

АНА КОЛАРИЋ

Универзитет у Београду – Филолошки факултет

ana.kolaric@fil.bg.ac.rs

<https://orcid.org/0000-0001-8300-539X>

Сећања из школе и формирање идентитета: трансформативна улога теорије (књижевности)

У фокусу овог текста јесу писана „сведочења”, односно сећања неколико студената књижевности, у којима они говоре о формирању идентитета у школи. Сви студенти су похађали изборни предмет „Књижевнотеоријска терминологија и изучавање културе” на Филолошком факултету Универзитета у Београду. У силабусу предмета је предвиђено да се на једном часу раде поглавље из књиге *Заједничке школе/различити идентитети. Национално јединство и културна разлика* Валтера Фајнберга (Walter Feinberg), чланак Ненада Величковића о вредновању и одабиру читанки у Босни и Херцеговини, као и да се анализирају конкретни примери из читанки за српски језик и књижевност објављених у првој деценији 21. века. Студенти су у својим забележеним сећањима повезали проблеме и теме из наведених текстова, као и примере из читанки, са конкретним догађајима који су се десили у њиховим школама, као и изван учионица. Лична искуства студената представљају могуће реакције на доминантне идеје и вредности које се нуде у уџбеницима и школским програмима уопште.

Кључне речи: теорије идентитета, национални идентитет, култура ћутања, култура младих, мањинска и већинска култура

Memories from School and the Formation of Identity: The Transformative Role of (Literary) Theory

The focus of this text is on the written “testimonies”, or memories, of several literature students, in which they talk about the formation of identity at school. All students attended the elective course “Literary Terms and the Study of Culture” at the Faculty of Philology, University of Belgrade. The course syllabus specifies that one class will cover a chapter from the book *Common Schools/Different Identities* by Walter Feinberg, an article by Nenad Velicković on the evaluation and selection of textbooks in Bosnia and Herzegovina, and an analysis of specific examples from textbooks for the Serbian language and literature published in the first decade of the 21st century. In their recorded memories, the students connected the problems and themes from the aforementioned texts, as well as examples from the textbooks, with specific events that occurred in their schools, as well as outside the classroom. The personal experiences of students represent possible reactions to the dominant ideas and values offered in textbooks and school curricula in general.

Keywords: identity theories, national identity, “culture of silence”, youth culture, minority and majority culture

УВОД

Овај чланак темељи се на мом предавачком искуству у оквиру изборног предмета „Књижевнотеоријска терминологија и изучавање културе“ на Катедри за општу књижевност и теорију књижевности Универзитета у Београду. У силабусу предмета предвиђено је да се на једном часу раде поглавље из књиге *Заједничке школе/различити идентитети*. Национално јединство и културна разлика Валтера Фајнберга (Walter Feinberg), чланак Ненада Величковића о вредновању и одабиру читанки у Босни и Херцеговини, те анализа конкретних примера из читанки за српски језик и књижевност објављених у првој деценији 21. века.

Студенти обично кажу да се не сећају примера из читанки из сопственог основног и средњег образовања. Међутим, они лако повезују примере које заједно анализирамо у учионици са конкретним догађајима који су се десили у њиховим школама, као и изван учионица (на пример, одлазак у цркву са разредом или разговор са

наставницима). У овом чланку разматра се неколико писаних „сведочења“, односно сећања студената, у којима они говоре о формирању идентитета у школи. Између осталог, лична искуства студената, како у учioniци тако и изван ње, представљају могуће реакције на доминантне идеје и вредности које се нуде у уџбеницима и школским програмима уопште.

У првом делу текста сажето ћу указати на тесну везу између идентитета и књижевности, те на сложеност самог појма идентитета, посебно када се у обзир узму његова различита разумевања („тврдо“, „меко“, есенцијалистичко, конструктивистичко...) или различите употребе (теоријска/аналитичка, практична/свакодневна: у политици и јавном говору, те обичном, свакодневном говору). У другом делу тексту, који је пре свега методолошки, описаћу грађу за анализу. Иако та грађа можда није репрезентативна из угла, на пример, социолога или психолога, она има значајан интерпретативни/значајски потенцијал из угла књижевног критичара. У том делу ћу, начелно, повезати различита схватања појма идентитета са доминантним темама и мотивима из сећања пет студената. У трећем делу разматрам конкретне примере из студентских сећања и доводим их у везу са појединим закључцима из литературе о култури младих у југоисточној Европи после 1989. године.

ПОЈМОВИ И ПРОБЛЕМИ

Идентитет и књижевност

Идентитет спада у основне појмове савремене теорије. Два су уобичајена схватања појма идентитета: есенцијалистичко („јакo значење“), односно идентитет као нешто задато, фиксирано, стабилно; конструктивистичко („меко значење“), то јест идентитет као нешто конструисано, вишеструко, променљиво и нестабилно. Појам идентитета био је повод и предмет бројних расправа, а у оквиру неких од њих постављено је питање о томе да ли нам је овај појам уопште потребан.¹

У кратким уводима у књижевну теорију и постструктурализам, Џонатан Калер (Jonathan Culler) односно Кетрин Белси (Catherine

¹ И есенцијалистичко и конструктивистичко разумевање идентитета предмет су темељне критике Роџерса Брубејкера (Rogers Brubaker) и Фредерика Купера (Frederick Cooper) у њиховом познатом тексту „С ону страну 'идентитета'“. Аутори тврде да појам идентитета „лако може да значи сувише много (кад се схвати у свом јаком значењу), сувише мало (кад се схвати у свом слабом значењу) или да не значи ништа (услед своје двосмислености)“ (Brubaker, Kuper 2003, 405).

Belsey) наглашавају да енглеска реч субјект (*subject*) у себи сажима главни теоријски проблем у вези са идентитетом: субјект је истовремено слободан и делатан (*subject*), али и потчињен и детерминисан (*subjected*). Или речима Кетрин Белси, „ја сам слободан да кажем или чиним оно што хоћу до мере у којој прихватам извесну субјекцију (подређивање) датим културним нормама” (Belsi 2010, 55). Култура се ту разуме као скуп алата и образаца посредством којих доживљавамо свет и приписујемо смисао нашем искуству света. Матијас Шварц (Matthias Schwartz) и Хајке Винкел (Heike Winkel) културу дефинишу широко, али ипак довољно прецизно, те ћу се даље у тексту ослањати на њихову дефиницију:

„[К]ултура’ се односи на начине на које људи приписују смисао заједничким искуствима, на стратегије изградње идентитета у политичком, грађанском и друштвеном пољу, те на одређене праксе чињења/поступања, облике и значај јавног деловања” (Schwartz, Winkel 2016, 6).

За разлику од појма идентитета који имплицира истост, Белси тврди да субјект дозвољава дисконтинуитете и контрадикције, то јест постојање и прихватање низа субјектних позиција које нису међусобно конзистентне (2010, 55). Зато се неким теоретичарима и критичарима појам субјекта чини прецизнијим од појма идентитета.

Говорећи о вези између идентитета, идентификације и субјекта, а у светлу књижевнотеоријских промишљања ових појмова, Џонатан Калер издваја два важна питања: „прво питање је да ли је сопство нешто што је дато или нешто што се ствара, а друго је питање да ли сопство треба да буде разматрано у индивидуалним или друштвеним категоријама?” (Kaler 2009, 125). У бројним покушајима да се одговори на ова питања, издвојиле су се четири основне струје модерне мисли које Калер сажима на следећи начин: 1) сопство, ‘ја’, као нешто што потиче изнутра и као нешто што је јединствено; 2) сопство је одређено пореклом и друштвеним атрибутима: неко је женско или мушко, бео или црн, Британац или Американац; 3) сопство настаје кроз појединачне поступке, променљиво је; 4) постајем оно што јесам кроз различите позиције субјекта које заузима (као нпр. шеф уместо радника, богат а не сиромашан) (Ibid., 125).

Узевши у обзир наведене и друге противречности и вишезначности које се јављају у вези са идентитетом, у тексту речитог наслова „Коме треба ‘идентитет’?”, Стјуарт Хол (Stuart Hall) се, ипак, зала-

же за задржавање и употребу овог појма: „Идентитет је ... идеја коју се не може мислити на стари начин, али без које одређена кључна питања уопће не можемо промишљати” (Hall 2001, 216). Хол, наиме, сматра да је питање идентитета важно – и неизбежно – приликом разматрања односа између субјекта и дискурзивних пракси (Ibid., 216). Идентитети су стално у процесу промене и трансформације.² Они се конструишу кроз разлике, а не изван њих, тврди Хол:

„Ово за собом повлачи радикално узнемирујућу спознају да се ‘позитивно’ значење било којег термина – па тиме и његов ‘идентитет’ – конструира само преко односа с Другим, у односу према ономе што оно није, према ономе што му недостаје, према ономе што се назива *констџијуивна извањкосџ*” (Hall 2001, 219).

Другим речима, (наводно) „јединство” идентитета конструише се „унутар игре моћи и искључивања” (Ibid., 219).

У вези са тим, корисно је подсетити се и књиге *Social Identity* у којој Ричард Џенкинс (Richard Jenkins) тврди да одговор на, наизглед једноставно, питање „ко је ко” – независно од тога да ли одређујемо ко смо ми, ко је неко други, или, коначно, ко смо ми за неког другог – никада није неутралан.³ Другим речима, идентификација подразумева одређени степен вредновања. У средишту Џенкинсове студије јесу групни идентитети: каква је природа групе, какав је значај појма групе? Обично се каже да се групе – баш као и идентитети – „замишљају”. Међутим, упркос томе што се групе замишљају, то никако не значи да оне не постоје, тврди Џенкинс. Заправо, може се рећи да су групе стварне ако их људи тако доживљавају. Штавише, људи се обично понашају на начин који подразумева да су групе стварне и помоћу таквог понашања конструишу стварност. Дакле, никако се не сме изгубити из вида та

² Да би објаснио „кризу идентитета” крајем двадесетог века, а посебно у светлу процеса глобализације и појачаних миграција, Стјуарт Хол у тексту “The Question of Cultural Identity” наводи три (историјске) концептуализације идентитета: просветитељски субјект, социолошки субјект и постмодерни субјект. Донекле духовито, Хол тврди да уверење да имамо један, заокружен идентитет од рођења до смрти, заправо, значи да смо успешно конструисали утешну причу, односно властити „наратив о сопству”. Стабилан, кохерентан, непроменљив идентитет је фантазија. В. Hall 1992.

³ У овом и наредном пасусу сажима основне тезе из увода књиге Ричарда Џенкинса (Jenkins 2008, 1–15).

проста чињеница: то што су групе друштвене контрукције не значи да су оне пуке илузије.

Процес идентификације, према Џенкинсу, представља основни когнитивни механизам помоћу ког људи описују и разврставају себе и друге људе, било појединачно било колективно. С друге стране, идентификација не одређује нечије понашање, односно идентитетски обрасци нам не омогућавају да предвидимо ко ће се како понашати. Уколико се та два аспекта идентитета и идентификације стално имају у виду, то јест, ако се избегне некритичко прихватање и употреба ових појмова, Џенкинс, за разлику од рецимо Роџерса Брубејкера и Фредерика Купера, не види разлог за њихово одбацивање.

Идентитет и национална књижевност

Појам идентитета, као и природа и смисао везе између идентитета и књижевности, додатно се компликују ако се у расправу уведе идеја о националној књижевности, која се обично види као један од стубова националног идентитета. Разуме се, не постоји једно исправно и прихваћено одређење појма нације или националног идентитета. Значење ових појмова умногоме зависи од историјског тренутка у ком се они користе или дефинишу. Такође, појам нације мења се и у зависности од тога ко се њиме бави, конструктивисти, примордијалисти, или неко трећи. „Тврдо” схватање националног идентитета подразумева специфичну дефиницију појма нације, с нагласком на то да нације као ентитети заиста постоје. Насупрот томе, конструктивисти попут Ернеста Гелнера (Ernest Gellner), Ерика Хобсбаума (Eric Hobsbawm) или Бенедикта Андерсона (Benedict Anderson), сматрају да су: 1) појава нације и национализма модерна појава која је тесно везана за одлике модерног доба: пре свих, индустријализацију и капитализам; 2) савремене нације конструкти односно „замишљене заједнице”. Они, обично, наводе две стандардне дефиниције националности: прва се темељи на заједничкој култури (основни елементи су језик, етницитет, заједничка територија, заједничка култура, а основни принцип етно-национални принцип), док се друга базира на волунтаристичкој привржености једној групи, то јест, свести групе људи да припадају некој заједници и њиховој жељи да живе у тој заједници (грађански принцип).⁴

Даћу конкретан пример. У тексту из 2010. године, “English Literary Studies: Origin and Nature”, Роберт Ирвин (Robert Irvine), професор

⁴ Конструктивисти, свако из свог угла, указују на ограничења ових дефиниција што је тема за неки други текст.

књижевности на Универзитету у Единбургу, понудио је сажет али информативан преглед о почецима студија енглеске књижевности.⁵ Наиме, до средине 18. века предавања о енглеским ауторима на универзитету готово да не постоје, а диплома из „енглеске књижевности” појављује се тек почетком 20. века, што ову дисциплину чини релативно младом. До 18. века, академски разговори о књижевности подразумевали су, махом, дела написана на латинском и старогрчком, док у 19. веку енглеска књижевност постаје средство да се појединац повеже са прошлошћу. Другим речима, књижевност студентима пружа могућност да виде себе као наследнике енглеског националног идентитета отеловљеног и у националној књижевности. У то време доминира идеја о језику као скупу 'расних'/народних карактеристика које се преносе из генерације у генерацију, па се велика књижевност види као израз духа нације. Према Ирвину, идеја о супериорности енглеске нације није била резултат искључиво империјалног статуса Велике Британије у 19. веку, већ је представљала и својеврсни одговор на све озбиљније класне поделе у земљи у то време. Једна од последица индустријског развоја и технолошког напретка била је већа потреба за школованом радном снагом. Зато су отварани разни технички и слични институти (Mechanics' Institutes). Иако су радници стицали сасвим солидно техничко образовање, и даље су били грађани другог реда – сиромашни и без права гласа. У том смислу, предавања из енглеске књижевности била су једна врста утехе за сиромашне у таквим школама: читањем класика енглеске књижевности и они су постајали део британске нације, односно Андерсонове „замишљене заједнице”, упркос томе што нису имали право гласа или учешћа у званичним политичким институцијама.

На основу свега реченог, јасно је да књижевност – односно, култура у начелу, може да има важну улогу у формирању доминантне идеје националног идентитета. Ту идеју политичка елита промовише, пре свега, кроз образовање и медије. Оваква улога књижевности занимљива је из угла историчара, теоретичара и критичара књижевности, односно, научних радника који, свако на свој начин и у складу са сопственим епистемолошким, етичким и политичким светоназо-

⁵ В. Irvine 2010, 16–24. У овом прегледу, Ирвин се, заправо, ослања на увиде и закључке које су изнели знатно раније Тери Иглтон (Terry Eagleton) и Крис Балдик (Chris Baldick) у класицима књижевне теорије и критике: *Књижевна теорија (Literary Theory)* односно *The Social Mission of English Criticism 1848-1932*. Обе студије су први пут објављене 1983. године.

рима, истовремено учествују у: 1) креирању конкретног, адекватног и прихватљивог „канона“ националне књижевности, као и у 2) деконструкцији и реконструкцији тог канона. Ипак, формалну улогу књижевности у образовном систему и ефекат идентитетских образаца понашања, који произлазе из конкретног одабира књижевних дела, не треба преувеличавати. Истина је да су читанке огледало актуелне националне образовне политике и стратегије, те да представљају – макар и посредан – одговор политичке елите на кључна питања у вези са националним идентитетом: ко смо ми, како видимо себе, а како друге, како мислимо да други (треба да) виде нас, итд. Међутим, читанке ни су верно огледало ставова оних који их користе – наставника и ђака.

Етнички/национални идентитет у пракси

Данило Мандић и Тамара Трошт понудили су користан коректив у вези са разумевањем идентитета и вредности младих људи у југоисточној Европи (Mandić, Trošt 2018, 1–15). На основу конкретних истраживања, они, најпре, тврде да етнички идентитет младих није нужно и увек средишња или доминантна категорија идентификације како се то раније тврдило у научној литератури. Мандић и Трошт указују на потенцијално другачији однос младих спрам националног идентитета и национализма: млади којима је стало до позитивне слике о властитом националном идентитету могу истовремено имати критички став спрам национализма (Ibid., 4–5). Због свега тога неопходно је разговарати са младима ('bottom up' approach), те узети у обзир да ти млади живе на (полу)периферији Европе и да многи од њих деле ставове који превазилазе етничке и националне категорије: 1) амбивалентан однос према ЕУ; 2) страх од егзистенцијалне неизвесности проузрокован крхким тржиштем рада; 3) снажно неповерење према институционализованој политици (Ibid., 6). Поред тога, треба узети у обзир и демографске, друштвене и културне специфичности југоисточне Европе: због лоше социоекономске ситуације, млади касније постају родитељи (они дуго, финансијски, зависе од својих родитеља, а често и живе са њима) (Tomanović, Ignjatović 2006); напуштају своје земље у потрази за вишим животним стандардом (тзв. „одлив мозгова“); представљају мањину у начелно „старим нацијама“ (Ibid., 9).

КО ПРИЧА ПРИЧУ?

Предмети које држим на Катедри за општу књижевност и теорију књижевности Универзитета у Београду, нарочито изборни, произашли су из мојих научноистраживачких интересовања: теорија књи-

жевности, феминистичка теорија и критика, студије културе, студије периодике, те критичка и феминистичка педагогија. Изборни предмет „Књижевнотеоријска терминологија и изучавање културе” намењен је студентима четврте године основних студија. Циљ овог предмета јесте тај да студенте укључи у критичку дебату у оквиру које би се пратили развој и промене изабраних теоријских појмова у току њиховог „путовања” како између дисциплина тако и између истраживача у различитим контекстима и периодима (в. Bal 2002). На тај начин студенти књижевности могу да стекну основна знања о интердисциплинарним приступима који се дотичу, или делом преклапају, са (уже схваћеним) књижевнотеоријским проучавањем. Студенти би требало да савладају изабране теоријске појмове и буду у стању да их адекватно примене у анализи књижевног дела или неког другог предмета/феномена из подручја културе. Силабус је састављен од десетак појмова (култура, популарна култура, идентитет, идеологија, курикулум, педагогија...). Сваки појам се разматра уз помоћ најмање два (критичка/теоријска) текста. У вези са курикулумом, те спрегом између курикулума и идентитета, студенти читају поглавље „О робустном признавању и казивању прича” из књиге *Заједничке школе/различити идентитети*. Национално јединство и културна разлика Волтера Фајнберга и дужи чланак „Свезаме, затвори се” из збирке есеја *Дијагноза – њихово изазивање* Ненада Величковића.

Волтер Фајнберг, професор филозофије образовања, у књизи *Заједничке школе, различити идентитети*, заговара идеју о јавном образовању које би било осетљиво на промене у разумевању права појединаца и права заједнице. Њега највише занимају питања и проблеми у вези са националним и културним идентитетом у мултикултуралном друштву. На који начин јавни образовни систем треба да се односи према деци која долазе из другачијих културних контекста, те да ли је и какав идентитетски посао примерен образовању? Другим речима, имајући у виду нова разумевања културалних разлика, да ли јавни образовни систем има некакву улогу у друштву и каква би та улога требало да буде?

Фајнберг заступа идеју о либералном образовању у америчком мултикултуралном друштву: јавне школе требало би да ученике третирају као људска бића, као појединце, уместо да се воде њиховом класном, расном, родном или верском припаданошћу. Оне су дужне да оспособе ученике да развију алате уз помоћ којих ће изабрати сопствену концепцију добра. Фајнберг наводи три либерална принципа која су пресудна за образовање: једнаке могућности (тржиште

рада), слобода мишљења (политичка/јавна сфера) и развој појединца (приватна сфера). Ови принципи су универзални, они важе једнако за све. У том смислу, његова књига представља добро промишљен одговор на бројне изазове с којима се суочавају сви они који бране либерално становиште у образовном систему.

У поглављу које студенти коментаришу на часу, „О робустном признавању и казивању прича“, постављају се бројна питања од значаја за једну (образовну) заједницу: Колико има прича? Ко има право да их прича: да ли искључиво припадници конкретне групе или сви припадници шире заједнице? Да ли деца/млади из разних група имају користи од слушања прича других особа из других група? Фајнберг указује на проблеме који могу да искрсну било да причу казује припадник групе (на пример, наметнута конзистентност приче изнутра, привидна хомогеност групе која може бити, а често и јесте, репресивна) било припадник шире заједнице (на пример, недовољно познавање контекста, стереотипизација, привилеговање интереса доминантне групе у друштву на штету маргинализованих група).

Ненад Величковић, професор српске књижевности у Сарајеву, у тексту „Свезаме, затвори се“, нуди једну исцрпну студију случаја. Да би објаснио зашто је читанка, у чијој је изради и сâм учествовао, добила слабије оцене од неких других читанки, Величковић описује како изгледа, и функционише, тржиште уџбеника у Босни и Херцеговини, на који начин се у федерацији због одређене – етнонационалистичке – идеологије, привилегују одређени издавачи, док квалитет уџбеника остаје у другом плану, да ли и како надлежна тела реагују када их неко суочи са неправилностима и нелогичностима у наводно неутралним и објективним „експертским“ евалуацијама уџбеника. Подробна анализа свих кључних корака у процесу који претходи одобравању неке читанке и њеној употреби у настави показује чији и какви интереси утичу на исход тог процеса. Због тога овај текст Ненада Величковића на часу разматрамо у ширем контексту студија курикулума, а посебно у светлу неколико питања која Мајкл Епл (Michael W. Apple), чувени критичар и теоретичар образовања, поставља већ неколико деценија уназад: Чије се знање предаје, учи и усваја у школи? Како је то знање постало 'легитимно'? Какав је однос између знања и људи који имају (више) културног, друштвеног и економског капитала у неком друштву? Ко има користи од такозваног 'легитимног' знања? Мајкл Епл наглашава да уџбеници нису збирке неутралних чињеница. Штавише, они отеловљују оно што Рејмонд Вилијамс (Raymond Williams) назива *селективном традицијом*, од-

носно „нечију селекцију, нечије виђење легитимног знања и културе, виђење које даје легитимитет културном капиталу једне групе на рачун других група” (Apple, Christian Smith 1991, 4). Самим тим, групе које се разликују по својој политичкој, економској и друштвеној моћи, имају неједнак приступ знању (Apple 2012). Из тога следи да недостатак знања које одговара искуству појединих група, најчешће, указује на то да су те групе лишене политичке и економске моћи. Епл сматра да образовни систем тежи да обезбеди прихватање и одржавање успостављених неједнакости.

Текстови Волтера Фајнберга и Ненада Величковића, поред осталог, треба да помогну студентима у анализи конкретних примера из читанки за српски језик и књижевност објављених раних 2000-их. Студенти се обично изненаде када читају одломке из тих читанки јер их се слабо, или уопште не сећају. Конкретни примери, међутим, наведу их готово увек да се присете различитих догађаја из основне или средње школе, а у вези са питањима ко смо ми, како видимо себе, а како нас други виде. Замолила сам студенте из две генерације да запишу једно сећање, или више њих која су им упечатљива из периода њивове основне и средње школе. Ово су смернице које сам им послала:

Какво је ваше сећање на уџбенике (посебно читанке), да ли сте у школи уопште размишљали о стварима о којима смо ми разговарали на часу (на пример, чија прича се прича у школи, ко је прича, да ли сте ви део те приче, с ким се идентификујете, да ли неко упадљиво изостаје из те приче, да ли има оних који јесу у учионици али нису део ’легитимног’ знања у читанкама), да ли имате неки пример из школе који сведочи о одређеном схватању идентитета. Размишљајте о култури и књижевности у начелу и које су се идентификације у учионици или ван ње подстицале или, на супрот томе, које су изостајале.

Пет студената ми је послало своја сећања. Од њих петоро, троје су школу похађали у градовима, а двоје у приградским насељима. Из угла науке о књижевности и студија културе, сећања студената јесу одличан материјал за анализу, посебно ако се тежиште стави на формирање разних идентитета у школи (колективног/националног/културног, индивидуалног/родног/верског/сексуалног), као и на саморефлексију ових младих људи о том процесу.

Овде се вреди подсетити чувеног – у своје време пионирског – текста о култури и тумачењу културе. Наиме, у уводном тексту за књигу

Тумачење култура под називом „Подробан опис: ка интерпретативној теорији културе”, Клифорд Герц (Clifford Geertz) посматра културу као систем знакова: човек је заплетен у мреже значења које је сâм исплео; мреже су, заправо, култура; анализа те културе јесте интерпретативна наука у потрази за значењем, а не експериментална наука у потрази за законом (Герц 1998, 11). Герц истовремено наглашава значај детаља које треба што подробније описати, истичући да је главни циљ да се „извуку крупни закључци из ситних, али густо тканих чињеница; да се подупру опште тврдње у вези с улогом културе у изградњи колективног живота управо њиховим суочавањем са сложеним специфичностима” (Ibid., 43). Овај је циљ сасвим у складу с оним што се обично назива „микроскопским” аспектом Герцовог етнографског описа. Међутим, да би се детаљи и посебне радње појединаца, који се описују, уопште, разумели, неопходно је, прво, установити оквир за интерпретацију. Ако тврдимо да поступци људи имају смисла искључиво унутар неке шире структуре значења, онда је та структура значења истовремено и оквир за исправно тумачење тих поступака. Моји студенти овај Герцов текст читају у трећој недељи курса. Баш као што се у сваком научном раду, па тако и у мом, на самом почетку успоставља оквир за интерпретацију омеђен одређеном теоријом и методом, тако су и студенти у својим наративима понудили и опис и тумачење догађаја којима су сведочили и/или у којима су непосредно учествовали.

У сразмерно кратким наративима (између 2 и 6 страна), студенти су се суочили управо са оним питањима о којима говори Џонатан Калер (да ли је сопство нешто што је дато или нешто што се ствара, те да ли сопство треба да буде разматрано у индивидуалним или друштвеним категоријама?) и понудили властите увиде у проблеме идентитета и идентификације. Једна могућа класификација њихових сећања изгледала би овако: 1) „култура ћутања” (суочавање са сећањем које је непријатно, било да се ради о вршњачком насиљу или репресивним/дискриминаторним механизмима институције); 2) сећање о појединачним – за поимање идентитета важним – предметима (српски језик и књижевност, историја, географија...) и, у вези са тим, наставницима из тих предмета; 3) сећање о одређеним догађајима (излети, приредбе, посете угледних личности школи). Разуме се, ови елементи се често преклапају, па ће тако једно непријатно сећање на одлазак у цркву бити последица начина на који се у неким школама изводи настава из веронауке. Имплицитно или експлицитно, студенти су се у препричавању и тумачењу догађаја из прошлости ослонили

на знања која су стекли током похађања наставе из предмета „Књижевнотеоријска терминологија и изучавање културе”. Другим речима, теоријско знање им је помогло да у том тренутку властита искуства и сећања разумеју и испричају на одређен начин, а пре свега да се запитају о идејама и ставовима који се често узимају здраво за готово.

Ако се ствари тако поставе, онда је моја анализа *тумачење тумачења*, то јест покушај да се понуди још шири оквир за интерпретацију у ком се лично искуство студената и њихова сећања о одређеним догађајима и историзују и контекстуализују. Попут неких других појмова који истовремено представљају и категорије праксе и категорије анализе, искуство се у свакодневном говору често користи као извор и гаранција знања („Искуство нас учи...”, „На основу личног искуства, тврдим да...”, „Знам то боље од тебе, јер сам имала такво и такво искуство...”), док се у научној литератури веза између искуства и знања знатно обазривије успоставља. Према историчарки Џоан Скот (Joan Scott), искуство треба историзовати, а његова анализа треба да осветли начине на које се одређена знања производе и легитимишу. Дакле, она се не залаже за одбацивање искуства као појма и аналитичке категорије, већ нуди редефинисање овог појма:

„То подразумева усредсређивање на процесе производње идентитета, инсистирање на дискурзивној нарави 'искуства' и на политици његовог конструисања. Искуство је уједно увек већ интерпретација и оно чему је интерпретација потребна. (...) Искуство према овом приступу није извор наших објашњења, него оно што желимо да објаснимо” (Skot 2006, 54).

Управо од ових претпоставки полазим у тумачењу искустава и сећања мојих студената.

СТУДЕНТИ ПРИЧАЈУ И ТУМАЧЕ ПРИЧЕ

„Култура ћутања”

Студент М.,⁶ који је завршио школу у једном граду у централној Србији, поделио је искуство које је имао између првог и четвртог разреда основне школе зато што га оно „и сада мучи”:

⁶ У загради после цитата преузетих из студентских наратива стајаће иницијал имена. Пошто имена троје студената почињу на М, означаћу их као М1, М2 и М3; имена две студенткиње која почињу на А биће означена као А1 и А2.

„У мојој основној школи, правило је било да ђаци од првог до четвртог разреда иду у исту смену. (...) Ђаци су се држали за руке, били распоређени „два по два“ и чекали да њихов учитељ/учитељица прозове одељење и одведе их до учионице. Већ тог првог дана приметио сам да једна девојчица, Тијана Јовановић,⁷ нема свог пара у реду испред школе, као и да касније није имала свог пара у клупи (кад кажем „приметио сам“, мислим „тог момента сам помислио да се не смем дружити с њом јер ризикујем да нико неће штети да држи и моју руку“). Ово ће бити константа до краја четвртог разреда, а неретко ће и дете чији пар тог дана није дошао у школу, само улетети усред другог пара, држећи их обоје за руке, како би избегло да се држи с Тијаном за руку. Тијана је била Ромкиња и од првог дана је било јасно да нико не жели да се дружи с њом, нити да има било какве везе с њом. (...) Дакле, у том тренутку, од кад знам за себе, Роми = нешто лоше, а издвајати се на било који начин = проблеми“ (M1).

Деца девојчицу Тијану доживљавају искључиво као Ромкињу, представницу мањинске групе. Деца идентификују појединца са групом и подразумеваним колективним идентитетом ослањајући се на оно што су чули и научили код куће, у вртићу и предшколском, преко медија, као и у свакодневном животу (на улици, на пијаци, у продавници). Самим тим, девојчица Ромкиња постаје синоним за све оно што деца знају о Ромима, а што је најчешће резултат предрасуда, стереотипизације, односно дуготрајне системске дискриминације. Сасвим у складу са закључцима Стјуарта Хола, и „ромски“ (мањински) и „српски“ (већински)⁸ идентитет конструишу се кроз разлике, а не изван њих. Наравно, не треба занемарити чињеницу да су те разлике обично упитне и неретко, да се послужимо термином Бенедикта Андерсона, „замишљене“.

Пре поласка у школу М. и друга деца вероватно су била изложена случајном и произвољном контакту са припадницима ромске националне мањине. Лоше последице таквих контакта требало би да коригује школа, односно, образовање. Међутим, у школи то овако изгледа:

⁷ Студент је написао пуно име и презиме. Овде користим друго, измишљено име, да би се задржао смисао а избегло одавање личних података.

⁸ Оваква подела је по себи проблематична јер имплицира да Роми нису и не могу бити Срби. Наравно, оваква подела огољује „тврдо“ поимање идентитета које се заснива на идеји да етничке групе заиста постоје, а да се разлике међу њима могу утврдити помоћу биолошких и, пре свега, културолошких „критеријума“.

„Мој учитељ је био „старог кова”⁹ (...). Оне који би причали на часу, или који би били немирни, по правилу би пребацивао да седе с Тијаном у клупи, како би се смирили. Седење с њом је на тај начин било представљено као казна. Мислим, стомак ми се преврне сада када се сетим тога” (M1).

Другим речима, припадница ионако маргинализоване групе у друштву додатно се отуђује и дискриминише јер стигматизацију врши наставник који има ауторитет у учионици. У таквим је ситуацијама готово небитно да ли ученици „воле” или не воле тог наставника: он демонстрира понашање на које су ученици у свом свакодневном животу већ навикли, те је сва прилика да неће – бар не наглас – преиспитивати његове поступке. У овом конкретном случају, школа није обавила улогу коју би могла и требало да има у процесу инклузије и подстицања суживота.

Можемо успоставити аналогију са тврдњом Лоре Јакли (Laura Jakli) у тексту о младима и екстремној десници у југоисточној Европи. На питање зашто многи млади у централној и источној Европи нису срдечно дочекали сиријске избеглице 2015. године, ауторка одговара да је добродошлица изостала „с врха” и из институција одакле је, заправо, морала да потекне и прелије се међу грађане (Jakli 2024, 69). Само осмишљен и контролисан контакт између већинског становништва и избегличких група може да води до суживота:

„Вишедеценијска истраживања су показала да појединачни сусрети особа, под правим условима, могу да смање предрасуде према маргинализованим групама. Али, услови су веома стриктни. Контакт мора да се деси у добро интегрисаном, институционализованом окружењу какво су школе. Насупрот томе, необавезни и неструктурирани међуетнички сусрети или не доприносе отклањању предрасуда или чак појачавају предрасуде преко активирања негативних стереотипа” (Jakli 2024, 69).

Другим речима, школа би у исто време требало да: 1) буде „слепа” за разлике међу ученицима (класне, етничке, верске...) и свима да омогући једнаке услове/шансе и 2) широм отвори очи и уочи све разлике међу ученицима, било у циљу признавања и афирмације раз-

⁹ Старог кова – строг, склон дисциплиновању и кажњавању ђака.

личитости као богатства једног друштва, било у циљу разоткривања системске дискриминације. Личне предрасуде наставника и ученика додатно оптерећују овај, по себи довољно тежак, захтев.

У дискриминацији могу посредно учествовати и родитељи:

„Не могу да кажем да се баш нико није дружио, нити причао са Тијаном (...) Међутим, видела се огромна разлика између „нас“ и ње онда када би дошли рођендани. Не верујем да је Тијана за све четири године једном била позвана на нечији рођендан, рачунајући и мој“ (M1).

Да лоша ситуација може постати још гора, те да се у одређеном контексту жртва може наћи у улози насилника, показује и неочекивани заплет који М. посебно истиче у свом сећању:

„Ситуација се погоршала у трећем разреду (то је 1999. година) када је у одељење изненада дошло десетак нових ђака, све избеглице с Косова и Метохије (...) Читав град се понашао као да су ти људи „дошли да узму нешто наше“ а не као да их је мука натерала на селидбу (...) Још једном се нико није ни потрудио да објасни ситуацију, нико нам није дао било какву врсту контекста, већ нам је речено да од данас имамо 10 нових другара и да се навикнемо на то (...) Може се рећи да су је [Тијану] нови ђаци донекле још и више задиркивали у жељи да што пре буду прихваћени“ (M1).

Описани образац понашања није непознат: придошлице идентификују доминантно расположење и понашање чланова већинске групе, усвајају то понашање да би их чланови већинске групе лакше прихватили, а неретко показују и агресивније понашање од чланова већинске групе. У наведеном примеру, циљ малтретирања мале Ромкиње („њих“) био је да се утврде одлике „позитивног“ идентитета Срба („ми“). Баш као што објашњава Ричард Џенскинс, иако се групе замишљају, ђаци се понашају као да је група стварна, те њихови поступци имају сасвим конкретне последице.

Имајући у виду закључке Волтера Фајнберга, можемо се запитати ко прича ову причу. То очито није Тијана Јовановић, нити неко од ђака који су је активно малтретирали четири године. М. је био пасивни посматрач, дете које насиље не врши, али га и не спречава. Неретко су невољни саучесници у вршњачком насиљу најбројнија група:

„Све је резултирало тиме да је Тијана само престала да иде у школу оног тренутка када смо уписали пети разред. Сећам се да сам ја то доживео као олакшање. У том периоду, већ је почело да ми смета то константно препуцавање, али ми није падало на памет да урадим нешто по том питању и њено одсуство је само олакшало све” (М1).

Док казује властито сећање, М. се исправно позива на „културу ћутања” Паола Фреиреа (Paulo Freire) да би боље објаснио вршњачко насиље које је великим делом произашло из идеје о пожељном „српском” идентитету (в. Freire 1970). Дакле, ђаци о Ромима/„другом” не знају готово ништа, нити их занима да нешто сазнају. Други се користи да би се успоставио „наш” идентитет, који настаје у тој опозицији: „ми” нисмо „они”. „Култура ћутања” нормализује позиције свих актера – и насилника и жртве и посматрача, што доводи до тога да се сам проблем, а то су дискриминација и њом мотивисано насиље, види као задато, подразумевано стање.

Још једна студенткиња се осврнула на положај Рома у својој основној школи на Новом Београду, једној од најбогатијих београдских општина:

„У основној школи сећам се да смо имали неколико ромских одељења, у приземљу су биле неке мање учионице и они су ту ишли, нису ишли са нама, а виђала бих неку децу на путу до школе и онда их не видим у школи па сам се питала где су, а онда ми је неко показао те учионице мале. И не сећам их се са одмора школских, нити из „велике школе” кад пређемо у други део зграде за старије разреде, и чини ми се да је неко рекао да је то зато што се не задрже довољно дуго у школи да би уопште стигли до старијих разреда” (М2).

Овај кратки цитат јасно показује системску дискриминацију Рома, о чему се пише – и у Србији и у региону – деценијама уназад. Јавно су доступни алармантни подаци, баш као што су понуђене и могуће стратегије за побољшање лоше ситуације. Нажалост, већина извештаја које састављају поједина владина тела, као и невладине организације које се баве мањинама и друштвено угроженим групама, обично се у пракси не узимају у обзир.¹⁰ Овај проблем је реги-

¹⁰ „Ромска деца су често погрешно смештена у такве школе [у специјалне школе за децу са посебним потребама] због неодговарајуће категоризације од стране медицинских комисија и недостатка економских могућности које приморавају

онални. Наиме, у већини бивших југословенских република Роми се суочавају са – често непремостивим – препрекама у образованом систему, што сведочи о дуготрајној маргинализацији ове мањине, па и током социјализма, али и о консензуалној „култури ћутања”.¹¹ Значај прекидања „културе ћутања”, макар и од стране појединачних наставника, који свој ауторитет у тој ситуацији користе да укажу на одређене друштвене проблеме и на тај начин ученицима понуде и неопходан контекст за разумевање тих проблема, види се у следећем цитату:

„Професорка српског у средњој школи нам је причала о ромском питању и о томе како је њима тешко да се школују и како је заблуда и мит да они не желе да иду у школу и да раде, и то је први и једини пут да је неко причао о њима као о угроженој групи којој је неопходна подршка“ (M2).

Редак позитиван пример у вези са положајем Рома понудила је студенткиња која је основну школу завршила у Зрењанину:

„Моја најбоља другарица из основне је Ромкиња и чини ми се да је и она била лепо прихваћена, вероватно и због тога што не изгледа као „типична” Ромкиња. Притом, није ни сиромашна, има и двојцу старије браће који су већ изградили неку заједницу различитих људи с којима се друже, па је и она била прихваћена у школи. И сад

ромске родитеље да децу шаљу у специјалне школе јер похађање таквих школа изискује мање трошкова.

Непоседовање личних докумената и пријаве боравка који су потребни за упис у школу су основне препреке у приступу ромске деце образовању.

У неким редовним школама ромска деца су сегрегисана по етничкој основи у разреде које похађају само ромска деца. У другим случајевима, они морају да седе у задњем реду чиме су физички одвојени од осталих ученика.

Ромска деца су често жртве нехуманог и понижавајућег третмана у облику вербалног и физичког малтретирања на родној и етничкој основи од стране остале деце и наставника. Оваква пракса се ретко кажњава од стране наставника или другог службеног особља, чак и када је ромски родитељи пријаве”. В. „Pisani komentari Evropskog centra za romska prava, Bibije, Eureka i Ženskog prostora u vezi Republike Srbije na razmatranje Komitetu Ujedinjenih nacija za eliminaciju diskriminacije žena na njegovoj 38. sesiji”, https://www.errc.org/uploads/upload_en/file/03/7D/m0000037D.pdf (приступ: 23. 7. 2024).

¹¹ В. „Pogrešni počeci. Isključenje djece Roma iz osnovnog obrazovanja u Bosni i Hercegovini, Hrvatskoj i Sloveniji”, <https://www.amnesty.org/en/wp-content/uploads/2021/05/EUR050032006CROATIAN.pdf> (приступ: 23. 7. 2024).

кад одем код ње на неку прославу обично буде микс људи – Срби, Роми и Мађари. Опет, могу да претпоставим да је некад нека дискриминација постојала, макар кроз „шалу“ (МЗ).

Овде су важне најмање две ствари. Као предуслови да девојчица Ромкиња буде прихваћена у школи наводе се одступање од „убицајеног“ физичког изгледа и, колико толико, задовољавајући економски статус. Прво је резултат пуке случајности и не би смело да има било какву улогу у укључивању Рома у образовани систем.¹² Други предуслов је суштински важан: ако припадници мањине имају стабилне животне/економске услове, њихова деца имаће веће шансе у школи јер ће потенцијално постизати исте резултате као и остала деца. Такође, треба узети у обзир и то да се ова конкретна школа налази у војвођанском граду, а да је северна покрајина традиционално важила за мултинационалну и мултикултуралну средину у којој су различити грађани мирно живели заједно.¹³

С друге стране, а из искуства исте студенткиње, посебни разреди за припаднике мађарске националне мањине, који су наставу слушали на мађарском, довели су до смањене комуникације с тим ђацима:

„Хоћу да поменем и то да смо у средњој имали и два мађарска одељења, заправо можда је било и једно, у сваком случају, били смо подељени (Мађари као вероватно највећа национална мањина у Зрењанину). Чак се нисмо ни дружили с људима из тих/тог разреда. Ми смо у разреду имали једног Словака, у једном оближњем селу живи много Словака, једна девојка је била из мешовитог брака, али смо се некако лепо слагали, чини ми се да нису били дискриминисани на тој основи, макар не да сам ја видела и чула“ (МЗ).

Све наведене примере упадљиво повезује: 1) недостатак позитивних примера о „другима“ (на пример, из историје или из књижевности и уметности) што заправо сведочи о њиховој мањој економ-

¹² Ако се особа из редова националне мањине лакше интегрише зато што не личи на припаднике своје групе, онда је та „интеграција“, иронично, резултат предрасуде.

¹³ Нажалост, лоша економска ситуација, као и владајућа политичка елита која инсистира на ексклузивном српском идентитету оличеном у наслеђу средњег века, косовском миту и светосављу, учинили су да припадници националних мањина масовно напуштају Војводину, а посебно њена села. В. <https://voice.org.rs/kako-nestaje-multinacionalna-vojvodina/> (приступ: 23. 7. 2024).

ској, друштвеној, културној моћи и 2) присуство бројних негативних слика о „другима” које произлазе како из институционално подржане системске дискриминације тако и из незнања, и то пре свега из свакодневних предрасуда и стереотипа. Проблем постаје још већи када то незнање некритички производи, преноси или подстиче, управо, школа.

Појединачни предмети и наставници

Једна студенткиња, која је сама изабрала да похађа веронауку у основној школи, и то зато што су тај предмет изабрале њене најбоље другарице и симпатија, пише следеће:

„Сећам се да је наставник веронауке нешто позитивно рекао о Хитлеру, не знам тачно шта, ал знам да ме тата научио да је холокауст највећи злочин икад и ја нисам могла да верујем шта прича вероучитељ, и онда сам тати то испричала и он је рекао да га не слушам ништа, да није нормалан” (М2).

Иста студенткиња даје и овај пример:

„Први пут да сам се стварно нешто запитала у школи је када смо радили на географији у основној расе. Наставница географије је била баш специфична, била је стара, јако строга и некако дрска, баш „стара школа” по свему (...). Прво, Албанце је стално звала Шиптарима, и причала како то уопште није увредљив термин јер они сами себе зову Шиптари и земља им се зове Шиптарија или како год, углавном ја то прихватим и тако причам нешто са мојима код куће, а они се шлогирају. А мени јесте било непријатно од тога, снебивала сам се, али опет сам научила да су наставници ауторитет, да им верујем и да их слушам, па сам тако и прешла преко тог свог првог осећаја, који ми је вероватно указивао на то да је она превише страсти уложила у то да нам објасни ко су Албанци и како их треба звати” (М2).

Оба цитата указују на један од озбиљнијих пропуста образовног система: уместо да наставници буду они које ће ђаци питати ако им нешто није јасно, или ако се са нечим не слажу, ђаци одговоре траже на другим местима – у породици, на интернету, на друштвеним мрежама... Наравно, још горе је ако ђаци чак и не провере оно што чују а што им не звучи логично, већ то беспоговорно усвоје „јер наставник ваљда зна”. Такође, не треба заборавити да „други извори” могу и да

потврде предрасуде или незнање које су наставници показали јер ни ти извори нису нужно боље или другачије информисани.

Родни/сексуални идентитет појавио се само једном као тема у сећањима студената:

„Једно полугодиште смо уместо ЧОС-а [часови одељенског старешине] имали сексуално образовање, ми смо били то експериментално одећење у нашој школи, није било обавезно, ишла сам можда на половину тих часова. Дошла је једна девојка која је имала рецимо 20 и нешто година (...) Имала сам осећај као да нам сад ту она нешто попује, немој ово, немој оно. Наравно да нас је на том првом часу учила како се ставља кондом (...) Полно преносиве болести и кондом ми је све чега се сећам. Same sex се није помињао. Никаква прича о роду. У суштини као да се све сводило на то да не треба да затрудниш док си у средњој и да треба да спречиш да добијеш полно преносиву болест (...) Немам ништа против те особе, само ми делује да онај ко ју је упутио у то како ти часови треба да изгледају није знао много о сексу или није хтео и нама да открије“ (МЗ).

Иако духовит, коментар о томе како су изгледали конкретни часови из Сексуалног образовања сведочи о искључиво негативном односу према телу, телесности и сексуалности: у школи се инсистира на забранама, грешкама и фаталним последицама.¹⁴ Занимљиво је да управо књижевност, односно лектира, може да понуди различита, често супротстављена размишљања о овим темама и на тај начин отвори простор за дискусију. Довољно је навести Бокачов *Декамерон* или Станковићеву *Нечистију крв*. Уосталом, то делимично потврђује и сећање једне студенткиње на наставницу српског језика и књижевности која је у оквиру наставе књижевности говорила и о сексу, абортусу, партнерском насиљу и сличним темама:

„Наставница српског у мојој гимназији¹⁵ је била јако упечатљива, рекла сам већ да сам је волела јер је дефинитивно одскакала од свих

¹⁴ Корисно би било истражити да ли и колико овај теоријски конзервативизам има упориште у пракси (на пример, колико се као средство превенције користе кондоми, контрацептивне пилуле и слично, а колико намерни прекид трудноће односно абортус; да ли се и на који начин у медијима и, посебно, програмима који су намењени младима говори о телу, телесности и сексуалности).

¹⁵ Студенткиња је навела гимназију коју је похађала, али сам назив намерно изоставила држећи се минималних захтева етике истраживања.

осталих наставница (...) али наставница српског је била многим трн у оку, а највише нашој разредној, наставници историје, која нас је испитивала шта радимо код српкиње и негодовала око њеног начина рада – како се она понаша непримерено, како се не држи довољно плана и програма, како прескачемо нека важна и обимна дела, не знам тачно која, али био је глас по школи да је неозбиљна, неодговорна, да олако схвата посао, да прича непримерене ствари. А сад истина је била то да је она покретала многе важне теме о мањинским правима, никад није рекла да је феминисткиња нити употребила реч феминизам, али је причала о сексу, абортусу, о родним стереотипима, некад су та предавања многи означавали као превише лична, она нам је причала о свом животу, о насиљу у школи које је трпела, о партнерском насиљу такође. Ја сам волела да је слушам и биле су ми важне те теме, иако сам и ја некад доживљавала да можда дели више него што би требало, али свакако је било занимљиво (...)

Сећам се и да нам је свима, свим ђацима којима је предавала, на крају гимназије написала писма и поделила нам у ковертама. писала је охрабрења и савете и жеље за будућност, и сећам се да су се сви изненадили и одушевили“ (М2).

Наравно, овај пример треба обазриво читати. Неретко ученици, баш као и студенти, прихватају одређене идеје и теме зато што им се из неких разлога допада наставник. Када су те идеје прогресивне и раде у интересу потлачене групе, ми који смо истим таквим идејама привржени, склони смо да се некритички радујемо, заборављујући, макар и на тренутак, да другачији наставник, другачијих уверења, може бити једнако симпатичан неким ђацима и студентима.¹⁶ У том

¹⁶ На сличном трагу поједине феминистичке критичарке критиковале су с позиције постструктурализма неке аспекте критичке педагогије. Елизабет Елсворт (Elizabeth Ellsworth) у тексту о „репресивним митовима“ критичке педагогије каже да концепт критичке педагогије подразумева да су наставници и студенти на исти начин посвећени борби против неједнакости и неправди у друштву, а пропушта да узме у обзир различите индивидуалне „позиционираности“ и за њих везане интересе и наставника и студената. Другим речима, баш као што нису сви наставници либерали и левичари, тако нису ни сви студенти суштински заинтересовани за разговор о неправди и неједнакости, посебно ако такав разговор подрива вредности и обрасце понашања које су они већ усвојили или угрожава неке њихове привилегије. Штавише, понекад и прогресивна оријентација (на пример, феминистичка) може представљати искључиво „токен“, то јест пропусницу за професионалну каријеру, а не нужно и начин живота. B. Ellsworth 1992.

смислу, вредности које се заговарају кроз образовни систем не би смеле да зависе (искључиво) од вештине наставника да придобије ученике или студенте.

Поред наставе из књижевности, историје или географије, треба узети у обзир и предмете попут музичког васпитања или ликовне културе, који такође могу да понуде знања важна за формирање индивидуалног и колективног/националног идентитета.

„Сећам се то је била прва журка у основној школи, нова година, дискотека нека у пионирском граду и сећам се да су се родитељи смејали откуд нас воде тамо, да ли су они ваљда тамо ишли некад кад је била југославија или не знам шта, тако је било и за диско-теку трезор, сећам се коментара типа то је из нашег још времена, да ли то још постоји или тако нешто. Углавном, ми се дотерамо, одемо, били смо можда 6, 7 разред. И дођемо тамо и крене музика а оно све турбо фолк и сви играју, певају, а мене срамота јер нисам знала ни једну једину песму која је ишла. Нисам знала само ја и једна Каћа из мог одељења којој родитељи свирају у филхармонији. Моји су готивили народњаке али турбо фолк није ишао никад. И мене жив блам поједе што то не знам, свима супер, лудују, ђускају, и ја дођем да ђускам и као отварам уста а немам појма ништа, па ме другарица најбоља провалила и онда ми је шапутала речи да не буде да не знам, и тако сам брзо научила све главне хитове гранд продукције, и била сам и мало тужна што сам некако изостављена из тог општег весеља. То је био велики шок за мене и биле су ми и смешне те речи, није ми било превише јасно, али ми је било важније да ђускам и веселим се с осталима“ (М2).

У овом цитату укршта се неколико ствари: припадност ђака одређеној друштвеној групи/класи (важно је ко су родитељи две девојчице и чиме се они баве), питање „исправног“ укуса (народна музика је прихватљива, има своју симболичку/музичку вредност, није компромитована на начин на који то јесте турбо фолк), жеља да се по сваку цену припада властитој вршњачкој групи. Наравно, питање које се намеће јесте зашто млади рођени у Србији касних 90-их и раних 2000-их имају било какву – а камоли присну и емотивну – идентификацију са музиком која је настајала током 90-их, а коју они никако нису могли да прате у том тренутку? Занимљив одговор на то питање понуђен је у тексту о обнови „дизелашке“ субкултуре из 90-их међу

младима који одрастају у двехиљадитима у Србији:¹⁷ млади немају знање о друштвено-политичком контексту у ком је турбо фолк настао нити ову музику суштински повезују са „дизелима“, ситним и не тако ситним криминалцима из 90-их година. Током истраживања показало се да многи испитаници нису знали ко су личности/криминалци који певају те песме или о којима су те песме или за које су те песме биле битне. По речима ауторки, млади те особе доживљавају више као фиктивне ликове или урбане легенде. За њих је откриће 90-их пре глобални феномен, дешава се на Западу баш као и код нас. Паповић и Пејовић наглашавају да је турбо фолк аболиран од 2006. године наомамо, то јест, да је прихваћен од стране политичке елите. Ове ауторке пишу да су грађани Србије уместо да се суоче са једном траумом (распад земље и злочини из 90-их) доживели другу трауму (убиство премијера Зорана Ђинђића 2003. године). Последице тога јесу прекид демократизације друштва, игнорисање и потискивање примарне трауме, те њена рационализација: некритички однос према „културном“ наслеђу из 90-их, па чак и намерна легитимизација те културе у доминантном јавном дискурсу. О томе говори наредни цитат:

„Имам још једно сећање, ово је са музичког у средњој школи, и остало ми је у глави, јер сам имала унутрашњу дебату која је отприлике гласила овако: с једне стране, турбо фолк се свуда пушта, с друге стране, доста гласно се људи згражавају, причају да је то сељачки, да је јефтино и ружно, и мене су нервирали ти коментари јер људи који су слушали ту музику су били моји пријатељи и били су сасвим у реду. И онда ми је то све звучало ужасно искључиво и елитистички, и нисам волела те људе који дигну нос и кажу ја то не слушам то је за сељаке. а опет ни ја нисам то слушала када бих слушала музику. И онда једног дана ми на часу музичког и објашњава нам наставник мелосе и каже да смо ми углавном навикли на западни мелос и да нам звучи раштимовано и иритантно или лоше када чујемо неку источну мелодију која је сасвим прихватљива у том делу света, и да то што смо ми навикли на то једно, не чини ово друго нужно лошим и ружним. Тад сам се одушевила и то објашњење ми је било савршено логично, и користила сам га када бих разговарала са људима на ту тему. Много касније сам научила шта је заправо проблем с турбо фолком у српском контексту” (М2).

¹⁷ За све податке које наводим у овом одељку в. Раповић, Пејовић 2016, 87.

Овај цитат убедљиво показује колика је моћ (не)знања – студенткиња је оберучке прихватила аргументе које је добила у школи и користила их за расправе које је водила изван школе. Оно што је изостало у причи ове студенткиње јесте где је, када и од кога научила „шта је заправо проблем с турбо фолком у српском контексту“. Изостанак ове информације сведочи и о методолошком ограничењу овог чланка које се превазилази разговорима који се воде уживо. Иако је било могуће да замолим студенте да ми додатно одговоре на питања која сам имала после читања њихових сећања, учинило ми се да би то угрозило моју почетну идеју – да њихова сећања третирам као довршене наративе/приче.

Излети, приредбе, посете

Једна студенткиња присетила се неуобичајеног излета из основне школе. Пре тога је објаснила како је уопште завршила на часовима веронауке:

„Током прва четири разреда основне школе сам похађала часове веронауке, пошто грађанско васпитање није било ни понуђено као опција. Разлог за то је пре свега био недовољан број заинтересованих ученика (...). Часове веронауке држао је свештеник (...). Постојање других религија није ни поменуто, а питање да ли неко верује или не верује се никада није ни постављало, просто се подразумевало да, пошто живимо у Србији, сви верујемо и да смо сви православци“ (A1).

Веронаука и грађанско васпитање уведени су у Србији 2001. године, и то у прве разреде основних и средњих школа као факултативни предмети (Aleksov 2003, 99–130). Ученици су, наиме, могли да изаберу један или други предмет, оба или ниједан. Министарство просвете није имало ингеренције у вези са наставним плановима и програмима или кадром који ће изводити веронауку. Већ наредне школске године веронаука и грађанско васпитање постају изборни предмети на оба нивоа школовања, што подразумева обавезан избор и похађање једног од њих. Ђаци се за један од два предмета опредељују на почетку првог и петог разреда основне школе и првог разреда средње школе, а једном у току четворогодишњег циклуса могу променити избор.

Веронаука и грађанско васпитање се често перципирају као „ривалски“ предмети, а избор једног од њих (наводно) указује на грађанско/либерално, или, насупрот томе, национално опредељење

родитеља и деце. Оваква поларизација, колико год она историјски и теоријски била неутемељена, присутна је у сећањима мојих студената. Да ли то значи да хришћани (укључујући ту и православце) не могу бити грађански и демократски оријентисани? Наравно да не значи то него пре да се ради о начину на који се веронаука учи у домаћим школама: уместо да фокус буде на историји религије, као и на општељудским вредностима које различите религије промовишу, веронаука се види као један од камена темељаца за успостављање прихватљивог „српског“ идентитета.

Студенткиња се присећа одласка у цркву са целим разредом и причешћа, о чему ђаци и родитељи нису били унапред обавештени нити је од родитеља затражена дозвола:

„Када смо стигли у цркву, од нас се очекивало да се причестимо. Када сада размишљам о томе, претпостављам да сам могла да одбијем да се причестим, али када сам била дете ми није пало на памет да имам право да одбијем оно што ми је учитељ, у овом случају, свештеник, рекао да урадим (...). Нисам могла да престанем да размишљам о сваком путу када ме је мајка упозоравала да никада не делим чаше и флашице са другим људима, и да се тако преносе вируси и бактерије. А сада је одједном од мене тражено да пијем из исте чаше као гомила људи која се у том тренутку налазила у цркви са мном. Притом, у том тренутку ми ни најмање није било јасно зашто све то уопште радимо“ (A1).

У млађим разредима, наставници, па макар то били и вероучитељи, обично се доживљавају као ауторитети које треба беспоговорно слушати. Ту врсту ауторитета гарантује им институција, односно школа. У овом конкретном случају, наспрам школе и вероучитеља, имамо породицу. На страни породице стоје научно засновани аргументи: вируси и бактерије се преносе капљично. На страни школе и вероучитеља стоји гола сила – нешто се мора урадити без објашњења. Упркос нелагоди, дете пристаје на голу силу. Ако се сећање ове студенткиње разгради до краја, онда следи да школе служе за дисциплиновање ђака и обликовање послушних особа, те да ђаци не виде нужно наставнике као интелектуалне или моралне ауторитете већ као представнике пуке институционалне силе:

„Тек годинама касније сам схватила да одлазак у цркву, у којој се од ученика прва четири разреда основне школе очекује да се при-

честе, уопште није једна уобичајена, наивна школска активност, слична као играње у школском дворишту. Чак бих рекла да је реч о озбиљној индоктринацији деце, која још увек нису ни свесна шта православље, црква и причешће уопште значе“ (A1).

Друга студенткиња, која није похађала веронауку јер је у време када је овај предмет уведен у ниже разреде основне школе она већ прешла у више разреде, учествовала је у школским активностима које (би требало да) подразумевају одређен однос према цркви и вери:

„Никада нас са школом нису водили на причешће, али јесу два пута у литијин спровод. Вероватно је био Спасовдан (јер се сећам да је било лепо време), и морали смо да идемо сви. Иако нека деца нису била хришћанске вероисповести, повели су нас све. Нисмо ми тада разумели ни какав је празник у питању, нити зашто иде литија, али смо сви радо ишли, јер нам је било важно само да не будемо на часу“ (A2).

Разлика у доживљају две студенткиње је евидентна: док је једна била изложена нелагоди јер је учинила нешто против своје воље, друга се радовала изостанку с часа, независно од повода. То нам говори о емотивним, психолошким и другим разликама међу ђацима које се увек морају имати у виду, али и о различитим ефектима – или, боље речено, степенима репресије – које црква (институција у којој се говори тихо, хода пажљиво и има осећај да смо „мали“) и литија (мање-више стандардна шетња кроз град) могу имати на ђаке.

Поред литије, студенткиња наводи и једнодневне излете током основне школе који су подразумевали посете манастирима или местима у којима су се родиле знамените личности: „Ти излети никада нису обухватили одлазак ни у џамију, ни у синагогу, да бисмо се упознали и са другим религијама“ (A2). Она исправно закључује да су културне разлике изостајале из наставних програма, учионице и ваннаставних активности, иако су у свакодневном животу ђака биле итекако присутне и видљиве:

„Од петог до осмог разреда сваке године у лектири смо имали наше народне епске песме и сећам се да смо их радили темељно и детаљно, да смо и делове учили напамет (...). У селу у којем сам одрасла и завршила основну школу било је доста Словака,

те је у школи било деце која су код куће са родитељима говорила на словачком језику, а у школи на српском. Било је и деце исламске вере и ромске националности. Због школског програма и они су морали темељно да уче српску народну поезију која није део њихове културе. Било би лепо да је у читанкама био бар неки пример народне поезије и из култура националних мањина које живе овде“ (A2).

Наведени примери у овом потпоглављу, било да су излети, приредбе и посете били у спрези са часовима веронауке, језика и књижевности или историје и географије, указују на присуство једног доминантног етнонационалног идентитета, „српског“, као и на његове подразумеване елементе као што су апсолутна идентификација ђака са православљем, српским средњим веком и косовским митом, те на одсуство других могућих идентитета и идентификација, иако су припадници мањинских група присутни и у учионици и изван ње (наравно, не ради се искључиво или само о националним мањинама већ о било којој „другости“).

ЗАКЉУЧАК

У овом тексту пошла сам од претпоставки и закључака о могућим начинима формирања идентитета, процесу идентификације, као и стереотипизацији, које су у својим радовима изнели аутори попут Кетрин Белси, Џонатана Калера и Стјуарта Хола, односно аутори који су се овим проблемима бавили – или се још увек баве – из угла, преваходно, теорије књижевности и студија културе. Поред тога, у обзир сам узела и податке из недавних емпиријских истраживања о младима и њиховом животу у југоисточној Европи. Овакав теоријски оквир требало је да омогући што прецизнију контекстуализацију сећања мојих студената на догађаје из њихове основне и средње школе, као и да повеже њихова, наизглед, јединствена, лична искуства са теоријским образложењима која су произашла управо из критичког односа према идеји да таква и слична искуства било када могу бити јединствена и лична. Како смо видели, описана искуства једним делом произлазе из усвојених начина на које се формирају колективни идентитети, као и из самог процеса идентификације (или пак дисидентификације), а другим делом из локалних специфичности средине/друштва у којима се ти идентитети формирају.

Сећања која су ми студенти послали указују на пропусте свих оних који састављају наставне програме, као и оних који осмишља-

вају организоване активности изван школе, да повежу знање које се стиче у школи са свакодневним животом ђака. Наиме, оно што се учи у школи или нема никакве везе са њиховом свакодневицом (одсуство тема и проблема који би заиста занимали младе) или намерно игнорише ту свакодневицу (одсуство других и другачијих идентитета/идентификација и култура из курикулума) и, у складу са тим, неретко (п)одржава постојеће неравноправне односе моћи (сексизам, шовинизам, етнонационализам/расизам). На тај начин, школа постаје место на ком се о одређеним вредностима, битним за успостављање демократског друштва, учи захваљујући – или пак упркос – појединачним наставницима.

Студенти су, било експлицитно било имплицитно, издвојили контекстуализацију, аисторичност и „тврдо“ схватање националног/културног идентитета као основне проблеме када размишљају о процесима формирања идентитета у школи, али и изван ње. Теоријски текстови које смо заједно читали и анализирали помогли су им да властита искуства из школе опишу на одређен начин, припишу им одређена значења и разумеју их у ширем историјском/политичком/културном контексту. О томе сведочи и употреба појединих синтагми у њиховом сећањима, попут „учитељ старог кова“, „култура ћутања“ и слично. Теоријски и критички апарат који су стекли током похађања наставе из изборног предмета и читања, односно коментарисања, текстова из силабуса, оспособио их је да властитим искуствима приступе са критичком дистанцом, те да у њима препознају шира политичка и друштвена питања. Другим речима, улога теорије књижевности и, још шире, културе показала се као (потенцијално) трансформативна у изградњи њихових интелектуалних идентитета.

Литература

- Aleksov, Bojan. 2003. „Veronauka u Srbiji”. *Reč, časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja*, 71/17: 99–130.
- Apple, Michael W. 2012. *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Apple, Michael W., Linda K. Christian-Smith. 1991. “The Politics of the Textbook”. *The Politics of the Textbook*, eds. Michael W. Apple, Linda K. Christian-Smith. London: Routledge.
- Bal, Mieke. 2002. *Travelling Concepts in the Humanities. A Rough Guide*. Univerisity of Toronto Press.

- Baldick, Chris. 1996. *Criticism and Literary Theory 1890 to the Present*. Routledge.
- Belsi, Ketrin. 2010. *Poststrukturalizam. Sasvim kratak uvod*. Beograd: Službeni glasnik.
- Brubejker, Rodžers, Frederik Kuper. 2003. „S onu stranu 'identiteta'”. *Reč, časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja* 69/15: 405--451.
- Schwartz, Matthias, Heike Winkel. 2016. "Introduction". *Eastern European Youth Cultures in a Global Context*, eds. Matthias Schwartz i Heike Winkel, 1-18. Palgrave Macmillian.
- Eagleton, Terry. 1987. „Razvoj engleskog kao akademskog predmeta”. *Književna teorija*. Terry Eagleton, 27–67. Zagreb: SNL.
- Ellsworth, Elizabeth. 1992. "Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy". *Feminisms and Critical Pedagogy*, eds. Carmen Luke and Jennifer Gore, 90–119. New York and London: Routledge.
- Feinberg, Walter. 2012. *Zajedničke škole/različiti identiteti. Nacionalno jedinstvo i kulturna razlika*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Freire, Paulo. 2018. *Pedagogija obespravljenih*. Beograd: Eduka.
- Gerc, Kliford. 1998. „Podroban opis: ka interpretativnoj teoriji kulture”. *Tumačenje kultura* (1), 9–46. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Hall, Stuart. 2001. „Kome treba 'identitet'?”. *Reč, časopis za književnost i kulturu, i društvena pitanja* 64/10: 215–233.
- Hall, Stuart. 1992. "The Question of Cultural Identity". *Modernity and Its Futures. Understanding Modern Societies*, eds. Stuart Hall, Tony McGrew, David Held. Milton Keynes. Cambridge: Open University Press.
- Irvine, Robert. 2010. "English Literary Studies: Origin and Nature". *The Edinburgh Introduction to Studying English Literature*, eds. D. Cavanagh, A. Gillis, M. Keown, J. Loxley, & R. Stevenson, 16–24. Edinburgh University Press.
- Jakli, Laura. 2024. "East-Central Europe: The Young and the Far-Right". *Journal of Democracy* 35 (2): 65–79.
- Jenkins, Richard. 2008. *Social Identity*. London and New York: Routledge.
- Kaler, Džonatan. *Teorija književnosti. Sasvim kratak uvod*. 2009. Beograd: Službeni glasnik.
- Mandić, Danilo, Tamara P. Trošt. 2018. "Introduction. Beyond ethnicity in research on youth in Southeast Europe". *Changing Youth Values in Southeast Europe. Beyond Ethnicity*, eds. D. Mandić, T. P. Trošt, 1–15. Routledge.
- Papović, Jovana, Astrea Pejović. 2016. "Revival without Nostalgia: The 'Dizel' Movement, Serbian 1990s Cultural Trauma and Globalised Youth Cultures". *Eastern European Youth Cultures in a Global Context*, eds. Matthias Schwartz, Heike Winkel, 81–93. Palgrave Macmillian.

- Skot, Džoan. 2006. „'Iskustvo'”. *Feministkinje teoretizuju političko*, ur. Džudit Batler i Džoan Skot, 39–57. Beograd: Centar za ženske studije i istraživanje roda.
- Tomanović, Smiljka, Suzana Ignjatović. 2006. “The transition of young people in a transitional society: The case of Serbia”. *Journal of Youth Studies*, 9 (3): 269–285.
- Veličković, Nenad. 2010. „Svezame, zatvori se”. U *Dijagnoza – patriotizam*. Nenad Veličković, 127–170. Beograd: Fabrika knjiga.

Електронски извори

- „Pisani komentari Evropskog centra za romska prava, Bibije, Eureka i Ženskog prostora u vezi Republike Srbije na razmatranje Komitetu Ujedinjenih nacija za eliminaciju diskriminacije žena na njegovoj 38. sesiji”. https://www.errc.org/uploads/upload_en/file/03/7D/m0000037D.pdf (pristup: 23. 7. 2024)
- „Pogrešni počeci. Isključenje djece Roma iz osnovnog obrazovanja u Bosni i Hercegovini, Hrvatskoj i Sloveniji”. <https://www.amnesty.org/en/wp-content/uploads/2021/05/EUR050032006CROATIAN.pdf> (pristup: 23. 7. 2024)

Примљено/Received: 26. 02. 2025.

Прихваћено/Accepted: 29. 04. 2025.

