

## Autoritet koji to nije: odnosi moći i simbolički kapital na časovima istorije u jednoj beogradskoj gimnaziji

---

*Rad se bavi analizom časova istorije u odeljenju jedne beogradske gimnazije na kojima se odigrala radionica o Drugom svetskom ratu u Jugoslaviji. Učenici su u okviru radionice bili podeljeni na „partizane” i „četnike”. Takođe, na časovima istorije u ovom odeljenju se uopšte nije koristio udžbenik. Učenici i profesorka su isključili udžbenik iz nastave, a razlog za to je bila sumnja u njegovu objektivnost. Na primeru ovih časova ispitali smo odnose između aktera u procesu prenošenja znanja: učenika i profesora. Na osnovu razgovora sa njima, utvrđeno je da su učenici najviše usvajali diskurse o Drugom svetskom ratu i periodu socijalizma u bivšoj Jugoslaviji koji su im nudeni u porodici.*

---

### Uvod

Obrazovni sistem promoviše određeni tip znanja koji se nudi učenicima. Njega čini skup praksi kroz koje se nameću određeni pogledi na svet đacima. Kroz taj sistem se do učenika prenose verzije znanja koje sadrže određene koncepte pogodne za očuvanje postojećeg stanja. Ljudi koji direktno prenose te verzije učenicima su profesori.

Ovaj rad se bavi časovima istorije posvećenim Drugom svetskom ratu u odeljenju prirodno-matematičkog smera jedne beogradske gimnazije, za koje je specifično to da se u toku nastave uopšte nije koristio udžbenik. Na tri časa je bila održana radionica koja se bavila Drugim svetskim ratom na prostoru Jugoslavije, u kojoj su se đaci podelili na dve grupe: „partizane” i „četnike”. Građu za analizu predstavljaju intervjui koje smo uradili sa šestoro učenika i njihovom profesorkom u vezi sa tim časovima. Tokom radionice učenici su manje ili više aktivno učes-

tvovali i koristili se knjigama i pričama koje su nalazili u porodičnom krugu da bi potkrepili svoje stavove. Postavilo se pitanje koliko su učenici skloni da bezuslovno prihvataju verzije znanja koje im se nameću u školi. Zanimalo nas je da li će ih u potpunosti prihvatiti, odbiti, i da li će ih koristiti. Na kraju, zanimalo nas je da saznamo ko je, kako i koliko uspešno nametao određene poglede na svet đacima.

Ranije nisu vršena slična istraživanja, ali zato jesu rađene analize sadržaja srpskih školskih udžbenika (od prvih, pa sve do današnjih). Najčešće su analizirani udžbenici istorije i maternjeg jezika, mada su se javljale i analize udžbenika za druge školske predmete (v. npr. Ivanović 2001; Kolarić 2008; Rosandić i Pešić 1994; Stojanović 2001 i 2010: 87-124, da pomenemo samo neka od novijih domaćih istraživanja koja se nisu ograničavala na pedagoške aspekte proučavanog problema; iscrpan spisak literature na ovu temu bi svakako bio duži). Ove analize, koje su se bavile konceptima koji se učenicima predstavljaju kroz udžbenike su nesumnjivo značajne – s jedne strane, školski udžbenici su zvanična verzija znanja nastalog u državnim institucijama (a to se za njih može reći nezavisno od toga da li se zaista i koriste u školama); dok se s druge strane udžbenici neretko zaista i koriste u nastavi (kao što je i propisano), te se može tvrditi da dolazi i do manje ili veće recepcije tih informacija od strane učenika. U ovom radu ćemo pokušati da dopunimo te analize upravo recepcijom znanja koje se nudi kroz obrazovni sistem, i to na primeru u kome ne dolazi do upotrebe udžbenika u nastavi.

---

*Milan Škobić (1991), Beograd, Lamartinova 46, učenik 4. razreda Osme beogradske gimnazije*

*MENTOR: Aleksandar Kostić, student III godine Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu*

## Teorijsko-metodološki okvir

Najpre ćemo dati kratak pregled nekih stavova Mišela Fukoa o diskursima i odnosima moći. Diskurs za Fukoa (2007) predstavlja način upotrebe skupa iskaza o nekom objektu u skladu sa određenim strategijama. Fuko navodi da se „u svakom društvu produkcija diskursa u isti mah kontroliše, selektuje, organizuje i raspodeljuje” (Fuko 2007: 8). Postoje određeni postupci, ili grupe postupaka, kojima se to postiže, poput onih kojima se neki diskursi isključuju. Fuko kao postupak ka kome se kreću i u odnosu na koga se organizuju svi ostali postupci isključivanja diskursa izdvaja volju za istinom (Fuko 2007: 15). Istina predstavlja iskaz koji ima smisao, formu, objekat i odnos prema svom referentu. Volja za istinom određuje opseg predmeta koje treba saznati, funkciju i poziciju subjekta koji saznaje, materijalna, tehnička i instrumentalna ulaganja u saznanje. Njom se utvrđuje kako izgleda iskaz koji predstavlja istinu (Fuko 2007: 12-14). Onaj diskurs koji se ne uklapa u kriterijume koji su propisani voljom za istinom biće isključen. Fuko skreće pažnju na institucionalnu utemeljenost volje za istinom. Ona se sprovodi kroz pedagoške prakse, ali još više načinom na koji se znanje uvodi u društvo, raspodeljuje i vrednuje (Fuko 2007: 14).

Osim diskurzivnih praksi koje Fuko opisuje kao volju za istinom, u sistemu obrazovanja se javlja grupa postupaka koja se fokusira na kontrolu subjektivog pristupa diskursima. Jednu vrstu kontrole pristupa diskursu predstavljaju društveni rituali, poput sticanja kvalifikacija, koje subjekat mora da prođe. Takođe, postoje „diskursna društva” koja predstavljaju uske grupe ljudi unutar kojih se diskursi čuvaju, stvaraju i distribuiraju po strogim pravilima. Sledeći tip predstavlja „doktrinarna grupa”, koja podrazumeva grupu ljudi okupljenih oko jedne doktrine. Dok diskursi unutar doktrinarnih grupa teže da potčine govornog subjekta, u isti mah su ti diskursi često potčinjeni grupi govornih individua. Poslednji postupak kojim se kontroliše pristup subjekata diskursima je društveno prisvajanje diskursa, koje se najčešće vrši kroz obrazovanje koje opet sledi linije povučene shodno društvenim razlikama, suprotnostima i borbama (Fuko 2007: 30-34). Fuko u obrazovnom sistemu uočava prisustvo sva četiri postupka: „konačno, šta je obrazovni sistem ako ne ritualizovanje reči, kvalifikovanje i učvršćivanje uloga za govorne subjekte, konstituisanje jedne, barem difuzne,

doktrinarnih grupa, ako ne raspodela i prisvajanje diskursa sa njegovim moćima i znanjima?” (Fuko 2007: 34).

Fuko se takođe bavio promišljanjem moći, pogotovo u kasnom periodu svog rada (Fuko 2006: 105-116). U fokusu njegovog rada nije bilo pitanje o prirodi moći, već kako se moć sprovodi, zato što je Fuko tvrdio da moć postoji samo prilikom njene primene i upotrebe. Za Fukoa moć ne postoji sama po sebi i nije supstancijalna. Za moć se ne može postaviti pitanje „šta”, već pitanja „kako”, „kada” i „ko nad kim”. Iz toga proizilazi da je moć uvek odnos, i da samo postoji kroz „odnos moći” (Milenković 2006: 140). Fuko je istraživao „kapilarnu moć”, koja podrazumeva odnose moći u „poslednjim izdancima vlasti”, lokalnim, regionalnim, svedenim institucijama poput škola, zatvora i ludnica (isti koncept se može primeniti i na porodicu kao na društvenu grupu čijim se postojanjem služi vlast). Fuko se fokusirao na „kapilarnu moć” zato što je očekivao da će mnogo više saznati o odnosu moći gledajući kako se ljudi potčinjavaju jedni drugima, kako dolazi do toga i kako se ti odnosi održavaju nego ako bude gledao zašto neki ljudi imaju potrebu da potčinjavaju druge. Tu se njegovo promišljanje moći ne završava, već se uvodi još nekoliko bitnih koncepata. Koncepti subjektivnosti i slobode učesnika u „igrama moći” (čest Fukoov termin), kako kaže Milenković (Milenković 2006: 146) koriste se da ukažu da odnos moći ne može postojati ako svi učesnici tog odnosa nemaju mogućnost da prekinu taj odnos i ako nisu priznati kao činioци tog odnosa (Milenković 2006: 144). Odnosi moći nisu stabilni, i često su kontradiktorni. U njihovoj nepredvidivosti i nekoherentnosti se nalazi prostor za postojanje delatnosti – sposobnosti za delanje (Priyadharshini 2003: 428).

Kao što je rečeno, odnosi moći koji zanimaju Fukoa se odvijaju u „poslednjim izdancima vlasti” kao što su škole. Vlast za Fukoa predstavlja skup institucija i aparata koji obezbeđuju potčinjavanje građana u datoj državi (Fuko 2006: 105). Sledeći Fukoa, Marina Simić (2006) kaže da ono što „proizvodi državu” u antropološkom smislu, kao i od države sankcionisano znanje u kojima se očituju određeni odnosi moći, nisu planovi nekih ljudi ili grupa, već svakodnevne aktivnosti mnoštva ljudi u različitim institucijama. Međutim, to ne znači da ljudi, bilo unutar ili van institucija, nisu sposobni da kritički razmišljaju o državnoj ideologiji. Iz svega

toga proizilazi da razumevanje načina na koji država proizvodi znanje kroz institucionalnu praksu mora biti zasnovano na istraživanju svakodnevnih praksi i procesa u pojedinačnim institucijama (Simić 2006).

U predavanju „Promišljanje države: Geneza i struktura sfere birokratije”, Pjer Burdije izlaže svoje viđenje države kao „kulminacij[e] procesa koncentracije različitih vrsta kapitala” (2003: 137), od čega je on za ovu potrebu odredio četiri vrste kapitala: 1) kapital fizičke sile, 2) ekonomski kapital, 3) informacioni kapital (čiji je jedan od aspekata kulturni kapital), i 4) simbolički kapital (*ibid*). Kulturni kapital je vlasništvo nad obrascima i kodovima, poput jezičkog standarda. Informacioni kapital označava posedovanje informacija. Do koncentracije informacionog kapitala dolazi kroz procese totalizacije, objektivizacije i kodifikacije, kojima se sprovodi teorijsko objedinjavanje informacija (Burdije 2003: 141). Simbolički kapital predstavlja „oblik koji poprimaju različite vrste kapitala kada su spoznate i priznate kao legitimne” (Burdije 1998: 147). Koncentracija tih vrsta kapitala dovodi do pojave „državnog kapitala”, koji omogućava državi da kontroliše različite vrste kapitala i odnose između njih i njihovih posednika. Ono što održava kontrolu nad državnim kapitalom jeste „sfera birokratije” (u tom smislu, u daljem tekstu će pojam birokratije biti upotrebljen u burdijeovskom smislu a ne u svom svakodnevnom popularnom značenju). Birokrate, kako Burdije naziva različite vrste državnih službenika, svojim postupcima i interesima daju formu univerzalnosti, i kroz tu praksu uspostavljaju autonomni sistem koji je sposoban da nametne svoje funkcionisanje i svoje principe kao univerzalne (Burdije 2003: 151-152). Upravo u školskom sistemu Burdije vidi jedan od glavnih mehanizama nametanja tih principa (Burdije 2003: 133). Sfera birokratije kroz obrazovni sistem nudi misaone kategorije, i utemeljuje ih koristeći se državnim kapitalom.

Moć koju birokratska sfera koristi da bi namegnula i održavala misaone kategorije se naziva simbolička moć. Ona predstavlja moć stvaranja pogleda na svet (Burdije 1998: 155). U društvenom svetu se vodi borba oko simboličke moći. U toj borbi se upotrebljavaju različiti oblici kapitala. Tako je jedan od postupaka koje Burdije navodi u okviru te borbe, što je značajno za časove istorije koje posmatramo, retrospektivna rekonstrukcija prošlosti prilagođene potrebama aktuelnog trenutka (Burdije 1998: 153). Retrospektivna rekonstrukcija vodi stvaranju novog

kulturnog kapitala, koji se koristi kao simbolički kapital u procesu borbi za nametanje pogleda na svet.

U interpretaciji Pjera Burdije od strane Jane Baćević (2006), svaki vid pedagoške aktivnosti, a samim tim i obrazovanje, predstavlja neki vid nametanja određenih pogleda na svet od strane dominantne grupe u društvu. Društvene razlike i borbe za Burdije predstavljaju sve što obrazovni sistem označava. Po njemu, za ceo obrazovni sistem važi da favorizuje „vladajuće, buržoaske klase; da je hijerarhičan i autoritaran, usmeren na odstranjivanje onih koji nisu podobni da postanu 'naslednici', odnosno nosioci elitne kulture; da je isto toliko konzervativan i služi za usporavanje, ili ograničavanje, svih subjekata koji bi mogli da ga na neki način radikalno promene” (Baćević 2006: 46).

## Opis građe

### Intervjui sa đacima

Na tri časa istorije u toku drugog polugodišta trećeg razreda u jednom odeljenju prirodno-matematičkog smera bila je održana radionica na temu Drugog svetskog rata u bivšoj Jugoslaviji. U intervjuima smo đake, tada učenike četvrtog razreda, pitali o radionici na kojoj su učestvovali, a zatim tražili da nam prenesu svoje utiske o predavanjima svoje profesorke, da odgovore koliko su se služili njenim predavanjima u formiranju svog pogleda na proučavne događaje, i da nam kažu kako su videli procese prenošenja znanja na časovima istorije koje su slušali. Bili su pitani i o Drugom svetskom ratu i periodu socijalizma na prostoru bivše Jugoslavije, zato što su diskursi o Drugom svetskom ratu i socijalizmu direktno vezani za radionicu koja je bila u fokusu naših intervjuja.

Učenici su se tokom radionice podelili po ličnom nahođenju u dve grupe: „partizansku” i „četničku”. Intervjui su vođeni sa tri predstavnice „partizanske” i sa tri predstavnika „četničke” grupe. Učenici sa kojima smo pričali se nisu mogli setiti tačnog broja učesnika u debati, ali su se složili u oceni da je odnos bio 2:1 u korist „četničke” grupe, u odeljenju od oko trideset đaka. Po ispitanicima, u odeljenju je devojaka bilo dva puta više nego momaka. Situacija unutar pojedinačnih grupa je bila takva da su „partizansku” grupu činile isključivo devojkice, dok je odnos između momaka i devojaka u „četničkoj” grupi bio otprilike ujednačen.

Prema mišljenju ispitanika radionica je bila haotična i neorganizovana. Neki đaci su pripremali argumentaciju čitanjem literature, dok su neki obavljali razgovore sa članovima svojih porodica na temu radionice. Na početku radionice (prvom času) kada su učesnici predstavljali glavne karakteristike ideologije koju su izabrali, vladala je smirena atmosfera, ali je u kasnijem toku radionice ton rasprave postajao oštriji. Pripadnici grupa su jedni druge optuživali za pristranost, upadali jedni drugima u reč i nipodaštavali izlaganja pripadnika suprotne grupe. Jedna od ispitanica je u toku radionice demonstrativno napustila čas. Ispitanici su često govorili o tome da je malo učesnika u debati znalo o čemu govori, a da se većina javljala samo da bi bila primećena od strane profesorke. Profesorka se, kako su rekli, nije mnogo uključivala u raspravu, uglavnom je bila „odsutna”, i tek ponekad bi postavila neko pitanje ili smirivala situaciju.

Sudeći po iskazima ispitanika ono što je najviše uticalo na odluku kojoj će se strani priključiti, jesu bili stavovi članova porodice (ili drugog bliskog okruženja, kao što se vidi u jednom slučaju) o odgovarajućim pokretima. Kako su dolazili iz različitih porodica i imali različite odnose prema dominantnim diskursima, stavovi su se među njima razlikovali u manjoj ili većoj meri. Prema SFRJ su dve ispitanice imale pozitivan odnos, dok je jedna imala neutralan. Ispitanici, pripadnici „četničke” grupe, imali su uglavnom negativan odnos, i to zbog sukoba takve države sa nacionalnom idejom. Ipak, jedan od trojice intervjuisanih je rekao da bi voleo da je živio u SFRJ, zato što je u njoj video i neke dobre strane.

Od pet slučajeva u kojima su ispitanici referisali na svoju porodicu, u tri se dominantan stav u porodici (u vezi sa pripadnošću pokretima u Drugom svetskom ratu) nije dovodio u pitanje i prihvaćen je bez promišljanja o objektivnosti takvog stava. U ostala dva slučaja (u oba slučaja su to bili pripadnici „četničke” grupe) ispitanici su u stavovima svoje porodice videli objektivno znanje o Drugom svetskom ratu, jer su svoj izbor bazirali na idejama članova porodice koji su bili kritični prema vladajućem socijalističkom sistemu kojima su bili okruženi, što su ispitanici videli kao objektivni argument protiv tog sistema. Jedan ispitanik je, na primer, istakao da je sa jedne strane imao svog dedu, koji je, iako je bio partizan, nepovoljno govorio o delu tog pokreta. Ispitanikovo viđenje situacije u Srbiji posle 2000. godine takođe je uticalo prilikom odabira (rešenje za tu situaciju je po njemu predstavljala monarhija). Jedna ispitanica je

rekla da nju to ne zanima preterano, ali da je „moralna” tako, zbog porodice. Izuzetak je ispitanica koja nije znala opredeljenje članova svoje porodice, a svoj stav je izgradila kroz aktivizam u antinacionalističkim nevladinim organizacijama. Upadljivo je da su neke ispitanice skrenule pažnju na to da je „u trendu” biti nacionalista i pro-četnički nastrojen. Sa druge strane, ispitanici koji su se opredelili za četničku grupu nisu imali komentare tog tipa.

Ono što je izostalo u odgovorima ispitanika jeste gotovo bilo kakvo referisanje na informacije ponuđene putem obrazovnog sistema, ili bilo kakav odnos prema državnim institucijama kao potencijalnim izvorima (relevantnih) informacija. Jedan izuzetak jeste ispitanica koja je ukazala na implikacije raspada SFRJ po obrazovanje, u smislu da se ponuda informacija đacima smanjuje i da im se usled toga sužava perspektiva. Drugi izuzetak predstavlja jedan od ispitanika koji je smatrao profesorke relevantnim izvorom informacija zbog toga što je istoričarka. Ona jeste za njega imala stručni autoritet, ali se ipak nije koristio njenim predavanjima ili njenom verzijom znanja, već ju je samo smatrao za relevantnu moderatorku radionice, koja se nije previše mešala niti nametala svoje verzije znanja.

Neka pitanja u intervjuima su se ticala i upotrebe udžbenika. Troje od šestoro ispitanika je bilo u dodiru sa udžbenikom, od čega ga je samo jedan čitao detaljnije. U sva tri slučaja udžbenik po mišljenju ispitanika nije zadovoljio kriterijum objektivnosti (po svim ocenama je naginjao na stranu četnika), i niko nije izrazio bilo kakav oblik žaljenja što on nije bio korišćen. Zanimljivo je da je jedan pripadnik „četničke” grupe, koji je po sopstvenom iskazu detaljnije čitao udžbenik, smatrao da je on neobjektivan u korist četnika: „ipak se oni previše hvale” – bila je njegova ocena. Takođe, učenici su bez obzira na grupu kojoj su pripadali, dovodili u pitanje i profesorkinu objektivnost, i donosili ocene koje su išle od toga da je „četnik, ali da neće da prizna”, pa do toga da se video pokušaj da „bude nepristrasna” ali je „vukla ka tome, i stalno navodila to da je sama Jugoslavija, sama ideja jugoslovenstva, vukla Srbiju u propast”. Čak ni za pripadnike „četničke” grupe to što je profesorka bila na strani četnika nije značilo da ona govori istinu. Njenu naklonost četnicima su uočavali u tome što je npr. „više ... govorila o lošim stranama Titove politike nego Dražine”. Sama ispravnost četničkog pokreta

za pripadnike „četničke” grupe nije podrazumevala bezgrešnost njegovih nosilaca, i u tome se nisu slagali sa profesorkinim izlaganjem. Osim jednog, gorenavedenog primera, učenici nisu videli u njoj bilo kakav autoritet. Treba spomenuti da profesorka i ostatak obrazovnog sistema nigde nisu bili dovođeni u vezu. Za učenike je, kada su u pitanju teme o kojima je razgovarano u intervjuima, profesorka bila jedina tačka dodira sa obrazovnim sistemom.

## Intervju sa profesorkom

Iz ugla profesorka, radionica je protekla u redu. Postoji nekoliko stvari u kojima se profesorkina verzija opisa radionice značajno razlikuje u odnosu na učeničku. U verziji profesorka, đaci su se ponašali „kulturno” i velikim delom su aktivno učestvovali. Posebno je pohvalila to što su učenici tražili da se ostaje još posle zvaničnog kraja časa, čime je zaključila da ih je zainteresovala za temu. Takođe, profesorka je rekla da je odeljenje bilo podeljeno u grupe jednako, po „slučajnom uzorku”, i da nije bilo sukoba, što se ne poklapa sa iskazima o radionici koje su davali učenici.

Svrha časova istorije, po profesorki, jeste bila da učenici nauče da povezuju stvari po uzročno-posledičnom sledu i da nauče da se neke stvari u istoriji ponavljaju. Profesorka nije koristila udžbenik jer je smatrala da se u njemu ne nudi ono što učenici žele i da su učenici intelektualno prevazišli nivo tog udžbenika. Generalno, po njoj je gradivo trebalo da bude osmišljeno iznova, sa drugačijom literaturom, koju je profesorka i preporučivala svojim đacima prilikom spremanja za radionice. Uopšte uzev, profesorka je želela da se istorija predaje u skladu sa onim što je ona videla kao utvrđene činjenice. Takođe, ona je smatrala da gradivo treba da bude „bez uticaja žute štampe i nekih dnevnih listova, to znači bez uticaja žute štampe”. Osim toga, po njoj su bile potrebne još neke inovacije u predavanju kako bi se gradivo približilo đacima. Kao primer za to je navela druge radionice koje su bile organizovane, a ticale su se raspada Jugoslavije i NATO bombardovanja; tu je istakla kako su se na časovima dotakli i kosovskog pitanja, ali da u njega nisu dublje zalazili zbog njegove aktuelnosti. Ta aktuelnost za nju znači i politizovanost, odnosno kako se izrazila: „Šs] obzirom da je kosovsko pitanje još uvek aktuelno, onda nisam smela tu dublje zalaziti upravo zbog uticaja politike”.

U oceni radionice je istakla i da se takav metod rada učenicima svideo i da su tražili dodatne časove

za takve rasprave. Rekla je da su učenici nalazili dokumenta, radili intervju sa članovima svojih porodica, i da su se koristili i starijom literaturom.

Profesorka je smatrala da je najveći uticaj na formiranje stavova kod mladih imalo javno mnjenje, potom porodica, dok je uloga obrazovanja bila minorna, gotovo nepostojeća. U određivanju sebe, profesorka se pre svega pozvala na porodicu: „moj otac, a samim tim i ja, je pripadao četničkoj porodici”.

## Analiza

Do nekorisćenja udžbenika, bitne odlike odeljenja koje je u fokusu ovog rada, došlo je na profesorkinu inicijativu. Učenici nisu posebno reagovali na to i u toku intervju su ostavljali utisak kao da im je bilo svejedno da li će ga profesorka odobriti ili neće. Oni koji ga nisu čitali nisu žalili zbog toga i sumnjali su u mogućnost da bude objektivn, dok su oni koji su ga čitali mislili da je neobjektivan. U tome su se slagali sa profesorkom, koja je osim toga smatrala da su učenici intelektualno prevazišli takav udžbenik i da on ne može da ih zainteresuje. Tako je svako opravdavao odbacivanje udžbenika. Ovakav slučaj oslikava postupak isključivanja diskursa koji Fuko (2007) naziva volja za istinom, a koji se često javlja u obrazovnim institucijama. Svi akteri (ili barem svi koji su uopšte za to pitanje bili zainteresovani) su se slagali da udžbenik nije bio objektivn, tako da je profesorka iskoristila mogućnost da ga ne upotrebi i time spreči vezu između udžbenika i učenika u školi. Učenici koji su bili u dodiru sa udžbenikom, postupili su slično profesorki i isključili diskurs ponuđen u udžbeniku.

Međutim, kada se pogledaju intervjui sa učenicima, vidi se da je svako pokušao da dâ svoju verziju dešavanja u Drugom svetskom ratu i periodu SFRJ i svoju verziju radionice u školi. Među učenicima se pokazivala razlika u tome koliko su bili striktno opredeljeni za jednu stranu, koliko su krivili koju stranu i za šta, i koliko su pokušavali da pomire dve strane. Nasuprot tome, u državnim institucijama je formirana težnja da se jedno viđenje sveta nametne kao dominantno i državno legitimisano znanje. Ipak, u sklopu različitih procesa proizvodnje i (ne)upotrebe udžbenika, nastavnog programa i predavanja, konstruišu se različita znanja. Ta znanja su često međusobno protivrečna i suprotstavljena usled velikog broja raznih aktivnosti



kojima se ona kreiraju. Bez obzira na tu suprotstavljenost, Burdije (1998; 2003) smatra da sve verzije znanja koje dolaze iz sfere birokratije nastaju u svrhu očuvanja državnog kapitala u njenim rukama. I u slučaju koji mi analiziramo, profesorka je prošla rituale (stekla zvanje istoričarke i kvalifikovala se da predaje u srednjim školama) koji su bili potrebni da bi postala deo birokratskih struktura i da bi usvojila očuvanje državnog kapitala kao jednu od svojih obaveza. Time su njene prakse bile državne prakse, kojima je učenicima trebalo da nametne određene misaone kategorije.

Da bi mogla da nametne određene misaone kategorije, profesorka je morala da nametne svoj autoritet učenicima. Pošto je udžbenik odbačen kao izvor diskursa u obrazovnoj instituciji, profesorka je predložila drugu literaturu učenicima, ali oni nisu pokazali interesovanje za nju. Uopšte, većina ispitanika nije pokazala dublje interesovanje za taj period prošlosti van konteksta radionice. Svi učenici su se koristili informacijama iz porodice i bliskog okruženja kao opravdanjem svojih stavova, iz čega proizilazi da su te informacije prepoznavali kao legitimne, te im davali formu simboličkog kapitala. Profesorka je koristila svoj simbolički kapital, koji je imala na osnovu obrazovanja i zvanja, te je u skladu sa svojom pripadnošću birokratiji, svojim interesima davala univerzalnu formu. Profesorka je mogla da iskoristi sledeće pozicije: 1) one koje joj je davao položaj, što je značilo da je mogla delimično da određuje kom diskursu će đaci imati pristup i koje diskurse će podsticati, a koje suzbijati, i 2) namera da se predstavi kao objektivna i nepristrasna. To je trebalo da dovede do toga da ona izgradi sebe kao autoritet u očima đaka i osigura legitimitet svojoj verziji znanja. Međutim, ona na prvoj tački nije insistirala i većina đaka je smatrala da profesorka nije imala posebno aktivan odnos sa njima, što je imalo za posledicu to da profesorka nije uspevala da učvrsti svoju poziciju kao poziciju autoriteta koji legitimise određeno znanje. Takođe, učenici su svoje kulturne kapitale (odnosno znanja dobijena u porodici) međusobno prepoznavali kao legitimne, što je omogućilo pretvaranje kulturnog kapitala u simbolički, koji je dalje korišćen za nametanje kategorija kojima će druge vrste kapitala biti prepoznate kao legitimne. Učenici su koristili simbolički kapital da bi odredili način na koji je profesorkin kulturni kapital (odnosno njeno obrazovanje istoričarke i uopšte njeno znanje o

temama o kojima je reč) mogao dobiti status legitimnog.

Kod učenika su uočena dva modela prihvatanja znanja u porodici. S jedne strane, bilo je primera bespogovornog prihvatanja opredeljenja članova porodice, bez uvođenja kategorije objektivnosti, te je kulturni kapital stečen u porodici legitimisan samom činjenicom da mu je izvor institucija porodice. Drugi slučaj, koji je uočen kod dvojice ispitanika, predstajalo je legitimisanje znanja stečenog u porodici kroz kategoriju objektivnosti. Objektivnost porodice je konstruisana na sledeći način: kao primer bi se istakao član porodice koji je kritičan prema komunizmu iako je bio u partizanskom pokretu ili u komunističkom porodičnom okruženju, što bi se onda predstavilo kao dokaz objektivnosti. Tako je svako sticao simbolički kapital nastao legitimisanjem znanja stečenog u porodici i mogao da bira u kojoj će meri usvojiti verzije znanja plasirane kroz obrazovni sistem.

Važno je primetiti da su učenici pravili razliku između sebe i ostatka obrazovnog sistema. Na osnovu intervjua, stekao se utisak da nikoga od ispitanika nije zanimalo koja znanja o istoriji su nudena kroz sam obrazovni sistem, ali da su u isto vreme očekivali da ponuda objektivnog znanja postoji. Kada su obrazlagali zašto ne vide znanja plasirana kroz obrazovni sistem kao objektivna, govorili su o tome da ona previše favorizuju jednu stranu, umesto da budu neutralna. Dalje, oni nisu doživljavali ostatak obrazovnog sistema kao nešto što je zainteresovano za njih same. Profesorku su predstavljali kao nezainteresovanu za radionicu, mesto na kome im je bila data šansa da iskažu svoje mišljenje. Ona nije insistirala na korišćenju literature koju je preporučila, čime je opet podrivala jednu od mogućnosti da nametne svoj autoritet kroz davanje legitimiteta izvorima znanja koje je sama odredila.

Učenici su smatrali da je profesorka na predavanjima naginjala četničkom pokretu, što je odudaralo od učeničkog viđenja objektivnosti. Većina učenika je njenu opredeljenost objasnila njenim ličnim afinitetom i učenici su u tome videli određenu protivrečnost. Sa jedne strane profesorka je prvenstveno pokušavala da se predstavi kao neutralan arbitar: neutralnost je značila objektivnost, a sa druge strane učenici su kod nje prepoznavali prisustvo ličnog afiniteta. Lični afinitet nije odgovarao predstavi o objektivnom akteru, koju je po mišljenju učenika trebala da nosi njena pozicija. Tako shva-

čena neobjektivnost profesorkinih diskursa bila je razlog da ih učenici odbace.

Uprkos tome što su odbacili diskurse koje su nudili profesorka i udžbenik, učenici su aktivno učestvovali u radionici koju je organizovala profesorka. To ih je u određenoj meri izložilo uticaju sfere birokratije, kojem su, šire posmatrano, bili izloženi i samim pohađanjem škole. Sve što se desilo, odvijalo se na časovima u školi koja je ustanova kroz koju se vrši uticaj sfere birokratije na đake. Pohađanjem škole, učenici su se susreli sa temama o kojima se govorilo na časovima, a koje su bile oblikovane unutar sfere birokratije. Đaci su usvojili teme o kojima se govorilo u školi, mada ne i diskurse koji su im tamo bili predstavljani. Teme koje su obrađivali u školi bile su aktuelne i u javnosti i učenici su o njima slušali u većoj ili manjoj meri u medjima i u svojim porodicama i na osnovu toga izvlačili neke zaključke. U školi, na časovima istorije, obrađivali su slične teme i na taj način stupali u odnos sa predstavnicima sfere birokratije. Kroz sferu birokratije učenicima su nametnute određene teme, ali ne i diskursi kroz koje su teme predstavljene.

## Zaključak

Kroz obrazovanje se nude diskurzivne prakse i obrasci ponašanja i razmišljanja koji se koriste u državnim institucijama. Na učenicima je da izaberu da li će i koliko te diskurse usvojiti. Mogućnost pripadnika birokratije da nameću svoje diskurse i verzije znanja preko sistema obrazovanja bila je znatno ograničena u slučaju koji smo opisali. Učenici su od obrazovnog sistema očekivali „objektivnost“, ali kako je, prema sopstvenom sudu, nisu dobili, isključili su diskurse koji su im se nudili u školi primenjujući postupak „volje za istinom“ (Fuko 2007).

Ako se sada vratimo na analizu odnosa koji su doveli do isključivanja određenih diskursa, možemo najpre zaključiti da je profesorka posedovala kulturni kapital u formi znanja koja poseduje i koja su bila legitimisana unutar sfere birokratije, dok su učenici svoj kulturni kapital prevashodno sticali u porodici i međusobno ga prepoznavali kao legitiman. Učenici su taj kapital ulagali u borbu za simboličku moć, koja legitimiše određene diskurse.

Profesorka je u ovom odeljenju bila efikasna u nametanju tema o kojima će se govoriti na časovima. U vezi sa temom Drugog svetskog rata je napravila debatu prema kojoj su se učenici određivali, na koju

su reagovali i na kojoj su u manjoj ili većoj meri svi učestvovali. Kako težnja da se u okviru obrazovnog sistema nametnu teme o kojima će se govoriti potiče iz sfere birokratije, opisano nametanje tema je predstavljalo delimičan uspeh ulaganja državnog kapitala u borbe oko simboličke moći koje su se odvijale u proučavanom primeru.

U slučaju poput ovog, kada učenici odbacuju mnoge koncepte koji im nude zvanični predstavnici sfere birokratije, ogleda se važnost posmatranja praksi koje se u obrazovnim institucijama odvijaju u procesu prenošenja i usvajanja zvaničnih diskursa. Ovakva proučavanja bi stoga mogla predstavljati korisnu dopunu analizama sadržaja kakvu nude radovi koji u svoj fokus stavljaju tekst udžbenika.

**Zahvalnost.** Na ovom mestu bih želeo da se zahvalim Ivanu Graheku koji je uočio ovu pojavu i imao veliku ulogu u skupljanju građe, kao i na razgovorima koje smo vodili o ovom radu i njegovom smislu.

## Literatura

- Bačević J. 2006. Strategije i perspektive antropologije obrazovanja. Neobjavljena magistarska teza. Odeljenje za etnologiju i antropologiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
- Burdije P. 1998. Društveni prostor i simbolička moć. U *Interpretativna sociologija*, (ur. I. Spasić). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, str. 143-158.
- Burdije P. 2003. Promišljanje države: geneza i struktura sfere birokratije. *Reč*, 17 (71): 133.
- Fuko M. 2006. *Istorija seksualnosti I: Volja za znanjem*. Loznica: Karpos
- Fuko M. 2007. *Poredak diskursa: Pristupno predavanje na Kolež de Fransu, održano 2. decembra 1970. godine*. Loznica: Karpos
- Ivanović V. 2001. Slika Nemaca od ujedinjenja nemačke države u udžbenicima Srbije (1907-2001). *Godišnjak za društvenu istoriju*, 8: 273-291.
- Kolarić A. 2008. Smeh i suze srpskog obrazovanja: rodni i etnički stereotipi u čitankama za srpski jezik i književnost u osnovnoj školi. *Reč*, 22 (76): 153.
- Milenković I. 2006. Fukoova genealogija moći. *Nova srpska politička misao*, 13 (1-4): 137.

Priyadharshini E. 2003. Coming Unstuck: Thinking Otherwise about "Studying Up". *Anthropology & Education Quarterly*, 34: 420.

Rosandić R., Pešić V. (ur.) 1994. *Ratništvo, patriotizam, patrijarhalnost: Analiza udžbenika za osnovne škole*. Beograd: Centar za antiratnu akciju

Simić M. 2006. Displaying Nationality as Traditional Culture in the Belgrade Ethnographic Museum: Exploration of a Museum Modernity Practice. *Glasnik Etnografskog Instituta SANU*, 54: 305.

Stojanović D. 2001. Konstrukcija prošlosti: slučaj srpskih udžbenika istorije. U *Dijalog povjesničaralistoričara 4* (ur. H.-G. Fleck i I. Graovac). Zagreb: Zaklada Friedrich Naumann, str. 31-44.

Stojanović D. 2010. *Ulje na vodi: Ogledi iz sadašnjosti Srbije*. Beograd: Peščanik

---

*Milan Škobić*

## Illusion of Authority: Relations of Power and Symbolic Capital at History Classes in a Grammar School in Belgrade

The focal point of this paper was a workshop about the Second World War in Yugoslavia that was held during several history classes in a grammar school in Belgrade. There were two specific reasons

why this particular class was chosen: the first one being the aforementioned workshop where students were divided into two groups – “partisans” and “chetniks” and the second one being the fact that the official textbook was not used in the classes.

During the workshop, the occurrence of several distinct processes was noted. Foucault’s concept of the relations of power had a crucial role in the analysis of the relationship between the workshop participants. The teacher and the students renounced the textbook through the practice of “will to truth”. Although all parties agreed that the textbook lacked objectivity, the students, applying the same practice, claimed that the teacher could not be objective as well.

The teacher and the students used their symbolic capitals (Bourdieu) in order to legitimize their worldviews. The confronted symbolic capitals were represented by the teacher’s education and position in comparison with the authority of the students’ families and the knowledge that they acquired in that environment.

The teacher was the representative of the bureaucratic sphere (Bourdieu), and her discourses, alongside the textbook discourses, were not accepted by the students. The teacher’s ability to demonstrate symbolic power or to promote particular discourses was virtually non-existent. However, the students attended the workshop and participated in it, which allowed a partial success of the bureaucratic sphere to take part in creating students’ worldviews.

