

**ТОЛЕРАНЦИЈА,
ДЕМОКРАТИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ**
МОГУЋНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЕ У 21. ВЕКУ.

Тематски зборник међународног значаја

Жељко Вучковић, Михаел Антоловић,
Слободан Саџаков (ур.)

**Толеранција, демократија и образовање –
могућности и перспективе у 21. веку**

Издавач:

Педагошки факултет у Сомбору
Универзитет у Новом Саду
Подгоричка 4, Сомбор
www.ref.uns.ac.rs

За издавача:

Проф. др Жељко Вучковић

Уредник издавачаке делатности:

Проф. др Михаел Антоловић

Рецензенти:

Проф. др Лино Вељак
Проф. др Томислав Крзнар
Проф. др Светлана Шпановић

Дизајн и прелом:

Дејан Подлипец

Штампа:

Сајнос д.о.о, Нови Сад

Тираж: 100

ISBN

Copyright ©, 2021. Педагошки факултет у Сомбору

**ТОЛЕРАНЦИЈА,
ДЕМОКРАТИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ
МОГУЋНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЕ У 21. ВЕКУ**

Тематски зборник међународног значаја

Жељко Вучковић,
Михаел Антоловић,
Слободан Саџаков [ур.]

ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ
Сомбор, 2021.

ПРЕДГОВОР

Идеје толеранције и демократије представљају вредности на којима су се конституисала савремена друштва. Као специфични израз европског пројекта модернизације, оне су током друге половине 20. века стекле глобално признање, уграђене су у нормативне документе светских организација попут Уједињених нација и УНЕСКО-а и прихваћене су од стране готово свих држава као темељни принципи политичког деловања. Међутим, упркос наизглед општег консензуса, савремени правци друштвеног развоја на глобалном/светском нивоу указују на изазове са којима се суочава очување друштвеног и политичког поретка заснованог на идејама толеранције и демократије. Неповерење, сумња па чак и одбацивање либерално-демократског поретка праћени снажењем популистичких покрета у Европи и свету, представљају једно од упадљивих обележја савременог друштвеног, политичког и интелектуалног развоја. У наведеном контексту нарочито значајним чини се питање образовања – настало на традицијама просветитељства као један од кључних елемената индивидуалне и колективне еманципације, модерно образовање суштински је повезано са традиционалним системом вредности европске *модерне* који се налази у све већој кризи.

Имајући у виду поменуте околности, приређујући зборник радова руководили смо се намером да укажемо на главне изазове са којима се савремена друштва суочавају у очувању вредности толеранције и демократије као и да анализирамо улогу образовања у овим измењеним друштвеним и идејним условима. С обзиром на значај образовања у стварању „слике света“ појединца и грађанина, од нарочитог значаја је критичко сагледавање ограничења али и могућности које пружа образовање у изградњи толерантног и демократског друштва као и у решавању проблема са којима се оно непрестано суочава. Стога је тежиште

радова у овом зборнику посебно усмерено ка идејама толеранције и демократије у историјској перспективи, толеранција у теорији и пракси, могућностима које пружа образовање у успостављању толерантног и демократског друштва те савременим изазовима са којима се оно суочава.

Радови у овом зборнику били су представљени на конференцији *Толеранција, демократија и образовање – могућности и перспективе у 21. веку*: услед глобалне пандемије узроковане корона вирусом, конференција (првобитна предвиђена за 25. април 2020.), одржана је 19. септембра 2020. на Педагошком факултету у Сомбору. Плодотворне дискусије које су вођене током конференције истакле су значај који ове теме заузимају у савременим друштвима. У том смислу, овај зборник треба схватити као прилог њиховом континуираном изучавању са становишта научне рационалности. Истовремено, конференција је показала да су школе природна места за изучавање и неговање културе толеранције, кроз разумевање и уважавање богатства различитости животних стилова, понашања, навика и идеја. Толеранција подразумева способност прихватања других људских бића и уживљавање у њихове егзистенцијалне ситуације и проблеме. Зато је толеранција перманентна борба за слободу и достојанство и никада не може и не сме постати изговор за друштвену неосетљивост и равнодушност.

Напоследку, осећамо пријатну дужност да се захвалимо ауторима који су својим прилозима допринели квалитету овог зборника као и Покрајинском секретаријату за високо образовање и научноистраживачку делатност који је финансијски подржао његово објављивање.

У Сомбору,
15. фебруара 2021. године.

Жељко Вучковић
Михаел Антоловић
Слободан Сацаков

NASTANAK IDEJE TOLERANCIJE U RANONOVAVEKOVNOJ EVROPI

APSTRAKT: Polazeći od savremenih određenja pojma tolerancije, u radu se sa idejnoistorijskog stanovišta razmatra pojava ideje tolerancije u Evropi tokom ranog novog veka kao pokušaj prevazilaženja zaoštrenih verskih suprotnosti koje su nastupile sa pokretom reformacije i protivreformacije u 16. veku i koji su čitavo stoleće evropske istorije ispunili verski motivisanim ratovima i progonima verskih manjina. U pomenutom kontekstu analizirana je ideja tolerancije koju su krajem 17. stoleća razvili uticajni evropski mislioci poput Spinoze, Bejla i Loka a nakon njih i Volter. Zajednički motiv u razumevanju tolerancije kod sve četvorice mislilaca jeste da ona predstavlja nužno sredstvo da se građansko društvo uredi u skladu sa načelima razuma i da se, na taj način, obezbede uslovi za njegov svestrani duhovni i materijalni razvoj.

KLJUČNE REČI: tolerancija, reformacija, hrišćanstvo, Spinoza, Bejl, Lok, Volter

Savremena shvatanja tolerancije definišu je prvenstveno na uopšten način kao ideju u čijoj je osnovi „odsustvo delovanja, društvenih veza ili emocije“ koje „nije izraz blagonaklonosti već otelovljuje osećaj neodobravanja“,¹ odnosno, kao „politiku ili stav prema nečemu što se ne odobrava ali se, ipak, aktivno ne odbacuje“. ² Na sličan način toleranciji pristupa i Đuro Šušnjić ističući naročito element *neslaganja* sa određenim mišljenjem ili praksom budući da se „ne može biti trpeljiv prema nečemu sa čime se slažemo, već samo prema nečemu sa čime se ne slažemo, ali ih iz nekih drugih razloga podnosimo i uvažavamo“. ³ U užem smislu, kada je reč o sferi religije, pojam tolerancije odnosi se na uvažavanje religijskih različitosti. Tako se, na primer,

1 Susanne Karstedt, „Tolerance“, in: *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, ed. by George Ritzer (Malden, MA: Blackwell, 2007), 5020.

2 John Christian Laursen, „Toleration“, in: *New Dictionary of the History of Ideas*, Vol. 6, ed. Maryanne Cline Horowitz (Farmington Hills, MI: Thomson Gale, 2005), 2335.

3 Đuro Šušnjić, „Tolerancija“, u: *Enciklopedija političke kulture*, ur. Milan Matić (Beograd: Savremena administracija, 1993), 1185.

u *Enciklopediji prosvetiteljstva* tolerancija definiše kao „politika koja pojedincima dopušta da izaberu svoje oblike religijskog bogoslužjenja čak i ako ti oblici nisu oni koje je država službeno odobrila“.⁴ Međutim, iako se danas uzima kao nešto što je samo po sebi razumljivo i što predstavlja jednu od temeljnih pretpostavki modernih društava, ideja tolerancije, ipak, poseduje bogatu i kompleksnu predistoriju budući da je nastala kao politički, pravni i filozofski odgovor na brojne religijski motivisane sukobe koji su potresali Evropu u 16. i 17. veku. Stoga je namera našeg rada da, polazeći od istorijskih uslova u kojima se javila ideja tolerancije, prikažemo karakteristična shvatanja njenih najistaknutijih zagovornika.

Kako bismo kontekstualizovali pojavu ideje tolerancije u poznom 17. veku, neophodno je da lapidarno naznačimo istorijsko iskustvo Evrope koje se uobličilo tokom Srednjeg veka na temelju zajedničke hrišćanske religije i kulturnog zračenja antike, pre svega, rimskih pravnih institucija.⁵ Ono što je od posebnog značaja za ovu temu jeste činjenica da je srednjovekovna Evropa – za razliku od antičkih društava (poput Stare Grčke i Rimskog carstva) koja su poznavala potpunu slobodu verskih uverenja uz obavezujući uslov poštovanja države i njenih običaja – predstavljala izrazito netolerantnu sredinu. Pri tome, naročito pada u oči promena koja je nastupila sa institucionalizacijom hrišćanstva u 4. veku: dok su crkveni oci iz prvih vekova hrišćanstva (kada je ono periodično bilo izloženo progonima od strane vlasti u Rimskom carstvu) istupali kao zagovornici tolerancije prema drugim religijama, nedugo nakon što je Milanskim ediktom 313. omogućeno slobodno ispovedanje hrišćanske vere koja je, u roku svega nekoliko decenija, postala jedina državna religija, promenio se i stav crkve prema verskoj toleranciji.⁶ Već od prvog Vaseljenskog sabora održanog u Nikeji 325. na kome je arijanstvo bilo osuđeno kao krivoverje, pokrenulo se pitanje odnosa prema jeresima (učenjima koja se lažno izdaju za istinsko hrišćanstvo) i njihovim pristalicima – jereticima. Tako je još Sveti Avgustin u svome delu *O državi božjoj protiv pagana* predvideo progon otpadnika od hrišćanske crkve. Avgustin se pozivao na odgovarajuća mesta iz jevanđelja po Mateju („saberite najprije kukolj i svežite ga u snoplje da ga sažežem“, Matej, 13: 30) i Luki („te natjeraj da dođu da mi se napuni kuća“, Luka, 14: 23) koja su tokom narednih vekova postala „opšta mesta“ u razdvajanju „žita od kukolja“ i opravdanju progona jeretika i njihove prisilne konverzije na pravoverno hrišćanstvo. U knjigama Novog zaveta je, uopšte, bilo dovoljno argumenata za izbegavanje jeretika i nehršćana, njihovu osudu i nasilje prema njima: „Koji uzvjeruje

4 Peter Hans Reill and Ellen Judy Wilson (eds.), *Encyclopedia of the Enlightenment* (New York, NY: Facts On File, Inc., 2004), 593.

5 Up. Žak Le Gof, *Da li je Evropa štvorena u srednjem veku?* (Beograd: CLIO, 2010).

6 Elisabeth Labrousse, “Religious Toleration“, in: *Dictionary of the History of Ideas. Studies of Selected Pivotal Ideas*, Vol. 4, ed. by Philip P. Wiener (New York: Charles Scribner’s Sons, 1973), 113.

i pokrsti se, spašće se, a ko ne vjeruje osudiće se“ (Marko, 16: 6); „imajući vjeru i dobru savjest, koju neki odbacivši otpadoše od vjere“ (Timotiju poslanica prva, 1:19); „Čovjeka jeretika po prvome i drugom svjetovanju kloni se“ (Titu poslanica, 3:10); „Da prime sud svi koji ne vjerovaše istini, nego volješe nepravdu“ (Solunjanima poslanica druga, 2: 12). Pomenuta mesta iz Novog zaveta predstavljala su osnovu za progon jeretika (i inoveraca, u prvom redu, Jevreja i muslimana) tokom čitavog Srednjeg veka – od pokršćavanja „varvarskih naroda“ tokom ranog srednjeg veka kada se Evropa uobličila kao zajednica hrišćanskih naroda sjedinjenih (barem u političkoj teoriji) unutar univerzalnog hrišćanskog carstva na čelu sa carem kao božjim namesnikom, preko razdoblja krstaških ratova koji su, iako usmereni prvenstveno protiv muslimana a zatim jeretičkih pokreta, podstakli i prve pogrome nad jevrejskim stanovništvom, sve do uspostavljanja inkvizicije kao posebnog crkvenog suda zaduženog za religijske prestupe.⁷ Naime, verska isključivost u hrišćanskoj Evropi posedovala je duboko teološko utemeljenje i bila je zasnovana na shvatanju koje je u 3. veku prvi formulisao jedan od ranohrišćanskih otaca, kartaginski episkop Kiprijan, tvrdeći da „izvan crkve nema spasenja“: *extra Ecclesiam nulla salus*.⁸ Budući da je trpeljivost prema „neprijateljima Gospoda“ razumevana ne samo kao znak slabosti već i sagrešenje prema Bogu, usledili su progoni i nasilna preobraćanja prvenstveno jeretika tj. otpadnika od istinske vere. Ovi progoni su se – kao što pokazuju primeri tzv. viklifovske i husitske jeresi u Engleskoj, odnosno, u Češkoj – naročito zaoštrili tokom poznog Srednjeg veka kada je rastuća kriza Rimokatoličke crkve podstakla brojne zahteve za njenom reformom. Tokom čitavog Srednjeg veka izuzetak je predstavljala mavarska Španija svojom relativno tolerantnom politikom prema verskim manjinama. Prvo u Kordovskom kalifatu a zatim u Granadskom emiratu postojao je ne samo miran suživot (*convivencia*) između većinskog muslimanskog stanovništva i hrišćana i Jevreja koji su bili u manjini, već je ostvarena i plodonosna kulturna razmena koja je trajno obogatila evropsku kulturu omogućivši, pored ostalog, i recepciju antičke kulture.⁹

Početak Ranog novog veka bio je, pored ostalog, obeležen i porastom verske netrpeljivosti koja je imala više uzroka. Penetracija Osmanskog carstva u jugoistočnu Evropu učinila je opasnost od islama akutnom. U pomenutom kontekstu, okončavši rekonkistu osvajanjem Granade 1492. „katolički kraljevi“ Ferdinand i Izabela pristupili su religijskoj unifikaciji Španije naredivši proterivanje nehrišćanskog, prvenstveno jevrejskog, stanovništva koje je utočište najvećim delom pronašlo u Osmanskom carstvu. Potomci pokrštenih Jevreja (tzv. *konverzosa*) kao i pokrštenih muslimana (tzv. *moriska*)

7 Džozef H. Linč, *Istorija srednjovekovne crkve* (Beograd: CLIO, 1999), 211–215; 291–295.

8 Džon Makmaners, *Oksfordska istorija hrišćanstva*, knj. 1 (Beograd: CLIO, 2004), 53.

9 Filip Hiti, *Istorija Arapa. Od najstarijih vremena do danas* (Sarajevo: Veselin Masleša, 1973), 392–414.

bili su tokom narednih decenija predmet kontinuiranog podozrenja španske inkvizicije što je, u slučaju moriska, okončano njihovim proterivanjem iz Španije početkom 17. stoleća. Osim toga, otkriće Novog sveta je, pored neslućenih mogućnosti za privrednu ekspanziju, omogućilo i širenje hrišćanstva u srednjoj i južnoj Americi koju su, oslanjajući se na špansku vlast, sprovodili rimokatolički misionari. Pri tome, hristijanizacija je predstavljala sastavni deo jednog šireg procesa surove eksploatacije praćene krajnje nečovečnim postupanjem kolonizatora što je u svega nekoliko decenija uslovalo desetkovanje domoradačkog stanovništva. Ipak, svakako zaslužuje pažnju činjenica da je ovakva politika španskih vlasti u Novom svetu podstakla oštru kritiku od pojedinih istaknutih teologa kao što su Fransisko de Vitoria i Bartolome de las Kasas. Oba rimokatolička mislioca su odbacivali nasilno pokrštavanje domorodaca kao i pokušaje njihovog pretvaranja u robove, zalažući se, istovremeno, za poštovanje njihovog načina života, uključujući i njihova religijska uverenja.¹⁰ Konačno, porastu verske netrpeljivosti suštinski je doprineo pokret reformacije a zatim i protivreformacije koji su tokom 16. i 17. veka pretvorili veliki deo Evrope u poprište ogorčenih verskih ratova. Podstaknuti idejom povratka izvornim načelima hrišćanstva i duhovne obnove, Martin Luter, Ulrih Cvingli i Žan Kalvin inicirali su reformacijski pokret koji je doveo do rascepa unutar Rimokatoličke crkve i stvaranja novog, tzv. protestantskog hrišćanstva. Uprkos postojanju retkih razboritih glasova koji su, poput humaniste Erazma Roterdamskog, odbacivali nasilje i pozivali na versku toleranciju između suprotstavljenih grupa rimokatolika i protestanata,¹¹ pokret reformacije odvijao se u uslovima izrazite isključivosti i netolerancije na obema suprotstavljenim stranama. Tako je Luter, osim neprijateljstva prema rimokatolicima, istupao i kao ogorčeni protivnik zahteva nemačkog seljaštva koje je reformaciju shvatilo kao priliku za konačno ukidanje feudalnih odnosa i sticanje zemljišnih poseda. Osim socijalnih zahteva seljaštva, Luter je, smatrajući da je istina vere sadržana u Svetom pismu i da se od nje ne sme odstupati, odbacivao i radikalnu reformaciju koju su sprovodili anabaptisti. Još netolerantniji u pitanjima religijske dogme bio je Žan Kalvin koji je u Ženevi uspostavio jednu vrstu teokratskog režima obeleženog strogim poštovanjem religijskih doktrina i na njima zasnovanih moralnih normi. Za njihovo nepoštovanje bila je predviđena stroga sankcija kao što pokazuje primer Miguela Serveta (1509–1553), španskog teologa koji se priključio pokretu reformacije. Optuživši Serveta za bogohuljenje jer je ovaj dovodio u pitanje dogmu o Svetom trojstvu, Kalvin ga je osudio na smrt spaljivanjem

¹⁰ Bartolome de Las Kasas, *Kratak izveštaj o uništavanju Indija koji je saštavio biskup brat Bartolome delas Kasas ili Kasaus iz reda dominikanskog godine 1552*. (Beograd: Filip Višnjić, 2002); Džon Makmaners, *nav. delo*, 403–409; Oven Čedvik, *Istorija reformacije* (Novi Sad: Dobra vest, 1986), 235–241.

¹¹ Danijela Grujić, *Filozofija i problem verske tolerancije* (Novi Sad: Centar za empirijsko istraživanje religije, 2016), 168–170.

na lomači budući da „satani nema mesta u ‘Novom Jerusalimu’“. ¹² Serve-
tovo pogubljenje podstaklo je, pak, pojavu dela *De Haereticis* (1554) koji je
anonimno objavio takođe španski teolog i pobornik reformacije, Sebastijan
Kastelio. Smatrajći da čvrstina uverenja i mučeništvo zarad vere odlikuju
istinskog hrišćanina, on je odbacivao primenu sile u širenju „božije reči“
dokazujući da njome nije moguće pridobiti jeretike. Odatle je u vreme sve
zaoštrenijih verskih sukoba, Kastelio istupao kao pobornik tolerantnog od-
nosa prema verskim razlikama. ¹³

Pojava protestantizma je uzrokovala veliki potres u srcu tadašnje Evro-
pe, potres koji je bio praćen žestokim religijskim sporovima i sukobima. To je
neminovno, s obzirom na razornu snagu sukoba, stvorilo potrebu iznalaženja
novih rešenja u pogledu koegzistencije različitih religijskih pravaca. Činje-
nica da su obe suprotstavljenije strane (rimokatolička i protestantska) čvrsto
istraživale na svojim stavovima, dovela je u nemačkim zemljama do Šmalkald-
skog rata (1546–1547) da bi, nakon novih sukoba, bio sklopljen verski mir u
Augzburgu 1555. godine. On je označio kompromis u vidu verske podele ne-
mačkih zemalja na one koje su prihvatile protestantizam i one, većinom na
jugu, koje su ostale dosledne rimokatoličanstvu. Od naročitog značaja bila
je činjenica da je Augzburškim mirom utvrđeno pravo svetovnih vladara da
određuju veroispovest svojih podanika na osnovu načela „čija je zemlja njego-
va je i vera“ (*Cuius regio, illius religio*). Tokom druge polovine 16. veka verski rato-
vi između rimokatolika i protestanata nastavljani su u Škotskoj, Nizozemskoj
i Francuskoj. Posebnu žestinu imali su u Francuskoj u kojoj su borbe između
rimokatolika i hugenota tj. pripadnika „reformisane crkve“ (*l'église réformée*)
uveli zemlju u stanje iscrpljujućeg rata koji je tokom nekoliko decenija para-
lisao život u zemlji (1562–1598). Brojni sukobi vrhunac su doživeli u Vartolo-
mejskoj noći 1572. tokom koje je u Parizu i širom Francuske ubijeno više od
4 000 hugenota. Izmirenje je postignuto tek Nantskim ediktom 1598. godine
kojim je kralj priznao hugenotima pravo na ispovedanje svoje vere. Na taj na-
čin bila je potvrđena sloboda i ravnopravnost protestantske manjine sa rimo-
katholicima koji su i dalje predstavljali većinu stanovništva Francuske. Time,
međutim, verski ratovi u Evropi nisu okončani. Naprotiv, oni su kulminirali
u razornom Tridesetogodišnjem ratu (1618–1648) koji se najvećim delom vo-
dio na tlu nemačkih zemalja i koji je doveo do strahovitih materijalnih raza-
ranja i demografskih gubitaka (koji su u pojedinim pokrajinama iznosili čak
i dve trećine stanovništva). Sklapanjem Vestfalskog mirovnog ugovora 1648.
utvrđena je nezavisnost kalvinističke Holandije i Švajcarske i potvrđene su
odredbe Augzburškog mira da vladar određuje veroispovest svojih podanika
čime je Evropa trajno podeljena na protestantski sever i rimokatolički jug. Kao

¹² Helmut Kenigsberger et. al., *Evropa u 16. veku* (Beograd: CLIO, 2002), 221–222.

¹³ *isto*, 373–374; John Christian Laursen, *nav. delo*, 2338.

i na kontinentu, verski razlozi imali su značajnu ulogu i u građanskom ratu u Engleskoj sredinom 17. veka u kojoj je uspostavljena „puritanska republika“ na čelu sa Oliverom Kromvelom. Uspostavljanje ustavne monarhije u „Slavnoj revoluciji“ 1688. bilo je praćeno Aktom o toleranciji koju je izdao novi kralj Vilijam (1689) kojim je priznata sloboda veroispovesti većini protestantskih konfesija (izuzev antitrinitarijanaca) ali ne i rimokatolicima i ateistima. Nekoliko godina ranije, francuski kralj Luj XIV opozvao je Nantski edikt (1685). Rekatolizacija Francuske koja je usledila imala je za posledicu iseljavanje oko 250 000 francuskih hugenota u protestantske zemlje – Englesku, Holandiju, Švajcarsku i Prusku. Pomenute zemlje su se, krajem 17. veka, razlikovale od ostalih svojom relativnom tolerancijom prema verskim manjinama pri čemu se naročito izdvajala Holandija u kojoj su utočište pronalazila brojna lica progonjena zbog svojih verskih ubeđenja.¹⁴ Od značaja je nesumnjivo i činjenica da je tolerancija tokom Ranog novog veka prvo zaživela van Evrope, u engleskim kolonijama u Severnoj Americi: osim puritanaca (engleskih kalvinista) one su bile naseljene i disenterima, pripadnicima brojnih protestantskih konfesija nezadovoljnih zvaničnom Anglikanskom crkvom. I pored unutrašnjih sukoba između pripadnika različitih denominacija, kolonije su svojim prostranstvom i odsustvom središnje vlasti predstavljale područje religijske slobode kakva je bila nepoznata u Evropi onog vremena. Tako je već svega petnaest godina nakon osnivanja kolonije Merilend u njoj bila donesena uredba o verskoj toleranciji koja se odnosila na pripadnike svih hrišćanskih veroispovesti: tada je bilo utvrđeno da osobe koje „ispovedaju veru u Isusa Hrista“, ne smeju se „ni na koji način uznemiravati, napadati ili odvrćati zbog ili s obzirom na njegovu ili njenu veru ...“.¹⁵ Religijska tolerancija predstavljala je rukovodeće načelo i Vilijama Pena koji je 1681. osnovao koloniju Pensilvaniju koju su pored kveкера, „društva prijatelja“ (pripadnika jedne vrste radikalnog protestantizma) naselili i nemački menoniti, sledbenici jedne grane anabaptizma. Polazeći od shvatanja o potpunoj verskoj slobodi i ravnopravnosti među ljudima, načelo tolerancije bilo je primenjeno i na domorodačko indijansko stanovništvo čija zemlje nije oduzimana već je kupovana na temelju ugovora. Tako je u Pensilvaniji, znatno pre nego u Evropi, ostvareno načelo religijske tolerancije kao osnove budućeg liberalnog poretka.¹⁶

Tek u kontekstu krvavih verskih ratova koji su potresali Evropu tokom više od jednog punog stoleća moguće je razumeti značaj koji su pojedini istaknuti evropski mislioci pridavali ideji tolerancije. Tokom razdoblja

¹⁴ O toku reformacije u evropskim zemljama videti: Oven Čedvik, *nav. delo*; Žan Delimo, *Naštanak i učvršćenje reformacije* (Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, 1998); Žan Delimo, *Katolicizam između Lutera i Voltera* (Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića; Cetinje: Izdavački centar, 1993).

¹⁵ Dragoljub R. Živojinović, *Dokumenti o američkoj istoriji* (Beograd: BIGZ, 1971), 16.

¹⁶ Up. Danijel Dž. Borštin, *Amerikanci. Kolonijalno iskustvo* (Beograd: Geopoetika, 2004), 41–71.

verskih ratova pojedini francuski rimokatolički pisci i mislioci, pripadnici stranke tzv. „političara“ (među kojima su bili Mišel L’Opital, i njegovi duhovni nasljednici Mišel Montenj i Žan Boden) zastupali su ideju tolerancije prema protestantima imajući, pri tome, prvenstveno u vidu državni razlog (*raison d’État*) – interes očuvanja države i njene vojne i političke moći.¹⁷ Suočavajući se sa faktičkim pluralizmom konfesija unutar zapadnog hrišćanstva i neki od najistaknutijih teoretičara države i prava koji su delovali u 17. veku doticali su se u svojim radovima ideje verske tolerancije smatrajući da je ona u interesu samoga vladara (Tomas Hobs), odnosno, države (Samuel Pufendorf) i da ona predstavlja izraz prirodnog prava (Hugo Grocijus). Kao savremenici Tridesetogodišnjeg rata, sva trojica mislilaca rukovodili su se nastojanjem da se verskom toleracijom okonča stanje permanentnog rata (*bellum omnium contra omnes*).¹⁸ Konačno, imajući u vidu iskustvo verskih ratova i progona verskih manjina, pojedini uticajni mislioci su krajem 17. veka posvetili naročitu pažnju ideji tolerancije. Reč je, u prvom redu, o Baruhu de Spinozi, Pjeru Bejlu i Džonu Loku. Baštineći ideje svojih prethodnika, i „patrijarh filozofa“ Volter istupao je kao ubeđeni pobornik ideje tolerancije u 18. stoleću.

U sklopu širih razmatranja političke filozofije koja je izneo u svome nedovršenom *Teološko-političkom traktatu* (1677), Spinoza (1632–1677) je ukazivao i na nužnost verske tolerancije. Pri tome, njegovo razumevanje tolerancije proisticalo je iz njegovih shvatanja u kojima je ključno mesto pripadalo ideji društvenog ugovora. Kao način izlaska iz „prirodnog stanja“ obeležnog stanjem kontinuiranog rata, društveni ugovor omogućava uspostavljanje racionalne državne vlasti i kontrolisanje strasti i partikularnih interesa kojima se u svome delovanju rukovode pojedinci. Pri tome, on je dokazivao utemeljenost prava građana na pobunu protiv državne vlasti ukoliko bi ona prestala da bude racionalna. U pomenutom kontekstu valja posmatrati i Spinozin odnos prema toleranciji. Smatrajući da težnja države da uspostavi vlast i nad uverenjima tj. mišljenjem pojedinaca predstavlja nasilan čin, on je nedvosmisleno tvrdio da „nastojanje da se svakome odredi šta ima da se smatra istinitim“ nije ništa drugo do zloupotreba od strane državne vlasti.¹⁹ Polazeći od stava da je osnovni cilj države uspostavljanje slobode koja bi „svakome omogućila da živi bez straha i bezbedno“ te da svaki pojedinac nesmetano razvija svoje fizičke i duhovne predispozicije i da se slobodno služi razumom, Spinoza je isticao da država, radi ostvarenja ovog cilja, mora da obezbedi uređeni („miran i spokojan“) politički poredak. Odatle je on izvodio i

¹⁷ Up. Danijela Grujić, *nav. delo*, 170–174.

¹⁸ John Christian Laursen, *nav. delo*, 2338–2339.

¹⁹ Baruh Spinoza, “O slobodi misli i reči“, u: *O toleranciji. Rasprave o demokratskoj kulturi*, prir. Igor Primorac (Beograd: Filip Višnjić, 1989), 107.

granice tolerancije prema ličnim uverenjima smatrajući da su neprihvatljiva jedino ona uverenja koja su protivna ovako definisanim interesima države. Dozvoljena su sva druga mišljenja koja ne ugrožavaju državu kao ostvarenje slobode i racionalnosti budući da sloboda mišljenja ne samo što predstavlja vrlinu samu po sebi već i neophodan preduslov za unapređenje duhovnog stvaralaštva (nauke i umetnosti) „koje uspešno i srećno gaje samo oni ljudi koji uživaju punu i nesmetanu slobodu rasuđivanja“.²⁰ Stoga je Spinoza odbacivao zabranu slobode mišljenja smatrajući da je ona uperena isključivo protiv slobodno mislećih ljudi kao i da zabrana predstavlja pretnju po javni mir, bezbednost i slobodu. Na temelju pomenutog shvatanja, Spinoza je istupao kao odlučni zagovornik slobode mišljenja i razdvajanja svetovne i duhovne vlasti. U tom smislu, suštinu svojih pogleda izrazio je rečima da je „za državu najsigurnije da svu religiju i pobožnost svede na dela ljubavi prema bližnjem i pravičnosti“ ali i da, istovremeno, „ograniči vlast vladara u svetim i u svetovnim stvarima samo na njihovo izvršenje“ te da, naposljetku, „dozvoli da svaki čovek misli šta hoće i slobodno izrazi ono što misli“.²¹

Pjer Bejl (1647–1706), rođen u porodici kalvinista u Pirinejima, nakon kratkotrajne konverzije u rimokatoličanstvo, iznova se vratio u okrilje francuskog protestantizma što mu je donelo progon od francuskih vlasti. Našavši utočište u slobodoumnoj Holandiji, Bejl je predavao filozofiju u školi (*Ecole Illustre*) u Rotterdamu koju su pohađali hugenoti izbegli iz Francuske nakon opoziva Nantskog edikta. Razvivši izvanredno plodnu spisateljsku delatnost, Bejlu je ugled unutar zajednice evropskih mislilaca (*Respublica literaria*) doneo *Istorijski i kritički rečnik* (*Dictionnaire historique et critique*, 1696–1702), koji je izvršio snažan uticaj na potonje francuske enciklopediste u 18. stoleću. Istovremeno, vodeći polemiku sa rimokatoličkim piscima, pored ostalog i o problemu transupstancijacije prilikom pričešća (koje je protestantska teologija odbacivala), Bejl je svoje ideje izložio u mnoštvu dela, među kojima se posebno ističe *Filozofsko razmatranje* (*Commentaire philosophique*, 1687). U ovom spisu Bejl je izložio svoje razumevanje tolerancije koje je ubrzo postalo „klasično delo“ u literaturi o verskoj toleranciji. Svoje argumente u prilog tolerancije Bejl je zasnovao na filozofskom tumačenju Isusovih reči dokazujući „da nema ničeg gnusnijeg od obraćanja u veru pomoću prinude“.²² Bejl je, naime, polazio od pretpostavke da je Tvorac ljudima dodelio zdrav razum i metafizičke aksiome kao neophodno sredstvo za razlikovanje istinitih i lažnih iskaza. Sledeći ovu pretpostavku, on je Sveto pismo tumačio sa stanovišta zdravog razuma, istakavši da je pogrešno svako doslovno tumačenje Biblijskih tekstova koje propisuje obavezu vršenja zločina. Ovo posebno imajući u

²⁰ *išto*, 112.

²¹ *išto*, 116.

²² Pjer Bel, „Filozofsko tumačenje o rečima Isusa Hrišta ‘Natjeraj ih da dođu‘, u: *O toleranciji. Rasprave o demokratskoj kulturi*, priir. Igor Primorac, 51.

vidu urođenu ideju o pravednosti koja „prosvetljava svakog čoveka koji dođe na ovaj svet“.²³ Pronalazeći u ljudskim strastima i nasleđenim običajima glavne smetnje za saznavanje istine, Bejl im je suprotstavljao snagu zdravog razuma kao vrhovni kriterijum za istinito saznanje. U tom smislu, on nije imao dileme da autoritet zdravog razuma ima prvenstvo nad otkrovenjem tj. svetim spisima tvrdeći da „ako se neko usudi da tvrdi da nam je u Svetom pismu Bog naznačio neki moralni propis koji je u jasnoj suprotnosti sa onim osnovnim moralnim aksiomima, tu tvrdnju treba osporiti i treba mu reći da on pogrešno tumači taj propis i da je mnogo ispravnije odbaciti svedočanstvo egzegeze i gramatike, nego svedočanstvo razuma“.²⁴ Na temelju pomenutog shvatanja on je pristupio i opovrgavanju doslovnog značenja reči sadržanih u jevanđelju „Natjerajte ih da dođu“ tvrdeći da je ono pogrešno budući da je u suprotnosti sa „najjasnijim i najrazgovetnijim pojmovima razuma“. Pri tome, Bejl nije propustio da naglasi da je prinuda nespojiva sa samom suštinom hrišćanske religije koja počiva na duhovnom odnosu (poštovanje, ljubav, strah) prema Bogu. Ističući da prinuda može da podstakne jedino formalne ili spoljašnje vidove pobožnosti (u smislu poštovanja određene ortopraksije) ali ne i „voljni poriv u odnosu na Boga“, Bejl je zaključivao da je upotreba nasilja u cilju podsticanja pobožnosti suprotna zdravom razumu. Odatle je i rečenicu iz jevanđelja smatrao metaforičkom zapovešću budući da je sasvim jasno da Bog nije zapovedio da „tukući ih motkom ili zlostavljajući ih na koji drugi način“ ljudi budi prisiljavani da prihvate hrišćanstvo.²⁵

Verska tolerancija je, prema tome, za Bejla predstavljala očiglednu istinu u skladu sa zdravim razumom. Međutim, većina njegovih savremenika je u njoj videla opasnost po hrišćansku religiju i uzrok društvene i državne nestabilnosti. Nastojeći da opovrgne ovaj prigovor, Bejl je smatrao da on, zapravo, potvrđuje neophodnost verske tolerancije tvrdeći da verski sukobi nastaju upravo iz nespremnosti pojedinih hrišćanskih konfesija da prihvate postojanje drugih konfesija protiv kojih se upotrebljava fizička sila. Odatle je uzroke verskih borbi Bejl pronalazio u tome što „jedna od dveju glavnih vera želi da nametne duhovima svoju okrutnu tiraniju i da prisili pobornike drugih vera da joj žrtvuju svoju savest, a isto tako i okolnost da kraljevi podstrekavaju tu nepravednu pristrasnost i stavljaju svetovnu vlast u službu bezumnih i haotičnih želja gomile kaluđera i sveštenih lica“. Drugim, rečima, u podršci koju su svetovne vlasti širom Evrope pružale pojedinim hrišćanskim konfesijama da nasilno šire svoje učenje, Bejl je pronalazio uzroke verskih sukoba izričito tvrdeći da je „sav taj nered posledica ne tr-

²³ *isto*, 55.

²⁴ *isto*, 58.

²⁵ *isto*, 63.

peljivosti, nego netrpeljivosti“.²⁶ Istupajući u ime načela tolerancije, Bejl je, osim praktičnih razloga (usmerenih ka ostvarivanju društvene stabilnosti i lične bezbednosti pripadnika različitih konfesija), navodio i razloge koji su se ticali ljudskog saznanja. Naime, tvrdeći da ljudi mogu, u skladu sa svojim ograničenim mogućnostima, samo da tragaju za istinom i da joj se približe i da se zaustave „na onome što im se čini istinitim“, Bejl je zastupao svojevrtni saznavni skepticizam. Primenivši ga na područje religije, on je smatrao da ljudi nisu sposobni da se opredele u pogledu istinitosti između različitih religija ili, pak, kada je reč o hrišćanima, između različitih i međusobno sukobljenih hrišćanskih konfesija. Budući da sve konfesije tvrde za sebe da upravo one ispovedaju istinito hrišćanstvo, čovek-pojedinac može da se opredeli za neku od njih isključio na temelju svoga ličnog verovanja a ne na osnovu nekih objektivno važećih kriterijuma. U tom smislu, Bejl je tvrdio da „ni uz pomoć Svetog pisma, ni pomoću zdravog razuma, ni pomoću iskustva ne možemo na pouzdan način doći do saznanja da je Crkva nepogrešiva“.²⁷ Odatle je i konfesionalni pluralizam predstavljao stvarnost koja se nije mogla prevazići pozivanjem niti na autoritet Svetog pisma niti na autoritet zdravog razuma. U takvim uslovima jedino što svaki pojedinac može da uradi jeste da se – oslanjajući se „na moć saznavanja koju mu je Bog podario“ – opredeli upravo za „onu ideju koja mu izgleda najrazumnija i najsaglasnija sa božijom voljom“. To je, prema Bejlovom mišljenju, bilo sasvim dovoljno budući da na taj način pojedinac, iskazujući svoje poštovanje Bogu, deluje na moralno ispravan način.²⁸

Svojim shvatanjima Bejl je izvršio neposredan uticaj na Džona Loka (1632–1704), koji je tokom nekoliko godina (1683–1688) takođe boravio u Nizozemskoj kao emigrant. Među Lokovim poznim spisima nalazi se i *Pismo o toleranciji* (*Epistola de Tolerantia*), koje je on napisao svome prijatelju, teologu Filipu van Limborku koji ga je ubrzo anonimno objavio 1689. u nizozemskom gradu Gaudi. Naredne godine ono je doživelo i prvo englesko izdanje u prevodu Viliijama Popla.²⁹ Poput Bejla, i Lok je svoja shvatanja o toleranciji izgradio kao neposredni svedok ogorčenih sukoba između različitih verskih grupacija (anglikanaca, rimokatolika, protestantskih disentera) koji su tokom više decenija potresali Englesku u 17. veku. Pri tome, Lokovo razumevanje tolerancije integralni je deo njegove političke filozofije u kojoj središnje mesto zauzima ideja prirodnog stanja, društvenog ugovora i neprikosnovenosti ličnih prava i sloboda. U sklopu pomenutih ideja Lok je polazio od načelnog stava da je tolerancija neophodna kako sa stanovišta druš-

²⁶ *isto*, 65–66.

²⁷ *isto*, 69.

²⁸ *isto*, 70–71.

²⁹ Milica Stojković, „Razvoj i dometi Lokove tolerancije“, u: Džon Lok, *Pismo o toleranciji* (Beograd: Službeni glasnik, 2015), 81.

tvenih interesa tako i sa stanovišta hrišćanske religije tvrdeći da tolerancija predstavlja njeno suštinsko obeležje. U tom smislu, on je isticao da „nijedan čovek ne može biti hrišćanin bez milosrđa i bez vere koja deluje ne silom nego ljubavlju“.³⁰ Na toj osnovi, on je podvrgavao kritici versku isključivost „zapaljivih zilota“ pronalazeći u njihovom delovanju neiskrenost i licemerje koje je nespojivo sa istinskim hrišćanstvom. Naime, Lok nije imao dileme da je tolerancija u skladu kako sa učenjem Novog zaveta tako i sa zdravim razumom te je isticao „da se čini čudovišnim kad su ljudi tako slepi da ne uviđaju njenu tako jasnu neophodnost i prednost“. Ipak, njegovo shvatanje o nužnosti verske tolerancije temeljilo se na ideji o strogo razdvajanju svetovnih i duhovnih (crkvenih) vlasti koje bi obezbeđivalo da država i pojedine crkve ne dolaze u međusobnu koliziju. Od važnosti je, međutim, činjenica da iz Lokove perspektive država ne poseduje nikakvu metafizičku suštinu već predstavlja, prvenstveno, „društvo ljudi osnovano samo zbog postizanja, očuvanja i unapređenja sopstvenih građanskih interesa“.³¹ Istovremeno, Lokova utilitaristička koncepcija države je njenu nadležnost ograničavala isključivo na građanska pitanja dok je verska pitanja, kao stvar ličnih ubeđenja pojedinaca, prepuštala crkvama. Naime, Lok je uviđao da država nije u mogućnosti da zakonski uredi oblast religije budući da zakoni počivaju na propisivanju određenih kazni koje ni u kom slučaju ne mogu da uslove duhovno preobraćanje čoveka. Ovo posebno imajući u vidu da „samo svetlost spoznaje i dokazi mogu promeniti mišljenje ljudi; a ta svetlost ne može nastati iz telesnih muka niti iz bilo koje druge spoljašnje kazne“.³² Slično državi, Lok je i crkvu lišio bilo kakvih metafizičkih tajni razumevajući je isključivo kao zajednicu koja počiva na dobrovoljnom pristupanju (i istupanju) pojedinaca koji se udružuju slobodnom voljom „zarad javnog bogoslužjenja na onaj način koji smatraju Bogu ugodnim i koji će biti delotvoran u spasenju njihovih duša“.³³ Smatrajući kao i Bejl da niti iskustvenim niti racionalnim putem nije moguće utvrditi koja religija, odnosno, hrišćanska veroispovest predstavlja istiniti put ka Bogu, Lok je tvrdio da je neophodno omogućiti potpunu slobodu verskog izbora u skladu sa ličnim verovanjima i osećanjima. Odatle je, analizirajući knjige Novog zaveta, on isticao da su nasilno preobraćenje u hrišćanstvo i progon inovernika nespojivi sa bilo kojom hrišćanskom crkvom. Jedini legitiman vid sankcije jeste, po Lokovom mišljenju, izopštenje iz crkve budući da „nijedna crkva nije obavezna da zbog dužnosti tolerancije u svom okrilju zadrži bilo koju osobu koja nakon opomene uporno krši zakone zajednice“.³⁴ Ipak, Lok je upozoravao da izopštenje iz crkve ne sme ni na koji

³⁰ Džon Lok, *Pismo o toleranciji* (Beograd: Službeni glasnik, 2015), 6.

³¹ *isto*, 11.

³² *isto*, 14.

³³ *isto*, 15–16.

³⁴ *isto*, 21.

način da povredi građanska prava izopštenog lica niti da mu nanese bilo kakvu fizičku ili materijalnu štetu. Istovremeno, on je naglašavao da niko ne sme da bude diskriminisan na temelju svoje verske pripadnosti budući da su lična prava i slobode neprikosnoveni i da religija na njih ne može da utiče ni na koji način. Konačno, tolerantan odnos crkava prema pojedincima druge veroispovesti Lok je predviđao i kao model za odnos između različitih hrišćanskih crkava koji treba da se zasniva na međusobnom uvažavanju: ni jedna ne može da poseduje prevlast nad drugom i stoga „sve crkve treba da se odnose u miru, jednakosti i prijateljstvu“.³⁵

Sa druge strane, Lok nije propustio ni da se odredi prema obavezama države, odnosno, vladara u odnosu na versku toleranciju. Polazeći od načelnog stava da briga o spasenju ljudskih duša nije u nadležnosti svetovnih vlasti, on je dokazivao da bi one morale da tolerišu delovanje svih hrišćanskih crkava. Pri tome, on je naročitu pažnju posvetio pitanjima rituala, odnosno, bogoslužjenja kao i crkvenog učenja i verskih propisa. Smatrajući da su crkveni obredi „indiferentne stvari“ (koje Bog niti zahteva od vernika niti ih zabranjuje), Lok je smatrao da država ne treba da propisuje, odnosno, da zabranjuje pojedine oblike bogoslužjenja izuzev onih koji povređuju javno dobro: „one stvari koje su štetne po dobrobit ljudi u njihovom svakodnevnom životu i koje su stoga zabranjene zakonom, moraju biti zabranjene i crkvama u njihovim verskim obredima“.³⁶ Odatle je Lok smatrao da svetovne vlasti ne treba da zakonski uređuju ni obrede koje vrše paganski narodi u Americi. Ovo posebno imajući u vidu dva razloga: prvo, nije u ingerenciji svetovnih vlasti da kažnjavaju one koji „učine greh protiv Boga“ budući da svrha zakona nije u tome da obezbede istinito mišljenje (istinitu veru) već da se obezbedi sigurnost države, pojedinca i njihove imovine i, drugo, imajući u vidu činjenicu da se iza težnji za širenjem hrišćanstva među paganima neretko kriju ovozemaljski motivi kao što su „gramzivost, pljačka i pohlepa“.³⁷ Pomenute činjenice poslužile su Loku kao svojevrsna potvrda nužnosti verske tolerancije i potpunog odsustva nasilja prema verskim neistomišljenicima. U tom smislu, on je rezolutno zaključivao da „svako može da podstiče i savetuje koliko god želi zarad spasenja nekog čoveka“, ističući, međutim, da su „zabranjeni svaka prisila i primoravanje“.³⁸ Ipak, Lok je dosledno svoje razumevanju države postavio i određena ograničenja toleranciji. Osim onih učenja koja su u suprotnostima sa interesima „za očuvanje građanskog društva“, on je posebno isticao da država ne može da toleriše Rimokatoličku crkvu koja svoje vernike oslobađa obaveze da poštuju obećanja data inovercima čime stvara mogućnost za ugrožavanje zakonitog poretka u državama

³⁵ *Isto*, 23.

³⁶ *Isto*, 46.

³⁷ *Isto*, 48.

³⁸ *Isto*, 56.

koje, poput Engleske, nisu rimokatoličke. Tolerancijom prema rimokatolicima koji priznaju vlast rimskog pape protestantski vladar bi „dopustio uspostavljanje strane jurisdikcije u svojoj zemlji i dozvolio da njegov narod bude takoreći regrutovan u vojnike koji će se boriti protiv njegove vlasti“. ³⁹ Pored toga, Lok je smatrao da ne mogu biti tolerisani ni ateisti budući da oni, poričući postojanje Boga, ne priznaju čak ni elementarne moralne norme i vrednosti koje „drže ljudsko društvo na okupu“. ⁴⁰

Svoj doprinos pitanju tolerancije dao je i najznačajniji predstavnik francuskog prosvetiteljstva, Volter (1694–1778). Boraveći kao emigrant u Engleskoj on se upoznao sa političkim uređenjem parlamentarne monarhije koje je bilo uspostavljeno „Slavnom revolucijom“. Naročiti utisak na Voltera je, kao i na druge francuske mislioce, ostavilo ekonomski napredno i u verskom pogledu relativno tolerantno englesko društvo. Na temelju iskustva koje mu je donelo izgnanstvo u Engleskoj (1726–1728) gde se, pored ostalog, upoznao i sa Lokovim spisima koji su na njega ostavili poseban utisak, Volter je napisao svoja čuvena *Filozofska pisma* (*Lettres philosophiques*, 1734) u kojima se založio za ideju verske tolerancije. Kao primer blagotvornog dejstva tolerancije na celinu društvenih i ekonomskih odnosa, on je navodio primer londonske berze: „Tamo se jevrejin, muhamedanac i hrišćanin odnose jedan prema drugome kao da su iste veroispovesti, a nevernicima nazivaju samo one koji su finansijski propali, tamo se prezviterijanac uzda u anabaptistu, a anglikanac se oslanja na kvekerovo obećanje“. ⁴¹ Oslobodivši se tradicije (uključujući i versku netrpeljivost) koja je predstavljala smetnju razvoju, englesko društvo je, po Volterovom sudu krenulo putem nezaustavljivog napretka. Pri tome, kao naročito značajnu činjenicu, on je apostrofirao podređenost crkve građanskim vlastima. ⁴²

Kritikujući u svojim brojnim filozofskim i književnim radovima postojeći apsolutistički poredak francuske monarhije, rimokatoličku crkvu te praznoverje svojih savremenika, Volter time, međutim, nije stavio tačku na svoje bavljenje problemom tolerancije kome se, smatrajući ga iznimno važnim, vraćao i tokom narednih decenija. Ovoj temi u celini je posvetio svoju *Raspravu o toleranciji* (*Traité sur la tolérance*, 1763), koja je bila podstaknuta izricanjem smrtno presude Žanu Kalasu, optuženom da je navodno usmratio sina nakon što je on izvršio konverziju na rimokatoličku veru. ⁴³ Imajući u

³⁹ *isto*, 63.

⁴⁰ *isto*, 74.

⁴¹ Filip Reno, „Volter, Filozofska pisma“, u: *Enciklopedijski rečnik političke filozofije*, knj. II: M-Ž, ur. Fransoa Šatle, Olivije Dijamel, Evlin Pizije (Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, 1993), 1100.

⁴² O Volteru videti: Miloš Jovanović, „Volterova filozofska misao“, *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XIII/2 (1970), 789–845.

⁴³ O detaljima ovog slučaja iscrpno: Vil Djurant, *Doba Voltera. Istorija civilizacije Zapadne Evrope*

vidu ovaj slučaj čiji je bio savremenik, Volter je netoleranciju, odnosno, progon verskih neistomišljenika, smatrao oblikom modernog varvarstva. Ovo posebno budući da je „cena hrišćanskih dogmi“ bila plaćena potocima krvi koja je „tekla na gubilištima“.⁴⁴ Pozivajući se na iskustvo mirnog suživota pripadnika raznih religija izvan hrišćanske Evrope, Volter je istupao protiv netolerancije koju je smatrao apsurdnom. U prilog svoje teze, on nije samo isticao da su poruke Isusa Hrista uvek poučavale „blagosti, strpljivosti, samilosti“, već je podsećao i na besmislenost verskih progona. Volter je, naime, ukazivao da u slučaju kada bi proganjanje verskih neistomišljenika predstavljalo bogougodan čin, onda bi „onaj ko bi ubio više jeretika bio najveći svetac u raju“. Naposletku, on je svim istinskim hrišćanima poručivao da put ka spasenju vodi preko ličnog mučeništva a ne verskih progona: „Ako želite da budete nalik Isusu Hristu, budite mučenici a ne dželati“.⁴⁵ Stoga je, kritikujući svaki oblik verskog fanatizma, on isticao blagotvorni uticaj razuma. U tom smislu, Volter je ocenjivao da „odricanje od duhovne bolesti u korist razuma koji sporo ali neumoljivo prosvetljuje ljude“ predstavlja „odličan način da se broj manijaka smanji“.⁴⁶ Nastupajući sa kosmopolitskog stanovišta koje je, uprkos razlikama između pojedinih naroda i religija, ljudima pristupalo kao „deci jednog oca“ koja su stvorena od istog Stvoritelja, Volter se založio za načelo opšte tolerancije među ljudima koja bi omogućila svestrani duhovni i materijalni napredak čitavog čovečanstva: „Neka svi ljudi zapamte da su braća! Neka se klone tiranije nad dušama kao što se gnušaju razbojništva koje silom otima plod mirnog rada i marljivosti. Ako su ratne pošasti ipak neizbežne, nemojmo se mrzeti, nemojmo se međusobno sukobljavati u miru ...“.⁴⁷ Naglašavajući pragmatičnu stranu tolerancije za ljudsko društvo, Volter je pokrenuo i pitanje granica tolerancije. Poput Loka, i Volter je smatrao da je netolerancija opravdana jedino u slučajevima kada određena verska praksa narušava život i imovinu građanina kao i opšte dobro.⁴⁸ Konačno, u svome *Filozofskom rečniku* (*Dictionnaire philosophique*, 1764), Volter je u posebnoj odrednici ponovio svoje osnovne ideje o neophodnosti verske tolerancije.⁴⁹

Nastala kao filozofski odgovor na probleme sa kojima su se suočavala evropska društva tokom Ranog novog veka, ideja tolerancije je od kraja 17. stoleća sticala sve više pristalica među pripadnicima intelektualnih krugova

od 1715. do 1756. sa posebnim naglaskom na sukob između religije i filozofije (Beograd: Narodna knjiga, Alfa, 2003), 661–667.

44 Volter, *Rasprava o toleranciji. Povodom smrti Žana Kalasa* (Beograd: Utopija, 2005), 17.

45 isto, 66, 92, 95.

46 isto, 31.

47 isto, 124.

48 isto, 106–108.

49 Volter, *Filozofski rečnik* (Novi Sad: Matica srpska, 1990), 384–390.

koji su, kao što pokazuju primeri Spinoze, Bejla, Loka i Voltera, uključivali i najuglednije mislioce. Postepeno napredovanje prosvetčenosti i sekularizacije doveli su tokom 18. veka do uspostavljanja tolerancije u verskim pitanjima koja je (što treba naročito naglasiti) sve do Francuske revolucije bila ograničenog dometa budući da verske manjine ni u jednoj evropskoj zemlji nisu bile u potpunosti izjednačene u pravima sa pripadnicima zvanične religije.⁵⁰ Međutim, tek nakon Francuske revolucije, postepenog ukidanja “starog režima” u Evropi i trijumfa liberalne političke ideologije od sredine 19. veka, ideja religijske tolerancije koju su zagovarali mislioci krajem 17. veka, je postala stvarnost u (zapadno)evropskim društvima.⁵¹

Na kraju, dodajmo da novovekovni napor u pogledu etabliranja principa religijske tolerancije (koji je svojim brojnim istorijskim posredovanjima postao i jedan od temelja modernog građanskog života), predstavlja nešto što se nalazi u kontekstualnoj vezi sa procesom sekularizacije. Ukazali smo na to da je Srednji vek karakterisala dominacija hrišćanskog idejnog okvira, koji je na presudan način uticao na praktičke forme života, što je, pored ostalog, podrazumevalo i uticaj na formiranje moralnih stavova. Kao veliki istorijski odgovor na razdoblje srednjovekovnog primata „teološke slike sveta“, nastupio je proces sekularizacije koji je za rezultat imao suštinsku relativizaciju temelja srednjovekovnih načina mišljenja i formi praktičkog delovanja. Ovaj proces bio je višestran i uključivao je brojne dimenzije: političku, pravnu, ekonomsku, moralnu, naučnu, filozofsku, itd. Jedno od ključnih pitanja koje se u ovom kontekstu nameće je i sledeće: Zašto je uticaj religije morao biti relativizovan, odnosno, zašto dolazi do procesa sekularizacije? Najuošteniji odgovor mogao bi biti hegelovskog tipa: zato jer je religijski primat u jednom trenutku evropske istorije bio prepoznat kao velika prepreka razvoju slobode, odnosno razmahu novih tendencija društvenosti, u sferi nauke, politike, morala.⁵² Imajući u vidu opsežnu fenomenologiju religijske prakse, posebno one srednjovekovne, i brojne probleme koje je ona donosila, na šta smo nastojali da ukažemo u ovom radu, u određenom istorijskom trenutku evropske civilizacije počela je jačati svest o potrebi ograničavanja uticaja verskih grupacija, odnosno, svest o nužnosti da se, u kontekstu proširivanja slobode i tolerancije, obezbedi mogućnost *prava na slobodu vere* (slobodno izabrano religijsko uverenje kao suštinski privatno pitanje), ali i *prava na slobodu od vere* (agnosticizam, ateizam). Ova prava ostvarivana su upravo kroz proces sekularizacije. On je, podsetimo, u svojim bitnim aspektima, podrazumevao eksproprijaciju (oduzimanje) crkvene imovine, razdvajanje državnih i crkvenih ingerencija u pogledu političke vladavine, te laicizaciju (posvetovljenje)

⁵⁰ Džon Makmaners, *nav. delo*, 362.

⁵¹ Up. Marvin Peri, *Intelektualna istorija Evrope* (Beograd: CLIO, 20202), 187–190.

⁵² Michael Antolović, Slobodan Sadžakov, „Sekularizacija i moral“, *Metodički ogledi*, 22 (2015), 73.

obrazovnog procesa. Strukturno gledano, sekularizacijom je crkva iz simbiotičke veze s državom (koja je neretko podrazumevala i napetosti oko primata) smeštena „stepenicu niže“, u građansko društvo. Time njeno mesto, uloga i mogućnosti postaju sasvim drugačije.⁵³

U kontekstu razmatranja odnosa sekularizacije i principa verske tolerancije, čije smo istorijske i refleksivne korene pokušali istražiti u ovom radu, osvrnimo se ovde, u kratkim crtama, i na sferu koja je označila pobedu sekularizacije, a to je sfera prava: „Pravna regulacija područja religijskih iskazivanja imala je značajne reperkusije u pogledu društvenosti. U kontekstu religijskoga pitanja, zakonske osnove određene sekularizacijskim tekovinama predstavljaju rezultat traženja modusa koegzistencije različitih vjerskih opredeljenja, odnosno izraz potrebe da građanski svijet izgradi modele tzv. religijske tolerancije“. To je, kako je istorijski razvoj pokazao, neizbežno podrazumevalo relativizaciju određenih formi verskog uticaja u pogledu ustrojstva društvenosti. Kada je reč o sferi morala, zahvaljujući pravnom sankcionisanju temeljnih načela sekularizacije „nesumnjivo je omogućena i nova stvarnost moralnog iskazivanja jer je u čitavom nizu pitanja stvoren slobodniji kontekst moralne 'infrastrukture', u prvom redu, sloboda savești i uverenja, sloboda opredeljivanja povodom moralnih pitanja itd.⁵⁴ Opšte uzevši, „pravo“ moralnosti je, kroz oslobađanje od „nanosa“ religijskih ultimatumata (kao i raznih tipova kolektizma i patrijarhalnosti) donelo proširivanje mogućnosti izgrađivanja moralnog identiteta koji više nije morao biti nužno formiran kroz uticaj religijske sfere. Podsetimo i na to da se princip sekularizacije neizbežno posreduje kroz različite forme ustrojstva tzv. javnog prostora. U njemu je – što je moderno stanovište, shodno etabliranju sekularizacijskih postavki – „Bog odsutan kao bilo kakva referenca na najvišu stvarnost“.⁵⁵ Drugim rečima, to znači da nas „prilikom delovanja u raznim sferama – ekonomskoj, političkoj, kulturnoj, obrazovnoj, profesionalnoj, rekreativnoj – norme i principi koje sledimo, stavovi koje zastupamo, ne povezuju s Bogom, ili nekom drugom religijom“.⁵⁶ Može se reći da, sa modernim građanskim svetom, na delu nije, kao tokom perioda Srednjeg veka, jedan i neprikosnoven moralni okvir koji je zasnovan na religijskim postavkama, što, svakako, predstavlja i rezultat napora da se izgrade mehanizmi verske tolerancije o čemu je bilo reči u ovom radu. Umesto uniformnog pogleda, građanski svet doneo je važnu novinu u pogledu ustrojstva društvenosti: „On se ogleda u tome da se moderna moralna stvarnost formira kao rezultanta sučeljavanja različitih moralnih koncepcija, ideja, stavova, interesa itd. Oni

⁵³ *Isto*, 63.

⁵⁴ *Isto*, 62.

⁵⁵ Čarls Tejlor, *Doba sekularizacije* (Beograd: Službeni glasnik, 2011), 12.

⁵⁶ *Isto*.

se posređuju na »moralnoj agori« formirajući stvarnost moralnog odnošenja.⁵⁷ Na taj način sekularizacija je, u strukturalnom pogledu, omogućila uspostavljanje modernog moralnog pluralizma koji, pored ostalog, podrazumeva i koegzistenciju različitih verskih uverenja, imajući u vidu da i religijski stavovi formiraju određena moralna stanovišta. Treba, takođe, dodati da se takav kontekst pokazao najpogodnijim za upravljanje vlastitim životom (moralnim izborima) u atmosferi argumenata, umesto vođenosti prinudom, monopolom na moralna pitanja i razumevanja religijskog koncepta kao jedinog puta ka duhovnosti i moralnosti.⁵⁸ Naime, kroz velike istorijske sukobe izazvane nesuglasticama koje su izazivala verska učenja, pokazalo se da religijske postavke počivaju na suviše nesigurnim osnovama (koje su uz to često praćene izrazitom prinudom koja može da eskalira u progone i teror) da bi određivale moralnost svih članova jednoga društva. Zato se sekularizacija, sa pravom, može sagledati kao pobjeda temeljnih postavki racionalizma, liberalizma i prosvetiteljstva, odnosno kao put u tolerantnije, civilizovanije i pravednije ustrojstvo društvenosti. Smatramo da zbog navedenog, sekularizacija nikako ne bi trebala biti tumačena kao „zavera“, „modernizacijska izmišljotina“, „deo matrice neoliberalističke mitologije savremenog sveta u kom se hoće da jedan obrazac bude obavezan za sve“, odnosno, kao „nesloboda“ i nešto što je uništilo i uništava „religijska prava i slobode“.⁵⁹ Naprotiv, može se reći da je sekularizacija ta prava i slobode svela na „razumnu meru“ u okviru postavki modernog moralnog pluralizma i tolerancije kao temeljnih načina reprodukcije građanskoga sveta. Na taj način je, dakle, omogućena koegzistencija različitih religijskih pravaca, kao i stvaranje mogućnosti za slobodno izražavanje agnosticizma i ateizma.⁶⁰ Pored ostalog, sekularizacija je omogućila vernicima da prema vlastitoj savesti izaberu obim u kome će da poštuju norme i moralne obaveze propisane od strane religije.⁶¹ Reč je o onome što se u literaturi naziva „minimalnom religijom“, odnosno, o pravu vernika na samostalno određivanje religijskog identiteta, u okviru konteksta tolerancije kao istorijski izborne civilizacijske vrednosti.

⁵⁷ Michael Antolović, Slobodan Sadžakov, *nav. delo*, 74.

⁵⁸ *isto*.

⁵⁹ Mirko Đorđević, *Sjaj i beda utopije* (Beograd: Srpska reč, 2006), 409.

⁶⁰ Up. Paul Cliteur, *The Secular Outlook: In Defense of Moral and Political Secularism* (Chichester: Blackwell Publishing, 2010), 14–69.

⁶¹ Michael Antolović, Slobodan Sadžakov, *nav. delo*, 74.

Izvori i literatura

- Antolović, Michael; Sadžakov, Slobodan. „Sekularizacija i moral“, *Metodički ogledi*, 22 (2015), 61–78.
- Bel, Pjer. „Filozofsko tumačenje o rečima Isusa Hrista ‘Natjeraj ih da dođu’, u: *O toleranciji. Rasprave o demokratskoj kulturi*, prir. Igor Primorac (Beograd: Filip Višnjić, 1989), 51–71.
- Borstin, Danijel Dž. *Amerikanci. Kolonijalno iskustvo* (Beograd: Geopoetika, 2004).
- Cliteur, Paul. *The Secular Outlook: In Defense of Moral and Political Secularism* (Chichester: Blackwell Publishing, 2010).
- Čedvik, Oven. *Istorija reformacije* (Novi Sad: Dobra vest, 1986).
- Delimo, Žan. *Katolicizam između Lutera i Voltera* (Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića; Cetinje: Izdavački centar, 1993).
- Delimo, Žan. *Nastanak i učvršćenje reformacije* (Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, 1998).
- Djurant, Vil. *Doba Voltera. Istorija civilizacije Zapadne Evrope od 1715. do 1756. sa posebnim naglaskom na sukob između religije i filozofije* (Beograd: Narodna knjiga, Alfa,
- Đorđević, Mirko. *Sjaj i beda utopije* (Beograd: Srpska reč, 2006).
- Grujić, Danijela. *Filozofija i problem verske tolerancije* (Novi Sad: Centar za empirijsko istraživanje religije, 2016).
- Hiti, Filip. *Istorija Arapa. Od najstarijih vremena do danas* (Sarajevo: Veselin Masleša, 1973).
- Jovanović, Miloš. „Volterova filozofska misao“, *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, XIII/2 (1970), 789–845.
- Karstedt, Susanne. „Tolerance“, in: *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, ed. by George Ritzer (Malden, MA: Blackwell, 2007), 5019–5022.
- Kenigsberger, Helmut G. et. al. *Evropa u 16. veku* (Beograd: CLIO, 2002).
- Labrousse, Elisabeth. „Religious Toleration“, in: *Dictionary of the History of Ideas. Studies of Selected Pivotal Ideas*, ed. by Philip P. Wiener (New York: Charles Scribner’s Sons, 1973), Vol. 4, 112–121.
- Laursen, John Christian. „Toleration“, in: *New Dictionary of the History of Ideas*, ed. Maryanne Cline Horowitz (Farmington Hills, MI: Thomson Gale, 2005), Vol. 6, 2335–2342.
- Las Kasas, Bartolome de. *Kratak izveštaj o uništavanju Indija koji je sastavio biskup brat Bartolome delas Kasas ili Kasaus iz reda dominikanskog godine 1552*, prevod sa španskog Nenad Perišić (Beograd: Filip Višnjić, 2002).
- Le Gof, Žak. *Da li je Evropa stvorena u srednjem veku?* (Beograd: CLIO, 2010).
- Linč, Džozef H. *Istorija srednjovekovne crkve* (Beograd: CLIO, 1999).

- Lok, Džon. *Pismo o toleranciji*, prevela Milica Stojković (Beograd: Službeni glasnik, 2015).
- Makmaners, Džon (prir.). *Oksfordska istorija hrišćanstva*, knj. 1 (Beograd: CLIO, 2004).
- Peri, Marvin. *Intelektualna istorija Evrope* (Beograd: CLIO, 2020^a), 187–190.
- Primorac, Igor (prir.). *O toleranciji. Rasprave o demokratskoj kulturi* (Beograd: Filip Višnjić, 1989).
- Reill, Peter Hans and Ellen Judy Wilson (eds.). *Encyclopedia of the Enlightenment* (New York, NY: Facts On File, Inc., 2004).
- Reno, Filip. „Volter, Filozofska pisma“, u: *Enciklopedijski rečnik političke filozofije*, ur. Fransoa Šatle, Olivije Dijamel, Evlin Pizije (Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, 1993), knj. II: M-Ž, 1099–1103.
- Spinoza, Baruh. “O slobodi misli i reči”, u: *O toleranciji. Rasprave o demokratskoj kulturi*, prir. Igor Primorac (Beograd: Filip Višnjić, 1989), 107–117.
- Stojković, Milica. “Razvoj i dometi Lokove tolerancije”, u: Džon Lok, *Pismo o toleranciji*, (Beograd: Službeni glasnik, 2015), 81–113.
- Šušnjić, Đuro. „Tolerancija“, u: *Enciklopedija političke kulture*, ur. Milan Matić (Beograd: Savremena administracija, 1993), 1184–1195.
- Tejlor, Čarls. *Doba sekularizacije* (Beograd: Službeni glasnik, 2011).
- Volter. *Filozofski rečnik* (Novi Sad: Matica srpska, 1990).
- Volter. *Rasprava o toleranciji. Povodom smrti Žana Kalasa*, preveo Srđan Pavlović (Beograd: Utopija, 2005).
- Živojinović, Dragoljub R. *Dokumenti o američkoj istoriji* (Beograd: BIGZ, 1971).

Michael Antolović
Slobodan Sadžakov
Faculty of Education in Sombor
University of Novi Sad

THE EMERGENCE OF THE CONCEPT OF TOLERANCE IN THE EARLY MODERN EUROPE

SUMMARY: Beginning with the contemporary definitions of the concept of tolerance, this paper, from a standpoint of the history of ideas, examines the emergence of tolerance in the Early Modern Europe as a form of transcending severe religious disputes that arose during the Reformation and Counter-Reformation in the 16th century causing religious wars and persecution of the religious minorities for an entire century of European history. In this context, the focus of the analysis is the concept of tolerance developed by some of the most influential European thinkers such as Spinoza, Bayle, Locke in the late 17th century, and Voltaire in the 18th. All four thinkers shared a common belief that the concept of tolerance was the necessary tool for organizing civil society according to the principles of common sense that would provide conditions for comprehensive cultural and material development.

KEYWORDS: tolerance, Reformation, christianity, Spinoza, Bayle, Locke, Voltaire

ТЕМА УНИВЕРЗИТЕТА У ЦРНИМ СВЕСКАМА МАРТИНА ХАЈДЕГЕРА¹

АПСТРАКТ: Белешке које је Мартин Хајдегер [Heidegger] уносио у такозване „црне свеске“ покренуле су, убрзо по објављивању, интензивне дискусије, и то посебно око питања антисемитизма и националсоцијализма. Да ли се Хајдегерово лична склоност према овим идеологијама одражава и на његово филозофско дело? У овом огледу се разматра једна, са овим питањима повезана, важна тема у *Црним свескама* – тема универзитета. Она постаје фреквентнија у три наврата, обележена значајним догађајима у Хајдегеровој професионалној биографији: преузимањем функције ректора универзитета у Фрајбургу (1933), напуштањем те функције (1934), те искључењем из наставе у склопу послератне денацификације Немачке (1945). Показује се да схватање универзитета у *Црним свескама* одговара идејама изнетим у Хајдегеровом ректорском говору, као и да то схватање није једнако националсоцијалистичком, већ изражава филозофово „народњачко“ мисаоно усмерење. Иако поседује неке елементе вокабулара који су били коришћени у нацистичкој пропаганди, Хајдегер ставове о стварности и будућности универзитета интегрише са другим својим идејама – критиком свођења знања на техничке аспекте, критиком изоловања наука у самостална предметна подручја и уопште критиком западњачког мишљења.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Мартин Хајдегер, универзитет, националсоцијализам, наука, критика технике.

Филозофима вероватно није неопходно објашњавати шта су то Хајдегерове *Црне свеске* и у чему је њихов значај. Али имајући у виду мултидисциплинарни карактер зборника радова којем је овај оглед намењен, у најкраћим цртама ћу објаснити о каквом делу је реч. Немачки филозоф Мартин Хајдегер, један од најутичајнијих мислилаца двадесетог века, записивао је, почев од тридесетих, па до седамдесетих

¹ Нешто краћа верзија овог огледа објављена је у часопису *Методички огледи* 2/2020.

година, разнородне мисли у бележнице са омотницом црне боје, и та околност је одредила њихов наслов. Сачуване су 34 такве свеске, а познато је да је постојала још једна (прва у низу), коју је вероватно уништио сам аутор. Сачувани записи почињу са 1931. годином. До сада је објављено шест (од планираних девет) томова *Црних свезака* у оквиру Хајдегерових *Сабраних дела*, и то: књ. 94. (1931–1938), 2014; књ. 95. (1938/1939), 2014; књ. 96. (1939–1941), 2014; књ. 97. (1942–1948), 2015; књ. 98. (1948/49–1951), 2018; као и књ. 99. (1947–1950), 2019, која садржи записе из засебног, упоредо насталог низа од четири свеске тематски окренуте проблематици слике света, једног важног мотива филозофовог укупног опуса. Значај *Црних свезака* је, у првом реду, у томе што пружају могућност за проширивање контекста истраживања Хајдегерове филозофије, као и биографије, дајући нам приснији увид у поступање и садржаје његовог живог мишљења.

Објављивање *Црних свезака* је побудило глобалну пажњу у оним својим моментима који се тичу Хајдегеровог односа према национал-социјализму и антисемитизму – и то не само на равни чисто биографских релација, већ и на равни његовог филозофског дела. Ако је Мартин Хајдегер као особа потпао под идеологије нацизма и антисемитизма (што, морам да додам, и после свих интерпретација које то одлучно и образложено тврде, остаје питање на које треба понудити један балансирани одговор), шта је са његовом филозофијом? Да ли је и она сама контаминирана овим идеологијама? Ово питање је од великог значаја. Јер, имамо ли на уму Хајдегеров изузетно велики утицај, како у пред-ратном, тако и у послератном периоду, не само на немачком говорном подручју, то би погодило и добар део савремене европске филозофије, која би морала да преиспита своје наслеђе, у оној мери у којој га профилише мислилац из Шварцвалда. Дискусија² која се развила и широко разгранала убрзо по објављивању *Црних свезака* имала је и одређене практичне последице, што ни у ком погледу није уобичајено за филозофске полемике. Председник Хајдегеровог друштва професор Гинтер Фигал [Figal], који је на универзитету у Фрајбургу држао исту ону катедру за феноменологију и херменеутику као некада Хајдегер, дао је оставку коју је образложио тиме да је био шокиран степеном антисемитизма садржаном у *Црним свескама*. Потом је управа фрајбуршког универзитета донела одлуку да после пензионисања професора Фигала више не попуњава његову катедру, већ да установи нову, на нижој позицији – за логику и аналитичку филозофију језика. Струч-

2 Уп. Andrzej Serafin, „A Reception History of the Black Notebooks“, *Gatherings: The Heidegger Circle Annual* 5 (2015), 118–142; Maik Puzić & Gaëtan Pégny, „Bibliographie zu den Schwarzen Heften“, https://www.uni-siegen.de/phil/philosophie/tagung/bibliographie_zu_den_schwarzen_heften.pdf (приступљено: 09.04.2020).

на филозофска јавност је на то реаговала једном интернационалном петицијом са око три хиљаде потписника, а универзитетски званичници су порицали везу између ове, наводно још раније (2013) планиране одлуке и објављивања Хајдегерових забелешки из заоставштине. Без обзира на то да ли је ту заиста реч о пукој коинциденцији, већ сама идеја о укидању једне и отварању друге катедре, јасно указује на дугорочне трендове у развоју универзитетске наставе филозофије и оставља утисак о значајној промени приоритета у корист аналитичке, а на штету тзв. „континенталне“ филозофије.

Али Хајдегерове забелешке не садрже само антисемитске и нацистичке идеје; у ствари, места која се могу разумети као испољавање антисемитских ставова, на око 1700 страна, колико садрже књиге 94–97 *Сабраних дела*, има свега 13, и она обухватају не више од око две и по странице текста, наводи се у једној одбрани Хајдегера³ из пера његовог некадашњег асистента.

Заправо, тематски круг који захватају *Црне свеске* је изузетно широк. Поменућу само нека од фреквентнијих питања: метафизика, заснивање и карактер мишљења повести бића [seinsgeschichtliche Denken], истина бића, догађај [Ereignis] као начин самооткривања ове истине, нови почетак, судбина Запада и западњачког мишљења, Немци и немство, наука, универзитет, култура, уметност, песништво и друго. У теми универзитета, која је предмет овог огледа, преламају се и неке друге поменуте теме. Увид у Хајдегерово мишљење о универзитету, његовој улози у друштву и потреби да доживи коренити преображај и изнова се утемељи (само-одреди, односно само-потврди), добија на актуелности данас, када се на глобалној равни преиспитују потребе, средства и циљеви знања и образовања, оцењују ефекти образовних реформи започетих на самом почетку овога века под лозинком „друштва знања“, и све одређеније траже неки другачији модели образовних институција и политика.

Присуство теме универзитета у *Црним свескама* је упадљиво веће у периодима када долази до значајних померања у Хајдегеровој професионалној каријери, најпре 1933–1934, када је, непуних годину дана, ректор фрајбуршког универзитета, и потом од краја 1945, када му је, у склопу денацификације Немачке, било забрањено да држи наставу. Зато су фраг-

3 Friedrich-Wilhelm von Herrmann, „The Role of Martin Heidegger's Notebooks within the Context of His Oeuvre“, in: Ingo Farin & Jeff Malpas (eds.), *Reading Heidegger's Black Notebooks 1931–1941* (Cambridge, MA: The MIT Press, 2016), 91. Уп. такође Jean Grondin, „Warum ich Heidegger in schwieriger Zeit treu bleibe“, in: Walter Homolka & Arnulf Heidegger, Arnulf (hrsg.), *Heidegger und Antisemitismus. Positionen im Widerstreit* (Freiburg/München: Herder Verlag, 2016), 232–241; Friedrich-Wilhelm von Herrmann & Francesco Alfieri, *Martin Heidegger. Die Wahrheit über die Schwarzen Hefte* (Berlin: Duncker & Humblot, 2017).

менти са универзитетом као темом најфреквентнији у 94. и 97. књизи *Сабраних дела*; са друге стране, у 96. књизи се налазе свега четири места на којима се уопште и помиње реч „универзитет“, а у 98. књизи – ниједно.

Хајдегерово мишљење о универзитету било је познато и пре објављивања *Црних свезака*. Њиме доминира оцена да је, у досадашњем облику, устројен према хумболтовском идеалу заједнице подучавања и истраживања са аутономијом у односу према политичкој сфери, универзитет дошао до краја свога развоја, те да ту више не помаже никаква реформа, него је неопходна обнова из основа. Он при томе говори о немачком, а не универзитету као таквом, што је потребно имати на уму када желимо да генерализујемо његове оцене. Са једне стране, целокупна Хајдегерова мисао је обележена тоном народњачке (у смислу „völkisch“) идеологије и завичајности, и он је приврженији локалним него општељудским вредностима. Са друге стране, универзитет је стара немачка филозофска тема која је заокупљала читав низ мислилаца, почев са Кантом [Kant] и његовим „Сукобом факултета“, преко Фихтеа [Fichte] и Шелинга [Schelling], Шопенхауера [Schopenhauer] и Ничеа [Nietzsche], Веберовог [Weber] списка „Наука као позив“, до Јасперса [Jaspers] и његове *Идеје универзитета*, а у најновије време Лисманове [Liesmann] *Теорије необразованости*. Том низу имена Хајдегер се придружује ректорским говором датим 27. маја 1933. под насловом „Самопотврђивање немачког универзитета“.⁴

Које су основне идеје тог говора? Оне долазе из истог регистра као и Хајдегерова критика метафизике, критика техничко-справљајуће науке и, уопште, критика модерности, Запада и западњачког мишљења, чији је основни грех, из чега проистичу и сви други недостаци – заборав питања о бићу. Утолико су Хајдегерови ставови о универзитету сагласни са основним ставовима његове феноменолошко-егзистенцијалне онтологије.

Улогу ректора он схвата као „духовно вођство том високом школом“,⁵ а њен суштински карактер као самоуправу (аутономију; Selbstverwaltung), која се може постићи једино снагом самопотврђивања (Selbstbehauptung), а ово је, опет, заједничка воља наставника и студената за њену суштину. По Хајдегеру, суштина (немачког) универзитета јесте да је он висока школа „која из науке и кроз науку васпитава и одгаја вође и чуваре судбине немачког народа“⁶ у његовој држави. Избор вокабулара је овде заиста индикативан. Ректор је вођа универзитета

4 GA 16, 107–117. Хајдегерова дела цитирам према *Gesamtausgabe*, скраћеница GA, уз број књиге и стране. Пуна библиографска нотица налази се у списку литературе.

5 GA 16, 107.

6 GA 16, 108.

у јаком смислу те речи (Хајдегер се одлучује за израз *Führer*, а не, рецимо, умереније, *Leiter*, који је вођа у смислу онога ко управља). Тешко је рећи да ли је у избору речи код Хајдегера играо извесну улогу рефлекс на њену употребу у ондашњем говору јавности у Немачкој, где се везивао за једну личност – Хитлера.

Али како сада начело „вођства“ може да се помири са самоуправом као суштинским карактером универзитета? Није ли вођство, спремност да се следи вођа и његове одлуке, супротно идеји самоуправе? Хајдегер унапред отклања приговор у овом смислу, тврдећи да немачки студенти, који су „на маршу“ (!), сами траже такве вође, преко којих ће моћи да на утемељен начин разјасне и остваре сопствена опредељења.⁷ Вођа се не постаје присилом, него прихватањем од стране оних који га следе. Прихватање вође је тако представљено као један од аспеката закона који студенти постављају самима себи (што је смисао самоуправе и, по Хајдегеру, највиши степен слободе).

Из овог закона (слободе) изводе се три обавезе студената, односно три службе, које су подједнако нужне и истога ранга: радна служба (*Arbeitsdienst*), војна служба (*Wehrdienst*) и служба знања (*Wissendienst*). Највероватније је Хајдегеров даљи, не нужно директни узор овде била Платонова мисао о сталежима у идеалној држави и њиховим специфичним функцијама. Све три службе упућују на уску повезаност универзитета, народа и државе. Ако су прве две службе по своме смислу мање-више јасне, код треће би требало прецизирати да она не одговара оном честом схватању о раду на универзитету као „позиву“ или „професији“. „Знање не стоји у служби позива, већ обратно: позиви уобличују и управљају оним највишим и суштинским знањем народа о свом читавом постојању. ... Упитност бића уопште присиљава народ на рад и борбу, и то у његовој држави, којој позиви припадају.“⁸

Одређење услова под којима наука може данас да опстане, схвата се у обнови моћи почетка духовно-повесног постојања у јављању грчке филозофије. Потребан је сада нови почетак, јер се снага оног првобитног потрошила. Свака наука је у своме почетку – филозофија. Тај однос се понекад исувише брзо повезује са узорношћу „теоријског“ става, чистог посматрања које нема другога циља осим себе самог, док се пракса разуме као подређена теорији. Насупрот томе, Хајдегер сматра да је за Грке „сама теорија највише остварење праве праксе“, а наука – не културно добро, већ „одређујуће средиште читавог народно-државног

⁷ GA 16, 112. Уп. такође једно место из *Црних свезака*, где међу условима неопходним за могућност вођства стоји: „да је то вођство развијено из *сопственог* закона, и није пуко подражавање других односа вођства“ (GA 94, 126).

⁸ GA 16, 114.

постојања“.⁹ По овим ставовима видимо да се Хајдегер залаже за такав универзитет, који ће бити најуже повезан са историјским субјектом, народом односно његовом државом, и који своју самоуправу неће злоупотребити да раскине те везе. Тако се слободи и самоуправи универзитета супротставља лимитирајућа инстанца у лику народа и његове судбине (за Хајдегерову позицију је карактеристично да уместо рационалног појма интереса, у овом контексту користи нејасна, делом и мистична одређења).

Окретање почетку, неопходно данашњем човеку који је бачен међу постојеће у свету, значи могућност поновног постављања суштинских питања као највишег облика знања. Такво постављање питања разбије учауреност наука у засебне, неповезане области, и вратити их човековом изворном историјском начину постојања. Начин на који се ово, по Хајдегеру, мора догодити, одређен је судбински, као борба (*Kampf*) која активира читаво човеково ту-биће: „све вољне и мисаоне моћи, све снаге срца и све способности тела морају се развити *кроз* борбу, јачати у борби и очувати *као* борба“.¹⁰ Пред извесношћу слома духовне снаге Запада и његове „привидне“ културе, за Немце све зависи од тога, мисли Хајдегер, да ли још увек желе себе као „историјско-духовни народ“.¹¹ Свој ректорски говор Хајдегер окончава износећи уверење да је немачка омладина о томе већ донела одлуку, прихватајући свој историјски налог.

Иако није остао имун на запаљиву реторику која је била важан саставни моменат Хитлеровог долажења на власт, што се јасно препознаје у избору термина, постулирању начела вођства и преокретању смисла самоуправе у самонаметнуту службу, Хајдегеров ректорски говор се не може редуковати на једноставно заговарање нацистичке идеологије. У њему Хајдегер заправо износи скицу далекосежног преображаја немачког високог школства, о чему у то време интензивно размишља, и што може да повеже са својим другим филозофским мислима.

У мери у којој су се те две визије будућности универзитета (филозофска и идеолошка) поклапале, Хајдегер је вероватно у нацистичком покрету видео социјалну могућност остваривања преображаја којег је замишљао, односно средство да се у реалним друштвено-историјским односима дође до тог траженог новог почетка. Ако је у неком тренутку поверовао да би он могао да искористи покрет за постизање својих циљева, онда је то израз његовог великог неискуства, чак наивности, у дневнополитичким питањима. Веома брзо ће му постати јасно да је једино могуће да покрет искористи њега.

9 GA 16, 110.

10 GA 16, 116.

11 GA 16, 117.

Хајдегеров однос према националсоцијализму постао је изузетно сложен. У њему има готово слепог прихватања, и то не само на равни вокабулара и учешћа у конвенцијама (ново)академске комуникације, о чему жалосно сведочанство пружа Хајдегеров службена преписка (в. такође у GA 16), али има и јасно израженог отпора, не чисто унутрашњег, него и у читавом низу практичних ситуација са којима се Хајдегер су-чељавао као ректор.¹² Из свега тога он је морао изаћи поражен.

У настојању да се потврди као водећи мислилац покрета, Хајдегер није могао да се носи са људима знатно ефикаснијег политичког инстинкта, оним правим наци-филозофима као што су Розенберг [Rosenberg], Крик [Kriek] или Бојмлер [Beumler]. Његова филозофија је неподесна за инструментализовање и скраћивање какво спроводе идеологије. Могло би се рећи, Хајдегер је био превише филозоф, да би био добар нациста.

Не на последњем месту, на неуспех Хајдегерових тежњи ка обнови универзитета утицала је и унутрашња опозиција конзервативних академских кругова, несклоних било каквим променама, а поготово онима које би угрозиле њихов повлашћени статус. Ови универзитетски мандарини су на крају нашли *modus vivendi* у нацистичкој држави, и без већег противљења прихватили примену расних закона.¹³

Како се све ово прелама у тексту *Црних свезака*? Могу ли се ту, када је реч о универзитету, наћи нови акценти, јер у питању су записи за личну употребу, а у њима њихови аутори обично себи допуштају већи степен слободе него у текстовима од почетка намењеним објављивању? Потврдан одговор на ово питање односи се, што је и разумљиво, пре свега на стилизацију исказа, али и на њихов садржај.

Упечатљива је у том погледу дијагноза коју Хајдегер износи у једном запису насталом после периода ректората. Пошто за свој ректорски говор каже да је био „мала међуигра једне велике заблуде“, ¹⁴ он наставља:

„Јер већ деценијама се припремало оно што у свом циљу хоће:

Да природне науке постану потпуно подложне техници.

Да духовне науке постану инструменти политике и погледа на свет.

12 Дobar преглед деловања Хајдегера ректора даје Howard Eiland, „Heidegger's Political Engagement“, *Salmagundi* 70–71 (1986), 267–284. Можда најверљивији од његових гестова отпора је спречавање паљевине књига „непожељних“ аутора (углавном Јевреја и левичара), што се збивало широм Немачке, али је универзитетска библиотека у Фрајбургу остала сачувана. – У једном запису још из 1934. године, налази се оцена да је националсоцијализам „варварски принцип“, додуше уз уважавање и позитивних, виталистичких аспеката варварства (GA 94, 194).

13 B. Alan Milchman & Alan Rosenberg, „Martin Heidegger and the University as a Site for the Transformation of Human Existence“, *The Review of Politics* 59/1 (1997), 93f.

14 GA 94, 198; слично: „заблуда ... пред слепима говорити о бојама“ (GA 94, 258).

Да правна наука постане излишна.

Да медицина, и као биолошка, постане техника.

Да теологија постане бесмислена.¹⁵

Ту дијагнозу би сасвим лако могао да усвоји и неки данашњи критичар образовног система, заједно са појединим елементима Хајдегерове терминологије, изразима „полуобразовање“ (Halbbildung, користи га и Адорно), „необразовање“ и „пошколавање“ (Unbildung, Verschulung, оба се могу наћи код Лисмана). Постоји у *Црним свескама* и другачији вокабулар – на пример, неочекивано коришћење војне терминологије у контексту критике универзитетског програма: „образовати фронт, поставити циљ борбе, утврдити положај непријатеља...“.¹⁶ Међутим, из сличности мисаоних мотива и начина на који се ти мотиви вербално артикулишу, још не треба закључивати о сродности критичких позиција.

У цитираном фрагменту јасно можемо да издвојимо најмање три важнија момента. Прво, смештајући „малу међуигру“ свог ректорског говора и самог периода ректората у контекст једног дуготрајног историјског процеса, Хајдегер не само што оправдава неуспех који је доживео, већ и жели да себе прикаже као некога ко се (истина, неуспешно) супротставио погрешном развоју. Друго, он критику осамостаљених научних подручја integriше у целину свога мишљења, наглашавајући технички карактер њиховог осамостаљивања, што тиме потпада под његову критику техничко-справљајуће рационалности новог века. И треће, он резултат тог развојног процеса доследно приказује као первертовање изворног смисла науке, са филозофијом као својим извором и средиштем. Узета као целина, ова дијагноза импликује потребу да се погрешан развој заустави и преокрене. Али како то учинити, којим средствима? Ово питање маркира једну од најважнијих специфичности Хајдегеровог схватања универзитета.

Уместо универзалног просветитељског одговора, на пример у облику какав му је дао Кант формулом о храбрости за коришћење сопственог разума, Хајдегер одговара сагласно своме скученом народњаштву које се маскира у филозофски исказ. „Ако универзитет и надаље треба да припада нашем народу“, каже он, „онда се његов налог за *одгој знања* (Wissenerziehung) мора потпуно другачије изворно укоренити ... из неуде за знањем као једног основног вида бића нашег народа“.¹⁷ При томе,

¹⁵ GA 94, 198–199.

¹⁶ GA 94, 147.

¹⁷ Хајдегер може да оснажи своју позицију оваквим аргументисањем: схваћене као технике, науке су нужно интернационалне; али „не постоји интернационално мишљење, него само универзално мишљење које извире из неког појединца“; а овај, са своје стране, да би могао

циљ није научни напредак по себи, него „учење као одгој“.¹⁸ На другом месту, сам овај одгој одређен је као „будилачко и спајајуће провођење државне моћи као воље једног народа за себе самог“.¹⁹

Штавише, Хајдегер се изричито дистанцира од просветитељске позиције, тврдећи да почиње доба у коме се морамо поново везивати за изворне моћи предања, а не упуштати се у „ослобађајуће обликовање“, што је одлика просвећености.²⁰ Одбојан став према (просветитељској) култури се показује и на другим местима у *Црним свескама*, карактеристично у једном запису у којем Хајдегер излаже смисао „одгоја знања“: „Не потврђивати свој научни углед на међународним конгресима, него будити битну снагу постојања нашег народа – не подстицати нашу „културу“, него изборити јасноћу воље за постојањем“.²¹

Хајдегерово жеља за обновом изворног бића универзитета била је неостварена, и зато је за њега „суштинско искуство“ године ректората био увид у „незаустављиви крај универзитета у сваком смислу“ и то услед „немоћи за право самопотврђивање“.²² Зато је, по њему, универзитет „преко ноћи“ (како се то односи према оним деценијама из раније цитираног фрагмента?) изгубио утицај и положај „у јавном животу народа“ и сада му преостаје само једно „антикварно“ постојање и улога установе која што је могуће брже снабдева студенте „грађом знања“ потребном за обављање позива.²³ На делу је, све обухватније и дугорочније, „пошколавање“ универзитета, он неумитно постаје „стручна школа“.²⁴

По окончању „мале међуигре“ чији последњи дан (28. април 1934) и његову атмосферу у *Црним свескама* маркира једна заједљива notiца: „Нека живе медиокритетство и галама!“²⁵ Хајдегер се све ређе упушта у разматрање теме универзитета. У једном запису из 1938, он се поново осврће на свој ректорат и ректорски говор. Сада „грешку“ свога говора види у томе што „прекорачује законитости суштине данашње науке“, као и у хтењу да поново дође до „науке“ иако је у новом веку наука дошла до свога краја. Ма колико радикални, покушаји обнове сами по себи нису довољни, јер „пука револуција у постојећем без преображаја бића неће створити изворну повест, него само учврстити постојеће“.²⁶

да остане близу извора, нужно је упућен на „становане у једној јединој домовини и једином народу“; и само таква укорененост чува раст у оно универзално (GA 97, 59–60).

18 GA 94, 123.

19 GA 94, 121.

20 GA 94, 126.

21 GA 94, 144.

22 GA 94, 164.

23 GA 94, 161.

24 GA 94, 193.

25 GA 94, 161.

26 GA 95, 18.

Оно што је (било) потребно, Хајдегер формулише као суштинску одлуку, односно „одлуку о суштини и одређењу Немаца а тиме и судбине Запада“. За Хајдегера, сама филозофија има карактер одлучивања, при томе, она не одлучује било како о било чему, него „развија суштинске одлуке о ономе што је суштински одлучиво“.²⁷

Тема универзитета се поново чешће појављује у Хајдегеровим записима крајем 1945, када је, у склопу денацификације Немачке, одстрањен из наставе. С обзиром на опште околности, интонација тих записа је необична: Хајдегер је заокупљен обратом у својој судбини, и као да не примећује ужасна разарања која је донео рат, а када се учини да их ипак види, настоји да их објасни неким особеним, трансисторијским разлозима.²⁸ Он је сада лично погођен и повређен, а степен осећања повређености и неправде која га је задесила, иде све до исказа као што је онај да се његово „избацивање“ из наставе граничи са „нечим најгорим што је Немац приредио другом Немцу“.²⁹ Рећи тако нешто непосредно после окончања рата током којег је Немац итекако много тога, па и оног најгорег, приређивао другоме, поготово не-Немцу, граничи се са најтежим обликом моралног слепила. Уколико је био превише филозоф да би био добар нациста, овде се, суочен са сопственим *људским, превише људским*, Хајдегер показује као недовољно филозоф, недовољно човек који живи са другима. Ту изјаву је тешко разумети и немогуће оправдати, чак и уколико се узме у обзир скраћивање историјске перспективе за коју је одговорно Хајдегерово провинцијско „народњаштво“.

Забрана наставне делатности Хајдегеру је посебно тешко пала, јер предавања за њега нису била школска обавеза, него делатност у коју се уносио читавим својим ту-бићем, јер је био, како сам каже, „страствен учитељ“.³⁰ Уосталом, та страст са којом је пред слушаоцима поновно постављао основно питање о бићу, била је главни чинилац његове изузетне привлачности међу студентима и докторантима филозофије у Немачкој већ од раних двадесетих година. Листа њихових имена (а међу њима велики број јеврејских) делује као извађена из неког издања *Ко је ко* у немачкој филозофији у другој половини двадесетог века. Занимљиво је да у наставку овог записа Хајдегер, имајући, свесно или не, пред очима Платоново давање предности живоме логосу пред записаним логосом, излаже аргумент о надмоћности говора у поређењу са текстом.

27 GA 95, 125. У марту 1946. он „праву заблуду“ периода ректората види у томе што је мислио да је дошло време да се бави – не Хитлером, као „други, паметнији“, него – „буђењем народа у његовој западњачкој судбини“ (GA 97, 98).

28 За њега се прави пораз не састоји у распаду „Reicha“, разарању градова и масовним погибијама, него у томе што су се Немци упустили у „самоуништење своје суштине“ (GA 97, 156).

29 GA 97, 79–80.

30 GA 97, 57.

Критика универзитета у годинама после „разрешења“ постаје оштрија и отворенија, покаткад чак и груба. Универзитету (подразумева се: немачком) „више није потребно мишљење“, ³¹ он у себи не поседује потенцијал за „позитивну критику“, већ се све претвара у „јурњаву за успехом“ у којој појединачни универзитети конкуришу једни другима „као бањска места“. ³² Универзитет је „политичко-црквени“ инструмент; ³³ он служи – али не „истини“, него наукама и њиховом напретку. Науке као „средства технике“, данас су потребније него икада, а своју техничку функцију оне ће испунити још боље и чистије уколико се ослободе остатака филозофије у себи. ³⁴ Посебно у овим горко-оштрим оценама стварности универзитета, запажа се можда и неочекивана сличност са стањем универзитета почетком двадесет и првог века!

Ништа боље не стоји ни са филозофијом на универзитетима. Њој прети да постане ствар струке или позива, без додира са изворним филозофским питањима. „Бавити се“ филозофијом још не значи филозофски мислити. Неко такав ће онда „гласније од других говорити о филозофији“ и гурати се на сцену њеном употребом језика. „Такво половично мишљење“, упозорава Хајдегер, „опасније је од немања мисли“. ³⁵ Бескрајно прилагодљиво, половично мишљење је овладало атмосфером универзитетске наставе филозофије.

У настојању да се из овог кратког прегледа присуства теме универзитета у Хајдегеровим *Црним свескама* изведу неки закључци, намећу се следећи интерпретативни ставови:

1. У својој филозофској основи и по садржају, Хајдегерови записи о универзитету су у сагласју са другим његовим идејама, поготову оним изложеним у ректорском говору о „Самопотврђивању немачког универзитета“. Те идеје су по свом карактеру анти-просветитељске и анти-модерне, али не и конзервативне; то је један од разлога Хајдегеровог ангажмана око радикалности националсоцијализма.

2. И поред запаљивог вокабулара којим су неки пут изражене, те идеје се не подударaju са садржајима нацистичке идеологије, већ су елементи Хајдегерове визије о кореним преображају универзитета, науке и знања.

3. Могу се јасно разликовати три фазе у Хајдегеровом мишљењу о универзитету у *Црним свескама* (уз подразумеване аспекте који се не

³¹ GA 97, 36.

³² GA 97, 164.

³³ GA 97, 388.

³⁴ GA 97, 388–389.

³⁵ GA 97, 187.

мењају); те три фазе одређене су околностима које припадају мисли-очевој биографији. Конкретно, прва фаза почиње записима из прве половине 1933, непосредно пре Хајдегеровог преузимања ректората, и њом доминирају идеје о суштини универзитета и пројекције његове обнове. Друга фаза почиње пред напуштање позиције ректора, у пролеће 1934, изразито је критички обојена, садржи елементе Хајдегеровог самопропитивања, и овде-онде налази одјеке и у записима насталим годинама касније. У трећој фази, која почиње у децембру 1945, пошто што је сазнао да ће бити разрешен наставе, Хајдегер критици универзитета додаје одбрану сопственог искуства предавања. По повратку у наставу 1948, тема универзитета упадљиво изостаје из Хајдегерових записа. Наравно, ово последње запажање лимитирано је чињеницом да још увек нису објављене све *Црне свеске*.

Извори и литература

- Heidegger, Martin. *Gesamtausgabe*, Band 16 (2000): *Reden und andere Zeugnisse eines Lebensweges*, hrsg. Heidegger, Hermann;
Band 94 (2014): *Überlegungen II–VI (Schwarze Hefte 1931–1938)*;
Band 95 (2014): *Überlegungen VII–XI (Schwarze Hefte 1938/39)*;
Band 96 (2014): *Überlegungen XII–XV (Schwarze Hefte 1939–1941)*;
Band 97 (2015): *Anmerkungen I–V (Schwarze Hefte 1942–1948)*;
Band 98 (2018): *Anmerkungen VI–IX (Schwarze Hefte 1948/49–1951)*; hrsg. Trawny, Peter; Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Eiland, Howard. „Heidegger’s Political Engagement“, *Salmagundi* 70–71 (1986), 267–284.
- Grondin, Jean. „Warum ich Heidegger in schwieriger Zeit treu bleibe“, in: Homolka, Walter & Heidegger, Arnulf (hrsg.), *Heidegger und Antisemitismus. Positionen im Widerstreit* (Freiburg/München: Herder Verlag, 2016), 232–241.
- von Herrmann, Friedrich-Wilhelm. „The Role of Martin Heidegger’s Notebooks within the Context of His Oeuvre“, in: Farin, Ingo & Malpas, Jeff (eds.), *Reading Heidegger’s Black Notebooks 1931–1941* (Cambridge, MA: The MIT Press, 2016), 89–94.
- von Herrmann, Friedrich-Wilhelm & Alfieri, Francesco. *Martin Heidegger. Die Wahrheit über die Schwarzen Hefte* (Berlin: Duncker & Humblot, 2017).
- Milchman, Alan & Rosenberg, Alan. „Martin Heidegger and the University as a Site for the Transformation of Human Existence“, *The Review of Politics* 59/1 (1997), 75–96.

- Puzić, Maik & Pégny, Gaëtan. „Bibliographie zu den Schwarzen Heften“, https://www.uni-siegen.de/phil/philosophie/tagung/bibliographie_zu_den_schwarzen_heften.pdf (09.04.2020).
- Serafin, Andrzej. „A Reception History of the Black Notebooks“, *Gatherings: The Heidegger Circle Annual* 5 (2015), 118–142.

Saša Radojčić
Faculty of Fine Arts
University of Arts in Belgrade

TOPIC OF UNIVERSITY IN MARTIN HEIDEGGER'S BLACK NOTEBOOKS

SUMMARY: The notes that Martin Heidegger made in the so-called “Black Notebooks” stimulated, immediately after publication, intense discussions, especially on the issue of anti-Semitism and National Socialism. Does Heidegger’s personal fondness for these ideologies reflect on his philosophical work? In this essay, one important topic related to these issues in Black Notebooks is discussed - the topic of university. It became more frequent on three occasions, marked by significant events in Heidegger’s professional biography: taking over as rector of the University of Freiburg (1933), leaving that position (1934), and exclusion from teaching as part of the postwar denazification of Germany (1945). It turns out that the understanding of the university in the Black Notebooks corresponds to the ideas presented in Heidegger’s rector’s speech, and that this understanding is not equally National Socialist, but expresses the philosopher’s “populist” thinking. Although he possesses some elements of vocabulary that were present in Nazi propaganda, Heidegger integrates his views on the reality and future of the university with his other ideas - a critique of reducing knowledge to technical aspects, a critique of isolating science into independent fields, and a critique of the Western thought.

KEY WORDS: Martin Heidegger, university, National Socialism, science, critique of technology.

Miloš Šumonja
Pedagoški fakultet u Somboru
Univerzitet u Novom Sadu

PEDAGOGIJA KAO POLITIKA U „DRUŠTVU ZNANJA“ – KAKO SU PROGRESIVNE IDEJE POMOGLE NEOLIBERALIZACIJU DRŽAVE, OBRAZOVANJA I DOLAZAK POST-ISTINE

APSTRAKT: Teza ovog rada je da su prosvetiteljske pedagoške teorije (progresivizam) pomogle neoliberalnu transformaciju države i obrazovanja. One su prvo poslužile u kritici i demontaži tradicionalnog državnog školstva, a potom za ideološku i praktičnu konstrukciju „društva znanja“. Razlog zašto je to bilo moguće leži u tome što progresivizam i neoliberalizam postavljaju isto pitanje o granicama i opravdanosti institucionalnog uticaja na individualnu slobodnu, na koje daju isti pozitivno-negativan odgovor. Reč je o „negativnom obrazovanju“, o upravljanju „na daljinu“, ili „kroz slobodu“, što znači bez prinude, stvaranjem podsticajnog okruženja za samostalan razvoj pojedinca. Kao politički projekat, neoliberalizam je progresivizam – primat individualnih interesa, upotrebljivo znanje, i konstitutivno podzrenje prema spoljnom autoritetu – u tržišnom okruženju. Samo, u tom okruženju vladaju bihevioralni poticaji za vrstu upotrebe koja prazni obrazovanje i znanje od kritičkog sadržaja, što u kriznim vremenima, kada se za njim javi akutna potražnja, u ponudi ostavlja mesto za epistemološku paranoju i dezorijentišući skepticizam prema nauci.

KLJUČNE REČI: neoliberalizam, obrazovanje, država, pedagoški progresivizam, društvo znanja, post-istina

Uvod

Fukujamina notorna teza o liberalnoj demokratiji kao „kraju istorije“ je verovatno najpoznatiji izraz svetonazorskog konsenzusa koji se širio sa pobeđničkog Zapada tokom dve decenije nakon završetka Hladnog rata. Sa pretpostavljenom istorijskom, tada je objavljena i teorijska prevaziđenost zatečenih društvenih ideja, vrednosti i institucija koje nisu mogle da se prilagode neumitno nastupajućem, vremenski neograničenom, prosvetiteljskom dobu:

Istorija je, tako se činilo, došla svome kraju. Novi kosmopolitski način života, globalna kapitalistička ekonomija i digitalno društvo sažimali su budućnost sveta, posebno Evrope. Stare nacionalne države su postepeno iščezavale,

kako bi uskoro bile zamenjene novim višestepenim oblicima političke vlasti i građanskog identiteta.¹

I sami uvereni da je kapitalizam kroz svoju zakonomernu globalnu ekspanziju prevazišao kontrolne kapacitete nacionalnih država, mislioci poput Jürgena Habermasa (Jürgen Habermas) su tvrdili da jedini istorijski primeren odgovor na takav razvoj događaja može da predstavlja nad-nacionalna politička organizacija socijal-demokratskog karaktera – prema zamišljenom modelu politički integrisane Evropske unije.² Sa druge strane, i postmoderni skeptici u pogledu „velikih priča“ su pronašli emancipatorski potencijal u „post-nacionalnoj konstelaciji“, uvidevši u njoj kulturnu mogućnost za afirmaciju ličnih i manjinskih identiteta koje nije bilo u nacionalnoj državi. Uporedo, a počevši od pojave personalnih računara 1980-ih, preko interneta 1990-ih, do mobilne telefonije u prvim godinama novog milenijuma, talasi informatičke revolucije kao da su dokazivali već sazrele sociološke teorije o *post-industrijskom društvu*,³ odnosno *društvu znanja*,⁴ u kojem je stvaranje, širenje i upotreba znanja postalo najvažniji ekonomski činilac. Kao vladajuća, ustanovljena je i nova tehnokratska politika „trećeg puta“, zvanično zavetovana na vernost, ne levim ili desnim ideologijama, već brojkama, statističkim analizama, i uopšte primeni naučnih metoda u rešavanju društvenih problema.⁵ Uz američkog predsednika Bila Klintona (Bill Clinton), njen glavni maneken, laburistički premijer Velike Britanije Toni Bler (Tony Blair), efektno je izrazio prosvetiteljski duh te epohe tokom izborne kampanje 1996. godine, rekavši: „Pitajte koja su moja tri glavna prioriteta za vladu i ja ću reći: obrazovanje, obrazovanje, obrazovanje“.⁶

Dvadeset godina kasnije, 2016, *Oksfordski rečnik* je proglasio izraz „post-istina“ rečju godine, definišući ga kao „okolnosti u kojima objektivne činjenice imaju manje uticaja na formiranje javnog mnjenja od obraćanja emocijama“.⁷ Naravno, pomenute okolnosti su se prevashodno ticale ishoda referenduma o Bregzitu i pobede Donalda Trampa (Donald Trump) na američkim predsedničkim izborima. Ti događaji su u isti mah podrili stav o neminovnosti globalizacije, autoritet eksperata koji su ukazivali na

1 Matthijs Lok and Joris van Eijnatten, "Global counter-enlightenment: Introductory remarks." *International Journal for History, Culture and Modernity* 7 (2009): 406.

2 Jürgen Habermas, *The Postnational Constellation* (Cambridge: Polity Press, 2001). Više vidi u Miloš Šumonja, "The Habermas-Streeck debate revisited: Syriza and the illusions of the left-Eu ropeanism." - *Capital and Class* 43 (2019), 437–458.

3 Daniel Bell, *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting* (New York: Basic Books, 1974).

4 Peter Drucker, "The Rise of the Knowledge Society." *The Wilson Quarterly* 17 (1993), 52–71.

5 Anthony Giddens, *The Third Way: The Renewal of Social Democracy* (Cambridge: Polity Press, 1998).

6 Tony Blair, "Speech given at Ruskin College, Oxford December 16th 1996." pristupljeno 12. marta 2021. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000084.htm>.

7 Oxford Dictionaries, "Oxford Dictionaries word of the year 2016 is ..." last modified November 8, 2016. <https://www.oxforddictionaries.com/press/news/2016/12/11/WOTY-16>.

njihovu potencijalnu opasnost, ali i čitavu ideju da statistika može da prikaže društvenu stvarnost kakva ona objektivno jeste, nezavisno od različitih političkih stavova.⁸ Uprkos svim zvaničnim brojkama i obilju dokaza da su pristalice Bregzita i sam Tramp iskrivljivali ili prosto izmišljali „činjenice“ o migracijama, ekonomiji i drugim pitanjima, većina građana ta dva paradigmatička društva znanja je odlučila suprotno onome što su gotovo sva istraživanja javnog mnjenja predviđala.

Pišući iz pro-evropskog ugla, oksfordski politikolog Jan Zielonka (Jan Zielonka), poredi aktuelno doba „post-istine“ sa kontrarevolucionarnim događajima posle prevratničke 1789, predstavljajući ga kao anti-prosvetiteljski otpor svetskoj liberalnoj revoluciji iz 1989 godine.⁹ Slično tumačeći tekuće društvene promene na globalnom nivou kao „obnovu epske borbe između prosvete i ancien régime“, uticajni engleski sociolog Kolin Krauč (Colin Crouch) zaključuje da Tramp-Bregzitovsko „trijumfalno odbacivanje pojmova dokaza, činjenice i stručnosti može da se sagleda kao staro neprijateljstvo prema nauci i razumu“.¹⁰ Meni se, pak, čini da je prvenstveno na delu neprijateljstvo prema „društvu znanja“ kao imenu za *fin de siècle* neoliberalizam, a ne prema nauci i razumu po sebi – da „reakcije protiv stručnosti mogu delovati kao iracionalno obacivanje same istine, ali su češće odbacivanje šire političke građevine iz koje se vlada društvom“.¹¹ Premda desni populizam objedinjuje to dvoje, kritička teorija nas upućuje na postavljanje jednog prethodnog pitanja: kako i zašto je „post-istorijski“ globalni društveni poredak, koji se legitimisao idejama znanja i obrazovanja, stvorio okolnosti u kojima su plodovi naučno-tehničke civilizacije prodrili u svaku poru svakodnevnog života – od načina na koji međusobno komuniciramo, radimo, učimo itd. – dok svetonazorsko jezgo te civilizacije nagrizi politički potentno nepoverenje u njene zvanično emancipatorske ciljeve?

Pretpostavka ovog rada je da odgovor treba potražiti u istorijskoj i idejnoj genezi društva znanja kao političko-ekonomskog, ali i suštinski pedagoškog projekta. Ideja je, naime, da se istraživanju neoliberalizma, kao teorije i prakse državnog preuređivanja društva po uzoru na tržište, doprinese iz ugla filozofije obrazovanja, podastiranjem dubinskih veza između koncepta „društva znanja“ i prosvetiteljske, ili *progresivističke*, pedagogije. One su ideološke, ali se tiču i daljeg pitanja o tome kako institucionalno usmeravati ponašanje slobodnih pojedinaca. Moja teza će biti da društvo znanja, u smislu

8 William Davies, “How statistics lost their power – and why we should fear what comes next”, *The Guardian*, January 19, 2017. <https://www.theguardian.com/politics/2017/jan/19/crisis-of-statistics-big-data-democracy>

9 Jan Zielonka, *Counter-Revolution. Liberal Europe in Retreat* (Oxford: Oxford University Press, 2018).

10 Colin Crouch, “The new political antagonism.” *Prospect Magazine*, March 8, 2017. <https://www.prospectmagazine.co.uk/politics/new-political-antagonism-globalisation-nationalism>.

11 William Davies, *Nervous States: How Feeling took over the World* (London: Jonathan Cape, 2018), 29.

tehnologije upravljanja, možemo da razumemo kao političko uopštenje prosvetiteljskog pedagoškog zahteva da se obrazovna intervencija, u ime individualne slobode, samo-ograniči na stvaranje uslova za njen razvoj. Drugim rečima, da „progresivna“ neoliberalna država, težeći da deluje bez prisile i sa osloncem na uticaj sredine, deluje po uzoru na ideal prosvetiteljskog učitelja u svom odnosu prema građanima, čiji se život u svim dimenzijama uporedo pretvara u *doživotno učenje*, koje prevazilazi svoje tradicionalne institucionalne okvire – učenje postaje sve, i sve postaje učenje.

Sa druge strane, prema neoliberalima, sredina koju država-učitelj, ili *pedagoška država*, treba da stvori je tržište. U njihovoj predstavi, tržište je nervni sistem društva znanja, čija uloga nije tek prosta razmena stvari, već radije to da posredstvom sistema cena omogući koordinaciju između inače raspršenih i ograničenih individualnih znanja i informacija. Nijedan pojedinac, i nijedna država, već jedino tržište može da „zna“ šta treba društvu u celini, odnosno da kroz takmičenje odredi čija pretpostavka o tome će biti prihvaćena kao valjana i profitonosna. Shvaćeno u funkciji tržišta, znanje postaje individualni ljudski kapital, ono što nam donosi dobit i zadovoljenje naših ličnih interesa, ili, jednom rečju, slobodu. Sledstveno, u društvu znanja, tržište oblikuje i shvatanje obrazovanja, kao ulaganje u sebe i svoje sposobnosti. Konačno, ono određuje i dizajn obrazovnih i naučnih institucija, koje čak i kada nisu privatne moraju da se ponašaju kao da jesu, kako bi bile ispunile uslove za dalje državno finansiranje.

Ova analiza nam pomaže da objasnimo nekoliko važnih pojava. Najpre, kako i zašto su progresivne pedagoške ideje omogućile neoliberalne reforme obrazovanja širom sveta. Druga je transformacija socijal-demokratske „države dadilje“ u neoliberalnu „državu učitelja“, koja problem svog legitimeteta rešava praveći se nevidljivom, tretirajući društvene probleme kao individualne testove sposobnosti da se neprestano uči u tržišnoj školi života. Treće, pojašnjava i pojavu autoritarnog naličja neoliberalne države, spremne da nadzire i prisiljava, nakon što je svetska ekonomska kriza iz 2008. pokazala da je ceo tržišni sistem merenja vrednosti u društvu, počevši sa finansijskim institucijama koje su svojim sofisticiranim matematičkim modelima garantovale za bezvredne kreditne derivate, i sam podlozan uticaju novca. Tržišni kriterijum je pobjeda u ekonomskom takmičenju, zbog čega vrednost ima ono znanje koje može da obezbedi prednost nad konkurencijom: privatno i sakriveno od javnosti. Posledica je postepeni nestanak kritičke perspektive iz koje bi se mogla povući granica između tržišno probitačnog i istinitog – *tržište je, zapravo, ključna post-istinitosna i post-obrazovna institucija* već samim time što iz stvaranja, širenja i upotrebe znanja isključuje pitanje o društvenoj svrsi čitavog tog procesa.

Paradoks progresivnog obrazovanja – sloboda i/ili prinuda

Da bi se pokazalo da teorijski projekti progresivizma i neoliberalizma dele zajedničku strast za intervenisanjem u ime neintervenisanja, potrebno je prvo objasniti tu strast, i zašto je ona važna. Za početak, primetimo da je prosvetiteljstvo pridalo obrazovanju značaj kao nijedna ranija istorijska epoha. Dobro poznate prosvetiteljske pretpostavke da su svi ljudi rođeni slobodni i jednaki po tome što poseduju sposobnost da razumom otkriju istinu o svetu, te da emancipacija i napredak čovečanstva zavise od toga da li će ljudi zaista početi da koriste tu svoju sposobnost, povlačile su zaključak da je njeno razvijanje ključno za ostvarenje željenih društvenih promena. Ovu transformativnu i političku ulogu obrazovanja posebno je naglasio Žan Žak Ruso (Jean-Jacques Rousseau), mislilac čije značaj jedan savremeni autor određuje prikazujući ostatak progresivnih obrazovnih teorija kao niz fusnota uz njega.¹²

Središnji problem Rusoovog dela je kako obezbediti slobodu pojedinca u okolnostima kada su ljudi prinuđeni da zavise jedni od drugih u zadovoljenju svojih osnovnih materijalnih i psiholoških potreba.¹³ Uveren da savremeno društvo kvari izvornu dobrotu čovekove prirode, on je istraživao dva načina da se pojedinac zaštiti od takvih, spoljnih uticaja. Jedan je izgradnja političkog uređenja koje će omogućiti suživot slobodnih i jednakih građana u zajednici gde su oni sami izvor i nosioci vlasti. Drugi je izgradnja samosvojne ličnosti kroz obrazovanje koje će poticati dečiju samostalnost, a sprečavati razvoj sebičnosti i zavisnosti. Prema Rusou, politička i obrazovna emancipacija su tesno povezane zato što zajednica izgrađena oko ideje slobode pretpostavlja pojedinca koji misli svojom glavom, ali na temelju opštih razloga a ne privatnih računica, i koji se svojevolejno podvrgava vladavini zakona. Da bi čovek postao takav, njegova priroda mora da se razvija spontano, maksimalno zaštićena od korumpiranog društva.

Na tom tragu, Ruso u svom glavnom pedagoškom spisu *Emil, ili o vaspitanju* sprovodi misaoni eksperiment u kojem nastoji da ispita mogućnost da se obrazovanjem stvori slobodan pojedinac u neslobodnom društvu.¹⁴ Drugim rečima, on pokušava da odgovori na pitanje kako treba uticati na razvoj deteta, a da se pri tome ne ugrozi njegova samosvojnost? Kako da se i samo obrazovanje ne pretvori u trening za snalaženje u iskvarenom društvu, gde sam učitelj postaje izvor zavisnosti, nejednakosti i počinjavanja? U ovom pitanju možemo da prepoznamo *paradoks modernog obrazovanja*: protivrečnost

¹² John Darling, *Child-Centred Education and its Critics* (London: Paul Chapman, 1994).

¹³ Christopher Bertram, "Jean Jacques Rousseau." *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. last modified May 26, 2017. <https://plato.stanford.edu/entries/rousseau/>.

¹⁴ Žan Žak Ruso, *Emil, ili o vaspitanju* (Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije, 1950).

između njegovog cilja i metoda. Sa jedne strane, obrazovanje, već po definiciji, jeste spoljašnji uticaj na čoveka, i utoliko ograničavanje njegove slobode. Sa druge strane, prosvetiteljsko obrazovanje kao svoje polaznu i završnu tačku pretpostavlja čoveka koji je slobodan, i stoga imun na spoljašnje uticaje.

Kanonsku formulaciju pedagoškog paradoksa ponudiće Imanuel Kant (Immanuel Kant), možda i najvažnija figura prosvetiteljstva. On određuje slobodu poput Rusoa, kao čovekovo pokoravanje zakonima koje je on sam doneo. Čovek je prirodno i potencijalno moralno biće, čija nevolja je što su te dve dimenzije njegovog postojanja međusobno suprotstavljene – prvom vlada nužnost, drugom sloboda. Kantov odgovor na pitanje kako čovek kao prirodno biće može da postane moralan odnosno razuman glasi: „Čovek samo vaspitanjem može postati čovekom. On nije ništa drugo do ono što od njega načini vaspitanje“.¹⁵ Međutim, s obzirom na to da, prema Kantu, moralnost i sloboda nisu rezultat našeg prirodnog razvoja, kao što je Ruso smatrao, već raskida sa njim, on jasnije od svog prethodnika ističe napetost između krajnjeg cilja obrazovanja (vaspitanja), da se razvije dečija svest o slobodi, i neizbežnih obrazovnih sredstava, što su prinuda i disciplina: „Jedan od najvećih problema vaspitanja je kako spojiti potčinjenost za propisano primoravanje i podobnost da se služi svojom slobodom. Jer primoravanje je nužno. Kako ću da kultiviram slobodu pri primoravanju?“¹⁶

Rusoovo rešenje je *negativno obrazovanje*, čiji principi čine okosnicu svih kasnijih artikulacija pedagoškog progresivizma. Negativno obrazovanje pre svega traži da učitelj deluje sa ciljem da se detetova priroda u punoj meri samostalno razvija: „Prvo vaspitanje...mora biti čisto negativno. Ono se ne sastoji u poukama o vrlini i istini nego u čuvanju srca od mana i duha od zabluda“.¹⁷ Obrazovanje, Ruso smatra, mora da izvire iz dečije prirode, koja je, pre svega drugog, čulna. Zato ono treba da bude zasnovano na iskustvu koje se stiče u prirodnom okruženju, a ne na knjigama ili učiteljevim predavanjima, i zato njegov tok treba da prati vremenski razvoj dečijih prirodnih sposobnosti. Znanje koje učenik na taj način stiče treba da bude praktično a ne teorijsko, znanje *kako* a ne znanje *da*, zbog toga što sloboda uključuje oslanjanje na sebe, što podrazumeva čovekovu sposobnost da se nosi sa životnim problemima koje mu nameću promenjive društvene okolnosti.¹⁸ Učiteljev zadatak je da se što manje upliće u prirodni tok detetovog razvoja – da se pobrine da detetovo okruženje bude podsticajno za njegova čula, i da spreči koruptivni upliv društva u detetovu svakodnevnicu. U celini, ovo stanovište je oštro suprotstavljeno tradicionalnoj predstavi o učitelju kao neupitnoj figuri,

¹⁵ Imanuel Kant, *Vaspitavanje dece* (Beograd: Familet, 6).

¹⁶ Kant, *Vaspitavanje dece*, 15.

¹⁷ Ruso, *Emil*, 121.

¹⁸ John Darling, "Rousseau as Progressive Instrumentalist." *Journal of Philosophy of Education* 27 (1993), 27–39.

koja detetu prenosi gotova znanja o stvarnosti prema unapred propisanom obrazovnom programu. Rusoov učitelj nije neki sveznajući impregnator dečijeg razuma, koji lancima svog društvenog autoriteta suzbija spontanost detinjstva za račun tobožnje zrelosti, već je stvaralac okolnosti za detetov spontan i nesmetan razvoj. U tom poslu, on mora da sluša dete i njegove potrebe, a ne obrnuto. Šta je sporno?

Pa, Rusoov teorijski predlog podrazumeva potpunu fizičku odvojenost deteta od društva, obrazovanje kroz otkrivanje sopstvene u okolnoj prirodi, te postoji osnov za tvrdnju da njegova koncepcija nosi u sebi dubinsku anti-institucionalnu tendenciju, ili da izražava sumnju u samu mogućnost javnog obrazovanja u savremenom društvu.¹⁹ Istovremeno, jednako verodostojno deluje i stav da negativno obrazovanje u stvari implicira ekstremni pedagoški aktivizam, koji u ime slobode briše razliku između obrazovanja i „bihejvoralnog inženjeringa“.²⁰ Moglo bi se, naime, reći da Rusoovi idealni uslovi za razvoj slobode bez spoljnih uticaja uključuju totalan nadzor nad detetovim ponašanjem i istu takvu kontrolu nad njegovom sredinom. Šta nam govori ovo dvojstvo perspektiva?

Prema Levliju (Lars Løvlie), stvar je u tome što paradoks obrazovanja nije samo teorijski već i pragmatički, ili performativni problem.²¹ On izvire iz sukoba između onoga što učitelj govori i čini; kao kada poziva učenike na slobodan razgovor, ali insistira da sam postavi pravila tog razgovora; ili kada kaže studentu „Budite spontani“, izdajući mu tako prećutni nalog da se slobodno ponaša. Povrh toga, zbog asimetrije između starijih i mlađih generacija, ali i zbog fundamentalnog mesta koje otkriće individualne autonomije ima u modernoj zapadnoj kulturi, paradoks obrazovanja, smatra Levli, i danas leži u samom srcu savremene pedagogije.²²

Vanderštreten (Raf Vanderstraeten) i Biesta (Gert Biesta) slično tvrde da pedagoški paradoks nije razrešen u savremenoj teoriji obrazovanja, već da se u njoj dalje razvio.²³ Razlog nije to što kasniji mislioci nisu mogli da odgovore na Kantovo pitanje. Jer, ono zapravo i nije pitanje već pre *definicija* obrazovnog problema, koja počiva na individualističkom razumevanju čoveka i njegove svrhe. S obzirom na to da u ovoj tradiciji učitelj nastoji da sebe učini suvišnim i nevidljivim, da se pretvori u puki podražaj za spontani razvoj deteta, pojedini

19 Natasha Gill, *Educational Philosophy in the French Enlightenment* (Farnham: Ashgate, 2010), 194.

20 Lester Crocker, "Rousseau's Emile: Life, Liberty and the Pursuit of Happiness." in *Rousseau and the Eighteenth Century: Essays in Memory of R.A. Leith*, ed. by Marian Hobson, J.T.A. Leigh and Robert Wolker (Oxford: The Voltaire Foundation, 1992), 107.

21 Lars Løvlie, "Kant's Invitation to Educational Thinking." in *Kant and Education: Interpretations and Commentary*, ed. by Klas Roth and Chris W. Surprenant (New York: Routledge, 2012), 109.

22 Løvlie, "Kant's Invitation", 110–111.

23 Raf Vanderstraeten and Gert Biesta, "How is Education possible? Preliminary investigations for a theory of education." *Educational Philosophy and Theory* 33 (2001), 10.

autori sugerišu da je „pedagoško samoubistvo“ vodeći princip progresivnog obrazovanja.²⁴ Evo zašto ovaj dalekosežan zaključak nije bez osnova.

Talasi pedagoškog progresivizma su se javljali u kontekstima kada su krize obrazovanja poprimale oblik značajnog jaza između postojećih institucionalnih aranžmana i novonastalih društveni i kulturnih potreba vremena.²⁵ Krize te vrste su se javile tri puta u istoriji modernog obrazovanja: u Rusovo i Kantovo revolucionarno doba, krajem 18. veka; u Djuijevo (John Dewey) doba krize industrijskog društva, krajem 19. i u prvoj trećini 20. veka, kao i 1960-ih i 1970-ih godina, kada je počeo da se urušava socijal-demokratski kompromis. U svim ovim prilikama, progresivizam je sadržao dva objedinjujuća motiva: dete i njegove potrebe u središtu svih aspekata obrazovanja; i kritiku državnog školstva zbog prenatrpanog nastavnog programa, udaljenosti od stvarnog života i hijerahijskog načina upravljanja.

Ipak, treći talas progresivizma se bitno razlikuje od prva dva. Njegovi zastupnici su napustili optimističko uverenje svojih prethodnika da škola može, kroz obrazovanje nezavisno misleće individue, da poboljša i demokratizuje društvo. Oni su mislili suprotno, da je škola kao javna ustanova u toj meri podlegla štetnom uticaju društva da ona više nije ni moralno, ni politički legitimna. Karakterističan je pokret za raz-školovanje iz 1970-ih godina, vezan za pojavu knjiga Ivana Iljiča *Raz-školovanje društva*²⁶ i Evereta Reimera (Everett Reimer) *Škola je mrtva*,²⁷ koji je pozivao na ukidanje obaveznog obrazovanja, sa argumentom da se u njemu nalazi „skriveni kurikulum“. Taj kurikulum čine pravila ponašanja, vrednosti i društvena očekivanja koja učenik posredno usvaja kroz nastavni metod, implicitne pretpostavke nastavnog materijala i organizaciju škola – što sve zajedno vodi gušenju kritičkog razmišljanja i prihvatanju postojećih klasnih nejednakosti. Jednako radikalni u kritici državnih škola bili su nemački pokret protiv obrazovanja i pokret za dečija prava, inače deo šireg 68-škog pokreta za ljudska prava. Sa svoje strane, oni su kritikovali svaku pa i najdobroćudniju pedagošku intervenciju kao izraz paternalizma odraslih koji ugrožava prava najranjivije od svih manjinskih društvenih grupa, dece.

Tako je, doveden do svojih krajnjih, ali logičnih posledica, progresivizam izričito i doveo u pitanje institucionalno obrazovanje kao takvo: „Mnogi reformatori iz 1960-ih i 1970-ih su se pozivali na ranije teoretičare,

24 Michael Uljens, “The Pedagogical Paradox and the Problem of Subjectivity and Intersubjectivity.” Conference: *Philosophy of Education Society in Australia 2001 (PESA)*, pristupljeno 11. februara 2021. <https://pesa.org.au/images/papers/2001-papers/uljens-michael-subjectivity.pdf>

25 U sledeća dva paragrafa se oslanjam na Darling, John, and Sven Erik Nordenbo, “Progressivism.” in *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, ed. by Nigel Blake, et all. (Oxford: Blackwell Publishing), 288–308.

26 Ivan Illich, *Deschooling Society* (Cambridge, MA: Harper & Row, 1971).

27 Everett Reimer, *School is Dead: Alternatives in Education* (London: Penguin, 1971).

argumentujući, na primer, da je logika Rusoovih ideja implicirala da problem leži u samom školskom sistemu²⁸. Samo, to nije sve. Istovremeno je oživljena i komplementarna Rusoova vizija van-institucionalnog obrazovanja kao emancipatorske prakse. Jer, progresivistički argument u prilog raz-školovanju društva dobija svoj pozitivan zaključak tek u teorijskoj i praktičnoj redefiniciji edukativne aktivnosti, koja će da obuhvati mnoštvo različitih inicijativa za ne-formalno obrazovanje odraslih, radnika, aktivista itd. Suština tog poteza je u izlasku obrazovanja iz škole u svakodnevni život, na tlo iz kojeg niče iskustveno i korisno znanje, čije horizontalno širenje i upotreba praktično predstavlja egzistencijalne potrebe i interese većine ljudi u nejednakom i neslobodnom društvu.

U ovom obliku, kao spoj radikalnog anti-institucionalnog skepticizma i romantičarskog konstruktivizma, prosvetiteljska teorija obrazovanja je srela neoliberalne ideje o tržištu, društvu i znanju. Da bismo razumeli kako je taj susret razvijao kroz uspon i pad društva znanja kao oblika neoliberalne teorije i prakse, moramo prvo razmotriti istorijske okolnosti u kojima se on odigrao. U šta su to verovali neoliberali, što je bilo blisko progresivistima u to vreme? Zašto i na koji način su neoliberali prihvatili radikalno prosvetiteljske ideje o znanju i obrazovanju za temelje društva znanja? I zašto se danas pitanje o obrazovanju ne postavlja u raspravi o tome kako da organizujemo društvo u kojem će škola može da odgovori individualnim potrebama deteta, već o tome kako da organizujemo školu tako da dete kao individua može da odgovori potrebama društva?

„Dole država, dole škola!“ – kritički afiniteti neoliberalizma i progresivizma

Neoliberalizam možemo da odredimo kao političko-ekonomski projekat za obnovu moći kapitalističke klase (Harvi 2012),²⁹ čiji cilj je preoblikovanje svih društvenih odnosa i institucija po uzoru na tržište, a na uštrb egalitarne demokratije (Munck 2005).³⁰ Istorijski, on predstavlja odgovor vladajućeg bloka u zapadnim društvima na organsku krizu države blagostanja, i dezintegraciju klasnog dogovora o preraspodeli društvenog bogatstva i životnih šansi u korist širokih narodnih masa kao uslovu za opstanak kapitalizma posle Drugog svetskog rata.³¹ Krajem 1960-ih i početkom 1970-ih godina, sa padom stope profita, kada su talasi divljih štrajkova, ili klasni sukobi oko preraspodele, počeli

28 Stephanie Allais, *Selling Out Education: National Qualifications Frameworks and the neglect of knowledge* (Rotterdam: Sense, 2014), 42.

29 Dejvid Harvi, *Kratka istorija neoliberalizma* (Novi Sad: Mediterran Publishing, 2012).

30 Ronaldo Munck, "Neoliberalism and Politics, and the Politics of Neoliberalism." in *Neoliberalism – A Critical Reader*, ed. by Alfredo Saad-Filho and Deborah Johnston (London: Pluto Press), 60–69.

31 Wolfgang Streeck, *Buying Time: The Delayed Crisis of Democratic Capitalism* (London: Verso, 2014).

da krune društvene odnose u proizvodnji, država blagostanja se suočila sa fiskalnom i krizom legitimiteta. Kako su objašnjavali teoretičari Frankfurtske škole, ona se našla razapeta između dva kontradiktorna politička imperativa: da osigura uslove za profitabilnu akumulaciju kapitala, bez koje nije bilo moguće ubirati poreze iz kojih su se finansirale njene socijalne funkcije; i da zadovolji rastuće zahteve koje je pre nju stavljalo građanstvo kao uslov za svoj dalji pristanak na kapitalističke društvene odnose.³²

Međutim, suprotno očekivanjima frankfurtovaca, vladajuća, a ne radnička, klasa je odbacila državu blagostanja, smatrajući da je oslobađanje kapitala od pravila i obaveza koje su mu u njoj nametnute jedini način da se povrati profitabilnost.³³ U neoliberalnoj teoriji i ideologiji se tvrdilo „da čovekova dobrobit može biti najbolje unapređena dopuštanjem sloboda preduzetničkih aktivnosti pojedinaca i veština u sklopu institucionalnog okvira, koji karakterišu jaka prava privatne svojine, slobodno tržište i slobodna trgovine“.³⁴ U praksi, od početka 1980-ih i dolaska Margaret Tačer (Margaret Thatcher) i Ronalda Regana (Ronald Reagan) na vlast, proklamovano povlačenje države iz tržišta se manifestovalo kao napad na moć organizovanog rada, redukcije i privatizacije javnih dobara i usluga, smanjivanje socijalnih prava, regresivna poreska politika, ukidanje kontrole nad kapitalom itd.

Kada nije korišćena sila, legitimitet za posledice kao što je rast nezaposlenosti i smanjenje plata je kupovan „štampanjem novca“ a ne porezima, kroz rast javnog duga,³⁵ ali je počivao na kritici države blagostanja kroz ideološku figuru „države dadilje“. Vilijam Benet (William Bennett), ministar obrazovanja u Reganovoj administraciji će objasniti: „Stvorili smo „državu dadilju“, državu koja, rečima Margaret Tačer, uzima previše od nas da bi uradila previše za nas. Ona je stvorila neefikasnost, potkopala individualnu odgovornost i narušila ličnu slobodu“.³⁶ Dakle, u borbi za svetonazorsku prevlast, neoliberali su kao neprijatelja označili državu koja donoseći suviše zakone i propise ljudima poručuje da bolje od njih samih zna šta njima treba u životu, pa im ne dozvoljava da biraju kako će se lečiti, obrazovati, ili uzgajati vlastitu decu; koja je preskupa a porezima koči preduzetničku inicijativu; koja je birokratizovana i služi interesima te birokratije umesto građana; koja podstiče i nagrađuje lenjost, zavisnost i ne-samostalnost umesto slobode i odgovornosti.

Sa državom blagostanja, i obrazovanje je zapalo u krizu, ni samo ne uspevajući da ispuni nijedan od dva međusobno suprotstavljena zadatka koja su

32 Jürgen Habermas, *Legitimation Crisis* (Boston, MA: Beacon Press, 1975).

33 Streeck, *Buying Time*, 19–20.

34 Harvi, *Kratka istorija*, 14–15.

35 Streeck, *Buying Time*, 34–36

36 U.S. Congress. Committees on the Budget. *Governing in the 21st century*. 24. January 1995. Washington: Government Printing Office.

mu prethodno poverena: da legitimise kapitalistički poredak omogućavajući opštu društvenu pokretljivost, i da podstakne ekonomski rast podizanjem produktivnosti rada.³⁷ Kao što svedoči, na primer, Krozirov izveštaj o krizi demokratije, podnet Trilateralnoj komisiji 1975-te godine, vladajuća klasa je smatrala da je obrazovanje, pogotovo visoko, važan uzrok problema zato što proizvodi previše ekonomski beskorisnog i politički destabilizujućeg znanja.³⁸ I da je rešenje u tome da se mladi preusmere na stručno obrazovanje, a visokoškolske institucije „potaknu da redizajniraju svoje programe prema pravcima ekonomskog razvoja i budućim prilikama za zapošljavanje“.³⁹ Tim putem se, uprkos posleratnom stavu da ekonomska produktivnost dolazi od državnog ulaganja u obrazovanje, zaključilo da ona dolazi od transformacije obrazovanja u robu koja može da se kupi ili proda kao bilo šta drugo.⁴⁰

Treba podvući da se proces pretvaranja obrazovanja u tržište odvijao na dva usklađena koloseka: prvi je *spoljašnja* privatizaciju, kroz ukidanje propisa koji su ograničavali stvaranje privatnih škola, finansijsko izgladnjivanje državnih obrazovnih institucija, formiranje javno-privatnih partnerstava u finansiranju i vođenju škola i fakulteta itd; a drugi je *unutrašnja* privatizacija, kroz instaliranje ideja, tehnika i praksi privatnog sektora u državne obrazovne institucije, kao da su tržišni subjekti.⁴¹ U neoliberalnoj perspektivi, one su pružaoci obrazovnih usluga na tržištu gde potencijalni klijenti slobodno biraju obrazovni proizvod za koji procenjuju da će najbolje služiti njihovim ekonomskim interesima. Praktično, ovaj dublji smisao privatizacije se i danas ostvaruje pomoću čitavog sistema standarda i propisa, oblika kontrole, nadzora i kvantitativnih vrednovanja učinka, tabelarnih poređenja itd. – što je sve institucionalni teren, ili kvazi-tržište na kojem se javne škole i fakulteti takmiče za đake i dalje državno finansiranje. Da bi uverile potencijalne kupce da je njihova roba vredna investicija, da bi poslale pozitivne signale tržištu obrazovanja, državne institucije su uslovljene da se ponašaju kao biznis usmeren na individualne želje i potrebe đaka, te da svoje nastavne planove i programe skroje prema „očekivanim ishodima učenja“, odnosno prema zadatku sticanja kompetencija, veština i kvalifikacija koje odgovaraju potrebama tržišta rada.

Neoliberalna doktrina da je obrazovanje „ljudski kapital“ proizlazi iz šire pretpostavke da ljudsko ponašanje u celini, i samim tim društvene institucije u celini, treba analizirati polazeći od toga da je svaki pojedinac

37 Xavier Bonal, "The Neoliberal Educational Agenda and the Legitimation Crisis: old and new state strategies." *British Journal of Sociology of Education* 24 (2003), 159–175.

38 Michael Crozier, Samuel Huntington, and Joji Watanuki, *The Crisis of Democracy. Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission* (New York: New York University Press, 1975).

39 Crozier, *The Crisis*, 184.

40 Bronwyn Davies and Peter Bansel, "Neoliberalism and Education." *International Journal of Qualitative Studies in Education* 20 (2007), 254.

41 Stephen Ball and Deborah Youdell, "Hidden Privatisation in Public Education". *Education Review* 21 (2007), 73–83.

racionalni ekonomski agent koji u realizaciji svojih ličnih interesa investira u svoje sposobnosti, kalkuliše, uči i prilagođava se, i uopšte teži poboljšavanju svoje pozicije na tržištu.⁴² Ovo gledište redefiniše svrhu obrazovanja zato što implicira da „učenje radi učenja više nije dovoljno, i da obrazovanje kao takvo nema svoje intrisične ciljeve, već se uvek mora povezivati sa instrumentalnim svrhama u vidu razvoja ljudskog kapitala“.⁴³ A ipak:

Ruso bi verovatno blagonaklono gledao na ideju da obrazovanje treba da razvija ljudski kapital. Poput teoretičara ljudskog kapitala, Ruso je naglašavao sticanje onog znanja koje je korisno za unapređivanje čovekove dobrobiti... Štaviše, Rusoovo tumačenje toga šta čini korisno znanje odgovara onom koje je usvojila teorija ljudskog kapitala. I Ruso je zagovarao razvoj praktičnih veština koje pomažu sposobnosti pojedinca da se prilagodi promenljivim profesionalnim, društvenim i ekonomskim okolnostima.⁴⁴

Znamo već, progresivisti su tradicionalno naglašavali neophodnost povezivanja obrazovanja sa životnim iskustvom deteta i njegovim individualnim potrebama, kao i usvajanja primenjivih i korisnih znanja koja će učenicu omogućiti da rešava praktične probleme – što je jezik koji su preuzeli neoliberalni reformatori. Međutim, kao što gornji citat sugerise, tu po sredi nije samo prosta ideološka zloupotreba progresivističkih ideala, već pokazatelj dubljih veza između ta dva stanovišta.

Ironično, i naoko paradoksalno, neoliberalna kritika države blagostanja kao neprijatelja slobode je korespondirala sa stavovima „nove leveice“, političkog izdanka velikih studentskih protesta iz 1968. godine, a samim tim i pokreta za raz-školovanje, kao jedne od njenih najuticajnijih struja. U Sjedinenim Američkim Državama, gde će se njihov pečat pokazati najdubljim, pomenuti protesti su izjednačili tada već uveliko disfunkcionalan poredak državno regulisanog kapitalizma sa militarizmom (zbog rata u Vijetnamu), rasizmom (zbog dugotrajne sistemske obespravljenosti Afroamerikanaca), nazadnom patrijarhalno-autoritarnom svešću (zbog ukorenjene religioznosti i konzervativnosti američkog društva), i uopšte sa svim oblicima ugnjetavanja i organizovane nepravde.⁴⁵ Tokom kriznih 1970-ih, u prvi plan je izbio zahtev za individualnom slobodom od uticaja društvenog okruženja u svakodnevnom ličnim životnim izborima, koji nije nalazio zajednički jezik sa industrijskom radničkom klasom, bastionom tradicionalizma i kolektivizma. Umesto toga, on je našao svoj teorijski izraz u postmodernom slavljenju

42 Mišel Fuko, *Radanje biopolitike* (Novi Sad: Svetovi, 2005).

43 Fazal Rizvi, “Lifelong Learning: Beyond Neo-Liberal Imaginary.” in *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning*, ed. by David Aspin (Dordrecht. Springer, 2007), 123.

44 Tal Gilead, “Rousseau, Happiness and the Economic Approach to Education.” *Educational Theory* 62 (2012), 278–279.

45 Slobodan Sadžakov i Miloš Šumonja, Miloš, *Filozofija obrazovanja* (Sombor: Pedagoški fakultet u Somboru, 2018), 78.

partikularnosti i različitosti naspram univerzalnosti i homogenosti. I, još važnije, u Fukoovom (Michel Foucault) shvatanju da moć nije koncentrisana u državi kao aparatu sile, već raspršena u društvu i uvučena u institucije poput škola, bolnica i zatvora, „koje proizvode pojedince koji su uvek već integrisani u odnose snaga“.⁴⁶ Prema tome, da se zaključiti kako su i progresivci i neoliberali gajili radikalnu sumnju u intervencionističku „državu dadilju“ kao mogući prostor za individualnu emancipaciju, što se prevodilo u napad na prosvetne radnike i institucije.⁴⁷

Tu je, zatim, i zajednički antagonizam prema tradicionalnom predmetnom obrazovanju. Takvi kurikulumi se povezuju sa prevaziđenom predstavom o gotovom i u kamen uklesanom znanju, što znači sa epistemološkim idejama o znanju kao relativno trajnom, po sebi vrednom, hijerarhijski organizovanom skupu objektivnih istina o društvenom i prirodnom svetu. Protiv ovog se ukazivalo na ubrzane naučno-tehnološke promene, i na evidentan proces zastarevanja i stvaranja novih, sve delotvornijih znanja. Nadovezivale su se postmoderne kritike teorijskog znanja kao društvene konstrukcije koja nije ni objektivno istinita ni nepromenljiva, već je uvek kontingentan proizvod društvene moći samo jedne od mnogih epistemoloških perspektiva. Ovo preusmeravanje pažnje na to kako znanje nastaje imalo je za cilj demaskiranje i slabljenje postojećih društvenih autoriteta, kao i osnaživanje svih individualnih glasova čiji stavovi i vrednosti su u ranijem periodu potiskivani kroz invazivno delovanje državnih institucija.

Opisane tendencije su našle svoj izraz u konstruktivističkim ili socio-kulturnim teorijama o učenju kao delatnom procesu tokom kojeg učenik, sam ili sa drugim učenicima, stvara znanje i razumevanja, umesto da pasivno prima informacije spolja. Otuda je progresivizam trećeg talasa formulisao zamisao obrazovanja u kojoj je učenje postalo važnije od predavanja, pitanje kako se uči od onoga šta se uči, gde je učenik kao pojedinac postao neupitna gravitaciona tačka obrazovnog procesa, dok je učitelj sveden na sporednu ulogu „fascilitatora“. Nevolja je što se „ovaj jednostrani fokus na učenje otvara za potrošački-orijentisano razumevanje obrazovanja“.⁴⁸ Novi progresivistički „jezik učenja“ je, naime, omogućio da se obrazovanje re-definiše kao ekonomska transakcija u kojoj je učenik potrošač, a škola snabdevač obrazovnih proizvoda.⁴⁹

⁴⁶ Razmig Kešejan, *Leva hemisfera – kartografija novih kritičkih mišljenja* (Beograd. Fakultet za medije i komunikacije, 2016), 63.

⁴⁷ Allais, *Selling Out*, 191.

⁴⁸ Johan Dahlbeck and Peter Lilja, "The Unexpected Alignment of Progressive Ideals and the Commercialization of Education in Entrepreneurial Learning." *Philosophy of Education* 2017 (2019), 400.

⁴⁹ Gert Biesta, "Against Learning: Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning." *Nordisk Pedagogik* 25 (2005), 58.

Kako to objašnjava Stefani Alejz (Stephanie Allais), prvaci progresivne pedagogije su 1970-ih ostavili obrazovno polje otvorenim za neoliberalnu kolonizaciju time što su u svojim teorijama naglasak stavljali isključivo na pojedinca naspram obrazovnih i društvenih institucija, na slobodu individualnog izbora naspram spoljnog autoriteta, i na individualno konstruisanje znanja naspram usvajanja već utvrđenih saznavnih kanona.⁵⁰ Jer, sa napuštanjem ideje o tome da je sticanje trajnog znanja, kao intrisično vredna i smisljena aktivnost, predstavlja središnji zadatak obrazovanja, koji pretpostavlja postojanje određenih društvenih i epistemoloških struktura, ono se prazni od sadržaja, od svake posebnosti, te zatim utapa u opštu nauku o ljudskom kapitalu i zakonitostima njegovog ponašanja:

Radikalne fantazije kritičara tradicionalne škole, u kojima učenje nije ograničeno institucijama, a pojedinci imaju pravo da slobodno biraju između najrazličitih mogućnosti za učenje kada i kako im odgovara, jesu vrlo slične fantazijama radikalnih pristalica slobodnog tržišta o pojedincima koji slobodno i racionalno stižu svoj odabrani ljudski kapital.⁵¹

„Društvo znanja“ – država je učitelj, tržište je škola, život je učenje

Posle propasti državnog socijalizma i porazom ekonomskog planiranja, neoliberalni projekat je iz kritičko-borbene prešao u progresivnu, ili *konstruktivno-normativnu* fazu.⁵² Naime, ostavši bez istorijskog antagoniste, on se našao pred izazovom da opravda svoju do tada parcijalnu i „gerilsku“ politiku demontaže države blagostanja, te da ponudi neku afirmativnu i univerzalnu viziju društva. Da bi iskoristio mogućnost globalnog širenja za koju se izborio u takmičenju društvenih sistema, neoliberalizam je i sam morao da se prilagodi svojoj pobjedi i postane globalan „iznutra“, da se po dubini, do atomskog nivoa, legitimise kao liberalno-kosmopolitski režim akumulacije kapitala, institucionalni aranžman i pogled na svet.

To su politički omogućile zapadne socijaldemokratske partije, prethodno sinonimne sa državom blagostanja, prihvatajući neoliberalizam kao jedini realan ekonomski put, i dajući mu ljudsko, progresivno lice.⁵³ One su na taj način verifikovale borbenu tvrdnju Margaret Tačer „da tržište nema alternativu“ – jer, ono je postalo svetsko, i nacionalna država tu malo šta može da učini. U stvari, na institucionalnom planu, taj stav je podrazumevao konstituisanje globalnog neoliberalnog mehanizma za upravljanja

50 Stephanie Allais, “‘Economics imperialism’ education policy and educational theory,” *Journal of Education Policy* 27 (2012), 253–274.

51 Allais, “Economics imperialism”, 265.

52 William Davies, “The New Neoliberalism,” *New Left Review* 101 (2016), 127.

53 Neil Davidson, “Crisis Neoliberalism and Regimes of Permanent Exception,” *Critical Sociology* 43 (2017), 623.

internacionalnim i nacionalnim društvenim odnosima, kroz nezavisne centralne banke i međunarodne ekonomske organizacije. Neke milom, a neke i silom, nacionalne države su tim navodno tehnokratskim entitetima formalno-pravno prepuštale svoj ekonomski suverenitet, ovlašćujući ih da u njihovo ime „neutralno“ sprovedu „prirodne“ zakone tržišta, kako bi se kapital preventivno, zakonski zaštitio od iracionalnih sklonosti masa, odnosno od uticaja demokratske politike.⁵⁴

Pa ipak, umesto da radništvu poruči, „Globalizacija je tu, prihvati ili nestani“, progresivni neoliberalizam je ponudio svoju kosmopolitsku utopiju o slobodnom društvu kojim vlada znanje, „Pridruži se ovom inspirativnom projektu da *ovako* promenimo svet, i da ga učinom boljim mestom za sve“ – nezavisno od svih drugih razlika među ljudima.⁵⁵ Zastupajući poznatu postavku o „novom duhu kapitalizma“, Boltanski (Luc Boltanski) i Kapelo (Ève Chiapello) argumentuju da je neoliberalizam zapravo usisao libertarijanske vrednosti „Vudstok nacije“, ne samo ideološki, već i u svoju organizacionu formu, kroz novi menadžerski diskurs, tako da one oblikuju akumulaciju kapitala.⁵⁶ Sa razvojem novih tehnologija komunikacije i prevoza, i sa rapidnim porastom produktivnosti u industriji, neoliberalni kapitalizam je mogao i morao da se fokusira na proizvodnju znanja o stvarima (dizajn, istraživanje i razvoj, inovacije, marketing i prodaja) umesto samih stvari; da postane „samoupravljački“, mrežast a ne birokratizovan, fleksibilan; da hijerarhijsku podelu rada na umni i fizički zameni horizontalno integrisanim i samostalnim ekipama, koje sarađuju na projektima, kontrolisani samo s obzirom na rezultat. A prema Piteru Drakeru, najpoznatijem teoretičaru društva znanja, suština svih tih promena je u tome što je znanje postalo važniji ekonomski resurs od samog kapitala, i to prvenstveno *znanje koje se primenjuje na sebe*, kako bi se već postojeće znanje što efikasnije upotrebilo⁵⁷ – recimo, za sticanje kapitala.

Mišel Fuko je prvi prepoznao politički smisao neoliberalizma u proizvodnji novog vida subjektivnosti, čoveka koji će u svakom smislu živeti svoj život kao preduzetnik, kao neko ko svakodnevno sam bira u šta da uloži svoje ograničene resurse.⁵⁸ U društvu znanja, ta vrsta individualizovane ekonomske racionalnosti, u čije ime se kritikovala država blagostanja, treba i da se obrazuje kao *pedagoško rešenje* za problem legitimeteta neoliberalne države. Progresivni neoliberalizam je *emancipatoran* program, koji oslobađa građane od konzervativnih kulturnih stega i gušećeg tutorstva „države dadilje“, i

⁵⁴ Streeck, *Buying Time*, 84–96, 114–116.

⁵⁵ Peter Gowan, „The New Liberal Cosmopolitanism.“ *IWM Working Paper* No. 2: Vienna (2000), 3.

⁵⁶ Luc Boltanski and Ève Chiapello, *The New Spirit of Capitalism* (London: Verso, 2005).

⁵⁷ Drucker, „The Rise“, 65–69.

⁵⁸ Fuko, *Radanje*.

prebacuje njene odgovornosti u pogledu zdravlja, obrazovanja ili zaposlenja na građane, pružajući im tako individualnu slobodu izbora u životu; ali i *transformativan*, budući da on podrazumeva državu u transformativnoj funkciji Rusoovog učitelja, *pedagošku državu* koja upravlja posredno i na daljinu, pod pretpostavkom individualne racionalnosti:

Imamo sliku ili ideju ili programsku temu društva u kom bi postojala optimizacije sistema različitosti, u kom bi bio ostavljen slobodan prostor oscilatornim procesima, u kom bi postojala tolerancija pojedinca i manjinskih oblika ponašanja, gde bi se delovalo ne prema volji igrača, već prema pravilima igre i gde se intervencije ne bi bazirale na unutrašnjem prisiljavanju pojedinaca već na delovanju sredine.⁵⁹

Po mom sudu, može se uočiti da je neoliberalizam proširio progresivistički princip negativnog obrazovanje u opšti način upravljanja, putem tržišta. Ne jedino, ali najviše u tom smislu, on je političko-pedagoški projekat. Jer, poput progresivista, i neoliberali teže stvaranju okolnosti u kojima će pojedinci sami sobom vladati u skladu sa institucionalnim ciljevima, ali bez spoljne prinude, doživljavajući svoje ponašanje kao stvar slobodnog i racionalnog izbora. Da bi to bilo moguće, i država sama mora da se preobrazi prema kriterijumima ekonomske racionalnosti. Ona treba da stvori uslove slične tržišnim i „iznutra“, u javnom sektoru, usvajajući upravljačke tehnike kao što su standardizovani oblici kvantitativnog merenja rezultata, cost-benefit analize, spoljni poticaji, kontrola kvaliteta itd. Svrha njihove primene je da se institucije i građani *prinude na slobodu* i takmičenje, te da se pokrene „lančana reakcija“ samo-proizvodnje pojedinaca koji će svoju egzistenciju razumeti kao preduzetnici vlastitog života. Jer, tako naučen pojedinac će da prihvati odgovornost za svoju ličnu situaciju, a onda posredno i za postojeće klasne nejednakosti, kao moralno legitimnu tržišnu istinu u pogledu troškova i koristi koje je ostvario slobodno birajući određeni plan delovanja.

Pored pedagoške države, drugi važan idejni element društva znanja je predstava o tržištu kao *institucionalnom generatoru istine*. Naime, pod dominantno Hajekovim (Friedrich Hayek) uticajem, neoliberali su usvojili kritičko-epistemološku koncepciju tržišta kao „informativnog procesora moćnijeg od bilo kog ljudskog mozga, ali suštinski oblikovanog prema mozaik/računanje metaforama“. ⁶⁰ Oспорavajući racionalnost planirane ekonomije, Hajek je u svom poznatom članku o „upotrebi znanja u društvu“ izneo argument prema kojem neprestane, brze i nepredvidive promene u sve kompleksnijim ekonomskim i drugim uslovima, a posebno tehnološke inovacije, onemogućavaju formiranje naučnog znanja o društvu kao celini, zato što je stvarno znanje inicijatora tih promena uvek subjektivno, nesa-

⁵⁹ Fuko, *Radanje*, 354.

⁶⁰ Phillip Mirowski, *Never Let a Serious Crisis Go to Waste* (London: Verso, 2014), 54.

vršeno, delimično i – praktično a ne teorijsko.⁶¹ Posredstvom sistema cena, svako od nas poseduje jedan mali deo informacija o ekonomskom svetu; to je, prema Hajeku, ono znanje koje upotrebljavamo kada na slobodnom tržištu razmenjujemo robe i usluge; sve te pojedinačne odluke zajedno se sabiraju u koordinaciju resursa koja bi bila nemoguća da je pokuša jedan čovek sam. Prema tome, tržište stvara celinu korisnog društvenog znanja kroz takmičenje individualnih pretpostavki o tome šta će se i po kojoj ceni proizvoditi i prodavati. Gledajući iz tog ugla, svako tržište je „tržište ideja“, koje pobedniku u takmičenju izdaje privremen dokaz da je istina na njegovoj strani. Gubitnici, pak, imaju priliku da praktično nauče iz svojih grešaka u čitanju tržišnih signala.

U svom testamentalnom članku, napisanom na vrhuncu neoliberalne hegemonije, 2001. godine, britanski sociolog obrazovanja Bazil Bernštajn (Basil Bernstein) je u sadejstvu opisanih činilaca uvideo pojavu novog oblika socijalizacije, „totalno pedagogizovanog društva“.⁶² Ključ i opravdanje tog društva je to što se u njemu „svet rada pedagoški prevodi u doživotno učenje“.⁶³ Time se do praktičnog i teorijskog kraja sprovodi progresivistička tendencija da se svakodnevni život, a ne škola, razume kao najbolja prilika za učenje. To znači „brisanje bilo kakvih granica između učenja i ostatka života, tako da se sve društvene aktivnosti i institucije počinju da se kao mesta učenja“.⁶⁴ I da bude jasno, ne samo što je „učenje“ prošireno na sve aspekte života – pa ljudi danas „uče“ kako da budu roditelji, ljubavnici, golubari, kuvari, nezaposleni, srećni itd. – ono u „društvu znanja“ obuhvata i čitav ljudski život u njegovom trajanju od kolenke pa do groba, i predstavlja doživotnu odgovornost pojedinca da se stalno usavršava i stiče nova znanja.

Prema Bernštajnu, pedagoški diskurs je više od puke maske fleksibilnog kapitalizma; on je pre njegov *konstitutivni element*. Razlog je to što pojam „doživotnog učenja“ omogućava neoliberalima da objasne socijalizaciju u društvu u kojem se veštine, znanja, ili oblasti rada ubrzano menjaju, zamenjuju i nestaju, u kojem ljudi svoja „životna iskustva ne mogu zasnovati na stabilnim očekivanjima od budućnosti i [svog] mesta u njoj“.⁶⁵ Shodno svom zadatku, ta pedagoška socijalizacija podrazumeva progresivno obrazovanje koje je usredotočeno, ne na sticanje nekog određenog predmetnog znanja, već na razvoj individualnih sposobnosti za učenje, pomoću kojih pojedinac može efikasno i kreativno da se nosi sa uvek promenljivim i nesigurnim uslovima na tržištu

61 Friedrich Hayek, "The Use of Knowledge in Society," *The American Economic Review* 35 (1945), 519–530.

62 Basil Bernstein, "From Pedagogies to Knowledges," in *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*, ed. by Ana M. Morais, et al. (New York: Peter Lang, 2001), 363–384.

63 Bernstein, "From Pedagogies", 365.

64 Sharon Gewirtz, "Give us a Break! A Sceptical Review of Contemporary Discourses of Lifelong Learning," *European Educational Research Journal* 7 (2008), 415.

65 Bernstein, "From Pedagogies", 365.

rada. Posledica je to što se znanje dekontekstualizuje; ono se prazni od povezanosti sa postojećim činjenicama i teorijama o svetu, i rastvara u opše generičke sposobnosti: da se komunicira, radi pod pritiskom i u timu, da samo-motiviše, da se rešavaju problemi i donose odluke, da se ume brzo doći do informacija koje mogu imati komercijalnu vrednosti itd.⁶⁶ U „društvu znanja“, preduzetnik svog života je osuđen da doživotno uči da uči: „Dok delimično teži da prevaziđe školu, doživotno učenje cilja na ništa manje od toga da celo društvo pretvori u sveprisutnu učionicu, gde nam je dato u zadatak da razvijemo 'odgovornog' sebe, pogodnog za moderni režim blagostanja“.⁶⁷

No, u toj i takvoj socijalnoj arhitekturi se krije paradoks pedagoške države. Evo o čemu je reč. Ni u teoriji, ni u praksi, neoliberali nisu prosto – protiv države, za tržište. Naprotiv, oni smatraju da je upravo na državi da stvori tržište u svim društvenim oblastima,⁶⁸ – a naročito tamo gde je „država dadilja“, u težnji za legitimitetom, prethodno suspendovala kapitalističku logiku profita i preuzela brigu o građanima. Zbog toga, formula neoliberalizma glasi „jaka država i slobodno tržište“.⁶⁹ Podsećanja radi, njegova inicijalna politička misija je bila marketizacija radnih odnosa i slamanje sindikata, što je praktično podrazumevalo delovanje policijskih pendreka a ne „nevidljive ruke“ tržišta, kao prilikom štrajka britanskih rudara 1984/85-te godine. Međutim, to znači da je pod neoliberalizmom država istovremeno i pokretač tržišnih reformi, ali i glavna prepreka tim reformama, usled čega se ona sreće sa hroničnim problemom samo-opravljanja.⁷⁰ Prema mom tumačenju, projekat pedagoške države predstavlja paradoksalan pokušaj da se taj problem reši.

U svetonazoru progresivnog neoliberalizma, država je pregažena globalizacijom. Ona je politički i ekonomski nemoćna pred svetskim tržištem, pa ne može da snosi odgovornost za ono što se građanima na njemu događa. To mora da uradi svako za sebe i svoj život. Ali, država ipak može da nam pomogne, tako što će se ponašati kao učitelj, i stvoriti čitavo društvo na pretpostavkama „ekonomije znanja“. Jer, kada je već znanje postalo vredniji resurs od kapitala, onda se društvena jednakost može objasniti kao opšti pristup prilikama za učenje i sticanje potrebnih veština. Iz tog razloga, glavni politički zadatak oslabljene nacionalne države postaje „pedagogizacija“ društvenog vremena i prostora u celini.⁷¹ Samo, ispunjenje tog zadatka je zahtevalo državno planiranje, finansiranje, ali i institucionalnu primenu upravljačkih tehnika zasnovanih

66 Rizvi, „Lifelong Learning“, 124.

67 Anna Tuschling and Christoph Engemann, „From Education to Lifelong Learning: the emerging regime of learning in the European Union.“ *Educational Philosophy and Theory* 38 (2006), 466.

68 Fuko, *Rađanje*, 331.

69 Werner Bonefeld, *The Strong State and Free Economy* (London: Rowman & Littlefield, 2017).

70 William Davies, „The Neoliberal State: Power Against Politics.“ in *The SAGE Handbook of Neoliberalism*, ed. by Damien Cahill, et all. (Thousand Oaks, CA: SAGE, 2018), 274, 280.

71 Bernstein, „From Pedagogies“, 377.

na naučnim, kvantitativnim metodama, kao garanciju da će jednaka pravila igre važiti za sve takmičare na tržištu ideja. Nudi se zaključak da neoliberalna država učitelj uopšte *nije* bila tako *slaba*, kako su tvrdili njeni ideolozi, već zapravo „jaka država obrazovnih reformi, standardizacije i nadzora“.⁷² Ona je, tačnije, paradoksalno konstruisana, da istovremeno bude i slaba i jaka, što je, kako će se ispostaviti, bilo održivo taman koliko i delotvornost tehnokratske ekspertize u ideološkoj neutralizaciji društvenih nejednakosti.

Slom „društva znanja“ i očekivani dolazak post-istine

Velika svetska finansijska i ekonomska kriza iz 2008. godine je označila početak kraja progresivnog neoliberalizma. Postalo je vidno da taj ekonomski model nije rešio problem rasta i da je počivao na gomilanju privatnih dugova. Ipak, sa neoliberalnog gledišta, u pitanju je bio profitabilan način da se socijalni mir kupi novcem samih građana, kroz njihovo zaduživanje, koje su omogućavale privatne finansijske institucije, a ne država.⁷³ One su od privatnih dugova stvarale nove dugove u vidu spekulativnih finansijskih balona, uz „dokaze“ ekonomske nauke i njenih sofisticiranih matematičkih modela da taj proces može da traje beskonačno, uprkos tome što se u njemu kapital sistemski odvrtao od toga da profit traži u stvaranju nove vrednosti umesto u ekonomski iracionalnom „ceđenju“ i razvlašćivanju dužnika.⁷⁴

Pokazalo se da se tržišna utakmica nije ni slobodna ni poštena, i da taj univerzalni sistem za merenje vrednosti u društvu, navodno neutralan i meritokratski, funkcioniše u partikularnom interesu takmičara koji na tržištu mogu najviše da plate uslugu merenja – kao, na primer, banaka koje su varale svoje klijente, prodajući im nenaplative dugove za čiju vrednost su garantovale kreditne rejting agencije, osiguravajuće i računovodstvene kuće. Nakon što je finansijski sistem spasen pretvaranjem bankarskih dugova u javne, pokazalo se i to da neoliberalna država, kada već ne može verodostojno da obeća jednaku mogućnost nagrade na tržištu, može verodostojno da obeća kaznu gubitnicima na tržištu, svima onima koji su živeli „preko svojih mogućnosti“, kroz politiku štednje, pojačan nadzor i otvoreno nasilje.⁷⁵ Time je neoliberalizam ušao u svoju autoritarnu fazu,⁷⁶ obeleženu narušavanjem osnovnih ljudskih prava i raskidom sa elementima formalne demokratije.⁷⁷

⁷² William Tyler, "Silent, invisible, total. Pedagogic discourse and the age of information." in *Reading Bernstein, Researching Bernstein*, ed. by Johan Muller, Brian Davis and Ana Morais (London: Routledge, 2004), 19.

⁷³ Streeck, *Buying Time*, 38, 49–51.

⁷⁴ David Harvey, *Marx, Capital and the Madness of Economic Reason* (London: Profile Books, 2017).

⁷⁵ Davies, "The New", 129–132.

⁷⁶ Ian Bruff, "The Rise of Authoritarian Neoliberalism." *Rethinking Marxism* 26 (2014), 113–129.

⁷⁷ Lukas Oberndorfer, "From new constitutionalism to authoritarian constitutionalism: New Economic Governance and the state of European democracy." in *Asymmetric Crisis in Europe and Possible Futures*:

postajući „pokušaj da se propadajući poredak očuva kroz uvek sve šire napade na podređene klase...kao stalne aspekte političkog režima“. ⁷⁸

Još uvek se držeći svoje učiteljske uloge, premda je iluzija o njenoj objektivnosti iščezla, neoliberalna država je otvoreno pribegla stvaranju okolnosti koje smeraju na to da „loši učenici“ u tržišnoj školi prihvate odgovornost za nedaće koje su ih snašle tokom krize kao svoju moralnu krivicu, i pravednu kaznu zato što su prethodno neodgovorno i nerazumno koristili svoju slobodu da se zadužuju. A da bi se naučila, neoliberalna lekcija je morala da se ponovi i u obrazovanju, kroz dalju privatizaciju u oba pravca, što je značilo novi krug oštih rezova u finansiranju „nekompetitivnih“ javnih institucija, ali i, ilustrativno, eksperimentalno uvođenje osnovno i srednje školskog predmeta pod imenom „finansijska pismenost“. Taj potez se u jednom dokumentu UNICEF-a pravda sledećim rečima: „Rezultati istraživanja u akademskoj literaturi nedvosmisleno su ukazali na jasnu povezanost između razloga za izbijanja nedavne svetske ekonomske krize i nedovoljne funkcionalne finansijske pismenosti mladih“. ⁷⁹

Šta objašnjava upotrebu očigledno neistinitih tvrdnji da krivicu za finansijsku krizu snose neuki građani – napomenimo, zato što su se ponašali baš onako kako je to od njih neoliberalna država i očekivala kada je privatizovala i prepustila svoju funkciju kontrole nad finansijskim tržištem njemu samom? Pa, da bi se zaštitio vladajući klasni interes za očuvanje i produbljivanje delegitimisanih društvenih nejednakosti, „[u]mesto kritičkih oblika znanja, koje neizbežno predstavljaju deficite sadašnjosti, nude se oblici praznih afirmacija, koji se ritualno ponavljaju. Njima nedostaje bilo kakva epistemološka ili semiotička aspiracija da predstave stvarnost, već su radije načini da se ona ojača“. ⁸⁰ To je kontekst u kojem su građani, ne samo u SAD i Velikoj Britaniji, i definitivno odbacili pedagoško-tehokratsku politiku i „društvo znanja“ 2016. godine.

Doba post-istine je već uveliko trajalo, a samo je obelodanjeno kada se u javnost, velikim delom na društvenim mrežama, nekontrolisano probila sumnja u nagomilane „ekspertske laži“; sa istorijom od Laferove krive, koja je navodno demonstrirala ekonomski zakon da veće poreske stope uslovljavaju pad privredne aktivnosti i stoga manje poreske prihode, te od Regana do danas služi kao razlog za smanjenje poreza bogatima, iako se nedvosmisleno utvrdilo da takva politika vodi rastu javnih dugova; do pred-kriznih uvera-

Critical Political Economy and Post-keynesian Perspectives, edited by Johannes Jäger and Elisabeth Springler (Abingdon: Routledge, 2015), 187.

⁷⁸ Davidson, „Crisis“, 618.

⁷⁹ Mladen Stamenković, *Finansijska pismenost, veština XXI veka*. (UNICEF i Institut za psihologiju, 2017), 3. pristupljeno 23. februara 2021. <https://www.unicef.org/serbia/media/2616/file>.

⁸⁰ Davies, „The New“, 132.

vanja najuticajnijih američkih finansijskih stručnjaka kako „nema potrebe da vladine agencije deluju da bi sprečile nastanak finansijskih balona.“⁸¹ U pogledu obrazovanja i znanja u „društva znanja“, potvrdilo se da:

1. Kako dokazuje Alison Vulf (Allison Wolf), ne postoje empirijski dokazi za neoliberalnu pretpostavku o povezanosti između ulaganja u individualni ili sistemski obrazovni nivo, i rasta individualne ili sistemske produktivnosti.⁸² Opažanje da pojedinci sa fakultetskom diplomom zarađuju više od onih bez nje, na koje se poziva teorija o obrazovanju kao ljudskom kapitalu, sasvim je kompatibilno sa mogućnošću da svi zajedno zarađuju manje. To govori činjenica da je u SAD-u, iako su od 1970-ih godina pa na ovamo prihodi od ulaganja u fakultetsku diplomu opali za 15 procenata, visoko obrazovanje i dalje isplativo, s obzirom na to da su istovremeno srednjoškolci zarađivali 56 procenata manje od diplomaca.⁸³ Zato je u društvu znanja moglo da dođe do ekspanzije obrazovnog tržišta, pogotovo u visokom školstvu koje je beležilo rekordne upise, iako odgovarajuća potražnja na tržištu rada nije postojala.

2. Konceptija obrazovanja u društvu znanja počiva na grešci u koracima, koja se ogleda u tome što se progresivistička pretpostavka o središnjem obrazovnom značaju individualnih i prirodnih dečijih želja, potreba i interesa tumači kao neprikosnoveni suverenitet potrošača-učenika u zadovoljavanju individualnih preferencija.⁸⁴ Na taj način se zaboravlja da je, pored ostalog, zadatak obrazovanja upravo oblikovanje i otkrivanje detetovih individualnih preferencija.⁸⁵ To je proces u kojem prosvetni radnici imaju ključnu ulogu, budući da baš tu leži njihova struka,⁸⁶ u tome kako predati učenicima vekovno nasleđe različitih razmišljanja o pitanju šta znači voditi ispunjen i srećan život. A ako se obrazovanje svede na zadovoljavanje individualnih učenikovih potreba, onda se više ne mogu čak ni postavljati pitanja o njegovom opštem sadržaju i društvenoj svrsi, koja ostaju prepuštena tržištu.⁸⁷

3. Konceptija znanja u društvu znanja je prazna; pojam *znanja* „se upotrebljava skoro u potpunosti retorički; značenje znanja je u najboljem slučaju implicitno, a u najgorem doslovno ispražnjeno od sadržaja“. ⁸⁸ Tragom

81 Wolfgang Streeck, "The Return of the Repressed", *New Left Review* 104 (2017), 8.

82 Alison Wolf, "One Size Fits All" – A Default Policy that is Serving No One Well" *European Review* 28 (2020), 31.

83 Jaison Abel and Richard Deitz, "Do the Benefits of College still outweigh the Costs?" *Current Issues in Economics and Finance* 20 (2014), 1–3.

84 Dahlbeck, "The Unexpected Alignment", 396.

85 Tal Gilead, "Education and the Logic of Economic Progress." *The Journal of Philosophy of Education* 46 (2012), 124.

86 Biesta, "Against Learning", 59.

87 Biesta, "Against Learning", 60.

88 Michael Young, "Education, Globalization and the 'Voice of Knowledge'." *Journal of Education and Work* 22 (2009), 193.

progresivističkog epistemološkog instrumentalizma, znanje je u neoliberalnom obrazovanju rastvoreno u skup generičkih sposobnosti i veština, koje nemaju više ništa sa tradicijom različitih perspektiva na svet i ciljeve ljudskog života. Tako, na primer, srpski *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* navodi petnaest različitih ishoda obrazovanja i vaspitanja, među kojima nije-dan nije usvajanje nekog predmetnog znanja.⁸⁹ Baš zato što je prazan, ništa ne isključuje i pri tome zvuči napredno, pojam „znanja“ je mogao da posluži pravdanju neoliberalnih reformi u obrazovanju i šire.⁹⁰ To jest, sve do posle 2008, kada je jaz između ideala i stvarnosti društva znanja postao preveliki, i kada je stvorenu prazninu u kritičkom i javnom sadržaju privatizovanog znanja ispunila epistemoška paranoja i dezorijentušući skepticizam prema nauci.

4. U praksi, ideal vrednosne neutralnosti znanja je kompromitovan načinom na koji se ono proizvodi, širi i upotrebljava – u odgovoru na komercijalne interese. Pored već navedenih ekonomskih, to potvrđuju i primeri kao što su skrivanje od javnosti negativnih rezultata istraživanja o efikasnosti i bezbednosti lekova u farmaceutskoj industriji, konstrukcijskih problema na naftnoj platformi Britiš petroleuma, što je dovelo do ekološke katastrofe u Meksičkom zalivu,⁹¹ ali i slučajevi u kojima je tržište rešavalo čak i metodološke sporove u prirodnima naukama.⁹² Štaviše, najaktuelniji i politički najuticajniji vidovi anti-naučnog skepticizma, u pogledu ljudski izazvanih klimatskih promena i korisnosti vakcina, samo slede oprobanu strategiju američke duvanske industrije, koja je 1950-ih godina reagovala na pojavu naučnih dokaza o štetnosti pušenja investiranjem u naučnu proizvodnju sumnje u nauku.⁹³ Cilj naručenih istraživanja nije bio da se dokaže da pušenje nije štetno, već da nije dokazano da je pušenje štetno. Baš to je svojom pojavom i stvaranjem konkurencije na tržištu ideja trebalo da pokazuje ta novostvorena alternativna nauka, tako šta će postaviti lestvicu za to šta je valjan dokaz ili eksperiment toliko visoko da pitanje uvek ostane otvoreno, a istraživanje uvek u toku, jer još „niko zapravo ne zna“.⁹⁴ Međutim, ta hiperprodukcija nauke pod pritiskom spoljašnje i unutrašnje privatizacije je i dovela do toga da danas zapravo ne postoji uverenje o tome kako bi trebalo rešiti neki problem koje ne bi moglo da se opravda nekim istraživanjem.⁹⁵

89 Vlada Republike Srbije. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Službeni glasnik RS. (2017) br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakon, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon i 6/2020, član 9.

90 Young, "Education", 194–195.

91 Colin Crouch, *The Knowledge Corrupters: Hidden Consequences of the Financial Takeover of Public Life* (Cambridge: Polity Press, 2016).

92 Rebecca Lave, Phillip Mirowski, and Samuel Randalls, "Introduction: STS and Neoliberal Science" *Social Studies of Science* 40 (2010), 668

93 Lee McIntyre, *Post-Truth* (Cambridge: The MIT Press, 2018), 21–34.

94 Robert Proctor, "Agnotology: A Missing Term to Describe the Cultural Production of Ignorance (and its Study)" in *Agnotology: The Making and Unmaking of Ignorance*, ed. by Robert Proctor and Londa Schiebinger (Stanford: Stanford University Press, 2008), 11–19.

95 Daniel Sarewitz, "Stop treating science denial like a disease" *The Guardian*, August 21, 2017. <https://www.theguardian.com/science/political-science/2017/aug/21/stop-treating-science-denial-like-a-disease>.

5. Ukupno uzevši, iskustvo sa društvom znanja pokazuje da tržište nije mesto istine, već sasvim suprotno, i sasvim očekivano. Jer, „ako vrednost znanja leži prvenstveno na tržištu, onda je pitanje to da li je data tvrdnja unovčiva, ne da li je ona valjan opis sveta“.⁹⁶ Prema Dejvisu, tržišna upotreba znanja kao sredstva u ekonomskom takmičenju podrazumeva privatizaciju znanja i u smislu njegovog držanja u tajnosti, zato što jedino ako je sakriveno ono može da bude efikasno kao oružje koje vlasniku daje komparativnu prednost u odnosu na konkurenciju. Zato se takmičenje na tržištu ideja odvija bez upliva javnosti, i samim tim bez kritičke instance, bez čijeg korektivnog uticaja naučna proizvodnja znanja može da postane nerazlučiva od borbe za bogatstvo i moć.

No, uprkos svemu rečenom, a u prilog osnovnoj postavci ovog rada, poslednjih meseci je maštu pojedinih progresivnih teoretičara obrazovanja rasplasalo prinudno zatvaranje škola i prelazak na onlajn nastavu usled pandemije koronavirusa – njima se čini da je svet iz praktične nužde, a zahvaljujući razvoju informatičke tehnologije, konačno počeo da živi stvarnost raz-školovanog društva.⁹⁷ U isto vreme, *Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj* (OECD), inače inkubator neoliberalnih politika i ideja u obrazovanju, predviđa da će ono posle pandemije postati više personalizovano upotrebom digitalne tehnologije, da će biti prepušteno privatnim snabdevačima, da će biti eksperimentalno organizovano, i da će se odvijati svuda kroz „moć mašine“.⁹⁸ U prevodu, informatička industrija će nastojati da iskoristi pandemiju za potpunu privatizaciju obrazovanja, zato što u tome vidi priliku za profitabilno ulaganje u razvoj i proizvodnju obrazovnog softvera. Pre više od deset godina, jedan autor je upozorio da nismo jako udaljeni od „korisnički-kreiranog znanja“, po uzoru na Jutjub ili Fejsbuk.⁹⁹ Sada je u tome sasvim moguća i bliska budućnost obrazovanja, zahvaljujući algoritmima koji mogu u realnom vremenu da obrade velike količine podataka o tragovima učenikovih aktivnosti na datoj digitalnoj obrazovnoj platformi, a onda prilagode pristup i nastavne materijale individualnim potrebama svakog pojedinca.¹⁰⁰ Progresivistička utopija je postala današnja distopija.

96 Davies, "Nervous States", 171.

97 Tara Bartlett and Daniel Schugurensky, "Deschooling Society 50 Years Later – Revisiting Ivan Illich in the Era of COVID-19," *Sisyphus: Journal of Education* 8 (2020), 77.

98 Ben Williamson, "Education Technology Seizes a Pandemic Opening" *Current History* 120 (2021), 15.

99 Andrew Keen, *The Cult of the Amateur* (London: Nicholas Brealey, 2007).

100 Williamson, "Education", 17.

Literatura

- Abel, Jaison and Richard Deitz. "Do the Benefits of College still outweigh the Costs?" *Current Issues in Economics and Finance* 20 (2014): 1–12.
- Allais, Stephanie. "'Economics imperialism' education policy and educational theory." *Journal of Education Policy* 27 (2012): 253–274.
- Allais, Stephanie. *Selling Out Education: National Qualifications Frameworks and the neglect of knowledge*. Rotterdam: Sense, 2014.
- Ball, Stephen and Deborah Youdell. "Hidden Privatisation in Public Education". *Education Review* 21(2009): 73–83.
- Bartlett, Tara and Daniel Schugurensky. "Deschooling Society 50 Years Later – Revisiting Ivan Illich in the Era of COVID-19." *Sisyphus: Journal of Education* 8 (2020) :65–84.
- Bell, Daniel. *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books, 1974.
- Bernstein, Basil. "From Pedagogies to Knowledges." In *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research*, edited by Ana M. Morais, Isabel Neves, Brian Davies and Harry Daniels, 363–384. New York: Peter Lang, 2001.
- Bertram, Christopher. "Jean Jacques Rousseau." *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. last modified May 26, 2017. <https://plato.stanford.edu/entries/rousseau/>.
- Biesta, Gert. "Against Learning: Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning." *Nordisk Pedagogik* 25 (2005): 54–66.
- Blair, Tony. "Speech given at Ruskin College, Oxford December 16th 1996." pristupljeno 12. marta 2021. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000084.htm>.
- Boltanski, Luc, and Ève Chiapello. *The New Spirit of Capitalism*. London: Verso, 2005.
- Bonal, Xavier. "The Neoliberal Educational Agenda and the Legitimation Crisis: old and new state strategies." *British Journal of Sociology of Education* 24 (2003):159–175.
- Bonefeld, Werner. *The Strong State and Free Economy*. London: Rowman & Littlefield, 2017.
- Bruff, Ian. "The Rise of Authoritarian Neoliberalism." *Rethinking Marxism* 26 (2014): 113–129.
- Crocker, Lester. "Rousseau's Emile: Life, Liberty and the Pursuit of Happiness." In *Rousseau and the Eighteenth Century: Essays in Memory of R.A. Leith*. edited by Marian Hobson, J.T.A. Leigh and Robert Wolker, 101–115. Oxford: The Voltaire Foundation, 1992.
- Crouch, Colin. *The Knowledge Corrupters: Hidden Consequences of the Financial Takeover of Public Life*. Cambridge: Polity Press, 2016.

- Crouch, Colin. "The new political antagonism." *Prospect Magazine*, last modified March 8, 2017. <https://www.prospectmagazine.co.uk/politics/new-political-antagonism-globalisation-nationalism>.
- Crozier, Michael, Samuel Huntington, and Joji Watanuki. *The Crisis of Democracy. Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission*. New York: New York University Press, 1975.
- Dahlbeck, Johan, and Peter Lilja. "The Unexpected Alignment of Progressive Ideals and the Commercialization of Education in Entrepreneurial Learning." *Philosophy of Education* 2017 (2019): 392–405.
- Darling, John, and Sven Erik Nordenbo. "Progressivism." In *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, edited by Nigel Blake, Paul Smeyers, Richard Smith, and Paul Standish, 288–308. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.
- Darling, John. "Rousseau as Progressive Instrumentalist." *Journal of Philosophy of Education* 27 (1993): 27–39.
- Darling, John. *Child-Centred Education and its Critics*. London: Paul Chapman, 1994.
- Davidson, Neil. "Crisis Neoliberalism and Regimes of Permanent Exception." *Critical Sociology* 43 (2017): 615–634.
- Davies, Bronwyn and Peter Bansel. "Neoliberalism and Education." *International Journal of Qualitative Studies in Education* 20 (2007): 247–259.
- Davies, William. "The New Neoliberalism." *New Left Review* 101 (2016): 121–134.
- Davies, William. "How statistics lost their power – and why we should fear what comes next", *The Guardian*, January 19, 2017. <https://www.theguardian.com/politics/2017/jan/19/crisis-of-statistics-big-data-democracy>
- Davies, William. "The Neoliberal State: Power Against Politics." In *The SAGE Handbook of Neoliberalism*, edited by Damien Cahill, Melinda Cooper, Martijn Konings, and David Primorse, 273–283, Thousand Oaks, CA: SAGE, 2018.
- Davies, William. *Nervous States: How Feeling took over the World*. London: Jonathan Cape, 2018.
- Drucker, Peter. "The Rise of the Knowledge Society." *The Wilson Quarterly* 17 (1993): 52–71.
- Fuko, Mišel. *Rađanje biopolitike*. Novi Sad: Svetovi, 2005.
- Gewirtz, Sharon. "Give us a Break! A Sceptical Review of Contemporary Discourses of Lifelong Learning." *European Educational Research Journal* 7 (2008): 414–424.
- Giddens, Anthony. *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press, 1998.
- Gilead, Tal. "Rousseau, Happiness and the Economic Approach to Education." *Educational Theory* 62 (2012): 267–285.
- Gilead, Tal. "Education and the Logic of Economic Progress." *The Journal of Philosophy of Education* 46 (2012): 113–131.
- Gill, Natasha. *Educational Philosophy in the French Enlightenment*. Farnham: Ashgate, 2010.

- Gowan, Peter. "The New Liberal Cosmopolitanism." *IWM Working Paper No. 2*: Vienna, 2000.
- Habermas, Jürgen. *The Postnational Constellation*. Cambridge: Polity Press, 2001.
- Habermas, Jürgen. *Legitimation Crisis*. Boston, MA: Beacon Press, 1975.
- Harvey, David. *Marx, Capital and the Madness of Economic Reason*. London: Profile Books, 2017.
- Harvi, Dejvid. *Kratka istorija neoliberalizma*. Novi Sad: Mediterran Publishing, 2012.
- Hayek, Friedrich. "The Use of Knowledge in Society." *The American Economic Review* 35 (1945): 519–530.
- Illich, Ivan. *Deschooling Society*. Cambridge, MA: Harper & Row, 1971.
- Kant, Imanuel. *Vaspitavanje dece*. Beograd: Familet, 1999.
- Keen, Andrew. *The Cult of the Amateur*. London: Nicholas Brealey, 2007.
- Kešejan, Razmig. *Leva hemisfera – kartografija novih kritičkih mišljenja*. Beograd. Fakultet za medije i komunikacije, 2016.
- Lave, Rebecca, Phillip Mirowski, and Samuel Randalls. "Introduction: STS and Neoliberal Science." *Social Studies of Science* 40 (2010): 659–675.
- Lok, Matthijs, and Joris van Eijnatten. "Global counter-enlightenment: Introductory remarks." *International Journal for History, Culture and Modernity* 7 (2019): 406–422.
- Løvlie, Lars. "Kant's Invitation to Educational Thinking." In *Kant and Education: Interpretations and Commentary*, edited by Klas Roth and Chris W. Surprenant. 107–123. New York: Routledge, 2012.
- McIntyre, Lee. *Post-Truth*. Cambridge: The MIT Press, 2018.
- Mirowski, Phillip. *Never Let a Serious Crisis Go to Waste*. London: Verso, 2014.
- Munck, Ronaldo. "Neoliberalism and Politics, and the Politics of Neoliberalism." In *Neoliberalism – A Critical Reader*, edited by Alfredo Saad-Filho and Deborah Johnston. 60–69. London: Pluto Press, 2005.
- Oberndorfer, Lukas. "From new constitutionalism to authoritarian constitutionalism: New Economic Governance and the state of European democracy." In *Asymmetric Crisis in Europe and Possible Futures: Critical Political Economy and Post-keynesian Perspectives*, edited by Johannes Jäger and Elisabeth Sprinkler, 189–207. Abingdon: Routledge, 2015.
- Oxford Dictionaries. "Oxford Dictionaries word of the year 2016 is ..." last modified November 8, 2016. <https://www.oxforddictionaries.com/press/news/2016/12/11/WOTY-16>.
- Proctor, Robert. "Agnotology: A Missing Term to Describe the Cultural Production of Ignorance (and its Study)." In *Agnotology: The Making and Unmaking of Ignorance*, edited by Robert Proctor and Londa Schiebinger, 1–33. Stanford: Stanford University Press, 2008.
- Reimer, Everett. *School is Dead: Alternatives in Education*. London: Penguin, 1971.
- Rizvi, Fazal. "Lifelong Learning: Beyond Neo-Liberal Imaginary." In *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning*, edited by David Aspin, 114–130. Dordrecht. Springer, 2007.

- Ruso, Žan Žak. *Emil, ili o vaspitanju*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije, 1950.
- Sadžakov, Slobodan, i Miloš Šumonja. *Filozofija obrazovanja*. Sombor. Pedagoški fakultet u Somboru, 2018.
- Sarewitz, Daniel. "Stop treating science denial like a disease." *The Guardian*, last modified August 21, 2017. <https://www.theguardian.com/science/political-science/2017/aug/21/stop-treating-science-denial-like-a-disease>.
- Stamenković, Mladen. *Finansijska pismenost, veština XXI veka*. UNICEF i Institut za psihologiju, 2017. pristupljeno 23. februara 2021. <https://www.unicef.org/serbia/media/2616/file>.
- Streeck, Wolfgang. *Buying Time: The Delayed Crisis of Democratic Capitalism*. London: Verso, 2014.
- Streeck, Wolfgang. "The Return of the Repressed", *New Left Review* 104 (2017): 5–18.
- Šumonja, Miloš. "The Habermas-Streeck debate revisited: Syriza and the illusions of the left-Europeanism." *Capital and Class* 43 (2019): 437–458.
- Tuschling, Anna, and Christoph Engemann. "From Education to Lifelong Learning: the emerging regime of learning in the European Union." *Educational Philosophy and Theory* 38 (2006): 451–469.
- Tyler, William. "Silent, invisible, total. Pedagogic discourse and the age of information." In *Reading Bernstein, Researching Bernstein*, edited by Johan Muller, Brian Davis and Ana Morais, 15–29. London: Routledge, 2004.
- U.S. Congress. Committees on the Budget. *Governing in the 21st century*. 24. January 1995. Washington: Government Printing Office.
- Uljens, Michael. "The Pedagogical Paradox and the Problem of Subjectivity and Intersubjectivity." *Conference: Philosophy of Education Society in Australia (PESA) 2001*, pristupljeno 11. februara 2021. <https://pesa.org.au/images/papers/2001-papers/uljens-michael-subjectivity.pdf>
- Vanderstraeten, Raf, and Gert Biesta. "How is Education possible? Preliminary investigations for a theory of education." *Educational Philosophy and Theory* 33 (2001): 7–21.
- Vlada Republike Srbije. *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Službeni glasnik RS. 2017, br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakon, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon i 6/2020.
- Williamson, Ben. "Education Technology Seizes a Pandemic Opening." *Current History* 120 (2021): 15–20.
- Wolf, Alison. "'One Size Fits All' – A Default Policy that is Serving No One Well." *European Review* 28 (2020): 28– 43.
- Young, Michael. "Education, Globalization and the 'Voice of Knowledge'." *Journal of Education and Work* 22 (2009):193–204.
- Zielonka, Jan. *Counter-Revolution. Liberal Europe in Retreat*. Oxford: Oxford University Press, (2018).

**PEDAGOGY AS POLITICS IN THE „KNOWLEDGE SOCIETY“ – HOW
PROGRESSIVE IDEAS HELPED NEOLIBERALIZATION OF THE STATE,
EDUCATION, AND COMING OF „POST-TRUTH“**

SUMMARY: The thesis of this paper is that progressive pedagogical theories have helped the neoliberal transformation of the state and education. They first served in the critique and dismantling of the traditional state schooling, and then for ideological and practical construction of the „knowledge society“. The reason why this was possible is that neoliberalism and progressivism ask the same question about the limits and legitimacy of institutional constraints on individual freedom, to which they give the same positive-negative answer. It is about „negative education“, or governing „at distance“, or „through freedom“, which means without coercion, by creating stimulating conditions for autonomous development of an individual. As a political project, neoliberalism is progressivism – primacy of individual interests, useful knowledge, and constitutive mistrust towards authority – in market environment. However, that environment provides behavioural incentives for the kind of use which empties knowledge from its critical and public content. Consequently, in the times of crisis, when there is an acute demand for social reflection, there is also an opening in supply for epistemological paranoia and disorienting science skepticism.

KEY WORDS: neoliberalism, education, state, pedagogical progressivism, knowledge society, post-truth

TOLERANCIJA U SVAKODNEVNOM ŽIVOTU

APSTRAKT: Iako je tolerancija u današnje vreme društveno poželjna vrednost, to još uvek ne znači da se ona postiže spontano. Na primerima ponašanja iz različitih istorijskih epoha dobro se može zapaziti odlučujući značaj društvenog, tj. istorijskog konteksta značenja, pa tako i prihvatljivosti ili neprihvatljivosti nečijeg ponašanja. Zbog toga se tolerancija u svakodnevnom životu ne može shvatiti kao nešto što je dato samo po sebi, već kao kontekstualno zavisan proces, o kome se može adekvatno promišljati samo ukoliko tome pristupimo svesni njegove utemeljenosti, kako na individualnoj prošlosti pojedinca, tako i na istoriji nekog društva.

KLJUČNE REČI: tolerancija, svakodnevni život, lična i društvena prošlost.

Tolerancija spada u one pojmove koji označavaju pojave oko kojih postoji skoro opšti konsenzus u vezi sa njihovom poželjnošću, slično kao što su demokratija ili pravda. To može da znači da u vezi sa tim stvarima nemamo šta da se pitamo, već samo da se zalažemo da se sprovedu u delo, kao neki moralni imperativ i vrednost sama po sebi. Ipak, već kada se pozabavimo sadržajem tih pojmova stvari nisu tako elegantne, pa tako u *Psihološkom rečniku* nalazimo barem dva značenja pojma tolerancije u psihologiji. Jedna govori o tome da je tolerancija „... podnošljivost dejstva draži, sposobnost ili osobina da se u nekom vremenskom razmaku i opsegu ne reaguje na njihovo dejstvo“. Drugi aspekt definicije ukazuje na to da „tolerancija ukazuje na širinu i gipkost ličnosti... da razume i bez netrpeljivosti podnese drugačija shvatanja“.¹ Vidi se da se jedan aspekt tog pojma odnosi na funkcionisanje čula tako da pripada percepciji i fiziologiji, a drugi je relevantan za našu temu i tiče se ljudskih postupaka, tj. ponašanja.

Za psihologiju se često kaže da ima dugu prošlost, a kratku istoriju. Opa-ska o dugačkoj prošlosti odnosi se na podatak da se pojave koje danas ispituje psihologija nalaze kao tema u delima praktično od početka pisane istorije. Ljudi su se oduvek pitali o sebi, svojim postupcima, odnosima sa drugim ljudima, brinuli o stvarima, životu, potomstvu i sl. Sve ove teme nalaze se utkane u različitim delima filozofa, pisaca i uopšte mislilaca od drevnih kultura

1 Dragan Krstić, *Psihološki rečnik* (Beograd: Vuk Karadžić, 1988), 632.

Kine i Egipta, preko stare Grčke i Rima, sve do hrišćanske Evrope.² Stanovište koje ćemo ovde zastupati odnosi se na uverenje da je lična, ali i opšta istorija relevantna za razmatranje skoro svih psiholoških fenomena, da su iskustva i kontekst čovekovog življenja od ključnog značaja i za razumevanje svega što se možemo zapitati o prirodi ljudskih postupaka, pa tako i tolerancije.

Opšte je prihvaćeno da je svaka nauka definisana svojim predmetom i metodom.³ Uspešnim definisanjem ove dve odlike stiču se uslovi da se neka oblast istraživanja može smatrati posebnom naučnom disciplinom.⁴ Istoričari psihologije smatraju da se ova nauka može smatrati izdvojenom iz korpusa filozofskih razmatranja od druge polovine XIX veka kada je u Lajpcigu (1879) osnovana prva laboratorija za eksperimentalnu psihologiju. Ta laboratorija bila je posvećena pokušaju da se čovekova svest raščlani na elementarne sastojke kako bi se, po uzoru na dotadašnje uspehe hemije u razlaganju materije na prostije delove, i u ovoj oblasti otkrili osnovni elementi čijom kombinacijom nastaju složenije psihičke tvorevine. Ova takozvana strukturalistička psihologija nije obraćala pažnju na to kako bi se saznanja do kojih dolazi mogla koristiti u neke praktične svrhe, tj. da li bi u nekom smislu mogla da pomogne u svakodnevnom životu. Štaviše, idejama o nekoj praktičnoj primeni vodeći autoriteti toga doba oštro su se suprotstavljali, smatrajući to skretanjem sa fokusa koji je usmeren na to da se pronikne u strukturu svesnih procesa, kao što su opažaji, predstave i misli, kao najupečatljiviji sadržaji svesti.⁵ Tek u prvoj polovini XX veka, zahvaljujući delimično i Prvom svetskom ratu, došlo je do uspešnih pokušaja u primeni psiholoških znanja u nekoj oblasti prakse, prvenstveno u oblasti selekcije, kako za potrebe obrazovanja (Bine), tako i ratovanja. Osim te nove orijentacije na primenu, psihologija je promenila i svoj predmet, umesto proučavanja elemenata svesti, predmet psihologije je postalo ponašanje. Danas ona prvobitna strukturalistička psihologija više ne postoji jer je početkom XX veka psihologija počela da se pita čemu određeni procesi služe, čime su uslovljeni, kako se mogu razvijati i preoblikovati, prosto rečeno postala je praktična. Tako je i tolerancija mogla postati deo korpusa psiholoških razmatranja, s obzirom na njen lični i interpersonalni karakter.

Ipak, zaokruženost neke discipline, osim predmeta i metoda, može se posmatrati i kroz obrazovanje za njeno upražnjavanje, tj. formiranje

2 Fernan-Lisjen Miler, *Istorija psihologije* (Sremski Karlovci-Noví Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, 2005).

3 Slavoljub Radonjić, *Uvod u psihologiju* (Beograd: Zavod za udžbenike, 2000).

4 Tako na primer, psihoterapija se ne može smatrati posebnom naučnom disciplinom jer ne zadovoljava nijedan od dva uslova, ni predmet ni metod psihoterapije nisu svojstveni, zbog toga se ona pravilno može razumeti kao vrsta delatnosti (a ne nauka) koja počiva na saznanjima drugih disciplina (u prvom redu psihologije, ali i još nekih drugih kao što je psihijatrija, u manjoj meri sociologija).

5 David Hothersall, *Povijest psihologije* (Jastrebarsko: Naklada Slap, 2002).

odgovarajuće profesije. Upravo ova oblast dobro ilustruje kratku istoriju psihologije jer je u vreme već postojeće primene psiholoških znanja u praksi, obrazovanje za ovu struku kasnilo za ovim dostignućima. Treba reći da je psihologija, u Srbiji, prvo bila afirmisana kao nastavni predmet, kao što je to bilo u obrazovanju učitelja. U početku su predavači ove discipline bili i književnici i pravnici i filozofi. Ta nestručna zastupljenost nastave održala se čak i u vreme osnivanja Univerziteta u Beogradu. Studijska grupa za psihologiju na Univerzitetu u Beogradu postoji tek od 1928. godine, tako da je od njenog osnivanja pa sve do Drugog svetskog rata samo šestoro polaznika dobilo diplomu koja ih je u javnosti legitimno mogla predstaviti kao psihologe.⁶ Do početka masovnijeg obrazovanja u ovoj oblasti, koje je u Srbiji/Jugoslaviji nastupilo tek posle Drugog svetskog rata, deklarisanje psihologom počivalo je na doktorskim disertacijama kandidata koji bi prethodno bili obrazovani u nekim drugim oblastima, a sadržajem doktorata bi se kvalifikovali za stručni naziv psiholog. Takav je slučaj i sa kasnijim autoritetom u oblasti psihologije kakav je bio Paja Radosavljević, čije je osnovno obrazovanje bilo učiteljsko, a doktoratom koji je odbranio u Švajcarskoj, kod profesora Mojmana, tadašnjeg autoriteta u oblasti psihologije, na temu pamćenja i zaboravljanja, Paja Radosavljević se mogao smatrati psihologom obrazovanim po standardima onog vremena na prelazu između XIX i XX veka.⁷ Ipak, koliko još uvek nije bilo uvreženo da se neko naziva psihologom vidi se u i tome da je Paja Radosavljević u javnosti smatran nekom vrstom pedagoga, s obzirom da se bavio primenom psiholoških načela na kontekst školskog učenja, tj. onim što se kasnije nazivalo pedagoškom psihologijom a danas psihologijom obrazovanja, iako ove dve discipline ne možemo baš posve izjednačiti. Na kraju ovog uvoda kažimo i to da je želja Paje Radosavljevića da predaje psihologiju na univerzitetu u Beogradu ostala neuslišena, tadašnji intelektualni autoriteti kao što su Branislav Petronijević i Jovan Cvijić nisu osećali da bi angažovanje Paje Radosavljevića doprinelo kvalitetu studija u ovoj oblasti, tim pre što je Paja Radosavljević bio vatreni pristalica eksperimentalnog pristupa u istraživanjima učenja, što je još uvek bila velika novost u intelektualnim krugovima toga doba.⁸

Na početku pomenuta definicija tolerancije dobro odražava egzistenciju dve orijentacije u savremenoj psihologiji: prirodnonaučne i humanističke. Odnosi među ljudima nisu bili predmet interesovanja psihologije na njenom nastanku kao nezavisne naučne discipline. Postoje naznake da se i

6 Ivan Jerković, „Istorija psihologije u Srbiji“, u: *Kazivanja o Srbima kroz vekove*, prir. Bogdan M. Zlatar (Beograd: Draslar partner, 2015), 1200–1211.

7 Jovan Iskrljević, *Dr Paja Radosavljević – život i rad* (Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke republike Srbije, 1971).

8 Ivan Jerković, „Paja Radosavljević (1879-1958): Poruke jedne uspešne karijere i neuspešne misije“, *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, 128 (2009), 89–100.

savremena psihologija sve manje zanima za odnose među ljudima, njihovu interakciju, relacije i njihove posledice. Pad zanimanja za relaciono za posledicu prirodno ima i zanemarivanje lične psihoistorije. Prirodnoučna paradigma i uзор svih razvijenih nauka, kako što je fizika, usmerili su psihološka istraživanja na kauzalne relacije izdvojenih elemenata, po uzoru na proučavanja efekata sudara dve bilijske kugle u fizici. Jedna je uzrok kretanja druge, a kretanje druge se zakonito može definisati kao efekat prve. Iako takvo stanje stvari predstavlja poželjnu simplifikaciju i kada je psihologija u pitanju, osnovno prethodno pitanje je da li se pojave koje proučava psihologija mogu proučavati na taj način. Često se u psihologiji razlikuju proksimalni i distalni uzroci nekog ponašanja, pa se govori o verovatnoći nekog događaja, a posmatrano ponašanje smatra posebnim slučajem. Stanislav Fajgelj slučaj u psihologiji definiše kao „presek kauzalnih lanaca“ naglašavajući time determinizam i zakonitost čovekovog ponašanja, ali uvodeći praktično beskonačan niz faktora koji mu doprinose zbog čega je primena statistike i verovatnoće u psihološkim istraživanjima toliko neophodna.⁹ Druga važna napomena tiče se prirode psiholoških fenomena. U psihologiji se za predmet proučavanja odomačio izraz konstrukti jer predstavljaju zamišljenu, pretpostavljenu pozadinu nekog merljivog ponašanja. Takvi konstrukti u psihologiji su praktično svi ključni pojmovi ove nauke: ličnost, inteligencija, motiv, stav, frustraciona tolerancija, altruizam, mehanizam odbrane, predrasuda, egocentrizam, afektivna vezanost, autoritarnost, itd. Psihološke pojave nisu dostupne direktnoj opservaciji već se one prate preko različitih efekata koje ostavljaju u ponašanju osobe. Iako ovo ne znači radikalno razlikovanje psihologije kao nauke u odnosu na nauke koje proučavaju fizičke fenomene – nužno je biti svestan da se radi o pojavama čije je efekte moguće samo indirektno meriti, a čiju egzistenciju pretpostavljamo preko merljivih efekata koje ostvaruju. Problem je što se u psihologiji ne mogu izolovati pojedinačna svojstva i varirati ih dok se sva druga svojstva drže konstantnim, kao što je to (relativno) moguće u fizici. Pokušaji da se na taj način laboratorijski i eksperimentalno ispituju na primer depresija ili uzbuđenost tokom seksualnog akta, dovode do destrukcije fenomena o kojima se radi, tako da se rezultati dobijeni istraživanjem teško mogu smatrati relevantnim za stvaran život. Ako istražujemo depresivnost na način što ćemo proizvesti depresivno stanje tako što ispitanike izložimo nekoj proceduri „rastuživanja“ (na primer slušanjem neke vrste muzike u laboratoriji), a posle tu rastuženost dovedemo u vezu sa nekim prediktorima, možemo biti sigurni da to što smo dobili kao povezanost ili čak kao uzrok i posledicu nema skoro nikakve veze sa depresivnim osećanjima ljudi u realnom životu. Takođe, ako povežemo na elektrode ljubavni par čiji je zadatak da u eksperimentalne svrhe upražnjavaju

9 Stanislav Fajgelj, *Metode istraživanja ponašanja* (Beograd: Centar za primenjenu psihologiju, 2004), 57–60.

seksualni odnos, sve dobijene mere su toliko kontaminirane eksperimentalnom situacijom da je pitanje kako se na svakodnevni život mogu preneti. Ovakve probleme fizika nema. Kada se u sve uvede i pomalo paradoksalna činjenica da su uzroci čovekovog ponašanja nekada i u budućnosti (iako u standardnom poimanju uzroka on vremenski treba da prethodi posledici), ostaje nam da konstatujemo da su mogućnosti prirodnonaučnog istraživanja ljudskog ponašanja vrlo ograničene i da se jedinstvo psihologije sa drugim naučnim pristupima proučavanju čoveka može definisati kao logička struktura iskaza, a ne kroz sadržaj i pristup.¹⁰

Podstaknuta velikim otkrićima u oblasti ljudskog genoma, pokušajima simuliranja velikog praska, uspešnim kloniranjem, biohemijskim istraživanjima, genetskim inženjeringom i slično, posle dominacije holističkog posmatranja čoveka, prvo kroz psihoanalitičko učenje, a potom kroz dominaciju bihejviorizma skoro kroz ceo XX vek, ideja da bi se čovek mogao razumeti preko onoga što se događa na nivou hemijske reakcije između njegovih neurona, aminokiselina i enzima, ponudilo je jednostavno rešenje mnogih dilema. Iako danas niko ne poriče da se psihički život odvija kao funkcija centralnog nervnog sistema, sve što je do danas otkriveno o hemijskim procesima koji ga čine ne omogućavaju nam da problem bračnih nesuglasica rešimo na tom nivou, kao ni problem motivacije za školsko učenje, rasnu netrpeljivost, kašnjenje na posao, religijski fanatizam ili ateizam, strast za bavljenje sportom, cepidlačenje ili cinizam, velikodušnost i zluradost. Iako je jasno da se sve ove pomenute individualne razlike zasnivaju na moždanom funkcionisanju, kao uostalom i svi oblici psihološke patnje u kliničkom smislu, nema uverljivog dokaza da postoji neka distinktivna odlika u telesnom funkcionisanju ljudi koja bi omogućavala da se pomenutim ponašanjima upravlja ciljano, čak niti da se dijagnostikuju na taj način. Psihijatrijske dijagnoze su i dalje, kao što su oduvek bile, opisne. Ali ideja da se nešto desilo sa nekim enzimom, proteinom ili nekim drugim aspektom ćelijskog funkcionisanja ostala je glavno obeležje prirodnonaučne paradigme u psihologiji. Ako tako razumemo čoveka, pristup i metod psihologije koji podrazumeva razmatranje individualnog razvoja, idiosinkratična životna iskustva i okolnosti u kojima osoba živi, ne bi bio od nekog ključnog značaja. Takav model mogao bi da vodi u psihologiju nalik na neku medicinsku specijalnost, na primer kardiologiju, pa bi onda analogno smanjenju masnoća u ishrani, manje slanoj hrani itd., nekim sličnim postupcima uticali na pomenute osobine i procese. Uspešnim kontrolisanjem ovih mikroprocasa u mozgu postigao bi se efekat vraćanja čoveka u neku propisanu ravnotežu.¹¹

10 Ernest Neijel, *Struktura nauke* (Beograd: Nolit, 1974).

11 Iako je na prvi pogled svakome jasno šta je poželjno stanje i ravnoteža, nije teško pokazati i na istorijskim i na savremenim primerima da je olako razmatranje ovog pitanja problem, a ne rešenje, kao

To je linearna kauzalnost. Možda bismo mogli reći i da takva psihologija i nije više psihologija, kao što se pelagra psihoza više ne pojavljuje u tekstovima o psihopatologiji, iako ima sve ključne kliničke odlike kao što su halucinacije i sumanute ideje koje bi je mogle tu svrstati. Danas je poznato da je ovaj psihički poremećaj u vreme kada je opisan, bio povezan sa karakteristikama ishrane moreplovaca na dugim prekookeanskim plovidbama i nedostatkom jednog vitamina iz grupe B.¹² Aktuelno se ovaj poremećaj ne može naći u opisima psihopatologije, studenti psihologije o njemu ne uče, on zapravo pripada nekim granama iz interne medicine i dermatologije, a ne psihologije. To bi moglo da se desi i drugim pojavama koje danas smatramo psihološkim kada se pokaže da počivaju na tačno specifikovanom deficitu, nekom višku ili drugom odstupanju u organizmu. U svakom slučaju, podaci o životnim okolnostima, obrazovanju, odnosima sa bliskim ljudima, razvoju, uopšte nisu značajni da bismo uspešno pomogli u ovakvim slučajevima kao što je pelagra. Treba nam samo informacija o tome kako se čovek hrani i po potrebi dodati vitamin. Možda bismo to mogli nazvati neomodernizmom u psihologiji. Na sličan način bismo mogli razmatrati i pitanje tolerancije. Da li se u sredinama koje su netrpeljive prema homoseksualcima radi o izmenjenom moždanom funkcionisanju (a šta bi drugo bilo?) u odnosu na sredine koje pokazuju razumevanje i prihvatanje. I koji mozgovi ispravno funkcionišu? Možda se tolerancija može shvatiti i kao poremećaj!

Prikažaćemo nekoliko tipičnih, aktuelnih i istorijskih psiholoških pojava u vezi sa kojima se može postaviti pitanje tolerancije u nekom obliku, bilo da se ona odnosi na individualnu karakteristiku, bilo da se radi o porodičnoj ili široj društvenoj recepciji nekog ponašanja. Namera nam je da izoštrimo pitanje tolerancije, njenu razvojnost, porodični, društveni ili istorijski značaj, sa idejom da odgovor na pitanje o toleranciji učinimo kontekstualnim i individualno-istorijski razvojnim.

Sodomija

Sodomija se u religijskim tekstovima vezuje za bilo koju vrstu razvrta definisanog crkvenim kanonima, pa tako i seksualni odnos u kome žena ne leži na leđima.¹³ Termin sodomija ili zoofilija danas se odnosi na pojavu seksualnog opštenja sa životinjama i smatra se ozbiljnim psihičkim poremećajem. Neki istorijski podaci pokazuju da su postojala vremena i mesta gde su se takva ponašanja mogla upražnjavati, kao što su neke posebne prilike

što je to na primeru srednjovekovne inkvizicije odlično analizirao Tomas Sas. Videti: Thomas Szasz, *Proizvodnja ludila* (Zagreb: Grafički zavod Hrvatske, 1982).

¹² https://www.who.int/nutrition/publications/en/pellagra_prevention_control.pdf Pristupljeno: 19.10.2020.

¹³ Iv Levin, *Seksualnost i društvo kod pravoslavnih Slovena od X do XVIII veka* (Loznica: Karpos, 2006).

u doba Rimskog carstva. Van tih (nazovimo ih) svetkovina, takva ponašanja su smatrana neprikladnima, zabranjivana su i proganjana. Postojao je običaj da se suprug novopečene mlade koja je sramežljiva uzdrži od defloracije, a u zamenu da dobije pravo na sodomiju.¹⁴ Iako se možda nekome ponašanje stanovnika Rimskog carstva može učiniti kao neprincipijelno i zaostalo, moramo napomenuti da nije teško pronaći analogne primere nedoslednosti i u sadašnjosti. Žene danas uglavnom ne idu obnaženih grudi ali tokom leta na plažama to nije retkost i uglavnom nije predmet progona. Isto tako, alkoholisani ljudi nisu poželjni u mnogim kontekstima ali na određenim slavljenjima od ljudi se ne samo očekuje da dovedu sebe u stanje pijanstva, već oni koji u tom pogledu odstupaju trpe određeni pritisak kao nosioci nepoželjnog ponašanja. Interesantno je da se u hrišćanskoj tradiciji sodomija poistovećuje sa protivprirodnim bludom i obuhvata vrlo različita ponašanja, uključujući i vaginalni seksualni odnos muškarca i žene ukoliko se on obavlja u bilo kojoj drugoj pozi osim misionarske.¹⁵ U skladu sa definicijom razvrata, seksualno opštenje sa životinjama bilo je svrstano u istu klasu prekršaja kao što je preljuba ili muški homoseksualni odnos, a kazna je zavisila i od toga koja je životinja u pitanju – tako je, na primer, ona bila veća u slučaju krave a manja u slučaju kokoške.¹⁶

Veštičarenje

Godine 1486. dve godine ranije izdata papinska bula upotpunjena je objavljivanjem priručnika pod nazivom *Malleus Maleficarum* (Malj koji ubija veštice) u kome su definisani načini da se ustanovi ko je veštica. Posle njegovog objavljivanja nastupila je poplava veštica.¹⁷ S obzirom da je stvar za ljude toga doba izgledala sasvim egzaktno, mogao se ustanoviti i ukupan broj slučajeva i konstatovano je da ima ukupno 7.409.127 veštica.¹⁸ Sas u navedenom delu razmatra inkviziciju kao represivnu društvenu instituciju koja služi održavanju društvene kohezije i prati transformaciju inkvizicije u institucionalnu psihijatriju u kojoj je religiozna doktrina zamenjena medicinskom, inkvizitor psihijatrom, a veštica duševnim bolesnikom. U osnovi obe ideologije je sprečavanje nepoželjnog ponašanja – u doba inkvizicije to su bili prisustvo porođaju u kojem je rođeno mrtvo dete ili seksualna interesovanja i potrebe žena.¹⁹ I bolesti su mogle biti veštičijeg porekla, a to je svaka koja ima iznenađan, nagli početak, kod koje nema znakova nezdrave krvi ili bolesnog

14 Pol Ven, „Rimsko carstvo“, u: *Istorija privatnog života*, knj. 1, prir. Filip Arijes, Žorž Dibi (Beograd: Clio, 2000), 39.

15 Iv Levin, *nav. delo*, 259.

16 *isto*, 270.

17 Thomas Szasz, *nav. delo*, 30.

18 *isto*, 35.

19 *isto*, 31.

stomaka, kao i one koje se ustanovljavaju testom rastopljenog olova.²⁰ Priručnik je predviđao „dijagnostičke kriterijume“ za ustanovljavanje veštica i u osnovi se svodio na tri postupka: prvi i najvažniji je priznanje osobe da je u savezu sa đavolom (koje je validno i ako je do njega došlo mučenjem ili na prevaru), drugi je traženje odgovarajućih znakova na telu (pigmentacije svih vrsta, anomalije na koži, izrasline i sl.) i test „plivanja“ tj. potapanja u vodu unakrst vezanih ruku i nogu koji je u slučaju da osumnjičena pluta bio pozitivan na veštičarenje, dok bi potonuće značilo nevinost osumnjičene, ali i u najvećem broju slučajeva davljenje.²¹

Detinjstvo i čedomorstvo

Čedomorstvo je danas zločin za koji postoje zakonom propisane sankcije. Za pojave u prošlosti u kojima je dolazilo do stradanja dece skloni smo da ih pripišemo divljaštvu i niskom civilizacijskom nivou ljudi toga doba. Ali nije potrebno ići vekovima u prošlost da bismo naišli na nerazumevanje, nadmeno odbacivanje i egocentrično procenjivanje postupaka. Dovoljno je videti kako današnji ljudi ocenjuju postupke drugih u periodu manjem od sto godina. Na primer, autorova baba na igranke je odlazila isključivo u posebno najavljenim prilikama, one su se održavale u prepodnevним satima, a bila je u pratnji svoje babe, koja je imala funkciju da odobri ili neodobri momku zainteresovanom za ples da pristupi njenoj unuki. Možda nekome deluje kao da se radi o Srednjem veku ali to se dešavalo u Somboru oko 1925. godine. Iako danas deca u porodici zauzimaju centralno mesto možemo reći i da odnos prema potomstvu ima svoj istorijski razvoj. Praksa „izlaganja“ novorođenčeta u antičkom Rimu vrlo lako je mogla da dovede do smrtnog ishoda. Pošto novorođenče tek treba da bude prihvaćeno, ono se posle rođenja ostavlja na pod i tek ukoliko ga otac podigne smatra se da je dobrodošlo. Ukoliko otac to ne učini, niko drugi to ne može, pa je dete ostavljeno ili da umre ili da ga neko drugi odnese i tako možda spase. Siromašniji su tako ostavljali decu koju nisu mogli da prehrane, u drugim slučajevima je to bilo zbog nekih fizičkih nedostataka uočenih na detetu ili zbog sumnje u očinstvo.²² Treba naglasiti da su ovi postupci bili u potpunosti zakoniti, a da je izigravanje propisa bilo kada bi majka pokušala da spase dete tako što se dogovorila sa nekim sebi bliskim da dete prihvate i podižu u tajnosti, što se takođe dešavalo. Filip Arijes smatra da se razumevanje detinjstva kao posebnog razdoblja postepeno artikulisalo kao specifično razdoblje od XVI, XVII veka sve do XVIII veka u kome se javljaju jasni obrisi njegovog današnjeg

20 Ukoliko bi se iznad glave bolesnika otopilo olovo i sipalo u posudu sa vodom i pri tome poprimalo neki prepoznatljiv lik, to je bio znak da je bolest izazvana veštičarenjem. *Isto*, 32.

21 *isto*, 49–54.

22 Pol Ven, *nav. delo*, 16.

razumevanja. Sve do tada deca su smatrana samo umanjenim odraslim ljudima, nisu izdvajana iz sveta odraslih, učestvovala su u erotskim igrarijama odraslih (jer se verovalo da su sve do puberteta lišena seksualnosti), nisu se razlikovala svojom odećom, igračke praktično nisu postojale, nisu se nalažila na porodičnim portretima, ako su bila prekobrojna odrastala su sa tzv. dojkinjama i već velika se vraćala u porodicu čije poreklo praktično nisu poznavala, često su sahranjivana pored svojih učitelja, a ne u porodične grobnice, a smatralo se da vaspitanje dece treba da počne posle navršene sedme godine.²³ U hrišćanskom razumevanju, rođenje deteta je bilo opravdanje za seksualni odnos, pa su tako pokušaji da do začeca ne dođe smatrani u srednjevekovnom poimanju Južnih Slovena za greh i pri tome su u istu ravan greha stavljeni i kontracepcija i abortus i čedomorstvo.²⁴

Drapetomanija

Drapetomanija je danas slabo poznat termin, a u prošlosti je bio eufemizam za sakaćenje robova koji su pokušali da pobegnu od svojih gospodara. Smatra se da je Samjuel Kartrajt (Samuel A. Cartwright) „otkrio” poremećaj koji je definisao kao neku vrstu zaraze koja je imala za glavni simptom iracionalnu (sic!) želju robova da se oslobode ropstva i da pobegnu iz njega.²⁵ Ovaj cenjeni profesionalac svog doba zaključio je da ponašanje robova ne potiče od potrebe za slobodom, već zbog toga što su psihički bolesni. On je to svoje učenje formulisao 1851. i za tako definisani problem je imao i predlog tretmana. Jedan je bio isterivanje đavola bičevanjem, a drugi hirurški, odsecanjem oba palca na stopalima. Vlasnici robova imali su dužnost da tako postupaju jer je to, navodno, u interesu i samih robova koje je autor tešio da je bolest izlečiva pokoravanjem i poštovanjem robovlasnika i čitanjem Svetih knjiga.²⁶ Kako je to izgledalo u vreme u kojem govorimo ilustruje i podatak da ni za smeštaj u psihijatrijsku bolnicu nije bilo potrebno da ste bolesni, dovoljno je bilo da ste udata žena, a to znači da ste na zahtev supruga mogli biti hospitalizovani i bez potrebnih „dokaza” o duševnoj poremećenosti, inače potrebne u drugim slučajevima.²⁷ Još jedan primer deluje kao anegdota, ali to uopšte nije bila u svoje vreme. Naime, Bendžamin Raš (Benjamin Rush), priznat kao otac američke psihijatrije, po sopstvenim rečima je imao puno ljubavi prema crncima i verovao je da njihova crna boja kože ne potiče ni od Boga

23 Filip Arijes, *Vekovi detinjstva* (Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1989).

24 Iv Levin, *nav. delo*, 234.

25 Willoughby, C. D. E. „Running away from drapetomania: Samuel A. Cartwright”, *Journal of Southern History*, 84, 3 (2018), 579–614; M. A. Taylor, N. A. Vaidya, *Descriptive psychopathology: The signs and symptoms of behavioral disorders* (Cambridge, Cambridge University Press, 2009).

26 Bob Eberly Myers, *Drapetomania: Rebellion, defiance and free black insanity in the antebellum United States*. Doctoral dissertation (Los Angeles: University of California, 2014).

27 Thomas Szasz, *nav. delo*, 37.

ni od prirode, već da je crna boja kože jedna vrsta bolesti. Ona je posledice preležane lepre u Africi, koja se onda nasledno prenosi generacijama, tako da zapravo bolest predstavlja opravdanje za izbegavanje mešanja sa crncima, a ne rasizam i netrpeljivost. Jedan od od crnaca robova u to vreme, je počeo da poprima bele tačke po telu (1792) da bi posle izvesnog vremena potpuno pobeleo. To je Raša učvrstilo u verovanju u crnu kožu kao bolest i dalo mu nadu da postoji način da se ova bolest izleči. Samo da se nije radilo o vitiligu!²⁸

Masturbacija

Masturbacija ili onanija spada u korpus „klasičnih“ tema u vezi sa čovekom, još od drevnih mitova o tome. Iako su u antičkom Rimu pripisivali seksualnost u većoj meri muškarcima, sa hrišćanstvom je ona definisana kao više urođena ženama nego muškarcima, što ove čini podložnim đavolu tako da je rasprostranjeno stanovište da za začecje polni akt uopšte nije potreban, dovoljna je molitva.²⁹ Ovo je, pak, dovelo do toga da je, za razliku od katolicizma, u pravoslavnom poimanju izjednačena seksualna grešnost zbog rađanja i ona kojoj je u osnovi samo zadovoljstvo.³⁰ Masturbacija, ali i svako uživanje do kojeg je dolazilo zahvaljujući požudnim mislima predstavljali su akt prizivanja đavola a odatle i jednak greh i za muškarce i za žene, a ta grešnost je bila nezavisna na primer od upotrebe seksualnih pomagala.³¹ U shvatanju seksualnosti čija je isključiva svrha prokreacija, tj. rađanje potomstva, masturbacija je jedna vrsta propuštene prilike za rađanje dece i ne može se dopustiti. Takva percepcija deo je judeo-hrišćanskog pogleda na svet i čovekovu prirodu ali i ljudskih društava u prethrišćansko vreme, gde se povlačio paralelizam između plodnosti odnosa između muškarca i žene i plodnosti u prirodi.³² Biti označen kao rasmusnik u Starom Rimu značilo je kršiti tri zabrane: voditi ljubav po danu (osim za mladence sutradan po venčanju), imati odnos u osvetljenoj prostoriji i voditi ljubav sa potpuno obnažemom partnerkom.³³ U kritici paganskog odnosa prema seksualnosti hrišćanstvo je stalo na stanovište da je upuštanje muškaraca u seksualne aktivnosti sa pohotnom ženom nešto što će ih oboje dovesti u „besmrtnu smrt“ i izložiti ih veštičarenju a da bi se to sprečilo bile su propisane različite kazne (epitimije), sve do bogumilskih preporuka za samokastriranje.³⁴ Skrivena, usamljena masturbacija, uzajamna masturbacija muža i žene ili homoseksualna,

²⁸ isto, 165.

²⁹ Iv Levin, *nav. delo*, 87, 97.

³⁰ isto, 110.

³¹ isto, 271–272.

³² Thomas Szasz, *nav. delo*, 189; Iv Levin, *nav. delo*, 77.

³³ Pol Ven, *nav. delo*, 179.

³⁴ Iv Levin, *nav. delo*, 80, 83.

ipak nije bila ozbiljna pretnja društvu jer je bila nevidljiva i, u skladu sa tim, nije bila drastično sankcionisana.³⁵ Neodobravana, neprilagođena ponašanja, tokom XVIII, a pogotovo XIX veka, sve više su postala nadležnost medicinskih, a ne crkvenih institucija, pa je i masturbacija dobila svoje medicinsko razumevanje. Masturbacija je od greha postala bolest koja ima opasne posledice kao što su slabost sperme, bolno mokrenje, sušenje pluća, smetnje varenja, poremećaj vida, vrtoglavica, epilepsija, slabost pamćenja, tupost, tuberkuloza, iscrpljenost, melanholija, stupor, katatonija, samoubistvo i ubistvo, noćna priviđenja, hipohondrija, pad inteligencije, dok kod dece doводи do usporenja rasta, atrofije mišića, gubitka glasa i hrabrosti, a kod žena dovodi još i do krvarenja materice, lupanja srca, ispadanja utrobe, histerije, grčeva, oronulog izgleda, iscrpljenosti, debilnosti. Krajnja posledica je ludilo i smrt.³⁶ Početak XX veka doveo je do reakcije na ovo švercovanje morala u medicinu u vidu glorifikacije oslobađanja seksualnosti kao opšteg rešenja za ljudsku patnju.³⁷

Subincizija

Subincizija je postupak koji se sprovodi u nekim australijskim plemenima koja se nalaze na stupnju razvoja pre pojave pisma, a kojim se čini da muškarci u izvesnom smislu fizički liče na žene.³⁸ Radi se o svojevrsnoj hirurškoj intervenciji prilikom koje se donja strana mokraćne cevi muškog polnog organa raseca uzdužno sve do abdomena. Ona se u pomenutim društvima obavlja u sklopu plemenskih rituala i za tu svrhu koristi se oštar kamen, a zainteresovani se dobrovoljno prijavljuju za tu intervenciju. Ova intervencija utiče na sposobnost upravljanja mokraćnim mlazom tako da se mokrenje muškaraca koji su prošli ovu intervenciju obavlja u čučućem položaju, kao što to čine žene. Danas se ovakve intervencije, uz obrezivanje i odstranjivanje klitorisa kod žena, smatraju vidom nasilja i veoma rizičnom situacijom po zdravlje. Zanimljivo da žene u tim plemenima tvrde da nikada ne bi pristale na seksualni odnos sa muškarcem čiji polni organ nije modifikovan navedenom intervencijom. Utoliko više ostaje zagonetka da se opisani primeri ovih obreda, koji se najčešće tiču zrelosti, sa radošću i nestrpljenjem iščekuju, a posle njihovog obavljanja izazivaju osećanje ponosa kod onih koji su kroz njega prošli i dovode do određenih privilegija u zajednici.³⁹

³⁵ isto, 276.

³⁶ Thomas Szasz, *nav. delo*, 190.

³⁷ Aleksandar S. Nil, *Slobodna deca Samerhila* (Beograd: Pčelica, 2011); Vilhelm Rajh, *Funkcija orgazma* (Beograd: A-Š Delo, 1988).

³⁸ Bruno Betelhajm, *Simbolične rane. Pubertetski obredi i zavidljivi muškarac* (Beograd: Vuk Karadžić, 1979), 105–113.

³⁹ Margaret Mid, *Sazrevanje na Samoi* (Beograd: Prosveta, 1978).

Homoseksualnost

Homoseksualnost danas spada u najaktuelnije ilustracije na temu tolerancije, odnosno, netolerancije. Oscilirajući kroz istoriju od smrtnog greha, preko prećutnog prihvatanja, do prava na različitost, homoseksualnost dobro ilustruje istorijsku relevantnost za pitanja tolerancije. U „zlatno doba“ helenske civilizacije uobičajena je bila veza između starijeg ljubavnika i mladog momka.⁴⁰ Ona se prvenstveno zasnivala na uzajamnom poštovanju i predstavljana je prvenstveno kao duhovni odnos. Mladi momak je poštovao položaj i životna postignuća, mudrost i iskustvo svog starijeg ljubavnika, a ovaj se divio fizičkoj lepoti i atletskim sposobnostima adolescenta. Kada je ovaj odnos imao seksualne odlike to je najčešće izgledalo tako da su upražnjavali uzajamnu masturbaciju ili međubedreni odnos, dok je, uprkos danas rasprostranjenom mišljenju, analni seksualni kontakt bio manje popularan. Vizantijska crkvena pravila, u sklopu svog opšteg stava prema seksualnosti i njenoj funkciji u životu čoveka i društva, smatrala su ovakvo ponašanje nedopustivim, ali su ga istovremeno stavljala u isti rang sa običnom muško-ženskom preljubom, a u odmeravanju kazne uzimala su u obzir starost prekršioca, pa su mlađi od trideset godina nailazili na veće razumevanje i blaže kazne, vrednovala se i učestalost prekršaja i bračni status. Interesantno da su dečaci ispod 12 godina bili oslobođani odgovornosti jer nisu svesni onog što čine (ali su mogli biti pozvani na odgovornost njegovi roditelji jer ga nisu naučili kako da se sačuva od greha), ako bi dete bilo ispod 5 godina greh bi padao na zavodnika. Zavođenje muškarca tretiralo se kao greh, jednako kao pokušaj zavođenja žene. Za mnogo ozbiljniji prekršaj se smatrao ako bi osoba obrijala bradu, smatralo se to pokušajem da muškarac liči na ženu, a o stepenu ozbiljnosti govori i to što je za ovaj prekršaj osoba mogla biti anatemisana.⁴¹ Slovensko hrišćanstvo generalno je zadržalo manje neprijateljski stav prema homoseksualnosti u odnosu na zapadno hrišćanstvo, ukoliko bi se radilo o uzajamnoj masturbaciji, bez pokušaja da se jedan akter potčini drugom (tj. da ga stavi u položaj žene), stepen grešnosti je bio izjednačen sa heteroseksualnom preljubom, jer nije narušavao očekivane rodne uloge. Ženska homoseksualnost nije smatrana za ozbiljan prestup u seksualnom smislu, viđen je kao ekvivalent uzajamne masturbacije, ali je imao jednu drugu komponentu koje se nije nalazila kada su u pitanju muškarci, a to je da su lezbijske aktivnosti označavane kao uvredljive za Gospoda i odavanje paganskom antihrišćanstvu.⁴² Nakon što je društveno neprilagođeno ponašanje prešlo iz nadležnosti crkve u nadležnost medicine, homoseksualnost je svrstana u bolesti i tretirana kao razlog za prinudno lečenje. Tokom

⁴⁰ Iv Levin, *nav. delo*, 263.

⁴¹ *isto*, 266.

⁴² *isto*, 268.

XX veka došlo je do ekstremnog umnožavanja broja psihijatrijskih bolesti, tako da je svaka nova klasifikacija donosila nove definisane poremećaje što bi na prvi pogled trebalo da izgleda kao veliki napredak zbog otkrića tolikih novih bolesti. Međutim, za sva ta „otkrića“, ipak, niko nije dobio Nobelovu nagradu. I suprotno drugim granama medicine, gde su otkrića dovodila do smanjenja oboljevanja, u oblasti mentalnog zdravlja nastala je epidemija psihijatrijskih poremećaja. Ipak, homoseksualnost je redak primer dijagnoze koja je to prestala da bude, posle velikih društvenih previranja i angažovanja različitih aktivista što je neobičan način za promene u nekoj naučnoj oblasti. Članovi Američke psihijatrijske asocijacije (APA) preglasavanjem su doneli odluku o brisanju homoseksualnosti iz spiska bolesti.

Novorođenče

Već smo videli, za današnje ljude vrlo neuobičajene, načine kako se postupa prema novorođenom detetu. Nova je tekovina da se tek rođena beba smatra akterom odnosa sa svojom okolinom, da postoji reciprocitet u odnosima sa okolinom, da se beba rađa opremljena izvesnim operativnim ponašanjima koja služe svrsi njenog preživljavanja. Ono što je iz perspektive tolerancije upadljivo svakoj majci koja je negovala dete u prvim nedeljama njegovog života je da je beba lišena osećaja za potrebe drugih. Frojd je to ponašanje označio principom zadovoljstva koji je osnovni princip detetovog funkcionisanja neposredno po rođenju. Tek postepeno se kod deteta razvija princip realnosti koji u praksi znači da ti bebini pokušaji da odmah i u potpunosti zadovolji sve svoje potrebe nužno nailaze na prepreke jer ni najosetljivija okolina objektivno nije u stanju da zadovolji bebine potrebe istog trenutka pošto se one jave, po modelu kao što je to bilo iskustvo ploda u majčinoj utrobi. I kada su sve bebine potrebe zadovoljene, to se dešava sa većim ili manjim zakašnjenjem koje predstavlja izazov za detetov razvoj, podstrek da nađe neko zamensko zadovoljenje, tako da istrpi odlaganje ili da pojača pritisak na okolinu da ona učini ono što bebi treba. Tako gladna beba može pronaći svoj prst i utešiti se privremeno njegovim sisanjem dok ne stigne pravo zadovoljenje potrebe kao što je glad. Ako je okolina problematična što se tiče zadovoljenja njenih potreba beba može razviti neke neobične manevre da bi zaobilazno došla do gratifikacije. Neki autori su primetili da deca onih majki koje imaju strah od dodirivanja tek rođenog deteta, plašeći se da ga ne povrede ili ispuste iz ruku, razvijaju ekcem, kao zamenu za kožnu eksitaciju koja im nedostaje, koji je otporan na klasičnu medicinsku terapiju, ali se povlači ukoliko se dete nosi u naručju. Drugi poznati manevar često se viđa u institucijama za smeštaj dece bez roditelja, a ogleda se u ritmičnom ljuljanju, pri čemu dete deluje odsutno, nekada to čini ležeći na leđima,

nekada stojeći, a postoji i oblik u kome dete udara glavom, delujući kao da zadovoljstvo u toj radnji prevazilazi fizičku bol koju doživljava.⁴³

Egocentrizam

Egocentričnost je karakteristična odlika kognitivnog funkcionisanja dece na uzrastu između dve i sedam godina i u tom smislu predstavlja fazu u razvoju posle koje se razvija logično mišljenje, prvo uz pomoć konkretnih pomagala kao što su štapići, kuglice, sličice i sl. da bi se na kraju tog procesa razvilo apstraktno mišljenje čime čovek stiče sposobnost da logički ispravno rezonuje nezavisno od sadržaja mišljenja već i na osnovu apstraktnih simbola kao što su logički izrazi, na primer u obliku implikacije “ako-onda”. Egocentričnost bi mogli definisati kao nesposobnost da se zamisli pozicija sagovornika i na stvari gleda njegovim očima. Ona se može zapaziti kada dete drugom detetu objašnjava put od svoje kuće do vrtića. Iako dete zna da se kreće tim putem i možda i samostalno prelazi taj put svako jutro, praktično je nesposobno da to objasni drugom detetu. Iako je fenomen egocentrizma karakterističan za predškolsko detinjstvo, pogrešno bi bilo zaključiti da ono nije odlika mišljenja i ponašanja na kasnijim uzrastima. Nažalost, pre bi se moglo reći suprotno, ljudi su uopšteno zaokupljeni svojim pozicijama i često imaju problem i da čuju sagovornika, a kamoli da se postave u njegovu poziciju. Ova čovekova odlika veoma je bitan faktor međuljudskih konflikata, sukoba i nerazumevanja.

Histerija

Histerija u obliku konverzija skoro da je nepoznat fenomen današnjim kliničarima, za razliku od vremena uspona psihoanalitičke misli i Frojdovog formulisanja prvih verzija teorije. Zapravo, u to vreme – krajem XIX veka u Beču, to su bili slučajevi pred kojima je službena medicina tog vremena bila nemoćna, pa su mnogi slučajevi završavali kod praktičara koji su uopšte pokazali spremnost da se njima bave. Prvobitna ideja o etiologiji histerije bila je da su osobe sa ovim problemima – po pravilu mlade žene – pretrpele neku seksualnu neprijatnost u ranoj mladosti. Tu neprijatnost su potisnule, a ona se vraćala preobražena u neobične simptome. Simptomi bi nestajali kada je osoba o njima govorila. Prvo se to radilo uz pomoć hipnoze, a kasnije se vodio regularan razgovor. Umnožavanjem tretiranih slučajeva Frojd je mogao da se uveri da postoji mnogi slučajevi u kojima se ta neprijatnost stvarno nije dogodila u životima njegovih pacijentkinja. Tada se objašnjenje pomerilo

⁴³ René A. Spitz, *The First Year of Life. A Psychoanalytic Study of Normal and Deviant Development of Object Relations* (New York: International Universities Press, 1965).

sa stvarnih događaja na izmišljene, tj. na čovekovu subjektivnost i sile koje upravljaju našim psihičkim životom i do toga dovode.⁴⁴ Za nas su ovde interesantne dve stvari. Prva je da su problem sa, bilo stvarnim bilo izmišljenim, zavođenjem u detinjstvu imale mlade žene u Beču, krajem XIX veka u vreme ženske emancipacije, izlaska iz kuća, zaposlenja, brakova iz ljubavi, a ne interesa i porodičnih dogovora, ukoliko kada je žena postajala vlasnik svoga tela. Druga stvar je da su, u skladu sa viđenjem etiologije ovog psihijatrijskog poremećaja, preduzete akcije da se otklone uzroci potiskivanja erotskih osećanja kod žena, tako što su se preduzimale afirmativne akcije u javnosti u vezi sa oslobođenjem ženske, ali i uopšte seksualnosti. U tome se naročito isticao jedan od Frojdovih najpoznatijih sledbenika, Vilhelm Rajh, čije je angažovanje u javnosti kod Frojda izazivalo podozrenje, a u teorijskom smislu razlaz u vezi sa Rajhovim zapostavljanjem značaja potiskivanja za složenu ravnotežu mentalnog zdravlja.⁴⁵ Ostaje nam poslednja i možda najveća zagonetka. Gde se danas mogu videti psihijatrijski slučajevi histerične konverzije koji su bili tako rasprostranjeni pre nešto više od sto godina? Kako je jedna bolest sa tog spiska nestala, slično kao tuberkuloza, malarija, variola vera i slične? Koje naučno otkriće je tome doprinelo? U odgovoru na ta pitanja značajan doprinos svakako pripada fenomenu tolerancije za ljudske postupke danas, a netolerancije za isto to nekada.

ADHD

I dok neka ponašanja doživljavaju blagodeti novog razumevanja i ponovo nailaze na društvenu toleranciju ako ne i na odobravanje, postoje ponašanja za koja možemo reći da se kreću u suprotnom smeru. Takav je primer sa danas rasprostranjenim fenomenom koji se naziva hiperkinetički poremećaj, ili u američkoj verziji skraćeno ADHD (attention deficit hyperactivity disorder). Društvena značenja dečijeg nemira, živahnosti, energičnosti i povišene aktivnosti imala su jedan smisao dok su deca kao deo porodičnog privređivanja imala zadatke koji su podrazumevali fizičku izdržljivost, neumorno kretanje, spremnost na akciju, na primer ako bi se bavili stokom na ispaši, a drugi smisao su dobila kada je bilo potrebno nepomično sedeti u školskoj klupi, nekoliko sati dnevno, a potom i kod kuće još toliko baveći se istim onim čime su se bavili i u školi. Slika poželjnog deteta dijametralno je suprotna u ove dve istorijske situacije. Tako su previše živahna deca postala problem za današnju zajednicu, a medicinski pristup se ponudio da reši ovaj problem definišući ove individualne karakteristike kao poremećaj, a u novijim interpretacijama i kao neurorazvojno definisanu bolest.⁴⁶ Na taj način

⁴⁴ Rože Peron, *Istorija psihoanalize* (Beograd: Plato, XX vek, 1997).

⁴⁵ Majron Šaraf, *Bura na zemlji: biografija Vilhelma Rajha* (Beograd: Radio B92, 1997).

⁴⁶ K. M. Antshel, T. M. Hargrave, M. Simonescu, P. Kaul, K. Hendricks, and S. V. Faraone, „Advances in

postalo je izlišno da se u razmatranju problema ove dece povede debata o tome kako izgledaju, na primer škole i nastava u njima ili primerenost načina rada sa decom.⁴⁷ Gde ima bolesti ima i leka, pa je farmaceutska industrija afirmisala psihostimulanse (prvenstveno amfetamin i metilfenidat) kao sredstva da se uspostavi tražena kontrola kod ove dece,⁴⁸ pomalo stavljajući u drugi plan činjenicu da stimulansi nisu kauzalna terapija za pomenuti poremećaj, što znači da deluju simptomatski. Uz to trajanje njihovog delovanja je ograničeno, privremeno, samo nekoliko sati posle primene, postoje bojazni i da imaju opasne nusfekte (doduše u malom procentu slučajeva, pa se sa stanovišta velikih brojeva mogu zanemariti, mada ne verujemo da to može da uteši roditelje deteta kod koga bi terapija dovela do usporenja rasta). Osim ovog ozbiljnog problema postoje i drugi sporedni efekti terapije psihostimulansima kao što su problem sa spavanjem, smanjenjem apetita, glavoboljom i bolovima u stomaku, tikovima.⁴⁹ Postoji i bojazan da bi ova terapija mogla učiniti decu kasnije podložnom zloupotrebi supstanci. Kao i svaka industrija i farmaceutska počiva na profitu pa je u najnovijem spisku psihijatrijskih poremećaja u izdanju Američkog psihijatrijskog udruženja (DSM-5), za ovaj poremećaj terapija lekovima propisana deci ne samo dok su u školi, već svima koji dobiju ovu dijagnozu i to tako da lekove moraju da uzimaju do kraja života, verovatno po analogiji sa šećernom bolesti. Dečiji nemir očigledno danas ima dalekosežne posledice. Uz sve to, ublaženi su kriterijumi za postavljanje ove dijagnoze, uzrast je proširen od doba puberteta na ceo život, tako da se broj korisnika glavnog preporučenog tretmana prirodno povećava. Tako smo i dalje na putu medikalizacije ponašanja i individualnih razlika ljudi.⁵⁰ Ovu tendenciju dobro ilustruje porast broja dijagnoza od 106 koliko ih je bilo na spisku 1952. godine do skoro 400 u poslednjem spisku objavljenom 2013. godine. Svakako je zanimljivo da uprkos „otkrićima“ toliko novih bolesti nije bilo nobelovaca u ovoj oblasti.⁵¹

understanding and treating ADHD*, *BMC Medicine*, 9, 72 (2011). <https://doi.org/10.1186/1741-7015-9-72>; Russell A. Barkley, *Taking Charge of ADHD - The Complete, Authoritative Guide for Parents* (New York: Guilford Press, 2020).

47 Predmetno-razredno-časovni sistem nastave koji je Komenski ustanovio kao pedagoški standard na snazi je već gotovo četiri stoleća, verovatno duže od bilo koje tekovine u obrazovanju. Nema naznaka promena u ovoj oblasti gde su deca podvrgnuta tom pedagoškom standardu nezavisno od toga da li imaju 6 ili 18 godina

48 https://www.utmb.edu/pedi_ed/GENPEDS/ADHD/page_13.htm

49 https://www.utmb.edu/pedi_ed/GENPEDS/ADHD/page_16.htm

50 Conrad, P. & Slodden, C. „The medicalization of mental disorder”. In *Handbook of the Sociology of Mental Health*, ed. by C. S. Aneshensel, J. C. Phenal and A. Bierman (New York: Springer, 2013), 61–73.

51 <https://www.verywellmind.com/the-diagnostic-and-statistical-manual-dsm-2795758>

Inicijacija

Inicijaciju su opisivali socijalni antropolozi (Mid, Benedikt, Malinovski, Betelhajm) u pokušajima da utvrde univerzalnost razvojnih pojava i drugih socijalnih instucija u različitim kulturama. Svojevrсна egocentričnost zapadnjačke kulture smatrala je, na primer, da su pubertetske krize i adolescentska pobuna protiv autoriteta roditelja posledica fizičkog sazrevanja u kojem glavnu ulogu igraju hormoni, tako da je to razdoblje potrebno istrpeti, ali mu se nužno mora izložiti jer je upisano u čovekovu prirodu i telo. Istraživanja početkom XX veka su pokazala da postoje društva (domorodačka društva tada još uvek sa malo kontakta sa spoljnim svetom) u kojima se pojava generacijskih sukoba ne opaža i to je objašnjeno činjenicom da se prelazak iz doba detinjstva u doba odraslosti dešava u kratkom periodu tako da je borba adolescenata za svoja prava praktično besmislena, do njih se lako i brzo stiže. Način za dostizanje zrelosti je podvrgavanje obredu inicijacije. Za devojke i nema puno obrednih aktivnosti, taj prelaz je pojava menstruacije. Za dečake, kod kojih nije tako jasan fiziološki kriterijum, obredi inicijacije omogućavaju da se taj prelaz desi isto tako brzo kao i kod devojčica. Inicijacija podrazumeva prolazak kroz neko iskušenje kojem se inicijant dobrovoljno podvrgava. Danas je možda najpoznatije iskušenje u kojem kandidat za odrasloga mora da skoči sa litice lijanom vezanih nogu, koja je samo malo kraća od ponora u koji se skače, tako da osoba ima doživljaj kao da će udariti u tlo. Pošto uspešno prođe ovaj izazov, mladog čoveka u podnožju dočekuju drugi pripadnici zajednice i predstoji opšte veselje u čast novog člana njihove odrasle zajednice.⁵² Možda nekome deluje romantično, ali nisu svi obredi tako privlačni, neki zahtevaju da inicijant izbije sebi dva prednja zuba ili da nekoliko noći provede sam u šumi izložen opasnostima od divljih životinja. I u savremenim društvima postoje ostaci ovih obrednih aktivnosti, ali oni nemaju taj značaj kao u pomenutim plemenima. Šta više, imaju obeležje folklora, pozorišta, manifestacije koja nema stvarne posledice u životu mladog čoveka. Takvi događaji su mature, dobijanje lične karte, prvo brijanje, devojčake i momačke večeri, venčanja, pa čak i diplomiranje na fakultetu i zaposlenje. Vrlo često posle ovih događaja automatski se ne menjaju suštinski životni uslovi, obaveze i odgovornosti osobe koja je prošla kroz njih. Podstanari ostaju podstanari, nezaposleni ostaju i dalje nezaposleni. Nasuprot tome, urođenička inicijacija istog momenta obezbeđuje sve priznate privilegije odraslih pripadnika zajednice, tako da mladić dobija koplje ili drugo oružje da bi bio spreman na ratni pohod, ima pravo da zasnuje porodicu, sa ostalim odraslima odlazi u lov i bavi se svim aktivnostima tipičnim za taj deo društva, a ima zabranu da kontaktira sa onima sa kojima se do juče družio ukoliko nisu prošli obred i još uvek se smatraju decom. Sličan oštar prelaz važi i za žene.

⁵² Margaret Mid, *nav. delo*.

Elektrokonvulzivna terapija

Elektrokonvulzivna terapija danas se primenjuje u potpunoj anesteziji, a predstavlja procedure kojom se pacijent izlaže delovanju električne struje koja dovodi do konvulzija (ekvivalentnim epileptičnom napadu). Tek 2006. su Ujedinjene nacije definisale pristanak pacijenta kao uslov da se procedura primeni. Inicijalno ona je otkrivena, primenjena i afirmisana od dva italijanska lekara Čerletija i Binija, za koje se na internetu navodi da su na ideju došli na temelju eksperimenata sa životinjama, a zapravo su na ideju došli posmatrajući efekte neuspešnog omamljivanja životinja pre klanja.⁵³ Uz razne pozitivne efekte koje procedura pokazuje kod depresivnih i bipolarnih pacijenata, kao i u slučaju katatonije, postoje i različiti uzgredni efekti kao što je gubitak memorije, ali i šest smrtnih slučajeva na 100.000 slučajeva primene elektrokonvulzivne terapije. S obzirom da se radi o primeni u oblasti u kojoj ne prete smrtni ishodi, zbog prirode poremećaja ovaj rizik ima sasvim drugi smisao nego kod intervencija koje se preduzimaju da se spase život u situacijama gde je smrtni ishod izvestan zbog prirode osnovne bolesti.

Vaspitni stilovi roditelja

U istraživanjima onoga što roditelji danas preduzimaju kao vaspitne postupke ponekada nije jasno da li se radi o tome šta roditelji zaista rade ili šta bi trebalo da rade. I naravno, zbog čega bi nešto trebalo da rade? Istorijski primeri kojima smo se bavili trebalo bi da nas opomenu na oprez i uzdržanost u deljenju univerzalnih, vanvremenih saveta i uputstava. Savremena istraživanja najčešće istražuju roditeljske postupke kao kombinaciju dve dimenzije u njihovom postupanju prema deci: topline i kontrole. Ukrštanjem dimenzija mogu se dobiti četiri kombinacije: visoka toplina i visoka kontrola (autoritativni stil), visoka toplina i niska kontrola (popustljivi stil), niska toplina i visoka kontrola (autoritarni stil), niska toplina i niska kontrola (neuključeni stil). Istraživanja su pokazala da različiti pristupi u odnosu na decu imaju distinktivne posledice. Tako na primer, vaspitni stil roditelja dovodi se u vezu sa samopoštovanjem adolescenata,⁵⁴ ekstraverzijom i asertivnošću,⁵⁵ školskim uspehom⁵⁶ i mnogim drugim fenomenima. Jasno je već iz njihovih naziva da je najpoželjniji vaspitni stil autoritativni, tj. onaj u kome je roditelj u odnosu na dete topao, ali i kontrolišući, pa u skladu sa tom

53 Giovanni Jervis, *Kritički priručnik psihijatrije* (Zagreb: Stvarnost, 1978).

54 Jelisaveta A. Todorović, „Vaspitni stilovi u porodici i stabilnost samopoštovanja adolescenata“, *Psihologija*, 37, 2 (2004), 183–193.

55 Ana Milenković, Marina Hadži-Pešić, „Povezanost vaspitnih stilova roditelja. Ekstraverzije-introverzije i asertivnosti“, *Godišnjak za psihologiju*, 4, 4–5 (2006), 89–108

56 Dragana S. Pelemiš, „Vaspitni stil roditelja kao faktor opšteg uspeha učenika“, *Pedagoška stvarnost*, 1 (2017), 27–40.

poželjnošću postoje i nepoželjni načini podizanja dece koji se posebno razrađuju i mimo ovih navedenih stilova. Tako imamo spisak⁵⁷ koji opominje da nije poželjno biti dominantno orijentisan na nadzor (Helicopter parents), ali ni imati ambiciju da podižete idealnu, super decu (Incubator parents), kao ni brzo rešavati probleme (Band-Aid parents), niti biti u prijateljskim, drugarskim odnosima sa decom (Buddy parents), nije u redu podizati decu za prikazivanje kao „trofejne dece“ (Accessory parents), neispravno je biti opsednut zaštitom dece (Paranoid parents), ali ni prepustiti vaspitanje nekom drugom (Secondary parents), nije ispravno dominantno koristiti kažnjavanje (Tiger parents), ni služiti uklanjanju prepreka pred decom (Snowplough parents), davati detetu veliki stepen slobode (Free-range parents), a interesantno da se haotični vaspitni stil svrstava u kategoriju ostalih, koje srećemo u savremenim društvima pored nežnog i brižnog, potom pobornika prirodnih stilova života i onih koji vole komfor i savremenu tehnologiju. Bilo bi innteresantno da imamo vremeplov pa da pokušamo ocu u antičkom Rimu da objasnimo šta je poželjno, a šta neprihvatljivo u roditeljskom postupanju.

Ova naša rasprava nije imala za cilj da relativizuje postupanje ljudi prema sebi bližnjima (ali i ne samo bližnjima), već da apeluje na svest o istorijskom kontekstu, društvenom kontekstu, pa i porodičnom kontekstu kao akumulaciji vrednosti i kulture u proceni univerzalnosti i značenja ljudskih postupaka u širokom rasponu od tolerancije do netolerancije. Istorijski primeri nisu samo ilustracije ili kurioziteti u obliku zanimljivosti. Tako shvaćeni vratili bi nas u priču o sopstvenom egocentrizmu i nužnosti svake stvarnosti. Očigledno je da tolerancija, a pogotovo njen sadržaj, nije prirodno čovekovo stanje i ne razvija se sama od sebe, samoniklo. Tolerancija je utemeljena u individualnoj istoriji ostvarenoj kroz „veliku“ istoriju i društvene nužnosti određenih epoha. Nema razloga da sumnjamo da se i danas nalazimo u jednoj od epoha i da je pitanje ispravnog upražnjavanja tolerancije racionalno dostupno samo ako se stalno razmatra.

57 Mihajlović, Milena. „Vaspitni postupci roditelja koji podstiču rezilijentnost kod dece“. (2018). <https://www.obrazovanje.org/rs/uploaded/dokumenta/VASPITNI%20STILOVI%20I%20REZLIJENTNOST%20NARNS%20KONF%20MM-1.pdf>

Literatura

- Antshel, K. M., Hargrave, T. M., Simonescu, M., Kaul, P., Hendricks, K. & Faraone, S.V. „Advances in understanding and treating ADHD“, *BMC Medicine*, 9, 72 (2011). <https://doi.org/10.1186/1741-7015-9-72>
- Arijes, Filip. *Vekovi detinjstva* (Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1989).
- Barkley, Russell A. *Taking Charge of ADHD - The Complete, Authoritative Guide for Parents* (New York: Guilford Press, 2020).
- Betelhajm, Bruno. *Simbolične rane. Pubertetski obredi i zavidljivi muškarac* (Beograd: Vuk Karadžić, 1979).
- Conrad, P. & Slodden, C. „The medicalization of mental disorder“. In *Handbook of the Sociology of Mental Health*, ed. by C. S. Aneshensel, J. C. Phenel and A. Bierman (New York: Springer, 2013), 61–73.
- Đorđević, D. „Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu 1905–1918“, U: *Sto godina Filozofskog fakulteta*, ur. Radovan Samardžić (Beograd: Narodna knjiga, 1963), 53–89.
- Fajgelj, Stanislav. *Metode istraživanja ponašanja* (Beograd: Centar za primenu psihologiju, 2004).
- Hothersall, David. *Povijest psihologije* (Jastrebarsko: Naklada Slap, 2002).
- Iskruljev, Jovan. *Dr Paja Radosavljević – život i rad* (Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke republike Srbije, 1971).
- Jerković, Ivan. „Paja Radosavljević (1879–1958): Poruke jedne uspešne karijere i neuspešne misije“, *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, 128 (2009), 89–100.
- Jerković, Ivan. „Istorija psihologije u Srbiji“. U: *Kazivanja o Srbima kroz vekove*, prir. Bogdan M. Zlatar (Beograd: Draslar partner, 2015), 1200–1211.
- Jervis, Giovanni. *Kritički priručnik psihijatrije* (Zagreb: Stvarnost, 1978).
- Krstić, Dragan. *Psihološki rečnik* (Beograd: Vuk Karadžić, 1988).
- Levin, Iv. *Seksualnost i društvo kod pravoslavnih Slovena od X do XVIII veka* (Loznica: Karpos, 2006).
- Mid, Margaret. *Sazrevanje na Samoi* (Beograd: Prosveta, 1978).
- Milenković, Ana, Hadži-Pešić, Marina. „Povezanost vaspitnih stilova roditelja. Ekstraverzije-introverzije i asertivnosti“, *Godišnjak za psihologiju*, 4, 4-5 (2006), 89–108
- Miler, Fernan-Lisjen. *Istorija psihologije* (Sremski Karlovci-Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, 2005).
- Myers, Bob Eberly. *Drapetomania: Rebellion, defiance and free black insanity in the antebellum United States*. Doctoral dissertation (Los Angeles: University of California, 2014).
- Nejjel, Ernest. *Struktura nauke* (Beograd: Nolit, 1974).
- Nil, Aleksandar S. *Slobodna deca Samerhila* (Beograd: Pčelica, 2011).

- Pelemiš, Dragana S. „Vaspitni stil roditelja kao faktor opšteg uspeha učenika”, *Pedagoška stvarnost*, 1 (2017), 27–40.
- Peron, Rože. *Istorija psihoanalize* (Beograd: Plato, XX vek, 1997).
- Radonjić, Slavoljub. *Uvod u psihologiju* (Beograd: Zavod za udžbenike, 2000).
- Rajh, Vilhelm. *Funkcija orgazma* (Beograd: A-Š Delo, 1988).
- Spitz, René A. *The First Year of Life. A Psychoanalytic Study of Normal and Deviant Development of Object Relations* (New York: International Universities Press, 1965).
- Szasz, S. Thomas. *Proizvodnja ludila* (Zagreb: Grafički zavod Hrvatske, 1982).
- Šaraf, Majron. *Bura na zemlji: biografija Vilhelma Rajha* (Beograd: Radio B92, 1997).
- Taylor, M. A. and Vaidya, N. A. *Descriptive psychopathology: The signs and symptoms of behavioral disorders* (Cambridge, Cambridge University Press, 2009).
- Todorović, Jelisaveta A. „Vaspitni stilovi u porodici i stabilnost samopoštovanja adolescenata”, *Psihologija*, 37, 2 (2004), 183–193.
- Todorović, M.(2002). *Istorija psihologije u Srbiji do 1918. godine*. Beograd: Autor-sko izdanje.
- Ven, Pol. „Rimsko carstvo”, u: *Istorija privatnog života 1*, prir. Filip Arijes, Žorž Dibi (Beograd: Clio, 2000), 13–202.
- Willoughby, C. D. E. „Running away from drapetomania: Samuel A. Cartwright”. *Journal of Southern History*, 84, 3 (2018), 579–614.

Izvori na internetu

- Mihajlović, Milena. „Vaspitni postupci roditelja koji podstiču rezilijentnost kod dece”. (2018). <https://www.obrazovanje.org/rs/uploaded/dokumenta/VASPITNI%20STILOVI%20I%20REZLIJENTNOST%20NARNS%20KONF%20MM-1.pdf>
- https://www.utmb.edu/pedi_ed/GENPEDS/ADHD/page_13.htm Pristupljeno: 18.10.2020.
- https://www.utmb.edu/pedi_ed/GENPEDS/ADHD/page_16.htm Pristupljeno: 18.10.2020.
- https://www.who.int/nutrition/publications/en/pellagra_prevention_control.pdf Pristupljeno: 19.10.2020.
- <https://www.verywellmind.com/the-diagnostic-and-statistical-manual-dsm-2795758> Pristupljeno: 31.10.2020.
- <https://escholarship.org/uc/item/9dc055h5> Pristupljeno 18.10.2020.

TOLERANCE IN EVERYDAY LIFE

SUMMARY: Although tolerance is a socially desirable value nowadays, that does not mean it is achieved spontaneously. On examples of behavior from various different historical epochs we can notice decisive importance of societal, i.e. historical context of meaning, and thus the acceptability or unacceptability of one's behavior. Because of that tolerance in everyday life cannot be understood as something by itself, rather it can be understood as a contextually dependent process, about which we can adequately think only if we approach it knowing its groundedness, both on the individual past of an individual, and on the history of a society.

KEY WORDS: tolerance, everyday life, personal and social past.

ЈЕЗИЧКА ТОЛЕРАНЦИЈА: У ПРАВЦУ РОДНЕ (НЕ)ОСЕТЉИВОСТИ

АПСТРАКТ: Према истакнутим српским лингвистима, Ранку Бугарском и Павлу Ивићу, језик одсликава појмовни свет којим је неко друштво овладало, али указује и на могућност даљег развоја културе. С обзиром на то да су друштвене промене веома често брже од језичких, те да језик, како наводи Свенка Савић, није аутономни „живи организам“, неопходно је дугорочном језичком политиком прилагодити га променама које су се у друштву већ догодиле, нормирањем употребе која би афирмисала равноправност у језику, нарочито равноправност употребе назива занимања, функција и титула у женском роду. Овај рад представља покушај сажетог објашњења узрока уобичајених заблуда о родно осетљивом језику, сагледавања потребе за његовом употребом, као и препорука за коришћење родно осетљивог језика.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: језик, толеранција, родно осетљив језик, демократија, дискриминација

Велики речник страних речи и израза дефинише лексему *толеранција* као „однос у коме неко потпуно прихвата другог, његове другачије обичаје, уверења, мишљења и др“.¹ Појам *језичке толеранције* исти речник дефинише као „прихватање равноправности и права на употребу других, посебно мањинских језика“. У овом раду, проширићемо схватање појма језичке толеранције у смислу остваривања и прихватања равноправности употребе назива функција, титула и занимања у женском роду у српском језику.

Неизоставно је овде поменути и одсуство толеранције и равноправности, односно дискриминацију као последицу непостојања равноправности (неједнако поступање према особи или групи људи због неког личног својства – пола, вероисповести, сексуалне оријентације, расе итд.), а чим је на делу дискриминација, особи или групацији која је њен предмет ускраћују се права, те ова постаје друштвено невидљива, што даље доводи до тога да је и законски мање заштићена. У

¹ Иван Клајн, Милан Шипка, *Велики речник страних речи и израза* (Нови Сад: Прометеј, 2008), 1253.

друштву каквом тежимо – демократском, заснованом на принципима једнакости и правичности – не сме бити невидљивих категорија и због тога се мора континуирано указивати на појаве које доводе до неједнаког третмана било ког члана или чланице друштва.

Међусобна повезаност друштва, језика и категорије рода

У књизи *Историја српске културе*, академик Павле Ивић каже да је језик:

„основно оруђе културе сваког народа. У њему се одражава појмовни свет којим је овладало неко друштво, али он уједно утиче на могућности даљег развоја културе, олакшавајући комуникацију у неким правцима и отежавајући је у другим релацијама, чиме се развој у знатној мери усмерава“.²

На овом запажању темељимо закључак да језик одсликава друштво у каквом живимо, не нужно и објективну стварност (што ћемо доказати нешто касније у раду), те да променом у језику можемо у одређеној мери утицати и на промене у друштву. Наравно, промене у друштву не могу се заснивати искључиво на језичким променама, тачније, доследнијој употреби одређених језичких категорија.

Вратимо се на кратко у далеку прошлост, до првих записаних језика, сумерског и египатског, за које се сматра да потичу из 3200. године пре нове ере, с тим што би најстарији писани језик који је још увек у употреби био кинески, први се пут појавивши око 1500. године пре нове ере. Дакле, и овако баналним освртом на дужину периода људске историје у којем се говор почео и записивати, схватамо да је језик, заједно са људским друштвом, несумњиво прошао кроз фасцинантне промене у свом дугом постојању, одражавајући стварност, али и мењајући је. Поменимо само најочигледније прекретнице попут територијалних освајања која су нужно доводила и до језичког мешања – понекад наметањем, понекад спонтаном употребом, потом, открића штампарије које је довело до графолошких промена у језицима (графема W у енглеском језику, чији је изговор остао као у латинском језику и норманском француском, а запис се временом прилагодио штампарском слогу), или рецимо, идеолошких потреса који су доводили до насилних елиминисања „непожељних“ речи (због непожељних појава у друштву) и њиховог замењивања идеолошки подобнијим изразима (*господина* и *госпођу* заменили су *друг* и *другарица* у државама под комунистичком влашћу).

2 Ивић, Павле (ред.), *Историја српске културе* (Горњи Милановац: Дечје новине, Београд: Удружење издавача и књижара Југославије, 1996), 41.

Ранко Бугарски у чланку „Језик и друштвене промене“ (1976) наводи да је општа природа језика у одређеној мери условљена општом природом друштва, с тим што је ритам промена бржи у друштву него у језику, те језичке промене осетно касне у односу на друштвене.³ Овоме можемо додати запажање да је управо из тог разлога изузетно битно уводити промене у језику, како би он одражавао објективну стварност, ма колико поједине структуре друштва биле неспремне за то. Бугарски даље наводи пример данашњег строгог разграничења између инструментала са неживим инструментом глаголске радње и разних перифраза и других конструкција са живим инструментом. Сходно томе, данас се каже »Пошаљи ми писмо авионом«, али не и »Пошаљи ми писмо куриром«, него »по куриру« или »преко курира«; данас кажемо »Поорао је њиву својим плугом«, али не и »Поорао је њиву својим слугом«, него »Слуга му је поорао њиву« – док средњовековни списи сведоче о томе да је могло сасвим нормално да се каже да је неко поорао њиву својим слугом – разлика између живог (посебно људског) и неживог инструмента није била толико релевантна колико је данас. Дакле, друштво се увелико променило и језик је временом морао да испрати и потврди ту промену. Даље, Ранко Бугарски наводи пример који је у вези са нашом темом:

„Израз »оженити се неким« само је један такав пример, али двоструко занимљив. Прво, интересантно је да стандардна граматичка норма и овде доследно проscribeује предлог, оцењујући као не-књижевну иначе доста раширену говорну алтернативу »оженити се с неким«, која на свој начин управо разбија имплицирану архаичну структуру, демократизујући процес који означава. А друго, у непосредној вези с првим, карактеристично је непостојање израза »удати се неким«; удати се може само за неког – дакле, само с предлогом, и то, рекло би се, не случајно изабраним! Укратко, граматика још увек додељује жени улогу обичног инструмента у процесу склапања брака, а не добровољног и равноправног учесника, што би свакако било више у складу са данашњим друштвеним односима“.⁴

Можемо размотрити и неке примере језичких трансформација под утицајем захтева друштва, прецизније, друштвених елита у одређеном периоду. Тако су у једном периоду викторијанске ере у Великој Британији потпуно из употребе прогнани изрази који нису сматрани чедним: *руке*⁵ и *ноге*⁶ – заменила је неутралнија лексема *удови*⁷.

³ Ранко Бугарски, „Језик и друштвене промене“, *Поља*, 21, 303 (1976), 2–5.

⁴ *исто*, 2.

⁵ Arms.

⁶ Legs.

⁷ Limbs.

Такође, наметнута је заменица за мушки род у једнини, *он*⁸, за оба пола, у реченицама у којима се користе опште заменице попут *сви*, *свако*, *сваки*⁹, те би нпр. реченица коју је неретко у својим романима понављала Џејн Остин - *Everybody has their failing* – а која на српски може сасвим лепо да се преведе као *Свако има своја посрнућа* – у викторијанском периоду, због наметнутог *he*¹⁰, гласила дословно *Свако има његова посрнућа*¹¹. За разлику од времена Шекспира, Остинове, Дикенса, Шоа, када је заменица *they* употребљавана у неутралном значењу, односно у ситуацијама када није битно који род је у питању или када обухвата оба рода, код Викторијанаца је владало мишљење да мушки граматички род може да се користи и за женски јер, према тадашњем слогану (пореклом из шеснаестог века), мушко обухвата женско¹². И тиме га гуши, додали бисмо.

Слично овом примеру, али уз још теже премостив јаз супротстављених страна, пример је дравидских језика Индије. Наиме, ту се граматички род односи на касте, те разлика у полу није битна, али је у структури језика јасно исказана: препознају се две категорије – за виша и нижа бића, при чему жене, па и богиње, спадају у категорију нижих бића.¹³ Енглески језик је у шеснаестом веку доживео изузетно занимљиве промене: Шекспир је увео преко три стотине нових речи само уз помоћ префикса *in*, док је од именица стварао глаголе, од придева прилоге, те су те речи, тада нове и необичне, данас сасвим уобичајене у употреби. Такође, слова *y* и *j* су тек тада ушле у оно што данас сматрамо званичним енглеским алфабетом.

Уведимо сада и категорије рода и пола у односе друштва и језика. Маргарета Башарагин даје преглед истраживања о односу пола и језика, те наводи да прва таква потичу из науке о језику с краја деветнаестог века.¹⁴ Она даље објашњава да је тадашња лингвистика налазила директну повезаност између граматичког рода и пола, те је нпр. Јакоб Грим сматрао да људска бића утискују сопствени пол у ствари и појаве из окружења, стварајући мушки, женски и средњи род за именице, при чему је мушки граматички род први, већи, активнији, женски мирнији, мањи и пасивнији, а средњи род је резервисан за апстрактне именице. У сличном духу говорио је и Ото Јесперсен, тврдећи да жене користе једноставнију синтаксу, речник, стил, те да имају другачију интонацију

8 He.

9 Everybody, everyone, every.

10 Он.

11 Everbody has his failing.

12 The masculine embraces the feminine.

13 Ранко Бугарски, нав. дело.

14 Маргарета Башарагин, *Род, култура и дискурс разговора у разреду* (Нови Сад: Војвођанска академија наука и уметности, Фондација академика Богумила Храбака за публикување докторских дисертација, 2019).

и изговор и то због смањених интелектуалних способности.¹⁵ Стога Башарагинова долази до закључка да ови први радови показују два основна правца у ком су се временом кретала истраживања односа рода и језика: род у језичком систему и полно/родно специфична употреба језика. Лингвисткиња Робин Лејкоф (Robin Lakoff) у свом делу *Language and Woman's Place* објашњава безизлазност ситуације у којој се нађе свака особа женског пола. Наиме, она наводи да у детињству дечаки и девојчице једно време користе исти језички стил, али се у нешто каснијим фазама развоја дечацима прећутно одобрава грубљи језички стил, неретко праћен вулгарним изразима, понекад и подстице, док се девојчицама то строго забрањује и уколико се и деси, оне бивају укорене, исмејане и кажњене. Касније, међутим, у одраслом добу, мушкарци и даље имају прилику да се изразе како желе, без бојазни да ће им то бити замерено, док жене, сада навикле да се изражавају искључиво „дамски“, што их често спречава да се изразе у потпуности онако како одређена ситуација захтева, или како би се мушкарац у истој ситуацији изразио, бивају управо због тог „дамског“ изражавања сматране особама које не могу учествовати у озбиљним разговорима.¹⁶

Дуго времена је биолошки детерминизам био основа за натурализацију разлика између жена и мушкараца. Према овом концепту, пол је тај који објашњава родне разлике, одређује облике понашања и деловања, особине личности, али и неједнако и другачије позиционирање жена и мушкараца у друштву. Жена је неправедно сведена на своју „природну“ репродуктивну улогу и приватну сферу. Тиме се ограничава у свом деловању и постојању, маргинализује и дискриминише. Са развојем феминистичког покрета седамдесетих година прошлог века, отвара се и нова перспектива у истраживању родно специфичног језика, која каже да је род у језику и његовој употреби увек огледало патријархалних односа моћи, који за последицу имају дискриминацију жена.

Да бисмо додатно појаснили односе пола/рода и језика, морамо дефинисати појам рода у граматичкој и друштвеној теорији, те га јасно одвојити од онога што подразумевамо под појмом пола. Пол се данас сматра појмом из биолошке сфере, којем су се приписивала одређена друштвена очекивања, те се вековима, сад већ миленијумима, продубљивала поларизација између мушког и женског биолошког пола. И пре женског покрета, јавила су се, међу антрополошким, размишљања у правцу да су друштвени услови заправо детерминанте полних улога, а не људска биологија. Маргарет Мид (Margaret

¹⁵ *исто*, 11.

¹⁶ Robin Lakoff, „Language and Woman's Place“, *Language in Society*, 2, 1 (1973), 45–80.

Mead) и Дејзи Бејтс (Daisy Bates) писале су о томе. Шуламит Фајерстон (Shulamith Firestone), канадска феминисткиња, проучавајући социјалну организацију и семантизацију људских биолошких полова, закључила је у свом делу *Дијалектика пола: случај феминистичке револуције* (1970) да постоје потпуно различите стварности за мушкарце и жене.¹⁷ У том смислу, интересантан је енглески термин *engender*, објашњен, између осталог, као смештање биолошких разлика међу половима у род. Биљана Дојчиновић, у својој студији *Гинокритика: род и проучавање књижевности коју су писале жене* (1993), прва је превела на српски језик енглески термин *gender* као *род*, који се до тада користио само у смислу сродства или народа.¹⁸ Тако је род у друштвеној теорији скуп друштвених очекивања и правила која се приписују мушком или женском полу, док је граматички род у српском језику једна од основних категорија променљивих врста речи. Темом друштвене конструисаности рода, те родно осетљивог језика, бавиле су се бројне феминистичке теоретичарке, попут Симон де Бовоар (Simone de Beauvoir), Кендас Вест (Candace West), Дон Зимерман (Dawn Zimmerman), Џудит Батлер (Judith Butler), а на нашим просторима немерљив допринос дале су емерита Свенка Савић, Биљана Дојчиновић, Јелена Филиповић, Јелена Лалатовић, Адријана Захаријевић, Даша Духачек, Соња Дрљевић, Христина Цветинчанин Кнежевић и друге.

У недавно објављеном *Приручнику за употребу родно осетљивог језика*, Христина Цветинчанин Кнежевић и Јелена Лалатовић сажето приказују друштвена очекивања од полова:

„На пример, да су жене <природно> емотивније, да је женски мозак другачији од мушког, да жене више него мушкарци желе да имају децу; да се жене у много већој мери него мушкарци баве кувањем, чишћењем и бригом о старима, јер тако желе или јер је тако <природно>, а не зато што постоје објективне друштвене околности које мушкарце усмеравају ка боље плаћеним занимањима, а жене ка неплаћеном и потцењеном раду, који се најчешће односи на бригу о другима“.¹⁹

Оне закључују да исправна употреба термина *пол* и *род* значи да раздвајамо биолошке чињенице од значења која им друштво вековима приписује. Што се самих занимања тиче, с обзиром на то да су она настала у друштву и за потребе друштва, биологија с њима не би смела да има везе. Међутим, управо се вековно опирање друштва да у одређене

17 Shulamith Firestone, *The Dialectic of Sex: The Case for Feminist Revolution* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 1970).

18 Биљана Дојчиновић, *Гинокритика: род и проучавање књижевности коју су писале жене* (Београд: Књижевно друштво Свети Сава, 1993).

19 Христина Цветинчанин Кнежевић, Јелена Лалатовић, *Приручник за употребу родно осетљивог језика* (Београд: Центар за женске студије, 2019), 22.

сфере пусти жене заснива на наводним полним разликама, а заправо на преобученим друштвеним конструктима, стегама и прећутним правилима. Данас се таква овештала схватања још увек виде у језику, првенствено у именицама које означавају занимања, функције и титуле – далеко је мање именица које именују наведене послове у женском роду, него у мушком.

Родно осетљив језик – потребе и заблуде

Размотримо најпре почетну претпоставку када говоримо о језику: циљ комуникације је тачно преношење поруке – у смислу суштине једнако као и у смислу граматичке исправности. Уколико узмемо за пример реченицу *Мама дошла сутра*, говорницима и говорницама српског биће мало теже разумети смисао, али ипак порука није потпуно неразумљива. Међутим, јасно је да нису коришћена језичка средства у складу са граматичким правилима – глаголско време није у складу са прилошком одредбом. Оваква реченица могла би се очекивати евентуално од веома малог детета које је још на телеграфском нивоу употребе језика, никако у нешто старијем узрасту. Глаголска времена, број и падеж, граматичке су карактеристике које употребљавамо доследно и без већих осцилација, за разлику од рода, који се употребљава недоследно, то јест, именице које означавају занимања, титуле и функције претежно исказујемо у мушком роду. Узмимо за пример именице *лекар* и *лекарка*. Ако у реченици мислимо на мушку особу, употребићемо именицу *лекар*, никако *лекарка*, јер ће то бити нетачно. Међутим, уколико се мисли на женску особу, готово је сигурно да ће се обе именице чути у реченицама и то у следећим варијантама: *Лекарка је данас примила три пацијента. Лекар је данас примила три пацијента. Лекар Јована Јовановић је данас примила три пацијента*. Већ на први поглед је јасно да је реченица у којој је употребљена именица са наставком за женски род најјаснија, најекономичнија и најзад, а заправо најважније – једина граматички исправна, јер је доследно примењена категорија рода. У другој реченици, именица и глагол се не слажу, а морали би према правилима српског језика, док је трећа реченица непотребно дугачка, осим што је такође граматички недоследна. Ситуација може да постане и апсурдна, уколико је дотична лекарка, рецимо, гинеколошкиња, а у реченици стоји да је примила три пацијента (мушки род), што је практично немогуће, јер је гинекологија медицинска област здравствене заштите жена. У наредном примеру видимо потпуно произвољну употребу именица у женском роду, за један статус употребљен, за други не: *Драгана је трчала продужени спринт и средњепругашке трке и отуда је биЛА*

ЧЛАН у штафетним тркама, (...) а у штафети је 1985. била ПРВАКИЊА Војводине.²⁰ Христина Цветинчанин Кнежевић и Јелена Лалатовић наводе да је очигледно да језик одражава, ствара и промовише одређене друштвене вредности, с обзиром на то да је род именица женског рода једина граматичка категорија која се укида. Оне такође упозоравају: „Уклањање рода може имати две последице: брисање жена или граматички нетачне реченице, које неретко мењају и смисао реченице“.²¹ Интересантно је и да се у медијима занимања и титуле користе у женском роду без изузетка онда када је у питању негативан контекст, на шта такође указују поменуте ауторке. *Ухапшена бивша директорка „Водовода“*²² – јасно је да би употреба речи *директор* овде била нетачна, али би се у неком другом контексту, позитивном или неутралном, врло лако могла наћи именица у мушком роду означавајући особу женског пола: *Проф. др Снежана Пајовић, директор Института за нуклеарне науке „Винча“*.²³ Видимо, дакле, да недоследна употреба женског рода када означавамо жене које обављају одређена занимања или јавне функције „није питање граматичке правилности, јер је употреба женског рода граматички не само исправна већ и неопходна. Стога је доследна употреба језика равноправности питање свести о друштвеној једнакости мушкараца и жена“.²⁴

Језик је једно од средстава којим можемо постићи видљивост и равноправност неке друштвене групе, али се, нажалост, може постићи и обрнуто. Родно осетљив језик је „скуп конкретних пракси употребе језика у свакодневном и званичном говору, којим се жене уважавају једнако као и мушкарци“.²⁵ Постоји три термина који обухватају овакву употребу језика и практично се користе као синоними: родно диференциран језик (уважава/истиче разлике, јер мушки род није неутралан), родно осетљив језик (доследан превод енглеског термина *gender sensitive*; не мисли се на емотивну или физичку осетљивост (жена), него на језик осетљив на неједнакост); родно недискриминативан језик (језик који не дискриминише на основу рода). У том смислу, карактеристичан је суд да „када свакодневно користимо родно недискриминативан језик, тиме нормализујемо видљивост жена у језику, а језик истовремено и ствара и одражава наш однос према свету у коме живимо. Када бирамо да не користимо родно осетљив језик, одлучујемо

20 Сомборске новине, 21. 8. 2020.

21 Христина Цветинчанин Кнежевић, Јелена Лалатовић, *нав. дело*, 20.

22 Портал Јужне вести, 27. 3. 2014.

23 <https://www.vin.bg.ac.rs/o-institutu/organizacija>

24 Христина Цветинчанин Кнежевић, Јелена Лалатовић, *нав. дело*, 21.

25 *исто*, 39.

се за језичку политику која игнорише заслуге и достојанство жена“.²⁶ Стога, када, на пример, кажемо да мостове и зграде граде грађевински инжењери, да су представници својих земаља у иностранству амбасадори, те да археолози долазе до епохалних открића, прикривамо чињеницу да жене, инжењерке, граде већ седамдесетак година (и то *већ* је практично увредљиво), да је међу археолошкињама Ивана Искра Јаношић, једна од две жене у стогодишњој историји приједорске гимназије која је у истој години положила трећи и четврти разред и матуру, а да су амбасадорке широм света награђиване највишим државним признањима, међу њима и Александра Колонтај, једна од првих дипломаткиња и отправница послова на свету, из двадесетих година XX века, а нешто касније и прва амбасадорка.

Свенка Савић наглашава да су психолингвистичка истраживања потврдила значајну улогу граматичке категорије рода у поимању језичке стварности, показавши да при спомињању занимања у мушком роду већина људи најпре помисли на мушкарца, па тек онда на жену: у реченици је дат назив занимања у мушком роду, те је та реченица морала бити допуњена следећом реченицом јасно израженим мушким или женским родом. Резултат је показао да називи у мушком роду нису неутрални и не указују на оба пола у истој мери.²⁷ Ивана Георгијев, пак, упозорава на чињеницу да

„Историја показује да се поимање рода и односа родова мења кроз време. Константне промене у друштву осликавају се и на промене у култури, која обликује значење ових појмова на одређен и том тренутку својствен начин. То значи да свако време има своју слику жене и мушкарца и односа између њих, што показује да друштвено конструисана значења нису заувек фиксирана и непроменљива. Ти друштвени односи огледају се и у језику, који је такође динамична категорија подложна промени“.²⁸

У том смислу, поред граматичке исправности и доследности, употреба родно осетљивог језика налази утемељење и у усклађивању језика са променама које су се неоспорно десиле у друштву, дајући женама простор у сферама у којима га нису имале раније. Штавише, родно осетљив језик је потребнији у данашњем тренутку него икад пре, с обзиром на то да формално женама није недоступно ниједно

²⁶ *исто.*

²⁷ Svenka Savić, Marijana Čanak, Veronika Mitro, Gordana Štasni, *Rod i jezik* (Novi Sad: Ženske studije i istraživanja; Futura publikacije, 2009).

²⁸ Ивана Георгијев, „Делатне заједнице и језичка промена: перцепција родно осетљивог српског језика у књижевном превођењу“, *Књиженство. Часопис за студије књижевности, рода и културе* (2014). Доступно на: <http://www.knjizenstvo.rs/sr/casopisi/2014/zenska-knjizevnost-i-kultura/delatne-zajednice-i-jezicka-promena-percepcija-rodno-osetljivog-srpskog-jezika-u-knjizevnom-prevodjenju#gsc.tab=0>

занимање нити функција, али у друштву и даље влада подозривост према женама на јавним положајима, док су на пољу економске независности и те како нужна побољшања. Стога, Ивана Георгијев истиче да увођење родно осетљивог језика у стандардну употребу представља свесне напоре да се рад и активности жена и њихови доприноси друштву учине видљивим. Истовремено, родно неосетљив језик је манифест неравноправне расподеле моћи у друштву, а та друштвена реалност се огледа и у језику:

„Родне и језичке идеологије учествују у односима надређености и подређености и непходна је промена тих односа не само у дискурсу већ и у институционалним контекстима у којима се тај дискурс јавља. Због тога употреби родно осетљивог језика у циљу промене схватања односа језика и рода у нашем друштву мора претходити озбиљна промена културних модела и идеологија када су комплексни, мушко-женски односи, у питању. Закони о родној равноправности и против дискриминације било које врсте постоје и јесу од великог значаја али ти законски механизми морају ићи руку под руку са развијањем свести људи о њиховим правима и о правима других“.²⁹

Управо на тој линији су и најчешће заблуде када су у питању именице женског рода за титуле, занимања и јавне функције. Већина оваквих заблуда укоренења је у сексизму и мизогинији, тј. дискриминаторним ставовима према женама – све што је женског рода, макар и именице које означавају занимања и особе женског пола које их обављају, мање је вредно, мање плаћено, мање разумно у односу на мушки пол, сматрају Христина Цветинчанин Кнежевић и Јелена Лалатовић.³⁰ Чак и особе које не мисле тако, или сматрају да не мисле тако – често не користе родно осетљив језик или им се чини необичан. Евидентно је да и саме жене врло често наводе своја занимања у мушком роду – разлог томе је дугогодишња језичка политика која намеће мушки род као неутралан и свеобухватан, те многе жене не могу да се одупру осећају чврсте хијерархије по којој је мушки род вреднији од женског и сходно томе, када своја занимања наводе у мушком роду, имају осећај више вредности и веће озбиљности. Због тога је промена културних модела коју наводи Георгијева изузетно важна.

Навешћемо овде најчешће заблуде у вези са родно осетљивим језиком, које истичу ауторке *Приручника за употребу родно осетљивог језика*:

1. Родно осетљив језик није у духу српског језика. Овде морамо да се запитамо на шта се мисли када се говори о духу језика. Раније у раду смо дали примере невероватних промена кроз које језици пролазе,

²⁹ исто.

³⁰ Христина Цветинчанин Кнежевић, Јелена Лалатовић, *нав. дело*.

тако да тешко да се о језику може говорити као о нечему заувек датом и непроменљивом. Истовремено, у последњих двадесет или тридесет година појавило се мноштво нових појмова, самим тим и нових лексема за њих (*друштвене мреже, мобилни телефон, бежична веза...*), што доказује да језик врло радо иде у корак са технолошким променама, па нема разлога да промене на плану занимања не буду прихваћене;

2. Родно осетљив језик квари језик. Уколико смо сагласни да га не квари нпр. туђице попут *језве, оцака, ћошка, кибицфенстера, лаптопа*, нових израза попут *телефона на додир, плазма екрана*, како га квари нпр. *патолошкиња* или *неимарка*? Зашто нам не сметају *бабице, неговатељице, васпитачице* – занимања која „природно“ припадају женској сфери?;

3. Родно осетљив језик је рогобатан и оптерећује реченицу. Доказали смо управо супротно: зар није лакше, јасније и исправније рећи *Драга Љочић, прва лекарка у Србији*, уместо *Драга Љочић, прва жена лекар у Србији*? Као пример за рогобатност, често се наводи *туристичка водичица*. Међутим, према *радница, уметница, глумица, певачица*, не би требало да нам смета једна *водичица*;

4. Родно осетљив језик пара уши. Не можемо а да се не запитамо шта то заправо значи. Шта ми очекујемо од језика? Милозвучност? Или очекујемо да су све речи једноставне за изговор? Можда би требало да избацимо све дугачке и компликоване речи, попут *оториноларингологије* или *дезоксирибонуклеинске киселине*, или *ацетабуларије*. Поменуте ауотрке наводе да је најгласнија повика на *војнициње* и *боркиње*, али не и *песнициње, таксисткиње, статисткиње, хористкиње*. Моћ и власт – недостижне за жене, чак и лингвистички;

5. Родно осетљив језик је непотребан јер је језик неутралан. Језик никад није неутралан! Језик настаје у самом друштву и обликован је различитим друштвеним контекстима. Српски језик није родно неутралан, има наставке за мушки, женски и средњи род.³¹

Према наведеним заблудама, јасно је да, када је наша средина у питању, постоји велика потреба за развијањем свести о постојању сексизма у језику, и о „чињеници да неселективна и уопштена употреба мушког граматичког рода када се ради о женама нема везе са језиком већ са патријархалним културним моделом присутним у нашој друштвеној средини“.³² Тако Ана Кузмановић Јовановић (2012) наглашава да су неопходне промене у језичком систему које би пратиле процес еманципације жена и њихово равноправно укључивање у јавну сферу одлучивања и друштвене моћи.³³

³¹ исто.

³² Ивана Георгијевић, *нав. дело*.

³³ Ана Кузмановић Јовановић, „Анализа постојећих норми за родно осетљив приступ у медијима“ у: Јелена Филиповић, Ана Кузмановић Јовановић, *Водич за родно осетљив приступ медијима*

Родно осетљив језик – решења и препоруке

Овде ћемо размотрити употребу родно осетљивог језика на два нивоа. Први ниво се тиче творбе речи, односно, грађења именица која означавају занимања, а други ниво се тиче ситуација у којима бирамо да користимо родно осетљив језик, како не бисмо дискриминисали грађане и грађанке.

Граматички наставци за грађање именица женског рода које најчешће користимо, јесу следећи: *-(к)иња* (на пример – *песникиња, антрополошкиња, сүткиња*), *-ка* (на пример – *режисерка, спаситељка, читатељка*), *-ица* (на пример – *писатељица, наставница, сарадница*)³⁴. Наставци ће нам помоћи у ситуацијама када нисмо сигурни како би требало да гласи женски род неког занимања. На пример, лако је утврдити како је настала именица *пекарка* – на именицу у мушком роду само је додат наставак *-ка*. Овај наставак, као и наставак *-ица*, најлакше твори именице женског рода, па тако од именица *апотекар, доктор, кувар*, добијамо именице *апотекарка* (или *апотекарица*), *докторка* (или *докторица*) и *куварица*. Такође, ове наставке можемо додавати и на занимања у мушком роду која се завршавају на *-ик*, с тим што одбацујемо тај наставак и додајемо наставке за женски род. На пример, *заставник* – *заставн(ик)+ица* = *заставница*. Именице у мушком роду, које се завршавају на *-лац* (*читалац, носилац*) често имају и други облик са завршетком на *-тељ* (*читатељ, носитељ*). За овакве именице, женски род градимо тако што користимо ту другу варијанту и додајемо наставак за женски род *-ка*: *читатељка, носитељка*. Тако је настала и именица *писатељка* (и *писатељица*), од застарелог облика именице *писац* – *писатељ*. Што се тиче наставка *-(к)иња*, додајемо га углавном на именице у мушком роду које означавају занимања (звања, опредељења), а завршавају се на *-а*. Тако имамо, на пример, именицу *патриота*, те ћемо женски род саградити тако што ћемо одбацити *а* и додати наставак *-киња, патриоткиња*. Овде спадају и именице које се у мушком роду завршавају на *-ист* или *-иста*: *пијанист(а)* – *пијанисткиња, чембалист(а)* – *чембалисткиња, лингвист(а)* – *лингвисткиња*. Уз помоћ наставка *-(к)иња* градимо и женски род од именица које се у мушком роду завршавају на *-лог* и *-2*, с тим што ће се овде десити и гласовна промена преласка *г* у *ш* у близини сугласника *к*: *филолог* – *филолошкиња, антрополог* – *антрополошкиња, психолог* – *психолошкиња, зоолог* – *зоолошкиња, токсиколог* – *токсиколошкиња*.

Други ниво употребе родно осетљивог језика јесу ситуације у којима је нарочито важна његова употреба. Смернице за то дала је

у Србији: препоруке и досадашња пракса (Београд: Министарство рада, запошљавања и социјалне политике, Управа за родну равноправност, 2012), 41–70.

³⁴ Сви примери именица преузети су из глосара који се налази у саставу *Приручника за употребу родно осетљивог језика* који су приредиле Христина Цветинчанин Кнежевић и Јелена Лалатовић.

лингвисткиња Свенка Савић³⁵, а овде ће бити наведене и те основне смернице и оне које су додале ауторке *Приручника за употребу родно осетљивог језика* (2019):

1. Субјекат и предикат се морају слагати у роду и броју.
2. Треба доследно употребљавати форму (граматичког) женског рода за именовање занимања и титула жена где год је то могуће.
3. Титуле и занимања жена треба писати у пуном облику, тј. треба избегавати писање скраћеница.
4. Треба избегавати ословљавање женске особе према брачном статусу.
5. Наводити пуну идентификацију за сваку особу, посебно уколико саопштавамо о (ван/брачном) пару.
6. Уколико се изречено односи и на мушкарце и на жене, треба користити паралелне форме.
7. У писаном и усменом изражавању треба паралелно користити што више различитих форми родно осетљивог језика.
8. Када преводимо са страног на српски језик, користимо родно осетљив језик.
9. Не користити термине и изразе који вређају одређене групе грађана и грађанки!
10. Треба избегавати исказе и примере у којима су мушкарци и жене у стереотипним улогама.
11. Престати са коришћењем сексистичких, стереотипних исказа!
12. Избацити из употребе израз људи и жене!
13. Ове смернице користити у свим облицима писаног изражавања (анкете, упитници, огласи, извештаји, саопштења).

Можда је необично давати препоруке и подстицати употребу језичких категорија које одавно постоје у нашем језику и које се доследно примењују, осим, чини се, у именицама које именују занимања, титуле, звања. Међутим, ако се присетимо колико скоро су жене оствариле нека од основних грађанских права, те колико времена им је за то било потребно, схватамо да упутства, нормирање, апеловање на лични морални осећај, јесу неопходни. Иако је Нови Зеланд, као прва

³⁵ Видети: Свенка Савић, Марјана Стевановић, *Водич за употребу родно осетљивог језика у јавној управи у Србији* (Београд: Мисија ОЕБС-а у Србији, Алта Нова, 2019); Свенка Савић, „Језик и пол – Истраживања код нас“, *Женске студије*, 2-3 (1995), 228–244; Свенка Савић, *Жена сакривена језиком медија* (Нови Сад: Футура публикације, 2004); Свенка Савић, „Предлог за употребу родно осетљивог језика у војсци: чиновни жене, родни идентитети у безбедносним професијама“, *Безбедност западног Балкана*, 19 (2011), 46–56.

држава која је дала право гласа женама, то учинила 1893, Велика Британија је то учинила тек после Првог светског рата 1918. године, и то за жене старије од 30 година, Сједињене Америчке Државе 1920, али не и за Афроамериканке, док је највећи број земаља увео право гласа за жене након Другог светског рата. Занимљиво је да су исламске земље Турска, Сирија и Египат омогућиле женама да гласају када и европске земље, за разлику од Швајцарске, која је то право увела тек 1971. године. Чувени Амандман о једнаким правима³⁶, који би требало да гарантује једнака права за све америчке грађане и грађанке, без обзира на пол, предложен у америчком Конгресу 1923, усвојен је 1972. у оба дома Конгреса, али га није ратификовао довољан број држава до истека рока за ратификацију, 1982. У јануару 2020. коначно је тридесет осма америчка савезна држава, Вирџинија, ратификовала овај Амандман. И можда и најважније што би требало овде навести – Универзална декларација о људским правима из 1948. године, према којој није дозвољен никакав облик дискриминације у друштву, а управо би језик требало да укаже на настојање друштва да их отклони. У том смислу, сасвим је оправдано инсистирање на доследној примени граматичких правила која уједно делују и на отклањање дискриминације према женама.

Закључак

Циљ родно осетљивог језика јесте да изједначи природни и граматички род када су у питању занимања, титуле, звања и опредељења која означавају жене. Послужићемо се закључцима из чланка „Језик закона – карактеристике и родна перспектива“:

„Језик, како се у литератури често наглашава, није никакав аутономни *живи организам*, који се развија по себи, независно од спољних околности и његових говорника, већ су управо говорници једини одговорни за његову конструкцију, тако да само променом њиховог језичког *понашања* може доћи до промене језика, његове граматичке и семантичке структуре“.³⁷

У том смислу, одговорност је на свима: онима којима је нормирање и стандардизација посао, медијима, „обичним“ говорницима и говорницама. У међувремену, стање у Србији је следеће: 24. фебруара 2011. Одбор за стандардизацију српског језика Института за српски језик САНУ, донео је Одлуку о језику родне равноправности³⁸ у којој,

³⁶ Енгл. Equal Rights Amendment – ERA.

³⁷ Свенка Савић, Слободанка Константиновић Вилић, Невена Петрушић, „Језик закона – карактеристике и родна перспектива“, у *Право и језик, зборник реферата* (Крагујевац: Правни факултет, 2006), 62.

³⁸ <http://www.isj.sanu.ac.rs/2018/05/14/jezik-rodne-ravnopravnosti/>

између осталог, стоји да је употреба родно осетљивог језика лингвистичка банализација, да су називи титула и занимања у мушком роду генерички и да нису дискриминаторни, те да паралелне форме не треба користити. Управа за родну равноправност Министарства рада и социјалне политике Владе Србије, у јуну 2012. објавила је Препоруку за употребу родно осетљивог језика у јавном говору, према Националној стратегији за побољшање положаја жена и унапређивање родне равноправности, као и према међународним препорукама УН-а и Савета Европе. У Препоруци³⁹ се, између осталог, каже:

„Сматрамо да језик мора да следи промене које су се већ догодиле у сфери друштвених односа и да, у складу с тим, допринесе видљивости жена у јавном животу, а не одржању стереотипа и предрасуда.“

Другим речима, како је то лепо илустрovala Љиљана Пешикан Љуштановић⁴⁰ (2017)⁴¹, када су у деветнаестом веку прве жене ушле на српски универзитет, коришћена је именица *професорка*, у складу са насталом друштвеном променом. Она такође подсећа на мисao Доситеја Обрадовића о томе да робиња може да роди само роба. Наше је право да бирамо слободу или неслободу. Као што је у раду приказано, природно је и очекивано да се језик мења. Језик који се не мења, вештачки је и наметнут инструмент који не задовољава захтеве друштвених промена. У том смислу, од значаја је суд да се

„тзв. природа језика може „зауздати“ у правцу веће толеранције и демократичности уопште, па и полне. Дугорочном језичком политиком може се смањити степен дискриминаторне употребе приписане „природи“ српског језика, што се може постићи нормирањем употребе која би афирмисала равноправност у језику свих различитих, укључујући и према полу у различитим доменима друштвене хијерархије, поготову у онима у којима жене све више добијају значај и моћ“.⁴²

Чини се да су управо те две речи, *значај* и *моћ*, кључне. Друштва попут нашег, наоко модерна, али суштински дубоко традиционална, нерado препуштају значај и моћ странама које их до тада нису имале, или су их имале у мањој мери. Као што се видело у делу рада у којем се говори о најчешћим заблудама у вези са родно осетљивим језиком, у току је борба за језичку равноправност и неће се у скорије време завршити. Такође, оно што српском друштву врло често измиче, а овде се показало и показало се једнако кључним, јесу дугорочни планови систематичне и пре свега, доследне примене језичке политике у свим сферама друштва.

39 <https://drive.google.com/file/d/oB8yfZZ6tlo6XUoJEakotdTF4MnM/view>

40 <http://voice.org.rs/napad-na-rodno-osetljiv-jezik-za-nastavak-diskriminacije-zena/>

41 <https://voice.org.rs/napad-na-rodno-osetljiv-jezik-za-nastavak-diskriminacije-zena/>

42 Свенка Савић, Слободанка Константиновић Вилић, Невена Петрушић, нав. дело, 62.

Језичка толеранција неће решити проблем нетолерантног друштва, али може умногоме помоћи кретању у добром правцу, у правцу стварања равноправног, зрелог друштва, осетљивог за све своје категорије.

Литература

- Башарагин, Маргарета. *Род, култура и дискурс разговора у разреду* (Нови Сад: Војвођанска академија наука и уметности, Фондација академика Богумила Храбака за публикување докторских дисертација, 2019).
- Бугарски, Ранко. „Језик и друштвене промене.“ *Поља*, 21, 303 (1976), 2–5.
- Дојчиновић, Биљана. *Гинокритика: род и проучавање књижевности коју су писале жене* (Београд: Књижевно друштво Свети Сава, 1993).
- Ивић, Павле (ред.). *Историја српске културе* (Горњи Милановац: Дечје новине, Београд: Удружење издавача и књижара Југославије, 1996).
- Клајн, Иван, Шипка, Милан. *Велики речник страних речи и израза* (Нови Сад: Прометеј, 2008).
- Кузмановић Јовановић, Ана. „Анализа постојећих норми за родно осетљив приступ у медијима“ у: Филиповић, Јелена, Кузмановић Јовановић, Ана. *Водич за родно осетљив приступ медијима у Србији: препоруке и досадашња пракса* (Београд: Министарство рада, запошљавања и социјалне политике, Управа за родну равноправност, 2012), 41–70.
- Lakoff, Robin. „Language and Woman’s Place“, *Language in Society*, 2, 1 (1973), 45–80.
- Савић, Свенка. „Језик и пол – Истраживања код нас“, *Женске студије*, 2-3 (1995), 228–244.
- Савић, Свенка. *Жена сакривена језиком медија* (Нови Сад: Футура публикације, 2004).
- Савић, Свенка, Константиновић Вилић, Слободанка, Петрушић, Невена. „Језик закона – карактеристике и родна перспектива“. у *Право и језик, зборник реферата* (Крагујевац: Правни факултет, 2006), 55–63.
- Savić, Svenka, Čanak, Marijana, Mitro, Veronika, Štасni, Gordana. *Rod i jezik* (Novi Sad: Ženske studije i istraživanja; Futura publikacije, 2009).
- Савић, Свенка. „Предлог за употребу родно осетљивог језика у војсци: чинови жена, родни идентитети у безбедносним професијама“, *Безбедност западног Балкана*, 19 (2011), 46–56.
- Савић, Свенка, Стевановић, Марјана. *Водич за употребу родно осетљивог језика у јавној управи у Србији* (Београд: Мисија ОЕБС-а у Србији, Алта Нова, 2019).

- Firestone, Shulamith. *The Dialectic of Sex: The Case for Feminist Revolution* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 1970).
- Цветинчанин Кнежевић, Христина, Лалатовић, Јелена. *Приручник за употребу родно осетљивог језика* (Београд: Центар за женске студије, 2019).

Извори на интернету

- Георгијев, Ивана. „Делатне заједнице и језичка промена: перцепција родно осетљивог српског језика у књижевном превођењу“, *Књиженство. Часопис за студије књижевности, рода и културе* (2014). Доступно на: <http://www.knjizenstvo.rs/sr/casopisi/2014/zenska-knjizevnost-i-kultura/delatne-zajednice-i-jezicka-promena-percepcija-rodno-osetljivog-srpskog-jezika-u-knjizevnom-prevodjenju#gsc.tab=0>
- <http://www.isj.sanu.ac.rs/2018/05/14/jezik-rodne-ravnopravnosti/>
- <https://drive.google.com/file/d/oB8yfZZ6tlo6XUoJEakotdTF4MnM/view>
- <https://voice.org.rs/napad-na-rodno-osetljiv-jezik-za-nastavak-diskriminacije-zena/>
- <http://voice.org.rs/napad-na-rodno-osetljiv-jezik-za-nastavak-diskriminacije-zena/>

Nataša Gojković
Faculty of Education in Sombor
University of Novi Sad

LANGUAGE TOLERANCE: TOWARDS GENDER (IN)SENSITIVITY

SUMMARY: According to prominent Serbian linguists Ranko Bugarski and Pavle Ivić, language reflects the conceptual world of a society and possibilities of the future cultural development. Social changes almost always happen faster than the linguistic ones. As Svenka Savić explains, language is not an autonomous ‘living organism’. Therefore, a long-term language policy is of utmost importance in adjusting the language to the social changes by standardizing the usage which would acknowledge language equality, particularly when it comes to the names of titles, professions and public offices in feminine gender. This paper attempts to concisely explain the origin of common misapprehensions regarding gender-sensitive language, to provide an overview of the reasons for its everyday usage, as well as to recommend the way the gender sensitive language should be used.

KEY WORDS: language, tolerance, gender-sensitive language, democracy, discrimination

OBRAZOVANJE NA MANJINSKIM JEZICIMA – TOLERANCIJA U PRAKSI

APSTRAKT: U radu se razmatra odnos između tolerancije i obrazovanja na manjinskim jezicima. Polazi se od pretpostavke da je toleranciju moguće analizirati i kao odnos između različitih grupa učesnika u obrazovnom procesu, u ovom slučaju većinske i manjinske grupe. U Srbiji se nastava osim na većinskom srpskom jeziku odvija na više manjinskih jezika, posebno u Vojvodini, zbog čega je i ovaj deo u fokusu rada. Opisani su dominantni modeli obrazovanja na manjinskim maternjim jezicima. Možemo ih nazvati razvojni model, 4+4 tranzitivni model i model “utapanja” u jezik (imerzivni model, najbolji model je razvojni koji spada u jake modele dvojezičnog obrazovanja. U drugom delu teksta su analizirane funkcije obrazovanja na manjinskim maternjim jezicima: očuvanje i razvoj maternjeg jezika, sticanje pismenosti na maternjem jeziku, razvoj nacionalnog identiteta, etnojezičke vitalnosti i razvoj interkulturalnosti.

KLJUČNE REČI: nacionalna manjina, obrazovanje na manjinskim jezicima, tolerancija, modeli obrazovanja, funkcije obrazovanja

Prema definiciji UNESCO-a pod tolerancijom se podrazumeva poštovanje, prihvatanje i uvažavanje bogatstva različitosti. Tolerancija se temelji na otvorenosti, komunikaciji i slobodi mišljenja, savesti i uverenja i predstavlja harmoniju u različitostima. Biti tolerantan znači biti slobodan, držati se svojih uverenja i poštovati činjenicu da se i drugi ljudi drže svojih uverenja, kao i da svi imaju pravo na život onakvi kakvi jesu, bez diskriminacije. Odnos između obrazovanja i tolerancije ima različite varijacije: obrazovanje za toleranciju, tolerancija u obrazovanju, obrazovanje o toleranciji. Negde se naglašava tolerancija kao predmet učenja u školskim predmetima (na primer Građansko vaspitanje) a negde je u fokusu pažnje tolerancija kao obeležje odnosa između svih učesnika u obrazovnom i vaspitnom procesu. U slučaju obrazovanja na manjinskim jezicima toleranciju možemo onda posmatrati kao odnos između grupa koje učestvuju u obrazovanju, i to većinske grupe i manjinskih grupa učesnika u obrazovnom procesu. U slučaju Srbije bi to bili odnosi između grupa učesnika koji pripadaju srpskom narodu i grupa učesnika koji pripadaju različitim manjinskim zajednicama, nacionalnim manjinama.

Toleranciju možemo posmatrati kao karakteristiku pojedinca ali i kao karakteristiku grupa ljudi ili društva u celini. Možemo reći da ona ima individualni i društveni nivo. Jedan od pokazatelja tolerancije na društvenom nivou, na nivou države jeste uvažavanje prava na obrazovanje na svom maternjem jeziku, što je posebno važno za pripadnike nacionalnih manjina u jezički i kulturno heterogenom društvu. Tolerancija pokazuje zrelost društva jer uvažava pravo na različitost, pravo na očuvanje i negovanje različitosti, u smislu prava na svoj nacionalni identitet. Dakle, na društvenom nivou obrazovanje na manjinskim jezicima pokazuje spremnost društva u celini da omogućiti različitim etničkim zajednicama da očuvaju i razvijaju svoju etničku, jezičku i kulturnu različitost. Na nivou pojedinca obrazovanje na maternjem jeziku koje je u manjinskoj situaciji znači mogućnost izražavanja, negovanja i razvoja svojih posebnosti ili, sa aspekta pripadnika većine, znači prihvatanje različitosti kroz obrazovanje. Obrazovanje na manjinskim jezicima u kontekstu Srbije/Vojvodine možemo svrstati u jezička prava "orijentisana na promociju" a ne u jezička prava "orijentisana na toleranciju". Ovu distinkciju je pre više od četiri decenije u sociolingvistici opisao Kloss a može da bude korisna još i danas.¹ Jezička prava "orijentisana na toleranciju" (*tolerance oriented*) obuhvataju prava na očuvanje i korišćenje prvog (maternjeg) jezika u privatnoj sferi a ne u službenoj sferi. Osoba ima pravo da koristi svoj maternji jezik kod kuće, na javnim mestima, u privatnim školama. Na drugoj strani jezička prava "orijentisana na promociju" označavaju da postoji pravo na korišćenje maternjeg jezika u službenoj sferi, kao što je obrazovanje u javnim, državnim školama na manjinskom jeziku.²

Zakon o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina³ u članu 2. nacionalnu manjinu definiše kao svaku grupu državljana Republike Srbije koja je po brojnosti dovoljno reprezentativna, iako predstavlja manjinu, pripada nekoj od grupa stanovništva koje su u dugotrajnoj i čvrstoj vezi sa teritorijom Republike Srbije i poseduje obeležja kao što su jezik, kultura, nacionalna ili etnička pripadnost, poreklo ili veroispovest. Po tome se razlikuje od većine stanovništva. Pripadnici nacionalnih manjina se odlikuju brigom da zajedno održavaju svoj zajednički identitet, uključujući kulturu, tradiciju, jezik ili religiju.

Prema popisu iz 2011. godine nacionalne manjine čine oko 13% stanovništva u Srbiji. Najbrojniji su Mađari, za njima slede Romi, Slovaci, Hrvati, Crnogorci, Vlasi, Rumuni, Makedonci. Manje od 20 hiljada je Bugara, Rusina, Bunjevaca a po nekoliko hiljada Nemaca, Slovenaca, Albanaca,

1 Heinz Kloss, *The American bilingual tradition* (Rowley, MA: Newbury House, 1977).

2 Stephen May, "Language rights and language policy: addressing the gap(s) between principles and practices", *Current Issues in Language Planning*, 7 (2014), 355-359.

3 Zakon o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina, *Službeni glasnik RS*, br. 72/2009

Ukrajincima. Svega nekoliko stotina je Poljaka, Aškalija i Grka.⁴ Prava i polazaj nacionalnih manjina u Srbiji su određena odredbama Okvirne konvencije Saveta Evrope o zaštiti nacionalnih manjina, saglasno Ustavu Republike Srbije, Zakonu o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina, Zakonu o nacionalnim savetima nacionalnih manjina, Zakonu o službenoj upotrebi jezika i pisma i drugim zakonima koji se odnose na ovu problematiku. Prema mišljenju međunarodne zajednice zakonodavni okvir u ovoj oblasti u Srbiji je iznad evropskog proseka.

U Članu 8. Zakona o osnova sistema vaspitanja i obrazovanja se navode ciljevi vaspitanja i obrazovanja i navešćemo dva cilja koja su važna za obrazovanje na manjinskim jezicima:

1. razvoj i poštovanje rasne, nacionalne, kulturne, jezičke, verske, rodne, polne i uzrasne ravnopravnosti, tolerancije i uvažavanje različitosti,
2. razvijanje ličnog i nacionalnog identiteta, razvijanje svesti i osećanja pripadnosti Republici Srbiji, poštovanje i negovanje srpskog jezika i maternjeg jezika, tradicije i kulture srpskog naroda i nacionalnih manjina, razvijanje interkulturalnosti, poštovanje i očuvanje nacionalne i svetske kulturne baštine.⁵

Ovi ciljevi se mogu realizovati u svim školama, bez obzira na to da li se nastava odvija na jeziku većine ili na različitim manjinskim jezicima. U ovom radu ćemo se pretežno baviti obrazovanjem nacionalnih manjina na teritoriji Vojvodine, kao i osnovnom školom. Iako se vaspitanje i obrazovanje na manjinskim jezicima može realizovati na svim nivoima, od predškolskih ustanova do fakulteta, osnovna škola je najvažnija, jer najduže traje, obavezna je za sve učenike i zbog toga, zajedno sa razvojnim karakteristikama dece, pruža najviše mogućnosti za realizaciju svih funkcija obrazovanja.⁶

Modeli obrazovanja

Obrazovanje na maternjem jeziku se u Srbiji organizuje prema tri modela. U Vojvodini su, u zavisnosti od različitih faktora, kao što su, na primer, etnički sastav sredine i koncentracija govornika manjinskog jezika na jednom prostoru omogućena tri načina realizacije prava obrazovanja na svom maternjem jeziku u osnovnoj školi:⁷

1. Školovanje tokom svih osam godina u osnovnoj školi na svom maternjem jeziku, u sredinama gde postoji visoka koncentracija govornika manjinskog

⁴ <http://mduls.gov.rs/ljudska-i-manjinska-prava/manjinske-politike/?script-lat>

⁵ Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS*, br. 88/2017.

⁶ Ruženka Šimonji Černak, *Dvojezičnost i obrazovanje* (Beograd: Zadužbina Andrejević, 2012).

⁷ Ruženka Šimonji Černak, "Obrazovanje na manjinskom maternjem jeziku: uloge i izazovi", In *Improving the quality of life of children and youth*, edited by M. Nikolić, and Medina Vantić-Tanjić (Tuzla: Faculty of Special education and Rehabilitation, 2020), 579–589.

jezika. Možemo ga nazvati razvojni model i spada u jake modele dvojezičnog obrazovanja. Nastavni jezik je manjinski jezik, većinski jezik se uči kao poseban predmet – *Srpski kao nematernji jezik* a cilj je postizanje dvojezičnosti. Dvojezičnost se postiže na taj način što se manjinskom jeziku pruža podrška u vidu institucionalizovanog i sistematskog obrazovanja na tom jeziku i što se učenicima omogućava sticanje komunikativne i kognitivne jezičke kompetencije u većinskom jeziku.⁸ Na taj način učenici mogu, bez nekih većih problema, da nastave obrazovanje u srednjoj školi ili na fakultetu na većinskom jeziku. Ovaj model je pogodan za manjinske zajednice koje nisu prošle kroz proces zamene jezika i koje žele da reafirmišu ili razviju svoj maternji jezik. Maternji jezik bi trebao da ima stabilan oslonac u porodici, koja omogućava transgeneracijski prenos jezika. Obrazovanje na maternjem jeziku tokom cele osnovne škole je karakterističnije za „stare“ ili „snažnije“ manjinske grupe, kao što su na primer Mađari, Rumuni ili Slovaci.⁹

2. Školovanje u prva četiri razreda na svom maternjem jeziku, onda na većinskom jeziku od petog do osmog razreda, obično u sredinama, gde ne postoji dovoljan broj učenika čiji je maternji jezik manjinski. Ovaj 4+4 model možemo uslovno nazvati tranzitivnim modelom. Uсловno zbog toga što se u literaturi pod tranzitivnim modelom podrazumeva „prevođenje“, tranzicija učenika sa manjinskog na većinski nastavni jezik. Osnovni cilj je da se učenici na kraju sasvim „prevedu“ u nastavu na većinskom jeziku, da bi se bolje integrisali u društvo. U kontekstu Vojvodine motivi za realizaciju 4+4 ili tranzitivnog modela su bitno drugačiji. Nastava se u drugom stepenu osnovne škole odvija na većinskom jeziku iz sledećih razloga: mala sredina, nedovoljan broj učenika, nedovoljan broj nastavnika koji mogu predmetnu nastavu realizovati na manjinskom jeziku. Često se događa da učenici pored nastavnog jezika menjaju i školu i mesto gde se škola nalazi. U ovom modelu učenici mogu da imaju maternji jezik kao obavezni predmet, sa fondom časova za maternji jezik, ili predmet *Negovanje maternjeg jezika sa elementima nacionalne kulture*, sa manjim fondom časova. Za neke nacionalne manjine u Vojvodini ovaj model predstavlja korak nazad, kao na primer za slovačku zajednicu a za neke korak napred, kao što je hrvatska nacionalna manjina.

3. Školovanje na većinskom jeziku tokom svih osam razreda, najčešće u gradskoj sredini, kao što je Novi Sad. Učenici mogu, ako to izaberu, da pohađaju časove predmeta *Negovanje maternjeg jezika sa elementima nacionalne kulture*. Predmet ima status izbornog, a njegova realizacija u praksi zavisi od mnogih faktora. Ovaj model obrazovanja spada u slabe modele i nema za cilj postizanje dvojezičnosti kod učenika, već jednojezičnost na većinskom

8 Ruženka Šimoniová-Černáková, *Dvojjazyčnost a jej pedagogické aspekty* (Báčsky Petrovec: Slovenské vydavateľské centrum, 2013).

9 *From linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of language Education Policies in Europe. Main version* (Strasbourg: Council of Europe, 2007).

jeziku. Možemo ga nazvati modelom „utapanja“ u jezik. Termin koji se još koristi je imerzivni model.¹⁰ Teorijski okvir ovih modela obrazovanja možemo nazvati subtraktivnim, jer se vrši zamena manje vrednovanog jezika više vrednovanim jezikom. Prvi jezik deteta se menja sa drugim jezikom a dvojezičnost nije poželjna. Dvojezičnu situaciju u kojoj se deca nalaze možemo nazvati subtraktivnom, kao i tip dvojezičnosti. Za razliku od toga, u razvojnom modelu imamo više elemenata aditivne dvojezične situacije, gde se oba jezika podjednako vrednuju a prvom se jeziku pridodaje drugi jezik. Time nije ugrožen dalji razvoj prvog niti je onemogućeno sticanje drugog jezika. Model „utapanja“ u jezik je najmanje odgovarajući za održavanje i razvoj maternjeg jezika.

Pregled broja osnovnih škola sa pojedinim modelima obrazovanja na manjinskim jezicima nalazi se u Tabeli 1:

Tabela 1: Broj osnovnih škola sa manjinskim nastavnim jezikom po modelima¹¹

jezik	razvojni model	tranzitivni 4+4 model	program „utapanja“ u jezik
mađarski	74	5	39
slovački	11	6	7
rumunski	15	/	/
rusinski	2	/	26
hrvatski	5	/	16

Iz tabele vidimo da je najmanje zastupljen 4+4 model, da se model „utapanja“ u jezik primenjuje za sve nacionalne manjine osim za rumunsku a da je razvojni model zastupljen u obrazovanju svih nacionalnih manjina u Vojvodini.

Funkcije obrazovanja

Funkcije obrazovanja na maternjem jeziku koji je u manjinskoj situaciji možemo da sumiramo na sledeći način:¹²

1. Očuvanje i razvoj maternjeg jezika, naročito razvoj književnog maternjeg jezika. Maternji jezik je jedna od najbitnijih odrednica nacionalnog identiteta kao forme kolektivnog identiteta. Deca iz reda nacionalnih

10 Anthony Liddicoat, *Language-in-education policies: The discursive construction of intercultural relations* (Bristol: Multilingual Matters, 2013).

11 Šimonji Černak, Ruženka. "Education in minority languages". In *Reaching Horizons in Contemporary Education*, edited by Nevenka Tataković, Fulvio Šuran, and Marina Diković (Pula: Faculty of Educational Sciences, 2018), 153–177.

12 Ruženka Šimonji Černak, "Obrazovanje na manjinskom maternjem jeziku: uloge i izazovi".

manjina bi naučila svoj maternji jezik i u porodici, ukoliko nije prekinut intergeneracijski proces prenošenja jezika. Međutim, to ne bi bio savremeni književni jezik. Kao primer možemo navesti da se kod pripadnika slovačke nacionalne manjine u Vojvodini koriste dva dominantna dijalekta slovačkog jezika u kojima je prisutan veliki broj srbizama (pozajmljenica iz srpskog jezika). U međusobnoj komunikaciji ne postoji problem sa sporazumevanjem ali u komunikaciji sa Slovacima iz Slovačke pojavljuje se problem u međusobnom razumevanju. Bez sistematskog formalnog učenja književnog jezika u školskim uslovima nije moguće naučiti književni manjinski jezik. Obrazovanje na maternjem manjinskom jeziku omogućava u prvom redu očuvanje jezika na postojećem nivou a onda i dalji razvoj jezičkih veština, pasivnih i aktivnih.

2. Sticanje pismenosti na maternjem jeziku. Bez formalnog obrazovanja deca pripadnici nacionalnih manjina ne bi ovladala pismenim oblikom svog maternjeg jezika. Samim tim bi bili uskraćeni za mogućnost da poznaju literaturu na svom maternjem jeziku, da prate novine i časopise, zapravo sve proizvode koji se prikazuju u pisanom obliku. Osim toga, ne bi mogli ni da produkuju različite sadržaje u pisanoj formi. U Srbiji se u školama sa manjinskim nastavnim jezicima pismenost stiče na maternjem i na srpskom jeziku kao nematernjem. Prvo se deca opismenjavaju na maternjem jeziku i njegovom pismu a od trećeg razreda osnovne škole počinju sa pisanjem na srpskom jeziku, najčešće prvo latinicom. Ćirilčno pismo se uvodi u četvrtom razredu osnovne škole. Postoje četiri modela upotrebe dva jezika i pismenosti na dva jezika:¹³

a. Konvergentni model pismenosti na jednom jeziku. U komunikaciji se koriste dva jezika ali u se u pismenom obliku usvaja samo jedan jezik, obično dominantan jezik. Ovaj model srećemo u situacijama gde manjinski jezik nema pisani oblik ili jezik ima nizak status u društvu.

b. Konvergentni model pismenosti na dva jezika koristi se u tranzitivnom modelu dvojezičnog obrazovanja. Manjinski i većinski jezik se koriste u komunikaciji a pismenost se očekuje samo na jednom jeziku, u većinskom, ali uz asistenciju pismenosti u manjinskom jeziku. U našem 4+4 modelu se ipak stiče pismenost i na manjinskom jeziku. Postavlja se pitanje šta de događa sa aktivnom jezičkom veštinom kao što je pisanje kada se ne primenjuje dalje u obrazovanju.

c. Separacioni model pismenosti na dva jezika označava model gde se oba jezika koriste u komunikaciji i gde se pismenost stiče na oba jezika u skladu sa njihovim sociokulturnim normama. Od učenika se očekuje ispunjenje standarda pismenosti na nivou jednojezičnog govornika u oba jezika.

¹³ Ofelia García, *Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective* (Oxford: Wiley- Blackwell, 2009).

Dakle, u našem slučaju se očekuje da učenici steknu pismenost na manjinskom jeziku na istom nivou kao njihovi vršnjaci koji govore samo taj jezik. Isti standard se očekuje i kada je reč o većinskom jeziku.

d. **Fleksibilni multimodel** u kome se oba jezika koriste u komunikaciji i sve to vodi ka pismenosti na oba jezika. Razlika u odnosu na separacioni model je u tome što postoji interakcija između jezika i njihovih pismenih oblika, što postoje fleksibilne dvojezične norme koje omogućavaju integraciju i separaciju jezika. Možemo na ovom mestu postaviti pitanje koji od ova dva pomenuta modela je bolji za uslove u Vojvodini, gde su jezici stalno u kontaktu i gde treba držati dva jezika "odvojena", sa što manje interferencije među njima.

3. Razvoj nacionalnog identiteta. Jedan od ciljeva vaspitanja i obrazovanja u Zakonu o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja u Srbiji je i razvoj ličnog i nacionalnog identiteta, razvoj svesti i osećanja pripadnosti državi, poštovanje jezika, tradicija i razvoj interkulturalnosti. Prema razvojnoj teoriji nacionalni identitet se formira naročito u periodu prelaska iz osnovne u srednju školu, dakle približno u vreme kada se odvija formiranje ego-identiteta. Manjinski, maternji nastavni jezik u osnovnoj školi (onda eventualno i u srednjoj školi) možemo posmatrati kao faktor formiranja ego-identiteta kroz prizmu nacionalnog identiteta. Pomaže da se završi faza difuznog nacionalnog identiteta i istraživanja nacionalnog identiteta i da se na taj način započne i okonča proces internalizacijom nacionalnog identiteta. Isto tako možemo reći da manjinski nastavni jezik deluje i kao mehanizam ekvivalencije, ali i kao mehanizam diferencijacije u okviru nacionalnog identiteta. Ekvivalencija znači da se svest o pripadnosti nekoj naciji i osećanja povezana sa time zasnivaju na subjektivnoj i/ili objektivnoj percepciji sličnosti sa pripadnicima vlastite nacionalne grupe. Na drugoj strani diferencijacija označava opažanje i osećanje različitosti u odnosu na pripadnike drugih nacija. Možemo reći da obrazovanje na maternjem jeziku omogućava pripadnicima nacionalnih manjina da razvijaju sve komponente nacionalnog identiteta koje navodi Phiney:¹⁴

- samoidentifikacija,
- osećanje pripadnosti nekoj etničkoj grupi,
- stav prema članstvu u nekoj etničkoj grupi i
- učestvovanje u životu i radu svoje etničke grupe.

Naravno, poželjno je da se obrazovanje sprovodi prema jakim modelima obrazovanja, u koje kod nas spada razvojni model i delimično 4+4 model.

Prema Antoniju Smitu komponente nacionalnog identiteta su: 1. etnička, 2. teritorijalna, 3. ekonomska i 4. pravno-politička.¹⁵ U skladu sa navedenim

¹⁴ Jean Phinney, "Ethnic identity in adolescents and adults: review of research", *Psychological Bulletin*, 108 (1990), 499-514.

¹⁵ Antoni D. Smit, *Nacionalni identitet* (Beograd: Biblioteka XX vek, 1998).

komponentama možemo razlikovati dve osnovne funkcije nacionalnog identiteta, kako za pojedinca, tako i za grupe ljudi: a) spoljašnje funkcije gde spada teritorijalna, ekonomska i pravno-politička komponenta; i b) unutrašnju komponentu koja u sebi sadrži etničku i kulturnu komponentu. Obrazovanje na manjinskom jeziku stoga može da deluje u okvirima unutrašnje komponente i to tako što omogućava društvene veza između pripadnika jedne nacionalne grupe, posebno preko zajedničkog jezika, kulture, tradicije i običaja. U delu Preporuka iz Haga "Duh međunarodnih instrumenata"¹⁶ se navodi da pravo nacionalnih manjina za očuvanjem svog nacionalnog identiteta se može u potpunosti realizovati samo u slučaju da pripadnici nacionalnih manjina dobro savladaju svoj maternji jezik u toku obrazovnog procesa.¹⁷

4. Razvoj etnojezičke vitalnosti. Pod ovim pojmom se u sociolingvistici i psiholingvistici podrazumeva sposobnost grupe da se ponaša na takav način da sebe predstavi kao različit i aktivan entitet.¹⁸ Ona predstavlja sredstvo jezičke manjine da se u međunacionalnim odnosima u jezički i kulturno heterogenim društvima ponaša kao prepoznatljiva kolektivna celina. Obrazovanje na maternjem jeziku omogućava postojanje kritične mase govornika određenog manjinskog jezika, očuvanje i dalje sticanje obeležja (materijalnih i nematerijalnih) kojima se nacionalna manjina razlikuje od drugih, održava visok status manjinskog jezika u društvu, što su sve indikatori relativne etnojezičke vitalnosti. Jedan od indikatora na koji moramo posebno obratiti pažnju u kontekstu teme rada jeste frekvencija i tip zamene jezičkog koda.¹⁹ Ovi pojmovi označavaju potrebu pripadnika jezičkih manjina da u svom svakodnevnom životu moraju menjati jezički kod, prelaziti iz upotrebe maternjeg jezika u upotrebu većinskog jezika i suprotno. Što je niža frekvencija promene jezičkog koda, to je povoljnija situacija po maternji manjinski jezik.²⁰ Ovo je naročito važno na relaciji porodica-škola. Za razvoj etnojezičke vitalnosti je poželjno da se u porodici i školi koristi isti jezički kod, posebno u osnovnoj školi.

5. Razvoj interkulturalnosti. U predškolskim ustanovama i školama sa manjinskim nastavnim jezicima postoji obavezan predmet *Srpski kao nematernalni jezik*. To znači da učenici u školama sa manjinskim nastavnim jezicima imaju jedan predmet više u odnosu na učenike iz škola sa većinskim

16 Zoroslav Spevak, *Manjinsko obrazovanje u Vojvodini: evropski standardi, sopstvena iskustva* (Novi Sad: Filozofski fakultet, 2009).

17 *Haške preporuke o pravu nacionalnih manjina na obrazovanje* (1996). Dostupno na: <https://www.osce.org/files/f/documents/1/a/32191.pdf>.

18 Martin Ehala, "Referring the notion of ethnolinguistic vitality", *International Journal of Multilingualism*, 7 (2010), 363-378.

19 Ruženka Šimonji Černak, *Dvojezičnost i obrazovanje*.

20 Tove Skutnabb-Kangas, *Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights?* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000).

nastavnim jezikom. Nedeljni fond časova je u 1, 2. i 8. razredu 2 časa a od 3. do 7. razreda 3 časa. On omogućava učenicima da steknu jezičke kompetencije na državnom jeziku koji deluje kao integrativni faktor između pripadnika većine i manjina, kao i među pripadnicima samih manjina. Pošto ovaj predmet slušaju učenici sa maternjim jezicima koji su u većem ili manjem stepenu slični sa srpskim jezikom, nastava se mora prilagoditi ovim specifičnostima. Novi planovi i programi učenja srpskog jezika kao nematernjeg uzimaju u obzir sličnost maternjeg jezika sa srpskim jezikom; da li jezici potiču iz istih ili različitih porodica jezika; nivo predznanja iz srpskog jezika prilikom polaska u osnovnu školu; jezički milje u kom učenici žive (jezička homogenost/heterogenost sredine); sredina u kojoj preovlađuje srpski jezik kao sredstvo komunikacije i sredina u kojoj preovlađuje manjinski jezik kao sredstvo komunikacije; kulturna sredina i individualne razlike među učenicima.²¹

Pored učenja jezika učenici upoznaju i kulturu, tradiciju i običaje većinskog naroda. Zbog toga možemo reći da obrazovanje na manjinskim jezicima uz učenje srpskog jezika omogućava učenicima razvoj interkulturalne kompetencije, interkulturalne osetljivosti i kulturalne inteligencije. Pod interkulturalnom kompetencijom podrazumevamo sposobnost prepoznavanja i korišćenja kulturnih razlika kao jednog od resursa za učenje.²² Prema Byram-u ovaj složeni psihološki fenomen obuhvata pet elemenata: stavovi, znanje, veštine interpretacije, veštine otkrivanja interakcije i kritička kulturna svesnost.²³ Prema Benett-ovom modelu interkulturalne osetljivosti osobe postaju interkulturalno osetljivije ako se pomeraju prema stadijumima etnorelativizma a ne ostaju na stadijumima etnocentrizma.²⁴ Pod pojmom kulturalne inteligencije podrazumevamo specifičnu formu inteligencije koja dolazi do izražaja u situacijama koje odlikuje kulturalna raznolikost i kulturalne novine.²⁵ Možemo reći da postoje bolji preduslovi za razvoj ovih psiholoških koncepata važnih za interkulturalnost nego u školama sa srpskim nastavnim jezikom. Zato bi bilo uputno razmišljati o ponovnom uvođenju predmeta *Jezik društvene sredine*, gde bi učenici-pripadnici većinskog naroda imali mogućnost da nauče osnove jezika i kulture njima bliske nacionalne manjine sa kojom su u svakodnevnom kontaktu. Time bi i oni dobili mogućnost da se bliže upoznaju ne samo sa jezikom, već i sa kulturom date manjinske zajednice.

21 Vesna Krajišnik, Dušanka Zvekić-Dušanović, *Opšti standardi postignuća za predmet Srpski kao nematernji jezik za kraj prvog i drugog ciklusa obaveznog obrazovanja, opšteg srednjeg obrazovanja i osnovnog obrazovanja odraslih: priručnik za nastavnike* (Beograd: Misija OEBS-a u Srbiji, 2017).

22 Danijela Petrović, *Interkulturalna interakcija i razvoj interkulturalne osetljivosti* (Beograd: Institut za psihologiju, Centar za primenju psihologiju, 2014).

23 Michael Byram, "Assessing intercultural competence in language teaching," *Sprogrforum*, 6, 18 (2000), 8–13.

24 Danijela Petrović, *nav. delo*.

25 David Matsumoto, Hwang Hyisung, "Assessing Cross-Cultural Competence: A Review of Available Tests", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(6), 6 (2013), 849–873.

Uslovi za obrazovanje na manjinskim jezicima

Da bi se obrazovanje na manjinskim jezicima realizovalo na što kvalitetniji način moraju da budu zadovoljeni određeni uslovi, u prvom redu mreža škola, dovoljan broj kadrova i odgovarajući udžbenici.

Kada govorimo o mreži škola u prvom redu moramo da imamo u vidu važnost osnovnih škola, zbog dužine trajanja i obaveznosti. Mreža osnovnih škola bi trebala da prati etničku strukturu mesta stanovanja i brojnost pripadnika određene nacionalne manjine u nekom naseljenom mestu, kao i njihovu homogenost ili heterogenost. Kao primer možemo uzeti mrežu osnovnih škola u Vojvodini u školskoj 2019/2020. godini. Prema Adresaru osnovnih škola u Vojvodini,²⁶ nastava se na srpskom i mađarskom jeziku izvodi u 60 škola, na mađarskom u osam, srpskom i slovačkom deset, samo na slovačkom u četiri škole, srpskom i rusinskom u dve škole, samo na rusinskom u jednoj školi, na srpskom i rumunskom u sedam, samo na rumunskom u četiri, na srpskom i hrvatskom u šest škola a u dve škole se nastava realizuje na čak tri nastavna jezika (srpski/mađarski/slovački i srpski/mađarski/rumunski). Pregled je prikazan u Tabeli 2. U ovom pregledu se ne navodi da li je nastava na manjinskom jeziku tokom svih osam godina gde je kombinacija većinskog i manjinskog jezika.

Tabela 2: Mreža osnovnih škola u Vojvodini sa aspekta nastavnih jezika

nastavni jezici	srpski	srpski/ mađarski	mađarski	srpski/ slovački	slovački
broj škola	238	60	8	10	4
nastavni jezici	srpski/ rumunski	rumunski	srpski/ rusinski	rusinski	srpski/ hrvatski
broj škola	7	4	2	1	6

Da bi predškolske ustanove i škole dobile kvalitetne nastavne kadrove bilo bi poželjno da se i oni obrazuju na njihovom maternjem jeziku, pored osnovnog uslova da vladaju jezikom nacionalne manjine. Pregled mogućnosti za obrazovanje vaspitača i učitelja u razrednoj i predmetnoj nastavi na manjinskim jezicima dat je u Tabeli 3.

²⁶ Dostupno na: http://www.puma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID_mat=1271.

Tabela 3: *Mogućnosti obrazovanja vaspitača, učitelja i nastavnika na manjinskim jezicima*

	Vaspitači u predškolskoj ustanovi	Učitelji razredne nastave	Nastavnici predmetne nastave
Mađarski jezik	Učiteljski fakultet na mađarskom jeziku, Subotica; Visoka strukovna škola za obrazovanje vaspitača, Novi Sad: mađarski jezik kao izborni predmet	Učiteljski fakultet na mađarskom jeziku, Subotica	Filozofski fakultet, Novi Sad: diplomirani filolog (profesor mađarskog jezika i književnosti)
Slovački jezik	Visoka strukovna škola za obrazovanje vaspitača, Novi Sad: slovački jezik kao izborni predmet	nema	Filozofski fakultet, Novi Sad: diplomirani filolog (profesor slovačkog jezika i književnosti)
Rumunski jezik	Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Pavlov“, Vršac	Učiteljski fakultet, Beograd, odeljenje u Vršcu	Filozofski fakultet, Novi Sad: diplomirani filolog (profesor rumunskog jezika i književnosti)
Rusinski jezik	nema	nema	Filozofski fakultet, Novi Sad: diplomirani filolog (profesor rusinskog jezika i književnosti)
Hrvatski jezik	Nema	nema	nema
Romski jezik	Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Pavlov“, Vršac	nema	nema

Kvalitet nastave na manjinskim jezicima, posebno u predmetnoj nastavi, obezbeđen je polaganjem lektorata na manjinskom jeziku. To nije adekvatna zamena za obrazovanje vaspitača, učitelja i nastavnika na manjinskim jezicima, ali predstavlja barem formalni kriterijum koji se mora ispuniti ako neko želi da radi u vaspitno-obrazovnim ustanovama na manjinskim jezicima. Iz datog pregleda vidimo da su najbolje mogućnosti za obrazovanje nastavnog kadra na mađarskom jeziku a najslabije na hrvatskom jeziku. Postoji mogućnost da Lektorat za hrvatski jezik otvoren 2018.

godine postepeno prersate u Odsek za hrvatski jezik i književnost na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu.

Kada je reč o udžbenici na jezicima nacionalnih manjina, oni se obezbeđuju na tri načina:

1. prevođenjem udžbenika sa srpskog jezika;
2. pisanjem novih udžbenika od strane autora iz redova nacionalne manjine i
3. uvozom udžbenika iz matične zemlje.

Najčešće se udžbenici ili prevode ili ih pišu sami pripadnici nacionalnih manjina. Postoji i kombinacija ova dva načina, da se u prevode udžbenika stavljaju aneksi, dodaci posvećeni datoj nacionalnoj manjini. Kao primer možemo navesti udžbenike iz istorije ili likovne kulture na slovačkom jeziku, u kojima postoje posebni dodaci napisani od strane autora Slovaka iz Vojvodine. Treći način se najmanje koristi, za uvoz udžbenika je neophodno imati odgovarajuće dozvole od strane prosvetnih vlasti u Srbiji. Kao primer, opet možemo navesti pojedine udžbenike za potrebe slovačkog odeljenja srednje medicinske škole u Novom Sadu.²⁷ (Kariková, 2007).

Zaključak

U okviru vaspitno-obrazovnog sistema u Srbiji postoji podsistem vaspitanja i obrazovanja na manjinskim jezicima. Pravo na obrazovanje na svom maternjem jeziku je garantovano Ustavom Republike Srbije, kao i relevantnim zakonima. Može se realizovati na svim nivoima vaspitanja i obrazovanja, od predškolske ustanove do fakulteta. Najviše je rasprostranjena mreža osnovnih škola koja ima posebnu ulogu jer je obavezna i najduže traje. Kada sagledamo obrazovanje na manjinskim jezicima sa ugla realne realizacije, možemo reći da je to primer tolerancije na individualnom i društvenom nivou, kako sa aspekta pripadnika većinskog naroda, tako i pripadnika nacionalnih manjina. Takođe odražava tolerantne odnose između grupa učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu na relaciji većina-manjine i manjina-ostale manjine. Najbolji model obrazovanja je razvojni model, gde se nastava izvodi na maternjem jeziku koji je u manjinskoj situaciji uz intenzivno učenje većinskog jezika kao obaveznog predmeta. Ovaj model spada u jake modele i njegov cilj je postizanje i razvoj dvojezičnosti kod pripadnika nacionalnih manjina. Na taj način se omogućava održavanje i razvoj svih specifičnih karakteristika po kojima se svaka nacionalna manjina prepoznaje kao posebni entitet, kako u svojim očima, tako i u očima drugih. To su u prvom redu maternji jezik, nacionalni identitet, kultura, tradicija, običaji a onda sva ostala materijalna i nematerijalna obeležja jedne nacionalne zajednice koja je u manjinskoj situaciji.

27 Soňa Kariková, *Kapitoly z pedagogickej psychológie* (Banský Bystrica: PF UMB, 2007).

Literatura

- Byram Michael. "Assessing intercultural competence in language teaching." *Sprogforum*, 6, 18 (2000), 8–13.
- Ehala, Martin. "Refering the notion of ethnolinguistic vitality", *International Journal of Multilingualism* 7 (2010), 363–378.
- *From linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of language Education Policies in Europe. Main version* (Strasbourg: Council of Europe, 2007).
- *Haške preporuke o pravu nacionalnih manjina na obrazovanje* (1996). (Dostupno na: <https://www.osce.org/files/f/documents/1/a/32191.pdf>).
- García, Ofelia. *Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective*. (Oxford: Wiley- Blackwell, 2009).
- Jezici i pisma u službenoj upotrebi u statutima gradova i opština na teritoriji AP Vojvodine (2019). Pokrajinski sekretarijat za obrazovanje, propise, upravu za nacionalne manjine. Dostupno na: http://www.puma.vojvodina.gov.rs/etext.php?ID_mat=1271
- Kariková, Soňa. *Kapitoly z pedagogickej psychológie* (Banský Bystrica: PF UMB, 2007).
- Krajišnik Vesna, i Zvekić-Dušanović Dušanka. *Opšti standardi postignuća za predmet Srpski kao nematernji jezik za kraj prvog i drugog ciklusa obaveznog obrazovanja, opšteg srednjeg obrazovanja i osnovnog obrazovanja odraslih: priručnik za nastavnike* (Beograd: Misija OEBS-a u Srbiji, 2017).
- Kloss, Heinz. *The American bilingual tradition* (Rowley, MA: Newbury House, 1977).
- Liddicoat, Anthony. *Language-in-education policies: The discursive construction of intercultural relations* (Bristol: Multilingual Matters, 2013).
- Matsumoto, David, and Hyisung, Hwang. "Assessing Cross-Cultural Competence: A Review of Available Tests", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44, 6 (2013), 849–873.
- May, Stephen. "Language rights and language policy: addressing the gap(s) between principles and practices", *Current Issues in Language Planning*, 7 (2014), 355–359.
- Petrović, Danijela. *Interkulturalna interakcija i razvoj interkulturalne osetljivosti*. (Beograd: Institut za psihologiju i Centar za primenjenu psihologiju, 2014).
- Phinney, Jean. "Ethnic identity in adolescents and adults: review of research", *Psychological Bulletin*, 108 (1990), 499–514.
- Skutnabb-Kangas, Tove. *Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights?* (Mahwahst, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000).
- Smit, Antoni D. *Nacionalni identitet* (Beograd: Biblioteka XX vek, 1998).

- Spevak, Zoroslav. 2009. *Manjinsko obrazovanje u Vojvodini: evropski standardi, sopstvena iskustva* (Novi Sad: Filozofski fakultet, 2009).
- Šimonji Černak, Ruženka. *Dvojezičnost i obrazovanje* (Beograd: Zadužbina Andrejević, 2012).
- Šimoniová-Černáková, Ruženka. *Dvojazyčnost a jej pedagogické aspekty* (Báčsky Petrovec: Slovenské vydavateľské centrum, 2013).
- Šimonji Černak, Ruženka. "Education in minority languages". In *Reaching Horizons in Contemporary Education*, edited by Nevenka Tataković, Fulvio Šuran, and Marina Diković (Pula: Faculty of Educational Sciences, 2018), 153–177.
- Šimonji Černak, Ruženka. "Obrazovanje na manjinskom maternjem jeziku: uloge i izazovi". In *Improving the quality of life of children and youth*, edited by M. Nikolić, and Medina Vantić-Tanjić (Tuzla: Faculty of Special education and Rehabilitation, 2020), 579–589.
- Zakon o zaštiti prava i sloboda nacionalnih manjina, *Službeni glasnik RS*, br. 72/2009.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS*, br. 88/2017.

Ruženka Šimoniová-Černáková
Faculty of Education in Sombor
University of Novi Sad

EDUCATION IN MINORITY LANGUAGES – TOLERANCE IN PRACTICE

SUMMARY: The paper considers the relationship between tolerance and education in minority languages. It comes from the assumption that tolerance can be analyzed as a relationship between different groups of participants in the education process, in this case, minority and majority groups. In Serbia, apart from the majority Serbian language, the teaching takes place in several minority languages, especially in Vojvodina, which is why this part is the main focus in the paper. Dominant models of education in minority native languages are described. We can call them: the development model, 4+4 transitive model and the model of "drowning" in language (immersive model). The best model is the development model, which is one of the strong models in bilingual education. In the second part of the text, the functions of educating in minority languages are analyzed: preservation and development of the native language, acquiring literacy in the native language, the development of national identity, ethno-linguistic vitalities and developing interculturality.

KEY WORDS: national minority, education in minority languages, tolerance

SLOVAČKO DETE KAO STRANAC U INOSTRANSTVU– SLOVAČKO DETE KAO STRANAC U REPUBLICI SLOVAČKOJ

APSTRAKT: U radu se opisuje aktuelna situacija one dece koja za sada nisu sastavni deo obrazovnog sistema u Slovačkoj jer žive u inostranstvu ili se vraćaju iz inostranstva a obrazuju se u slovačkim školama. Fokus pažnje je na migraciji i njenim posledicama, kao i na opisivanju dokumenata koji se bave datom problematikom. U radu se bavimo tim porodicama koje su se odlučile za povratak u Slovačku nakon boravka u inostranstvu. Radi se o dve grupe dece. Prvu sačinjavaju ona deca koja dolaze u Slovačku iz država gde su do sada bili u sistemu tzv. nacionalnog školstva. To su deca pripadnici autohtonih nacionalnih manjina. Ovim pojmom označavamo stanovnike koji žive u zemljama sa tzv. istorijskim iseljavanjem, koje se vezuje za doseljavanje Slovaka na prostore tzv. Donje zemlje od kraja 17. veka pa sve do 19. veka. U drugu grupu dece spadaju ona deca koja su odrasla u zemljama zapadne Evrope, eventualno u prekomorskim zemljama a njihove porodice spadaju u tzv. nove migrante. To su u prvom redu porodice koje su se iselile posle ulaska Slovačke u Evropsku uniju. Deca koja se zbog iseljavanja roditelja vraćaju u Slovačku imaju status „stranaca” a obrazovni sistem se vrlo postepeno menja u pravcu bolje adaptacije te dece na novu sredinu.

KLJUČNE REČI: migracija, transnacionalizam, Konceptija državne politike SR, slovačko dete kao stranac u inostranstvu, slovačko dete kao stranac u Slovačkoj

U radu se razmatra aktuelni problem koji se ne tiče samo Republike Slovačke već i ostalih istočnoevropskih zemalja. Taj problem je migracija i njeni aspekti koji se odnose na decu. Na osnovu motiva svojih roditelja deca se nalaze u situaciji kada bez vlastitog odlučivanja moraju promeniti svoje mesto stanovanja, napustiti prijatelje i školske drugove i otići u sasvim novu sredinu. To se odnosi kako na slovačku decu koji sa svojim roditeljima žive ili odlaze da žive u drugu zemlju (najčešće u neku zapadnoevropsku zemlju), tako i na decu koja se sa svojim roditeljima vraćaju u Slovačku posle dugotrajnog boravka u inostranstvu. I u jednoj i u drugoj situaciji deca imaju status „stranaca”, migranata koji sa sobom donosi brojne izazove.

Migracija i njene posledice

Ulazak Slovačke Republike u Evropsku uniju (EU), otvaranje tržišta rada, prihvatanje zajedničke valute i posledice reformi na socijalnu situaciju stanovništva, kao i stvaranje novih mogućnosti u inostranstvu kao što je zaposlenje i studiranje, sve to je izazvalo novu obimnu migraciju. Dostupni statistički podaci govore o tome, da približno 230 000 Slovaka tzv. „novih radnih emigranata“ živi u EU i u prekomorskim zemljama.¹ Za sada ne postoje dostupni statistički podaci o broju dece koja žive u drugim zemljama, ni o tome kakav je njihov odnos prema Slovačkoj. Iz navedenog proizilazi da sadašnji obim i karakter migracija jeste kao što će i u budućnosti da bude značajan faktor formiranja slovačkih zajednica, kao i da će imati uticaj na kreiranje i realizaciju državne politike prema Slovacima koji žive u inostranstvu.

Pravna regulativa u Slovačkoj ne definiše i praktično ne koristi pojam migracije kao krovni i uopšteni pravni pojam. Pojam migracije definišu naročito rečnici velikih međunarodnih organizacija kao što je Organizacija ujedinjenih nacija (OUN) i Međunarodna organizacija za migracije (IOM). Migracioni rečnik IOM u globalnom smislu migraciju definiše kao događaj, proces kretanja, selidbe preko granice ili unutar granica države. Prema ovoj definiciji radi se o kretanju populacije koje obuhvata bilo kakvu selidbu bez obzira na njeno trajanje, sastav ili razloge promene mesta stanovanja. Pojam obuhvata i nedobrovoljno preseljenje izbeglica i ekonomskih migranata.² Migracija je jednoznačno interdisciplinarni fenomen i nalazi se u naučnim disciplinama kao što su na primer društvene, političke, psihološko, ali i ekonomske ili pravne discipline. Svakako se tiče i oblasti obrazovanja.

Danas se migracija češće opisuje kao prelazna pojava a ne kao čin definitivnog napuštanja države. Trend koji označavamo kao transnacionalizam karakterišu intenzivniji kontakti migranata sa matičnom zemljom i on proističe iz razmišljanja o povratku u matičnu zemlju. Sa ovim trendom je povezan povećan i intenzivniji trud zajednica migranata u zemljama zapadne Evrope i u prekomorskim zemljama usmeren ka poboljšanju uslova za svoje aktivnosti povezane sa zadovoljenjem kulturnih i duhovnih potreba svoje dece na maternjem jeziku. Situaciju u oblasti migracija mapira i rešava i Evropski parlament koji je početkom aprila 2009. godine doneo *Zaključak o obrazovanju migranata*. Ovaj dokument se nadovezuje na relevantne dokumente Saveta Evrope, ugovore i podatke od zemalja članica koji pokazuju da se tokom poslednjih decenija povećala migracija kako u okvirima Evropske unije tako i imigracija u zemlje Evropske unije, što je na mnogim mestima

1 Úrad pre Slovákov žijúcich v zahraničí. 2019. Počty a odhady krajanov žijúcich v zahraničí. <http://www.uszz.sk/sk/pocty-a-odhady>.

2 IOM-Glossary on migration, 2010. <http://neutekaj.sk/cudzinec-migrant-utecenec-aky-je-v-tom-rozdiel/>.

značajno promenilo strukturu školskih razreda. Imajući u vidu ovu činjenicu Evropski parlament podstiče aktivnosti zajednica i predlaže povećanu brigu za obrazovanje dece migranata.³ Osim ostalog Evropski parlament u svom zaključku:

- izražava podršku da se u zemljama članicama izradi model partnerstva među školama i migrantskim zajednicama koji će omogućiti deci čiji roditelji rade u inostranstvu benefite od programa pomoći, podrške i savetodavnog rada od strane zajednice;
- zalaže se da deca i odrasli iz migrantskih porodica treba da iskoriste priliku da nauče jezik zemlje u kojoj se nalaze ukoliko žele da se u nju integrišu u punoj meri;
- poziva vlade svih zemalja članica da za decu legalnih migranata osiguraju obrazovanje, učenje službenih jezika i podršku njihovim maternjim jezicima;
- izražava uverenje da podrška višjezičnosti treba da bude sastavni deo nastavnih planova i programa za sve škole. Zalaže se da učenje jezika treba podsticati od predškolskog uzrasta, što omogućava da deca ne budu isključena iz društva i da budu deo školske sredine;
- predlaže da se legalnim migrantima pruži dovoljna finansijska i administrativna podrška u vezi sa jezičkim kursevima, i to preko obrazovanog osoblja koje razume i maternji jezik migranata;
- istrajan je u tome da je važno da deca migranata nauče svoj maternji jezik i jezike zemlje u kojoj borave i da još u predškolskom periodu usvoje veštine čitanja i pisanja;
- smatra da bi u školama koje pohađaju deca migranata trebalo veću pažnju obratiti na njihove potrebe i da bi učitelji morali da budu obrazovani sa aspekta interkulturalnih veština da bi što bolje mogli funkcionisati u raznolikom školskom okruženju.

Materijal slovačke vlade pod nazivom "Konceptija državne politike Republike Slovačke u odnosu prema Slovacima koji žive u inostranstvu za period 2016-2020" (Úrad pre Slovákov žijúcich v zahraničí, 2020) je reakcija na već pominjan dokument Evropskog parlamenta ali i reakcija na aktuelnu situaciju u oblasti obrazovanja.⁴ U ovom dokumentu su već delimično vidljivi i zaključci savetovanja Sekcije za zapadnu Evropu i prekomorske zemlje Komisije za školstvo i obrazovanje Koncelarije za Slovake koji žive

³ *Uznesenie Európskeho parlamentu z 2. apríla 2009 o vzdelávaní detí migrantov* (2008/2328(INI)). <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2009-0202+0+DOC+PDF+Vo//SK>

⁴ *Koncepcia štátnej politiky starostlivosti o Slovákov žijúcich v zahraničí do roku 2020*. <http://www.uszz.sk/sk/1325/koncepcia-statnej-politiky-starostlivosti-o-slovakov-zijucich-v-zahranici-do-roku-20>

u inostranstvu sa poslednje dve sednice 2014. i 2015. godine. Konceptija ispunjava osnovnu obavezu Slovačke Republike da pruža podršku slovačkim nacionalnim manjinama i slovačkim zajednicama u njihovim nastojanjima da očuvaju i razvijaju jezički, kulturni i nacionalni identitet. Značajnu oblast državne politike u ovom periodu predstavljaju vaspitanje i obrazovanje, školstvo i naučnoistraživačke aktivnosti, pri čemu se u Konceptiji (tačka 3.2.2. Slovačke zajednice u zapadnoj Evropi i prekomorskim zemljama) taksativno navode zadaci koje treba da ispuni Slovačka:

- treba da učestvuje u podršci učenja slovačkog jezika i ostalih predmeta koji su važni za decu-migrante;
- u slučaju dovoljnog broja dece i interesovanja roditelja treba da podstiče realizaciju Direktive Saveta 77/486 RHS (*Smernice Rady 77/486 RHS*) o obrazovanju dece radnika-migranata;
- treba da traži mogućnost da dobrovoljcima studentima ili apsolventima pedagoških usmerenja obezbedi organizaciju obrazovnih i van-nastavnih aktivnosti u zajednicama migranata;
- treba da inicira i podstiče sertifikovanje slovačkih obrazovnih ustanova za izdavanje dokumenata potrebnih za upis učenika u više razrede po slovačkim zakonima i propisima u zemljama zapadne Evrope i u prekomorskim zemljama; da traži mogućnosti za rad kvalifikovanih slovačkih pedagoga u tim ustanovama; da podstiče nabavku udžbenika, literature i metodičkih pomagala za ove obrazovne centre.

U okviru boravka roditelja u drugim zemljama migracija se može kategorisati na osnovu nekoliko kriterijuma. Iz kategorizacije koju je načini-la Zuzana Bargerova izdvajamo kategorije koje smatramo da su značajne za našu temu:

- inostrana migracija: pokret osoba preko granica država povezan sa privremenom ili stalnom promenom mesta boravka;
- dobrovoljna migracija: slobodan pokret osoba, napr. traženje posla;
- legalna migracija: ulazak u zemlju sa važećom dozvolom;
- privremena migracija: migracija sa konkretnom namerom i konkretnom svrhom, pri čemu se stranac vraća u matičnu zemlju.⁵

Najčešći oblik migracije stanovnika Slovačke je ekonomska migracija koja, prena navednim kriterijumima, predstavlja vid dobrovoljne ili privremene migracije. Ona je prvenstveno motivisana ekonomskim razlozima: potragom za većim primanjima, boljim uslovima za rad i boljim poslovnim

⁵ Zuzana Bargerová, "Migrácia ako spoločenský fenomén: historické, sociálne a právne aspekty". In *Otvorená krajina alebo uzavretá pevnosť?*, edited by Miroslava Hlinčíková and Grigorij Mesežnikov (Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 2016), 17-37.

prilikama, zatim, nemogućnošću zaposlenja u matičnoj zemlji ali i mogućnošću sticanja iskustva drugih kultura za dalji profesionalni razvoj, mogućnošću rada na radnom mestu u skladu sa obrazovnim kvalifikacijama i slično. Drugi najčešći razlog za boravak u inostranstvu je stupanje u brak ili zasnivanje porodice sa stranim državljaninom.

Slovačko dete kao stranac u inostranstvu

U slovačkim zajednicama u zapadnoj Evropi i prekomorskim zemljama se zbog toga osnivaju razni centri, društva i ostala udruženja koja se bave različitim, najviše kulturnim, aktivnostima Slovaka. U poslednje vreme mnogo intenzivnije se pojavljuju i različiti obrazovni centri za decu, nadovezujući se na tradiciju sistema tzv. nedeljnih škola (posebno u SAD-u i Kanadi). U prošlosti su ove škole osnivane pri crkvi ali danas je uočljiva tendencija da one budu nezavisne i usmerene, prvenstveno, na oblast obrazovanja. Osim obrazovnih aktivnosti povezanih sa učenjem i očuvanjem maternjeg jezika, škole pružaju prostor za kulturna dešavanja, susrete roditelja, razmenu iskustava ali i za predavanja i informacije vezane za boravak u datoj zemlji. Obrazovni centri se delimično finansiraju na osnovu šeme dotacija na osnovu godišnjih zahteva koje pruža Kancelarija za Slovake koji žive u inostranstvu. Osim toga, rad centara finansiraju i roditelji. U oblasti obrazovanja dece, naročito dece koja se spremaju za komisijske ispite u Slovačkoj, obrazovni centri se stalno bore sa problemima koji proizilaze iz sledećih razloga:

- centri se osnivaju na bazi dobrovoljnosti;
- njihov rad nije kordinisan i on se metodički ne usmerava;
- broj nastavnih časova se razlikuje, jer se susreti organizuju samo tokom vikenda;
- decu uče dobrovoljci, koji često nemaju pedagoško obrazovanje;
- motivi roditelja za obrazovanje dece su različiti: od očuvanja slovačkog jezika (roditelji ne planiraju povratak u Slovačku), pa sve do ciljane pripreme dece za polaganje diferencijalnih ispita u Slovačkoj budući da slovačka država ne obezbeđuje jedinstvene metodičke materijale neophodne za pripremu diferencijalnih ispita;
- ne postoji mogućnost daljeg obrazovanja učitelja koji rade u ovim centrima jer oni svoju pedagošku aktivnost ne realizuju na teritoriji Slovačke Republike.

U želji da reše ove goruće probleme, predstavnici slovačkih zajednica i obrazovnih centara su inicirali nastanak samostalne sekcije za zapadnu

Evropu i prekomorske zemlje. Na prvoj sednici održanoj krajem oktobra 2014. u Bratislavi osnovan je Međunarodni institut i asocijacija slovačkih obrazovnih centara (ISEIA) sa ciljem podrške obrazovanju dece Slovaka koji žive u inostranstvu na maternjem jeziku i razvijanje saradnje između obrazovnih centara. Jedan od partnera ovog udruženja je i Univerzitet Matej Bel u Banskjoj Bistrici. Po prirodi stvari, u saradnju je najviše uključen Pedagoški fakultet, naročito Katedra za predškolsku i osnovnoškolsku pedagogiju. Stručnjaci sa ove katedre su načinili više didaktičko-metodičkih materijala, bili su u stručnim posetama slovačkim obrazovnim centrima u Dablinu, Minhenu, Parizu, Londonu i Birmingenu. Cilj čitave ove aktivnosti bio je prvenstveno usmeren na pružanju podrške obrazovanju učitelja.

Dakle, slovačke zajednice u zapadnoj Evropi i prekomorskim zemljama same stvaraju uslove za aktivnost svojih društava. U ovoj oblasti dolaze do izražaja potrebe obrazovanja dece na slovačkom jeziku. Slovačke zajednice nemaju status nacionalnih manjina, što je specifična karakteristika koja određuje formu pristupa njihovim aktivnostima i potrebama zemlje u kojoj se nalaze. Zato se u slovačkim zajednicama stvaraju školski ili obrazovni centri na osnovu interesovanja roditelja. Osim učenja i očuvanja slovačkog jezika značajan motiv roditelja je priprema školske dece za tzv. komisijske ispite. U Slovačkoj su ovi ispiti uslov za prelazak u naredni razred ili završetak obaveznog obrazovanja. Prema važećem školskom zakonu učenici koji školu pohađaju u inostranstvu treba da polože komisijske ispite iz svih obaveznih nastavnih predmeta na osnovu nastavnog plana date škole, za svaku školsku godinu. Na prvom stepenu osnovne škole (od 1. do 4. razreda) po pravilu su to slovački jezik, matematika, poznavanje prirode i društva i obavezni predmeti koji se ne izučavaju u inostranoj školi. Na drugom stepenu osnovne škole (od 5. do 9. razreda) i u srednjoj školi uvek se radi o slovačkom jeziku, istoriji i geografiji Slovačke a ostali predmeti se određuju na osnovu upoređivanja nastavnih planova škole iz Slovačke i inostrane škole. U starijoj verziji zakona je bio tačno određen maksimalni broj predmeta za komisijske ispite. Polaganje komisijskih ispita omogućava deci da nastave obrazovanje po eventualnom povratku u Slovačku.

Samo polaganje komisijskih ispita može da bude psihički zahtevno za učenike. Oni dolaze u novu sredinu, ispituju ih nepoznati učitelji, obim gradiva je relativno veliki, jer ispit može da obuhvati gradivo iz celog prvog ili drugog stepena osnovne škole. Iako se deca ciljano spremaju za ove ispite u obrazovnim centrima u inostranstvu, učenici nemaju dovoljno slobodnog vremena za svoje hobije i interesovanja budući da se obrazovne aktivnosti realizuju tokom vikenda. Osim toga, obrazovni centri su neretko udaljeni od mesta stanovanja što dodatno otežava redovno pohađanje nastave. Dakle,

deca su preko cele nedelje u svojim matičnim školama a preko vikenda se opet nalaze u školskim klupama i iznova moraju da uče. Zbog toga su obrazovne aktivnosti koje priprema tim stručnjaka sa Pedagoškog fakulteta Univerziteta Matej Bel na bazi aktivnosti posredstvom igre te se u tom smislu i vrši obuka učitelja koji rade u obrazovnim centrima.⁶

U poslednje vreme se pojavio nov fenomen, na koji su upozorili roditelji i učitelji. Radi se o tome da su slovačka deca koja pohađaju škole u inostranstvu često meta nasilja, ili su marginalizovana u okviru razreda. Zato se planira da se u budućnosti više pažnje posveti ovoj problematici jer ona ima negativni uticaj na celokupni psihički razvoj dece. Obrazovni centri su zato u ovom kontekstu podrška optimalnom emocionalnom razvoju dece budući da se tamo sreću sa drugovima koji su im slični i koji potiču iz sličnih porodičnih i etničkih okruženja. U obrazovnim centrima se i zbog toga često organizuju zanimljive dodatne aktivnosti, kao što je folklor i pozorište, koja pružaju mogućnosti deci da ostvare svoja interesovanja. Imajući u vidu pomenute činjenice, možemo reći da obrazovni centri imaju nezamenljivu funkciju među slovačkim zajednicama u dijaspori. Osim navedenih obrazovnih i slobodnih aktivnosti, oni pružaju i prostor za kulturna dešavanja, susrete roditelja, razmenu iskustava, predavanja i informisanje o svim aspektima života u određenoj zemlji.

Slovačko dete kao stranac u Slovačkoj

Slovačka je zemlja koja je tradicionalno multietnička ali je, istovremeno, i zatvorena prema kulturnim različitostima, uprkos činjenici da više od 20% njenog stanovništva jesu pripadnici nacionalnih manjina. Navedeni pojam "dete kao stranac" preuzeli smo sa češkog portala *Inkluzivna škola* koji se sistematično bavi problematikom integracije dece koja dolaze iz inostranstva u češke škole.⁷ Ovaj portal ukazuje na moguće teškoće i probleme ove dece prilikom integracije u škole, teškoće koje su prvenstveno tiču prijema na koji nailaze od strane školskih drugova i nastavnika. Naravno, sa sličnim problemima se sreću i deca koja se vraćaju u Slovačku iz inostranstva. Specifičnu grupu čine deca koja su se rodila na teritoriji Slovačke i koja se u ovu sredinu vraćaju nakon višegodišnjeg boravka u inostranstvu. Njihov boravak je obično u tesnoj vezi sa migracijama roditelja. Stoga ćemo da istaknemo i načine njihove integracije u novu sredinu koja može da predstavlja izvor problema i teškoća. Zato je za ovu decu potreban specifičan i individualni pristup budući da se oni suočavaju sa nizom potencijalnih problema:

⁶ *Vzdelávanie cudzincov na Slovensku: potreby a riešenia*, ed. Tina Gažovičová (Bratislava: CVEK, Nadácia Milana Šimečku, 2011).

⁷ <https://www.inkluzivniskola.cz/>

- Slovački jezik za njih može da bude strani jezik, koji oni možda poznaju na nivou svakodnevne komunikacije, ali ne vladaju gramatikom, ne poznaju zemlju, što može predstavljati veliku socijalnu barijeru;
- Mogu da dožive i tzv. kulturni šok prilikom prelaska u za njih nepoznatu zemlju, sa stranim običajima i tradicijom;
- Mogu da dožive različite emocionalne probleme jer su se odvojili od prijatelja i drugih bliskih osoba, ili članova porodice;
- neretko dolaze iz zemlje čije se obrazovni sistem znatno razlikuje od onog u Slovačkoj.

Zbog ovih barijera, učenike koji se vraćaju iz inostranstva školski društvo ne primaju na pozitivan način što je, opet, u velikoj meri povezano sa njihovim stavovima i iskustvima sa drugim kulturama. S obzirom na etničku heterogenost Slovačke mnogi pokazatelji na nivou Evropske unije ukazuju na slabu pripremljenost Slovačke na migracione pritiske i mere integracije, u poređenju sa drugim zemljama Evropske unije.⁸ (Vašečka, 2009). Istraživanja u Slovačkoj se pretežno orijentišu na stavove javnosti prema strancima i stranim migracijama. Stoga problematika slovačkih migranata koji žive u inostranstvu ne dolazi do izražaja, iako je važan činilac državne politike prema Slovacima u dijaspori, pre svega, radu na oblicima i sadržajima uzajamne saradnje, sistemu podrške za očuvanje i razvoj nacionalnog identiteta u inostranstvu ali i po povratku u Slovačku. Važeći Zakon iz 2008. o vaspitanju i obrazovanju definiše decu-strance na sledeći način:

- lica koje su državljani druge države ili bez državljanstva, sa dozvolom boravka na teritoriji Slovačke;
- lica koje su tražioci azila na teritoriji Slovačke;
- deca Slovaka koji žive u inostranstvu;
- kao tražioci azila ili dopunske zaštite;
- deca-stranci koji se nalaze na teritoriji Slovačke bez pratnje zakonskog zastupnika.⁹

Kod ove dece je stvaranje vlastitog koncepta nacionalnog identiteta takođe važan fenomen koji u značajnoj meri utiče na njihovu adaptaciju u novoj-matičnoj zemlji. Kada je reč o strukturi nacionalnog identiteta Phiney (1990) opisuje sledeće elemente: a) samoidentifikacija-samoodređenje osobe kao pripadnika nekog naroda; b) osećanje pripadnosti svojoj etničkoj grupi, koje se kreće od formalne pripadnosti do snažne emocionalne vezanosti sa svojom grupom; c) stavovi prema pripadnosti svojoj grupi; d) uključenje u

⁸ Vašečka, Michal. *Postoje verejnosti k cudzincom a zahraničnej migrácii v Slovenskej republike* (Bratislava: IOM-Medzinárodná organizácia pre migráciu, 2009).

⁹ Zákon 2008 / 245 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

život i rad svoje nacionalne grupe, opaža se kroz upotrebu jezika, znanjima o kulturi i istoriji, stvaranju prijateljskih i ličnih kontakata sa pripadnicima svog naroda, veroispovest i tome slično. U obrazovnom kontekstu je važno stanovište razvojne psihologije prema kome nacionalni identitet predstavlja jedan od elemenata ličnog identiteta pojedinca. Osnovna teorijska polazišta su teorija socijalnog identiteta, model akulturacije i razvojne teorije. Izvor mogućih konflikata i napetosti u školskoj sredini u ovom kontekstu mogu biti etnički stavovi i predrasude slovačkih školskih drugova prema deci koja dolaze iz inostranstva. Ova činjenica postaje značajnija zbog pretpostavljanog povećanja broja povratnika u Slovačku zbog Brexita.

Sledeća grupa dece koja dolazi u slovačku školsku sredinu su deca roditelja koji su potomci tzv. autohtonih nacionalnih manjina. Ovim pojmom označava se slovačko stanovništvo koje živi u zemljama sa tzv. istorijskim iseljenicima. Reč je seobi Slovaka na prostore "Donje zemlje" od kraja 17. veka do 19. veka u okviru dogotrajnog procesa migracije u okvirima Ugarske. Raspadom Austro-Ugarske monarhije i nastankom novih država nakon Prvog svetskog rata Slovaci iz "Donje zemlje" postali su građani Mađarske, Kraljevine Jugoslavije (danas Srbije, Hrvatske, Bosne i Hercegovine), Rumunije i Bugarske. Potomci ovog slovačkog stanovništva danas imaju status nacionalnih manjina. Pretežno su to manjine sa snažnim kulturnim tradicijama, vlastitom nacionalnom inteligencijom i razgranatim društvenim životom. Ova grupa se označava pojmom autohtone nacionalne manjine. S obzirom na pogoršanu ekonomsku situaciju u ovim zemljama, mnogi Slovaci se u novije vreme ponovo vraćaju u Slovačku i tako njihova deca dolaze u novu kulturno-društvenu sredinu. Iako vladaju slovačkim jezikom, on je često pod uticajem dijalekta i raznih arhaičnih elemenata. U Slovačku najčešće dolaze pripadnici slovačkih manjina iz Srbije i Rumunije.¹⁰

Uprkos velikom broju dece koja se vraćaju ili dolaze u Slovačku, do sada nije razrađena celovita koncepcija njihovog obrazovanja i integracije. U 2009. godini je bio realizovan istraživačko-obrazovni projekat "Integracija dece državljana trećih zemalja u slovački obrazovni sistem". Projekat je finansirao Evropski fond za integraciju državljana trećih zemalja u okviru programa *Solidarnost u upravljanju migracionim tokovima*. Iako je cilj projekta bilo mapiranje različitih aspekata obrazovanja dece stranaca, mnogi rezultati se mogu primeniti i na populaciju o kojoj govorimo. Projekat je bio usmeren na osnovne škole koje igraju važnu ulogu u procesu integracije dece. Navedeni projekat je jedan od retkih koji se bavi problemima migracija, iako nije eksplicitno usmeren na decu slovačkih roditelja. Ali obrazovanje

10 Ruženka Šimonji Černak, "Education in minority languages". In *Reaching Horizons in Contemporary Education*, ed. by Nevenka Tataković, Fulvio Šuran, and Marina Diković (Pula: Faculty of Educational Sciences, 2018), 153–177.

ove grupe dece pokazuje mnoge sličnosti sa decom koja dolaze u Slovačku u okviru migracionih kretanja, sa decom stranih radnika na privremenom radu u Slovačkoj ili sa decom tražioca azila. Sadašnje stanje ukazuje na to da je potrebno više pažnje usmeriti na formiranje ili promenu etničkih stavova i pojačati uticaj faktora koji oblikuju formiranje ovih stavova. Jedan od njih je svakako škola, sredina koja može u značajnoj meri da utiče kako na razvoj ličnosti dece, tako i stavova. Stavovi učitelja takođe predstavljaju značajan faktor formiranja stavova njihovih učenika. Jedan od načina kako bi se došlo do pozitivnih promena u oblasti etničkih stavova je postepeno uvođenje multikulturnog vaspitanja u škole i priprema učitelja za njenu realizaciju.

Zaključak

Iako ne postoje tačni podaci o broju dece jedne (Slovačka deca u inostranstvu) ili druge kategorije (deca-povratnici u Slovačku), pretpostavljamo da se radi o nekoliko hiljada dece. Integracija ove dece u obrazovne sisteme zemalja u koje su se doselila sa svojim roditeljima je povezana ne samo sa njihovim znanjima već utiče i na celokupni psihosocijalni i emocionalni razvoj. Pozitivan ili negativan prijem od strane školskih drugova utiče na njihovu autoregulaciju. To je mehanizam koji omogućava adaptaciju u socijalnoj grupi i utiče na poželjno i adekvatno socijalno ponašanje. Veća mera autoregulacije je povezana sa kvalitetnijim funkcionisanjem pojedinca-učenika u školi (školski uspeh), kao i u široj društvenoj okolini (funkcionalni odnosi sa vršnjacima, sposobnost izbegavanja konflikata i slično). Niža mera autoregulacije je opet povezana sa većim rizicima od problema u socijalnom uključivanju u grupu, sa socijalnim odbijanjem i uopšteno sa rizičnim ponašanjima. Dakle, socijalni status dece "stranaca" utiče ne samo na njihova znanja, vladanje slovačkim jezikom, razvojem nacionalnog identiteta, već i na njihovu sveukupnu budućnost. Iz ovog razloga je neophodno da se u budućnosti ovim problemom bave različite institucije. U prvom redu, na nivou države potrebno je da Ministarstvo školstva, nauke, istraživanja i sporta Slovačke Republike u saradnji sa odgovarajućim stručnim institucijama uspostave jedinstveni zakonski okvir koji bi uredio oblast obrazovanja slovačke dece u inostranstvu kao i obrazovanje onih koji se vraćaju u Slovačku. Osim toga, potrebno je i da se zakonske izmene uključe u proces obrazovanja na nivou celokupnog školskog sistema. U ovaj proces treba da se uključe univerziteti, stručne institucije koje treba da učestvuju u pripremi učitelja kao i u stvaranju odgovarajućih metodičko-didaktičkih materijala.

Literatura

- Bargerová, Zuzana. "Migrácia ako spoločenský fenomén: historické, sociálne a právne aspekty". In *Otvorená krajina alebo uzavretá pevnosť?*, edited by Miroslava Hlinčíková, and Grigorij Mesežnikov (Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 2016), 17–37.
- *Vzdelávanie cudzincov na Slovensku: potreby a riešenia*, ed. Tina Gažovičová (Bratislava: CVEK, Nadácia Milana Šimečku, 2011).
- Phinney, Jean. 1990. "Ethnic identity in adolescents and adults: review of research." *Psychological Bulletin*, 108: 499–514.
- Šimonji Černak, Ruženka. 2018. "Education in minority languages". In *Reaching Horizons in Contemporary Education*, edited by Nevenka Tataković, Fulvio Šuran, and Marina Diković, 153–177. Pula: Faculty of Educational Sciences.
- Úrad pre Slovákov žijúcich v zahraničí. 2019. *Počty a odhady krajanov žijúcich v zahraničí*. <http://www.uszz.sk/sk/pocty-a-odhady>.
- Vašečka, Michal. *Postoje verejnosti k cudzincom a zahraničnej migrácii v Slovenskej republike* (Bratislava: IOM-Medzinárodná organizácia pre migráciu, 2009).
- ZÁKON 245/ 2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Izvori na internetu

- <http://www.inkluzivniskola.cz/uvod-aneb-cizinci-v-cr>
- Európsky parlament. 2009. *Uznesenie Európskeho parlamentu z 2. apríla 2009 o vzdelávaní detí migrantov (2008/2328(INI))*. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2009-0202+0+DOC+PDF+Vo//SK>
- IOM-GLOSSARY ON MIGRATION, 2010. <http://neutekaj.sk/cudzinec-migrant-utecenec-aky-je-v-tom-rozdiel/>.
- Úrad pre Slovákov žijúcich v zahraničí. 2020. *Koncepcia štátnej politiky starostlivosti o Slovákov žijúcich v zahraničí do roku 2020*. <http://www.uszz.sk/sk/1325/koncepcia-statnej-politiky-starostlivosti-o-slovakov-zijucich-v-zahranici-do-roku-20>

Soňa Kariková
Alena Doušková
Pedagogical faculty
Matej Bel University, Banská Bystrica, Slovak Republic

THE SLOVAKIAN CHILD AS A FOREIGNER ABROAD - THE SLOVAKIAN CHILD AS A FOREIGNER IN THE SLOVAK REPUBLIC

SUMMARY: This contribution describes the actual situation of those children who are currently not a part of the Slovakian education system either because they live abroad or they come back from abroad and study in Slovakian schools. We focus on migration and its consequences and describe documents which will solve the given problem. We focus on those families who decide to come back to Slovakia after their stay abroad. There are two groups of these children: The first one is made of children who come to Slovakia from countries in which they were included in the system of so-called national education. These are the children of parents, who are the descendants of so-called autochthonous national minorities. This term indicates the inhabitants, who live in countries related with historical emigration. Historical emigration concerns the migration of slovakians to the south, which happened between the late 17th century to the 19th century. The second group is made of children who grew up in countries in Western Europe, possibly overseas, and their families formed the so-called modern migrants. These are predominantly families who came to these countries mostly after the accession of the Slovak Republic to the European Union. Children who, due to their parent's migration come back to Slovakia have the status of "foreigner", but the education system is gradually changing, so that they could appropriately adapt to the new environment.

KEY WORDS: migration, transnationalism, The concept of state policy of the Slovak Republic, the slovakian child as a foreigner abroad, the slovakian child as a foreigner in the Slovak republic

РАЗУМЕВАЊЕ МЕЂУ ЉУДИМА И ОБРАЗОВАЊЕ СОМБОРСКИХ ПРЕПАРАНДИСТА

АПСТРАКТ: Савремена друштвена кретања, како на глобалном тако и на националном нивоу, све су више подложна идеолошким утицајима чије карактеристике не одговарају у потпуности ни једној од досадашњих идеологија које су обележиле одређено историјско време, али зато својатају понешто од сваке. Ови утицаји су недовољно уобличени и стално отворени за промене једино у правцу подршке тренутно влајућој политичкој елити. У таквим околностима пожељни облик друштвеног понашања су страхопоштовање и притворност које слободу мишљења доживљавају као ризик за остварени поредак. Такав друштвени „мравињак“, изопштених индивидуалних слобода погодан је за развој искључивости која верује у своју исправност. Овакви изазови јављали су се и у ранијим историјским епохама и једини начин да се они превладају налази се у развоју образовања чија ширина треба да укроти непромишљеност и подстакне дијалог и разумевање. Учитељски позив је био део овог напора и његовом образовању се придавала велика пажња у Препарандији у Сомбору.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: образовање, идеологија, учитељ, идентитет.

Недоглед „трбухозборства“

Недавно је угледни српски књижевник Владимир Пишталo изјавио да ми живимо у времену „постфактуализма“ и да смо ништа друго до „трбухозборци факата“.¹ Сликовито речено, то би могло да значи да је наше становиште допадљив, али неразумљив и неартикулисан ехо, који понекад и подсећа на факат, односно реалност. До тога је дошло услед свеопштег прихватања обрасца да се треба клонити од „ризика мишљења“. Он је неприхватљив како за појединца, тако и за друштво јер се супротставља спокојном и конзументском начину живота у коме вредности нису претерано важне, штавише, најчешће су сувишне. Тако се суочавамо са новом идеологијом свакодневице која негира све претходне као заблуде прошлости, али се не либи да сваку

1 Емисија Култрни дневник од 15. септембра 2020. године; <https://www.rts.rs/page/tv/sr/story/20/rts-1/4079666/specijal.html>

од њих, у појединим добродошлим фрагментима, искористи. Овај својеврсна „демонтажа културе“² заправо ствара нови културни образац инспирисан отклоном од свега постојећег. Интелектуална елита која је носилац ових промена и агитпропагатор је њихових принципа, означена и као „секуларно свештенство“³ у једном контексту тумачења, изгубила је на свом кредибилитету који чува традиција о мислећем слободном човеку. Она је тога свесна, и не само да јој то не смета, већ истиче као најзначајнији наратив којег треба усвојити. Ителектуалац је, дакле, постало лукаво занимање које прилагођава своју реторику основном начелу материјалне и друштвене користи. Његова амбиција је да говори оно што је препознао као подобно центрима политичке и финансијске моћи. Таквих представника умног рада било је одувек али су они били у сталном страху да их заједница слободно мислећих људи не препозна и одбаци, а што је могло да представља губитак ауторитета и поштовања те маргинализацију од које чак ни мецене нису могле да их сачувају. Данас у времену „трбухозборства“ ситуације је супротна. У њему је „есхатологија пренета у овај свет“⁴ и морална скрупула оностраног је постала само једна од употребљивих приступа животу, све чешће архаично тумачена, крајње незанимљива и избежавана. Напредује онај који у својој амбицији некритички велича постојеће околности државне хијерархије. Део истог миљеа је и онај савремени представник „трбухозбораца“ који некритички обесмишљава те исте постојеће околности. Лице и наличје отвореног антагонизма у којем нема места за изнијансиране ставове и погледе ван искључивих табора. Таква атмосфера продубљује свој темељ развојем говора мржње⁵ који има и своје изразито сирове, и и култивисаније облике, али је осветољубивост и реваншизам намагнетисан стил изражавања који их повезује. У том све присутнијем гротлу, насиље „замајац добија развојем интернета и појавом друштвених мрежа“.⁶

Све је мање наде за искрен дијалог и разумевање иако се ове речи у постојећој мимикрији експлоатишу до излизане фразеологије. Тако је могуће да о незнању говоре они који га призивају, да о самообманама и обманама говоре они који их негују, да неуспех критикују они који га стварају. „Тако у пракси, онај ко емитије говор мржње то покушава прикрити политичким ставом и приказати га као критику политичког противника. Са друге стране, онај ко жели да се

2 Видети: Слободан Антонић, *Демонтажа културе* (Београд: Catena Mundi, 2020).

3 Видети: М. Ломпар, *Дух самопоприцања*. Треће допуњено издање (Нови Сад: Орфеус, 2012).

4 Peter Dincelbahr, *Istorija evropskog mentaliteta* (Београд: Službeni glasnik, Podgorica: CID, 2009), 542.

5 Слободан Анђелковић, Виолета Рашковић Таловић, „Говор мржње као облик политичког насиља“, *Српска политичка мисао*, 2 (2018), 65–78.

6 исто, 66.

заштити од отворене критике, настоји да свог политичког противника прикаже као неког ко емитује говор мржње⁷. Све ово у целини, ствара заблуду о одрживој и култивисаној званичној комуникацији опречних ставова иза које се, заправо крије неразумевање и отворено непријатељство, ратоборних склоности. Овај новоуспостављени процес развоја идентитета „српске заветне нације“, ⁸ претећи доводи до искључивости међу противуречним идејама. Њихова дијалектика је све експлозивнија и узурпира сваки покушај дијалога при том градећи свој идентитет кроз негирајуће атрибуте „другог“⁹ који је, све чешће, издајник унутар сопственог народа.

Идеја о заветној нацији никада није била јединствена и представљала је палимпсест разнородних погледа инспирисаних и романтичарским приступом прошлости али и његовим трезвеним уобличавањем. Била је подложна разним идеологијама, па је била или загасита или је и бујала до претенциозности. Све те идеологије имале су своје време и дужину трајања и биле су везане за историјску епоху, при том је битно одређујући. Данас се, међутим, суочавамо са свеprisутним идеолошким „melting pot“-ом, имуним и независним у односу на некадашње историјске процесе, а са свакодневницом која је разноврснија и динамичнија од некадашњих деценија па и векова. Таква свакодневица, упозоравао је професор Андреј Митровић,¹⁰ постаће озбиљна претња историјској свести јер негира, како њен однос према стварности, тако и њену сврху мимо потребе да буде употребљив алат зарад очувања друштвених привилегија и политичке моћи. Оваква тенденција редукције је научно преиспитаног искуства у прошлости једино се задовољава омасовљењем сопствене подршке и инсистирањем да је њена представа најсвеобухватнији приступ српском друштву, држави и националним интересима.

Уколико на овај начин доживљавамо стварност, тада смо у проблему да се одупремо њеној „стихији“ на коју је упозоравао Михаило Ђурић истичући њену револуционарност и рушилачки однос према традицији, односно постојећем и дојучерашњем. Управо колико је енергичан тај рушилачки однос, толико је и одлучна потреба владајуће интелектуалне елите да се створи нова традиција као синоним за „поредак, правилност и постојаност у људском друштву“¹¹ која једино улива „сигурност“¹² и брана је „унутрашњем хаосу, несрећености

⁷ исто, 67.

⁸ Срби 1903-1914: Историја идеја, прир. Милош Ковић (Београд: CLIO, 2015).

⁹ Ивер Б. Нојман, *Употребе другог: Исток у формирању европског идентитета* (Београд: Службени гласник, 2011).

¹⁰ Андреј Митровић, *Култура и историја* (Београд: Архипелаг, 2008).

¹¹ М. Ђурић, *Стихија савремености, Сабрани списи*, књига 5, Службени гласник, Београд, 2009, стр. 93.

¹² исто, стр. 94.

и несигурности“.¹³ Међутим, уколико се на овај начин формира нова традиција тада њена стихија може да буде ван контроле и онемогући било какав корективни фактор. У таквој атмосфери тешко је изборити се за разумевање различитости и послати поруку другачију од лицемерног ријалитија који нам се намеће тражећи у нама сервилне клонове склоне „апсолутној покроности“¹⁴ која је била и варљива опсена друштва у блиској прошлости. Људи су и тада и сада навикавани да живе у „осећању страха и несигурности“.¹⁵ Корен ових проблема налази се у процесу стварања идеологија, при чему „под идеологијом подразумевамо изопачен, искварен, свакојаким предра-судама оптерећен начин мишљења“.¹⁶ Она је затворен, строго утврђени систем вредности са излишном потребом за преиспитивањем, ослоном на злоупотребу митова и „кокетирањем“ са науком.¹⁷ При томе, „идеологија служи ствари воље, а не ствари мишљења“.¹⁸ Овај тоталитаризам, набијен емоцијом и импулсом, могуће је разобличити једино обновом хуманизма уз наду да „онде где је опасност расте и оно спасоносно“,¹⁹ односно, да неслобода и принуда рађају неиздрживу потребу за слободом и животом без стега. Управо из разлога да ће се она разбуктати, треба обновити културну мисију развоја критичке мисли без бојазни да доноси неприхватљиве ризике и уз свесрдну ренесансу образовања.

Образовна реанимација

Попут наратива европске школе мишљења неговане и кроз часопис *History of European Ideas* треба, у Србији треба обновити „дух просветитељства“ и то онај првобитни који је остао неосенчен различитим идеолошким злоупотребама које су га себи прилагођавале, како у Европи, тако и код нас. „Просветитељство је излазак човека из стања самоскривљене незрелости. Незрелост је немоћ да се употреби разум без туђег вођства“.²⁰ Ова епоха створила је обресе сопственог надахнућа које је раскинуло са бројним сакралним и митским мотивима погледа

¹³ исто, стр. 95.

¹⁴ исто, стр.132.

¹⁵ исто, стр.133.

¹⁶ М. Ђурић, „Утопија измене света“, *Мит, наука, идеологија, Сабрани списи Михаила Ђурића*, књига 6, Службени гласник, Београд, 2009, стр.338,339.

¹⁷ исто, стр. 343.

¹⁸ исто, стр. 344.

¹⁹ М. Ђурић, *Стихија савремености*, Сабрани списи, књига 5, Службени гласник, Београд, 2009, стр.151..

²⁰ Имануел Кант, Одговор на питање шта је то просветитељство, цитирано према Михаило Ђурић, *Утопија измене света. Мит, наука, идеологија* (Београд: Службени гласник, 2009), 283.

на свет. Епистемолошки приступ стварности кроз остварена научна достигнућа, дезинтегрисао је и обесмислио многе теолошке расправе и довео је у питање ригидни догматски систем уоквирен у религијске садржаје.²¹ Просветитељство је покрет против ентропије, а разум је био замајац уобличавања стварности.

Својеврстан вид његове обнове јесте развој проучавања историје образовања, васпитања и школства на овим просторима која треба да допринесе развоју плурализма ставова кроз отвореност за критичко мишљење још од дечјег узраста. Отуд је улога учитеља – чији су синоним и сомборски препарандисти, односно први образовани учитељи Срба – незаобилазна и одговорна. Уколико посматрамо развој Препарандије у Сомбору од њеног курса кроз Норму „бесмртног“²² Аврама Мразовића (1756–1826)²³ из 1778. године, преко Препарандије Уроша Несторовића (1765–1825) основане 1812. године у Сент Андреји, а потом пребачене у Сомбор 1816. године, приметимо да се настава одвијала у намери да се учитељски позив²⁴ на што бољи могући начин оствари. Овај процес, без обзира на историјски период био је усредсређен правцу осмишљавања идентитета учитеља. При том је „од почетка искључивао сваки верски фанатизам и нетрпељивост“.²⁵

Тако данас имамо универзално признање учитељевих дванаест ефективних карактеристика које су ткане у околностима пуним изазова. Учитељ најпре мора да буде припремљен за свој посао, потом треба да буде позитиван, односно оптимистичан, затим да подстиче висока очекивања, да је креативан, потом да је поштен, да има лични однос са ученицима, да негује осећај припадности, да је саосећајан, да има смисла за хумор, да поштује ученике, да је спреман да опрости и да је спреман да призна сопствену грешку пред ученицима са надом да ћему признање прихватити и опростити.²⁶ Ове карактеристике треба да употпуне морални

21 Констатација да је „...просветитељство до краја секуларизовало људски живот, тако да се мора означити као највиши домет умног ослобођења, чак као потпуно безверје“ (Исто, 285) илуструје једно уверење да је дошло до искључивог реза са религиозним ставовима без обзира да ли су они утемељени на догматској ригидности или на духовној потреби и етичкој узорности. На основу последица које су настале услед продора просветитељства, духовни правац имао је и карактер догматске редукције али не и религиозне изопштености. О томе сведочи и позив учитеља.

22 Никола Вукићевић, *Беседа приликом свечаног освећења новог здања српског учитељства* (Сомбор: , Штампарија Вагнера и другара, 1864), 5.

23 Ближе види: Саша Марковић, „Хоризонти „Норме“ Аврама Мразовића“, *Норма*, 1 (2019), 3–53.

24 „Учителско званіе естѣ таково, отѣ кога люди скоро найвише очекују и найстрожіе извершеніе дужности захтеваю, и зато су учители внимателномѣ примѣчанію, обшемѣ суду и протерсанію найвише подвергнути.“; У. Несторовић, *Педагогика и методика либо руководство къ наукамъ воспитанія и наставленія за употребленіе Славено-Серпскихъ Восточнаго Исповѣданія неунітскихъ Наставниковъ Всевысочайше одобрено, и къ Прподаванію Предуготовническія Юности благоугодно прописано*, въ Будимѣ, 1817, 10.

25 Вељко Петровић, „Стоседамдесетогодишњица Учитељске школе у Сомбору“, У: Вељко Петровић, *Времена и догађаји* (Нови Сад: Матица српска, 1954), 500.

26 Ближе види: R. Walker, „Twelve Characteristics of an Effective Teacher“, *Educational HORIZONS*, 87,

ставови²⁷ и духовни назори вођени верским опредељењем. На тај начин учитељ стиже до узорности преносиоца „културних вредности“,²⁸ данас препознатљиве и кроз контроверзни термин лидерства²⁹ који носи велику одговорност јер је пример понашања младим људима који граде своју личност. Његове грешке, услед немотивисаности или одбијања да се посвети позиву могу да доведу до неговања супротног процеса од оног хуманог којим се образовање и васпитање поносе. Они су, уједно и услов за расклијавање интелектуалних трбухозбораца који мрмљају своју мисао, трудећи се да остане нејасна онима којима је упућена јер је нејасна и њеном творцу. Када смо већ код Творца, Жан Жак Русо је у свом чувеном делу Емил записао са чим се учитељ сусреће приликом почетка свог рада: „Све је добро што излази из руку Творца ствари, све се квари у рукама човека!“. Велика је одговорност да се кроз образовање и васпитање очува деčја искреност и поштење и за касније животно доба, а да се при том омогући детету да се упозна са социјалном средином и њеним начином функционисања. У том процесу треба истаћи све врлине али не треба заборавити и суочити се са манама у нади да ће будући грађани дати свој допринос у њиховом нестанку. Ова нада може да буде у потпуности или делимично изневерена и да, упркос савладаним нормама, човек поступа другачије тражећи у томе спектар различитих сатисфакција почев од материјалне добити, па до осећаја потпуне слободе. Могуће је да за ова лутања у понашању мимо дозвољеног треба да сноси одговорност и слабост усвојеног знања и васпитања, а можда то може да буде и рефлексивна изузетна даровитост. Отуд је васпитање можда још увек једна „велика човекова тајна и загонетност“.³⁰ Она проистиче из чињенице коју је још Џон Дјуи луцидно приметио да је „сваки појединац рођен са особитим темпераментом“³¹ и да је његово „мишљење индивидуална ствар као и његово варење“.³² Премда је ово својеврсна апологија демократији и либерализму кроз истицање индивидуализма, а запостављања људске склоности

1 (2008), 61–68. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ815372.pdf>

27 „Под моралом се подразумева скуп опште обавезујућих норми и образаца понашања који се одnose на поступке који се могу разматрати као добри или лоши. Морал се, често, одређује као врста „друштвених норми које се односе на људско понашање, а неки аутори му дају првенствено значење понашања“. Весна Љ. Минић, Марија М. Јовановић, „Потреба, значај и садржај моралног васпитања у млађим разредима основне школе“, *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену-Лепосавићу*, 9 (2015), 37–50, на овом месту 30. Ближе види и: Јован Ђорђевић, *Морално васпитање, теорија и пракса* (Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, 1996).

28 Србољуб Д. Димитријевић, „Место и улога професије учитеља у савременом друштву (социолошки аспект)“, У: *Место и улога учитеља у савременом друштву. Тематски зборник* (Врање: Педагошки факултет, 2018), 22–28, на овом месту 25.

29 Ближе види: Драгана Ј. Јовановић, *Лидерски стил наставника и ефикасност наставе, докторска дисертација*, (Београд: Учитељски факултет, 2017).

30 Никола Поткоњак, *Педагозија у Срба: до 1945. године* (Београд: Српска академија образовања, Едука, 2012), 1–6.

31 Џон Дјуи, *Васпитање и демократија. Увод у филозофију васпитања* (Цетиње: Обод, 1966), 84.

32 *исто*, 212.

да се препусти утицају појединца, групе или социјалне заједнице, ипак, њен однос према јединственом идентитету сваког човека понаособ којим он слободно располаже и чини га друштено прилагодљивим је незаобилазно полазиште у проучавању људског развоја. Осим тога, право човека на слободу као савремена тековина грађанских револуција оправдано је имала снажан утицај и на развој процеса образовања и васпитања.

Конзервативци, склони очувању школског реда и поретка са строгом дисциплином као јединим начином доласка до успеха у образовању и васпитању, поистовећивали су слободу са анархијом и сумњали су у успешност личне одговорности. Међутим, „суштина овог захтева за слободом јесте потреба за условима који ће омогућити да појединац сам на посебан начин допринесе интересу заједнице и да у њеним делатностима учествује на такав начин да друштвено усмеравање буде ствар његовог властитог духовног става, а не да једноставано ауторитет управља његовим радњама“.³³ Овај снажан искорак према појединцу, насупрот колективитету био је једино могућ уколико су квалитети педагога имали препознатљивост у сваком појединцу. Зато се инсистирало да се што боље изгради учитељски идентитет, помогне приликом елиминисања недостатака и приликом преданости послу. То се, врло актуелно, средином XIX века, појавило и у поукама о учитељском позиву које су се јављале у Препарандији у Сомбору. У духу толеранције и човекољубља, међу најзначајнијим образовним темељима ове школе био је и став њеног наставника, а потом и владике Павла Платона Атанацковића (1788–1867) који је „морално религиозну просвету у народу подизао“.³⁴ Његово знаменито дело *Огледало човечности*, објављено 1823. године у Бечу, док је још био професор *Препарандије* је заправо збирка текстова са педагошком тематиком, преведених са немачког и француског језика³⁵ и делимично сложених у стихове. Текстови обилују моралним поукама, одговорним приступима и рационалним објашњењима често узимајући у одбрану својих ставова ауторитет античке Грчке. „Солона Атинског Законодавца запитавао едаред пријатељи њгови: Кой є народѣ најпросвећенїи или найизображенїи? Онаї – отговори Мудрацѣ – у комѣ и тай комѣ се неправда нїе догодила, ову, Другомѣ нанешену, исто тако ревностно уклонити труди се, као да є нѣга самогѣ постигла.“³⁶ Емпатија и задовољство чином доброте јесу васпитни идеали за које се залагала Препарандија.

³³ исто, 221.

³⁴ „Некролог Платону Атанацковић“, *Школски лист*, бр. 8, 30. април 1867.

³⁵ „Предмети у књизи овой есу наѣ различни Немецки и Француски оригінала.“ Види: Павле Атанацковић, *Огледало човечности* (Беч, 1823).

³⁶ исто, 46.

У том духу је покренут и часопис Школски лист. О његовој садржини и текстовима највише су се старали Ђорђе Натошевић (1821–1887)³⁷ и Никола Вукићевић (1830–1910).³⁸ Часопис је током свог вишедеценијског излажења (1858–1901) доносио бројне и веома занимљиве погледе који су утицали на развој лика учитеља и школе јер су биле „у јадном стању, крајње занемарене и опале“.³⁹ Тако у појединим чланцима ми видимо присуство изузетне трезвености која је трагала за одмереним и уравнотеженим ставовима који су требали ученицима да пошаљу поруку о стабилној личности која их подучава и коме треба да верују. „Успех свеколиког рада учитељевог зависи од начина и времена, како и када ће благод са строгошћу измењивати. Прекомерна строгост отуђује учитељу срца дечија и њихових родитеља, а тиме се и судбина учитеља само погоршава. Прекомерна млакост или благод, одузима учитељу од ауторитета, а овај му је основ у раду. Зато чувајмо се обојих крајности и тражимо златну средину“.⁴⁰

Потрага за „златном средином“ и избегавање искључивости, као велика тековина античке мисли, била је позитивно наслеђе које се неговало и у тадашњим историјским околностима у којима је доминирала идеологија националног романтизма. Њено инсистирање на сопственој правоверности и одбацивање идентитетних националних права и за друге, стварала је напету друштвену атмосферу у којој је милитаризам⁴¹ продирао у друштвену и државну организацију трагајући за дисциплинованом масом. Осим тога, ова идеологија, у вишенационалним државама попут Аустро-Угарске монархије је подстицала дискриминацију и обесправљеност нудећи процес однарођавања као кључ за срећнију будућност. Ове тековине биле су негација развоја образовања и васпитања личности и противречиле су човекољубљу и неспутаном напредовању сазнања. Теоретичари Препарандије, уз подстицање развоја мреже сарадника из читаве државе, али и са простора где Српство живи, без обзира на државни оквир, развијали су педагошку мисао у правцу демократизације образовања и на отклону од спутавајућих особина код човека:

„Што је мање заповести утолико ће се боље извршавати ... Главно је да си миран: велики душевни мир обезружава гњев и спречава непромишљеност ... Гњева насупрот треба ставити мир, а не као што се

37 Ближе види: Милан Шевић, *О Ђорђу Натошевићу, приликом стогодишњице од његова рођења*, Београд, 1922.

38 Ближе види: Милан Степановић, Карла Селихар, Никола Ђ. Вукићевић, *животопис и библиографија* (Сомбор: Педагошки факултет, 2010).

39 „Српске народне школе пре десет година и данас“, *Школски лист*, бр. 16, 31. август 1867.

40 „Из школског живота“, *Школски лист*, бр. 19, 15. октобар, 1881.

41 „Милитаризам је ... најснажнији од свих инстинката“ који, по Карлу Либкнехту, најексплозивније представља културни, национални и класни инстинкт самоодржања. Karl Liebknecht, *Militarism* (New York: Huebsch, 1917), 2.

на жалост чини силу. Поред осетљивости ваља војевати и против себичности. Због тога ваља настојати да дете своја мала уживања дели са другом децом ... И сујета је погрешка која се већ за рана јавља код деце ... Помоћу онога што се зове срећа у породичном кругу приправићемо омладини сретну будућност и помоћи ћемо им да постану – оно што је сада већ ретко – поштени људи“.⁴²

Истрајавање на потрази за поштењем као цивилизацијским достигнућем, премда се констатује да је реткост, говори о одлучној посвећености вредностима и инсистирању на њиховом неговању зарад једине могуће промене све опскурније свакидашњице преплављене неразумевањем, ароганцијом и сујетом, како држава тако и њихових посвећених поданика. Друштвена улога учитеља, осим образовне и васпитне, на тај начин добија на значају, и врло рано је примећено да он не треба да се прилагођава новонасталим друштвеним приликама, креираним од стране острашћених политиких елита већ да понуди пример омеђен супротним квалитетима:

„Полазећи у друштво учитељ треба да је човек бистре памети, самосталног мишљења, никад ропска душа, улизица, пренемагало и туђа свираљка; јер само човек пун знања, моралан, друштвено образован може импоновати у друштву. Само оваки учитељ може бити добар народни учитељ и узор-пример који има најмоћнију снагу, да реч у дело проводи.“⁴³

Такав човек не прихвата друштвене норме, већ их осмишљава и пример је да се људска заједница треба развијати у правцу међусобног разумевања уз уважавање историјских, традиционалних, обичајних, верских и националних разлика. При том се оне узимају као богатство разноврсности на чијем упознавању треба инсистирати, а не као препрека за комуникацију и сарадњу међу људима. То се може реализовати и кроз подршку и носећу улогу приликом оснивања различитих грађанских удружења чија порука треба да има културну мисију:

„Оснивајмо народне читаонице и књижнице; подижимо певачке дружине и учимо их нашем дивном и умилом црквеном и народњем певању, чиме облагорођујући своју, облагорођујемо и душе свога милог народа; држимо јавна читања и предавања; искорењујмо сваку сујеверицу, која служи на рушење наше свете вере а не на утврђење, упознајмо народ наш са грађанским правима, као и са дужностима ...“.⁴⁴

На овај начин се улога учитеља у друштву уочава и ван школе и он постаје својеврсни корифеј развоја идентитета у народу. Он покушава

42 „Домаће васпитање“, *Школски лист*, бр. 23, 15. децембар 1881.

43 „Учитељ у друштву“, *Школски лист*, бр. 3, 15. фебруар, 1883.

44 „Изражавајмо себе да бисмо могли друге изражавати“, *Школски лист*, бр. 2, 31. јануар 1882.

да пренесе савремена сазнања врло сумњичавој средини склоној традиционализму до ритуалности и осетљивим на било какав призивок новотарија. Зато „учитељски позив није никакав занат него уметност која изискује много дара, врло много труда и највише добре воље ...“⁴⁵ Многи који су намеравали да постану учитељи нису могли да досегну све неопходне врлине и постану узор у понашању. Тако да и „сам учитељ руши свој ауторитет“, јер се „упушта у врло рђаве ствари од којих би се морао чувати“.⁴⁶ Тада је учитељски позив на удару народног гнева, а не само онај који је учинио лоше дело. Отуд позив захтева колегијалност и приврженост појединца стручном неформалном удружењу.

Друштвени успех је врло неизвестан и зависи од бројних фактора. Заједница разорена неповерењем и циничним приступом претња је сваком покушају увођења култивисаних обзира и начина понашања. Она може да обесмисли сваку идеју и поспешни малодушност од које друштво тоне у апатију са изгледом да нестане са историјске сцене. Зато учитељ у свакодневници мора да се потруди да онемогући остварење ове визије. Он мора да врати поверење у вредности тако што ће их усвојити и представљати. Треба да је „вредан радиша, штедљив и умерен човек“⁴⁷ који живи без лицемерја и у складу са хришћанским моралом коме је приврежен.⁴⁸ „Говори ли н. пр. против лењости и нерада, а сам је лењ и нерадан; против разкоша и расипања, а сам расипа, против пијанства, а сам је у томе огрезао ... онда његов рад не вреди ништа, он је сам онда „гнојава рана“ на народњем телу“.⁴⁹ Живот у складу са моралним и духовним принципима велики је изазов за сваког учитеља али се од инсистирања на њему није одустајало. У томе је видљив и својеврстан наратив који повезује потребу за сазнањем са слободом вероисповести и њеним догматским ограничењима која су стално у напетој дијалектици између самодоволне затворености и неопрезне отворености. „И одиста, само чистом, ничим непомућеном духу хришћанства, који је био космополитски у најлепшем значењу те речи, имамо и ми Срби да благодаримо за први зачетак наше старе државе, за прве почетке наше културе, за постуни развитак наше народне књижевности и просвете, која нас је довела и до народне државе“.⁵⁰ Тај конструктивни и креативни однос вере и науке негован је и у време развоја педагошке мисли код Срба у Аустро-Угарској монархији

45 „Положај учитеља према наставном положају садање школе“, *Школски лист*, бр. 2, 31. јануар 1882.

46 „Како може учитељство да стече боље мњење у народу“, *Школски лист*, бр. 18, 30. септембар 1882.

47 „Шта је задатак учитеља уопште“, *Школски лист*, бр. 5, 10. мај 1886.

48 „Сваки учитељ мора се држати позитивности религије своје“: Видети: „Позив учитељев“, *Школски лист*, бр. 4, 29. фебруар 1884.

49 „Шта је задатак учитеља уопште“, *Школски лист*, бр. 5, 10. мај 1886.

50 Владан Ђорђевић, *Грчка и српска просвета* (Београд: Српска краљевска академија, 1896), 27–28.

са тежњом да не постоје међусобна ограничења и ривалство: „Знање без вере води суровости, а вера без знања води фанатизму.“⁵¹

Нама, данашњим посматрачима, интересантна реторика и одговорна речитост о којој смо до сада писали ипак, није представљала велику гаранцију за остварење теоретских погледа у стварном животу. Међутим, значајно је да су она настала након једне својеврсне горке дијагностике развоја српског идентитета који је тонуо у опскурну ритуалност и у забарушеност духа. Ова дијагностика била је препозната је у запису Ђорђа Натошевића под називом Зашто наш народ у Аустрији пропада. Он је ово дело објавио у седмој деценији XIX века, што значи да је писано у време политичког реализовања Аустро-Угарске нагодбе на основу које је национални и политички израз Срба, и осталих немађара у Угарској био онемогућен и идентитет сведен на очување црквено-школске аутономије и то у дозвољеним оквирима. То је могао да буде сјајан изговор за инертност српске интелектуалне елите јер опасност од репресивног државног апарата је била претња коју треба поштовати. Исто тако то је био и сјајан подстрек политичком и страначком уобличавању националног романтизма који је намеравао да револуционарним променама раскрсти са постојећим и унутрашњим и спољашњим неслободама. Натошевић у тим тренуцима није реаговао оптужбом постојећих државних склоности мађарске политичке елите и ставом о националној реакцији на њих, већ се супротставио већински присутној апатији у народу која се крила иза наводне немоћи. Он указује на „немарњу и недотупавост старешина општинских и црквених“ јер гледају да „своје сласти и страсти задовоље“. Ништа мање подложно критици није ни „учитељство“ које је такође „понос и поштење убило“. Сви ови примери доводе до крајње „разузданости млађих“ јер у српском народу „нема мере“,⁵² а доминира „разузданост“,⁵³ халапљивост⁵⁴ која „троши и оно што нема“.⁵⁵ Оваква несмотрена свакодневица и живот изван могућности који се немилице троши без напора у сазнању, за Натошевића је највећа слабост српског народа. „Незнање, нерад и раскош“⁵⁶ утичу да Срби, у сусрету са модерним временима буду несналажљиви и неспретни, а да им је инат одбрамбени рефлекс који не дозвољава промене и тражи наду у затворености уз револуционарно самољубље сопствене

51 „Божјића посланица Његовог високог преосвештенства Нектарија Димитријевића, Епископа Вршачког“, *Српски сион*, бр. 2, 14. јануар 1891.

52 Ђ. Натошевић, Зашто наш народ у Аустрији пропада, Нови Сад, 1867, стр. 12, *Летопис Матице српске*, књига 110, 1866 (за годину 1865), стр. 77-130.

53 *исто*, 13.

54 *исто*, 15.

55 *исто*, 18.

56 *исто*, 25.

романтизоване прошлости. То условљава, код оних спремнијих на изазове, да траже крајњи излаз „прелазећи другом народу“.⁵⁷ Претходно они постају све „немарнији за своје“⁵⁸ и „што је који већи, тиме се већма од својих туђи“.⁵⁹ Био је то његов пластични приказ добровољно одабране асимилације материјално ситуиранијег слоја српског народа, на коју су и касније упозоравали многи, попут Лазе Костића⁶⁰ или Вељка Петровића.⁶¹

Натошевић своју отвореност и самокритичност нити у једном тренутку није интонирао патетиком која је намеравала да недостатке поистовети са незаустављивим процесом пропадања. Инстистирао је на осуди колотечине и мисаоне скучености које су онемогућавале развој друштва. Његово дело на крају истиче наду у преокрет изведен у свим пољима друштвене делатности који отпочиње са најширим народним ослоном на образовање и школство. „Најизображенији народи били су и биће увек најбогатији, најснажнији и најслободнији, а неизображени није ни зашто, но туђ слуга и роб да буде.“⁶² Школство, које је тренутно „јадно и тужно“⁶³ је покретач преокрета и Ђорђе Натошевић је сву своју интелектуалну и националну пажњу усредредио на поспешивање образовања и његове школске инфраструктуре у Аустро-Угарској. Желео је да осавремени школу. На томе је, као школски надзорник и у Србији и у Аустро-Угарској радио интензивно у наредним деценијама до своје смрти 1887. године. „Осим књига и чланака што је Натошевић писао за учитеље, родитеље и народ, осим живе речи којом је он праву мудрост расипао народу као бесцен бисер и најдрагоценији камење, умео је он чудотворно да одушевљава општинаре и поглаваре на подизање и унапређење школа.“⁶⁴ Намеравао је да развије просвету међу Србима, а инсистирао је на „приучавању деце на размишљање“ јер је „у школи сасвим занемарено, па се само наваљује на памћење...“⁶⁵ За Натошевића, „творца ... новог српског народног учитељства“,⁶⁶ трагајући за наративом осмишљеног и „отменог“⁶⁷ просветитељства, слободу је, дакле, представљало

⁵⁷ исто, 33.

⁵⁸ исто, 38.

⁵⁹ исто.

⁶⁰ Лаза Костић, *О Змају* (Нови Сад: Матица српска, 1989).

⁶¹ Ближе види чланке Вељка Петровића „Српска интелигенција у Угарској“ и „Искрена реч из омладине“ објављене у листу Србобран 1904. године а поново објављене у Вељко Петровић, *Времена и догађаји* (Нови Сад: Матица српска, 1954).

⁶² Ђорђе Натошевић, *Зашто наш народ у Аустрији пропада* (Нови Сад, 1867), 44.

⁶³ Исто.

⁶⁴ „Ђорђе Натошевић, некролог“, *Школски лист*, бр. 8, 10. август 1887.

⁶⁵ Рукописно одељење Матице српске - РОМС, М7425; Милан Баковљев, *Ђорђе Натошевић*, <https://www.rastko.rs/rastko/delo/13113>

⁶⁶ „Ђорђе Натошевић, некролог“, *Школски лист*, бр. 8, 10. август 1887.

⁶⁷ Ђорђе Натошевић, *Кратко упутство за српске народне учитеље* (Темишвар, 1857), 3.

образовање које негује размишљање и, као таква, слобода није имала никаквог достојног ривала приликом формулисања и остварења националних интереса.

Уколико, што је незахвално за историчара, упоредимо савременост и историјску епоху националног романтизма уз намеру да при том избегнемо аналогiju међу друштвеним појавама, за нас су уочљиви прилично убедљиви теоретски приступи који чврсто трасирају историјско кретање у правцу модерних социјалних идеја које долазе из Европе. Међутим, колико год поуздана била теоретска разматрања, њихова дисхармонија са реалним животом и стварном ситуацијом је готово несавладива. У народу или јавности су најуочљивији ставови које карактерише прекомерност али и одбацивање, уобразиља али и отпадништво, тежња за напуштањем сопственог идентитета, али и одлазак из сопствене земље у намери да се сачува родољубље, насупротив урушеном патриотизму. За такву ситуацију највећу одговорност сноси интелектуална и политичка елита која се труди да своје пропусте вешто прикрије противсрпским интересима других. Иако су они постојали и постоје, и захтевају адекватан осмишљен одговор, ипак, они не могу бити параван који треба критичко промишљање слабости и отпорности нашег идентитета да усмере само у том правцу, без самокритике разноразних злоупотреба. Приступ решењу овог проблема, уоченом и раније,⁶⁸ видљив је у непрестаном јачању мисије образовања као интелектуалном напору сваког појединца и целокупног друштва у намери да се приближимо одрживој демократској култури која ће омогућити критичко виђење, дијалог противуречности и суживот разлика у атмосфери толеранције и разумевања, без бојазни за сопствену егзистенцију. Тиме можемо да покушамо да се одбранимо од насртљиве и све шире прихватљиве идеје да је „боље да ћутим, него да сам у праву“.

Изгледи

Апатичност као опасност која се надвила над српским идентитетом може да се уклони једино извлачењем традиције из ригидног муља у коме се налази и подстицањем њеног слободног развоја који је модификује и прилагођава актуелном историјском времену. У том смислу, и данас су актуелне речи Михаила Ђурића да се

„не можемо напросто вратити великој прошлости нашег народа, не можемо некритички прихватити све облике свог некадашњег живо-

68 „Данас место истине у свету влада лаж; место скромности, таштина и охолост; место љубави мржња и пакост; место пријатељства лукавство; место сталности превртљивост; место осећајности хладно практично рачунање; место савесног вршења дужности крајње пренебрегавање са безброј злоупотреба.“; „Данашње васпитање и васпитавање на странпутици“; *Школски лист*, бр. 1, 15. јануар 1890.

та, не можемо пасивно присвојити сопствену националну традицију. Морамо је осавременити да бисмо је доиста поседовали. Враћање традиције није могуће без њеног стваралачког преиначавања“.⁶⁹

Заступљеност традиције у образовању може да буде снажно упо-риште идентитета, али једино уколико у њој има довољно отворености и за модернизацију којој не дозвољава да потисне постојеће осведочене вредности које чува али радо прихвата модификацију њиховог испољавања па и превредновања до границе ненарушавања првобитне идеје. Подсетимо се, овом приликом и става Платона Атанацковића да „старина ваља да се течаемъ времена прегледа и чисти но не ваља да се брзоплетно мњя, крњи, шкопи.“⁷⁰ Такав приступ за последицу има друштво солидног темеља и слободне креативности у даљем подухвату идентитетског уобличавања. Оно је отпорније на утицај острашћености и тежи трезвености јер, како је написао Натошевић: „изображени људи су конзервативнији, и не дају се лако револуционарним идејама збуњивати ... претераностима и лудостима заносити“.⁷¹ На тај начин они су спремнији на разумевање и вичнији дијалогу противречних ставова, при том отупљујући њихову оштрину до граница прихватљиве различитости која доприноси усаглашавању виђења у намери да досегну јединствену визију државе и идентитета. Српство мора да буде и трезвено и емотивно истовремено, при чему трезвеност спутава емотивну егзалтацију а присуство емоције онемогућује огољени рационализам. Трагање за њиховим складом је процес који гради демократски наратив српске националне идеје.

69 Михаило Ђурић, „Огледало српско“, у: Михаило Ђурић, *Изазови нихилизма, искуство ралике* (Београд: Службени гласник, 2009), 201–202.

70 Павле Атанацковић, *Приносъ родолюбивыхъ мыслей на жертвеникъ народнога напретка* (Нови Сад, 1864), 46.

71 Ђорђе Натошевић, *Народна школа* (Нови Сад: Епископска књигопечатња, 1861), 1.

Литература

- Анђелковић, Слободан, Рашковић Таловић Виолета. „Говор мржње као облик политичког насиља“, *Српска политичка мисао*, 2 (2018), 65–78.
- Антонић, Слободан. *Демонтажа културе* (Београд: Catena Mundi, 2020).
- Атанацковић, Платон. *Приносъ родолюбивыхъ мыслей на жертвеникъ народнога напредка* (Нови Сад, 1864).
- Атанацковић, Платон. *Огледало човечности*, (Беч, 1823).
- Димитријевић, Србољуб. „Место и улога професије учитељ у савременом друштву (социолошки аспект)“, *Место и улога учитеља у савременом друштву. Тематски зборник* (Врање: Педагошки факултет, 2018), 22–28.
- Dincelbaher, Peter. *Istorija evropskog mentaliteta* (Београд: Službeni glasnik, Podgorica: CID, 2009).
- Вукићевић, Никола. *Беседа приликом свечаног освешћења новог здања српског учитељства* (Сомбор: Штампарија Вагнера и другара, 1864).
- Дјуи, Џон. *Васпитање и демократија, увод у филозофију васпитања* (Цетиње: Обод, 1966).
- Ђорђевић, Владан. *Грчка и српска просвета* (Београд: Српска краљевска академија, 1896).
- Ђорђевић, Јован. *Морално васпитање, теорија и пракса* (Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, 1996).
- Ђурић Михаило, „Огледало српско“, У: Михаило Ђурић *Изазови нихилизма, искуство ралике* (Београд: Службени гласник, 2009).
- Ђурић, Михаило. *Утопија измене света. Мит, наука, идеологија* (Београд: Службени гласник, 2009).
- Ђурић, Михаило. *Стихија савремености* (Београд: Службени гласник, 2009).
- Јовановић, Драгана. *Лидерски стил наставника и ефикасност наставе*, докторска дисертација (Београд: Учитељски факултет у Београду, 2017).
- Костић, Лаза. *О Змају* (Нови Сад: Матица српска, 1989).
- Liebknecht, Karl. *Militarism* (New York: Huebsch, 1917).
- Ломпар, Мило. *Дух самопорицања, треће допуњено издање* (Нови Сад: Орфеус, 2012).
- Марковић, Саша. „Хоризонти 'Норме' Аврама Мразовића“, *Норма*, 1 (2019), 3–53.
- Марковић, Саша. *Српски учитељ у Угарској 1778-1918* (Сомбор: Педагошки факултет, 2016).

- Минић, Весна; Јовановић, Марија. „Потреба, значај и садржај моралног васпитања у млађим разредима основне школе“, *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену-Лепосавићу*, 9 (2015), 37–50.
- Митровић, Андреј. *Култура и историја* (Београд: Архипелаг, 2008).
- Натошевић, Ђорђе. *Народна школа* (Нови Сад: Епископска књигопечатња, 1861).
- Натошевић, Ђорђе. *Кратко упутство за српске народне учитеље* (Темишвар, 1857).
- Натошевић, Ђорђе. *Зашто наш народ у Аустрију пропада* (Нови Сад, 1867).
- Несторовић, Урош. *Педагогика и методика либо руководство къ науки воспитанія и наставленія за употребленіе Салвено –Серспкихъ Восточнаго Исповѣданія неунітскихъ Наставниковъ Всевысочайше одобрено, и къ Прподаванію Прѣдготовническія Юности благоутробно прописано* (Будимъ, 1817).
- Нојман Ивер, *Употребе другог. Исток у формирању европског идентитета* (Београд: Службени гласник, 2011).
- Петровић, Вељко. „Стоседамдесетпетогодишњица Учитељске школе у Сомбору“, У: Вељко Петровић, *Времена и догађаји* (Нови Сад: Матица српска, 1954).
- Петровић, Вељко. *Времена и догађаји* (Нови Сад: Матица српска, 1954).
- Никола Поткоњак, *Педагогија у Срба: до 1945. године* (Београд: Српска академија образовања, Едука, 2012).
- Срби 1903-1914: Историја идеја, прир. Милош Ковић (Београд: СЛЮ, 2015).
- Степановић, Милан; Селихар, Карла. *Никола Ђ. Вукићевић, животопис и библиографија* (Сомбор: Педагошки факултет, 2010).
- Шевић, Милан. *О Ђорђу Натошевићу, приликом стогодишњице од његова рођења* (Београд, 1922).
- Walker, Robert. „Twelve Characteristics of an Effective Teacher“, *Educational Horizons*, 87, 1 (2008), 61–68.

Штампа

- „Данашње васпитање и васпитавање на странпутици“, *Школски лист*, бр. 1, 15. јануар 1890.
- „Позив учитељев“, *Школски лист*, бр. 4, 29. фебруар 1884.
- „Како може учитељство да стече боље мњење у народу“, *Школски лист*, бр. 18, 30. септембар 1882.
- „Положај учитеља према наставном положају садање школе“, *Школски лист*, бр. 2, 31. јануар 1882.
- „Ђорђе Натошевић, Некролог“, *Школски лист*, бр. 8, 10. август 1887.
- „Шта је задатак учитеља уопште“, *Школски лист*, бр. 5, 10. мај 1886.

- „Домаће васпитање“, *Школски лист*, бр. 23, 15. децембар 1881.
- „Учитељ у друштву“, *Школски лист*, број 3, 15. фебруар, 1883.
- „Изражавајмо себе да бисмо могли друге изражавати“, *Школски лист*, бр. 2, 31. јануар 1882.
- „Некролог Платону Атанацковићу“, *Школски лист*, бр. 8, 30. април 1867.
- „Божична посланица Његовог високогпреосвештенства Нектарија Димитријевића, Епископа Вршачког“, *Српски сион*, бр. 2, 14. јануар 1891.
- „Српске народне школе пре десет година и данас“, *Школски лист*, бр. 16, 31. август 1867.
- „Из школског живота“, *Школски лист*, бр. 19, 15. октобар 1881.

Извори на интернету

- Баковљев, Милан. Ђорђе Натошевић, <https://www.rastko.rs/rastko/delo/13113>, приступљено 17. септембра 2020.

Saša Marković
Faculty of Education in Sombor
University of Novi Sad

UNDERSTANDING AMONG PEOPLE AND EDUCATION OF SOMBOR PREPARANDISTS

SUMMARY: Societies are subject to ideological influences. Modern society is exposed to the influence of an ideology that takes over parts of all previous ideologies. The parts taken over are often undefined and open to change in support of the ruling political elite. In such circumstances, a desirable form of social behavior is awe and hypocrisy. They perceive freedom of opinion as a risk to the achieved order. Such a social “anthill”, without individual freedoms, is suitable for the development of exclusivity that believes in its correctness. Such challenges have appeared in earlier historical epochs and the only way to overcome them is the development of education. Its breadth should tame recklessness and encourage dialogue and understanding. The teaching profession was part of this effort and his education was given great attention in the Preparandija in Sombor.

KEY WORDS: education, ideology, teacher, identity.

MITOMANIJA I POLITIKA PROTIV NAUKE – O DEMOKRATSKIM POTENCIJALIMA ISTORIJSKIH ZNANJA

APSTRAKT: Nijedan narod u Evropi nije u poslednjih sto godina doživeo takve promene, kakve su imali narodi koji su živeli na prostoru nekadašnje Jugoslavije. Živeći integrisani u nekoliko različitih političko-ekonomskih sistema (monarhija–republika, unitarizam–federalizam, kapitalizam–socijalizam), bili su suočeni sa prihvatanjem isto tako različitih svojinskih odnosa i moralnih vrednosti koje su diktirali različiti režimi. U skladu sa njima menjao se i vladajući istorijski diskurs, jer je svaka vlast imala svoje viđenje prošlosti. A kada se državna zajednica dezintegrisala, svaki od naroda počeo je da traga za sopstvenim istorijskim identitetom. Razočarani u državu koja se raspala, za svoju sudbinu počeli su okrivljavati druge. Tako su narodi Zapadnog Balkana ostali zarobljeni u svoju prošlost, koja im ne dozvoljava da pronađu put u budućnost. Očigledno da oni toga nisu svesni, niti su u stanju to samostalno da urade, tako da bi trebalo da prihvate Preporuke komiteta ministara EU – kako pomoću istorije prevazići regionalne isključivosti i prihvatiti evropske vrednosti.

KLJUČNE REČI: istorijska nauka, politika istorije, nastava istorije.

Više od dve decenije je prošlo od poslednjeg sukoba na prostoru nekadašnje Jugoslavije, a antagonizmi i dalje opterećuju njene (bivše) konstituentne. Stiče se utisak da se postkonfliktno društvo ni malo ne razlikuje od konfliktnog, tako da se ni mir posle rata ni malo ne razlikuje od mira pre rata. Politički akteri i dalje svoj opstanak na vlasti baziraju na širenju mržnje, nacionalizma i ksenofobije, uz zdušnu podršku ni manje ni više nego istorije – nauke koja bi trebalo da predstavlja oličenje istine. Istorija je iskorišćena kao manipulativno sredstvo za postizanje političkih ciljeva uz zdušnu podršku medija, tako da je njena revizija i reinterpretacija dovela do potpune izmene društvene svesti. Otuda se susrećemo sa činjenicom da se podižu spomenici, daju imena ulicama i školama po ratnim zločincima iz Drugog svetskog rata ili onih koji su počinili zločin tokom „ratova za jugoslovensko nasleđe“.

Istoriografija kao nauka svoja saznanja treba da crpi iz nepobitnih činjenica – na autentičnim i verodostojnim materijalnim dokazima, a ne na

populističkom politikanstvu koje se poziva na pesničke deseterce i mitska predanja ispunjena predrasudama i poluistinama, ili u novije vreme „pomoguću dva svedoka“.

U potrazi za odgovorom kada se istorija otvoreno pretvorila u sluškinju politike, u srpskom slučaju moramo se vratiti na sam početak XX veka, kada je otpočela borba između realizma i romantizma u historiografiji. Umesto da je prevladalo kritičko mišljenje Ilariona Ruvarca¹ (1832-1905), nacija se nakon Majskog prevrata (1903) okrenula „patriotskom populizmu“ i propagandističkoj historiografiji, s obzirom da se verovalo da se dan „velikog obračuna“ („konačnog rešenja srpskog nacionalnog pitanja“) približava, politika je mobilisala sve snage oko nacionalnog ujedinjenja. Otuda Jaša Tomić (1856-1922) kao jedan od protagonista te politike apeluje na istoriju da mora dati svoj doprinos velikoj misiji oslobođenja svekolikog srpstva. U svom pamfletu „Kritika Ruvarčeve škole“ iz 1908. on se zalaže za historiografiju u kojoj će „Miloš i Marko postati još veći i silniji, da izazovu oduševljenje među živima... Ko je još sa kuknjavom vodio narod u borbu“. Za njega je Ruvarac „izdajnik Srpstva, neprijatelj zavetne misli i razoritelj narodnih svetinja“.²

Vrhunac zloupotrebe istorijske nauke u novije vreme predstavljaju izjave „režimskih istoričara“, na osnovu kojih sudovi donose presude kojima se na najbesprizorniji način vrši revizija prošlosti. Iako se radi o „naučno nepouzdanom“ svedočenju ispunjenom krajnje sumnjivom argumentacijom, za sud postaje meritorna „nacionalna pouzdanost“ svedoka. O kakvoj onda nauci možemo govoriti kada se može na takav način prekrajati?

Ništa manje zlo ne predstavljaju sadržaji udžbenika iz istorije *ispunjeni stereotipima koji diskriminišu (na nacionalnoj i verskoj osnovi) ili dovode u neravnopravan položaj grupe i pojedince ili podstiču na takvo ponašanje. Zbog takvog pisanja, neretko se dešava da istoričari iz jednog regiona osporavaju činjenice objavljene u udžbenicima u drugom regionu.*³ *Postavlja se pitanje kako su ih recenzenti pozitivno ocenili, odnosno kako ih je Ministarstvo prosvete odobrilo.*⁴

Umesto da su sledili primer ostalih naroda u tranziciji, koji su davno napustili marksistički „crno-beli“ dijalektički materijalizam, u našem slučaju je ta matrica zadržana samo je promenila diskurs – sa ideološkog na

1 <https://pescanik.net/kosovski-mit/> Ruvarac – iako je bio arhimandrit manastira u Grgetegu, prvi je kritički preispitao dotadašnju historiografiju zasnovanu na „kosovskom mitu“. On je uspeo da objasni „kako se mit o Vuku Brankoviću održao više od pet vekova“ – s obzirom da je legenda o izdaji na Kosovu postala nepresušni izvor i opravdanje za sve promašaje u vođenju nacionalne politike. I zaista, kada god bi se Srbija našla na velikim istorijskim iskušenjima, otvarao bi se „konkurs“ za nekog novog Vuka Brankovića, koji bi postajao narodni izdajnik, svojevrсни „dežurni krivac“ za sve poraze i promašaje.

2 Јаша Томић, *Критика Руварчеве школе*, Београд 2000.

3 Novi magazin, br. 347, 21. decembar 2017, Milan Šćekić, *Ne učite istoriju Crne Gore iz Antićevih knjiga*

4 <https://pescanik.net/vidovdanska-etika-poturcenjaci-i-milosnice/>; http://www.helsinki.org.rs/serbian/aktuelnosti_t279.html

nacional-šovinistički u svim oblicima isključivosti. Više se ne govori da je Jugoslavija „iskovana u narodnooslobodilačkom ratu i socijalističkoj revoluciji” na principima „bratstva i jedinstva svih njenih naroda i narodnosti”, nego da je najveća jeres – „grobnica srpskog naroda” i „najveći državni promašaj u dva veka dugoj istoriji srpske državnosti”.⁵

Iako su se svi narodi Zapadnog Balkana deklarativno izjasnili da će slediti „evropske vrednosti”, čini se da će one biti prihvatljive tek sa „otvaranjem polja” (Poglavlje 25. i 26.) o usaglašenosti ciljeva nauke, istraživanja i obrazovanja sa politikom Evropske unije. Do tada, po svemu sudeći, istorija je izgubila bitku i postala “sluškinja” politike, i to one najordinarnije – makijavelističke, koja ne bira sredstva kako bi ostvarila samo jedan cilj – vlast. Tako danas imamo situaciju da se gotovo (kao po pravilu) svi aktuelni društveni problemi rešavaju na „istorijskoj empiriji”, dovodeći u vezu njihovo postojanje kao recidiv prošlosti, koju zato treba „promeniti” ili osuditi i prekinuti svaki dodir s njom.

Prirodno, da su takva „objašnjenja” ispunjena populizmom, ksenofobijom, revizionizmom i često plasiranjem lažnih istorijskih činjenica. Na ovaj način se kroz simbiozu politike i istorije ostvarivao najlakši put do „nacionalne zablude”, i umesto da *ratio* bude linija vodilja – mitomanija počinje da zauzima najveći prostor u našoj svesti, do te mere da ju je potpuno iskrivila.⁶

Otuda se i stvara utisak da nam se događa „već viđeno” i da nam sudbina ne dopušta da se otrgnemo od sopstvene prošlosti. Neko je rekao da smo narod sa „viškom” istorije, odnosno da živimo u prošlosti koja nas sputava da objektivno sagledamo sadašnjost, a kamo li da projektujemo budućnost. Istorija se kod nas hrani zabludama i često je nije lako odvojiti od dogmatiskog taloga predrasuda. Zato je ovo podneblje pogodno za brojne stereotipe i zloupotrebe o događajima iz prošlosti. Može se reći da je istorija kod nas prerasla u neku vrstu religije, koja želi da postane univerzalna zamena za sve propale politike. Istorijske zablude su toliko ukorenjene u naučno poimanje historiografije, da je svaki pokušaj da se naša istorijska svest oslobodi od mitomanije više nego dragocena.

Kako onda postići objektivnost?

Kako u zemljama koje su razočarane svojom prošlošću, jer ih je na to „primorala” surova sadašnjost i neizvesna budućnost, stvoriti objektivnu

5 <https://freshpress.info/politika/region/dacic-jugoslavija-je-najveca-greska-tragedija-srpskog-naroda/>; <http://www.vestinet.rs/pogledi/dodik-jugoslavija-je-najveca-greska-srba>;

6 Boris Kršev, *Kratka istorija bezbednosti - Securitas res publica*, Prometej: Novi Sad 2020, 253-254. Zabluda kao stanje istorijske svesti prisutna je većinom kod malih naroda, koji na taj način „leče” svoje frustracije i komplekse i ističu svoju „veličinu”. Međutim, nje nisu bili pošteđeni ni veliki narodi, koji su u jednom istorijskom trenutku bili „razočarani u svoju prošlost”. Tako su Francuzi posle poraza juna 1940. govorili da ih je „istorija prevarila”, dok su Nemci nakon kapitulacije maja 1945. i izneverenih očekivanja o *Endsieg*-u propagirali kolektivni suicid, verujući da bez „nacional-socijalizma nema života”.

sliku o njima, a da za to ne budu okrivljeni drugi. Erik Hobsbaum (1917-2012) kaže da je istorija „sirovi materijal” pogodna za nacionalističke i fundamentalističke ekstremizme – ona je „osnovni element” svih ideologija, i ako ne postoji objektivna, uvek može biti izmišljena. Otuda su nacionalistička uverenja nespojiva sa profesijom istoričara, jer nacionalizam podrazumeva **verovanje** u mnoštvo stvari za koje istoričar **zna** da nisu tačne.⁷

Međutim, istorija je nauka čije znanje nikada nije konačno, kako je to zapazio poznati nemački filozof Karl Jaspers (1883-1969), pa čak i onda kada postoji **vremenska distanca** s koje se mogu objektivnije posmatrati određene pojave i događaji iz prošlosti.⁸ U potrazi za što objektivnijim pristupom u oceni prošlosti, otišao je korak dalje britanski istoričar Erik L. Džouns, koji je primećio da se još bolja objektivnost postiže i s „**geografskom distancom**”.⁹ Zapravo, teško je postići istorijsku objektivnost (istinu), kad se „prašina nije slegla” i kada ste svojim bićem vezani za zemlju o kojoj treba dati kritičku ocenu.

Ovo je i te kako važno, jer ako samo pogledamo „kratki” XX vek, u kom je Srbija na ovaj ili onaj način učestvovala u osam ratova (Prvi i Drugi balkanski rat, Prvi i Drugi svetski rat i četiri ratna sukoba za „jugoslovensko nasleđe”), promenila devet ustava (1901, 1903, 1921, 1931, 1946, 1963, 1974, 1990, 1992), sedam naziva država (Kraljevina Srbija, Kraljevina Srba, Hrvata i Slovenaca, Kraljevina Jugoslavija, Demokratska Federativna Jugoslavija, Federativna Narodna Republika Jugoslavija, Socijalistička Federativna Republika Jugoslavija i Savezna Republika Jugoslavija), dve dinastije, tri društveno-ekonomska sistema (monarhija, socijalistička republika, demokratska republika) i dva uređenja kao centralizovane i decentralizovane države federalnog i konfederalnog tipa, sve ovo dovoljno govori da je politika presudno uticala na njen diskontinuitet, a sa njime i na događanja iz prošlosti. Kratki su razmaci između događaja koji su imali gotovo revolucionarni karakter da bi se nauka uspela distancirati od njih. Svako „novo” je gotovo redovno na najgrublji način raskidalo sa onim prethodnim („starim”), proglašavajući svojevrсни *damnatio memoriae* („brisanje iz sećanja”), što je umnogome otežavalo racionalan i objektivian pristup prošlosti.

U poslednjoj deceniji XX veka bili smo svedoci apsolutne tragičnosti zloupotrebe istorije u vođenju nacionalne politike. Posebno mesto zauzima dogma o večitoj istini i istorijskoj ispravnosti sopstvene nacije, kao i teza o iskonskom pobedniku i žrtveniku. Umesto istorijskog kriticisma nastupila je dogmatska istorija, koja za razliku od nauke ne istražuje da bi dobila

7 Erik Hobsbaum, *O istoriji – O teoriji, praksi i razvoju istorije i njenoj relevantnosti za savremeni svet* (Beograd: Otkrovenje, 2003), 12–21.

8 Karl Jaspers, *Svetska istorija filozofije* (Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada, 1992), 37–38.

9 Eric L. Jones, *Ekonomski rast u svjetskoj povijesti* (Zagreb: Politička kultura, 2003), 144–155. Džouns je jedan od prvih istoričara koji je (na svom ličnom primeru) uočio da tek pošto je napustio Veliku Britaniju i Evropu i preselio se u Australiju, da su njegova naučna promišljanja i zaključci dobili na kvalitetu.

odgovore na pojedina pitanja, nego ih unapred zna. Tako se dogodilo da i udžbenici iz istorije budu u funkciji trenutnih političkih potreba – dogmat-skog populizma koji sve zna. Njihov sadržaj predstavlja posledicu nagle promene „istorijske svesti” (ako je uopšte i postojala) i opšte ideološke konfuzije koja je nastala u devedesetim godina XX veka.

Vladajuće političke elite videle su u istoriji „čuvara nacionalnog identiteta”, a preko sadržaja nastavnog plana i programa, poslale su poruku generacijama koje se školuju kakve treba da budu. A kako su se menjali režimi, menjala se i istorija u skladu s potrebama političkog trenutka. Tako je jedna generacija slavila Jugoslaviju kao najbolje rešenje za nacionalno pitanje na Balkanu, a sledeća je optuživala kao najveću grešku i „grobnicu” pojedinih naroda. Slična je situacija i sa datumima, ličnostima, događajima i pokretima. Identitet jednog naroda se sve više gradi na osudi drugog naroda i stvaranjem negativne slike o njemu.

Istorijske činjenice za generacije koje stasavaju u XXI veku nemaju mnogo uticaja ukoliko im one ne donesu određene poruke koje bi mogli interpretirati u svetlu vlastitog iskustva. Većina mlade populacije gleda na istoriju kao na dosadno nabranje podataka (koje im samo po sebi ništa ne kazuje), ili kao na zabavu (kao niz zanimljivih istorijskih priča koje nisu povezane, nego samo istrgnute iz konteksta). Retko ko istoriju posmatra kao kontinuiran, složen i dugotrajan proces – duboko kauzalno povezan. Istorija je odavno prestala da bude nauka o „faktografskom pozitivizmu”, odnosno da predstavlja nauku koja se svodi na puku činjeničnu rekonstrukciju prošlosti. Otuda njen primarni zadatak ne predstavlja samo sakupljanje i spajanje podataka nego njihovo razumevanje. A za razumevanje istorijskih činjenica neophodna je primena kauzalnog i komparativnog metoda, odnosno potrebno je znati šta svakoj činjenici prethodi i šta iza svake sledi. Tek na ovaj način istorija dobija svoj koherentni smisao i značaj.¹⁰

Kako bi prevazišli nastavak „rata za jugoslovensko nasleđe” kroz udžbenike iz istorije, predstavnici međunarodne zajednice (**Komiteta ministara EU**) usvojili su **31. oktobra 2001. godine** *Preporuku o nastavi istorije* u XXI veku u cilju jačanja razumevanja i poverenja među narodima Zapadnog Balkana, posebno kroz takav program nastave istorije koji će imati za cilj uklanjanje predrasuda i postizanja većeg stepena jedinstva, poverenja i tolerancije između različitih nacija i konfesija.¹¹

10 Georg G. Igers, *Istorijska nauka u 20. veku* (Beograd: Arhipelag, 2014), 110–112.

11 <https://rm.coe.int/16804ba53b>

Preporuka br.15

(usvojena od strane Saveta ministara na 771. sastanku zamenika ministara)

1. Ciljevi nastave istorije u XXI veku

Nastava istorije u demokratskoj Evropi treba da:

- ima vitalno mesto u pripremi odgovornih i aktivnih građana i razvoju uvažavanja svih vrsta različitosti, zasnovanog na shvatanju nacionalnog identiteta i principa tolerancije;
- bude odlučujući faktor u pomirenju, prihvatanju, razumevanju i poverenju među narodima;
- igra glavnu ulogu u unapređenju osnovnih vrednosti kao što su ljudska prava i demokratija;
- bude ključni činilac slobodne izgradnje Evrope na osnovama zajedničkog istorijskog i kulturnog nasleđa, obogaćenog kroz različitosti, čak i u onim aspektima koji su konfliktni i ponekad dramatični;
- bude deo takve obrazovne politike koja neposredno doprinosi razvoju i napredovanju mladih ljudi u pogledu njihovog aktivnog učešća u izgradnji Evrope, kao i mirnom razvoju ljudskog društva u globalnoj perspektivi i u duhu međusobnog razumevanja i poverenja;
- omogućiti razvoj intelektualnih sposobnosti učenika potrebnih za kritičku i odgovornu analizu i tumačenje informacija, kroz dijalog, traganje za istorijskim svedočanstvima i otvorenu raspravu koja se zasniva na multiperspektivnosti, posebno kad je reč i kontroverznim i osetljivim pitanjima;
- omogućiti građanima Evrope jačanje njihovog individualnog i kolektivnog identiteta kroz poznavanje zajedničkog istorijskog nasleđa u svim njegovim dimenzijama – lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj, evropskoj i globalnoj;
- bude instrument za sprečavanje zločina protiv čovečnosti.

2. Zloupotreba istorije

Nastava istorije ne sme biti sredstvo ideoloških manipulacija, propagande, niti se sme koristiti za zagovaranje ideja netolerancije, ultra-nacionalizma, ksenofobije, rasizma i anti-semitizma.

Istorijska istraživanja, ne smeju biti zasnovana na:

- krivotvorenju ili sastavljanju lažnih svedočanstava i statističkih podataka;
- striktnom vezivanju za jedan događaj da bi se opravdali ili prikrili drugi;

- zloupotrebi prošlosti za potrebe propagande (u dnevno-političke svrhe);
- izrazito nacionalističkoj verziji interpretacije prošlosti koja može da stvori podelu “mi i oni”.

3. Evropska dimenzija nastave istorije

- podstaći nastavu o onim periodima i zbivanjima koja imaju očividnu evropsku dimenziju,
- koristiti sva raspoloživa sredstva za unapređenje zajedničkih projekata o temama vezanim za istoriju Evrope;
- razvijati zanimanje učenika za istoriju drugih evropskih naroda.

4. Sadržaj nastavnih programa

- podizanje “evropske svesti” kod učenika i otvaranje prema ostatku sveta;
- razvoj kritičke analize i samostalnog razmišljanja kod učenika, kako bi stekli otpornost na manipulacije;
- istraživanje svih dimenzija evropske istorije, ne samo političke, nego i ekonomske, socijalne i kulturne;
- razvijanje radoznalosti i istraživačkog duha;
- uklanjanje predrasuda i stereotipa isticanjem pozitivnih uticaja različitih zemalja, religija na istorijski razvoj Evrope;

5. Metodi učenja

Potrebno je koristiti najraznovrsnije izvore nastavnog materijala u prenošenju i prikazivanju istorijskih činjenica da bi one bile naučene kroz kritički i analitički pristup.

Podsticati učenike da vrše samostalna istraživanja, odgovarajuća za njihov uzrast i okolnosti, čime se kod njih razvija inicijativa u pogledu prikupljanja podataka i sposobnost uočavanja istih.

U nastavi istorije treba uvek koristiti obrazovni potencijal interdisciplinarnog i multidisciplinarnog pristupa, uspostavljajući veze sa drugim predmetima u programu u celini, uključujući književnost, geografiju, sociologiju, filozofiju, umetnosti i prirodne nauke.

U zavisnosti od okolnosti, treba podstaći primenu međunarodnih, prekograničnih projekata, koji se zasnivaju na proučavanju zajedničke teme, uporednim pristupima ili izvršavanju zajedničkog zadatka od strane nekoliko škola u različitim zemljama, koristeći prednosti, između ostalog, novih mogućnosti koje pružaju informacione tehnologije kao i uspostavljanje veza i razmene među školama.

6. Nastava i sećanje

Ne dozvoliti da padne u zaborav ili poricanje strašnih događaja koji su obeležili vek, pre svega **holokaust**, **genocid** i druge zločine protiv čovečnosti, etničkog čišćenja i masovnog kršenja ljudskih prava i osnovnih vrednosti koje Savet Evrope posebno podržava.

Pomoć đacima da steknu znanje i svest o događajima – i njihovim uzrocima – koji spadaju u najmračnije događaje evropske i svetske istorije.

Kritički sagledati ideologije koje su do njih dovele, u kontekstu sprečavanja njihovog ponovnog pojavljivanja.

7. Obrazovanje i usavršavanje nastavnika istorije

Da bi se ostvarili proklamovani ciljevi potrebno je:

- obezbediti institute za obrazovanje nastavnika istorije i podršku koja je potrebna da bi se održao i unapredio kvalitet njihovog obrazovanja, razvila profesionalnost i društveni položaj;
- pokloniti posebnu pažnju obuci instruktora za nastavnike istorije na osnovu principa sadržanih u ovoj preporuci;
- razvijati i negovati partnerstvo među institucijama koje se bavi obrazovanjem nastavnika istorije ili su za njega zainteresovane (posebno medija) sa ciljem naglašavanja njihove posebne misije i odgovarajućih dužnosti koje u tome imaju.

8. Tehnologije informacija i komunikacija

U skladu sa zakonom i poštujući slobodu govora, potrebno je preduzimanje određenih koraka u sprečavanju širenja rasističkog, ksenofobičnog i revizionističkog materijala, posebno preko masovnih medija (tabloida, televizije i internet).

U kontekstu rasprostranjene upotrebe informacione tehnologije i komunikacija među mladima, tokom boravka u školi i van nje, važno je da nastavni metodi i tehnike omoguće da ove tehnologije postanu važan izvor sadržaja u nastavi istorije, da prošire pristup istorijskim podacima i činjenicama i pomognu učenicima da steknu veštine kritičke analize i analoškog rasuđivanja.¹²

Da preporuke ne ostanu „mrtvo slovo” na papiru, postarao se Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi, koji je ubrzo zatim pokrenuo projekat uporednog istraživanja i pisanja „istorijskih čitanki” iz svih

¹² Boris Kršev, *Preporuke komiteta ministara EU o ulozi nastave istorije u formiranju društvene svesti kod evropskih naroda*; u zborniku radova *Društvo znanja. Zbornik radova* (Sombor: Pedagoški fakultet, Maribor: Pedagoška fakulteta, 2008), 49–57.

zemalja jugoistočne Evrope – od Slovenije do Turske i Kipra. U izradi „čitan-ki“ korišćen je metod multiperspektivnosti, koji podrazumeva da se uporedo objave sva različita viđenja sadržana u istorijskim izvorima, bez nametanja jedne istine.¹³

Osim toga, na regionalnom nivou, pokrenut je projekat „Ko je prvi po-čeo – istoričari protiv revizionizma“ na osnovu kog je sredinom juna 2020. usvojena deklaracija „Odbranimo istoriju“ koja sadrži apel svim „političkim elitama“ da vode odgovornu politiku – da u svojim programima nude bolju budućnost, a ne da falsifikujući istoriju nude „bolju prošlost“. Takođe, zahteva se od svih nacionalnih parlamenata da prestanu da donose zakone i rezolucije koji apriori sadrže „istorijske odluke“, od sudova prilikom donošenja presuda da se drže nepobitnih istorijskih činjenica i od ministarstava nauka da podrže projekte koji se zalažu za kritičko promišljanje istorije.¹⁴

Tako je započela bitka protiv falsifikovanja istorije i stvaranja iskrivljene istorijske svesti naročito u udžbenicima za osnovno i srednjoškolsko obrazovanje.¹⁵ Zadatak je težak, ali вреди se boriti, jer što više budemo širili prava saznanja o sopstvenoj istoriji i kulturi, sve manje će biti na udaru njihova zloupotreba od strane politike u dnevno populističke svrhe protkane „patriotskom megalomanijom“. Jedino istorija oslobođena stereotipa, omogućuje da se kritički sagledaju nacionalni interesi, razume multikulturalnost i razvije tolerancija. Tek tada ćemo shvatiti da se nacionalni interesi ne mere kvadratnim kilometrima, nego životnim standardom i dostojanstvom građana, kao i da nismo sami, nego da nam je istorija isprepletana sa istorijom drugih naroda – kako na regionalnom, tako i na globalnom nivou.

Jedan Fernan Brodel (1902–1985) je još pre 50 godina rekao: „zemljina kugla stalno smanjuje i više no ikad su ljudi primorani da žive zajedno – pod istim krovom, stisnuti jedni uz druge – a usled takve bliskosti moraju da dele čak i zajedničke predrasude“. ¹⁶ Poruka je jasna – put do istine i pomirenja zavisi od spremnosti naroda Zapadnog Balkana da počnu misliti izvan ideoloških (nacionalnih) granica. Izvesno je da će, sa prihvatanjem evropskih vrednosti u procesu pridruživanja Evropskoj uniji, u tome i uspeti.

13 <https://pescanik.net/istorijske-citanke-2/> Projekat je od samog starta bio produkt balkanskih naroda, jedino što je bio finansijski potpomognut od strane EU, Centralnoevropske inicijative, nacionalnih vlada i privatnih fondacija.

14 <https://www.danas.rs/drustvo/istoricari-iz-srbije-i-zemalja-regiona-sastavili-deklaraciju-odbranim-istoriju/>

15 Саша Станојевић, Актуелна заступљеност Историје Југославије на универзитетима бивше СФРЈ, у: Методолошки изазови историјске науке (Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини, 2018), 382–397. Све гласније се чују предлози да се настава историје – посебно XX века (која би обухватла и историју Југославије) уведе (макар) као изборни предмет на свим факултетима на простору бивше СФРЈ (попут социологије). Овакав облик присутности историје у систему високог образовања одавно је заживео у САД, Великој Британији, Француској, Немачкој, Италији, Русији и Чешкој, па čak и у земљима с много мањом универзитетском традицијом.

16 Fernand Braudel, *Écrits sur L'Histoire*, Flammarion: Paris 1969.

Literatura

- Braudel, Fernand. *Écrits sur L'Histoire* (Paris: Flammarion, 1969).
- Hobsbaum, Erik. *O istoriji – O teoriji, praksi i razvoju istorije i njenoj relevantnosti za savremeni svet* (Beograd: Otkrovenje, 2003).
- Igers, Georg G. *Istorijska nauka u 20. veku* (Beograd: Arhipelag, 2014).
- Jaspers, Karl. *Svetska istorija filozofije* (Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada, 1992).
- Jones, Eric L. *Ekonomski rast u svjetskoj povijesti* (Zagreb: Politička kultura, 2003).
- Kršev, Boris. *Kratka istorija bezbednosti - Securitas res publica* (Novi Sad: Prometej, 2020).
- Kršev, Boris. *Preporuke komiteta ministara EU o ulozi nastave istorije u formiranju društvene svesti kod evropskih naroda*; u: *Društvo znanja. Zbornik radova* (Sombor: Pedagoški fakultet, Maribor: Pedagoška fakulteta 2008).
- Станојевић, Саша. Актуелна заступљеност Историје Југославије на универзитетима бивше СФРЈ, у: *Методолошки изазови историјске науке* (Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини, 2018).
- Šćekić, Milan. „Ne učite istoriju Crne Gore iz Antićevih knjiga“, *Novi magazin*, br. 347, 21. decembar 2017.
- Томић, Јаша. *Критика Руварчеве школе* (Београд: Српско-српско пријатељство, 2000).

Izvori dostupni na internetu

- <https://freshpress.info/politika/region/dacic-jugoslavija-je-najveca-greska-tragedija-srpskog-naroda/>; <http://www.vestinet.rs/pogledi/dodik-jugoslavija-je-najveca-greska-srba>;
- <https://pescanik.net/istorijske-citanke-2/>
- <https://pescanik.net/kosovski-mit/>
- <https://pescanik.net/vidovdanska-etika-poturcenjaci-i-milosnice/>; http://www.helsinki.org.rs/serbian/aktuelnosti_t279.html
- <https://rm.coe.int/16804ba53b>
- <https://www.danas.rs/drustvo/istoricari-iz-srbije-i-zemalja-regiona-sastavili-deklaraciju-odbranimo-istoriju/>

Boris Kršev

Faculty of Law and Business Studies Dr Lazar Vrkatić

Novi Sad

MYTHOMANIA AND POLITICS AGAINST SCHOLARSHIP – ON DEMOCRATIC POTENTIALS OF THE HISTORICAL KNOWLEDGE

ABSTRACT: There is no other European nation that experienced such changes as the peoples in the former Yugoslavia. Living in several different political- and economic systems (monarchy/republic, unitarism/federalism, capitalism/socialism) they were faced with equally different property relations and moral values dictated by various political regimes. The fact that all of these regimes had their view on the past determined the changes in the ruling historical discourse. After the collapse of the common Yugoslavian state, each of the new nations began to search for its own historical identity. Disappointed in the former country, they started to blame other people for their historical fate. In that way, the people in the Western Balkan remained trapped in their past that inhibits them to find appropriate ways in the future. In this sense the Recommendations of the Committee of Ministers of the Council of Europe could be very useful in the process of coming to terms with the past, mastering the regional exclusiveness, and accepting the European values.

KEY WORDS: historical studies, politics of history, history teaching.

САДРЖАЈ

Жељко Вучковић, Михаел Антоловић, Слободан Саџаков	
Предговор	5
Михаел Антоловић, Слободан Саџаков	
Настанак идеје толеранције у ранонововековној Европи	7
Саша Радојчић	
Тема универзитета у <i>Црним свескама</i> Мартина Хајдегера	27
Милош Шумоња	
Педагогија као политика у „друштву знања“ – како су прогресивне идеје помогле неолиберализацију државе, образовања, и долазак пост-истине	40
Иван Јерковић	
Толеранција у свакодневном животу	68
Наташа Гојковић	
Језичка толеранција: у правцу родне (не)осетљивости	90
Руженка Шимоњи Чернак	
Образовање на мањинским језицима – толеранција у пракси	107
Соња Карикова, Алена Доушкова	
Словачко дете као странац у иностранству – словачко дете као странац у Републици Словачкој	121
Саша Марковић	
Разумевање међу људима и образовање сомборских препарандиста	133
Борис Кршев	
Митоманија и политика против науке – о демократским потенцијалима историјских знања	150

