
**PEDAGOGIJA I
ODGOVORNOST:
RAZMIŠLJANJA O
NASTAVI
KNJIŽEVNOSTI**

ANA KOLARIĆ

**UVOD: NEKOLIKO REČI
O KRIZI HUMANISTIKE**

Dugo se već priča i piše o krizi humanistike.¹ U poslednje dve decenije, objašnjenja i predlozi, najšire gledano, kreću se od uvida da je slabljenje nacionalne države i jačanje globalističkih i korporacijskih diskursa dovelo do promene shvatanja univerziteta i obrazovanja, preko zaključka da studije humanistike, sa studijama književnosti na čelu, gube trku u kojoj je za cilj obrazovanja postavljen ekonomski prosperitet države i njenih građana, do nedavnih manifestnih poziva na odbranu visokog obrazovanja od zahteva tržišta i takozvane *marketizacije znanja*, s jedne strane, i svojevrsnu revitalizaciju i reartikulaciju ideje obrazovanja kao javnog dobra, s druge. Za potrebe u oblasti studija književnosti od značaja su i višedecenijski kulturalni ratovi (*culture wars*) u čijem su središtu bile oštre debate o kanonu, koje su podstakle na ponovno promišljanje predmeta i metoda analize, odnosno granica discipline.² Prodor koji su studije kulture, postkolonijalne teorije i kritike, feminističke teorije i kritike, i slične teorijske orijentacije sa jasnim političkim/ideološkim predznakom načinile u polje književnosti bitno je uticao i na pedagogiju, primoravši predavače da (makar i nevoljno) osveste i objasne sopstveno razumevanje

¹ U ovom i sledećem odeljku ponavljam neke od argumenata koje sam iznela u tekstu "Interdisciplinarnost u humanistici: 'putujući koncepti' Mieke Bal", *Reč*, broj 81, 2012, 61-89.

² Literatura koja se bavi problemom književnih kanona je obimna, pa ovde ukazujem samo na studiju o kanonu Predraga Brebanovića *Antitetički kanon Harolda Blooma* (Beograd: Fabrika knjiga, 2011).

kanona, književnog teksta, čitanja i tumačenja. Drugim rečima, da artikulišu svoje politike čitanja.

U vremenu kada su sve češće rasprave o prednostima i ograničenjima disciplinarnosti, odnosno interdisciplinarnosti, koje se ne tiču samo epistemologije (reorganizacije znanja) već i politike (raspodele resursa), kada se bira između *više tekstualnih* i *više kontekstualnih* pristupa u književnosti (što je izbor zasnovan, čini mi se, na lažnoj dilemi), akademska zajednica na razne načine odgovara na pitanja o smislu i svrsi studija književnosti. Pojavljuju se zbornici poput *Comparative Literature in the Age of Multiculturalism* i *Comparative Literature in an Age of Globalization* u kojima književni istoričari, kritičari i teoretičari, ali i filozofi i pobornici studija kulture, nude različita viđenja stanja *discipline* (pojedini autori, recimo, preispituju razumevanje *predmeta* discipline i opisuju književne tekstove kao samo jednu od brojnih diskurzivnih praksi unutar složenog polja kulturne produkcije).³ Istovremeno se javljaju i snažne odbrane studija književnosti utemeljene na ideji o etičkim i političkim efektima čitanja,⁴ odnosno na uverenju da čitanje, pored upoznavanja tuđih, drugačijih života, omogućava i bolje razumevanje sopstvenog života i iskustva.⁵ Mislim da treba slediti Marthu Nussbaum, koja u svom programskom tekstu *Ne za profit* tvrdi da materijalna korist ne može predstavljati ni motiv ni nagradu za studije humanistike. Međutim, humanistika, smatra Nussbaum, sa čitanjem i tumačenjem književnosti na čelu, 94 polaže temelje za kritičko i samostalno promišljanje raznih situacija, stavova i postupaka, kao i za prihvatanje odgovornosti za njih.⁶

Može se govoriti o krizi humanističkih nauka i na ovim prostorima. Ali, odmah treba reći da je ta kriza dvojaka. S jedne strane, očito je da globalna kriza visokog obrazovanja, a naročito humanistike, utiče i na domaće prilike – preciznije, na naše obrazovne politike. S druge strane, efekti globalne krize pojavljuju se u jednom specifičnom kontekstu koji je obeležen raspadom države, oružanim sukobima, te čestim i dramatičnim

3 Charles Beinheimer, prir., *Comparative Literature in the Age of Multiculturalism* (Baltimore and London: The John Hopkins University Press, 1995); Haun Saussy, prir., *Comparative Literature in an Age of Globalization* (Baltimore: The John Hopkins University Press, 2006).

4 Vidi: Dajana Ilam, "Čemu čitanje?", preveli Milica Stojaković i Slobodan Škerović, *Genero*, broj 2, 2003.

5 Vidi: Marta Nussbaum, "Negovanje čovečnosti: klasična odbrana reforme u liberalnom obrazovanju", prevela Slobodanka Glišić, *Reč*, broj 82, 2012, 247-275; Marta Nussbaum, *Ne za profit. Zašto je demokratiji potrebna humanistika?*, preveli Ana Jovanović i Rastislav Dinić (Beograd: Fabrika knjiga, 2012).

6 Ovde je reč o sokratovskoj ideji *ispitanog života* koja je u središtu odbrane humanistike Marthe Nussbaum.

političkim promenama, što je sve uticalo i na rad institucija. S obzirom na to, kada govorimo o položaju, smislu i svrsi humanističkih nauka danas u Srbiji, neophodno je uzeti u obzir i globalni i lokalni kontekst.

Svi koji se bave humanistikom, a posebno oni koji to čine na državnim ustanovama, u prilici su da braneći svoju struku rade upravo na transformisanju društva.⁷ Zato je potrebno preuzeti odgovornost za sopstvenu poziciju unutar društva, to jest za delovanje sa te pozicije. Pojam odgovornosti neposredno je vezan i za proizvodnju i za prenošenje znanja: ono što se prenosi umnogome zavisi od toga kako se prenosi. Zato je sprega između pedagogije i odgovornosti u žiži mog izlaganja o nastavi književnosti. Pedagogija nije samo sredstvo. Ona podrazumeva i izbor znanja. Tvrdim da je i pedagoška praksa sama po sebi jedan epistemološki, etički i politički čin.

O PEDAGOGIJI

Jednostavno govoreći, pod učenjem se podrazumeva neka promena prethodnog stanja, recimo, da “osoba veruje u nešto u šta ranije nije verovala, da nauči nešto što ranije nije znala, da bude u stanju da uradi nešto što ranije nije mogla, da stekne naviku koju ranije nije imala, i tome slično”.⁸ Razume se, postoji tesna veza između pojma podučavanja i pojmova indoktrinacije, propovedanja i propagiranja koji takođe podrazumevaju nameru da se nešto nauči. Dok se ciljem indoktrinacije može smatrati formiranje osobe koja se slepo drži nekih uverenja, podučavanje, pak, počiva na ideji da će osoba racionalno prihvatati (ili odbacivati) argumente, uverenja, stanovišta. Međutim, definisanje pojma podučavanja ne govori mnogo o tome šta je uspešno, a šta dobro podučavanje. U vezi sa tim treba razmotriti različite pedagogije.

95

Šta je uopšte pedagogija? Najrasprostranjenija je podela na tradicionalne i kritičke pedagogije, koje razni autori razlikuju na brojne i složene načine. Odnedavno nisu retki ni napor da se iznova razmotre dobre i loše strane oba pristupa kako bi se prevazišle oštre razlike između njih. Uopšteno govoreći, u središtu tradicionalne pedagogije je predavač koji svojim znanjem ispunjava studente – prazna skladišta. Predavač podučava, a studenti znanje usvajaju, pamte i po potrebi ponavljaju. Pretpostavlja se da predavač

⁷ Razume se, transformacija se može odvijati u raznim pravcima. Izbor pravca jednim delom zavisi i od toga kako je konceptualizovana ideja humanistike.

O tome će biti više reči u drugom delu rada.

⁸ Paul H. Hirst, “What is teaching?”, u: R. S. Peters, prir., *The Philosophy of Education* (Oxford University Press, 1987 [1973]), 170. Ovaj klasični tekst o podučavanju objavljen je prvi put u *Journal of Curriculum Studies* 1971. godine. Do kraja pasusa oslanjam se na Hirstove uvide.

zna sve, a da studenti ne znaju ništa; zato predavač govori, a studenti slušaju. Fukoovskim ili altiserovskim rečnikom, predavač se može opisati kao subjekt radnje – on disciplinuje i oblikuje prijemčive objekte. Međutim, u koncepcijama ovih francuskih filozofa ima prostora za otpor i pobunu, što je razlog više da uobičajenu predstavu o tradicionalnoj pedagogiji kao jednosmernoj represivnoj praksi prihvatimo sa rezervom.

Kritička pedagogija,⁹ sa druge strane, u analizama obrazovnih ustanova, obrazovnih politika i programa, kao i rada u učionici polazi od jednostavnog pitanja *ko od tog znanja ima koristi*.¹⁰ Kritička pedagogija traga za načinima da se promene odnosi utemeljeni na nejednakosti i obespravljenosti jednih a povlašćenosti drugih kako u ustanovama tako i u društvu. Kritičkim pedagozima je stalo da uoče društvenu nepravdu, ali i da utiču na promenu postojećeg stanja. Takva promena i kolektivna politička borba zahtevaju da se kod studenata izgradi kritička svest, a kao osnovni pedagoški metod izdvaja se dijalog. Za razliku od takozvane tradicionalne učionice, kritička učionica je mesto gde se kroz dijalog proizvode nova znanja, zasnovana na iskustvima predavača i studenata, jer potonji nisu prazna skladišta. Kritička pedagogija se suočila sa raznim izazovima i brojnim kritikama, delom i zbog insistiranja na dijalogu i osporavanja autoriteta predavača. Nije nelogično zapitati se da li je svaki dijalog plodan i da li je svako izlaganje autoriteta predavača sumnji poželjno i kritičko.¹¹

9 U kratkom opisu kritičke pedagogije oslanjam se na uvide Nicholasa C. Burbulesa i Ruperta Berka izložene u tekstu “Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits”, u Thomas S. Popkewitz, Lynn Fendler, prir., *Critical Theories in Education* (New York: Routledge, 1999). Članak je dostupan i na internet adresi: <http://faculty.education.illinois.edu/burbules/papers/critical.html> (poslednji pristup: januar 2013).

10 Michael W. Apple, kritičar i teoretičar obrazovanja, postavlja slična pitanja već više od tri decenije: *Čije se znanje predaje, uči i usvaja u školi? Kako je to znanje postalo 'legitimno'? Kakav je odnos između znanja i ljudi koji imaju (više) kulturnog, društvenog i ekonomskog kapitala u nekom društvu? Ko ima koristi od takozvanog 'legitimnog' znanja?* Vidi: Michael W. Apple, *Ideologija i kurikulum*, preveo Đorđe Tomić (Beograd: Fabrika knjiga, 2012), Michael W. Apple, Linda K. Christian-Smith, prir., *The Politics of the Textbook* (London: Routledge, 1991), Michael W. Apple, *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age* (New York, London: Routledge, 1993), itd.

11 Kao što su u jednom trenutku *ex cathedra* predavanja okarakterisana kao sredstvo puke reprodukcije znanja koje nema veze sa samostalnim mišljenjem, tako ima autora koji dijalog smatraju prividom višeglasja i pluralnosti, pa ga

Obrazovanje i podučavanje nisu neutralni. U pitanju su “inherentno politički i etički” činovi.¹² Osoba koja tvrdi suprotno takođe zastupa jedan politički i etički stav. Za razmatranje sprege između pedagogije i odgovornosti sukob između tradicionalne i kritičke pedagogije nije presudan. Predavači treba najpre da osveste kontekst u kojem rade da bi uopšte mogli da se bave drugim pitanjima. Taj naizgled jednostavan i često postavljan zahtev za potrebe ovog rada može se ilustrovati navodom iz autobiografskog uvoda kojim Gaby Weiner otvara svoju uticajnu knjigu *Feminisms in education*. Govoreći o rodu i obrazovanju u vezi sa feminističkom pedagogijom, Weiner kaže da su

[p]osao koji radimo i stanovišta koja zastupamo proizvodi odnosa između lične biografije, naše pozicije u društvenoj strukturi, te kulturnog miljea i istorijskog perioda u kom živimo. Zato naša uverenja, vrednosti, referentne tačke i opsesije ne treba videti kao stvar lične sklonosti ili ‘lične imaginacije’ [...] već kao rezultat složenih odnosa između nas kao pojedinaca, zajednica i kultura kojima pripadamo.¹³

Ako imamo u vidu višedecenijsku žensku borbu za pravo na obrazovanje, ne iznenađuje što i feministkinje, poput nekih drugih aktivista, ukazuju na čvrstu vezu između “auto/biografije”, odnosno *lokacije* nastavnika (kao i studenata), s jedne, i obrazovanja, s druge strane. Ovde ću reći kako razumem pojam odgovornosti u kontekstu podučavanja uopšte i studija književnosti konkretno danas u Srbiji. Za to ću upotrebiti koncept “politike mesta” Adrienne Rich, koja se, pored ostalog, bavila i visokim obrazovanjem u rasistički i seksistički obeleženom kontekstu Sjedinjenih Država. Pozvaću se i na normativne analize Nenada Dimitrijevića, koji piše o obavezi da se prihvati odgovornost za masovne zločine iz ratnih devedesetih godina. Dimitrijevićevo viđenje suočavanja sa lošom prošlošću i kritičkog čitanja tradicije kao preduslova za formiranje pristojnog društva jeste ono što, pored ostalog, obeležava *lokaciju* pedagoga u Srbiji danas.¹⁴

97

čak dovode u vezu sa reifikacijom odnosa moći u učionici. Za analizu veze između dijaloga i kritičke pedagogije, delimično zasnovanu i na pitanju *da li je svaki dijalog dobar*, vidi: Nicholas C. Burbules, “Dialogue and Critical Pedagogy”, u: Ilan Gur-Ze’ev, prir., *Critical Theory and Critical Pedagogy Today. Toward a New Critical language in Education* (University of Haifa, 2005), 193-207.

12 Michael W. Apple, *Ideologija i kurikulum*, 380.

13 Gaby Weiner, *Feminisms in education. An introduction* (Open University Press, 1994), 10.

14 Nenad Dimitrijević, *Ustavna demokratija shvaćena kontekstualno* (Beograd: Fabrika knjiga, 2007), *Dužnost da se odgovori. Masovni zločin, poricanje i kolektivna odgovornost*, preveli Dejan Ilić i autor (Beograd: Fabrika knjiga, 2011).

O "POLITIKAMA MESTA"

Govoreći o proizvodnji znanja, feminističkoj teoriji, praksi i pedagogiji, Adrienne Rich savetuje studentkinje da odbace ideju da su na fakultetu kako bi primile obrazovanje i da shvate sebe kao osobe koje zahtevaju obrazovanje.¹⁵ Svoje viđenje čitanja, pisanja i nastave književnosti Adrienne Rich ilustruje vlastitim primerom rada na SEEK programu na City Collegeu u Njujorku. To je program besplatnih predavanja za studente etničkih manjina, prevashodno crnce i Portorikance. Rich kaže da je taj posao delom prihvatila i iz političkih razloga: posle ubistva Martina Luthera Kinga trebalo je posvetiti se upravo tim studentima. Čitanje i pisanje na City Collegeu u prvi plan su izbacili važno pitanje *poverenja*. Studenti s pravom nisu verovali književnoj kulturi. Njihovo nepoverenje bilo je razlog više za predavače da se pitaju o metodu: "Kako u razredu stvoriti radnu situaciju gdje je povjerenje stvarno, gdje učenici pišu oslanjajući se na vlastitu vrijednost, i čitaju s uvjerenjem kako je to što čitaju za njih značajno?"¹⁶ Rich priznaje da je poput mnogih drugih u nastavu ušla sa skrivenom željom da u gomili eseja pronade jedan loše napisan, ali sa odlikama genijalnosti. No, tu je ostala sa drugačijim ciljem – da se posveti onim učenicima koji ni ne znaju da su rođeni za pisanje, kojima nedostaje samopouzdanje, koji se plaše neuspeha, i koji su, naposljetku, daleko brojniji od potencijalnih "genijalaca". Rich je verovala da što više obespravljenih, marginalizovanih, utučenih studenata mora steći sposobnosti za *ulazak u jezik*, jer je jezik sredstvo društvene promene, baš kao što može da se upotrebi i za (p)održavanje postojeće diskriminacije.

Termin "politike mesta" (*politics of location*), pomoću kog se proizvodnja znanja, pedagogija i odgovornost mogu neposredno dovesti u vezu, Adrienne Rich će prvi put upotrebiti u eseju "Notes toward a Politics of Location (1984)".¹⁷ Taj tekst otvara se podsećanjem na čuvenu izjavu Virginije Woolf da žena nema i ne želi domovinu, odnosno da je njena domovina ceo svet. Esej Adrienne Rich objavljen je u vreme kada je najveći broj zahteva (zapadnih belih) feministkinja barem formalno ispunjen i kada je država postala garant jednakih prava.

15 Adrienne Rich, "Zahtijevamo obrazovanje (1977)", u: Adrienne Rich, *O lažima, tajnama i šutnji. Izabrani prozni tekstovi 1966-1978*, preveo Miloš Đurđević (Zagreb: Ženska infoteka, 2002).

16 Ibid., 59. Rich odgovara na osnovu ličnog iskustva. Jedna generacija njenih studenata snažno je reagovala na Lawrenceove *Sinove i ljubavnike*, i to tako što su zauzeli strane i raspravljali o moralnim pitanjima. Međutim, već je sledeća generacija pokazala znatno manje oduševljenja i zainteresovanosti za taj roman. Poput većine nas u nastavi, Adrienne Rich zaključuje da nema jednostavnog odgovora niti pravilnosti na koju bi se predavači mogli osloniti.

17 Adrienne Rich, "Notes toward a Politics of Location", u: Adrienne Rich, *Blood, Bread and Poetry* (London: Virago, 1984), 210-231.

Međutim, Rich upozorava da ta ista država ne tretira sve svoje građane i građanke jednako, a često uzrokuje bedu i nesreću za osobe koje žive izvan njenih granica. Zbog toga ne iznenađuje kako ona parafrazira reči Virginije Woolf: “Ja, kao žena, imam domovinu; ja, kao žena, ne mogu se osloboditi odgovornosti za tu domovinu tako što ću osuditi njenu vladu ili tri puta ponoviti ‘Pošto sam žena, moja domovina je ceo svet’.”¹⁸ Ako je “mesto na mapi” istovremeno i “mesto u istoriji”, onda se za to mesto mora preuzeti odgovornost.

O ĆUTANJU

Uz neophodna disciplinarna i kulturalna prevođenja, zanimljivo bi bilo dovesti u vezu termin “politike mesta” sa stavovima koje Nenad Dimitrijević već godinama zastupa, a koje je sazeo i u svom tekstu “Obrazovanje nakon moralnog pada: kontekstualna odbrana perfekcionizma”.¹⁹ Poput mnogih, i Dimitrijević tvrdi da je teorija obrazovanja kontekstualno uslovljena: s jedne strane, kada izvodimo ciljeve i smisao obrazovanja mi se ne oslanjamo na naše shvatanje obrazovanja već na naše razumevanje “individualnog identiteta, karaktera zajednice i odnosa pojedinca i zajednice”;²⁰ upravo zato, s druge strane, teorija obrazovanja je i konkretno-istorijski obeležena na jedan bitan način. Svaki potencijalni model javnog obrazovanja mora se misliti i opravdati danas i ovde. Za Dimitrijevića, konkretni društveni, kulturni, politički i moralni kontekst Srbije, njeno *danas i ovde*, obeleženi su zločinima koji su počinjeni u ime srpske nacije. Nasleđe zločina prisutno je i na nivou institucionalne politike i u dominantnoj kulturi, što znači da je uspostavljen politički i kulturni kontinuitet sa vremenom zločina. Želim da naglasim da se taj kontinuitet uspešno održava i u oblasti obrazovanja, što rečito pokazuju analize udžbenika za osnovnu školu, posebno onih iz istorije i srpskog jezika i književnosti. Uz to, o nekritičkom oslanjanju na identitetske obrasce koji su bili u temelju etno-nacionalnih diskursa iz devedesetih godina svedoči i važan dokument obrazovne politike – “Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine”.²¹

99

Ako se složimo da su nacionalni identitet, kultura i politički identitet srpske zajednice obeleženi zločinom i usled toga kompromitovani, za građanski mir je neophodan nedvosmislen kulturni i politički raskid sa lošom prošlošću, njenim tradicijama i vrednostima.²² Drugim rečima, da bi društvo bilo u stanju da iznova

¹⁸ Ibid., 212.

¹⁹ Nenad Dimitrijević, “Obrazovanje nakon moralnog pada: kontekstualna odbrana perfekcionizma”. Vidi u ovom broju.

²⁰ Nenad Dimitrijević, “Obrazovanje nakon moralnog pada...”, 62.

²¹ Dejan Ilić, “Demokratija za obrazovanje”. Vidi u ovom broju.

²² Nenad Dimitrijević, “Obrazovanje nakon moralnog pada...”, 64.

izgradi valjani moralni univerzum, prošlost se mora kritički sagledati. U tom kontekstu, obrazovanje treba da “razvije vrline saosećanja, empatije, solidarnosti sa onima koji pate ili su patili zbog nas”, kao i da nam “pokaže na koji način možemo i zašto imamo obavezu da prepoznamo netolerantnost i druge pretnje ljudskom dostojanstvu [...] te da im se aktivno suprotstavimo”.²³ Znamo da se negovanje vrlina saosećanja, empatije i solidarnosti pre svega tiče humanistike, a posebno književnosti. Moglo bi se čak reći da radnici u oblasti humanističkih nauka i, u širem smislu, kulture nose teret pričanja priča o nama: *ko smo mi, kako vidimo sebe a kako druge, ko želimo da budemo i u kakvom društvu želimo da živimo*.²⁴ Uzevši u obzir opisani kontekst, izložiću neka razmišljanja o nastavi književnosti u Srbiji.

NASTAVNICI KNJIŽEVNOSTI I(LI) UČITELJI MORALA?

100 U razmišljanju o smislu i svrhama nastave književnosti, te formiranju samostalnog kritičkog mišljenja kod studenata možemo se osloniti i na domaću nauku o književnosti. Tekstovi iz zbornika *Kako predavati književnost: teorijske osnove nastave*, koji je objavljen 1984. godine u izdanju Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva, razmatraju probleme predmeta i metoda književne analize s ciljem da se prevladaju “ostaci” nekada dominantne pozitivističke paradigme u nastavi književnosti. I naše autore²⁵ tu najviše zanima odnos između predavača i studenta, kao i pitanje *čemu se zapravo podučava*, da li estetskim vrednostima ili nečemu drugom. Čitanjem ovih tekstova stiče se utisak da je bar u jednoj maloj zajednici stručnjaka bio postignut konsenzus da je nastava književnosti podučavanje vrednostima i vrednosnim sudovima, kako estetskim tako i etičkim. Zanimljivo je da se i u tim tekstovima prednost nedvosmisleno daje nastavi koja počiva na dijalogu: za razliku od *slušalaca*, koji prihvataju književne vrednosti na sličan način kako su ih prihvatili i drugi pre njih, odnosno usvajaju skup znanja koja na ispitu reprodukuju, aktivni *učesnici* dijaloga, koji se vodi kako sa predavačem tako i sa književnim delom, ne samo što pokušavaju da odgovore

23 Ibid., 70.

24 Fokusiram se na oblast visokog obrazovanja iz najmanje dva razloga: prvo, radim na Beogradskom univerzitetu, te osećam obavezu da govorim o onome što najbolje poznajem; drugo, visoko obrazovanje je mesto (re)produkcije znanja (najočigledniji primer za to su brojni udžbenici za sve nivoje obrazovanja koje obično pišu i odobravaju univerzitetski profesori) i formiranja budućih nastavnika.

25 U zbornik je uključeno jedanaest predavača i jedna predavačica književnosti: Zdenko Škreb, Zoran Konstantinović, Milivoj Solar, Svetozar Petrović, Ivo Tartalja, Miroslav Beker, Zoran Kravar, Vida E. Marković, Dimitrije Bogdanović, Nikola Koljević, Dragan Stojanović i Gajo Peleš.

na pitanja koja delo postavlja, nego ih zanima i “po čemu je delo vrednost za mene”, pa se tako pitaju i o sebi i o svetu koji ih okružuje.²⁶

U jednom od eseja ističe se da nastava književnosti upućuje na vezu između iskustva prošlosti i problema sadašnjosti sa kojima se svaka nova generacija suočava. Takva nastava utiče na stvaranje osećanja odgovornosti kod mladih osoba, koje u obrazovnom procesu postaju svesne svog mesta u istoriji.²⁷ Reči je bilo i o razlikovanju tradicionalnog i modernog pristupa nastavi književnosti. U prvom slučaju, od studenta se očekuje da “nekritički usvoji *sve* što mu se daje”, da bude “pasivan primalac, od koga se ne traži da razmišlja, ocenjuje, zauzima stav prema onom što mu se daje”.²⁸ S pravom se tvrdi da se tradicionalnog nastavnika

ne tiče da li je kod studenta probudio interesovanje za ono što predaje, jer smatra da je građa koju prenosi *sama po sebi korisna* i da student ima samo da pamti i da s poštovanjem apsorbuje ono što mu se predaje, jer to *samo po sebi* predstavlja *vrednost*.²⁹

Tradicionalni pristup nastavi književnosti ne podstiče studente da nauče da samostalno čitaju tekstove svoje struke: oni brojne podatke *upijaju kao sūđeri*, ali nisu u stanju da misle, razumeju i tumače. Za razliku od tradicionalnog, moderni pristup nastavi književnosti, reći će neki naši autori sredinom osamdesetih, više ne vidi kulturnu baštinu koja se pre- 101
nosi obrazovanjem kao cilj sam po sebi, nego je koristi kao sredstvo putem kojeg se student razvija u samostalnu ličnost.³⁰ Predavač je u obavezi da stalno i iznova uspostavlja jasnu vezu između “životne situacije bilo koje generacije studenata i građe koja im se prenosi”, da studenta drži “budnim”.³¹

Kako se ta “budnost” postiže? Odgovor na to pitanje delom je sadržan u tekstu Svetozara Petrovića “Interpretacija u kritici i u nastavi”.³² Autor tu tvrdi da je

26 Aleksandar Jovanović, “Uvodne napomene. Protivrečnosti nastave književnosti”, u: Aleksandar Jovanović, prir., *Kako predavati književnost: teorijske osnove nastave* (Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1984), 19.

27 Vida E. Marković, “Nastava književnosti na univerzitetu. Smisao i mogućnosti”, 129.

28 Ibid., 120-121.

29 Ibid., 121.

30 Ibid., 125.

31 Ibid., 126.

32 Svetozar Petrović, “Interpretacija u kritici i u nastavi”, 62-71. Tekst je preuzet iz knjige Svetozara Petrovića *Priroda kritike* (Zagreb: Liber, 1972), 136-145.

tumačenje književnog dela osnovni posao književnog kritičara i nastavnika književnosti. Međutim, dešava se da interpretacija ne bude u središtu nastave književnosti, zato što je u pitanju “izvanredno težak” i “kreativan posao”.³³ Petrović naglašava da celovita, sveobuhvatna interpretacija “nikad ne može biti ni isključivo stilska, ni isključivo idejna, ni isključivo sociološka”.³⁴ Upravo zato što tumačenje treba da bude subjektivno i kreativno, verujem da ono predstavlja stalan izazov za studente književnosti jer poziva na razgovor, odmeravanje različitih čitanja, preispitivanje tuđih i sopstvenih tvrdnji, sukob mišljenja.

Međutim, treba biti svestan jedne činjenice u vezi sa nastavom književnosti: postoje pitanja kojima je neko književno delo bilo povod, na koja nas je tumačenje navelo, a koja zapravo nisu pitanja o samom delu. U zaključku teksta Petrović razmišlja da li takva pitanja treba ostaviti po strani. On ističe da književnost može ljudima da znači i nešto više i nešto drugo pored onoga što im znači kao umetnost.³⁵ Zbog toga su retke situacije u kojima bismo posao književnog kritičara ili nastavnika književnosti, opisali kao neutralan, objektivn, bezličan ili apolitičan jer je

[u] našem poslu dovoljno [...] da učinimo samo jedan korak pa da budemo i nešto možda više, nešto svakako drugo nego književni kritičari i nastavnici književnosti: da budemo, naime, tumači društvenoga zbivanja i učitelji morala, da budemo zagovornici ideja i podstrekači traženja istine. Korisno je znati kad taj korak činimo – korisno je znati jer nam to može uštedeti mnogo nesporedazuma; apsolutno je potrebno da ga činimo samo onda kad za nj osjećamo snage i sposobnosti – apsolutno je to potrebno jer naša nemoć može samo naškoditi stvari za koju se želimo založiti; međutim, ako su oba uvjeta ispunjena, ne vidim razloga zbog kojega taj korak ne bismo smjeli činiti.³⁶

Lako ćemo se složiti sa ovim bitnim uvidom, kao i sa drugim uvidima naših profesora književnosti iz sada već davne 1984. godine. Mnoga se njihova pitanja, poput onog o promeni paradigme u proučavanju književnosti, o položaju savremene književnosti u nastavi ili o dinamici odnosa između predavača i studenta, danas ponovo postavljaju. Ali, iskrsla su i neka nezgodna pitanja: recimo, kako je moguće da i pored javno iznetih stavova poznatih jugoslovenskih profesora o važnosti dijaloga i kritičkog mišljenja, te formiranja samostalnih pojedinaca u okviru nastave književnosti, čitanke iz srpskog jezika i književnosti

33 Ibid., 69.

34 Ibid.

35 Ibid., 71.

36 Ibid.

za osnovnu školu iz poslednje decenije, koje obično sastavljaju nekadašnji studenti književnosti (nastavnici u osnovnim i srednjim školama, profesori na fakultetima), obiluju rodnim i etničkim stereotipima, odnosno tumačenjima književnih tekstova u kojima se podržavaju i nameću isključivi, samodovoljni etno-nacionalni identiteti?³⁷ Šta se to desilo u međuvremenu?

KOMPARATIVNA KNJIŽEVNOST ZA “GRAĐANE SVETA”

Neću se upuštati u opisivanje raspada Jugoslavije niti političke situacije u Srbiji za vreme ratova iz devedestih godina i posle njih. Neću se baviti ni promenom režima iz 2000. godine. Ali, polazim od toga da ti događaji, s obzirom na sve što sam do sad rekla o pedagogiji, presudno utiču na obrazovanje u celini, pa samim tim i na humanističke nauke, sa studijama književnosti na čelu. Zbog toga, kada se kod nas razgovara o krizi humanistike treba imati u vidu dva konteksta – globalni i lokalni.

U vremenu kada se raspadala Jugoslavija, jednopartijski politički sistem zamenjen je višepartijskim demokratskim parlamentarizmom. Paralelno s tim, ali u nešto dužem periodu, ideje socijalne pravde i zajedničkog dobra zamenjene su idejama tržišta. Neoliberalni diskursi nisu poštedeli ni oblast obrazovanja u Srbiji. Kada je reč o visokom obrazovanju, žalosna je činjenica da njegove institucije sve više liče na privatna preduzeća u kojima su neretko nezadovoljni i *prodavci* i *kupci* znanja. Stoga mislim da je i za Srbiju donekle primeren opis savremenog zapadnog univerziteta sažet u frazi Billa Readingsa – *univerzitet izvorsnosti*.³⁸

103

Readings univerzitet vidi kao “transnacionalnu birokratsku korporaciju”, koja je nastala kao rezultat slabljenja nacionalne države i jačanja globalističkih i tržišnih diskursa, s jedne strane, i promene u razumevanju (ideje) kulture na univerzitetu, s druge strane. U slučaju Srbije, tome još treba dodati da su se domaći univerziteti suočili sa zahtevima tržišta i idejom *marketizacije znanja* u vreme (još jedne) izgradnje nacionalne države. Nema sumnje da su tržišna ekonomija (i u Srbiji ona, barem prividno, počiva na ideji o učinku, merljivosti, efikasnosti i profitu) i formiranje nacionalne države (velikim delom, procesi izgradnje nacionalne države i formiranja nacionalnog identiteta oslanjaju se na narative o autentičnoj, jedinstvenoj kulturi i tradiciji koje su obavezujuće za sve pripadnike zajednice, kao i na mitove o zajedničkom poreklu) uticali na položaj humanističkih

37 O rodnim i etničkim stereotipima u čitankama iz srpskog jezika i književnosti iz prošle decenije pisala sam u tekstu “Smeh i suze srpskog obrazovanja: rodni i etnički stereotipi u čitankama za osnovnu školu”, *Reč*, 2008, broj 76, str. 153-192.

38 Vidi: Bill Readings, *The University in Ruins* (Harvard University Press, 1996).

nauka i proučavanje književnosti.³⁹ Univerzitetski radnici iz oblasti humanističkih nauka sve su češće u situaciji da moraju da objasne čemu služi njihov rad, za šta je korisno to što oni rade. Pored toga, od njih se zahteva da izađu na *globalno tržište ideja i znanja* i da objavljuju u priznatim časopisima, ne samo sa domaćih, već i sa evropskih/svetskih lista, kako bi sakupili neophodan broj bodova za očuvanje radnog mesta ili, pak, napredovanje.

O takvim i sličnim besmislenim zahtevima, kao i zloupotrebama do kojih oni dovode, moglo bi se dosta pisati. Međutim, ovde me zanima da li se može govoriti o sprezi između književnosti i društva i na neki drugi način. Da li čitanje i tumačenje mogu da nam pomognu da bolje razumemo ne samo situacije u kojima se osoba, često drugačija od nas, našla i izbore koje je načinila, već i izbore koje sami činimo i svet u kojem živimo? Da li su nastavnici književnosti danas spremni da na sebe preuzmu ulogu upućenih čitalaca i tumača književnih dela, ali i života i kulture zajednice u kojoj rade? Da li građu koju predaju čine aktuelnom i relevantnom za probleme generacije kojoj se obraćaju i na koji način? Jasno je da svako od nas sam traga za odgovorima na ova pitanja. A odgovori do kojih dolazimo ne važe zauvek. Uprkos opasnosti da ispadnem naivan tumač, verujem da se odgovornim “podučavanjem o konfliktima”⁴⁰ studije komparativne književnosti⁴¹ mogu poduhvatiti formiranje budućih “građana sveta”.⁴²

104 Zašto komparativna a ne nacionalna književnost? Pitanje je kompleksno i zahteva iscrpan i višeslojan odgovor. Uz nužni redukcionizam, svešču ga ovde na nekoliko jednostavnih tvrdnji. Komparativna književnost i komparativni metod po svojoj prirodi nadilaze okvire zadate nacionalnim granicama. Jedna od tendencija komparativnog proučavanja književnosti jeste da ukaže na univerzalnost ljudskog iskustva koje prevazilazi takozvane kulturne razlike. Štaviše, takvo proučavanje podrazumeva da se razlike uoče, prihvate i učine razumljivim. U tom smislu, komparativnu književnost odlikuje svojevrsni pluralizam – bavljenje brojnim različitim kulturama, tradicijama, identitetima. Pluralizam postoji i na planu metodologije i teorije, naročito od druge polovine dva-

39 O tome kako autori “Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine” vide odnos između doktorskih studija iz kulture i tržišta, vidi u ovom broju: Dejan Ilić, “Demokratija za obrazovanje”.

40 Gerald Graff, *Beyond the Culture Wars. How Teaching the Conflicts Can Revitalize American Education* (New York, London: W. W. Norton & Company, 1992).

41 U ovom radu pojmove komparativne, svetske i opšte književnosti koristim kao sinonime zato što me zanima odnos između nacionalne i komparativne/opšte/svetske književnosti, a ne razlike među pojmovima iz potonje grupe. Naravno, podrobna analiza bi zahtevala jasno razgraničenje tih pojmova.

42 Vidi: Marta Nusbaum, *Ne za profit*.

desetog veka. Analitičke kategorije koje figuriraju u takozvanim *novim spoljašnjim pristupima* književnosti, među kojima su i kategorije rase/etniciteta, klase i roda, nezaobilazne su u tumačenjima koja se bave vezom između književne produkcije i njenog društvenog/kulturnog/političkog konteksta.

Sa druge strane, nacionalna književnost obično predstavlja riznicu identitetskih obrazaca koji se koriste za formiranje kulturnog i nacionalnog identiteta. Upravo iz tog razloga, kada govorimo o srpskoj književnosti i njenom proučavanju moramo imati na umu tvrdnju Nenada Dimitrijevića o političkom i kulturnom kontinuitetu sa vremenom zločina. Temeljno i odgovorno proučavanje srpske književnosti, kao i pisanje njene istorije, zahteva da se o tome kritički progovori, možda, pre svega na univerzitetima. Međutim, imajući u vidu trenutno stanje u društvu, dominantnu politiku i njene predstavnike, razumevanje kulturnog i nacionalnog identiteta koje su ponudili autori “Strategije razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine”, zatim, uverenja nastavnika, njihovu bitku za bodove, kao i strah da se uđe u sukob i ugrozi radno mesto, teško da se uskoro mogu očekivati suštinske promene u dosadašnjem glavnom toku proučavanja domaće književnosti. Premda je muče neki od navedenih globalnih problema, komparativna književnost zbog prirode predmeta proučavanja, odnosno zbog nešto slabije veze sa nacionalnom kulturom, nacionalnim identitetom, i takozvanim nacionalnim interesom, pruža više slobode za tumačenje i kritičko preispitivanje.

105

NESLAGANJE I SUKOB – PREDUSLOVI ZA ZAJEDNIČKI ŽIVOT

Šta, međutim, znači “podučavati o konfliktima”? Taj termin je upotrebio Gerald Graff – koga su pored institucionalne istorije književnosti u Americi zanimali i praktični, pedagoški problemi nastave književnosti – da bi objasnio kako bi kulturalni ratovi u nastavi književnosti mogli da se prevaziđu. Umesto što se sukob oko poimanja kulture između predstavnika više tekstualnih pristupa književnosti, s jedne strane, i više kontekstualnih, s druge, izbegava ili vodi implicitno i po strani, on treba da se odigrava u učionici. To bi studentima pružilo mogućnost da shvate da je neslaganje među njihovim profesorima posledica činjenice da zastupaju različita, često sukobljena interpretativna stanovišta. Drugim rečima, Graff smatra da je pedagoški ispravnije da se teorijski i kritički sukobi studentima približe i objasne kroz diskusije i rasprave na času umesto da se od njih očekuje da pasivno, bez razumevanja, usvoje rezultate proistekle iz različitih interpretativnih okvira njihovih profesora.⁴³ Međutim, Graff je dovoljno obazriv da upozori na brojne poteškoće takvog podučavanja: “Kako će se odseci i koledži dogovoriti oko čega se ne slažu? Ko određuje plan i program rasprave i ko odlučuje čiji će se glasovi čuti a čiji neće, i, naposljetku, da li

43 Gerald Graff, *Beyond the Culture Wars*, 12-13.

je moguće prevazići nejednakosti između studenata i nastavnika, stalno zaposlenih i onih koji rade na određeno vreme, uglednih i osobenjaka?”⁴⁴

Na našim univerzitetima kulturalni ratovi nisu se vodili na način na koji su oni bili vođeni u Americi i Evropi. U to vreme se kod nas desio pravi rat, te su rasprave o kulturi, književnosti i mogućim teorijskim pristupima umnogome bile određene specifičnim lokalnim kontekstom.⁴⁵ Moglo bi se čak reći da su takozvani tekstualni pristupi često podrazumevali tvrdo razumevanje identiteta, tradicije i kulture, to jest specifičan odnos prema naciji, dok su se predstavnici kontekstualnih pristupa zalagali za svojevrsni kosmopolitizam i otvorenost. Sve to predstavlja samo razlog više da se danas zahteva jedan vid “podučavanja konfliktima” u nastavi komparativne književnosti. Svaki nastavnik treba da osvesti i objasni stanovište sa kog polazi u čitanju i tumačenju književnih dela, kao i implikacije svoje analize po sliku sveta i sistem vrednosti u njemu. Takva konkretizovana, eksplicitna heteroglosija u učionici ne bi se mnogo razlikovala od slike sveta oko nas u kom istovremeno postoje različite kulture, tradicije, ljudi, stavovi, običaji i navike. Možda bi nam pomogla da bolje razumemo razlike i raznolikost u našoj svakodnevici. Povrh svega toga, čvrsti stavovi i jasna opredeljenja nastavnika u pogledu kontroverznih pitanja štite od indoktrinacije studenata i, Graffovim rečima, ispiranja mozga.⁴⁶

106

Tumačenje se ne odvija u nekom izolovanom prostoru, kuli od slonovače, nego na određenom mestu u određenom istorijskom trenutku. Sva je prilika da se čitanje *Pitanja krivice* Karla Jaspersa sedamdestih godina prošlog veka u Srbiji dramatično razlikuje od čitanja i doživljaja te iste knjige danas. Na sličan način, u romanima Charlsa Dickensa može se tragati za metaforama, ispitivati karakterizacija likova izvedena putem minucioznog opisa, ali isto tako u prvi plan mogu izbiti pitanja o socijalnoj (ne)pravdi, rodnim razlikama i obrazovanju *gentlemana*. Primeri su razni i brojni. Studenti ne treba da se opredeljuju između ponuđenih pristupa, premda neće pogrešiti i ako to učine. Ali, oni treba da razumeju, uporede i procenjuju različite interpretativne okvire i njihove učinke. Ključno je, verujem, da se nastava književnosti shvati kao prostor gde se čitaju i tumače tekstovi, ali i sopstveni životi i svet u kojem živimo.

Kada govorimo konkretno o Srbiji, jedan od najprisutnijih sukoba u polju kulture, te i književnosti, koji je, nažalost, vrlo često implicitan, tiče se podele duž okosni-

44 Ibid., 14.

45 O tome govori Predrag Brebanović u okviru diskusije posle prvog panela. Vidi u ovom broju.

46 Gerald Graff, *Beyond the Culture Wars*, 9.

ce partikularno/univerzalno, nacionalno/kosmopolitsko. Povremeno se ovaj sukob može svesti i na (lažnu) binarnu opoziciju tradicionalno/moderno. Ako se dosledno zaključuje iz svega što sam dosad rekla, stav za koji se ovde zalažem ne podrazumeva obavezno opredeljivanje za jednu ili drugu stranu. Naprotiv, smatram da i jedna i druga strana treba da budu prisutne u učionici tako što će se jasno iznositi argumenti i ukazivati na posledice svrstavanja na jednu ili drugu stranu. Tako bi sukob koji je sada povod za individualne i (među)katedarske razmirice postao sredstvo za ispunjavanje obrazovnih ciljeva o kojima je na početku bilo reči – kritičko i samostalno mišljenje, činjenje izbora, preuzimanje odgovornosti. Da zaključim, umesto formiranja prijemčivih objekata koji u učionici *sve* bespogovorno i nekritički prihvataju, podučavanje o konfliktima vodi formiranju samostalnih ličnosti.

[Ovaj tekst nastao je na osnovu građe i beleški koje su Dejanu Iliću i meni poslužile u osmišljavanju sadržaja i strukture konferencije “Obrazovanje za demokratiju”. U njega su delimično ušli i komentari koje sam, kao moderatorica, iznosila tokom konferencije.]



Tinde Kovač Cerović.