från en kosmopolitisk synvinkel är det mycket bättre att ge sig i kast med inflytandet från dessa kontakter än att försöka få dem ur synhåll.

Lear (2006) visar till exempel på ett gripande sätt hur den amerikanska indianstammen Crow framgångsrikt bemötte hotet om kulturell



förintelse. De gjorde det inte genom att skärpa sin identitet och försvara den på ett sätt som skapar ett nollsummespel utan snarare genom att rekonstruera vissa grundläggande vanor i förening med att ta in nya idéer och metoder och allt detta på ett sådant kreativt sätt att det hjälpte dem att upprätthålla kulturell integritet, tradition, och särart. Jag vill inte hävda att Crowindianerna därmed blev kosmopolitiska; som jag kommer att påpeka längre fram så fungerar begreppet inte som ett identitetskort. Vidare är det viktigt att betona att Crow inte hade något annat val än att handla, efter att ha blivit överfallna och besegrade i strid med en övermäktig och obehaglig motståndare. Men från en kosmopolitisk synvinkel så erbjuder Crow en dynamisk lektion till mänskligheten. Samhällen och individer är i dag överallt i varierande grad sårbara för kulturell upplösning (med påminnelse om den mångfald av betydelse av "kultur" som används här). I sitt konstruktiva svar på detta hot visade Crow varför en kosmopolitisk inriktning förenar en kritisk öppenhet mot omvärlden med en kritisk lojalitet mot det lokala.<sup>10</sup>

Slutligen så skiljer sig det kosmopolitiska från universalism, om den senare förstås som en enhetlig, apriorisk och okritisk hållning avseende sådana frågor som människans natur och förnuft. Från en kosmopolitisk synvinkel är det självklart att alla kulturer är resonande kulturer och att det är möjligt för dem, om än inte alltid lätt, att förstå andra kulturers tänkesätt. Dessutom ger dessa resonande processer uttryck för karakteristiska tanketraditioner, förhållnings-sätt och reaktioner gentemot världen, även om de inte är bestämda av dem i någon materialistisk mening. "Tradition without reason is blind" konstaterar Putnam (2002, s 94) och "reason without tradition is empty". Således, å ena sidan så tillbakavisar det kosmopolitiska starka uttryck för social konstruktivism som tolkar sätt att resonera som dunkla och obegripliga för andra. Å andra sidan, även om det kosmopolitiska omfattar användningen av begreppet universell som komplementärt till begreppet lokal (inget av begreppen skapar mening utan det andra), så har den inget samröre med *universalistiska* anspråk att det finns en och endast en uppfattning och ett sätt att resonera som alla måste anpassa sig till om de vill räknas som förnuftiga. Från en kosmopolitisk utgångspunkt är själva innebörden av "universell" alltid redan under omdaning eftersom människor påverkar varandra på nya sätt, hur blygsamma dessa sätt än är i jämförelse med hela mänsklighetens erfarenheter (Anderson 1998, Butler 2002). Jag återkommer till denna punkt i avsnittet nedan om en kosmopolitisk medvetenhet. Jag kommer att argumentera för att en sådan uppfattning varken är relativistisk eller absolutistisk i sitt antagande, utan snarare står för en djup och bestående respekt för verkligheten för mig själv, andra och världen.

## Läroplan, arv och en kosmopolitisk horisont

Jag vänder mig nu från denna bakgrundsskiss av det kosmopolitiska till utbildningsverksamheten. Mitt fokus kommer att ligga på läroplanen i skolmiljö, men det tål att betonas att en kosmopolitisk utbildning framträder genom ett obegränsat antal sociala krafter, inklusive media och kommunikationsteknik, som i sig är stadda i snabb förändring idag. En viktig utgångspunkt i det följande är att en kosmopolitisk utbildning inte förutsätter någon radikal läroplansöversyn av vad som lärs ut i grundskola, gymnasium eller högskola. Detta sätt att undervisa är inte beroende av eller kräver något formellt program, som t.ex. de som karakteriserar vad som kallas samhällskunskap, undervisning om globalisering eller etisk undervisning. En kosmopolitisk hållning står inte nödvändigtvis i konflikt varken med undervisningsprogram i allmänhet eller specifikt med dessa speciella program. En kosmopolitiskt inriktad undervisning betonar dock perspektiv som förstås som en hållning. Det är ett sätt att se som, för läraren, belyser hur läroplanen kan utgöra ett potentiellt och dynamiskt arv för alla människor, medan det för eleven kan leda till fördjupade, om än ibland också förvirrande, förbindelser med de dynamiska mellanrummen mellan det lokala och det universella. I det följande kommer jag att försöka ge pedagogisk färg, konsistens och ton till dessa mellanrum.

### Tilltalet från världen

Den kosmopolitiska idén inbjuder läraren till att ur läroplanen ta fram, vare sig det gäller konst eller zoologi, de sätt på vilka ämnet uttrycker människans sökande efter mening. Detta sökande utgör något annat än strävan efter kunskap i dess instrumentella och vetenskapliga mening, även om de kan ställas bredvid varandra. Föreställningen om ett sökande reflekterar tanken om läroplanen som en existentiell reaktion på erfarenhet: som ett uttryck för försök att skapa mening, att förstå, att uppskatta, att känna sig hemma. Sökandet efter mening är varken synligt i sitt anslag eller vinningslystet till sitt syfte, även om det kan leda till fantastiska nya insikter, medel och sätt att leva. Det är deltagande i mening av en öppenhet att formas, och inte bara att informeras, genom vad man ser och lär. Uttryckt i bildliga termer ger frågan om mening en växande människa en möjlighet att öppna sig för tilltalet från världen, som om den frågade henne eller honom:

- Vad tror du om mig?
- Hur är det för dig att vara på *denna plats* i stället för i något annat sorts kosmos?

- Hur lever du här?
- Vilka relationer har du, och vilka relationer skapar du, med världen omkring dig?

Jämsides med en kosmopolitisk syn kommer läraren att fortsätta att förstå läroplanen som något som utrustar eleverna med kunskap om lokala och större världar, som sporrar dem att utveckla färdigheter i att läsa, skriva, räkna, samtala och undersöka och som utvecklar resurser för att utveckla speciella intressen och behov. Med ett kosmopolitiskt synsätt, fyller läroplanen emellertid mer än de välbekanta funktionerna av socialisation, förvärv av kunskaper och förberedelse för ett produktivt liv, hur viktiga dessa än må vara. Den konstituerar också ett världens arv av meningsskapande, testamenterat till alla människor.

Detta världens arv är något annat än summan av dess delar. Till skillnad från internationella, mångkulturella, eller andra föreskrifter för pluralistiska läroplaner, så har det inte konstruerats genom att införliva färdiga arv från vissa gemenskaper. Ett kosmopolitiskt synsätt står inte i motsats till ett sådant tillvägagångssätt, förutom när det (som för all annan undervisningsplanering) blir dogmatiskt snarare än deliberativt när det gäller vad eleverna får möta och lära sig. Ett pluralistiskt synsätt kan ses som en nödvändig början för undervisningen, men inte som ett slutligt eller självtillräckligt mål. I dagens värld är det viktigt att lära elever om kulturers och gruppers historia med dess specifika karaktärer, syften och ambitioner. Det är lika viktigt att utbilda eleverna att söka ömsesidig förståelse, att uppskatta tolerans och att lära sig att kritisera orättvisor, både med hjälp av teori och praktik antingen det är på lokal eller global nivå. En del kritiker skulle faktiskt argumentera för att dessa mål sammanlagt skulle leda fram till en kosmopolitisk undervisning.<sup>11</sup> Enligt min uppfattning så döljer emellertid en sådan slutsats frågan genom att utforma det kosmopolitiska som en ”lösning” på ett förutbestämt problem. Som jag förstår det, så ligger inte skillnaden mellan det kosmopolitiska och pluralism i innehållet *i sig*, utan det är snarare en skillnad i perspektiv eller inriktning, på det sätt som den påverkar människors mottagande och gensvar till innehållet. Jag kommer att belysa denna idé genom att reflektera över begreppet ”arv”.

## Arv

En preliminär utgångspunkt är att utbildning och socialisation inte är synonyma (Dearden m.fl. 1972, Oakeshott 1989). Socialisation utgör den nödvändiga processen för att leda in de unga i ett sätt att leva och utrusta dem för att kunna upprätthålla det. Utan socialisation (andra termer inkluderar assimilering och anpassning) skulle män-

niskors levnadssätt gå förlorade. Kravet på människors socialisation kommer att bestå så länge som kulturer existerar. Genom den lär sig de unga olika sätt att förstå, kommunicera och att interagera med andra, tillsammans med en uppsättning av kulturell kunskap (som alltid kan utvecklas) och som sammantaget konstituerar deras sätt att leva. Inom en förståelseram av socialisation betyder ett arv just detta: en del av ett tidigare grundlagt sätt att leva. Sättet att leva antas ”okritiskt”, inte i betydelsen oreflekterat eller fantasilöst utan i stället i den meningen att socialisation gör det möjligt att vara kritisk överhuvudtaget – det vill säga att ha möjlighet att existentiellt distansera sig från idéer, värderingar, trosuppfattningar och praxis och att överväga dem snarare än att bara anamma dem. Ingen sådan distansering eller sådant kritiskt förhållningssätt blir möjligt att förstå utan att ha socialiserats in i en livsstil. Utan det senare finns det ingenting att distansera sig från, precis som det inte skulle finnas något att utgå från. En människa som inte socialiserats skulle finna det lika omöjligt att vara med andra människor som de med honom eller henne (tänk på berättelsen *The Mind of Mr Soames* (Maine 1961), återgiven i en film från 1970 [Cooke 1970]).

Föreställningen om en kosmopolitisk utbildning erkänner nödvändigheten av socialisation, vilket i sin tur innebär ett erkännande av det lokalas betydelse i människors liv. *Utbildning är beroende av socialisation*, av att ha anammat en livsstil och blivit en del av den. Från ett kosmopolitiskt perspektiv har emellertid utbildning att göra med nya former av förståelse, erfارande och förflyttningar i världen. Dessa former kan överensstämma med socialisationsprocesserna men det handlar inte om att bara enkelt kopiera dem. De följer oftast tillsammans med socialisation och de kan vara svåra att skilja från de senare. Skillnaderna mellan dem kan skapa spänningar och svårigheter när kraven på socialisation går emot utbildningens impulser. Utbildning innebär alltid att stå tillbaka såväl som att dela. I utbildningserfarenheten upprätthåller eleven en viss grad av självständighet eller distans till föremålet för studierna, även när han/hon är engagerad. Uttryckt på annat sätt så är eleven medveten om att det är ett studieobjekt snarare än ”bara” ett objekt; och det är ett studieobjekt eftersom eleven har uppfattat det så, ofta på tillskyndan av läraren och läroplanen.

Elevens medvetenhet speglar det faktum att undervisning är meningsfullt snarare än bara funktionellt. Socialisationen är uteslutande funktionell: dess syfte är att upprätthålla kultur. Undervisningen är både meningsfull och funktionell: dess mål är att bidra till kultur som den förstås i sitt antropologiska, konstnärliga och individuella uttryck. I undervisningen bemöter individen frågor, fullföljer intressen och handlar av nyfikenhet på ett sätt som alltid är direkt snarare än

företbestämt eller uppgjort på förhand. Undervisning utgör ett oroande och oförberett äventyr (Oakeshott 1989, s 23) till platser som ingen har varit på förut, i den meningen att två människor inte förstår världen och dess beståndsdelar som genom en karbonkopia. Däremot är socialisation ett förunderligt väl inövat, om än föränderligt, system för att bebo det kända och det välbekanta.

I utbildningssammanhang antar således ett arv en annan karaktär jämfört med i samband med socialisation, även om dess uttrycksmedel vid en första anblick kan vara desamma. Det vill säga att uttrycksmedlet i båda fallen kan anta formen av vad vi kallar böcker, metoder, utrustning, övningar, aktiviteter och så vidare. Det kan ta formen av vad som kallas historia, matematik, naturvetenskap, idrottsundervisning etc. I utbildning är emellertid ett arv inte detsamma som att bli testamenterad en del av en egendom eller ett förråd av tillhörigheter. Det är inte någonting som en elev kan dra upp ur fickan när han/hon ombeds att redovisa. Det är inte någonting som en elev med lätthet kan beskriva, även efter att ha varit upptagen med det under en lång tid - eller kanske särskilt efter ett långvarigt engagemang. Till exempel, ju längre en person studerar, säg, konst eller filosofi, ju djupare, rikare och mer förbryllande kan det framstå. Vilka är konstens gränser? När "börjar" konst? Tar den sin början i samma ögonblick som en person tar penseln i sin hand? Eller börjar den först när målaren rundar ett hörn, bildligt talet, och inser (inte nödvändigtvis i ord) vad det är som kallar henne eller honom att måla i första hand? Vad räknas som filosofi i motsats till, säg, teori, ideologi eller ståndpunkt? Hur kan vi skilja mellan filosofi och retorisk manipulation, eller kan vi det? När "inträffar" filosofi? Närhelst vi tänker? Närhelst vi frågar? Eller framhäver den ett särskilt sätt att tänka och ifrågasätta?

I utbildning är ett arv beteckningen på en dynamisk blandning av övertygelser, värderingar, idéer, praktiker, tvivel och också hopp och längtan. Att utbildningsmässigt införliva ett arv utgör en process vars form och innehåll alltid är i rörelse. Den processen inbegriper tänkande, föreställande, frågande, undersökande, funderande, studerande och avgörande. Eleverna *deltar* i ett utbildningsmässigt arv snarare än att bara ta in det eller kasta en blick på det som en museibesökare som strövar från ett objekt till ett annat. I ljuset av detta är ett arv alltid något annat än den synliga eller den officiella läroplanen (eller "uttrycksmedlet" som berörts ovan). Det är också något annat än vad som har kallats den "genomförda" respektive den "dolda" läroplanen, men dessa kan utgöra konkreta exempel. Forskare har karakteriserat den genomförda läroplanen som det arbetet med ämnet som lärare och elever verkligen utför, snarare än vad de kanske hade för avsikt att göra eller vad som var föreskrivet att göra (Bussis et al. 1976, Snyder et al.

1992). Den dolda läroplanen betecknar förståelse, synsätt, vanor och liknande som, i sin tur, är ett oavsiktligt resultat av den genomförda läroplanen (Jackson 1968).

Läroplanen som kosmopolitiskt arv är en pedagogisk tanke. Den betecknar en dynamisk, ändamålsenlig, om också oförutsägbar transaktion mellan eleven och vad som i första hand har gett liv till ämnet ifråga. Betänk en elev på en naturvetenskapslektion. Naturvetenskapen förvandlas från objekt till studieobjekt när eleven börjar fråga om sin egen erfarenhet av den, snarare än att bara ta sig igenom. Objektet i fråga är, låt oss säga, Copernicus demonstration av att solsystemet är heliocentriskt. Det blir till ett undervisningsobjekt, och mer därtill, när eleven känner och tänker frågor som ”Hur kunde Copernicus komma på den här idén från början? Vad ledde honom dit? Vilken utbildning genomgick han? Varför brydde han sig alls om solsystemet? Hur beskriver han själv sin upptäckt? Vilka var hans känslor liksom hans idéer, frågor och hypoteser vid den tidpunkten? Med vem samtalade han om det? Vad var deras kritiska respons? Ångrade han den ståndpunkt han intog? Hur har det han gjorde påverkat hur människor ser på jorden och dess plats i tid och rum? Hur har det påverkat hur jag ser på sådana saker? Ska jag också bli en astronom?” Copernicus ansträngningar för ett halvt årtusende sedan är på väg att bli ett arv för denna elev. Snarare än att bara skaffa information om honom och om solsystemet så tar eleven till sig olika sätt att ställa frågor, undra, vara förvirrad och så vidare, vilket också illustrerades ovan i exemplen om konst och filosofi. Eleven svarar på ett tilltal från världen, förkroppsligat i detta fall i Copernicus och astronomi. Processen inbegriper kontinuerligt sociala och kommunikativa aspekter.

Idén om läroplanen som kosmopolitiskt arv innebär att de frågor som eleven formulerar här, eller sådana som är jämförbara med dem, kan ställas av varje elev när som helst och var som helst på jorden. Således, medan studier om Copernicus och astronomi är en del av många nationella, regionala och lokala läroplaner världen över, så når de, som kosmopolitiskt arv, alltid bortom de formella institutionaliserade markörerna. Det är alltid något annat än vad de kan beteckna. Därtill kommer att alla de tänkbara sätt på vilka detta ämne kan läras ut och uppfattas på av eleverna inte kan fånga in elevens erfarenhet som den beskrivits ovan. Med andra ord kan aldrig två elever, även om båda är djupt engagerade i Copernicus och hans prestation, komma att punkt för punkt förhålla sig på identiskt samma sätt. Ingen elevs oförutsedda och oförutsägbara äventyr i utbildning kommer att kopieras av någon annan.

Läroplanen som kosmopolitiskt arv är därför inte en traditionalistisk eller universalistisk uppfattning. Den innebär inte, vad gäller

vad som uppnåtts i det förflutna, att okritiskt och enkelt ta till sig något utan att uppmärksamma dess idémässiga innehåll. Inte heller föreskriver det kosmopolitiska vilka mänskliga landvinningar, från vilka tidsepoker och från vilka delar av världen, som bör ingå i läroplanen. Förhållningssättet belyser kritisk receptivitet snarare än ett förutbestämt innehållsstoff *i sig*. För att återvända till en tidigare metafor, så öppnar det kosmopolitiska mellanrum mellan det lokala och det universella och kan därmed inte fångas in eller jämföras med någondera av begreppen. Annorlunda uttryckt, i läroplanen som kosmopolitiskt arv är tilltalet till varje elev från världen till sin natur varken lokalt eller universellt. Vidare så kan inte heller det faktum att varje elev deltar på ett *särskilt* sätt förklaras genom att utveckla den lokala/universella åtskillnaden. Jag kommer att ge ett annat mer utvidgat klassrumsexempel i nästa avsnitt för att ytterligare belysa detta perspektiv.

Pedagogisk kosmopolitanism eftersträvar att ge alla elever möjlighet att undervisningsmässigt uppleva lokala och bredare traditioner jämfört med att enbart ta sin utgångspunkt i socialisation. Eleverna ska ges möjlighet att kunna resa frågor, att förundras över ursprunget och att kritiskt jämföra sina arbeten med andra traditioners, allt på ett sätt som härrör lika mycket från deras egna reaktioner som från de äldres. För att återgå till hur det kosmopolitiska ger eko av humanistiska och liberala föreställningar om människan, skulle det vara att göra elever en otjänst att hindra deras grundläggande respons på mänsklig erfarenhet som den kommer till uttryck i läroplanen, och att lämna den utvecklad, oartikulerad, och utan att dela den med andra.

Vid en första anblick kan en sådan utgångspunkt verka frammana en föreställning om ändlös spänning och strid med etablerade övertygelser och vanor - med andra ord, i linje med socialisation. Enligt min uppfattning efterlyser den istället insikt av ett slag som jag inte gör anspråk på att ha, men som jag ändå kan peka mot. Om ett barn frågar varför människor tror på Gud, människors lika värde eller vetenskap så finns det ingen anledning att svara "Eftersom världen är så och så är det med det", eller "Vilken djupsinnig fråga, låt oss sluta med våra traditioner och börja om på nytt". Om man tar den på allvar så kan barnets fråga, om än obetydlig i en större världsordning, leda till en rikare uppfattning av Gud, människors lika värde och vetenskap. Annorlunda uttryckt så påminner det om hur Crow – folket reagerade inför yttre tryck; barnets frågor kan hjälpa den egna gemenskapen att bekräfta sin integritet – sin syn på Gud, människors lika värde, vetenskap – men ändå på ett sätt som får den att existera mer effektivt och faktiskt rättvisare tillsammans med den större världen, med dess oändliga mångfald av värden. Därför skulle det innebära otjänst

att tysta barnet, inte bara mot hans eller hennes värdighet, utan mot mänskligheten själv eftersom det skulle beröva den – antingen på lokal eller global nivå – alltid nödvändiga *nya* och *rekonstruerade* kulturella resurser, med de senare tolkade från perspektiven av antropologi, konst och individuell mänsklig utveckling.

## Kosmopolitiskt arv och medvetande

Den kosmopolitiska tanken, som jag förstår den, erbjuder inte en lösning på de många predikament och problem som finns i vår tid. Men som en pedagogisk inriktning kan den ge upphov till en större medvetenhet om det kreativa arv och den kapacitet som alla människor besitter. Uttryckt på annat sätt, så kan en tillämpning av läroplanen som kosmopolitiskt arv understödja utvecklingen av en kosmopolitisk medvetenhet. Den medvetenheten kan harmoniera jämsides med, om än inte alltid enkelt, med det som kan kallas en lokal förståelse för familj, grannskap, grupp eller nation. Den kan utbilda och bilda människan i hennes eller hans relationer med det lokala.

## Konturerna av en kosmopolitisk medvetenhet

En kosmopolitisk medvetenhet kännetecknar något annat än den stereotypa bilden av en modern urban invånare – säg i Bangkok, Buenos Aires, London, Mumbai, Nairobi, New York, St Petersburg, Sydney eller Tokyo - som njuter av mat från hela världen, följer internationella nyheter, klär sig interkulturellt, reser när och fjärran och dylikt. Det är i sig inget fel med någon av dessa vanor. De kan sätta igång eller till och med levandegöra en kosmopolitisk medvetenhet. Eller kanske inte. De kan leda människor, vare sig de vill det eller inte, in i konsumtionssamhällets värld av globalisering; en helt annan yttring än den etiska grundsynen av delaktighet som jag anser kosmopolitismen representera. Således utgör resor, konsumtion av konst från hela världen och liknande i sig inte markörer för en kosmopolitisk medvetenhet och de är inte heller nödvändiga för den. En immigrant som är bagare, vaktmästare eller taxichaufför har, som Malcomson (1998, s 239) påpekar, sannolikt en större kunskapsarsenal av språk än vad många akademiker har och de kan ha utvecklat en mer levande kosmopolitisk medvetenhet än den mest beresta och inflytelserika företagsledare, som i alla händelser alltför ofta är hänvisade till flygplatsens vänthallar och till olika hotellkedjor.

Låt mig belysa två områden för mänskligt handlande där man kan bevittna antagandet om en kosmopolitisk medvetenhet. Det ena



utgörs av världsscenen som upptas av berömda offentliga personer. Det andra är den betydligt mindre offentliga miljö som klassrummet utgör. Jag börjar med att snudda vid det första.

När jag skildrar så allmänt beundrade, välkända och världskända gestalter som Mohandas Gandhi, Nelson Mandela, och Eleanor Roosevelt (det finns många andra), så bevittnar jag i handling en förmåga att offentligt respektera och erkänna, i ett och samma ögonblick, de egna kulturella traditionerna och andras traditioners förverkligande. Jag märker i deras handlingar ett djupt intresse för människor, inte bara för ”sina egna”, utan för alla människor, ett intresse som bland annat tar sig uttryck i en tydlig förmåga till tålmod, reflektion, en uttalad lyhördhet och självkritik. Jag bevittnar vad det innebär att ta till sig idéer och värderingar utifrån andras arv och införliva dem med sina egna. Dessa gestalter utvecklar, ofta på ett modigt sätt, en levande och dynamisk övertygelse att som människor så är de inte bara ett resultat av inre eller yttre materiella krafter, utan i stället människor med en väsentlig grad av förmåga till handling och autonomi, dvs. till frihet. Samtidigt så uttrycker de i sin osedvanligt synliga uppvisning i handling en övertygelse om att alla deras lyssnare, såväl som alla deras samtalspartners, ja egentligen alla deras medmänniskor också är handlande varelser som kan påverka livets angelägenheter till det bättre snarare än till det sämre.

Så långt en snabb blick på extraordinära eller ovanliga uttryck för kosmopolitisk medvetenhet. Dess karakteristiska drag inbegriper ett tydligt intresse och en kritisk respekt inför andra människors verkligheter och traditioner, arv och angelägenheter. Den omfattar en vilja att formulera sig offentligt kring de ting man håller för viktiga, även medan man lyssnar, väntar, överväger, funderar och upptas av dem vars förpliktelser kan vara annorlunda. Och det inbegriper en benägenhet att ta till sig nya idéer och värderingar, om än kritiskt snarare än tanklöst.

Denna sammanfattning av den kosmopolitiska medvetenhet som jag ser Gandhi, Mandela och Roosevelt uttrycka i sina liv fångar emellertid inte in den totala helheten (*in toto*) varken i de personer som de var, eller är, eller i deras handlingar. Jag gör detta självklara påpekande för att understryka det faktum att en människas medvetenhet är omöjlig att sätta fingret på eller att systematisera på något slutgiltigt eller fullständigt sätt. Som påpekats, så illustrerar dessa gestalter för mig på ett slående sätt olika delar av en kosmopolitisk medvetenhet, som respekt för andra människors moraliska och etiska verkligheter; en respekt som sträcker sig utöver vad som kan innefattas inom någon nationell, regional, etnisk, ras-, klass-, religiös eller annan gräns som man kan komma på. Emellertid så vet vi också att dessa speciella personer stundtals har varit eller var starkt fördömande. De förorsakade

smärta hos personer som stod dem nära, de var ibland oansvariga och nonchalanta i sin politik och de var stundtals förvirrade eller förkrossade på grund av att de var osäkra på vart de var på väg.

Slutsatsen av denna observation blir att det är viktigt att inte förtingliga idén om en kosmopolitisk medvetenhet. Uttryckt på ett mer positivt sätt, så utgör en annan beståndsdel i kosmopolitisk medvetenhet ett erkännande, hur ofullständigt eller oartikulerat det än är, att det skulle vara något orätt, obekvämt eller osant gentemot livets erfarenhet för en person att deklarerar: ”Jag är en kosmopolit”, eller att säga om sin grupp: ”Vi är kosmopoliter”.<sup>12</sup> En kosmopolitisk medvetenhet är ingen ägodel, inget märke, inte något bestämt resultat eller prestation. Det är en inriktning som i grunden kommer an på karaktären av den kontinuerliga kontakten med andra, med världen, och med det egna jaget. Precis som utbildningen själv så är den alltid ofullständig, alltid framflytande.<sup>13</sup>

Hur ser en kosmopolitisk medvetenhet ut, eller hur verkar den i vanliga vardagliga livet, långt bort från offentlighetens ljus? Är det bara en mer hemlik, jordnära (bynära, grannskapsnära) version av samma sak som kan bevitnas i berömda kosmopolitiska förebilders liv? Svaret är ja och nej. I sin vardagliga form omfattar den respekt för andra människors moraliska, etiska och kulturella verkligheter, som i sin tur innebär en vilja att ta del av denna verklighet genom att tala, lyssna, överväga, ha fördragsamhet och liknande. Men en kosmopolitisk medvetenhet i dess vardagliga eller ”förankrade” uttryck<sup>14</sup> har sina egna kvaliteter bland vilka finns de, eller så förmodar jag, som djupt har påverkat Gandhi, Mandela, och Roosevelt under åren för deras utveckling (det vill säga, när det gäller dem, så gott som alla år).

Det klassrumsexempel som jag kommer att ge här relaterar till uttalanden av Murdoch (1970), Scarry (1998) och andra som menar att en av de svåraste sakerna för människor att åstadkomma är att kunna föreställa sig eller att försöka att få grepp om andra människors verklighet. För Murdoch leder detta sätt att se till att hon upphöjer ödmjukheten till den viktigaste dygden ur ett moraliskt perspektiv.<sup>15</sup> För Scarry leder det till att hon ställer sig mycket skeptisk till den typ av argument jag åberopar med referens till det kosmopolitiska. Hon gör gällande att utbildning har såväl en minimal som bräcklig förmåga att forma moraliska föreställningar, en hållning som leder henne bort från det jag kallar pedagogisk kosmopolitanism, i riktning mot en stark version av politisk internationalism som fokuserar på uppbyggnad av institutioner som kan understödja rättvisa över hela världen.

I det följande kommer jag att ha som utgångspunkt att ödmjukhet utgör både ett dynamiskt tillstånd och är ett resultat av ett autentiskt lärande om världen, andra och mig själv.<sup>16</sup> Jag kommer emellertid att

ta avstånd från Scarrys antagande att det skulle vara en sällsynt företeelse att med någon framgång kunna föreställa sig andra människors verklighet och angelägenheter. Det är inte endast världens moraliska hjältar som behärskar en sådan föreställningsförmåga. En närmare titt på vardagen visar att det händer oftare än man först upptäcker, kanske särskilt med ögon som redan är inställda på att förhålla sig skeptiska och med en för alla blott alltför förståelig uppfattning att det är missförstånd och våld som dominerar mänskliga angelägenheter.

### Att utbilda till medvetande

Tänk dig en musiklejare och musikelever i en lokal skola (i detta exempel kommer jag att påvisa en blandning av vad jag har sett i flera olika klassrum). Eleverna tycker om att lyssna på musik från hela världen. Vid ett tillfälle blir flera av eleverna så tagna av flamencomusiken i ett visst spår att de vill ta med dessa ljudslingsor i sina egna påbörjade musikkompositioner. Om man frågade dem varför, kanske de bara skulle svara: ”Därför att vi gillar det!” Läraren uppmuntrar deras beslut men ställer samtidigt en rad frågor som de måste ta under övervägande, några tekniska och några filosofiska. Vilken är denna musikforms historia? Vilken typ av instrument används och var kommer dessa instrument ifrån? Vilka material är instrumenten gjorda av? Var tillverkas de? Angående flamencons ursprung – vad i människors liv och/eller i naturen kan den vara ett svar på? På vilket sätt - gärna skämtsamt om du vill – kan flamencotraditionen sägas svara på särskilt mänskliga glädjeämnen, lidanden, värderingar, ambitioner och liknande? Hur kan dessa svar i sin tur hjälpa oss att fundera över hur vi genom musik och kanske genom konst i allmänhet uttrycker våra egna glädjeämnen, lidanden, farhågor och förhoppningar? Kan de svar som ges i flamencotraditionen visa på sätt att omförstå eller till och med omskapa våra omsorger och önskningar?

Kort sagt så hjälper läraren genom sina frågor, sin uppmuntran, förslag till lösningar och liknande, eleverna att röra sig från vad som kunde utvecklats till att bli konsumtionsinriktat, åskådarliknande eller materialistiskt till att bli ett undersökande deltagande där meningar och synsätt uttryckligen sätts i rörelse. Läraren talar, lyssnar, väntar och agerar som om den musikaliska flamencotraditionen inte bara utgör symboliska aspekter av spansk kultur utan också är världens arv som skänkts till människor överallt, inklusive denna lärares egna klassrum långt bort i tid och rum från flamencons ursprung. Föreställ dig dessutom för ett ögonblick hela den rad av möten som den som beskrevs här, som denna lärare bidrar till att göra möjliga för eleverna.

Denna lärares förhållningssätt uttrycker på ett vardagligt, pågående vis en märkbar övertygelse om att hennes eller hans elever vistas någon annanstans än ”bara” i det lokala – eller ”bara” i det universella – och att de är något mera än ”bara” de personer de verkar vara för tillfället. Lärares handlingssätt pekar snarare på att innebörder av det lokala, det universella och av själva idén om individualitet alltid är i rörelse. Ur ett pedagogiskt perspektiv uppmanar med andra ord lärarens insatser eleverna att i ett och samma ögonblick fästa sin uppmärksamhet vid tilltalet från det lokala, det universella och de utmärkta, outgrundliga mellanrummen mellan dessa ständigt rörliga punkter – mellanrum som de kan skapa själva vilket jag kommer att visa på nedan.

Eleverna börjar ”där de är”: de har blivit fascinerade av ett musikstycke. Men de hamnar någon annanstans: i sin medvetenhet har de införlivat sitt sätt att bemöta ett mänskligt arv som har filtrerats genom världen. Hur blygsam denna omdaning än må vara sett till deras utveckling som människa, är det anmärkningsvärt inte bara i dess tekniska och musikaliska mening – elever och lärare vet nu mer om flamencon än de gjorde tidigare – utan också i den filosofiska, existentiella och verkligen moraliska och etiska mening som följer på deras erfarenheter. Eleverna bor fortfarande *i* sin lokala värld, men de är inte längre bara en del *av* den. De har samma namn och är i samma ålder men deras medvetenhet är nu förändrad, om än blygsamt i jämförelse med allt annat som också påverkar dem. Deras känsla och medvetande om det goda, det sanna och det vackra är inte längre densamma. De har fått möjlighet att odla en djupare känsla för vad det kan innebära att ta världen på allvar (det goda), att lära av vad verkligheten erbjuder (det sanna) och att uppskatta det (det vackra). För att återgå till det språk som jag använde mig av tidigare, så vistas de någonstans mellan det lokala – det som de var och är – och det universella – det som de i princip kan ta in och bli. Om de kunde tala som erfarna konstnärer eller fysiker, skulle de kanske säga att de inte längre är helt säkra på hur det lokala och det universella ska avgränsas.

Dessutom kommer vad dessa elever har lärt sig, och vilka de har blivit som människor med hänsyn till deras utvecklade medvetenhet, att påverka den lokala värld som de rör sig i eftersom de kommer att bära med denna förståelse överallt där de går. Ett sådant påstående återspeglar det faktum att genom att ta till sig den filosofi som finns i flamencon så gjorde de inte avkall på sina egna musikaliska traditioner med åtföljande värderingar även om dessa utsattes för påverkan. Deras lärande handlade inte om allt eller intet, utan om en ”transaction” mellan det nya och det välbekanta så att båda det nya och det bekanta har bibringats ny kraft (Rosenblatt 1978, Dewey 1991). Därmed kommer deras lärande också att påverka den ständigt föränderliga formen och

innehållet av det universella, nämligen på grund av att dessa elevers kreativitet och upplevelser är unika och omöjliga att upprepa och inte bara till för dem. De har utvidgat, fördjupat och berikat den mänskliga gobelängen på ett sätt som betyder något, hur oändligt lite detta än kan verka. När de befäster sina erfarenheter genom efterföljande möten kan deras ständigt utvecklande färdigheter i sig i mikrokosmos bidra till ett potentiellt arv för andra.

### Det kosmopolitiska prismet

Dessa anmärkningar utgör, ur ett kritiskt perspektiv, ett svar på frågan: Vad är det som gör exemplet till en konkretisering av pedagogisk kosmopolitanism? För att förtydliga svaret så låt mig helt kort skilja det kosmopolitiska från andra pedagogiska förhållningssätt, med det förbehållet att det kan finnas betydande överlappningar däremellan. Som finns väl dokumenterat i litteraturen om globala, multikulturella och andra pluralistiska läroplaner så uppstår oräkneliga tillfällen i varje ämne som man kommer att tänka på – från biologi till idrott – till att diskutera idéers olika ursprung, problem, metoder, tekniker och liknande, som alla pekar på liknande nyfikenhet och praktiska intressen hos människor världen över. Ur ett kosmopolitiskt perspektiv är emellertid det faktum att ett arv, såsom poesi, kommer från alla samhällen överallt inte av avgörande betydelse. Uttryckt på annat sätt så är läraren i exemplet här intresserad av mer än vad en liberal och mångkulturell utbildning syftar till, i termer av att inkludera frågor såsom uttömmande behandling och allsidighet, kulturellt erkännande och helhetssyn vad gäller enskilda elevers identitetsutveckling. Hon eller han motsätter sig inte dessa ovärderliga mål, men dessa senare mål fångar inte upp ett kosmopolitiskt sätt att se varken var för sig eller förenade i en helhet.

Läroplanen som kosmopolitiskt arv återspeglar ett förhållningssätt i sig gentemot kulturell kreativitet, uttolkad i dess antropologiska, konstnärliga och individuella betydelser. Läraren betraktar inte flamencon som enbart ett lokalt arv vars betydelse *a priori* redan finns eller är uttömd inom en viss tolkningsram. Läraren förutsätter inte att möjligheten att lära sig något autentiskt från flamencons traditioner är förbehållet endast för dem som bor på platsen där den uppstod. Men läraren låtsas heller inte att eleverna kan uppleva samma innebörd som de som skapade musiken, än mindre dela deras synsätt. Detta förblir en okränkbar egenskap som tillhör dess ursprungliga, konstnärliga skapelse. Men denna känsla av aktning, som speglar en kosmopolitisk vördnad för själva världen i sig, förvandlar inte

skapande till ägande som inte på ett genuint sätt kan delas med andra. Idén om en kosmopolitisk utbildning uppmuntrar en känsla av gästfrihet. Människor kan delta i och välkomna andra traditioner in i sina liv. De kan komma att förstå olika aspekter av hur människor i när och fjärran har svarat på tilltalet från världen. Läraren förutsätter att eleverna kommer att behöva tid och utrymme att intressera sig för nya traditioner, delvis på grund av den involverade pedagogiska utmaningen och delvis på grund av att processen kommer att öppna upp för deras egen känsla för tradition och vilja att påverka den. I detta avseende kan en kosmopolitisk utbildning verka vara synonym med en estetisk utbildning. Den är verkligen estetisk, men bara om man med detta begrepp menar att uttrycka en kritisk uppskattning, en kritisk tacksamhet och en medvetenhet om att lära från världen inte endast är en omväg till självinsikt.

Appiah (2005, s 252–272) har rätt i att filosofiska överenskommelser om grundläggande värderingar inte utgör någon nödvändig bas för mellanfolkliga eller internationella politiska förhandlingar. Det är tillräckligt, som han hävdar, om människor förstår speciella angelägenheter, omständigheter och möjligheter. I projektet med kosmopolitisk pedagogik är det emellertid viktigt att låta eleverna möta filosofisk mångfald, som de som kan finnas i olika musikaliska traditioner. Bildligt talat hjälper läraren här eleverna att förstå inte bara vad det innebär att studera flamenco utan också att tänka sig att den tilltalar dem med frågor om vem de är och vad de vill bli. Läraren hjälper eleverna med att komma underfund med vad det innebär att vara människa och hur de själva kan hjälpa till att utforma sin mänsklighet. Läraren uppmuntrar eleverna att uppfatta varför alla läroplaner i princip representerar deras arv, som de i sinom tid kan bidra till, även om det kan vara svårt att renodla och fastställa deras eventuella avtryck.

Därtill kommer att de alla lär sig – både lärare och elever – mer om vad det innebär att vara en kritisk snarare än ”traditionalistisk” vårdare av ett arv som rör meningen och ändamålet med samt lyhördheten för världen (Hogan 1996, Hansen 2001, s 114–15). Uttryckt på annat sätt så odlar de, åtminstone som ett embryo, en hållning som Arendt (1968) beskrev som omsorg om världen. De upplever värdet, meningen och förunderligheten i att handla som kosmopolitiska skapare. De lär sig, bygger upp och framlägger kulturella resurser för sig själva och andra. De ser värdet i att uppfatta flamencotraditionen som mer än ”bara ett annat trevligt ljud ” utan som utbildande och som potentiellt bildande i dess specifika svar på själva upplevelsen av att vara människa. Denna pågående, alltid dynamiska, medvetenhet kan hjälpa dem att ta ställning för att delta så mycket mer aktivt och konstruktivt i de livets angelägenheter som de träder in i. Som Dewey

(1985, s 370) minnesvärt framställde frågan: ”Interest in learning from all the contacts of life is the essential moral interest”. Detta intresse är moraliskt eftersom det konkretiserar deltagande, ansvar och kreativt skydd av kreativiteten i sig.

## Slutsats: den kosmopolitiska inbjudan

Senare forskning om det kosmopolitiska har belyst dess politiska, moraliska, kulturella och ekonomiska avtryck i tänkande och praxis. Denna forskning visar hur arvet från det kosmopolitiska och dess nuvarande drivkraft kan hjälpa en värld som kämpar med att hitta sin väg mitt i ett hav av snabba och ofta förvirrande, och ibland våldsamma, förändringar. Jag har försökt att belysa aspekter av pedagogisk kosmopolitanism som en specifik syn på läroplanen och dess förverkligande genom undervisning och lärande. Läroplanen som kosmopolitiskt arv betonar sökande efter mening som kan förstås som att ge kunskaper i, i en ursprunglig mening, vad som kallas skolämnen. Läroplanen som kosmopolitiskt arv är en pedagogisk idé som förutsätter socialisation men som är inte identiskt med den. En sådan läroplan kan utveckla en kosmopolitisk medvetenhet som kan åtfölja, i en kritisk anda, elevernas växande i kunskap, vetande och kompetens.

En kosmopolitisk medvetenhet uttrycker respekt för den egna verkligheten, för andras och för världen. Den driver människor att kommunicera med andra och med andra traditioner och arv. Den gör människor benägna att inte bara vara öppna för nya värderingar och idéer utan också att betrakta dem som tilltal från världen, som potentiella möjligheter som kan vägleda deras egna liv. Genom en pedagogisk, rekonstruktiv förbindelse mellan dem och det välbekanta kan de bli ljus som lyser upp vägen.

Läroplansforskare har i stor utsträckning fokuserat på internationella, globala och andra utom-nationella frågor och praktiker.<sup>17</sup> Det återstår emellertid en utforskad väg framåt när det gäller det kosmopolitiska. I genomförandet av ett sådant forskningsprogram och i prövandet av dess möjligheter i klassrummet kommer det att vara viktigt att vara teoretiskt och filosofiskt tydlig vad gäller idéns mening. Teoretiskt, vilket den växande och sofistikerade samtida litteraturen visar, kan det kosmopolitiska inte reduceras till okritisk etnocentrism, elitistisk estetik eller någon annan dogmatisk ”ism” som man kommer att tänka på. Idén belyser varför den moraliska partiskheten, oundviklig i varje möjligt sätt att leva, inklusive det kosmopolitiska, inte är en synonym till exkludering även om, som med all mänsklig praxis, den skulle kunna leda till en sådan.<sup>18</sup> På motsvarande sätt är läroplanen

som kosmopolitiskt arv inte avhängig av en *a priori* politisk, kulturell, ekonomisk eller annan plan, även om den uppenbarligen har konsekvenser för hur människor kan komma att ordna sina liv. Det faktum att vissa påståenden om det kosmopolitiska har varit överdrivna, alltför långtgående och otillräckligt självkritiska illustrerar den ständiga svårigheten att klargöra idén. Jag kallar uppgiften ständig, delvis på grund av en oupphörlig föränderlig mångfald, karakteristisk för alla människor och samhällen, hur subtila dessa förändringar än må vara.

Filosofiskt tror jag det är viktigt att hålla i minnet den gamla aspekten av den kosmopolitiska idén som reflekteras i ”kärleken till visdom”. Som sådan pekar den mot ett sätt att leva, inte i betydelsen av att ha förstått de slutliga sanningarna som man kan förkunna till andra, utan snarare som att respektera sanning så mycket – det vill säga att respektera verkligheten i världen, för andra och för mig själv så mycket – att man sätter värde på vad det innebär att leva i utbildande. I detta sammanhang skulle ett spännande nästa steg i forskningen kunna vara att placera läroplanen som kosmopolitiskt arv bredvid den senaste läroplansforskningen vad gäller att utbilda den mänskliga förmågan till kritiska dialoger och deliberation.<sup>19</sup> Några av de olika frågor som kan tänkas ställas är:

- Kan viljan och förmågan till kritiska överväganden, tvärs över skillnader, ses som ett pågående arv från världen?
- Är det möjligt att balansera det politiska värdet av deliberation med det humanistiska värdet av att betrakta läroplanen som ett kulturellt arv, utan att reducera det ena till det andra?

I en av de få studier som jag känner till som utvecklar den kosmopolitiska tanken undersöker Zembylas (2002) samspelet mellan det lokala och det globala i framväxten av en naturvetenskaplig läroplan på Cypern. Han visar att, det som jag skulle vilja kalla läroplanens permeabilitet, är en ofrånkomlig del av en samtida utbildning, precis som kulturell porositet är ett allestädes närvarande inslag i ett samtida liv. På ett sätt som upprepar Lears (2006) studie av Crow-indianernas förhållningssätt inför påtryckningar så har Zembylas rätt när han hävdar att lokala läroplanstraditioner förtjänar ett kritiskt försvar.<sup>20</sup> Den typ av analys som han genomför – som jag liksom han vill uppmantra andra forskare att göra – skulle dock kunna stärkas genom att knyta an till de resurser som den kosmopolitiska idén erbjuder. Det kosmopolitiska är inte, som han menar (Zembylas 2002, särskilt s 508), en universalistisk form av läroplansimperialism. Ett sådant synsätt påminner närmast om den homogeniserande huvudinriktningen av globaliseringen som kosmopolitanismen utgör ett distinkt



alternativ till. En kosmopolitisk medvetenhet stöder människor i att vara samtidigt kreativa och bevarande, men det senare speglar inte den politiska idén om konservatism utan snarare den etiska grundsynen i dagens miljövard. Människor kan lära sig att ta till sig idéer och praktiker från andra traditioner medan de rekonstruerar snarare än överger sina egna. Ytterst kan en kosmopolitisk medvetenhet utgöra ett kritiskt synsätt för alla människor som strävar efter att, i en snabbt föränderlig värld, förverkliga rikligheten i erfarenheten snarare än att endast genomlida den.

Vidare är det, som Burtonwood (1995) har argumenterat i en annan läroplansstudie som lyfter fram det kosmopolitiska, viktigt att inrikta sig på den enskilda människans utbildningsmässiga respons i förhandlandet mellan lokala och vidare angelägenheter. Burtonwood föreslår ett kritiskt förhållningssätt till vad jag har utmålrat som det kreativa, dynamiska mellanrummet mellan den enskilde, det lokala och det universella. Idén om ett sådant mellanrum visar varför det kosmopolitiska utgör mer än en reaktion på stridigheter, brott och fragmentisering framdrivna av provinsialism. I en aspekt av dess långa utveckling har det tagit ett sådant uttryck och har lämnat ett bestående bidrag till konfliktlösning och fred. Samtidigt utgör emellertid en kosmopolitisk inriktning ett levande svar på det ogripbara faktum att vi människor är *i kosmos* i första hand, och har tillskänkts kreativa resurser för att försöka att göra en beboelig, konstfull värld inom det.

Kant (1988, s 28–29) pekade på denna idé när han formulerade vad han kallade filosofi i dess kosmopolitiska bemärkelse. Med ett sådant synsätt blev de framträdande frågorna: Vad kan jag veta? Vad bör jag göra? På vad kan jag hoppas? och Vad är en människa? Enligt Kant berör frågorna metafysik, moral, religion respektive antropologi. Han uppfattade dem som kosmopolitiska eftersom han betraktade dem som konstitutiva för människans villkor. Alla människor förhåller sig till dem genom sitt sätt att leva. Allt eftersom deras svar utvecklas så utvecklas deras levnadssätt och vice versa. Frågorna kan, med vissa ändringar, användas som en språngbräda över till läroplanen som kosmopolitiskt arv. Vad kan elever överallt komma att veta? Mycket om sig själva, om andra och om världen och om utmaningen och förunderligheten i själva den processen. Vad ska de göra? Lära sig att lära av nya traditioner och livsformer samtidigt som de upprätthåller sin egen integritet på ett dynamiskt sätt. På vad kan de hoppas? På att även om deras utbildning inte kommer att utrusta dem för att skapa en himmelsk boning så kan den prägla mänskliga angelägenheter med mer snarare än mindre behag. Vad är en människa? En levande, föränderlig varelse som uppehåller sig som svar på, bland så många andra saker, det outsläckliga sökandet efter mening.

## Tack

Mitt tack till Stephanie Burdick-Shepherd för hennes kunniga och oumbärliga bistånd med bibliografiska fakta; till Jeff Frank och Avi Mintz för deras kritiska läsning av manuskriptet; till René V. Arcilla och Megan Laverty för många värdefulla samtal om det kosmopolitiska; till en anonym granskare för flera viktiga synpunkter; och till åhörarna som reste nyttiga frågor i relation till en tidigare version av denna essä som jag presenterat vid Utrechts Humanistiska universitet (2004), Manitobas universitet (2004), Kyotos universitet (2005), Teachers College (2007) samt på årsmötet i Association for Moral Education, New York City (2007).

*Översättning: Ninni Wahlström*

## Noter

1. Artikeln är en översättning av David T. Hansens artikel "Curriculum and the idea of a cosmopolitan inheritance", publicerad i *Journal of Curriculum Studies*, 2008, 40(3), s 289–312.
2. Jfr t ex Burbules & Torres (2000).
3. Jfr t ex Sen (2006).
4. Jfr Carter (2001), Lu (2000) och Waldron (2000, 2003).
5. Jfr Brennan (2005), Long (2006), Nussbaum (1994) och Reydams-Schils (2005).
6. Jfr Gunesch (2004), Hill (2000), Hollinger (2002), Rizvi (2005) och Waldron (2000, 2003).
7. Jfr också Calhoun (2007).
8. Jfr t ex Benhabib (2006) och Scheffler (2001, s 111–130).
9. Jfr också Earle & Cvetkovich (1995, s 102, 158, 180–181).
10. Tully (1995) ger exempel, från ett konstitutionsskapande perspektiv, vad det kan innebära att autentiskt lära av minoritetsgrupper som står under hot. Crow-indianernas erfarenhet belyser även varför kosmopolitiska metoder kan konstituera något annat än att bara vara en effekt av, ett verktyg, eller ett uttryck för makt. För ett motsatt perspektiv, se Popkewitz *et al.* (2006). Enligt min uppfattning innebär deras Foucault-inspirerade analys ett alltför snabbt sammanflätande mellan det kosmopolitiska med det som har kallats nyliberalism.
11. Jfr Held (2002, s 154–179) och Nussbaum (1997a).
12. Jfr också Anderson (1998, s 289).
13. Som tidigare nämnts så tillskrivs, inom den västerländska kosmopolitiska traditionen, den cyniske filosofen Diogenes (300-talet f Kr) äran av att ha framfört idén inför allmänheten när han gick runt och förklarade att han var medborgare i världen (*kosmopolites*). Jag tror att det fanns något dunkelt, vilsledande och obalanserat i en sådan proklamation, även om denna kritik inte innebär att han offentligt borde ha sagt att han bara var medborgare i en viss statsbildning. Det kosmopolitiska pekar mot existentiella mellanrum som varken är "helt" universella eller "helt" lokala, utan mera betecknar en dynamisk fusion som också alltid är mer än endast summan av sina delar.

14. Jfr också Appiah (2006) och Cohen (1992).
15. För en diskussion, se Laverty (2007).
16. Jfr också Hansen (2001, s 167–191).
17. Jfr också t.ex. Banks (2004), Gaudelli (2003), Noddings (2005), Parker *et al.* (1999), Pinar (2003) och Rohrs & Lenhart (1995).
18. Jfr också Scheffler (2001, s 122).
19. Jfr t.ex. Englund (2000, 2006) och Roth (2006).
20. Jfr t.ex. Smith & Williams (1999).

## Referenser

- Anderson, Amanda (1998): Cosmopolitanism, universalism, and the divided legacies of modernity. I Pheng Cheah & Bruce Robbins, red.: *Cosmopolitics: Thinking and Feeling Beyond the Nation*, s 265–289. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Appiah, Kwame Anthony (2005): *The Ethics of Identity*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Appiah, Kwame Anthony (2006): *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. New York: W. W. Norton.
- Arendt, Hannah (1968): The crisis in education. I H. Arendt: *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*, s 173–196. New York: Penguin.
- Banks, James A. red. (2004): *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barnett, Anthony; Held, David & Henderson, Caspar red. (2005): *Debating Globalization*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Benhabib, Seyla (2006): *Another Cosmopolitanism.*, Red.: Robert. Post. Oxford: Oxford University Press.
- Brennan, Tad (2005): *The Stoic Life: Emotions, Duties, and Fate*. Oxford: Clarendon Press.
- Burbules, Nicholas C. & Torres, Carlos. A. red. (2000): *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York: Routledge.
- Burtonwood, Neil (1995): Beyond local cultures: towards a cosmopolitan art education. *International Journal of Art and Design Education*, 14(2), s 205–212.
- Bussis, Anne M.; Chittenden, Edward A. & Amarel, Marianne (1976): *Beyond Surface Curriculum: An Interview Study of Teachers' Understandings*. Boulder, CO: Westview Press.

- Butler, Judith (2002) Universality in culture. I M. C. Nussbaum: *For Love of Country?*, s 45–52. Boston: Beacon Press.
- Calhoun, Craig (2007): *Nations Matter: Culture, History, and the Cosmopolitan Dream*. New York: Routledge.
- Carter, April (2001): *The Political Theory of Global Citizenship*. London: Routledge.
- Cohen, Mitchell (1992): Rooted cosmopolitanism: thoughts on the Left, nationalism, and multiculturalism. *Dissent*, 39(4), s 478–483.
- Cooke, Alan (reg.) (1970): *The Mind of Mr. Soames* [Film]. London: Amicus.
- Dearden, Robert. F.; Hirst, Paul H. & Peters, Richard S. (1972): *Education and the Development of Reason*. London: Routledge & Kegan Paul.
- DeMartino, George F. (2000): *Global Economy, Global Justice: Theoretical Objections and Policy Alternatives to Neoliberalism*. London: Routledge.
- Derrida, Jacques (2001) *On Cosmopolitanism and Forgiveness*. London: Routledge.
- Dewey, John (1985) Democracy and education. I J. A. Boydston, red.: *The Middle Works of John Dewey 1899–1924: Vol. 9, 1916*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1991) Knowing and the known. I J. A. Boydston, red.: *John Dewey, the Later Works 1925–1953: Vol. 16, Essays, Typescripts, and ‘Knowing and the Known’*, s 1–279. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Earle, Timothy C. & Cvetkovich, George T. (1995): *Social Trust: Toward a Cosmopolitan Society*. Westport, CT: Praeger.
- Englund, Tomas (2000): Rethinking democracy and education: towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), s 305–313.
- Englund, Tomas (2006): Deliberative communication: a pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), s 503–520.
- Friedman, Milton & Friedman, Rose D. (2002): *Capitalism and Freedom*, 40th anniversary edn. Chicago: University of Chicago Press.
- Gaudelli, William (2003): *World Class: Teaching and Learning in Global Times*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gregoriou, Zelia (2004): Resisting the pedagogical domestication of cosmopolitanism: From Nussbaum’s concentric circles of humanity to Derrida’s aporetic ethics of hospitality. I Kal Alston, red.: *Yearbook of Philosophy of Education 2003*. Urbana, IL: Philosophy of Education Society, s 257–266. Tillgänglig online på: <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/2003/gregor.pdf>. Hämtad 2007-12-20.

- Gunesch, Konrad (2004): Education for cosmopolitanism? Cosmopolitanism as a personal cultural identity model for and within international education. *Journal of Research in International Education*, 3(3), s 251–275.
- Habermas, Jürgen (1998): Learning by disaster? A diagnostic look back on the short 20th century. *Constellations*, 5(3), s 307–320.
- Hansen, David T. (2001): *Exploring the Moral Heart of Teaching: Toward a Teacher's Creed*. New York: Teachers College Press.
- Held, David (2002): *World Citizenship: Cosmopolitan Thinking and its Opponents*. London: Continuum.
- Hill, Jason (2000): *Becoming a Cosmopolitan: What it Means to be a Human Being in the New Millennium*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Hogan, Padraig (1996): *The Custody and Courtship of Experience: Western Education in Philosophical Perspective*. Blackrock, Ireland: Columba Press.
- Hollinger, David A. (2002): Not universalists, not pluralists: the new cosmopolitans find their own way. I Steven Vertovec & Robin Cohen, red.: *Conceiving Cosmopolitanism: Theory, Context, and Practice*, s 227–239. Oxford: Oxford University Press.
- Jackson, Philip W. (1968): *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kant, Immanuel (1963): Perpetual peace. I Immanuel Kant: *On History*, s 85–135. Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.
- Kant, Immanuel (1988) *Logic*. New York: Dover.
- Kleingeld, Pauline (1999): Six varieties of cosmopolitanism in late eighteenth-century Germany. *Journal of the History of Ideas*, 60(3), s 505–524.
- Kleingeld, Pauline & Brown, Eric (2006) Cosmopolitanism. I *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Tillgänglig online på: <http://plato.stanford.edu/entries/cosmopolitanism/>. Hämtad: 2007-12-20.
- Kraye, Jill red. (1996): *The Cambridge Companion to Renaissance Humanism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kristeva, Julia (1993): *Nations without Nationalism*. New York: Columbia University Press.
- Laverty, Megan (2007): *Iris Murdoch's Ethics: A Consideration of her Romantic Vision*. London: Continuum.
- Lear, Jonathan (2006): *Radical Hope: Ethics in the Face of Cultural Devastation*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Long, Anthony A. (2006): *From Epicurus to Epictetus: Studies in Hellenistic and Roman Philosophy*. Oxford: Clarendon Press.
- Lu, Catherine (2000): The one and many faces of cosmopolitanism. *The Journal of Political Philosophy*, 8(2), s 244–267.

- Maine, Charles E. (1961): *The Mind of Mr Soames*. London: Hodder & Stoughton.
- Malcomson, Scott L. (1998): The varieties of cosmopolitan experience. I Pheng Cheah & Bruce Robbins, red.: *Cosmopolitics: Thinking and Feeling Beyond the Nation*, s 233–245. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press).
- McCarthy, Thomas (1999): On reconciling cosmopolitan unity and national diversity. *Public Culture*, 11(1), s 175–208.
- Murdoch, Iris (1970): *The Sovereignty of Good*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Muthu, Sankar (2003): *Enlightenment Against Empire*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Noddings, Nel red. (2005): *Educating Citizens for Global Awareness*. New York: Teachers College Press.
- Nussbaum, Martha C. (1994): *The Therapy of Desire: Theory and Practice in Hellenistic Ethics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nussbaum, Martha C. (1997a): *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha C. (1997b): Kant and cosmopolitanism. I James Bohman & Matthias Lutz-Bachmann, red.: *Perpetual Peace: Essays on Kant's Cosmopolitan Ideal* s 25–57. Cambridge, MA: MIT Press.
- Oakeshott, Michael (1989): *The Voice of Liberal Learning: Michael Oakeshott on Education*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Papastephanou, Mariana (2005): Globalisation, globalism and cosmopolitanism as an educational ideal. *Educational Philosophy and Theory*, 37(4), s 533–551.
- Parker, Walter C.; Ninomiya, Akira & Cogan, John (1999): Educating 'world citizens': toward multinational curriculum development. *American Educational Research Journal*, 36(2), s 117–145.
- Pinar, William F., red. (2003): *International Handbook of Curriculum Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Popkewitz, Thomas S.; Olsson, Ulf & Petersson, Kenneth (2006): The learning society, the unfinished cosmopolitan, and governing education, public health and crime prevention at the beginning of the twenty-first century. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), s 431–449.
- Putnam, Hilary (2002): Must we choose between patriotism and universal reason? I Martha C. Nussbaum: *For Love of Country?* s 91–97. Boston: Beacon Press.

- Reydams-Schils, Gretchen (2005): *The Roman Stoics: Self, Responsibility, and Affection*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rizvi, Fazal (2005): Identity, culture and cosmopolitan futures. *Higher Education Policy*, 18(4), s 331–339.
- Rohrs, Hermann & Lenhart, Volker, red. (1995): *Progressive Education Across the Continents*. New York: Peter Lang.
- Rosenblatt, Louise M. (1978): *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Roth, Klas (2006) Deliberation in national and post-national education. *Journal of Curriculum Studies*, 38(5), s 569–589.
- Scarry, Elaine (1998): The difficulty of imagining other persons. I E. Weiner, red.: *The Handbook of Interethnic Coexistence*, s 40–62. New York: Continuum.
- Scheffler, Samuel (2001): *Boundaries and Allegiances: Problems of Justice and Responsibility in Liberal Thought*. Oxford: Oxford University Press.
- Schlereth, Thomas J. (1977): *The Cosmopolitan Ideal in Enlightenment Thought: Its Form and Function in the Ideas of Franklin, Hume, and Voltaire, 1694–1790*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Schofield, Malcolm (1991): *The Stoic Idea of the City*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, Amartya (1999): *Development as Freedom*. New York: Knopf.
- Sen, Amartya (2006): *Identity and Violence: The Illusion of Destiny*. New York: W. W. Norton.
- Skolimowski, Henryk D. (2003): Cosmocracy: as the next stage in the development of democracy. *World Affairs: The Journal of International Issues*, 7(2), s 142–160.
- Smith, Gregory A. & Williams, Dilafruz R. red. (1999): *Ecological Education in Action: On Weaving Education, Culture, and the Environment*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Snyder, Jon; Bolin, Frances & Zumwalt, Karen (1992): Curriculum implementation. I Philip W. Jackson, red.: *The Handbook of Research on Curriculum*, s 402–435. New York: Macmillan.
- Tan, Kok-Chor (2004): *Justice Without Borders: Cosmopolitanism, Nationalism and Patriotism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tully, James (1995): *Strange Multiplicity: Constitutionalism in an Age of Diversity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waldron, Jeremy (2000): What is cosmopolitan? *The Journal of Political Philosophy*, 8(2), s 227–243.

- Waldron, Jeremy (2003): Teaching cosmopolitan right. I Kevin McDonough & Walter Feinberg, red.: *Education and Citizenship in Liberal-Democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*, s 23–55. Oxford: Oxford University Press.
- Zembylas, Michalinos (2002): The global, the local, and the science curriculum: a struggle for balance in Cyprus. *International Journal of Science Education*, 24(5), s 499–519.