

Петре Георгиевски

**Одабрана поглавља на српском
из књиге**

*Социологијата како критика на општествената,
образовната и културната промена (2012)*

СОЦИОЛОГИЈА КАО КРИТИКА ДРУШТВЕНЕ ПРОМЕНЕ.....	2
САВРЕМЕНА СХВАТАЊА О ДРУШТВЕНИМ ПРОМЕНАМА И СОЦИОЛОГИЈИ: А. МАНДРАС, З. БАУМАН, У. БЕК, Е. ГИДЕНС.....	18
БОРИС АРСОВ: ПРВИ МАКЕДОНСКИ СОЦИОЛОГ У ПРОУЧАВАЊУ СЕЛА И ПОВАРДАРЈА ТРИДЕСЕТИХ ГОДИНА XX ВЕКА.....	33
ЕТНИЧКА ДИСТАНЦА У МАКЕДОНИЈИ.....	45
ПРОЦЕС СОЦИЈАЛИЗАЦИЈЕ И ФОРМИРАЊЕ ДРУШТВЕНОГ И ЛИЧНОГ ИДЕНТИТЕТА.....	66
ДРУШТВЕНИ КОНТЕКСТ КРИЗЕ ШКОЛЕ И ОБЛИЦИ ШКОЛСКОГ НАСИЉА.....	79
КУЛТУРНА ФУНКЦИЈА НАСТАВНОГ ПРОГРАМА.....	101

SOCIOLOGIJA KAO KRITIKA DRUŠTVENE PROMENE

Uvod

Nastanak sociologije je usko povezan sa procesom društvenih promena. Figurativno se može reći da sociologija i društvena promena idu ruku pod ruku. Naime, sociologija se rađa iz promene ili tranzicije od tradicionalnog u moderno društvo; ona se pojavljuje na raskršću sledećih revolucija: političke (francuska revolucija); ekonomske (industrijska revolucija) i intelektualna (pobeda racionalizma, nauke i pozitivizma); ukratko na prelazu od tradicionalizma u modernizam. Odatle, prema rečima Filipa Kabena (Cabin, 2000: 1-2) ona je rezultat modernosti, rođena sa željom da se prouči i shvati društvo i da se utiče na njegovu promenu. Sociologija se razvija ili pada u krizu isto tako kao što se razvija ili pada u krizu društvo koje ga proučava i kritički ga promišlja ili se pretvara u njegov servis.

Međutim, ne pada u krizu samo neki tip konkretnog društva, nego se i čitav moderni svet nalazi u krizi. Dugotrajna kriza koja traje u svetu, a i u sociologiji kao nauci i u kritičkoj refleksiji o društvu, svetu i njihovoj promeni je samo signal da će se neminovno desiti promena u društvu, svetu i u sociologiji.

Sa metasociološke gledne tačke, sociologija je nastala kao kritika društvene promene i u njenoj pozitivističkoj i u marksističkoj orijentaciji. S toga zapostavljanje njene kritičke komponente društvene promene pretvara nju preteno u servis ili apologiju društvenih i političkih elita i centara moći.

Ne ulazeći u ovu relevantnu problematiku, cilj ovog rada je da ukratko pokuša da elaborira sledeća tri pitanja: 1) Društvena promena kao konstitutivni element predmeta sociologije i njena ambivalentna uloga; 2) Savremene teorijske paradigme o društvenoj promeni i 3) Obnova sociologije kao kritike društvene promene.

Društvena promena kao konstitutivni element predmeta sociologije i njena ambivalentna uloga

Društvena promena je čira i ontološka kategorija. Ontološki, društvo nije ništa drugo nego promena, proces kretanja i transformacija, akcija i interakcija, produkcija i reprodukcija, konstantno nastajanje, a ne skamenjeno, statično postojanje. Odatle, dinamička perspektiva je jedini ontološki pristup prema društvu, smatra Pjotr [tompka (Sztompka, 2000: 275).

Svakako, da ovo saznanje potiče još od početka nastajanja sociologije kao naučne discipline. Ustvari, klasična sociologija bila je rođena kao nauka društvene promene na makro nivou; epohalne, grandiozne promene od tradicionalnog ka modernom društvu. Njeno karakteristično polje bilo je „prva velika tranzicija“ (Polanyi) olicetvorena preko industrijalizacije, urbanizacije,

masovnog obrazovanja i masovne kulture. Dalje, sociologija se fokusirala na „drugu veliku tranziciju” predstavljena preko automatizacije, robotizacije, povećanog značaja „slobodnog vremena” i putovanja. Zatim, se ona orijentira ka „trećoj velikoj tranziciji”, pre svega bavljenjem sa revolucijom u komunikacijama i informacijama, krećući se ka „globalnoj eri” (Albou) i „saznanja društva” (Ibid.); orijentacija više ka protivrečnom procesu globalizacije ili „politike globalizacije” (Burdje), a sve manje prema društvenim posljedicama najopasnijih oblika neoliberalnog kapitalizma koji snažno utiču na povećanje jaza između bogatih i siromašnih (bogatiji postaju bogatiji, a siromašni sve više siromašniji, kao što utiču i na naglu fragmentaciju života individue i njihovih društvenih slojeva). Ovde možemo dodati veliku radikalnu promenu –raspad realsocijalističkog(„komunističkog”) poretka kao neuspeh moderne (Z. Bauman).

Nasuprot društvenoj promeni može se govoriti o ramnoteži, ekvilibriumu društva kao što to radi klasični funkcionalizam u sociologiji, o čemu će biti reči kasnije. Tako je, može se govoriti i o relativnoj društvenoj stagnaciji, kada u određenim periodima zahvata određene istorijske tipove društva. Klasičan primer opisa relativne društvene stagnacije daje K. Marks u radu „Britanska vladavina u Indiji”. U njemu on je jasno pokazao da do dolaska Britanaca u Indiju to se društvo nalazilo u relativnoj stagnaciji, da je bilo promena ali neznatnih kao i što je pokazao šta znače tehničko-tehnološke inovacije kao što su izgradnja elektnica, rudnika i industrije za ukupne ekonomske, društvene, političke i kulturne promene.

Prema engleskom sociologu Gordonu Maršalu (Marshall, 1998: 64) društvena promena je jedan od centralnih problema sociologije. Prema njegovom shvatanju, "od svih društvenih nauka, sociologija je ta koja se najviše interesuje o promeni i konfliktima u našem društvu. Opseg discipline i relevantnost argumenata o kojima se raspravlja, još uvek nju prave jednu od najzabudljivijih društvenih nauka " (Ibid.,p. 629).

Društvena promena kao žira i ontološka kategorija ima različite oblike. Naime, promene mogu biti progresivne ili razvojne i regresivne ili nazadne, evolutivne i revolucionarne (žire o ovome, Popović, 1974: 297). Često se u sociološkoj literaturi društvena promena svodi ili reducira na društveni razvoj, što je svakako pogrešno. Sociologija u nastajanju je definisana kao nauka o redu i društvenom progresu (Kont). Međutim, kasnije je rasprava o progresu bila potkopana raspravom o društvenoj krizi. Dugotrajna kriza društva, prema jednom broju sociologa, snažno utiče na pojavu krize sociologije kao nauke (H. Bek, Z. Bauman), o čemu će kasnije biti reči.

Međutim, ako je društvena promena univerzalna i ontološka kategorija, postavlja se pitanje kako se može definisati i da li je ona ugrađena kao konstitutivni element predmeta sociologije?

Jedan broj sociologa ne definiše ovaj ključni concept sociologije, smatrajući da se sam po sebi podrazumeva. Ipak, kao takav concept ili pojam, neophodno je da se definiše. Definicija ovog concepta koju daje sociolog Pjer Ansar (Ansart) je odgovorajuća za ciljeve ovog članka:

Društvena promena predstavlja „značajna transformacija, parcijalna ili opšta društvenog sistema u njegovim sastavnim delovima i načinima delanja” (Ansart, 1999: 68).

Iz sadržaja ove definicije jasno proizlazi pokušaj autora da pomiri holistički pristup (transformacija društvenog sistema i njegovih delova) i pristup „metodološkog individualizma (transformacija u namirama delanja). Ovaj pokušaj pomirenja ovih različitih pristupa u sociologiji je rezultat obnovljene debate devedesetih godina prošlog veka o tome da li su društvene strukture odvojene i nezavisne od individua, aktera i da li utiču na njihovo ponašanje (zastupnici holizma i pozitivizma) ili, pak, primarne su delanja (akcije) individua u stvaranju različitih oblika društvene strukture i njihovih promena (zastupnici "metodološkog individualizma"). Na taj način ontološka kategorija „društvena promena“ dobija predmetnu i metodološku dimenziju u sociologiji kao nauci.

Na ovu ontološku dimenziju sociološkog metoda i sociološkog istraživanja, ukazuje Alen Brajman (Bryman, 2001: 4). On pored iznošenja *epistemoloških* pitanja (koja se odnose na ono što se smatra odgovarajućim znanjem o društvenom svetu), ukazuje i na *ontološka* pitanja (koja se odnose na to da li se društveni svet smatra kao nešto spolja od društvenih aktera ili kao nešto što su ljudi u procesu formiranja ili oblikovanja). Na osnovu odgovora na ova pitanja u metodologiji su nastali sledeći pravci: objektivizam i konstrukcionizam.

U pogledu predmetnog određenja sociologije, čak i kod uticajnijih savremenih sociologa, ontološka kategorija „društvena promena“ ne nalazi se kao konstitutivna komponenta. Kao ilustraciju, ovom prilikom naveću tri definicije sociologije- sociologa N. Smelsera, E. Gidensa, kao i sociologinja D`ejn L.Tompson i D`udit Prisli.

Smelser definiše sociologiju kao „jednu od društvenih nauka, koja proučava ponašanje ljudi i funkcionisanje društvenih institucija. Svaka od ovih oblasti znanja ima svoje karakteristične crte, ali one se često poklapaju (Smelzer, 1998: 20).

E. Gidens piše da „sociologija proučava društveni život i oveka, grupa i društva. To je zanimljiva i izazovna nauka, jer je njen predmet proučavanja nešto sopstveno ponašanje kao društvena bića. Polje socioloških istraživanja izuzetno je široko i kreće se od analize slučajnih susreta na ulici između pojedinaca do istraživanja društvenih procesa“ (Giddens, 2006: 4).

Obe definicije predmeta sociologije N. Smelsera i A. Gidensa ne sadrže ontološku kategoriju „društvene promene“, što ne znači da u drugim delovima njihovih udžbenika sociologije ne govore o društvenoj promeni. Tako, Smelser je pokušao da jedan sistematski funkcionalistički pokušaj Mertonove orijentacije specifikiranja strukturnih determinanata promene u radu *Društvena promena u industriskoj revoluciji* (1959) analiziraju, pritom, odnose između rasta i organizacije pamučne industrije i strukture porodice Engleske u XIX veku. U ovom radu, Smelser je predložio model za objašnjenje diferencijacije društvenih sistema na osnovu analize namirina na koji ova dva posebna sistema reaguju u odnosu na sile promena. U svojim narednim priložima, na primer, u *Teoriji kolektivnog ponašanja* (1963), Smelser precizira ovaj model i primenjuje ga u analizi različitih tipova kolektivnog delanja. On konceptualizuje društvenu promenu kao "vrednosno

nadopunjen proces" u kojem su nekoliko uslova ili faza odgovarajuće kombinovana pre nego da izazovu društvenu promenu (navedeno prema Marshall-u, Ibid., p.65). Prema G. Marshalu, ovaj pristup minimalizuje, ali ne ignoriše potpuno neposrednije uzroke društvene promene. Posle devedesetih godina prošlog veka, Smelser je primenio svoju teoriju o društvenoj promeni u istraživanju obrazovanja radničke klase u Engleskoj u knjizi *Društvena paraliza i društvena promena* (1991).

Gidens, pak, u okviru poglavlja navedene knjige „Kultura i društvo“ jedan deo ovog poglavlja naslovio „Društvena promena“, dok treće poglavlje naslovio „Svet koji se menja“ koje je, u stvari posvećeno tematici o globalizaciji, njegova omiljena tema. Međutim, i pored ovoga, on nije našao za potrebu da u samu definiciju predmeta sociologije uključi i kategoriju „društvena promena“. Interesantno je kod Gidensa i to što nije dosledan u navođenju redosleda faktora društvene promene. Naime, u izdanju iste knjige *Sociologija* u 2001 godini (četvrto izdanje) redosled faktora društvene promene je: fizičko okruženje (uključujući i ekonomske činioce), politička organizacija i kulturni činioci. U petom izdanju iste knjige (2006.), bez obrazloženja menja ovaj redosled činioaca koji su uticali na društvenu promenu. Taj promenjeni redosled glasi: kulturni faktori; fizičko okruženje, politička organizacija (p. 46-47). Dakle, kulturni faktori sa trećeg mesta u četvrtom izdanju, došli su na prvo mesto u petom izdanju njegove *Sociologije*.

Dejane L. Tompson i Devid Prisi u udžbeniku *Sociologija*, u definiciji predmeta sociologije koja bitno ne odstupa od komponenata Smelserove definicije, ipak vode računa o „promenama društva“. Njihova definicija predmeta sociologije glasi:

„U samoj jednostavnoj formulaciji sociologija jeste proučavanje složenih uzajamnih odnosa među ljudima i društvom, istraživanje kako ljudi stvaraju i menjaju društvo i kako društvo oblikuje ponašanje ljudi i njihove predstave o sebi“ (Tompson, Prisi, 1998: 7).

Ova definicija predmeta sociologije vodi računa o „menjanju društva“, odnosno o društvenoj promeni i je odgovarajuća Ansarovoj definiciji društvene promene, koja takođe uključuje oba pristupa u obrnutom smeru: pristup „metodološkog individualizma“ (proučavanje uzajamnih odnosa među ljudima i društva; ljudi stvaraju i menjaju društvo) i holistički pristup (društvo oblikuje ponašanje ljudi i njihovih predstava o sebi).

Složenija definicija predmeta sociologije koju iznosi Vojin Milić sadrži jedan oblik društvene promene – „društveni razvoj“. Ova definicija glasi:

„Sociologija je teorijska nauka o sistemu odnosa koji u društvu postoje, o oblicima i delatnostima u kojima se društveni život ispoljava i njegovim raznolikim tvorevinama; a zatim, o odnosima društva prema prirodi, u koju pored spoljnih prirodnih uslova spadaju i biološka svojstva čoveka kao vrste i konačno nauka o *društvenom razvoju* (kurziv-P.G.). Kao teorijska nauka sociologija teži da o svim ovim iskustvenim sadržajima dođe do teorijskog, t.j. opšteg i sistematskog saznanja. U ovome se

sastoji razlika između nje i opšte istorije, pošto se njihovi iskustveni sadržaji podudaraju" (Milić, 1978: 234).

U ovoj, prema pristupu preteno holističkoj definiciji, uključen je u i oblik društvene promene- „društveni razvoj“. Međutim, ne samo na makro nivou, nego i na mezzo i mikro nivou društva i stepena sociološke teorije, u svim periodima se ne odvija razvoj, nego i se nazaduje. Na primer, Makedonija i Srbija nazadovale su prema visini društvenog proizvoda u odnosu na 1989 godinu, jer još uvek taj je ni i u odnosu na ovu godinu pre raspadanja Jugoslovenske federacije. Zatim; postoji dinamika društvenih struktura, gde je, na primer, u Makedoniji skoro podjednako karakteristična društvena pokretljivost, ali i društvena imobilnost ili samoobnavljanje (reprodukcija u Burdijeovoj terminologiji). Na primer, makedonsko društvo krajem 80-tih godina prošlog veka na makro nivou pokazuje paralelnu tendenciju samoobnavljanja društvenih slojeva i društvene pokretljivosti, s tom razlikom što je naglaženija tendencija samoobnavljanja (51,1%) u odnosu na pokretljivost (48,9%) kao što to pokazuju sociološka istraživanja (Georgievski, 1998: 305). Odatle, je u definiciji predmeta sociologije ispravnije uključiti i u kategoriju društvene promene kao konstitutivnog elementa od njenog u oblika društvenog razvoja ili bilo kojeg drugog njenog u oblika.

Pored uključivanja u definiciju sociologije kategorije „društveni razvoj“, Milićeva definicija ukazuje i na razgraničenja između sociologije i opšte istorije sa teorijskog aspekta i holističkog pristupa. Ono prethodi Passeronovom razgraničenju između ovih nauka polazeći od pristupa „metodološkog individualizma“. Naime, an Klod Passeron smatra da „sociološko rezonovanje neizbežno oscilira između eksperimentalnog pola i istorijskog pola; između ispitivanja i istorijskog razumevanja" (Passeron, 1991: 75). Konfrontirajući rezultate ispitivanja i refleksije i o francuskom društvu kao parcijalno istorijskom društvu, sociološko razumevanje izvlači njegovu originalnost (Schnapper, 1999: 1).

Ovim se dolazi do pitanja kako različite teorijske paradigme u savremenoj sociologiji tretiraju društvenu promenu.

Savremene teorijske paradigme o društvenoj promeni

Određeni broj sociologa, odgovor na aktuelna pitanja o društvenim promenama traže u radovima klasičnih sociologa, kao što to rade, na primer, francuski sociolozi Filip Rejno i Lisjen Sev. Prvi u svom radu *Maks Veber i dileme o modernom rezonu (1996)* aktuelizuje Veberovo shvatanje istorijske i društvene promene zasnovano na retrospektivnim računima verovatnoće - šta bi bilo da nije bilo. . . (tzv. misaoni eksperiment), što se odnosi na retrospektivno rekonstruisanje istorijskih događaja, na primer, onaj o Persiskotatinskom ratu: da li bi evropski tok istorije bio takav kakav je bio da u tom ratu pobedila Persija, a ne Atina? (Raynaud, 1996). Lisjen Sev, pak, obrađuje se Marksu u knjizi *Da se misli sa Marksom danas (2004)* u kojoj Sev apostrofira fundamentalnu kritiku kapitalističkog sistema koju je izvršio veliki mislilac savremenog sveta, kritika koja je veoma aktuelna za današnje oblike neoliberalnog kapitalizma (Sève, 2004).

Drugi sociolozi odgovore na određena pitanja o društvenoj promeni traže u standardnim paradigmatičnim sociološkim teorijama: u strukturalnom funkcionalizmu i evolucionizmu; u teoriji konflikata i u simboličkom interakcionizmu. Francuski sociolog Mišel Forse (Forsé, 2000) ove teorije o društvenoj promeni klasifikuje u dve osnovne i to na one čiji je focus ravnoteža (ekvilibrium-funkcionalistička i evolucionistička teorija) i na one o neravnoteži (teorija konflikata i teorija simboličkog interakcionizma). Teorije o ravnoteži sadrže stav da promene društvenog sistema nisu izazvane endogenim faktorima, nego, egzogenim i da je imanetna karakteristika društvenog sistema da bude u ravnoteži što se postiže usaglašenim funkcionisanjem svakog dela tog sistema. Promene koje nastaju unutar sistema nisu značajne za njegovu radikalniju promenu. Strukturalno-funkcionalni naglasak na ravnoteži (najbolja društvena promena je nikakva promena), kako isto američki sociolog D'ord Hako (Huaco, 1986: 52) bio je dobro usklađen s interesima SAD, tada „najbogatijem i najjačim carstvom na svetu“. Opadanje svetske dominacije SAD sedamdesetih godina XX veka koincidirao je s gubljenjem najznačajnije pozicije strukturalnog funkcionalizma u okviru sociološke teorije (Ritzer, 1997: 62).

Ovi stavovi Hako i Ricera, poklapaju se sa tezom E. Guldnera o krizi zapadne sociologije, iznete u njegovoj –često citiranoj knjizi *Nadolazeća kriza zapadne sociologije* (1971); kriza koja sve izglednije pretvara se u dugotrajniju, tj. koja traje do danas.*

Suprotno strukturalnom funkcionalizmu, predstavnici teorije konflikata smatraju da društvene promene nastaju sa uticajem endogenih faktora, pre svega, na osnovu klasne nejednakosti i klasne borbe (kod predstavnika marksističke orijentacije za koje klasna borba je motor društvenih promena) ili na osnovu interakcije među individuuama i mikrogrupama, na primer, kao što je utakmica u karijeri ili u drugim oblicima interakcije (kod predstavnika simboličkog interakcionizma). U prvom je slučaju teorija agonistička, u drugom interakcionistička (Forsé, 2000: 282).

Prema M. Forseu, teorije o neravnoteži poživaju na četiri principa koji svaki predstavlja antiteza funkcionalističkog paradigmi. On ih formuliše na sledeći način: 1) svako društvo je podložno procesu promena; 2) svako društvo manifestuje u celini tenzije ili konflikte; 3) postoje elementi koji prirodno doprinose dezintegraciji ili promeni sistema i 4) svako društvo je zasnovano na prinudi nekih od njegovih članova nad ostalima. Društvo je daleko od toga da bude sistem spontane ravnoteže, ono je arena protivrečnih sila koje su nekad nevidljivih i koje 'organizuju promenu' (Ibid.).

Aktueliziranje Marksove teorije društvenih protivrečnosti i klasnih konflikata može izgledati suvišno ili neargumentovano, naročito ako se ima predvid da sadašnji klasni konflikti nemaju takve manifestne oblike (što ne

* Довольно је да се погледају часописи *Фоотнотес*, *Социологицал Форум*, *Америцан Социологист* итд. од деведесетих година прошлог века па да се нају ставови и констатације о јасној свести о кризи америцке и шире западне социологије. Такво мишљење и за европску социологију деле З. Бауман и Улрих Бецк (Видети интересантан чланак Врцана (Врцан, 2005). Криза социологије је значајна метатеоријска тема и није циљ овог рада.

znajući latentno da ne postoje) kao 50-tih i 60-tih godina prošlog veka. Raspadanje partija levice u zapadnim kapitalističkim zemljama kao i otupljenje otkrice sindikalnih organizacija i pokreta praćeni centralizacijom moći političkih elita; jaćanje represivnih mera i postupaka kao i centralizacijom i kontrolom sredstava masovnih komunikacija i javnog mnjenja-snaćno su uticale na jenjavanje manifestnih oblika klasnih sukoba. Mećutim, na svetlost su dana vidljiviji etnićki sukobi, manjinske i polove nejednakosti i protivrećnosti, no i imperijalistićki ili „globalizirajući ratovi i ratovi proizićli iz globalizacije” (Z. Bauman, 2001) koji takoće vode do radikalnih promena pojedinih konkretnih drućtava, regiona i sveta u celini u ovoj „drugoj moderni” (U. Bek) ili u „postmoderni” (Z. Bauman).

Mećutim, iako suprotstavljene, klasićne teorije o drućtvenoj promeni (strukturalni funkcionalizam; teorija konflikata i simbolićkog interakcionizma), ipak jedan broj sociologa, kao na primer, Ralf Darendorf, Erl Babi, ćan Mićel Bertlo, smatraju da ih treba uzimati komplementarno, jer pojedinaćno uzeto one nisu samodovoljne u tumaćenju drućtvenih promena.

Odrećeni broj sociologa, pak, nezadovoljnih sa prethodno navedenim socioloćkim teorijama u objaćnjenju odrećenih drućtvenih dogaćaja, pribegava aktualizaciji tzv. teorije zavere ili stvaranju teorije srednjeg obima kao ćto je teorija drućtvene ili kulturne traume.

Teorija zavere (konspiracije) ćije korene se mogu pratiti veoma daleko, ali sve ćeće se aktuelizuje 90-tih godina XX veka, dobila je i akademski status. Tako, prema *Daily Telegraph-u* (London, Oct. 5, 2005), na Derbi Univerzitetu uveden je poseban kurs nastave o teorijama zavere u kome se proućava smrt princeze Dajane, teroristićke napade 11-og septembra u SAD-u i novele Dona Brauna „Kod Da Vinći”. Sociolozi na ovom Univerzitetu smatraju da se ćirenje teorije zavere javlja zbog nedostatka poverenja u tradicionalne religije i zbog porasta skepticizma u vezi sa politićarima. Cilj ovog kursa sa ovim teorijama, prema Endrju Vilsonu, vići predavać sociologije i popularne kulture na Derbi Univerzitetu je „da ohrabrimo individue da slobodno i kritićki razmićljaju o drućtvu koje je kompleksno i ćesto kontradiktorno”(Ibid.). Nepoverenje u politićare dovelo do atmosfere u kojoj u sumnju se dovode oficijalni izvećtaji o mnogim aktuelnim dogaćajima, kao ćto su oni prethodno pomenuti. Sumnja u nećemu, neka je to i oficijalno jeste prvi korak svakog naućnog saznanja. Odatle i Endrju Vilson napominje da ćeće njihov rad na naućnom stepenu sociologije ohrabriće studente da istraćuju oficijalne i manje verovatnih verzija iz istorije, sa ciljem da otkriju ćto bi oni mogli da nam kaću o drućtvu i kulturi u kojima ćivimo.

Svakako da ove teorije zavere o dogaćajima koji dovode do drućtvenih promena mogu da imaju samo odrećenu heuristićku dimenziju da bi se tragalo za podacima koji nisu poznati, a postoje indicije da se mogu saznati. Zbog toga one nisu same po sebi eksplikativne, kako ćto su klasićne i standardne socioloćke teorije i ne mogu biti njihova zamena.

Novija socioloćka teorija o *kulturnoj traumi* stvarana je i razvijana krajem XX veka meću sociolozima Pjotra [tompke, Nila Smelsera, Dćefa Aleksandera, Roja Auermena, Berna Gizena i Bjorna Vitraka. [iri tekst o ovoj teoriji objavio je Pjotr [tompka u poljskom ćasopisu koji izlazi na engleskom jeziku (Sztompka, 2000). Autor ovog ćireg ćlanka objaćnjava da koncept

„trauma“ (preuzet iz medicine i psihijatrije) primenjen na društvo počinje sa realizacijom same promene, nezavisno od oblasti koje dodiruje, grupa na koje utiče i čak nezavisno od sadržaja, ona (društvena promena) može da ima suprotne efekte, može doprineti da se izazovu šokovi i povrede društvenih i kulturnih tkiva. Fokus se usmerava od kritike posebnih i karakterističnih tipova promena prema uznemirujućim, destruktivnim, šokirajućim posledicama promena. Klasična pretpostavka da je promena autotelična vrednost konačno je podignuta, fetiš o promeni jeste potkopan, smatra [tompka. Tu on uključuje hipotezu da ljudi daju prednost sigurnosti, predvidljivošću, kontinuitetu, rutini i ritualima njihovog „ivotnog sveta“. Ovu teoriju [tompka analizira i proverava na poljskom iskustvu poslednjih decenija prošlog veka. Najparadoksalnije i izazivačko je gledanje da čak i promene koje su stvarno korisne, dobrodošle za ljude koji su o njima sanjali i borili-može se desiti da su bolne. Traume koje nastaju usled naglih društvenih promena mogu biti ekonomske, socijalne i kulturne. Najosetljivije i dugotranije su kulturne traume koje i teže „se leže“, napominje [tompka.

Interesantno bi bilo da se ova teorija o kulturnoj traumi primeni na društava dugotrajne tranzicije kao što su balkanske i posebno ona koja su prošla kroz vohor ratova i njihovi su građani doživeli sve oblike trauma (ekonomske, socijalne, političke, kulturne, duhovne).

Svakako da i ova teorija o kulturnoj traumi ne može biti zamena za savremene standardne sociološke teorije o društvenoj promeni, jer se ona ne bavi uzrocima, iznociama društvene promene, nego se bavi posledicama i to posebnog tipa ovih posledica kao što je kulturna trauma. Ovaj tip posledica skoro da je zanemaren u navedenim savremenim sociološkim teorijama o društvenoj promeni. Odatle ova se teorija može uspešno komplementarno tretirati sa teorijama neravnoteže, odnosno sa teorijama konflikata i simboličkog interakcionizma.

Obe teorije-zavere i traume, u konceptualnom pogledu još su u povoju. Neophodno je proširiti njihov konceptualni okvir, definisati ključne i ostale koncepte i povezati ih u mrežu ili šemu; zatim, izgraditi odgovarajuće klasifikacije ili tipologije i na kraju iskustveno ih proveravati u pojedinim njihovim delovima i same njih u celini. Na taj način ove teorije bi bile korisnije u sociološkim istraživanjima društvene promene, no i u tumačenju, objašnjenju i razumevanju posledica društvene promene.

Obnova sociologije kao kritike društva i društvene promene kao i njene samokritike

Dugotrajna kriza sociologije često se tumači i nedovoljnom distinktivnošću sa ostalim društvenim i humanističkim disciplinama kao i sa sve većim gubljenjem kritičke oštrice prema društvu i društvenim promenama, ali i gubljenjem samokritičke dimenzije. Tako, sociologija se ponekad određuje kao društvena nauka, drugi put kao humanistička disciplina. Francuski sociolog Émile Durkheim pokušao da definiše razlike između društvenih i humanističkih nauka i da odredi mesto sociologije među njima. Naime, on ukazuje da „na francuskim univerzitetima termin ‘humanističke nauke’ upućuje na jedno jezgro formirano oko psihologije, sociologije i antropologije“.

Tu se ponekad dodaje lingvistika i istorija. 'Društvene nauke' više bi označavale nauke o društvu *stricto sensu*: ekonomija, političke nauke, geografija i ponovo sociologija. Da bi se imenovao i taj skup nauke, odeljenje Nacionalnog centra za društvena istraživanja (CNRS) izabralo termin 'nauke o čoveku i društvu'. U SAD-u gde je termin humanističke nauke veoma malo upotrebljavan, od nedavno se govori o *social and behavioral sciences*. Ali, nakon ovoga od nedavno skovan je termin *social sciences* sa te`njom da bude nametljiv kao ekvivalent za humanističke nauke (Dortier, 1998: 4). U stvari, upotreba termina stvarno ne može biti rigorozna, smatra Dortie, jer bi to predstavljalo trasiranje jedne rigidne demarkacije između područja, polja kompetentnosti, što ne bi bilo moguće, jer gde počinje čovek, gde završava društvo?, pita se Dortie.

U ovom kontekstu, nezavisno od @. F. Dortieja, američki sociolog N. Smelser, smatra da sociologija prema svojoj prirodi je trodimenzionalna: ona je simultano i urođeno nauka, humanistika i umetnost:

„... U toku poslednjeg veka (20 vek, P.G.) najveće debate i dileme iz naše oblasti (sociologije-P.G.) koje traju do danas mogu se razumeti sa aspekta približno tri intelektualna pogleda koji simultano konstituišu deo njihove sredine i deo samih njih. Ovo se može odnositi kao naučna, humanistička i umetnička orijentacija sa rizikom za antropocentrizam, ja postavljam sociologiju u sredinu mape, a ostale tri susedne orijentacije nju okružuju.“ (Smelser, 1997: 18).

Prirodno- naučna orijentacija

S o c i o l o g j a

Humanistička orijentacija

Umetnička orijentacija

Smelser ukratko objašnjava ove tri sociološke orijentacije na sledeći način:

- *Naučna orijentacija* odnosi se na ispitivanje koje je fokusirano na prirodne zakone i logičke teorijske formulacije; na kauzalne i determinističke analize; na nepristrasnost i objektivne stavove prema konkretnom predmetu proučavanja; na preciznost merenja; na metod istraživanja koji izolira i kontroliše mnoge uzroke sa ciljem da dođe do odlučujućih
- Sa *humanističkom orijentacijom* imam na umu, piše Smelser, ispitivanje koje je fokusirano na čovekovo biće; uključujući preokupaciju na ljudsku situaciju (uključujući tu i ljudsko stradanje) i pre svega bavi se sa ljudskim značenjem, sistemima od kojih su sačinjene kulture. Ono što ja nazivam humanizmom, piše Smelser, preklapa se većim delom sa humanitarizmom, humanizmu i sa humanističkim disciplinama...
- U *umetničkoj orijentaciji* uključujem dve relativno različite konotacije: prvo, jednu estetsku orijentaciju prema predmetnom radu ili potenciranju obrasca i drugo, potenciranje primene znanja kao u 'umetnosti medicinske prakse' ili 'umetnosti moguće' (Smelser, 1997:18/19).

Prema tome, osnovna teza Smelsera je da "...sve tri orijentacije ne samo što sačinjavaju značajna moralna/intelektualna *okruženja* sociologije nego i delova same sociologije (Ibid. 19).

Smelser u tekstu dalje ne razvija ovo shvatanje o ovim triju orijentacija savremene sociologije, već se više zadržava na teorijskim i metodološkim orijentacijama i tradicijama u američkoj i evropskoj sociologiji. Ja ću ukratko pokušati da proširim tumačenje ovih tri socioloških orijentacija.

Sociologija u svojoj „naučnoj orijentaciji“ ima svoju epistemološku osnovu i karakteristiku, jer stvara novo znanje ili proverava postojeće na osnovu objektivnih, preciznih, sistematskih podataka i saznanja putem primene odgovarajućih metoda istraživanja. Sociologija nastoji da ispita kauzalne odnose između društvenih pojava, (društvenih grupa i njihovih dinamika), i time da objasni njihov nastanak i promene kao i da razume ponašanja i interakcije ljudi u određenom društvenom kontekstu. Za ovu naučnu orijentaciju sociologije mogu se navesti niza dokaza na osnovu dosadašnjih socioloških istraživanja, počevši od klasičnih do najsavremenijih, no u ovom radu nije to cilj. Pored ovoga, distinktivnost sociologije kao nauke, prema Anri Mandrasu, sastoji se u problematici kojom se ona bavi. „Jedna problematika je sociološka“, smatra Mandras, „u tom smislu kada ona ima za cilj da odvoji društvene strukture, pokazujući kako se ove strukture suprotstavljaju ili suprotno se pridružuju promenama. Ovaj tip problematike ide zajedno sa terenskim radom. A to je vrlina sociologa. U ovom smislu on je bliži etnologu, nego ekonomisti“ (Mendras, 2000: 231).

„Umetnička orijentacija“ sociologije sve se više temelji na preferiranju i razvijanju kvalitativnih istraživanja. Izveštaji ovih istraživanja sadrže narativnu analizu. Ova se analiza „oslanja na literarnom radu-kreativnoj selekciji posebnih reči da bi se prikazala priča, opiše situacija, da se iznese razvoj karaktera i da se prezentira dramatični akcent, intriga ili sumnja“ (Neuman, 2003: 449). Prema poznatim kvalitativnim metodolozima Metju Majlsa i Majkla Habermana, postoje alternative u načinu pisanja tekstualnog sadržaja rezultata kvalitativnih istraživanja. Tako oni postavljaju pitanje: „dali jedan izveštaj kvalitativnog proučavanja može da bude lirski poema“? „Da“, odgovaraju oni. „Dali može da bude predstavljena pod formom drame ili komedije“? Tehnički „odgovor verovatno je ‘da’, ali primenom kriterija kvalitativnog proučavanja“, odgovaraju oni (Mils, Huberman, 2003: 545). Nojmen (Neuman) navodi knjigu Daglese Harpera (Harper) *Dobra kompanija* (1982) kao primer ovakvih izveštaja. Naime, knjiga sadrži mnogo fotografija sa tekstom. Fotografije daju vizuelan popis situacije opisane u tekstu i predstavlja značenje situacije u smislu onih koji su proučavani. Tako, napisi sa terenskog istraživanja pojavili su se u obliku ovih fotografija, scenario za dramu ili za dokumentarni film (Neuman, 2003: 479).

Dakle, istraživački izveštaj nekog kvalitativnog istraživanja je veoma sličan nekoj vrsti literarnog, umetničkog dela. Isto tako literarno, umetničko delo koje je autor radio sa sociološkom imaginacijom nalikuje tekstu izveštaja kvalitativnog istraživanja. U ovom smislu dobro se uklapa stav književnog kritičara Romana Rolana koji se, da parafraziram, sastoji u tome da je on za ekonomske (pa i društvene) probleme Francuske u to vreme saznao više od književnih dela Onore de Balzaka nego od radova tadašnjih ekonomista.

Slično o načinu života makedonskih seljaka, o nepodnošljivom životu duvanoskupljača, o jednom delu istorije Makedonije, možemo više saznati iz stihova zbirke Kosta Racina *Beli Mugri* ili iz romana Petra M. Andreevskog *Poslednite selani, Pirej, Tunel*, nego iz dela tadašnjih putopisaca i istoričara.

U svojoj „humanističkoj orijentaciji“, sociologija time što proučava čoveka, njegovu interakciju sa ostalim ljudima u određenom društvenom kontekstu, pomaže da se određeni njegovi problemi dovode do nivoa javnosti, a time i da se ti problemi rešavaju. To posebno dolazi do izražaja u akciono-orijentisanim sociološkim istraživanjima. Sociološka aktivnost čire i sociološko istraživanje posebno jeste jedne vrste društvene komunikacije. A bez ove društvene i javne komunikacije životni problemi čoveka i društvenih segmenata ne mogu se dijagnosticirati, istraživati i rešavati. Humanistička orijentacija sociologa traži njihov angažman. Tu sociologija izlazi iz pozicije vrednosno-neutralne nauke. Kao ilustracija ove humanističke orijentacije u savremenim uslovima može poslužiti angažman Pjera Burdije-a koji, pored ostalog postavlja sledeći zahtev sociologiji: ona treba da dozvoli razotkrivanje strategija dominacije. Time, sociolog, smatra Burdije odaje se dvojnog zadatku; naučnom radu, no istovremeno suočava se sa političkim implikacijama u meri gde se on sukobljava sa svim društvenim činjenicama koji svesno ili nesvesno teže ka očuvanju postojećeg reda. Ovaj politički poziv sociologije počiva na jednoj posebnoj definiciji političkog delanja: političko polje jeste polje simboličke produkcije u kome činjenice su u borbi nametanja kategorija vizije i podela društvenog sveta sa ciljem da se održi dominacija strukture moći nad dominiranim. Sa ove gledne tačke, sociološko istraživanje i opisivanje društvenih odnosa nije jednostavno podnoženje naučnog izveštaja nego instrument za oslobađanje dominiranih, omogućujući da njihovu sudbinu uzmu u svoje ruke. U ovom smislu, sociologija može da bude garant kontrole moći za demokratiju: simboličkom nasilju ona mu suprostavlja kontra simboličko nasilje, smatra Burdije (navodi se prema Bonnewitz, 2002: 15-16).

Takav se angažman i shvatanje sociologije ne može ostvariti, niti zamisliti bez kritike društva i društvene promene, no i bez metasociološke kritike. Kritika je zajednički imenitelj navedenog trojstva socioloških orijentacija. Ona je imanentna svakoj društvenoj nauci i humanističkoj i umetničkoj disciplini, pre svega sociologiji. Klasično poimanje društvene nauke kao kritika društva, no i kao metanaučna karakteristika, dao je Karl Marks u pismu Rugeu od septembra 1843 godine:

„Ako konstruiranje budućnosti i proglašenje gotovih rešenja za sva vremena nije naša stvar, onda je utoliko sigurnije što treba da izvršimo u sadašnjosti, - ja govorim o *bezobzirnoj kritici svega postojećeg*, bezobzirnoj u dvojnog smislu: ta se kritika ne boji sopstvenih zaključaka i ne odstupa ispred sukobljavanja sa postojećim vlastima... Mi smo dužni isto tako da obratimo pažnju i na drugu stranu, na teorijsku egzistenciju čoveka; dakle, da religiju, nauku i td. učinimo *predmetom naše kritike*“ (Marks-Engels, 1961: 53-54).

Iz navedenog teksta jasno se vidi da bezobzirna kritika svega postojećeg odnosi se, pre svega na kritiku postojećeg društvene zbilje i

društvenih promena i sa jednom dvostrukom osmišljeno-kritika koja se ne boji sopstvenih rezultata ili zaključaka (time se izbegava samocenzura autora koji vrši tu kritiku) i kritika koja ne odstupa pod pritiskom i sukobljavanjem sa postojećom strukturom moći (time se izbegava autor kritike da upadne u vode apologije). Drugi aspekt ili dimenziju Marksovog koncepta „bezobzirne kritike“ je od druge, metanaučne prirode i odnosi se na kritiku ili preciznije na samokritiku nauke (pre svega misli se na društvenu nauku). On je skoro podjednako razvio obe strane njegovog poimanja kritike i društvene zbilje i društvenih promena kao i kritiku pojedinih shvatanja u filozofiji i društvenim naukama, pre svega u ekonomskim učenjima, na taj način stvarajući svoja originalna filozofska, ekonomska i sociološka dela. U tim delima mogu se naći bezbroj primera i sistematskih izlaganja rezultata obe strane kritike: kritike kapitalističke zbilje ili kapitalističke ekonomske formacije društva i kritike različitih teorijskih shvatanja i empirijskih istraživanja, u šta ovde, zbog prostora i cilja rada se ne može ulaziti.**

Međutim, u bivšim jugoslovenskim uslovima, sredinom 60-tih godina prošlog veka, prva strana Marksovog pojma bezobzirne kritike svega postojećeg je dovela redukciju, t.j. da ona važi za kapitalističku formaciju, a ne i za „socijalističko“ društvo. Kao što je poznato, ovu redukciju bez obrazloženja izveo tadašnji ideolog Edvard Kardelj u knjizi *Beleške o našoj društvenoj kritici* (1966). On je tako je pomerio te iste Marksove kritike svega postojećeg prema budućnosti. "Ona nesumnjivo mora izražavati društveni cilj koji je izraz društveno-ekonomskih i političkih interesa i te njih radnih ljudi..." (Kardelj, 1966: 108).

Meta naučna strana Marksovog koncepta kritike nije bila dovoljno uočena i aktuelizirana. Ipak, u periodu 60-tih godina u sociologiji anglosaksonskih zemalja obe strane koncepta kritike se afirmišu. Tako, Piter Berger, početkom 60-tih godina piše knjigu *Poziv za sociologiju* (1963), tvrdeći, pored ostalog da „akt civiliziranja uma u našoj epohi dolazi iz moderne, naročito sa blagovremenim oblikom kritičkog mišljenja, što nazivamo sociologijom“. Međutim, kasnije zbog dugotrajne krize sociologije i društva u Americi, Berger smatra da je sociologija izneverila očekivanja i početkom 90-tih godina 20 veka piše rad *Sociologija: Opoziv?* (A. Disinvitation to Sociology, 1992).

** Овде се не ради о односу према Марксу као према икони, односно према ономе што је све написао да је истинито и актуелно, него се ради о ономе што је у његовом делу од трајније вредности; дакле, о ономе што је у његовом делу још живо и подстицајно, на пример, као што је његов критички приступ према друштву у коме се живи и живи према капиталистичкој формацији друштва и њихових промена, али је реч и о његовом метанучном аспекту, односно о критици философије, науке и посебно друштвених наука. Значај и актуелност оног живог и подстицајног у Марковом делу потврђује и недавно пронађених и необјављених радова Маркса, који се сада по први пут објављују као посебна књига његових сабраних дела. Уређивање ове књиге Маркса означавају као "последњег универзалног научника и мислиоца". Свакако, на исти начин треба приступати и према осталим класицима социологије и друштвених наука.

Sredinom 70-tih godina T. B. Bottomor objavio knjigu *Sociologija kao društvena kritika* (1975), ističući, pri tom, još u *Uvodu* da se jedna od pozitivnih i radikalnih osobina sociologije kao nauke sastoji u neprekidnoj kritici svih postojećih društvenih teorija, uključujući tu i svakodnevne poglede na društvo koji oblikuju praktični život. Ipak, Bottomor ne ostaje samo na isticanju metasociološkog aspekta kritike, nego insistira i na kritici društva i društvene promene, što je na pragu Marksovog višedimenzionalnog koncepta „kritika“.

Da bi sociologija izašla iz dugotrajne krize sve se više shvata potreba za produbljenijom kritikom društva, društvene promene i protivrečnog procesa globalizacije na tragu i u dvojnem smislu Marksove kritike svega postojećeg, ali i u metasociološkom smislu-kritike same sociologije u njenoj trostranoj orijentaciji: kao nauci, humanistici i umetnosti, da upotrebim Smelserovu terminologiju.

Samo pristup kritičke teoretizacije ključnih društvenih odnosa i promena može dovesti do uspešnog redefinisavanja postojećih koncepata ili do stvaranja novih kao i primenom induktivne i deduktivne istraživačke strategije, koristeći, pri tom, i intuiciju. Kant je govorio: „bez intuicije koncept je prazan; bez koncepta intuicija je slepa“. U ovom smislu se može imitirati i naglasiti da bez bezobzirne kritike svega postojećeg i rigoroznog tretmana empirijske iskustvene evidencije, sociologija je samo prazna spekulacija kao i bez metasociološke kritike i postavljanja pitanja o smislu društvene činjenice i njene konceptualne teoretizacije, sociologija nije više od slepe knjigovodstvene aktivnosti.

Možemo se složiti sa stavom Gordona Marshalla da "sociologija se pojavljuje kao pokušaj da se nađe smisao duboke transformacije tradicionalnih u modernih društava, a kao što se ta promena nastavlja tako na značajnosti dobija pitanje o razumevanju društvene promene. Od sada, sociologija je i verovatno tako će ostati, atraktivna i unutrašnje podeljena disciplina koja privlači veliku dozu kriticizma, naročito od onih koji od bilo kojih razloga su najotporniji društvenoj promeni" (Marshall, 1998:630) s tom primedbom da kriticizam ili preciznije sociološka kritika nije rezervisana samo za one sociologe koji su "najotporniji društvenoj promeni", nego takva kritika prema društvu, no i prema samoj sociologiji kao nauci je ili bi trebalo da bude imanentna njihova karakteristika.

Zaključna razmatranja

Istoričari sociologije nastanak sociologije povezuju sa velikim društvenim promenama, naročito sa promenama iz tradicionalnog u moderno društvo. Sociologija je rezultat modernosti sa nastojanjem da se prouči i razume društvo, njegovu strukturu i oblike funkcionisanja, ali i da se utiče na njegovu promenu.

Društvena promena postala je jedan od ključnih teorijskih koncepata u sociologiji i kao takvoj ona ima epistemološki i ontološki karakter i dimenzije. Epistemološka dimenzija sastoji se u tome što sa proučavanjem društvenih promena u određenim vremenskim periodima, obuhvatajući sva tri stepena sociološke teorije (makro, mezo i mikro) dolazi se do naučnog saznanja o

tipu društvenih odnosa kao i o uzrocima i pokretačkim snagama društvenih promena. Koncept društvene promene ima ontološku dimenziju iz jednostavne činjenice da društvo nije statično, skamenjeno opstajanje, već ono se nalazi u stalnim kretanju, u akciji i interakciji, u produkciji i reprodukciji, stalnog nastajanja.

Polazeći od ovoga, društvena promena kao jedna od ključnih socioloških kategorija neophodno je da postane nezaobilazeća komponenta definicije predmeta sociologije.

Međutim, nije dovoljno da društvena promena postane konstitutivna komponenta ili dimenzija definicije predmeta sociologije kao nauke, nego o njoj je potrebno da se konstituiše sociološka teorija srednjeg obima u Mertonovom smislu reči. S obzirom da klasične sociološke teorije (strukturalni funkcionalizam, teorija konflikata i simbolički interakcionizam) nemaju razvijenijih i u mrežu povezanih koncepata o pomenutim triju stepena sociološke teorije, niti, pak, imaju zajedničkog gledišta o pokretačkim snagama i agensima društvenih promena u različnim istorijskim periodima, kao što nemaju ni dovoljno razvijeniji hipotetički okvir i tipologiju društvenih promena.

Ove karakteristike eventualne teorije u nastajanju o društvenim promenama ne sadrže samo pomenute klasične sociološke teorije, već i ostale uže teorije koje se javljaju posljednjih godina kao što su: teorija socijalne pokretljivosti i reprodukcije, teorije konspiracije, teorija socijalne i kulturne traume itd.

Sa kritikom svih ovih raličitih teorija i teorijskih gledišta društvenih promena, ali i sa kritičkom analizom socioloških empirijskih proučavanja društvenih promena moguće je stvoriti jedne celovitije i koherentnije teorije društvenih promena koja će biti plodnija i podsticajnija sociološkim istraživanjima, ali i sociološkom rezonovanju. Proučavanja Mandrasa na nivou lokalnih zajednica, promene u francuskom društvu i društava zapadne Evrope, kao i kritička refleksija Baumana, Beka, Gidensa, Burdijea i ostalih uticajnih sociologa o društvenim promenama u modrnoj i postmodernoj epohi kao i metakritika sociologije mogu značajno doprineti stvaranju takve celovitije i koherentnije teorije o društvenim promenama.

U konstituisanju jedne ovakve teorije o društvenim promenama može doprineti prethodno stvaranje teorije užeg obima koje bi se odnosile na ključne savremene pojave i događaje. Jedan od takvih ključnih pojava je rat i mir: koliko rat doprinosi nastajanju društvenih promena, naročito u eri globalizacije koja je proizvela dva tipa rata-"globalizirajući ratovi i ratovi rođeni iz globalizacije" (Z. Bauman); ratovi koji već su izvršili i još vrše velike promene na regionalnom, no i na planetarnom planu i koji sve više postaju "simbol 21 veka". Drugi problem koji može biti u fokusu socioloških proučavanja i rezonovanja je: koliko različiti politički režimi vladanja u savremenim društvima (koji inkliniraju od različitih oblika autoritativnih, partokratskih do demokratskih oblika) predstavljaju agense društvenih promena? Sociologija može uspešnije da prevazilazi krizu u koju ulazi u određene periode, samo ukoliko kritički promišlja i empirijski proučava društvene promene, učvršćujući njene tri orijentacije: epistemološka (naučna), humanistička i umetnička u Smelzerovom poimanju.

Literatura:

- Ansart, P., 1999, „Changement social”, en: *Dictionnaire de sociologie* (sous la Direction de A. A. Koun et P. Ansart), Paris: Le Robert/Seuil
- Berger, P., 1963, *Invitation to sociology-A Humanistic Perspective*, New York: Anchor
- Books
- Berger, P., 1992, Sociology: A Disinvitation? in: *Society*, November/December-1992)
- Bihir, A., 2007, „Capital... HUMAIN”, *Le Monde diplomatique*, Décembre
- Bonnewitz, P., 2002, Pierre Bourdieu, vie, œuvres, concepts, Paris: Ellipses
- Bottomore, T., 1975, Sociology as Social Criticism, (Korićen prevod na tadašnji srpsko-hrvatski jezik-Sociologija kao društvena kritika-1977, Zagreb: Naprijed)
- Bryman, A., 2001, *Social Research Methods*, Oxford: Oxford University Press
- Cabin, Ph., 2000, 'Introduction général-Les trajectoires de la sociologie, en: *La Sociologie, histoire et idées*, Paris: Editions sciences humaines
- Dortier, F. J., 1998, Les sciences humaines, Paris: Editions sciences Humaines
- Forsé, M., 2000, „Les theories du changement social, en: *La Sociologie-histoire et idées* Paris: Editions sciences Humaines
- Giddens, A., 2006, *Sociology* (fifth edition), Cambridge, Polity Press
- Gouldner, A., 1971, *The Coming Crisis of Western Sociology*, London: Heinemann
- Huaco, G., 1986, „Ideology and General Theory: The Case of Sociological Functionalism” *Comparative studies in Society and History*, No. 28, pp. 34-54
- Kardelj, E., 1966, Beleške o našoj društvenoj kritici, Beograd: Kultura
- Marshall, G., 1998, Dictionary of Sociology (Second Edition), Oxford: Oxford University Press
- Mendras, H., 2000, „Structures et dynamiques des sociétés, (Entretien avec Henri Mendras), En: *Sociologie, Histoire et idées*, Paris: Editions Sciences Humaines
- Mendras, H., 2004, *Europa i Europljani-Sociologija Zapadne Evrope*, Zagreb: MASMEDIA
- Miles, B. M., Huberman, A. M., 2003, Analyse des données qualitatives, 2e edition, Bruxelles: De Boeck Université
- Milić, V., 1978, *Sociološki metod*, Beograd: Nolit
- Neuman, L. W., 2003, Social Research Methods (Qualitative and Quantitative Approaches), Fifth edition, Boston, New York: Allyn and Bacon
- Passeron, Cl. J., 1991, La raison sociologique, Paris: Nathan
- Popović, M., 1974, *Problemi društvene strukture*, (Drugo prošireno izdanje), Beograd: BIGZ
- Raynaud, Ph., 1996, Max Weber et les dilemmes de la raison moderne, Paris: Quadrige/

- Presses universitaires de France
- Ritzer, G., 1997, *Suvremene sociologijske teorije*, Zagreb: Nakladni zavod Globus
- Schnapper, D., 1999, *La compréhension sociologique*, Paris: Presses universitaires de France
- Sève, L., 2004, *Penser avec Marx aujourd'hui (Marx et nous)*, Paris: La Dispute
- Smelser, N., 1997, *Sociology as science, Humanism and Art*, in: Erikson, K., *Sociological Visions*, Boulder, Oxford: Rowman&Littlefield Publishers, Inc. N.Y
- Sztompka, P., 2000, „The Ambivalence of Social Change: Triumph or Trauma?“, *The Polish Sociological Review*, No. 3, pp. 275-290
- Vrcan, S., 2005, „Suvremeni prijepori oko sociologije: Ulrich Beck, Zygmunt Bauman i Ernst Gellner“, *Revija za sociologiju*, no. 3-4, str. 157-169
- Bauman, Z., 2001, „Voŕnite v erata na globalizaciŕta“, *Sociologi~eski problem*, 1-2, (Sofiŕ)
- Bek, U., 2002, „Ço e globalizaciŕ, Zabludite na globalizma-odgovori na globalizaciŕta“, Sofiŕ, KH
- Georgievski, P., 1998, „Struktura na op{testvoto“, u: *Sociologija* (redaktor B. Petroska), Skopje: NIP Studentski zbor
- Marks, K., -Engels, F., 1961, *Od ranite trudovi*, Skopje: Kultura
- Smelzer, N., 1998, *Sociologiŕ*, Moskva: <<Feniks>>
- Tompson, L. X., Pristli, I., 1998, *Sociologiŕ*, Moskva: <<Iniciativa>> Lŕvov

САВРЕМЕНА СХВАТАЊА О ДРУШТВЕНИМ ПРОМЕНАМА И СОЦИОЛОГИЈИ: А. МАНДРАС, З. БАУМАН, У. БЕК, Е. ГИДЕНС

Увод

Социологија је настала из промене од традиционалног у модерно друштво. Отуда, није случајно што утицајни социолози на европском простору као што су Анри Мандрас, Зигмунт Бауман, Улрлих Бек и Ентони Гиденс у њиховим теоријских размазатрањима друштвене промене актуализирају у епохи на прелазу из традиционалног типа друштва у модерни тип друштва (А. Мандрас); модерни у постмодерни тип друштва (З. Бауман) или на прелазу из прве ка другој модерности (У. Бек), или на прелазу из модерности у високу модерност (Е. Гиденс). Од карактера ових типова друштава и друштвених промена, према овим социолозима, зависе улога и задаци социологије, која, на пример код З. Баумана је именована као „постмодерна социологија“. Према овим ауторима, ако се савремени тип неолибералног капиталистичког друштва налази у дужем периоду кризе, исто тако и социологији се приписује такву карактеристику. Односно да се и она налази у дуготрајнијем периоду кризе. Тиме се они надовезују на тезу Елвина Гулднера изнета седамдестих година прошлог века о „надолазећој кризи западне социологије“ инсистирајући, при том, на обнову критичке димензије социологије, као науке о друштву и то у два смера: први, критика савремених типова друштава који функционишу као нације-државе и њихов прелаз ка космополитском типу друштву (У. Бек, Е. Гиденс) и други, метакритика савремене социологија која све више постаје социологија "социологија друштвене кризе" и руковођена "Законодавним разумом" (З. Бауман) и она "се везује за један тип сервиса" (А. Мандрас) или још више апологетски када се она везује за интересе структуре моћи, губећи, при том, епистемолошке и хуманистичке оријентације. На тај начин, Социологија се развија или улази у кризу исто тако као што се развија или улази у кризу друштво које га проучава и критички га промишља или она се претвара у његов сервис.

Циљ овог рада је да укаже на основне карактеристике гледишта о друштвеним променама код одређеног броја утицајнијих савремених социолога: А. Мандраса, З. Баумана, У. Бека и Е. Гиденса. У овом смислу наглашавам да није ми циљ да износим целовитија и потпунија схватања ових социолога (свакако то може бити предмет посебне студије), него само да изнесем основне црте и правце њихових размишљања о овом кључном концепту у социологији, али и како они данас схватају улогу и задаци у условима противречног процеса глобализације и друштвене промене које настају и утичу на свакидашњи живот индивидуа.

Овај рад исто тако није имао за циљ да се бави класичним теоријама о друштвеним променама, али хтео сам да укажем на потребу за изградњем једне целовитије и кохерентније социолошке теорије о друштвеним променама.

Мандрасово проучавање друштвених промена

Анри Мандрас, као што се истиче у часопису *Рурална проучавања* (Mandras, 1927-2003, *Etudes rurales*) био је "човек за кога се социологија везала за једну врсту сервиса" и који је у "центар проучавања ставио **друштвену промену**, без разлике да ли се ради о сеоским друштвима, о француском друштву или о друштвима западне Европе". Одатле, за А. Мандраса је било значајно да се одговори на питање: како друштва доласе до промена? Према његовом мишљењу, све друштвене науке скоро два века траже одговор на ово питање. Он указује да "свако друштво користи заједичке снаге на свој начин, али ипак истраје у свом сопственом начину егзистенције, уместо да се прилагођава другима" (Mendras, 2004: 212).

Врста и интензитет друштвених промена зависе од типа друштва, односно од типа друштвене заједнице, правећи разлику између Тенисове дихотомије на друштво и саједницу. Код Мандраса та се дихотомија види, поред осталог, у његовој подели на традиционална друштва и заједнице (сеоске) и индустријска друштва (модерна). У традиционалним друштвима и заједницама, према Мандрасу, *промена* обавезно долази из вани. Те су промене резултат техничких иновација које се преносе и стичу у контакту са ближим и удаљенијим суседима који располажу са различитом технологијом или са посредовањем путника, трговаца и ходочасника. Због тога друштвена промена најчешће произлази из односа између суседних заједница или из утицаја комплеснијег, ширег друштва. Супарништво и ратови између племена стварале су и одређивале груписања и владавине које су мењале и још увек мењају системе моћи унутар из сваког од њих, обухватајући цео систем (Mendras, 2001: 209). У својој познатој студији *Крај сељака* (1967) образлаже "тектонску" друштвену промену 'исчезавања сеоских цивилизација под утицајем индустријских револуција и нарочито под утицајем бржих техничко-технолошких иновација, које су до тада биле скоро запостављене у проучавањима. Ове су промене довеле до прогресивног појављивања руралног друштва (трансформација сељака у земљораднике, урбанизација начина живота исл.). Исто тако, према Мандрасу, ако супарништво и борба за власт играју важну улогу у механизмима друштвене промене, онда не изненађује чињеница да се индустрија развила раме уз рамо са плуралистичким ("демократским") политичким режимима и да међународни политички сукоби и ратови на њу су толико много утицали: "...сила је бабица историје" (Мандра, 2001: 214).

Међутим, Мандрас не сматра да техничко-технолошке промене и напредак представљају покретачка снага друштвених промена и у

новије доба, нарочито од краја шестдесетих година прошлог века и далје. Наиме, у овом периоду технички напредак губи примарну улогу покретачке снаге. То је тако, према њему, због тога што производни систем више не покреће техника, него потражња потрошача, њихов избор, а на крају и њихов начин живота и вредности. У овом смислу он наглашава следеће: "Ако сада потрошња намеће своју динамику производном систему, онда можемо да замислимо да разноликост начина живота произвођачу ћу наметати искључиво различите захтеве. Можемо предпоставити да ће постфордистичка економија бити различна од фордистичке економије: од сада техника више није *primum movens*, пре свега, друштво одређује економију, него супротно" (Mendras, 2004: 2005).

Мандрас и у погледу марксистичког модела класне борбе као покретачке снаге друштвених промена заузима избалансиран и критички став. Наиме, он напомиње да је К. Маркс знао избећи непријатност шаблонизирања класне борбе као мотора друштвених промена, водећи рачуна о друштвеном и историјском контексту. Међутим, касније марксистички социолози налазили су се и још увек налазе у искушењу када се увек позивају на механизме класне борбе да би објаснили у задњој истанци све промене и сва сукоба у савременом друштву. Овај "*deus ex machina* ослобађа их од потребе да траже посредне покретаче и дају им као *Diaforiusu* (отац и син у Молеријеровој комедији `Уображени болесник`-П.Г), увек припремљено објашњење, али чиме се ништо не објашњава у појмовима социолошке теорије" (Mandra, 2001: 2006).

Замисао Мандраса о социолошком проучавању друштвених промена обухвата три нивоа: 1) ниво локалних заједница, као што су његова проучавања два села (Руерг у Француској и једно мормонско село у држави Јута у САД са време његовог студијског боравка педесетих година прошлог века), 2) ниво конкретног глобалног друштва као што је француско у периоду од шестдесетих до деведесетих година прошлог века и 3) глобално ниво као што су његова проучавања друштвених промена земаља западне Европске цивилизације. У овом контексту ја ћу поменути његова проучавања само на другом и трећем нивоу. Резултати вишегодишњег истраживања промена француског друштва, Мандрас је изнео у студији *Друга француска револуција 1965-1984*. У овој студији он показује да француска продужава да се сусреће са важним променама, као са социолошког, тако и са демографског и економског аспекта. У овој студији, но касније и у једном његовом интервјуу, Мандрас је демантовао тезу других француских социолога, према којима Француска је блокирано друштво (*une société bloquée*) са аспекта друштвених промена.

На почетку деведесетих година прошлог века, у оквиру Футороскопа Поатјеа, у Паризу је створена Опсерваторија за друштвене промене у Европи у којој једна од главних улога припала Мандрасу. Ова опсерваторија за циљ је имала да конфронтира `дијагнозе` о проблемима друштва западне Европе. Након публикавања неколико књига произашлих из семинара ове Опсерваторије, Мандрас је објавио његову последњу велику студију пре његове смрти *Европа Европјанима* (1997) у којој анализира и објашњава тенденције друштвених промена

земаља западне Европе и у којима је открио значајне економске, али пре свега културне разлике међу овим друштвима и које, поред таквих великих разлика, оне не представљају препреку за европску интеграцију ових друштава.

Приступ Мандраса у проучавању друштвених промена на сва три нивоа јесте *холистички* или као што га он сам именује *глобалистичким*. Он је проучавао друштво без разлике да ли се ради о селу, француског друштва или о европској Цивилизацији, у његовој глобалности, односно покушавао је да разуме саоднос различитих димензија друштва: социјалну, културну, религијску, производну итд. То, пак, сматра Мандрас, прави његову оригиналност. На тај начин, он је покушавао да покаже како друштвене структуре реагују на промене, но и због чега се дешавају ове промене. Он увек је сматрао да модели, пре свега, служе да се разуме динамика једног друштва.

Баманова критика друштвених промена и социологије у модернизму и посмодернизму

Зигмунт Бауман сматра да савремена социологија треба да се фокусира на критичком преиспитивању кључних *друштвених промена* које су настале у модернизму, односно у модерној епохи, али исто тако критику да усмери и ка постмодернизму, тако постајући "социологија постмодернизма".

У погледу кључних друштвених промена које су се десиле у модерности, Бауман наводи следеће:

Прво, скретање капитализма са производње и рада ка потрошњи (или ка "конзумеризму) и које обећава нечега чега не може да испуни, а то је "универзалност среће", већ оно што прокламује да човек као индивидуа "...може потпуније да реши питање слободе, онда када ће му се понудити потрошачка слобода ; то је, пак, редукција слободе на потрошачку слободу и са тим се људи наводе да забораве да постоје и други начини и облици самопотврђивања..." (Bauman, 1992: 225).

Друго, десила се велика друштвена промена на прелазу из модернизма и модерности у постмодернизам и модерности. Међутим, ова промена не означава толико промену капиталистичког типа друштва у нови тип друштава, него се више ради о промени или скретање у стању свести, у којој постаје доминантно уверење да је "човеков свет плуралистички на несводив и на неопозив начин, подељен у мноштво суверених јединица и стјецништа ауторитета без вертикалног или хоризонталног поретка, било актуалног или потенцијалног" (навод према Urcan-у, 2005: 163). У том смислу постмодернизам као стање свести укључује и "распад објективности" и откривање "исцрплености" универзализма (Ibid.).

Ово скретање са модерности ка постмодерности било ја гласно обележено са крахом комунизма, као што је било такође гласно провисан у модерности као "најбоља светска перспектива", сматра Бауман. Људи који су славили пад Берлинског зида можда нису водили рачуна да прослављују много већи догађај, догађај од епохалног значаја- крај

модерности. Тако, према Бауману, крах кумунизма био је много значајнији догађај него што је био само распадање једног типа друштвено-политичког режима или поретка-тај догађај је означио крах и неуспех модерности и идеје о друштву као човекове творевине, односно о пртходно "скицираном друштву".

Данас значајне друштвене промене настају као резултат процеса *тглобализације*, сматра Бауман. Ове промене доведе до културних последица. Најзначајнија међу овим последицама је "...поларизовање човековог искуства: једни исти културни обрасци служе двома сасвим различитим интерпретацијама". Он истиче: "Да се `приближаваш` има радикалног супротстављеног смисла као за оне са врха тако и за оне са дна нове хијерархије, као за масу становништва `нове средње класе`, која осцилира између две крајности, подноси главни удар том супротстављњу и долажења до резултата- страдање од остре егзистенцијалне несигурности, узбуне и страха. Нужност да се таква страховања наталоже и да се неутрализира потенцијал незадовољства које оне садрже, на свој начин је велики фактор у даљој поларизацији оба значења покретљивости" (Бауман, 1999: 24).

Много аутора сматра да ће се ова поларизација превазићи са идејом мултикултурализма. Међутим, Бауман критички размишља у правцу препознавања у савременом мултикултурализму "конзервативних сила" с обзиром на то да његови ефекти преиначују друштвене неједнакости у "културне разлике", које треба да се негују, проблем који је толико очигледан у Републици Македонији, Балкану и Европи.

Тенденција ка глобализацији, прма Бауману, рађа два типа рата чија обележја могу да буду ограничена и разумена једино у контексту једног празног пространства који дели економију од локалне политике. Први тип рата Бауман назива "глобализирајућим", а други "ратови призашли из глобализације" (Бауман, 2001:9). Ова два типа рата проузрокују тектонске промене у низу семаља у одређеним регионима који су од геостратешких интереса глобализирајућих држава и који се воде у име још увек "непостојеће, но постулиране `међународне заједнице` која је у пракси у већем броју случајева створена *ad hoc* од регионалних коалиција заинтересованих партнера" (Ibid.). Према његовом мишљењу, ова два типа рата изазивају планетарне последице и постаће симбол 21 века.

У овом контексту Бауман извучи закључък који се састоји у томе да сициологија треба да се усмери према критичком проучавању ових два типа рата, али и према критичком проучавању о томе како је могло да се дође до Аушвица и Гулага у епохи модерности. Он у својој књизи *Модерност и Холокауст* (1989) тврди да је модерност позната по тенденцији да преноси одговорност са моралног "ја" ка социјално створеним и управљаним наиндивидуалних агенција или ка `изливању` одговорности у бирократско "ничије управљање" (Bauman, 1989:7). Према његовом схватању, до Холокауста је дошло због "послушности" бирократије у тадашњој Немачкој, при том, оспоравајући Веберову тезу о њеним рационалним радом и компететности заснованим на знању.

За Баумана, досадашња социологија била је концепирана и практикована на два начина, слично као у митологији са богом Јанус са два лица: 1) Социологија као "Законодавна наука" у спреси са ткз. "Законодавним разумом" што представља њено конзервативно лице и је у служби структури моћи, односно њеним представницима и 2) "Интерпретативна социологија" која је више реформаторски усмерена и која је у спреси са "Интерпретативним разумом" који је ангажован у дијалогу за разлику од "Законодавног разума" који настоји да побеђује наметањем одлука.

Одатле, према његовом мишљењу, данашња социологија се не обликује ни у сагласности са законодавном, но не и толико и у сагласности са интерпретативном традицијом. Међутим, Бауман и овој интерпретативној традицији социологије замера што се нуди као жири и судија у сукобима са противничким концепцијама човекове ситуације. Због тога, он настоји социологију да усмери ка следећим правцима: 1) социологија да напусти идеју о "привилигованом" знању, односно да напусти идеју да постоји само једна истинска интерпретација која би имала права остале интерпретације да прогласи за нерелевантне; 2) социологија да прихвати плурализам интерпретација са свим његовим последицама "као конститутивном карактеристиком битка као таквог" и 3) социологија треба да одбације просуђивање о стварима лаичког знања као ни да се бави " ..исправљањем здравог разума".

Социологија, према Бауману од увек била део културе. А култура, пак, узима *различност* Другог, будућности, смрти. Култура "законодавног ума" служи искуствима да се влада и подчини Други, да се "припитомљи" његова различност. Култура "интерпретативног ума" (култура постмодерне, како је назвао Бауман) остварује се у процесу реципрочне комуникације и акције. Одатле, Бауман сматра да социологија стално треба да реинтерпретира човекову акцију у току саме акције. На тај начин, Бауман социологију редукује на коментар или коментарисање искуства. Али, не јединствено само на коментарисање искустава социолога који немају права или привелегију за високу поставеност или искључивост свог коментара у поређењу са интерпретацијама које стално стварају остали сопственици искустава: искуства песника, књижевника, новинара, политичара, теолога, филозофа. Преживљено непосредно искуство које социолози деле са осталима, скоро је претходно оформљено као прича, а није добијено у виду сирових чулних података који од сада очекују да добије значење од социолошког разматрања (Бауман, 1992, Димитрова, 1999: 13).

У овим метасоциолошким ставовима Баумана о социологији постмодерности провејава гледиште о *редукционизму*, односно свођење социологије на мношво интерпретација или коментарисања друштвених догађаја и промена, као и на једну врсту приче. На тај начин, социологија губи епистемолошку карактеристику или "природну научну оријентацију", а више се наглашава хуманастичка и донекле уметничка оријентација у смислу Смелзерове терминологије. Да се говори о плурализму интерпретација, а притом да се не прихвати ни једна као надамоћнија и аргументованија у односу на другу или друге

интерпретације, значи да социолог или било који други научник, да није у могућности да изгради сопствено гледиште на основу критике осталих гледишта или интерпретација или истраживања истих појава. Свакако, реално се може претпоставити да такав начин третирања и практиковања социологије не може помоћи да она изађе из дуготрајне кризе.

Бекова критика теорије о држави-нацији и "методолошког национализма"

Улрих Бек не пише о постмодерној, него о другој модерни у којој ће се социологија обликовати на основу критичког, но и на основу реалистичког односа према друштвеној стварности и према друштвеним променама. Према његовом мишљењу, непоходно је да социологију кроз *критичку рефлексију* проучава епохалне промене које су се десиле, а и данас се дешавају: прво, промене у сагласности са скретањем од прве ка другој модерни (у Баумановој терминологији скретање са модерне у постмодерне) и друго, друштвене промене које настају као резултат паралелних процеса индивидуализације и глобализације. Оне, пак, воде прма практичној "транснационализацији" и "космополитизацији" оних веза у чијем крилу данашњи људи све више живе своје животе на нивоу свакидашњице (навод према Vrcan-и, 2005: 160). Процес глобализације, према Беку, врши значајне друштвене промене у правцу повезивања локалног, регионалног и глобалног. Тако, "...глобалност од сада значи да све што се дешава на планети није ограничен локални догађај, сви изуми, победе и катастрофе утичу на читави свет и због тога морамо да преорјентишемо и преорганизујемо наше животе и активности, наше организације и институције као локално - глобална оса; глобалност схваћена на овај начин означаје ситуацију у другој епохи модерности" (Бек, 2002: 28). У овом смислу, Бек сматра да све више људи привређују интернационално, раде интернационално, воле се инетрнационално, венчавају се интернационално итд. Међутим, Бек заборавља или неће да констатује да се све већи број људи разводе интернационално, осиромашују интернационално, богате се интернационално, али се убијају, "чисте" интернационално и то у другој модерности у ери "глобализирајућих ратова" и "ратова који су произашли из глобализације", да употребим Бауманову терминологију.

На метанаучном плану, Бек сматра да социологија треба да претрпи одређене промене или да се обликује, пре свега, као "транснационална наука", из социологије о модерности или о модерном друштву у социологију друге модерне (ослобођене "методолошког национализма" - изедначење националне државе са друштвом); из социологије о "друштвеном мидеру" у "плуралну" и "космополитску" социологију.

Према Бековом схватању, "модерна" је социологија у уџбеницима дефинисана као "модерна" наука о "модерном друштву". Но, ово истовремено прикрива и помаже да прихватимо схему класификовања коју би могли назвати "контејнером теорије о друштву".

Према овој теорији, друштва политички и теоријски предпостављају "друштвену контролу простора", а социологија се изедначује са регулаторним ауторитетом или моћи националне државе.. Ово је изражено у визији друштва (према дефиницији) у којој друштва су подређена држави, од друштава као државна или друштвени ред као државни ред. Тако, према Беку, у свакодневном животу и у научном дискурсу, говори се о "француском", "америчком" или "немачком" друштву (Бек, 2002: 48).

Из ове традиције "социологије модерности" треба путем критичке рефлексije одбацити "зомбе категорије", категорије или концепти које треба редефинирати или да се стварају нови концепти у контексту друге модерне. Критичку социолошку рефлексiju, Бек настоји да усмери ка савременом друштву које се све више претвара у "светско ризично друштво" пропраћено катастрофалним последицама од процеса модернизације у коме је капитал главни актер и који се одвива у знаку светског капитала и доминације савременог "турбокапитализма", а који данас доводи до "сабласти финансијских катастрофа свугде присутна", као штоје присутна могућност и о новим Чернобилима различитих врста -од климатских, еколошких до економских и политичких (шире код Vrcana, 2005). Дакле, ако Бауман у постмодерној страхује од нових Холокауста и Гулага, онда Бек у другој модерни страхује од нових Чернобила више врста.

О овој критичкој рефлексiji Бека о затворености социологије унутар државе-нације, називајући је "контејнером теорије о друштву" и "методолошким национализмом" (Бек, 2002: 48-49) и напуштања промишљања у "зомби категоријама", такође се може критички промишљати или извршити критику критичке критике.

Једну врсту такве критике Бекових критичких рефлексija могуће таксативно скицирати у следећим тачкама:

1. Ако је исправно Беково гледиште да се социологија као наука затворила у националне границе (пример, у изразима : немачка социологија, француска социологија итд.), и да не треба мешати категорије националне државе и грађанског друштва, ипак већина земаља и посебно европска глобална друштва функционишу као државе-нације. Та карактеристика савремених друштава се не може занемарити као проблематике социолошког истраживања, а тиме и критичке рефлексije. Узгред да напоменем, да једна од четирих карактеристика западне цивилизације које набраја А. Мандрас, односи се на "пут којим је прошла Европа од феудализма до државе-нације..." (Mendras, 2004:10).

2. У Бековој критичкој рефлексiji о космополитском усмерењу социологије, тј. у проучавању глобализма и глобализације и доминације светског капитала као и последице које из тих противречних процеса произлазе, што је исправно, али се чини да Бек запоставља или игнорише идиосинкратност појединих конкретних глобалних друштава (њихов географски положај, топониме, обичаје, начин културног живљења као и оно што се тешко може дефинисати à la Хегел- "дух народа"). То је онај амалгам који формира идентитет појединаца и колективитета укључујући ту и нацију. У дугогодишњем проучавању

друштва западне цивилизације Луј Дирн (псевдоним за групу социолога окупљених око Анри Мандраса), према речима Мандраса то што је њега изненадило "...јесте крајна различитост западне Европе која егзистира не само међу нацијама него и у оквиру сваке од европских нација." (Mendras, 2000: 229). Супротно неким који мисле различитост (у смислу наведене идиосинкратности) није препрека европској изградњи и колико да изгледа парадоксално ова изградња учвршћује различитости, сматра Мандрас.

3. Свакако да Бек има права када каже да социолошке категорије, концепте треба редефинирати или стварати нове у зависности од изражавања збиље и друштвене промене. Али да ли по сваку цену треба одбацити старе појмове или концепте без битне промене кључног односа компонената или димензија у пракси, не изгледа савим оправдано или, пак са новим концептом се може ући у воде оксиморонизма. Дефинисање концепата и њихово повезивање у мрежу ставра се социолошка теорија у смислу Мертоновог указивања. Један од концепата Бековог критичког промишљања друге модерне јесте "светско друштво" (наслов његове познате књиге *Светско ризично друштво*) није довољно прецизно дефинисан и више наликује на оксиморон. Наиме, ако је карактеристика савремених глобалних друштава све већег повезивања и међусобне зависности, то не знаћи да је створено светско друштво; супротно, процес јаза између Севера и Југа, између сиромашних и богатих земаља (сиромашније земље из дана у дан постају све сиромашнији, док богате земље све богатије); даље, постојање тенденције доминације глобализирајућих земаља и непоштовање међународног правног поретка не указује да се може конструисати концепт "светско друштво".

Гиденсово гледиште о друштвеним променама у "високој модерности" и о утицајима и последицама протвречних процеса глобализације

Ентони Гиденс иако друштвене промене не укључује у дефиницију предмета социологије, ипак он скоро у свим његовим књигама објављених деведесетих година прошлог века па до данас, овој категорији посвећује пуно пажње и простора. Тако, у његовој књизи *Социологија (Sociology, 2006, fifth ed.)* посвећује друго поглавље под насловом "Глобализација и свет који се мења". Овде он полази од следећег поимања друштвене промене: да се уочи и схвати "...значајна промена подразумева да се покаже степен промена у *основној структури* неког предмета или догађаја у одређеном временском периоду" (Giddens, 2006: 45). Када је реч о људским друштвима, одлучити колико је и на које начине систем у процесу промене, значило би да морамо показати до којег степена постоји било каква измена *основних институција* у одређеном временском периоду, сматра Гиденс. Поред тога, треба указати и на " оно што се није променило, као на неки стандард према којем меримо промене" (Ibid.). Даље, он сматра, да иако у друштвеним наукама било покушаја да се конституише једна целовитија теорија о

друштвеним променама, ипак таква теорија не постоји, јер теорија заснована на једном чиниоцу или на неколико њих не може објаснити разноликост човековог развоја као и разноликост облика друштвених промена. Међутим, он сматра да се у историји човечанства може издвојити три главна фактора који су непрестано утицали на друштвену промену: културни чиниоци, физичко окружење и политичка организација.

Промене које се дешавају посљедњих деценија, нарочито оних под утицајем процеса глобализације, доводе до тога да "различите културе и друштва постају међузависне као никада раније". Те промене и протвечни процеси глобализације не само да утичу на промене у социјалној структури и на функционисање институција, него и на традиције и животе појединаца. Људи из веома удаљених земаља могу да утичу на наше животе, разуме се ако не директно, онда индиректно. На тај начин, путем савремених телекомуникацијских система -интернета, сателитске телевизије, мобилне телефоније и сл., наши су животи умрежени и тиме зависни једни од других. У "високој модерности" (термин који је синоним Бековом термину "друге модерности" или Баумановом термину "постмодерне"). Гиденс тврди да су модерна друштва ушла у нову фазу високе модерности која се карактерише одређеним обележјима. Тако, у њој све је израженија *рефлексивност*, која укључује стално проматрање друштвеног живота с циљем да се он побољша. Ово доводи до тога да су људске јединке све спремније да промене своја убеђења, обичаје и традиције с новим искуствима и сазнањима. Доба високе модерности, води и у несигурност, због сталне спремности за прихваћање промена. У овом се контексту јавља и тенденција занемаривања и подцењивања традиције и традиционалних вредности (шире код Haralambos-a, Holborn-a, 2002).

У односу на традицију, под утицајем глобализације дешавају се две главне промене, сматра Гиденс: " У западним државама не само јавне институције, него исто тако и свакодневни живот разрачунавају се са традицијом. Али и остала друштва у свету која су остала традиционална ослобађају се традиције. Ја ово сматрам да је у срцу глобалног космополитског друштва које долази" (Гиденс, 2003:40). Институције у високој модерности веома се много разликују по изразитом динамизму као и према одбацивању традиционалних облика и начина живота и навика.

У високој модерности и сама социологија је део рефлексивности, с обзиром на то да се темељи на критичкој анализи друштвених односа и промена, а не некритичком прихватању уз аргумент да је реч о традиционалном.

На прелазу између модерносин и високе модерности отпчео је процес *одвајања времена простора*. То одвајање које је веома убрзано са новим трхнологијама комуникација и глобализације изазивају далекосејне последице: с једне стране, побољшање и олакшање начина живота појединаца и група, али и сериске производње несигурности и организоване неодговорност, што је на истој линији са У. Беком, с друге стране. Гиденс прихваћа његово гледиште о "светском

ризичном друштву", о ризицима који изазива данашњи "одбегли свет". Ови ризици имају за последицу да се људи поново окрећу религији да би пронашли свој идентитет. Међутим, ова тенденција доводи до јачања фундаментализма, посебно религијског који се заснива, пре свега, на фанатизму и ауторитаризму. "Фундаментализам даје нову живахност и важност заштитницима традиције". (Гиденс, 2003: 45).

Да би се смањила опасност од разних ризика (попут Чернобила, лудих крава, загађене исхране итд.), Гиденс сматра да треба код људи повећати поверење у институције. Међутим, овде Гиденс улази у противречност: како је могуће усмерити и убедити људе да имају поверења у институције када сама природа друштвеног система неолибералног капитализма непрестано "сериски производи несигурност", а институције су део тог система? Све ово да се разуме, не помаже ни социолошка имагинација на коју се позива Гиденс, преузимајући Милсово поимање овог концепта из његовог већ класичног дела под истим називом насталом шездесетих година прошлог века. Исто тако, његово гледиште о повратку религије у високој модерности наишло на критику. Тако, Џемс А. Бекфорд (Beckford, navod према Haralambosu i Holbroni, 2002) истичући, поредосталог, "...тешко је одупрети се утиску да је повратак `изневерених` тек мађионичарски трик, за којим се посеже када су сви други начини већ исцрпљени, с циљем да се даде смисао опстанку религије у тренуцима када су, према теорији високе модерности шансе религије да опстане скоро санемариве"

Гиденс говори о различитим ризицима и друштвеним последицама различитих процеса глобализације, али уопште не говори о "глобализирајућим ратовима", да употребим Бауманов термин, последице које су планетарне, регионалне и које погађају конкретне земље и конкретне људске једике. Глобализирајући ратови и ратови произашли из глобализације врше тектонске промене : уништавају читаве земље и регионе, разарају њихову инфраструктуру са великим и ненадокнадивим материјалним и људским губитцима , доводе до нових категорија људи (расељених без домовине) доводећи до веома много погинулих - од одраслих до деце. Јесу ли они "коллатерална штета" ?, како их назива "Хомоглобатус", да употребим Хосбаумов термин. Социолог значајног утицаја о таквим последицама не треба да ћути. Сматрам да је незаоблазно савремена социологија да стави у центар својих проучавања узроке и последице глобализирајућих ратова и ратова рођени у ери глобализације.

Закључак

У изложеним теоријским схватањима А. Мандраса, З. Баумана, У. Бека и Е. Гиденса о друштвеним променама и о улози и значају социологије у њиховом проучавању може се приметити одређена подударност и сличност, но и одређене разлике у погледу концепата, нагласка на одређене чиниоце који доводе до друштвених промене и у односу на њихову интерпретацију.

У погледу друштвених промена, у схватињима ових утицајнијих социолога заједничко или слично је следеће:

1. Четворо социолога у центар својих социолошких рефлекција и проучавања стављају друштвену промену као једну од кључних социолошких категорија. Према њиховом схватању друштвене промене настају на више нивоа, почевши од локалних заједница, преко нивоа конкретних глобалног друштва које је организовано као нација-држава, па све до светског глобалног или глобалистичког нивоа (пример, друштва западне Европе код А. Мандраса или тенденција формирања светског космополитског друштва код У. Бека и Е. Гиденса). Према овим социолозима у савременим друштвима врше се дубоке промене под утицајем противречног процеса глобализације, процес који руши границе нације- држава (У. Бек), но и процес који доводи, поред осталог и до глобализирајућих ратова и ратова који произлазе из глобализације (З. Бауман), ратови који ће обележити 21-ог века и који ће довести до несагледивих последица.

2. Иако ови социолози употребљавају различите термине за друштвене промене, ипак у дужој историјској димензији они углавном се слажу да ове промене настају на прелазу у неколико епоха: из традиционалног типа друштва у модерно под утицајем индустријске револуције и техничко-технолошких иновација обележан са нестајањем сеоских цивилизација (А. Мандрас); на прелазу из модерног у постмодерно када се десило скретање капитализма са усмереношћу ка производњи и раду у тип капитализма који је усмеран ка потрошњи (З. Бауман). Ако у овим условима потрошња намеће своју динамику изнад производног система, онда се може замислити да ће рзноликост начина живота произвођача наметати различите захтеве (А. Мандрас). Ове главне друштвене промене, према У. Беку настале су на прелазу из прве у другу модерност, према Е. Гиденсу на прелазу из модерности у високу модерност, а прама З. Бауману на прелазу из модерне епохе у постмодерне.

3. Одређене разлике у схватањима друштвених промена код ових социолога сусрећу се у погледу фактора који су довели до ових промена; затим, и у погледу друштвених последица које настају из ових промена. Тако, А. Мандрас заступа динамично гледиште о факторима друштвених промена, према коме промене код традиционалних (сеоских друштава) настају под утицајем техничко-технолошких иновација које су долазиле из окружења и ратова, док од 1960-их година техничко-технолошке промене нису више *primus movens*, већ друштво одређује економију, а не обрнуто. З. Бауман сматра да са променама из модернизма у постмодернизам и заокретом капитализма од производње и рада ка потрошњи доводе до промена у свести људи, него што доводе до промена у нови тип друштва. Крах комунизма, према његовом схватању био је много значајнији и епохалнан догађај, него од самог распадања једног типа друштвено-политичког режима, будући да је тај догађај означио крах модерности. Међутим. Поставља се питање да ли је постојао комунизам, односно типове комунистичких друштава или то су фактички били типови реалсоцијалистичких друштава? Одатле, не може

нешто да крахира ако то фактички није постојало. У реалсоцијалистичких друштава на власти су биле комунистичке партије, али оне у њиховим идеологијама и програмима комунизам су зацртале као будућност, а не садашњост. Међутим, З. Бауман, као *мотор* друштвених промена сматра процес *глобализације* и ратове који рађа овај процес. Противречном процесу глобализације као *агенса* друштвених промена значајну пажњу посвећују У. Бек и Е. Гиденс. Процеси глобализације и индивидуализације воде ка практичној "транснационализацији" и "космополитизацији", превазилажење ограничења друштава који су органозовани као нације-државе. Ове промене воде у правцу повезивања локалног, регионалног и глобалног. Према Гиденсу, промене које се дешавају под утицајем процеса глобализације доводе до различитих култура и типова друштава који постају међузависна као никад раније. Он истиче да у социологији и у другим друштвеним наукама нема целовитију теорију о друштвеним променама, јер покушаји да се конституише таква теорија занавана само на једном фактору или на неколико њих не може да објасни разноврсност човековог развоја као и разноликости облика друштвених промена. Међутим, када Е. Гиденс сматра да се не може створити целовитије теорије о друштвеним променама, он долази у противречност када тврди да у историји човечанстава могу да се издвоје три главна фактора који перманентно утичу на друштне промене: културни фактори, окружење и политичка организација. Сматрам да таква целовитија теорија о друштвеним променама нужно је да буде динамична у погледу на различите степене утицаја мултифакторске структуре у зависности од историјског и друштвеног контекста у коме се дешавају друштвене промене и да обухвати пет степена социолошке теорије: микро, мезо, макро (на нивоу конкретнок глобалног друштва), регионално и глобалистичко (светско).

4. Последице друштвених промена у постмодерној или у другој модерној или у високој модерној су више слојне и различите, али ови социолози стављају различити акценат на њих. Тако, З. Бауман страхује да ове промене не доведу до нових Холокауста и Гулага, У. Бек наглашава, пак, опасност од нових Чернобила и то не само у животној средини, већ и у економији, политици и култури, па све до "светског ризичног друштва". Ову посљедњу опасност прихваћа и Е. Гиденс и додаје и друге ризике, као на пример, "серијска производња несигурности им организована неопдговорност" и враћање ка религији и нарочито јачању религијског фундаментализма, ризици који су изазвани од данашњег "одбеглог света".

5. Што се тиче мета социолошког аспекта четворо социолога социологији као науци прписују критичку улогу у проучавању друштвених промена. А Мандрас своју замисао за критичко проучавање друштвених промена усмерује и практикује на три нивоа: 1) на нивоу локалне заједнице (испитивање два села -једно мормомско и заосталије у САД-у и друго развијеније у Француској), 2) на нивоу конкретнок глобалног друштва какво је било француско у периоду од 1960-их до 1990-их година и 3) на глобалистичком нивоу као што су његова проучавања о променама друштава западне Европе. Његов методолошки

приступ у овим проучавањима био је холистички или као што он сам означаје као *глобалистичким*.

Критичка улога социологије З. Бауман је усмерио и ка постмодернизму на начин на који она постаје "социологија постмодернизма". Он у савременој социологији види два лица: прво, конзервативно као "Законодана социологија" у спрези са "Законодавним разумом" и друго, "Интерпретативна социологија" у којој се она нуди као жири или судија и налази се у спрези са "Интерпретативним разумом". Он социологију у постмодернизму неоправдано редуцира на коментарисање искуства и без никакве предности било које интерпретације, без разлике одакле она долази: социолога, песника, писца, политичара, теолога, филозофа итд. Међутим, тако схваћена социологија постмодернизма губи своје битне функције, критичка и епистемолошка- и претвара се у *коментаторску социологију постмодернизма*. Тако осмишљену и концепирану социологију тешко може да изађе из сопствене дуготрајне кризе.

У. Бек сматра да социологија у "другој модерности" треба да се обликује као "транснационална наука" која ће бити ослобођена "методолошког национализма", редифенирајући и напуштајући, при том, старе концепте као "зомбе категорије", но и као "науке о друштвеном стезнику". Само на тај начин, социологија у другој модерности, према У. Беку, биће "плурална" и "космополитска". Све ово, према његовим мишљењем, социолози могу постићи путем критичке рефлекције.

Са одређеним ставовима о улози социологије у савременом друштву У. Бека слаже се и Е. Гиденс. Наиме, према Гиденсовом гледишту, савремена социологија обухваћа мноштво теоријских погледа који често противрече. Међутим, та разноврсност теоријских схватања су "знак снаге и виталности социологије, а не њена слабост", сматра Е. Гиденс. Социологија треба критички да проучава друштвене промене које под утицајем глобализације утичу и на наше животе, без разлике на ком се нивоу дешавају те промене.

Коришћена литература

Ansart, P., 1999, „Changement social”, en: *Dictionnaire de sociologie* (sous la

Direction de A. A. Koun et P. Ansart), Paris: Le Robert/Seuil

Bauman, Z., 1989, *Modernity and the Holocaust*, Cambridge: Polity Press

Bauman, Z., 1992, *Intimations of Postmodernity*, London: Routledge

Giddens, A., 2006, *Sociology* (fifth edition), Cambridge, Polity Press

Marshall, G., 1998, *Dictionary of Sociology* (Second Edition), Oxford: Oxford University Press

Mandra, A., 2001, *Osnovi sociologije*, Podgorica: CID- Univerzitet Crne Gore

Mendras, H., 2000, „Structures et dynamiques des sociétés, (Entretien avec Henri Mendras),

En: Sociologie, Histoire et idées, Paris: Editions Sciences Humaines

Mendras, H., 2004, *Europa i Europljani-Sociologija Zapadne Evrope*, Zagreb: MASMEDIA

Mendras, H., (1927-2003), Etudes rurales, objets en crise, objets recomposés.

<http://Etudesrurales:revues.org/documentes>

2929.html

Sztompka, P., 2000, „The Ambivalence of Social Change: Triumph or Trauma?“,

The Polish Sociological Review, No. 3, pp. 275-290

Vrcan, S., 2005, „Suvremeni prijepori oko sociologije: Ulrich Beck, Zygmunt Bauman i

Ernst Gellner, *Revija za sociologiju*, no. 3-4, str. 157-169

Bauman, Z., 1999, Globalizacija - posledice za čoveka, Sofija: "LIK"

Bauman, Z., 2001, „Vođnite v erata na globalizaciôta“, *Sociologi~eski problemi, 1-2*

Bek, U., 2002, Čo e globalizaciô, Zabludite na globalizma-odgovori na globalizaciôta, Sofiô, KH

Dimitrova, M., 1999, "Zigmunt Bauman: kak da mislim socialno anga`irano

v postmodernosta, Predgovor na knjigata na Z. Bauman

Globalizacija-

posledici za čoveka (1999)

Гиденс, Е., 2003, *Забеган свет*, Скопје: Филозофски факултет

Петре ГЕОРГИЕВСКИ

БОРИС АРСОВ: ПРВИ МАКЕДОНСКИ СОЦИОЛОГ У ПРОУЧАВАЊУ СЕЛА И ПОВАРДАРЈА ТРИДЕСЕТИХ ГОДИНА XX ВЕКА

УВОД

Да би се боље схватио друштвено-историјски контекст Македоније тридесетих година XX века и начин проучавања македонског села у овом периоду од стране Бориса Арсова, потребно је у овом уводу изнети кратке биографске податке о првом македонском социологу.

Борис Арсов¹ по завршетку гимназије у Куманову, у 1926 године отишао у Француску на студије. На Универзитету у Монпеље студира право и филозофију и стекао две дипломе: о завршеном Правном факултету и о завршеним студијама филозофских наука. У 1936 години на Сорбони је одбранио своју докторску дисертацију на тему: *Економски живот Македоније у XIX веку* и исте године је објављена од стране Париског универзитета под два наслова, због ситуације настале са поделом Македоније након Балканских ратова и Версајског уговора у 1918 години: *La vie économique de la Macedoine au XIX-e siècle* и *La vie économique de la Serbie Sud au XIX-e siècle* (политички наслов који је настао као последица Балканских ратова и Версајског уговора из 1918 године). Дисертација је објављена у едицији *Publication contemporaines France-Balkans: Paris, 1936* (Богоев, 2000:9). У овој публикованој дисертацији, Борис Арсов обрађује питања која су углавном подељена на четири главе које су шире и дубље обрађена. У првој глави аутор расправља о географском и политичком положају Македоније; у другој, о сеоској економији; у трећој о сточарству и у четвртој о трговини и занатству. У књизи постоје још четири главе у којима су проблеми много мање обрађени: у петој глави на непуној страници говори се о индустрији, у шестој о експлоатацији руда; у седмој о кредитним институцијама и у осмој о печалбарима.

На основу ове проблематике које разрађује у својој докторској дисертацији, Арсов о проблемима села и сељаштва у Македонији са историског објављује чланке у часопису *Луч* који је он са групом интелектуалаца издавао и истовремено био је његов главни и одговорни уредник. У периоду од 1936-1939 године, Борис Арсов у овом часопису објавио неколико чланака о селу и сељаштву под следећим насловима: „Наше село и сељаштво“, „Аграрни статус спахијства“, „Социјалне формације у Повардарју“, „Почеци капитализма у пољопривреди Вардарске Бановине“. У овом чланку укратко ћу се осврнути на наведена

¹ У радовима који је објављивао тридесетих година прошлог века он се потписивао као д-р Борисав Арсић, јер у то време овај део Македоније је називан „Јужном Србијом“ и службени језик је био српски. Такође, у текстовима који се овде анализирају као синоними он употребљава следеће термине: "Македонија", "Јужна Србија", "Вардарска бановина" и "Југ".

питања о којима расправља Б. Арсов у поменутом часопису. Интересантно је напоменути да се он латио мишљу да напише и прву Аграрну социологију Повардарја” (под овим насловом рукопис је зачуван у Архиви Македонске Академије Наука и Уметности-АЕ-16, Архив МАНУ). Рукопис има 22 странице и као што се види је недовршен и садржи следеће делове: Увод у којем, поред осталог имењује главе о којима ће се расправљати у књизи полазећи у проучавању и систематизацији проблема од социолошког критериума”...најкарактеристичније црте друштвених структура и тако долазимо до следећих друштвених облика: првобитна заједница-задружна култура; феудализам: патријархална култура, спахијство, чивчијство; капиталистичка култура”. Детаљније је обрађена прва глава под насловом „Задружни живот и рад” где се као основна инспирација и стожер начина живота узима *словенска задруга* и задружна својина на чијој основи настаје и социјални живот људи и задружна култура; друга глава је насловљена „Патријархална култура” која је претходно била карактеристична за колективни живот романских и германских народа и која је пренета на балканске словенске народе. Ова глава је недовршена и има само пет страница у односу на прву главу која има 17 страница. Трећа глава која би се односила на проблеме капиталистичке културе како стоји у *Уводу*, недостаје, али Б. Арсов то питање обрађује у два чланка у часопису *Луч* (бројеви 2; 6-7, 1937, под насловом „Почеци капитализма у пољопривреди Вардарске бановине”, о чему ће касније бити речи.

Овде се може напоменути да је часопис *Луч* излазио на српском језику, међутим, Б. Арсов и сарадници одређене драме, као на пример "Печалбари", као и неке лирске македонске народне песме објављиване су на оригиналном македонском језику. Због тога, али и „због заступања идеје Македонија у економском и политичком смислу да се конституише као признати субјект у постојећим условима часопис је био забрањен, а његов главни уредник (Б. Арсов) интерниран у Нови Сад где остаје до 1941 године, када се укључује у Народно'ослободилачки рат и учесник је Првог заседања АСНОМ-а. Смрт га затекла као професора Правног факултета у Скопју, 1954 године”. (Арсов, 2000: 27,18). После Другог светског рата па све до његове смрти, Б. Арсов није имао могућност да се бави социологијом, јер тај период до краја 50-тих година прошлог века социологија је била анатемисана, као што је познато, од тадашњег режима као „буржоаске науке” и била замењена дијалектичким и историјским материјализмом. У овом периоду он се бавио марксистичком филозофијом и правном науком.

Циљ овог чланка није да се бави целокупним делом и животом првог македонског социолога Бориса Арсова, него да укаже на начин третирања проблематике села, сељаштва и Повардарја који произлази из његове Диркемовске социолошке (теоријске и методолошке) оријентације иако, при том користи и Веберов идеално типолошки метод о опису сеоске куће и типологије социјалне структуре села и Повардарја.

СЕЛО И СЕЉАШТВО НА БАЛКАНУ И У МАКЕДОНИЈИ

У проучавању села у балканским земљама, а тиме и у Македонији, Б. Арсов приступа историјски, т.ј. са доласком Словена на балканске просторе. Стари Словени, наши прадедови, првенствено су се бавили земљорадњом и сточарством, пише Б. Арсов. Он се позива на Византиског императора Маврикије (582-602 године) који је често ратовао са Словенима на Балканском Полуострову, каже о њима да су имали у изобилју стоку и земљорадничке производе, а највише просо и жито (Арсиф, 1937: 161).

Према Арсову, темељни и карактеристични облик и начин живота Словена представља *задруга*. Он напомиње да је задруга оригинална словенска творевина, иако се он позива на Монијеа (Maunier, 1929) да сличне скупине налазе се и код других народа, на пример код Ирланђана (Fanistray system) пре њиховог покорјења од стране Нормана. У овом контексту, Б. Арсов износи интересантан став у виду начина живота Словена на Балканском Полуострову, позивајући се на познатог античког историчара Херодота, који је живео у периоду пре наше ере: „Да су Словени живели још из давнина у групама, засеоцима, селиштима и селима знамо и преко Херодота. Он говори такође да су Словени на Балканском Полуострову, на многим местима, подизали своја села над водом (Арсиф, 1937: 162). Као пример, у фусноти Б. Арсов наводи име села Наколец на Преспанском Језеру које још и данас носи то име. За историчаре и социологе поставља се кључно питање: ако се зна да је Херодот живео у периоду пре наше ере (484-425) и да пише о начину живота Словена на Балканском Полуострову (како пише Б. Арсов), онда како схватити досадашњу „чињеницу“ коју су наводили и наводе историчари-да су се Словени на Балканском Полуострову досељивали у VI и VII веку наше ере? Веома је значајно путем историјско-компаративног истраживања при том користећи и археолошка истраживања и сазнања одговорити на ово питање.

Према Б. Арсову, земљиште код Словена припадало је задругама, насупрот уређењу код Римљана и Германа код којих је земљиште припадало племену (*communauté*), а свако је могао од ове опште својине (*ager publicus*), да обрађује један део. Овај општи комунизам у многоме се је разликовао од домаћег комунизма код Словена. Тако, код Римљана после смрти сопственикове, имање је дељено на равне делове између његових најближих рођака. Напротив, код Германа наслеђивао је само један наследник, обично најстарији или најмлађи син покојников. Код Словена имање се није делило смрћу старешине задруге, него је задруга бирала новог старешину, најстаријег или најспособнијег међу задругарима. У задрузи су живели слободни задругари, једино зависни од свог старешине, који такође није имао неограничену власт као *pater familias* код Римљана, него је морао за сва важнија питања задруге да се саветује са одраслим члановима задруге. Дакле, закључује Б. Арсов, у задрузи је владао демократски дух, а старешина задруге је долазио на овај положај избором, а не по праву рођења (Арсиф, 1937: 5-462).

Овакво социјално и економско уређење Словени су имали све док није их покорила Византија која им је наметнула своје економско, социјално и политичко уређење. Током времена скоро цела је земља била дата у баштине, те је једва нешто остало као приватна својина оних који су је обрађивали и са врло тешким теретима у корист владара и бољара. У *византијском феудализму* целокупно становништво било је подељено на властелу, властеочиће, свештенство, неропахе, отроке, Влахе и Арбанасе. Пољопривредници су били неропси и отроци. Према Арсову, живот сељака и посебно земљорадника је био веома тежак и на граници издржљивости. Због тога у то време појавили су се разни верско- социјални покрети који су се стремиле да колико толико, поправе стање сељака. Међу њима, према Арсову, по својој социјалној концепцији и по раширености био је најважнији Богумилски покрет (Ibid, 162).

Након освајања балканских народа од стране османлиских Турака, њихов (османлиски) феудализам, иако је имао много елемената византијског, био је много сношљивији за покорену рају, која је била експлоатисана са много мање система и контролисана издалека, сматра Б. Арсов. За време османлијских Турака појам сопствености земље била је под следећа три утицаја: утицај римског права; утицај словенског права и утицај исламског права. Основа римског права огледа се у *наследном праву*, основа словенског права огледа се у *задругама* које су се задржале за сво време турске владавине и основа ислама у *спахијству*. У одређеном смислу, истиче Б. Арсов, Турци су на Балканском Полуострову задржали социјални поредак установљен од Византије. Сва је земља владарева коју султан уступи на уживање заслужним муслиманима (зиами и тимари), поклања у добротворне и верске сврхе (вакуфи) или задржава као своју приватну својину (муљк и хас). Поробљена раја је постала заједничка, а сваки је правоверни имао право да њиме располаже по свом нахођењу. *Jus gladii* је био у рукама сваког муслимана, нарочито ако је био бег или чиновник. Према Арсову, овакво је стање јуридикчки трајало све до Ђулханско гхатишерифа (1839 године) када су сви поданици у Империји били изједначени у својим правима и дужностима, а после кримског рата Југословени добијају дозволу да могу куповати неограничено непокретна имања, те многи од њих постају и чифлик-сајбије. То произлази из чињенице, пре свега, Турци нису били земљораднички народ него ратници и сточари, те им је било врло тешко да трајно одрже један агарни систем, сматра Б. Арсов. Он додаје, да су Турци пољопривреду у Македонији унапредили увођењем индустријске биљке као дуван, мак, сусам, анасон, нар, пиринач итд. Повртарство је било подигнуто на завидној висини, воћарство и виноградарство врло напредно, а сточарство врло развијено. Разуме се, иницијатива је увек долазила од народа, који је одлазећи у печалбу свуда у свету био постао врло напредан и пермиабилан за све корисне новине и то да ова новотарења власти нису спречавале (Ibid, 166).

Међутим, када се очекивало да се после ослобођења од османлиског владања и у периоду након Првог светског рата, у Македонији (према Версајском уговору 1918 године у Јужној Србији-П-Г.)

у „погледу пољопривреде, побољшања и унапређења села и сељаштва учињено је врло мало, сматра Б. Арсов. Живот сељака, његови приходи, допринос земљишта, квалитет производа, хигијенско и културно стање нашега села на Југу није исто као и пре балканског рата. Мора се такође признати да су били многобројни покушаји од стране меродавних за побољшање и унапређење нашега села, али су сви ови покушаји до сада дали негативне резултате, јер су вођени без система, потребног стручног знања, нарочито није вођено рачуна о психолошком и социјалном стању средине у којој су се изводили, сматра Б. Арсов.

У овом смислу, он посебно критички се осврће на „аграрну реформу“, сматрајући је за једног од највећих промашених покушаја на Југу (у Македонији-П.Г). Он напомиње да је основа аграрној реформи свакако била у томе да се расчисти однос који је постојао између чивчија и бегова и да обрађивачи земље постану сопственици чифчијских домена. Међутим, је ствар у пракси сасвим друкчије изведена. Према његовом мишљењу, неуспех аграрне реформе је последица два узрока: прво, закон није доследно спроведен, нити је било расчишћено које је земљиште чифчијско, а које и даље остаје беговима у приватној својини; други узрок који је довео до капиталне грешке је у томе што су велике сељачке масе са Севера пребациле на Југ (у Македонију-П.Г.), још у самом почетку и тако се дошло до парадокса, да последица претходи узроку: *колонизација је почела пре аграрне реформе, уместо да дође за њом*. Земља је додељивана без икаквог критеријума, без техничких елабората, од ока, давано је свакоме ко пружи руку и где пружи руку. Резултат оваквог рада, према Б. Арсову, био је да су од подељене земље добили један незнатни део они пољопривредници који су је фактички обрађивали а да су се у већини случајева, поред великих центара, нагурали нерадници и спекуланти, који нису имали никакве везе са земљорадњом, и да су се у многим случајевима заборавили сељаци домороци, који су с правом од политичког ослобођења очекивали и економско побољшање. Поред тога, у погледу пољопривредних производа, нарочито *индустрјских биљака*, према Арсову, „вођена је врло незрела политика, од које нико није имао апсолутно никакве користи, па ни сама држава“. Он наводи пример са упропашћењем културе мака због примене Женевске опијумске конвенције, иако је мак, односно његов дериват опијум био последњег столећа у Повардарју богато врело великих прихода (Ibid, 167). Слично је било и са производима памука и свиле које производи сељак у Повардарју не штите никакве царинске баријере. Изгубљени су тржишта ових производа. Одатле, према Арсову, сам начин производње и рационализација *земљорадње* није показала до сада никакве видљиве позитивне резултате. Са *сточарством* је исти случај. Оно није преоријентисано према потреби западно-европских пијаца; остављено једино грчкој пијаци и није чудо што је постало нерентабилно са маркантном тенденцијом и што мршава стока није у стању да вуче тешке и модерне плугове. Климатске прилике које су Богом дане за *воћарством* и *повртарством*, разуме се нису могле саме по себи бити довољне да Македонија постане воћарски крај. Када се свему овоме дода да је

печалбарење у иностранству скоро онемогућено, и да данас сељак плаћа много више и већих дажбина, онда је сасвим разумљиво зашто је данас наш сељак онолико сиромашан и одрпан као никада раније, истиче Б. Арсов.

Међутим, и поред оваквог стања и сиромаштва македонског сељака, он наглашава његове позитивне карактеристике, јер из сељаштва претежно се регрутује интелигенција. Према његовом схватању, интелектуални борци и црковни великодостојници који су још од почетка XVIII столећа радили на буђењу националне свести били су такође у већини случајева сељачка деца. Ослобађање Србије донели су сељаци са првим устанком од 1804 године. Борба против Аустро-угарске у Хрватској и Словенци водили су сељаци са својим сељачким вођама; борба за црковну еманципацију и национално ослобођење у Јужној Србији (Македонији-П.Г.) своју главну снагу црпела је на селу (Ibid, 169).

Филозофија живота сељаштва у Македонији, сматра Б. Арсов проткана је народним стваралаштвом која се огледа у уметности, поезији, фолклору, и, пре свега у народним песмама.

СОЦИЈАЛНЕ ФОРМАЦИЈЕ У ПОВАРДАРЈУ

Проучавању села и вароши у Повардарју Б. Арсов посвећује посебну пажњу, јер сматра да је овај регион у Македонији веома значајан и за тадашњу југословенску државу. Са „социолошке гледне тачке посебно су значајне социјалне функције у Повардарју, посвећујући шири простор о овом проблему у два броја часописа *Луч* (бр. 1 и бр. 2-3, 1937). Још на почетку чланка у првом броју, он дефинише појам „друштвена заједница“ и дели је на три врсте. Тако, „друштвеним заједницама називамо људске скупине, које се формирају спонтано или свесно ради постизања извесног циља, било за извесно време или трајно; било периодично или стално. Оне се према својој природи могу поделити, углавном, на три врсте: заједнице по крви (породице), заједнице по месту становања (насеље) и заједнице по звању (корпорације) (Арсиф, *Луч*, 1, 1937 : 37).

Аутор, код друштвених заједница по звању, углавном разликује три врсте: сталежи, класе и корпорације. Под *сталежима* он подразумева социјалне формације које постају с обзиром на исту функцију коју врше појединци у друштву, без обзира у коме својству делују (сељачки сталеж, трговачки сталеж, војнички сталеж, свештенички сталеж итд.). Објективни основ сталежа је исти позив, а субјективни функционално јединство свих припадника. Сталежи у данашње време обично су неорганизовани и налазе се у латентном стању, сматра Б. Арсов. *Класама* он назива оне социјалне формације, које постају с обзиром на капитал и на приход који доноси капитал. Како он каже, обично се разликују три друштвене класе: капиталистичка, средња класа и пролетаријат. Објективни основ класе је, према Арсову, имовно стање појединаца и приходи који проистичу од имовине, а субјективни у супротности интереса појединих класа, што се најчешће претвара у класну борбу. „*Корпорацијама* називамо оне друштвене формације“, пише Б. Арсов,

„које постају с обзиром на исто звање којим се баве појединци, без обзира на њихово имовно стање и положај који заузимају у друштву. Објективни основ корпорација је исто звање (професија), а субјективни у истоветности интереса свих припадника. Корпорације су врло блиске сталежима и од њих се разликују по томе што су организоване и што је код њих потенцирана друштвена интеграција и диференцијација (Ibid, 17). Према Арсову, друштвена интеграција настаје онда, када се појединци истог звања (истог заната) прикупљају у једну групну целину (еснаф); док друштвена диференцијација настаје онда, када се појединци одвајају, с обзиром на њихово звање настало поделом друштвеног рада (разни занати).

У данашњем смислу речи, појам „корпорација“ код Арсова, означава професионална или струкова удружења. Он у даљем излагању задржава се искључиво на корпорацијама како их он схвата, а не и о сталежима и класама. И у овом раду његов је приступ историјски и социолошки, полазећи од настанка корпорација па до тридесетих година XX века у Повардарју. Тако, он истиче да су корпорације латинског порекла и историјски се везују за *Нуму* (Numa pompilius 714/671 pre Hr.), али је врло вероватно да су постојале раније од *закона од XII Таблица*, али нису биле тако бројније као доцније.

Не улазећи у историјат корпорација коме Арсов посвећује много простора у свом раду, навешћу само поднаслов да би читаоци имали у виду о којим питањима он расправља у свом историјском осврту: правни карактер корпорација у Риму и Византији; социјални значај корпорација код Римљана и Византинаца; (*Луч*, 1, 1937); корпорације у средњем веку; правни карактер корпорација у средњем веку; социјални значај корпорација у средњем веку; Корпорације у Повардарју (организација еснафа); припадници еснафа; правни карактер еснафа; црква и еснафи; економски значај еснафа и социјални значај еснафа. (*Луч*, 2-3, 1937).

Такође, не улазећи у ширу расправу о корпорацијама у Повардарју, овом приликом укратко ћу се осврнути на врсте корпорација, њихову структуру и на социјални значај еснафа. Професионалне корпорације нису биле познате Јужним словенима све до њиховог доласка на Балканско Полуострво. Као у политичком и правном погледу, Јужни Словени примили су од Византије и институције економског карактера, т.ј. занате и занатске организације- корпорације. Тек после XI века градска привреда и у словенским државама показује извештан напредак када почиње преко Балканског Полуострва да се креће извозна трговина са истока и према истоку. Повардарје служи као врло важна посредничка област; област у којој су се родиле и извесне полу-трговине за извоз према Јадранском мору, сматра Б. Арсов. Иако није био број познатих заната велики, ипак пред крај српске средњевековне државе, постојали су следећи занати: ковачки, грнчарски, свитарски, кожухарски, скорњански, казанџијски, дрводељски, зидарски, каменорезачки и седларски (Ibid, 70).

Османлије у непрестаним ратовима са Византијом претрпели су велики утицај на њихове политичке, правне и економске институције. Пошто нису имали развијени градски привредни живот, они су примили

од Византије и многе нове занате и занатске институције, корпорације. Занатима, занатском алату и занатским организацијама они дају једино своја имена, већином арапског и персиског порекла, прилагођавајући исламу од формалне стране док им њихова садржина и даље остајала византијска. Тако, корпорације добиле су назив *еснаф* (`еснаф` је плурал од арапске речи сунуфул, што значи распоред, врста, ред или у преносном смислу организација). Реч `занат` такође је арапског порекла и долази од речи `санат` што значи занимање. Скоро сви занати и алати добијају турска, односно арапска и персиска имена, јер Јужни Словени, у недостатку своје властите терминологије, ускоро су примили турска имена, која су употребљивана и у општењу са влашћу и која су се у многим покрајинама још и данас задржале (Ibid, 71).

Према Арсову, за време османлиског владања занатство у Повардарју је доживело велики просперитет. Наиме, Турци су били у већини градско становништво, а уколико су живели по селима и чифлацима, имали су потребе које су се једино могле подмирити код занатлија по варошима: одело, спаваће ствари, разни накити итд. Такав развој занатства у Повардарју омогућило да се оно организује у *еснаф*, као темељну институцију која је била и правно регулисана. Еснафске организације у Повардарју биле су карактеристичне за читав XIX век, па све до ослобођења од Турака, па чак и касније до краја двадесетих година XX века.

Б. Арсов наводи да „... у почетку XIX века и Југословени почињу да се интересују за градску привреду, да уче занате и да се баве трговином. Они ускоро заузимају знатан део градске привреде и односе превагу по еснафима; овакво стање траје у Повардарју све до Балканског рата. После ослобођења нови привредни живот доводи до наглог опадања занатства, а тиме и еснафи губе од свог значаја... Закон о радњама од 5 новембра 1931 године укида их и спроводи нову организацију градских привредника у принудна удружења трговаца и занатлија као и и трговинске индустријске и занатске коморе” (Арсиф, *Луч*, 2-3, 1937:72).

Занимљива је организациона структура еснафа коју детаљније описује и образлаже Б. Арсов.

Еснафи су били организовани на основу статута, који су, како наводи Б. Арсов, били неписани и преносили се као традиција. Еснаф су сачињавала следећа тела: годишње скупштине, управа, *ћехаја* и чланови. *Еснафске скупштине* одржаване према потреби, али најмање један пут годишње и на њима су се доносиле важне одлуке које су интересовале или тангирале еснаф. Право гласа имали су само мајстори; калфе су могли присуствовати скупштинама, узимати реч, али нису имали право гласа. Скупштини је председавао *ћехаја*, а у његовом отсуству уста-баша. На скупштини је бирана управа еснафа, расправљано је о цени робе и о годишњим платама помочног особља. *Управа еснафа* састојала се од уста-баше, чауша, писара и 12 старијих мајстора. Сваки еснаф имао је своју управу. На челу еснафа стајао је *ћехаја* који је био делегирани комесара од стране власти. Преко њега је еснаф једино могао општити са властима. Сваки еснаф је имао свој печат (мур) и своју касу (сандк). *Ћехаја* имао је врло значајну улогу у еснафу. У

његовим рукама је била сконцентрисана врховна управна и судска власт дотичног еснафа. Пре свега ћехаја је био дужан да штити државне интересе и да мотри да се закон не повреди. Ћехаја није био постављен од стране власти, него је биран од стране еснафа, а потврђен од власти. Биран је обично доживотно, али је могао бити свргнут с овог положаја ако савесно не ради послове еснафа и ако о томе одлучи еснафска скупштина. Ћехаја увек је био муслиман. За ово место отимали су се многи муслимани, јер је оно доносило лепе приходе. Компетенција ћехаје била је врло велика. Он је распоређивао чаршије појединих заната, водио врховни надзор над радом еснафа, настојавао да предмети у дотичном занату буду солидно израђени, одређивао им цену. Он је издавао помоћничку диплому и мајсторско писмо; нико није могао отворити радњу без његовог одобрења, нити се је неке могла затворити радња без пристанка ћехаје. Он је одређивао број шегрта које могу држати поједини мајстори. Ћехаја је примао тужбе, водио истрагу и изрицао пресуде са уста-башом и осталим члановима управе еснафа, итд. *Уста-баша* је заступао еснаф у интерним стручним пословима. Он је радио и доносио одлуке у сагласности са осталим члановима управе, а по одобрењу ћехаје. *Калфа-баша* имао је истоветну улогу као и уста-баша у стварима које су се тичале помоћног особља (Ibid, s. 73).

Сваки еснаф имо је три категорије припадника: ученика, помоћника и мајстора. *Ученици* у занату звали су се чираци (најчеће су деца учила занат свога оца); *помоћници* су се звали *калфама* и калфинско право обично се је стицало после три године чираковања; *мајстор* је био највеће звање у занату и стицао га калфа након испита у изради одговарајућег производа који је прегледавао ћехаја са уста-башом и 12 чланова управе еснафа. Када се калфа проглашавао за мајстора, новом мајстору дућан-локал налазио сам еснаф, а мајстор се је погађао само о кирији.

Еснафи нису били ниуком случају организација за онемогућавање конкуренције и спутавање привреде, као што је био случај са европским корпорацијама. Демократски састав и либералне тежње чиниле еснафе неопходне за градску привреду у Повардарју све до ослобођења од османлијског владања, сматра Б. Арсов. У овом контексту, Б. Арсов посебно истиче *социјални значај* еснафа. Према њему, овај значај састоји се највише у њиховом културном и националном раду. Наиме, *васпитно-културна улога еснафа* у животу и раду градског становништва Повардарја била је ограничена. Тако, на пример, у недостатку школа и учитеља мајстори су преузимали улогу учитеља, спремали своје чираке и калфе, формирајући у њима будуће мајсторе и грађане. Скоро целокупно градско становништво прошло је било кроз ове `практичне школе` и кроз еснафе формирало се је-у домаћине, привреднике и грађане. Према Арсову, улога еснафа у Повардарју у формирању градског становништва била је много значајнија и од улоге саме Цркве, која никада није успела да сем своје спољне улоге, зађе дубље у живот, рад и породицу огромне већине градског становништва. Марљивост, честитост, стручна спрема, понос, карактерност, солидарност и социјалност нашег варошког

становништва једини и искључиво су унели и формирали еснафи и њихова строга, али правична правила и обичаји (Ibid, s. 79).

Следећи социјални значај еснафа, према Арсову, састоји се у *националном раду еснафа* који започиње тек почетком XIX века када становништво у југословенским просторима почиње да се интересује за градску привреду и да учи разне занате. За кратко време, каже Б. Арсов, оно преузима вођство скоро у свим еснафима, и преко ових организација почиње да ради на националном буђењу, залажући се за националне школе и за независну цркву од Цариградске патријаршије. Као некада римске професионалне корпорације и еснафи у Повардарју, поред економске улоге добијају и политички значај, који се све више испољава током XIX века. Разни тајни фондови помажу ослободилачки покрет, а еснафске организације у својим члановима поред обичних мајстора виде и борце за националну државу, који ће бити готови да се увек жртвују када устреба. У том духу васпитавао се и сав занатски подмладак (Ibid).

После ослобођења од османлијске владавине почео је продор капиталистичких облика у пољопривреди. Тако, феномен прелажења пољопривредних добара у руке грађана и капиталиста, дакле неселјака, који се у Македонији, у оштрој форми, тек данас појављује (средином 30-тих година XX века-П.Г.) у Србији се назире после Првог светског рата; у Хрватској и Словенији почетком XX века, појавио се у Западној и Средњој Европи много раније. Он је у тесној вези са постанком и развитком новчане привреде-капитализма. Капитал је први, као у свим привредним доменима, тако и у пољопривреди поставио проблем *рентабилности* (у индустрији профита, а у пољопривреди чист допринос). А са појавом рентабилности у пољопривреди, покреће се питање увођења модерних техничких проналазака и прелажење са екстензивне на интензивну обраду земљишта (Арсиф, *Луч*, 6-7, 1937: 210-211).

Међутим, продор капиталистичког начина производње у пољопривреду Македоније, скоро да је непознат све до пролећа 1937 године када је **Бата** откупио 6.000 хектара плодног земљишта у струмичком срезу, наводи Б. Арсов. Структура земљишта пољопривредних газдинстава онемогућава продор капиталистичких облика пољопривредне производње. Тако, већина пољопривредних газдинстава у Македонији (у тексту Вардарској бановини-П-Г.), за сада се још налази у сељачким рукама, дакле оних који их фактички и обрађују. Ово стање у цифрама изгледа овако: број породица без икаквог поседа 18.718; број породица до 2 хектара, дакле сеоска сиротиња 144.706; од 2-10 хектара 127.597; остала газдинства преко 10 хектара 27.822. Самостална сеоска газдинства настала су или откупом земљишта од ранијих господара, махом турских феудала, или додељивањем земљишта од стране државе, приликом аграрне реформе (Ibid, s. 215). Према Арсову, процес распадања пољопривредних газдинстава је започео и довешће до великих последица за сељака и друштво у целини.

Државна политика, истиче Арсов, покушала извесним палијативним мерама да успори процес распадања сеоских газдинстава. Међу овим мерама, Б. Арсов помиње оснивање Аграрне банке, доношење уредбе о ликвидацији сеоских дугова, фаворизовање задруга, итд.

Међутим, све су ове мере корисне али ситни палијативи, који не решавају у основи сељачко питање, нити су у стању да стану на пут игри капиталистичке привреде (Ibid, s. 215).

НАМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Борис Арсов као први македонски социолог који је проучавао село, сељаштво и начин живота у Повардарју, јесте основоположник у македонији и шире на просторима прве бивше Југославије, поставља се питање којим методолошким приступом и теоријском оријентацијом то радио. Иако је социолошки сазревао у диркемовској социолошкој традицији и школи, и тиме би се очекивало да заступа и примењује функционалистички приступ, приступ који полази од друштвених структура и који експлицитно наводи у „Уводу“ у рукопису *Аграрна социологија Повардарја*, као што сам истакао у уводу овог чланка, ипак он користи и друге интерпретативне приступе нарочито идеал-типолошки. Утицај диркемовске социолошке традиције најбоље се види у његовом чланку објављеном у листу „Вардар“ (26.06.1936 год.) под насловом „Савремени проблеми социологије“ у коме пише да се социологија афирмисала као позитивна наука и која доказује да су друштвене заједнице нешто друго од збира појединаца и да синтеза у овом случају није јднака простом збиру компонената, што је препознатљиво Диркемово гледиште. Полазећи од друштвених структура или од макро-степен социолошке теорије, Б. Арсов иде ка мезо-степену теорије (обухватајући институције удружења, на пример, социјалне формације, корпорације-еснафа, њихове уже структуре, па чак иде и до микро-степен теорије када описује пољопривредна газдинства и када даје карактеристике ћехаје, устабаше, мајстора итд.

Ако је за функционалистички-методолошки приступ у проучавању друштвених феномена карактеристично запостављање исторјског приступа, односно испитивање историјата одговарајуће друштвене појаве, напротив, за методолошки приступ који примењује Б. Арсов у проучавању македонског села, сељаштва и пољопривреде у Повардарју је баш историјски приступ од почетка настајања преко друштвено-економских формација до периода када је писао је битна карактеристика његовог проучавања села, сељаштва, пољопривреде и градски начин живота у Повардарју и Македонији.

Разуме се његова истраживања села и сељаштва нису теренска, односно етнографска каква су била, на пример, истраживања пољског етнолога и социолога у селима Порече у Македонији, скоро у истом временском периоду-почетком тридесетих година XX века (Георгиевски, 2002).

Међутим, његове идеал-типске конструкције Јужних Словена, сељаштва на Балканском Полуострову, и посебно идеал-типске конструкције куће на македонском селу крајем XIX и тридесетих година XX века његов методолошки приступ приближавају га Макс Веберовом интерпретативном приступу. Ово поседње, се може илустровати на следећем примеру када описује сеоску кућу у Македонији у наведеном

периоду. „Сеоска кућа се састоји од три појединих делова: један за људе, други за животиње и трећи за чување пољопривредних производа. Ови делови налазе се под истим кровом и формирају само једну зграду или подижу се одвојено у истом двору. Сеоска кућа је изграђена од блата и сламе, од камена или непечених цигли. Покрив је од сламе, камених плоча или од римских ћерамида. Изнад покрива издиже се оџак повезан са огњиштем увек упаљењим који истовремено служи за припремање хране и за загревање целе куће и тд. (Арсов, 2000:50).

На основу до сада реченог може се закључити да је Борис Арсов први и незаобилазни македонски социолог који је проучавао македонско село, сељаштво и пољопривреду у Повардарју и да је поставио темеље развоја руралне социологије у Македонији.

ЛИТЕРАТУРА

Арсов, Б., 2000, „Кратки биографски податоци за д'р Борис Арсов“, во: *Економскиот*

живот на Македонија во XIX век, Скопје, МАНУ

Арсиф, Б., 1937, „Наше село и сељаштво“, *Луч*, год. 1, бр. 5

Арсиф, Б., 1937, „Социјалне формације у Повардарју“, *Луч*, 1

Арсиф, Б., 1937, „Социјалне формације у Повардарју“ (2), *Луч*, 2-3

Арсиф, Б., 1937, „Почеци капитализма у пољопривреди“, *Луч*, 6-7

Арсиф, Б., 1936, „Савремени проблеми социологије“, „Вардар“, (26.06.1936)

Богоев, К., 2000, *Предговор*, у: Борис Арсов, *Економскиот живот на Македонија во*

XIX век, Скопје, Македонска Академија на Науките и

Уметностите

Георгиевски, П., 2002, „Методолошкиот пристап во проучувањето на македонскот

село во делото на Ј. Обремски и Б. Арсов“, у: *70 години од истражувањето*

на Јозеф Обремски во Македонија, Прилеп, Институт за старословенска

култура, општина Самоков

Maunier, R., 1929, *Essais sur les groupements sociaux*, Paris, F.Alcon (навод према Арсову, „Наше село и сељаштво“, *Луч*, 5-6

ETNI^KA DISTANCA U MAKEDONIJI

Uvod

Koncept etnosa i s njim povezanih koncepata etni~kih odnosa i konflikata stavljeni su u sredi{te savremenog sociolo{kog i politi~kog diskursa. Time je nastao zaokret od sociolo{kih interpretacija zna~ajnih dru{tvenih problema kao {to su problemi dru{tvenih nejednakosti (posebno klasno-slojnih, siroma{tva sa izra`enim oblicima bede i socijalne isklju~enosti i t.d.) na probleme etni~kih identiteta, prava i konflikata. Prema Sr|anu Vrcanu, pokazatelj zaokreta od izvannau~nog diskursa su promene u terminima trenda masovnog iskorenjivanja (*up-rooting*) i lonca za topljenje (*melting pot*) kao pretpostavljenog dugoro~nog trenda dru{tvenih promena na ravni manjinskih doseljeni~kih skupina u Sjedinjenim Ameri~kim Dr`avama, ka diskursu u terminima traganja za korenima i ponovljenog etni~kog bu|jenja (Vrcan, 1999). Prema Vrcanu, to je u sociolo{kij literaturi bilo obele`eno ponajvi{e objavljivanjem knjige Natana Glazera (Nathan Glazer) i Danijela P. Moynihana (Daniel M. Moynihan) *Beyond the melting pot* (1963), i knjige Majkla Novaka (Michael Novack) *The Rise of Unmeltable Ethnic* (1973). U novije vreme taj concept sa baterijom srodnih koncepata dobio {iru primenu u okviru sociolo{kij interpretacija koje pretendiraju na relevantnost u skoro svetskim razmerima i to do te mere da se „sada govori o trendu {irih razmera etnizacije politike i politizacije etni~kog” (Offe, 1994, Brubaker, 1996, navedeno prema Vrcanu). Ovim se sugerije da se najdirektnije danas raste broj ve} postoje}ih i jo{ vi{e mogu}ih sukoba velikih razmera i intenziteta u~incima koji se opisuju kao etni~ki, a koji se o~ituju kao politi~ki u~inci ponovnog bu|jenja etni~kih incidenata i afirmacije savremenih politika incidenata (Vrcan, 1999:15).

Me|utim, oko poimanja ili definisanja „etni~kog” vlada „velika zbrka” (Vrcan, 100:20). O tome svedo~i ~injenica da postoje razli~ita obele`ja koja se spominju kad se `eli definisati ovaj koncept, pri ~emu je te{kno utvrditi koja va`nost pri tome pripada pojedinim obele`jima ili, pak je neko od njih odlu~uju}e. Tako, nema~ki sociolog Ulrich Bek tvrdi da „etni~nost nije nikakva izvorna varijabla dru{tvene diferencijacije: ona je, pre svega, jedan politi~ko-birokratski konstrukt” (Beck, 1996, navedeno prema S. Vrcanu, 1999: 20). U tom smeru je i shvatanje Erika Hobsbauma (Hobsbawm) koje, ustvari, uklanja problem deinacije, jer, prema njemu ne treba ga uop{te definisati (Vrcan, isto).

Ipak, drugi sociolozi poku{avaju da defini{u ovaj koncept ili, bar, da operacionalno odrede elemente (komponente) od kojih se sastoji. U tom smislu ovde }e biti iznete dve takve definicije: A. Smita (Smith) i Majkla E Brauna (Brown). Prvo, A. Smit nastoji prepoznati i pobrojati niz obele`ja po kojima se etnija razlikuje „od drugih kolektiviteta ljudskih bi}a i kada nam omogu}uju da je prepoznamo kad se sa njom su~elimo”. Ta obele`ja su: 1) kolektivno ime, 2) zajedni~ki mit o poreklu, 3) zajedni~ka pro{lost, 4) distinktna zajedni~ka kultura, 5) vezanost za odre|enu teritoriju i 6) ose}aj solidarnosti (Smith, 1987, navedeno prema Vrcanu).

Sli~no A. Smitu, Majkl Braun smatra da bi neka skupina ljudi bila etni~ka skupina, mora ispuniti {est kriterija: 1) moraju imati ime koje ih identifikuje kao skupinu, 2) njihni pripadnici moraju `verovati u zajedni~ko poreklo’, pri tom, nije

bitno da to zajedničko poreklo bude stvarno ili da postoje genetičke veze-va`no je ubeđenje o tome, 3) moraju deliti ista uverenja u odnosu na zajedničku prošlost koja često pridobijaju oblik mita, 4) moraju imati neki stepen zajedničke kulture koja se opšte uzeto `prenosi putem kombinacije jezika, religije, zakona, običaja, institucija, odevanja, muzike, arhitekture, čak i hrane', 5) skupina mora imati osećaj privr`enosti određenom području (teritoriju) i 6) na kraju, pripadnici skupine moraju verovati da tvore etničku skupinu (Brown, 1997, navedeno prema Haralambosu i Holbornu, 2000:234).

M. Braun smatra da se sukob među takvim skupinama može izbiti u različitim oblicima. Može se događati putem političkih procesa, bez nikakvih nasilja. Primer je borba nekih francuskih Kanađana za autonomiju Kvebeka. Na drugoj strani, sukob može biti vrlo nasilan kao u građanskom ratu u Bosni, smatra Braun, a može se dodati i ratovi u Hrvatskoj, Srbiji (u delu na Kosovu i Metohiji) i u Makedoniji (severozapadnom delu gde je sprovedeno istraživanje o etničkoj distanci, regionalizmu i stavova o evrointegraciji) kao deo istraživanja u Južnoj Srbiji i u delu Bugarske gde su koncentrisane etničke manjine.

Svakako da na etničke konflikte devedesetih godina prošlog veka i početkom ovog 21 veka (u Makedoniji) uticali su mnogobrojni uzroci koji se može podeliti u tri osnovne grupe: 1) unutrašnji (endogeni) svakog konkretnog društva, 2) uzroci koji proizlaze iz okruženja (primer za konflikt 2001 godine u Makedoniji- pretnje iz susedne Albanije i od protektorata Kosova i podrška njegovih političkih struktura partijsko-političkim struktura albanske manjine u Makedoniji, njihovim simboličkim i oružanim oblicima nasilja i separatističkim težnjama) i 3) uzroci koji proizlaze iz geostrateških interesa globalizirajućih država, pre svega, Sjedinjenih Američkih Država i vodećih država iz Evropske unije. Majkl Braun razlikuje tri glavna tipa objašnjenja etničkih sukoba: sistemski, domaći i perceptualni. Ne ulazi u raspravu o navedenim tipovima uzroka etničkih konflikata (što može biti predmet posebne studije), ovom prilikom treba naglasiti šta prethodi određenom obliku konflikta i konkretno konflikta 2001 godine u Makedoniji, bez čega se ne može razumeti ni etnička distanca koju pokazuju rezultati istraživanja.

Naime, određenom etničkom konfliktu prethodi veći stepen zatvorenosti unutar etničkih granica i komunikacija (jezički, obrazovno, sportski i kulturno). Koliko duže traje ta etnička zatvorenost toliko postaje čvršća osnova za stvaranje negativnih stereotipa za ostale etničke skupine (ili za većinu njih) u jednom višeeetničkom društvu i veoma pozitivne stereotipe za sopstvenu etničku skupinu. Tome doprinosi i dugotrajna kriza strukturalnog tipa kakva je bila na ovim balkanskim prostorima i posebno u Bivšoj socijalističkoj jugoslovenskoj federaciji koja je počela od sredine čestdesetih godina prošlog veka. Ako se ovom doda veoma bolni process tranzicije devedesetih godina, proces koji još traje u zemljama tzv. Zapadnog Balkana i koji je prošle sa velikim stopama nezaposlenih, stečajnih radnika i osiromašenjem većinskog dela stanovništva i visokim stepenom korupcije, najlakše je da se okrive za takvo stanje stvari i trendova suprostavljene etničke skupine. [ta više ako u matičnim državama postoji san o stvaranju „velikih država“ ili „istoetničkih država“, primer sa Albanijom, kako navode francuski analitičari @. Deren i L. @islen (Derens et Geslen, 2006:5) Onda takav oružani konflikt skoro da je neizbežan. Ako, pak etnički konflikt pridobio ratni (oružani) oblik, onda nakon završetka oružanog sukoba, stepen etničke udaljenosti je veći, naročito prema etničkim skupinama koje su bile najviše u njemu involvirane.

Me|utim, ako se u ovakvom dru{tvenom kontekstu pove}ava stepen etni~ke distance u konkretnom dru{tvu, onda ne treba izgubiti iz vida da ve}i stepen etni~ke distance predstavlja realna osnova na kojoj izrasta politi~ka manipulacija autokratskih partijskih elita koje su zasnovane na ~isto etni~kom principu i koje ne vide {iri dru{tveni interes. Odatle, taj proces politi~ke etnizacije i manipulacije ne vodi ka ve}em stepenu unutar dru{tvene integracije (dru{tvene i sistemske) nego obrnuto, vodi u proces dru{tvene dezintegracije, regionalne nestabilnosti kao i u proces stagnacije ili usporavanja ka evropskom procesu integracije pojedinih zemalja Zapadnog Balkana, no i regiona kao celine.

METODOLO[KE NAPOMENE

U ovom radu pojam „socijalne distance“ koji je prvi upotrebio ameri~ki psiholog Emori Bogardus dvadesetih godina 20 veka, je zamenjen odgovaraju}im terminom „etni~ka distanca“, iz dva razloga. Prvo, Bogardus i njegovi studenti, a i drugi sociolozi primenili su ovaj metod istra`ivanja na razli~ite tipove dru{tvenih grupa, kao {to su etni~ke manjine, no in a dru{tvene klase i profesionalne tipove, tako i na apstraktnije dru{tvene vrednosti (Gud i Het, 1966:229,230). S obzirom da se metod istra`ivanja (Bogardusova skala) u na{em istra`ivanju primenio samo na istra`ivanje etni~kih skupina, a ne i na klasne i profesionalne, onda je prikladnije upotrebiti termin „etni~ka distanca“. Drugi razlog proizlazi iz uvodnog izlaganja o aktuelnosti koncepta etni~kog u savremenom sociolo{kom i politi~kom diskursu. Ipak, prvi razlog je bitniji za upotrebu termina „etni~ka distanca“, a ne „socijalna distanca“.

Analiza empirijskih podataka etni~ke distance u Makedoniji zasniva se na osnovu dva istra`ivanja koja su izvedena u istoj 2003 godini. Prvo istra`ivanje je regionalnog karaktera na temu „Kvalitet me|uetni~kih odnosa, svest o regionalnom identitetu i mogu}nost za saradnju i integraciju na Balkanu“ i koje je sprovedeno u severozapadnom delu Makedonije, u ju`noj Srbiji i u jednoj od oblasti u Bugarskoj, rukovo|eno od istra`iva~kog tima sa Filozofskog fakultet Univerziteta u Ni{u (rukovodilac projekta prof. d-r Ljubi{a Mitrovi}). Istra`ivanje je bilo anketnog tipa sa upitnikom u kome je bio ugra|ena skala za merenje etni~ke distance Bogardusovog tipa (sa odre|enim izmenama).

Uzorak za severozapadni deo Makedonije gde su najvi{e koncentrisane etni~ke skupine (posebno velike albanske skupine) i koji je bio zahva}en ratnim konfliktom, napravio je istra`iva~ki tim iz Ni{a na osnovu poslaih statisti~kih podataka za stanovni{tvo ovog regiona na uzrast od 18-70 godina prema popisu stanovni{tva Makedonije iz 1994 godine (jer podaci iz poslednjeg popisa iz 2002 godine jo{ nisu tada bili obra|eni i nedostupni). U uzorak su u{la slede}a naselja : Skoplje sa op{tinama Kisela Voda, Gazi Baba, [uto Orizari, ^air i Centar) ; zatim gradsko podru~je Tetova i selo Sara}ino, gradsko podru~je Kumanova i sela Romanovce i Lopate. Na osnovu spiskova bira}a u op{tinama, pomo}u tablice slu~ajnih brojeva za anketiranje izabrano je 600 lica. Dakle tip uzorka je slu~jan uzorak. Od ukupnog broja lica za anketiranje (600), 238 lica je makedonskog etni~kog porekla, 134 albanskog, 128 srpskog i 100 romskog porekla. Zbog koncentracije Turaka i Vlaha u drugim op{tinama, lica ovih etni~kih skupina nisu zastupljena u uzorku.

Me|utim, turska i vla{ka etni~ka manjina su zastupljene u drugom istra`ivanju omladine (uzrast 18-24 godina) u sedam regiona u Makedoniji : Skoplje, Tetovo, Veles, [tip, Strumica, Bitola i Ohrid (ukupno u{lo je u uзорak 20 op{tina), a uзорak je veli~ine 1273 lica, vi{e od dva put ve}eg od prvog istra`ivanja. Istra`ivanje je realizovano 2003 godine sa nazivom projekta „Proekt za razvoj na deca i mladina” (koordinator projekta prof. d-r Antoanela Petkovska, autor teksta i obrade podataka o etni~koj distanci doc. d-r Konstantin Minoski). Podaci su objavljeni u zajedni~koj publikaciji pod naslovom *Osnovna studija za mladinski trendovi* u izdanju Agencije za mlade i sport, Skopje, 2004.

Podaci oba istra`ivanja su uporedljiva samo u pogledu osnovnih tendencija u etni~koj distanci i pogotovo za varijablu uzrast i zbog toga {to su oba istra`ivanja sprovedena iste 2003 godine, jer vremenska dimenzija igra zna~ajnu ulogu u promenama stavova o etni~koj distanci.

U odnosu na stavke u skalama za merenje etni~ke distance oba istra`ivanja, podaci su kompatibilna, sem za tre}u stavku istra`ivanja o omladini ~iji naziv glasi „da u~imo u istoj {koli (fakultetu)”, i osmu stavku u istom ovom istra`ivanju o omladini koja glasi „ho}u da ih isklju~im iz moje zemlje” koja odgovara poslednjoj sedmoj stavci Bogardusove skale „isklju~io bih ih iz moje zemlje”. Takve stavke nema u skali prvog, regionalnog istra`ivanja rukovo|eno od istra`iva~kog tima iz Ni{a. Ova je stavka signifikantna za o{trinu etni~ke distance koja se u procesu socijalizacije pod uticajem razli~itih faktora formira kod omladine. Me|utim, obe skale nemaju u pojedinim stavkama dovoljno diskriminacijske mo}i (na primer: „da `ivi sa mnom u istom mestu”, „`iveo bih u istom gradu”, ~ak i „`iveo bih u istoj op{tini”. Ipak, na osnovu podataka i grafikona mo`e se sagledati tendencije i stepen etni~ke distance u Makedoniji na pragu 21 veka.

Ako se ho}e da se dublje u|e u otkrivanju motiva i stereotipa za odre|enu etni~ku distancu koju izra`avaju ispitanici ili odgovaraju na odre|enu stavku u skali, onda je potrebno u upitniku da se postavi i pitanje otvorenog tipa: "Obrazlo`ite va{ stav (ili odgovor). Takvo pitanje nije bilo u upitnicima regionalnog istra`ivanja i istra`ivanja omladine u Makedoniji, {to onemogu}uje utemeljeniju kauzalnu analizu.

S obzirom da tabele onakve kakve su date za merenje etni~ke distance, ne predstavljaju jednu skalu, ve} pre niz skala (Gud, Het, 1966 :230), odnosno sedam koliko ima stavki, izra~unati su statisti~ke mere X^2 (hi) kvadrat test, koeficijent kontingencije i za neke tabele Pirsonov koeficijent. Me|utim, ispod tabela date su prose~ne vrednosti ovih mera za tabele u celini, a ne za svaku kolonu ili za svaku stavku.

ANALIZA EMPIRIJSKIH PODATAKA

1. Etni~ka distanca anketiranih Makedonaca

Analiza podataka u tabelama i grafikonima izvr{i}e se na dva nivoa : a) na nivou celine osnovnih tendencija koje se odnose na pojedine etni~ke grupe i b) na nivou pojedinih stavki u odnosu na pojedine etni~ke grupe.

Tabela 1: Etnička distanca Makedonaca prema pripadnicima ostalih etničkih grupa %

Stav	1	2	3	4	5	6	7
Etnička pripadnost	Stupio bih u brak	Imao bih za prijatelja	@iveo bih u susedstvu	Radio bih u istoj firmi	Imao bih za pretpostavljeno	@iveo bih u istom gradu	@iveo bih u istoj državi
Makedonci	96,0	98,7	98,2	97,8	94,6	97,8	98,2
Albanci	2,4	69,4	68,8	76,6	33,3	62,9	63,7
Romi	43,9	93,9	94,9	99,0	94,9	100,0	100,0
Srbi	98,4	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Prosežni $X^2 = 186.64$
r=467

df=6

p<0,005

c=0.472

P-

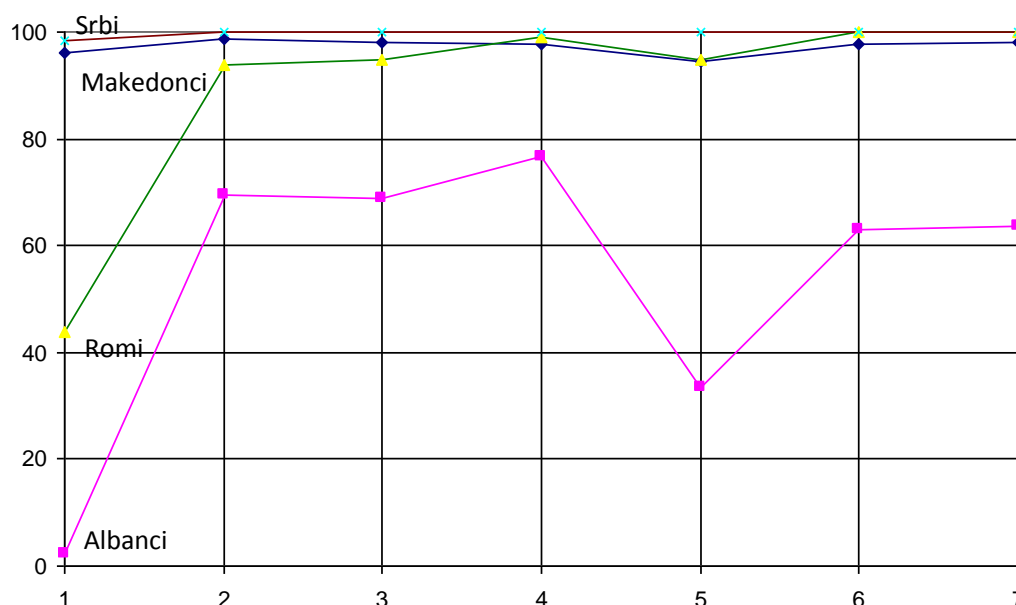
X^2 =prosežan hi-kvadrat za sve stavke

df=stepen slobode

c=koeficijent kontingencije

P-r = Pearson's R koeficijent

Grafikon 1: Frekvencija odgovora anketiranih Makedonaca za četiri etničke grupe



Podaci u tabeli 1 i grafikonu 1 jasno pokazuju dve tendencije etničke distance Makedonaca u odnosu na četiri etničke grupe. Prva tendencija ukazuje da ne postoji etnička distance anketiranih Makedonaca prema Srbima. Ta se tendencija izražava u svim stavkama, počevši od stavki u kojoj se izražavaju najintimnija osećanja >>stupio bih u brak<< (98,4%) pa preko stavke <<imao bih za prijatelja<< (100,0%), do stavke <<imao bih za pretpostavljenog<< (100,0%). Dalje, anketirana lica makedonske etničke pripadnosti ne pokazuju etničku distancu prema Romima, osim u prvoj stavci >>stupio bih u brak<< (43,5%), čak bi >>imali za pretpostavljenog<< Roma onoliko koliko i iz svog etničkog porekla

(94,9 :94,6%). Druga tendencija sastoji se u izra`enoj etni~koj distanci anketiranih Makedonaca prema Albancima u celini, no i u odnosu na pojedine stavke. Najizrazitiju etni~ku distancu prema Albancima pokazuju dve stavke : prva, >>stupio bih u brak<< (2,7%) i >>imao bih za pretpostavljenog<< (33,3%). U ostalim stavkama nije tako sna`no izra`ena etni~ka distanca, iako su vrednosti i u ovim stavkama zna~ajno ni`e u odnosu na vrednosti ovih stavki prema Srbima i Romima.

Mo`e se postaviti pitanje : Zbog ~ega ne postoji etni~ka distanca anketiranih Makedonaca prema Srbima i Romima (sa izuzetkom stavke >>stupio bih u brak<< kod Roma), a postoji izra`ena distanca prema Albancima ? Na ovo pitanje se mo`e odgovoriti samo ako se uzme u obzir *društveni kontekst* u kome je sprovedeno istra`ivanje kao i odre|ene kulturno-religiozne karakteristike pripadnika etni~kih skupina. Naime, istra`ivanje je realizovano u periodu od po~etka septembra do 10 oktobra 2003 godine, period u kome nisu bile zalevene rane oru`anog konflikta u severozapadnom regionu Makedonije, konflikt koji su izazvali Albanske teroristi~ke grupe formirane od etni~ke albanske manjine u Makedoniji, ali i ulaskom teroristi~kih grupa iz protektorata Kosova i posebno iz tzv. Za{titnog korpusa U^K-a. U ovom smislu, francuski analiti~ar Kristov [ikle (Chiclet, 2001) u *Le monde diplomatique*-u pisao : „Kao pobornici Velike Albanije ili barem Velikog Kosova, radikali iz Albanskog narodnog pokreta i biv{i vojnici OVK izvezli su nasilje u dve demokratske zemlje, nadaju}i se priklju~enju ju`ne Srbije i Zapadne Makedonije Kosovu“, sa karakteristi~nim naslovom : „OVK se sveti u Makedoniji“. Oru`ane teroristi~ke grupe pod imenima OVK ili ONA u Makedoniji izveli su bomba{ke akcije i napravili nekoliko masakra : masakrirali su vojnike Makedonske armije kod sela Vejce, kidnapovali su ljude i ubijali ih (dvanaestoro Makedonaca je isvezlo). Zatim, nastalo je etni~ko ~i{enje-proterivanje odre|enog broja Makedonaca, Srba i Roma iz regiona zahva}enog ratnim akcijama OVK-a ili ONE(usput, da ka`em da je predstavnik OESA priznao da postoji etni~ko ~i{enje u severozapadnom delu Makedonije od strane albanske ONE,'Utrinski vesnik, 27 juli 2001). Iza ovih akcija albanskih terorista i separatista stala licemerna „me|unarodna zajednica“ i uz njenu podr{kku nametnut je makedonskoj dr`avi i ve}inskom konstitutivnom narodu „Ohridski ugovor“ ~ime je ona izgubila karakter nacije-dr`ave, stevenog u narodno-oslobodila~kom ratu 1941-1945 godine. Dru{tvenu i kulturnu traumu koje su do`iveli Makedonci, a i Romi i Srbi u severozapadnom delu Makedonije, da upotrebim termin Pjotra [tompke (Sztompka, 2001). U ovom oru`anom konfliktu Romi i Srbi su bili `rtve i na strani makedonskih legitimnih bezbednosnih snaga. Iz tih razloga mo`e se razumeti zbog ~ega ne postoji etni~ka distanca Makedonaca prema Srbima i Romima (osim za stavku <<stupio bih u brak<< zbog distinktivnih razlika u kulturnim obrascima izme|u Makedonaca i Roma.

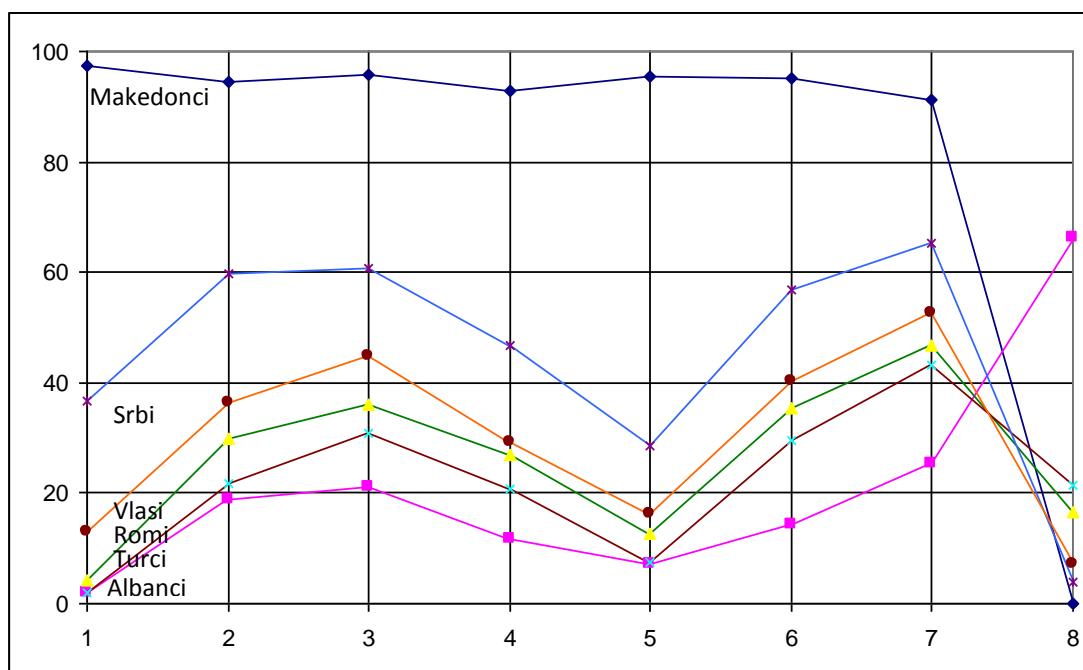
S obzirom da se i drugo istra`ivanje o omladini realizovalo u 2003 godini, interesantno je da pogledamo podatke o etni~koj distanci anketiranih omladinaca makedonskog etni~kog porekla. Podaci su izneti u tabeli 2.

Tabela 2. Etnička distanca omladinaca makedonskog etničkog porekla u odnosu na ostale etničke grupe (%)

Stav	1	2	3	4	5	6	7	8
Etnička pripadnost	Moja sestra (brat) ili bliska rodbina da se uda (o`eni) za njega/nju	Da se dru`am s njim i da mi bude prijatelj/ca	Da u`imo u istoj {koli/fakultet	Da `ivi sa mno m u isto mesto	Da bude rukovodilac/ca u istoj radnoj organizaciji gde radim	Da `ivi sa mno m u istoj op{tini	Da `ivi kao gra ani n/ka u mojoj zemlji	Ho}u da ga isklju`im iz moje zemlje
Makedonci	97,4	94,6	95,7	92,8	95,6	95,1	91,2	0,0
Albanci	2,0	18,7	21,0	11,7	7,2	14,3	25,3	66,3
Turci	4,2	30,0	35,9	26,9	12,8	35,4	46,9	16,7
Romi	2,0	21,9	30,8	20,8	7,6	29,5	43,3	21,5
Srbi	36,8	59,8	60,6	46,9	28,6	56,8	65,2	4,0
Vlasi	12,9	36,4	44,7	29,3	16,1	40,3	52,6	7,3

Izvor: Osnovna studija za mladinski trendovi (Proekt za razvoj na deca i mladi), Skopje, 2004:142

Grafikon 2: Frekvencija odgovora anketiranih Makedonaca za {est etničke grupe



Podaci pokazuju sličnu tendenciju kao i podaci odraslih u tabeli 1. Naime, mladi anketirani Makedonci (18-34 godine) za najbliže smatraju Srbe, dok su najudaljeniji od Albanaca. Tako, u stavci >>moja sestra (brat) ili bliži rođak da se oženi (uda) za nju (za njega)<<, 36,8% od anketiranih Makedonaca izjasnilo se da bi sklopili brak sa Srbima, dok sa Albancima i Romima izjasnilo se 2,0% anketiranih. Još u stavci >>da bude rukovodilac u organizaciji (preduzeću) gde radim<< Romi dobijaju skoro istu nisku vrednost (7,6%) kao i Albanci (7,2%), dok u ostalim stavkama etnička distanca mladih Makedonaca je znatno manje u odnosu na Albance. Interesantno je pomenuti da etnička distanca mladih Makedonaca je skoro za dva puta manja u odnosu na Turke (sem prve i pete stavke, što govori da su Turci, kao i Romi, Srbi i Vlasi lojalni građani Makedonskoj državi i zbog toga etnička distanca mladih Makedonaca je manja prema ovim etničkim grupama u odnosu na Albance. Veću otvorenost mladi Makedonci pokazuju u stavci >>da se družim s njim i da mi bude prijatelj(ca)<<, gde su Srbi najpreferiraniji sa oko 60%, a Albanci najodbojeniji (18,7%). Veoma je sličan stav i u pogledu stavke >>da učim u istoj školi (fakultetu)-60,6% za Srbe i 18,7% za Albance. U celini uzeto, podaci iz tabele 2 pokazuju opštu tendenciju etničke distance omladine Makedonije da je najmanja prema Srbima; zatim, prema Vlasi, nešto veća prema Turcima i Romima, a najveća prema Albancima. U odnosu na podatke u tabeli 1 gde su izneti rezultati anketiranih odraslih Makedonaca u severo-zapadnom delu Makedonije gde skoro ne postoji etnička distanca prema Srbima i Romima (izuzev stavke >>stupio bih u brak), mladi anketirani na širem području Makedonije i na većem uzorku pokazuju određenu etničku distancu i prema Srbima, a ona je veća i prema Romima. Etnička distanca mladih Makedonaca je veća prema Albancima u odnosu na anketirane Makedonace u prvom istraživanju. Ova tendencija je još izraženija kod mladih Makedonaca prema Albancima u poslednjoj stavci >>hoću da ih isključim iz moje zemlje<<, stavke koja ne postoji u skali regionalnog istraživanja, iako u Bogardusovoj skali ona postoji kao sedma, ekstremna stavka. Najviše od anketiranih omladinaca makedonskog etničkog porekla izjasnilo se za Albance da >>hoću da ih isključim iz moje zemlje<<, i to dve trećine anketiranih Makedonaca (66,3%); zatim slede Romi (21,5%) i Turci (16,7%). Etnička distanca mladih Makedonaca prema Albancima je slična sa etničkom distancom Srba i Crnogoraca na početku devedesetih godina prošlog veka kada je sprovedeno istraživanje na tadašnjim jugoslovenskim prostorima (bez pokrajine Kosova). Naime, Laslo Sekelj navodi podatke da 56,7% anketiranih >>ne žele nikakav kontakt<< sa Albancima (Sekelj, 2000 :7).

2. Etnička distanca anketiranih Albanaca

Podaci o etničkoj distanci Albanaca u odnosu na Makedonce, Rome i Srbe iznete su u tabeli 3 i grafikonu 3.

Tabela 3: Etnička distanca Albanaca prema pripadnicima ostalih etničkih grupa (%)

Stav	1 Stupio bih u brak	2 Imao bih za prijatelja	3 @iveo bih u susjedstvu	4 Radi o bih u istoj firmi	5 Imao bih za pretpostavljeno	6 @iveo bih u istom gradu	7 @iveo bih u istoj državi
Makedonci	7,6	62,3	46,6	71,3	29,6	66,8	66,8
Albanci	97,7	100,0	100,0	97,7	90,1	99,2	99,2
Romi	17,3	70,4	74,5	85,7	78,6	84,7	86,6
Srbi	2,3	27,9	20,9	37,2	15,5	40,3	38,9

$\chi^2 = 198.40$

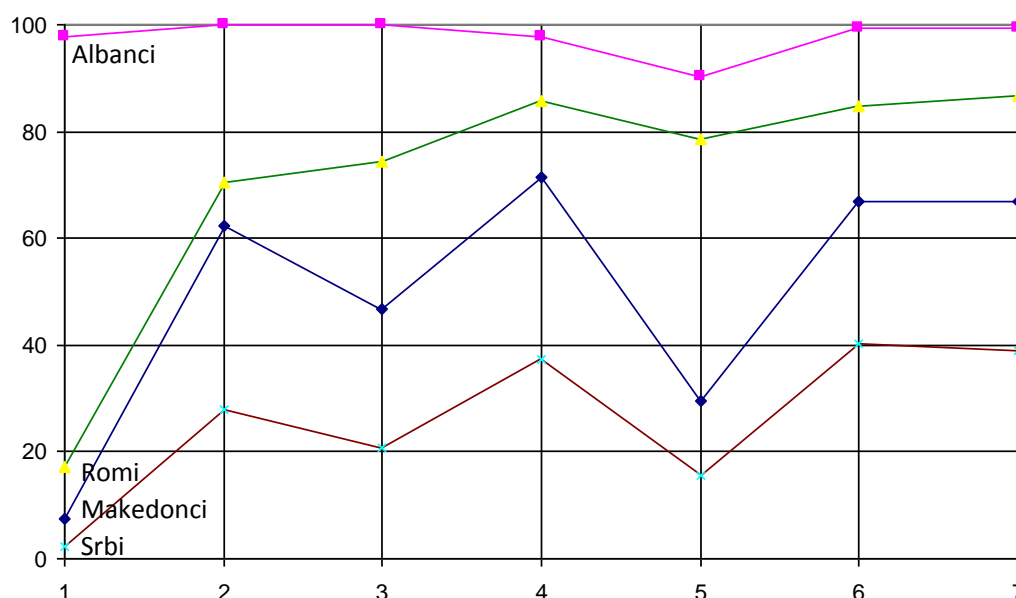
df=6

p<0,005

c=0.490

p/r=.398

Grafikon 3 : Frekvencija odgovora anketiranih Albanaca za četiri etničke grupe



Ako se izuzmu vrednosti koje daju Albanci njihovim pripadnicima, kao što su to dali i anketirani Makedonci, vidimo i za Rome i Srbe, onda etnička distanca Albanaca najveća je prema Srbima, zatim, skoro za dva puta manja prema Makedoncima i znatno manja prema Romima (sa izuzetkom prve stavke >>stupio bih u brak<<, no i tu bolje stoje Romi od Makedonaca i Srba) Ove tendencije slikovito se pokazuju u grafikonu 3. Ako se analiziraju podaci u pojedinim stavkama na skali, onda anketirani Albanci pokazuju veoma veliku socijalnu distancu prema Srbima, Makedoncima i Romima u stavci >>stupio bih u brak<< 2,3%, 7,6% i 17,3% ; zatim, sledi stavka >>imao bih za pretpostavljenog<<-15,5% prema Srbima i dva put manje prema Makedoncima-29,6%, dok sasvim neznatna prema Romima (90,1%). Albanci su otvoreniji prema Makedoncima u stavkama >>imao bih za prijatelja<< (62,3%), >>`iveo bih u istom gradu<< (66,8%),

isto toliko i u poslednjoj stavci >>`iveo bih u istoj dr`avi<<, i jo{ otvoreniji u stavci >>radio bih u istoj firmi<<.

Etni~ka distanca Albanaca prema Makedoncima je gra|ena du`eg vremena na odre|enim predrasudama i stereotipima, ali i na odre|enim ~injenicama koje su razli~itog karaktera. Prvo, {to se ti~e stereotipa koji se formiraju putem primarne i sekundarne socijalizacije i tzv. >>skrivenog<< nastavnog programa (*curriculum*) izra`avaju se u slede}e: Makedonci su uzurpatori vlasti, ograni~avaju prava Albancima, manje ih zapo{ljavaju, a kada to rade, daju im najgore i prete`no fizi~ke poslove i td. ^injenice su bile da su veoma malo bili zastupljeni mladi Albanci u visokom obrazovanju (jer, dobar deo njih do 90-tih godina pro{log veka studirao na Pri{tinskom univerzitetu, dok nakon toga zbog slabijeg kvaliteta srednjih {kola u kojima se nastava odvijala na albanskom jeziku, mnogo manji deo je prolazio na kvalifikacijske prijemne ispite (Georgievski, 1999), kao i fakti~ka manja zastupljenost albanske manjine u dr`avnoj administraciji.

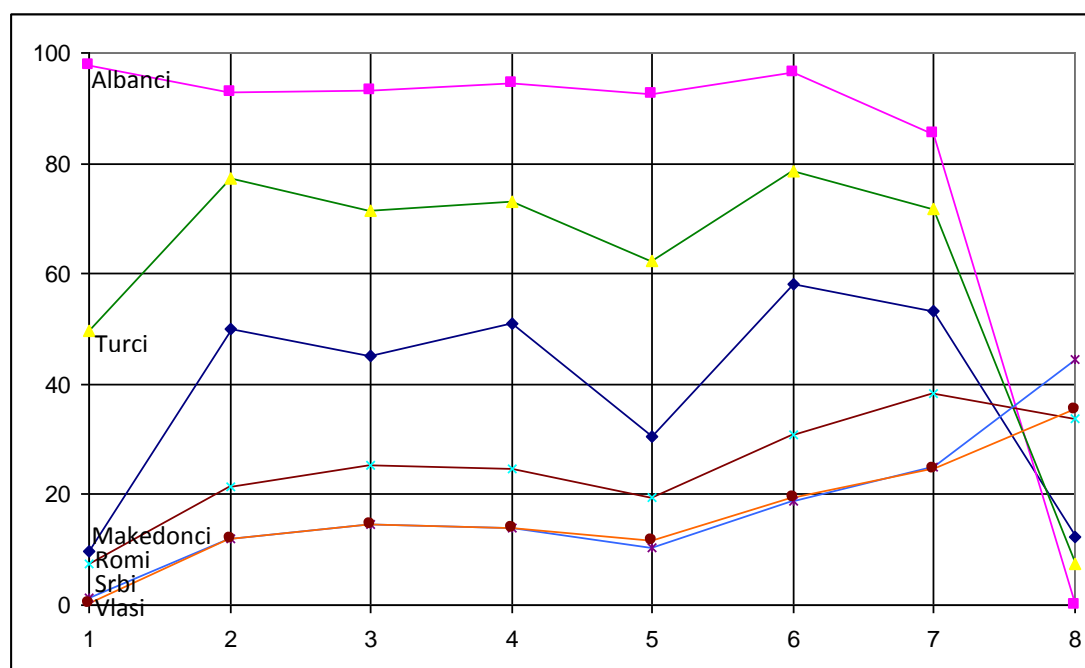
Interesantno je pogledati podatke o etni~koj distanci albanskih omladinaca koji `ive u Makedoniji i koja su izneta u slede}oj tabeli 4.

Tabela 4. Etni~ka distanca omladinaca albanskog etni~kog porekla u odnosu na ostale etni~ke grupe (%)

Stav	1	2	3	4	5	6	7	8
Etni~ka pripadnost	Moja sestra (brat) ili bliska rodbina da se uda (o`eni) za njega/nju	Da se dru`a m s njim i da mi bude prijatelj/ca	Da u~imo u istoj {koli/fakultet	Da `ivi sa mno m u isto mesto	Da bude rukovodilac/ u istoj radnoj organizaciji gde radim	Da `ivi sa mno m u istoj op{tini	Da `ivi kao gra ani n/ka u mojoj zemlji	Ho}u da ga isklju~im iz moje zemlje
Makedonci	9,8	50,0	45,1	50,9	30,4	58,0	53,1	12,5
Albanci	97,8	92,9	93,3	94,6	92,4	96,4	85,3	0,0
Turci	49,6	77,2	71,4	73,2	62,5	78,6	71,9	7,6
Romi	7,6	21,4	25,4	24,6	19,6	30,8	38,4	33,9
Srbi	1,3	12,1	14,7	13,8	10,3	18,8	25,0	44,6
Vlasi	0,4	12,1	14,7	13,8	11,6	19,6	24,6	35,3

Izvor : Isto kao tabela 2.

Grafikon 4. Frekvencija odgovara anketiranih Albanaca za šest etničke grupe



Mladi anketirani Albanci najmanju socijalnu distancu su pokazali prema Turcima koji žive u Makedoniji u svim stavkama, zatim dolaze Makedonci, prema kojima mladi Albanci su veoma udaljeni samo u prvoj stavci >>moja sestra (brat) ili bliži rođak da se uda (o`eni) za njega (za nju)<<(9,8%) i donekle u stavci >>da bude rukovodilac u organizaciji gde radim (30,4%), u ostalim stavkama (sem poslednje) vrednosti se kreću oko 50%. Najveću etničku distancu oni su pokazali skoro podjednako prema Srbima i Vlasima. Za Srbe da treba >>isključiti iz moje zemlje<< izjasnilo se 44,6% anketiranih mladih Albanaca, ali i 35,3% za Vlahe ; za Rome 33,9% i za Makedonce znatno manje 12,5%. Ako je zbog stereotipa i drugih faktora mladi Albanci imaju veliku etničku distancu prema Srbima (to se uklapa i sa etničkom distancom odraslih Albanaca (podaci izneti u tabeli 3 i grafikonu 3, onda je te`e razumeti takvu veliku etničku distancu prema Vlasima. Da li je jedan od razloga (to pripadnici vlaške etničke grupe rukovode najpoznatijim privrednim preduzećima u zemlji i zauzimaju druge važne državne i političke pozicije? Svakako da ovo pitanje o izraženoj velikoj etničkoj distanci prema Vlasima traži detaljnije ispitivanje i to u nekom narednom istraživanju u kome je uključena problematika etničke distance i potreba da se u upitnik postavi pitanje otvorenog tipa za obrazloženje stavki za svaku etničku grupu, kao (to sam naveo u metodološkim napomenama.

3. Etnička distanca anketiranih Roma

Ako se pogledaju podaci u tabeli 5 i grafikonu 5 onda se odmah uočava da je etnička distanca odraslih Roma prema Makedoncima, Albancima i Srbima usaglašenija i u istom smeru, s tim (to je ona manja prema Makedoncima, pa slede Srbi prema kojima Romi imaju nešto manju distancu u odnosu na Albance.

Tabela 5. Etnička distanca Roma prema pripadnicima ostalih etničkih grupa (%)

Stav	1 Stupio bih u brak	2 Imao bih za prijatelja	3 @iveo bih u susjedstvu	4 Radio bih u istoj firmi	5 Imao bih za pretpostavljeno	6 @iveo bih u istom gradu	7 @iveo bih u istoj državi
Makedonci	4,9	67,7	53,8	74,9	30,9	76,7	80,3
Albanci	0,0	55,3	40,3	64,5	21,1	58,1	64,5
Romi	96,9	99,0	98,0	99,0	96,9	99,0	100,0
Srbi	3,1	47,3	42,6	59,7	23,3	69,0	70,5

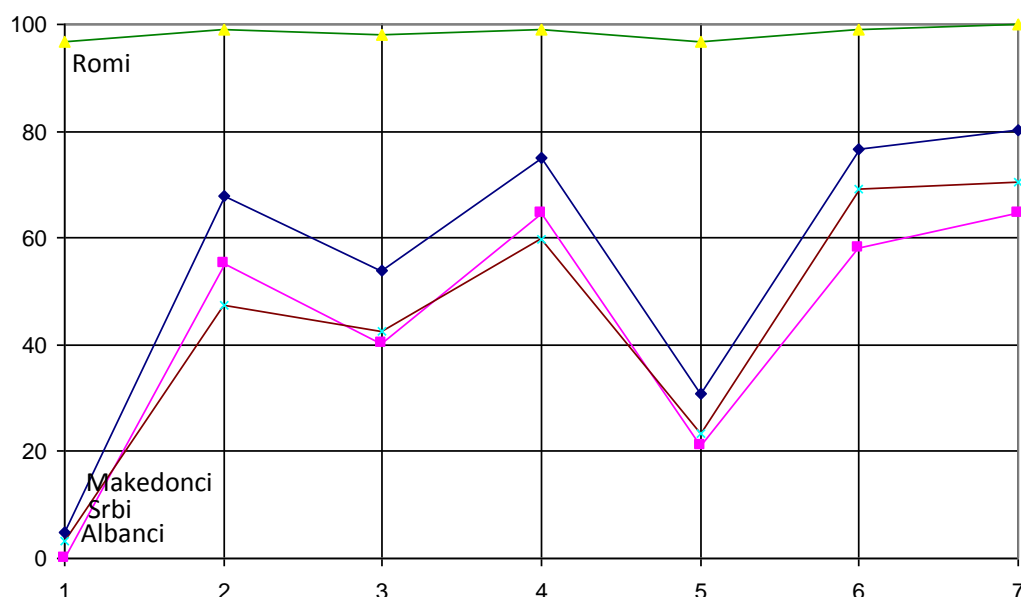
$$\chi^2 = 148.40$$

$$df=6$$

$$p<0,005$$

$$c=0.406$$

Grafikon 5: Frekvencija odgovora anketiranih Roma za četiri etničke grupe



Romi su veoma zatvoreni u pogledu stavke >>stupio bih u brak<< u odnosu na etničku distancu koju izražavaju ostale tri etničke skupine. Naime, Romi isključuju Albance za stupanje u brak (0,0%) ; zatim, samo 3,1% od Roma bi sklopilo brak sa Srbima i nešto više sa Makedoncima (4,9%). Sledeća stavka u kojoj Romi pokazuju izraženu etničku distancu je >>imao bih za pretpostavljenog<< skoro podjednako prema Srbima (23,3%) i Albancima (21,1%), i nešto manje prema Makedoncima (30,9%). No, Makedonci su preferiraniji od strane Roma da rade u istoj firmi (74,9%) nego prema Srbima (59,7%) i Albancima (64,5%). Romi tako je više vole da se druže, odnosno da imaju za prijatelja Makedonca (67,7%), Albanca (55,3%) i Srba (47,3%). Oni više bi željeli da žive u istom gradu sa Makedoncima (76,7%) i u istoj državi sa njima (80,3%), sa Srbima (70,5%) i sa Albancima (64,5%).

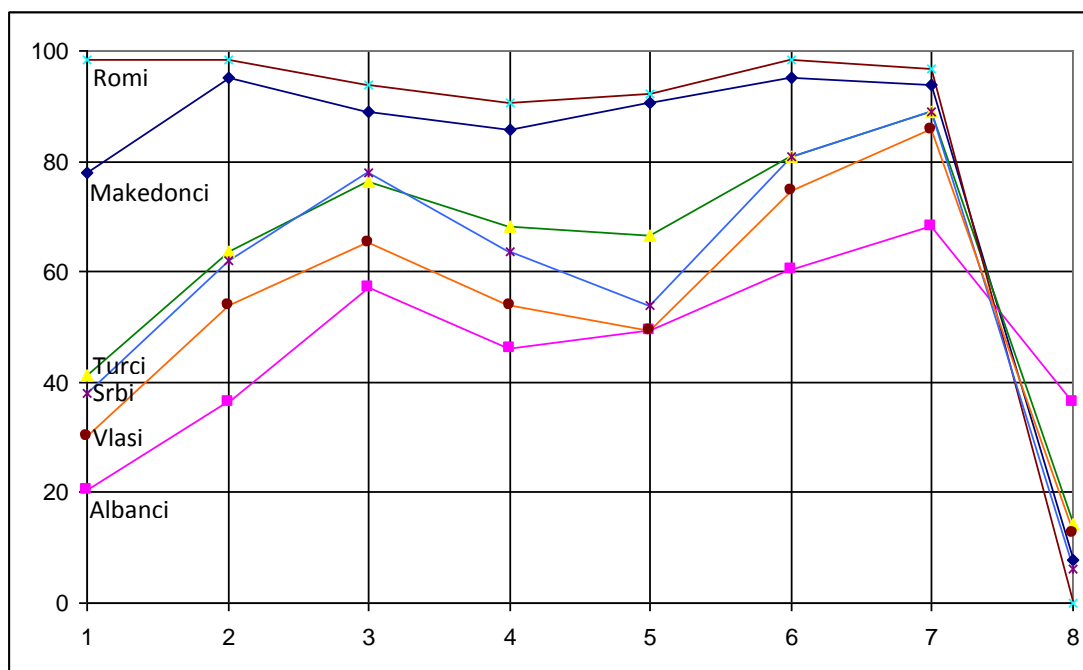
Dali mladi Romi imaju sličnu etničku distancu sa njihovim odraslim pripadnicima, može se videti u tabeli 6 i grafikonu 6.

Tabela 6. Etnička distanca mladih *Roma* u odnosu na ostale etničke grupe

Stav	1	2	3	4	5	6	7	8
Etnička pripadnost	Moja sestra (brat) ili bliska rodbina da se uda (o`eni) za njega/nju	Da se dru`am s njim i da mi bude prijatelj/ca	Da u`imo u istoj {koli/fakultet	Da `ivi sa mno m u isto mesto	Da bude rukovodilac/ca u istoj radnoj organizaciji gde radim	Da `ivi sa mno m u istoj op{tini	Da `ivi kao gra ani n/ka u mojoj zemlji	Ho}u da ga isklju`im iz moje zemlje
Makedonci	77,8	95,2	88,9	85,7	90,5	95,2	93,7	7,9
Albanci	20,6	36,5	57,1	46,0	49,2	60,3	68,3	36,5
Turci	41,3	63,5	76,2	68,3	66,7	81,0	88,9	14,3
Romi	98,4	98,4	93,7	90,5	92,1	98,4	96,8	0,0
Srbi	38,1	61,9	77,8	63,5	54,0	81,0	88,9	6,3
Vlasi	30,2	54,0	65,1	54,0	49,2	74,6	85,7	12,7

Izvor : isto kao tabela 2.

Frafikon 6. Frekvencija odgovora anketiranih Roma za {est etničke grupe



Podaci u tabeli 6 i grafikonu 6 pokazuju jasno izra`enu tendenciju da su mladi Romi najotvorenija etnička grupa i da je njihova etnička distanca najmanja

skoro prema svim etničkim grupama u Makedoniji, skoro i u svim stavkama ove skale. Slično kao i odrasli Romi u prvom istraživanju, mladi Romi imaju balansiraniju etničku distancu prema svim etničkim grupama u Makedoniji sa manjom etničkom distancom u odnosu na odrasle Rome. Interesantno je da mladi Romi su otvoreniji i u najosebnijoj stavki >>moja sestra (brat) ili bliži rođak da se uda (o`eni) za njim (sa njom)<< prema Makedoncima 77,8% anketiranih mladih Roma bi dozvolilo sestri ili bratu da stupi u brak ; zatim sa Turcima to bi dozvolilo njih 41,3%, sa Srbima 38,1%, sa Vlasima 30,2% i relativno manje sa Albancima (20,6%). Mladi Romi u svim stavkama su najotvoreniji prema Makedoncima, pa slede Tirci, Srbi, Vlasi i na kraju dolaze Albanci. Tako oni preferiraju najviše da se druže sa Makedoncima (95,2%), sa Turcima (63,5%), sa Srbima (61,9%), sa Vlasima (54,0%) i sa Albancima (36,5%). Odrasli Romi su bili skeptičniji da im bude Makedonac rukovodilac u organizaciju gde rade (30,9%), dok mladi Romi se izjavljavaju da im to Makedonac bude- 90,5% anketiranih, 66,7% su se izjasnili da to budu Turci, 54,0% Srbi, 49,2% Vlasi, isto toliko i Albanci.

Međutim, ako se uzme u obzir poslednja stavka >>hoću da ih isključim iz moje zemlje<<, 36,5% anketiranih mladih Roma izjasnilo se za Albance, 14,3% za Turke {to je nešto manje od tri puta u odnosu na Albance, 12,7% to `ele za Vlahe (12,7%) i 7,9% za Makedonce.

Na taj način, u ovoj ekstremnoj stavki >>hoću da isključim iz moje zemlje<<, mladi Romi pokazuju veliku etničku distancu prema Albancima nego prema ostalim etničkim grupama u Makedoniji. Za razumevanje ovog njihovog stava mora se imati u vidu društveni kontekst oružanog konflikta 2001 godine u severozapadnom delu Makedonije gde su stradali i Romi (o`emu je bilo prethodno reči), ali i o tome da oni znaju da je dobar deo Roma sa Kosova proteran i `ivi u Makedoniji kao posledica NATO bombardovanja Jugoslavije 1999 godine i etničkog `i`enja od strane OVK.

4. Etnička distanca anketiranih Srba

Podaci o etničkoj distanci Srba prema Makedoncima, Albancima i Romima izneta su u tabeli 7, a slikovito prikazani u grafikonu 7.

Tabela 7: Etnička distanca *Srba* prema pripadnicima ostalih etničkih grupa (%)

Stav	1	2	3	4	5	6	7
Etnička pripadnost	Stupi o bih u brak	Imao bih za prijatelja	@iveo bih u susedstvu	Radio bih u istoj firmi	Imao bih za pretpostavljeno g	@ive o bih u istom gradu	@ive o bih u istoj dr`avi
Makedonci	82,1	95,5	96,0	96,4	86,1	94,2	95,5
Albanci	0,8	30,1	23,4	37,9	15,4	29,0	36,3
Romi	41,8	95,9	94,9	98,0	91,8	99,0	99,0
Srbi	100,0	100,0	100,0	100,0	99,2	99,2	99,2

$X^2=324.71$

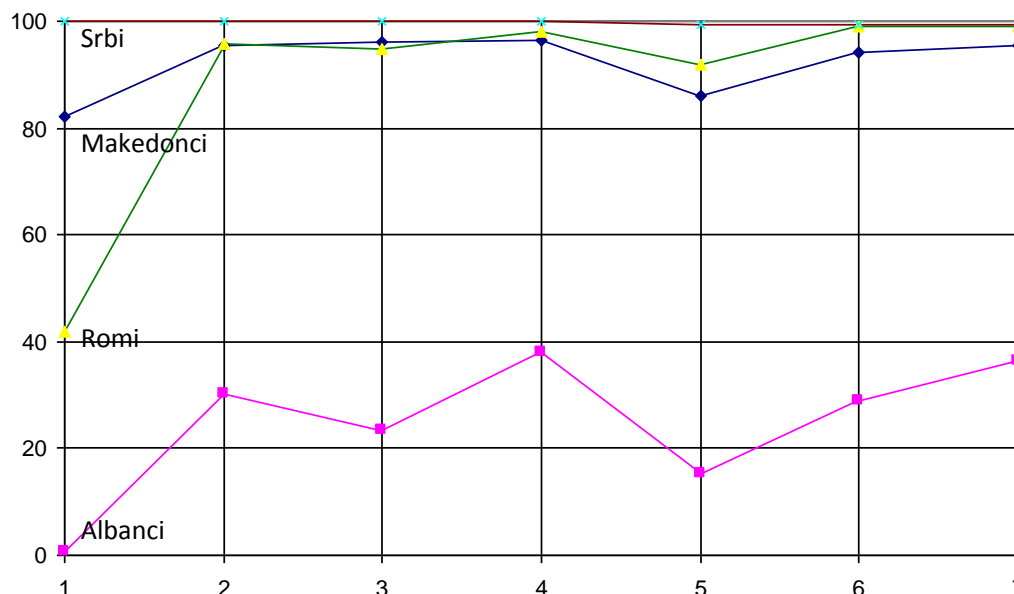
df=6

p<0,005

c=0.599

p/r=.538

Grafikon 7 : Frekvencija odgovara anketiranih Srba za četiri etničke grupe



Ispitanici najmanju distancu izrađavaju prema Makedoncima, kao i prema Romima (sa izuzetkom stavke >>stupio bih u brak<<, gde je ona za dva put ave}a u odnosu na Makedonce (41,8%) :82,1%). Aproximativno se mo`e re}i da je oko tri i po put ave}a etni}ka distanca Srba prema Albancima, nego prema Makedoncima i Romima, a u nekim stavkama mnogo vi}e od toga. Tako, Srbi skoro i da ne pomi{l}aju da stupe u brak sa Albancima (0,8%), a sasvim mali broj od anketiranih Srba bi `eleo za pretpostavljenbog da imaju iz redova etni}kih Albanaca (15,4%). Zatim, manje od jedne ~etvrtine anketiranih Srba bi `iveo u susedstvu sa Albancem (23,4% ; ~ak ispod jedne tre}ine Srba bi `ivela u istom gradu sa Albancima (29,0%), dok od anketiranih Albanaca 40,3% izjavilo da bi `iveli sa Srbima u istm gradu, {to predstavlja relativno manju etni}ku distancu, nego {to Srbi imaju prema Albancima za ovu stavku. Razlika nije zna}ajna izme|u Srba i Albanaca u odnosu na stavku >>`iveo bih u istoj dr`avi<< (36,3% :38,8%-uporediti podatke u tabelama 3 i 7).

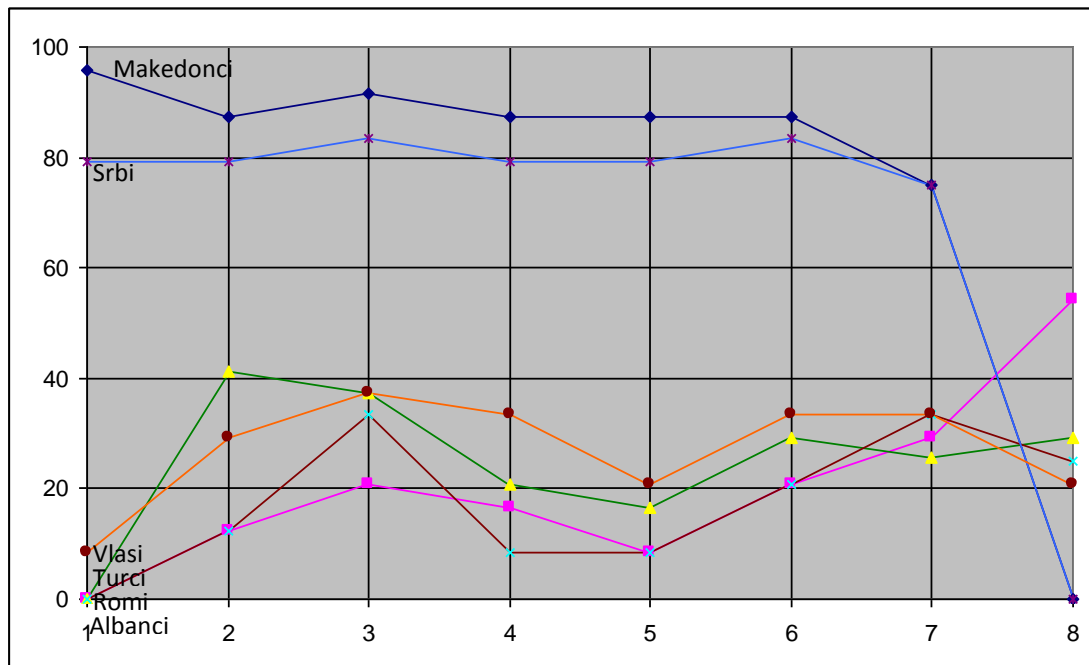
Me|utim, postavlja se pitanje : da li i mladi Srbi zauzimaju istu ili sli}nu etni}ku distancu prema Makedoncima, Albancima, Romima, Turcima i Vlasima ? Podaci o ovom pitanju izneti su u tabeli 8 a slikovito prikazani u grafikonu 8.

Tabela 8. Etnička distanca anketiranih mladih Srba

Stav	1	2	3	4	5	6	7	8
Etnička pripadnost	Moja sestra (brat) ili bliska rodbina da se uda (o`eni) za njega/nju	Da se dru`am s njim i da mi bude prijatelj/ca	Da u`imo u istoj {koli/fakultet	Da `ivi sa mno m u isto mesto	Da bude rakovodilac/ca u istoj radnoj organizaciji gde radim	Da `ivi sa mnop m u istoj op{ini	Da `ivi kao gra ani n/ka u mojoj zemlji	Ho}u da ga isklju`im iz moje zemlje
Makedonci	95,8	87,5	91,7	87,5	87,5	87,5	75,0	0,0
Albanci	0,0	12,5	20,8	16,7	8,3	20,8	29,2	54,2
Turci	0,0	41,10	37,5	20,8	16,7	29,2	25,6	29,2
Romi	0,0	12,5	33,3	8,3	8,3	20,8	33,3	25,0
Srbi	79,2	79,2	83,3	79,2	79,2	83,3	75,0	0,0
Vlasi	8,3	29,2	37,5	33,3	20,8	33,3	33,3	20,8

Izvor : isto kao tabela 2.

Grafikon 8. Frekvencija odgovara anketiranih Srba za {est etni`ke grupe



Ako se pa`ljivije pogledaju podaci u tabeli 8 i grafikonu 8, odmah pada u o`vi da mladi anketirani Srbi imaju sli`nu etni`ku distancu kao i odrasli Srbi prema Makedoncima, odnosno da ona ne postoji (i`ak je i manja i u odnosu na preferentnosti sopstvene etni`ke grupe) i najve}a prema Albancima. Ali se mladi Srbi razlikuju od svojih odraslih po tome {to je njihova etni`ka distanca veoma

velika prema Romima, Vlasima i Turcima. Dakle, mladi Srbi koji žive u Makedoniji uopšte nemaju etničku distancu ni u jednoj stavki nije frekventne vrednosti bi se razlikovale od vrednosti pojedinih stavki sopstvene etničke grupe (Srbi). Prema ostalim etničkim grupama anketirani mladi Srbi zauzimaju tri do četiri puta veću etničku distancu u odnosu na Makedonci prema kojima kao što je predhodno konstatovano ne postoji etnička distanca.

Ako se pogledaju podaci u pojedinim stavkama, onda se može primetiti da mladi Srbi, posle Makedonaca najviše preferiraju da se druže (ili da im bude prijatelj) sa Turcima (41,1%), sa Vlasima (29,2%) i najmanje sa Albancima i Romima (12,2% :12,5%). Oni bi voleli da uče u istoj školi (fakultetu) sa Makedoncima (91,7%), zatim, daleko manje i podjednako sa mladim Turcima (37,5%) i mladim Vlasima (37,5%), sa Romima voleli jedna trećina anketiranih mladih Srba (33,3%) i oko jedne petine sa mladim Albancima (20,8%). Slične su vrednosti i sledećih stavki : >>da živi sa mnom u istoj opštini<< i >>da živi kao građanin u mojoj državi<<. Sem za Makedonci, za ostale etničke grupe etnička distanca mladih Srba se povećava poveć od stavke >>da živi sa mnom u istom mestu<< (gde je najniža vrednost za Rome -8,3% i za Albance - 16,7%, pa preko stavke >>da mi bude rukovodilac u organizaciji gde radim<< (ponovo prema Romima i Albancima etnička distanca je najveća-podjednako samo 8,3% se izjasnilo da to žele), pa slede Turci sa 16,7% i Vlasi sa 20,8%.

Ipak, ako se izuzmu Makedonci etničku distancu mladi Srbi imaju prema ostalim etničkim grupama u obe ekstremne stavke >>moja sestra (brat) ili bliža rodbina da se uda za njega(nju)<< i >>hoću da ih isključim iz moje zemlje<<. [to se tiče prve stavke, mladi Srbi sasvim isključuju mogućnost da se saglase da njihova sestra (brat) ili njihov rođak da se uda, odnosno oženi sa Albancem, Turčinom i Romom (0,0%), dok sa Vlahom se izjasnilo 8,3%. U odnosu na stavku >>hoću da ih isključim iz moje zemlje<<, od anketiranih mladih Srba izjasnilo se najviše za Albance -54,2%, zatim za Turke-29,2%, za Rome-25,0% i za Vlahe-20,8%.

Ako je donekle razumljivo zbog čega anketirani mladi Srbi imaju takav ekstreman stav >>hoću da ih isključim iz moje zemlje<< zbog oružanog konflikta 2001 godine u severozapadnom delu Makedonije koji su izveli i vodili deo Albanaca iz Makedonije i Kosova, možda i zbog etničkog čišćenja Srbi na Kosovu naročito nakon oružane agresije NATO-a na Jugoslaviju, ipak je nedovoljno shvatljivo (blizu jedne trećine mladih Srba smatraju da treba isključiti iz zemlje Turke, za jednu četvrtinu da treba to uraditi sa Romima i za jednu petinu treba i Vlahe isključiti iz zemlje, kada se zna da su u ovim konfliktima Turci, Romi i Vlasi bili lojalni legitimnim strukturama vlasti i bezbednosnim snagama zemlje i da jedan broj njih stradao u ovim konfliktima. Da li se takav isključiv stav jednog dela mladih Srba prema Romima, Turcima i Vlasima ne zasniva na predrasudama i stereotipima konstruisanih u procesu socijalizacije, zasluži posebno istraživanje u kome će se dobiti podatke i obrazloženja njihovih stavova.

5. Skala etničke preferencije omladine

U istraživanju omladine 2003 godine u Makedoniji (Osnovna studija za mladinski trendovi, 2004), upotrebljena je skala etničke preferencije. U upitniku je traženo da mladi rangiraju pripadnike etničkih grupa u Makedoniji prema stepenu

bliskosti koju anketirana lica ose}a prema svakoj od njih (est etni~kih grupa : Albanci, Vlasi, Makedonci, Romi, Srbi i Turci) pri ~emu 1 ozna~ava najvi{i stepen bliskosti, a 6 najni{i. Od dobijenih podataka izra~unati su koeficijenti preferencije. Na osnovu ovih koeficijenata napravljeno je rangiranje etni~kih grupa (tabela 9).

Tabela 9. Rang etni~ke preferencije omladine Makedonije

Etni~ke grupe koje rangiraju	R a n g (rangirane etni~ke grupe)					
	Albanci	Vlasi	Makedonci	Romi	Srbi	Turci
Makedonci	6	3	1	5	2	4
Albanci	1	4	3	5	6	2
Romi	6	5	2	1	3	4
Srbi	6	3	2	5	1	4
Turci	3	6	2	5	4	1
Vlasi	6	1	2	5	3	4
Ukupno	6	5	2	6	3	4

Izvor : Osnovna studija za mladinski trendovi (2004 :149) ;

Podaci u tabeli 9 pokazuju da tendencije u etni~koj preferenciji mladih ne odstupaju od analiziranih tendencija etni~ke distance predhodno iznetih na osnovu primene Bogardusive skale etni~ke distance. Tako, mladi Makedonci koji su anketirani kao najudaljenije ose}aju Albance (rang 6), a najbli`e Srbe (rang 2). Mladi anketirani Albanci za najmanje bliske ose}aju Srbe (rang 6), a najbi`e Turke (rang 2), Makedonce oni ranguju kao srednje bliske (rang 3); Romi za najbli`e preferiraju Makedonce (rang 2), a najudaljenije Albance (rang 6), mladi Srbi isto tako za najudaljenije ose}aju Albance (rang 6), a najbli`e su im Makedonci (rang 2); anketirani mladi Turci za najbli`e ose}aju Makedonce (rang 2); zatim Albance (rang 3), a najudaljenije Vlahe (rang 6). Mladi Vlasi najvi{e preferiraju Makedonce (rang 2), a najudaljenije ose}aju Albance (rang 6). Tu je sasvim uo~ljivo da sem mladih anketiranih Turaka, svi ostali pripadnici etni~kih grupa Albance ose}aju za najudaljenije etni~ke grupe. U ovoj skali etni~ke preferencije najvi{i rang (1) je rezervisan za sopstvenu etni~ku grupu (bez isklju~ka). Zbog toga u buduiim istra`ivanjima etni~ke preferencije treba izostaviti pitanje sopstvene etni~ke preferencije, ~ak i etni~ke distance, jer *eo ipso* se podrazumeva i ozna~uje svojevrsnu tautologiju.

Zaklju~ci

Problematika etnosa, etni~kih identiteta i konflikata u{la je u sredi{te sociolo{kog interesovanja kako teorijskog tako i istra`iva~kog. Ovaj interes u savremenoj sociologiji donekle ozna~uje i zaokret, ali i odre|eno zapostavljanje distinktivne sociolo{kog problematike kao {to su dru{tvne nejednaksti, dru{tvenog raslojavanja, oblici osiroma{enja i socijalne isklju~ivosti na koje uti~u direktno ili indirektno mnogobrojni faktori i posebno za Balkanske zemlje ambivalentni procesi tranzicije i globalizacije, kao i neprevazi|eni oblici autokratskih re`ima i vladanja. U takvim uslovima lako nastaje „etnizacija politike” i „politizacija etni~nosti”. Tada i

etnička distanca lako se politički manipuliše od strane aparata jednonacionalnih partija i mas medija koje utiču na stvaranje negativnih stereotipa za ostale etnikume.

Polazeći od ovog, sociološko i socijalno-psihološko istraživanje etničke distance u ovom još uvek etnički konfliktnom Balkanu, skoro da se ne može zaobići. Problematika etničkih odnosa, identiteta, distance i konflikata u zemljama Balkana biće u središtu sociološkog, ali i političkog i geostrateškog interesa (ovo posljednje globaliziraju ih dr`ava).

Realizovana istraživanja etničke distance u 2003 godini u Makedoniji, jedno kao deo `ireg regionalnog projekta „Kvalitet međuetničkih odnosa, svest o regionalnom identitetu i mogućnost za saradnju i integraciju na Balkanu“, drugo ispitivanje omladinskih trendova u Makedoniji, kada je re`o etničkoj distance, su pokazala su sledeće osnovne tendencije:

1. Anketirani odrasli i anketirani omladinci najviše etničku distancu izražavaju prema albanskoj etničkoj populaciji i to (sa izuzetkom anketiranih omladinaca turskog etničkog porekla). Najviše etničku distancu prema Albancima anketirani su pokazali u tri stavke: >>stupio bih u brak<< (ili kod anketiranih omladinaca >>moja sestra (brat) ili bliska rodbina da se uda (o`eni) za njega (nju)<<); >>da imam za pretpostavljenog<< i >>`eleo bih da ih isključim iz moje zemlje<< (u skali anketiranih omladinaca).

2. Anketirani odrasli i anketirani omladinci pokazuju najmanju etničku distancu prema Makedoncima (u celini uzeto), a ona (distanca) skoro da ne postoji između Makedonaca i Srba (odraslih i omladinaca). U odnosu na Makedonce, odrasli Albanci pokazuju manju etničku distancu prema Romima, skoro u svim stavkama manju nego što pokazuju prema Srbima. Anketirani albanski omladinci značajno manju distancu pokazuju prema Turcima koji `ive u Makedoniji, pa zatim prema Makedoncima (značajnije manju nego što pokazuju prema Romima, `ime se razlikuju od odraslih anketiranih Albanaca i najviše distancu pokazuju prema Srbima, za koje 44,6% smatra da treba da se isključe iz zemlje.

3. Anketirani odrasli i mladi Romi pokazuju balansiraniju distancu prema ostalim etničkim grupama u Makedoniji. U odnosu na ostale etničke grupe, Romi u oba istraživanja pokazuju manju distancu prema Makedoncima (mladi Romi izražavaju daleko manju distancu u odnosu na odrasle Rome); pa slede Srbi kod odraslih, a Turci kod mladih Roma. Ali i jedni i drugi najviše udaljenost pokazuju prema Albancima. Oni su najzatvoreniji skoro prema svim etničkim grupama u pogledu stavke >>stupio bih u brak<< ili kod omladinaca >>moja sestra (brat) ili bli`a rodbina da se uda (o`eni) za njega (nju)<<. Oni su zatvoreniji i u stavki >>imao bih za pretpostavljenog<<, a omladinci čak bi 36,5% Albance isključili iz zemlje, što je manje shvatljiv takav njihov stav prema Turcima (14,3%).

4. Srbi i u jednom i u drugom istraživanju najviše distancu imaju prema Albancima skoro u svim stavkama u odnosu na ostale etničke grupe. Ako se izuzme stavka >>stupio bih u brak<< etnička distanca Srba prema Romima je neznatna, ali kod mladih Srba ona je veoma velika, odmah uz distancu prema Albancima (grafikon 8); pa zatim slede Turci i Vlasi. Mladi Srbi su isključiviji prema Albancima (>>ho}u da ih isključim iz svoje zemlje<< odgovorilo 54,2%% anketiranih, nasuprot 44,6% anketiranih mladih Albanaca koji to `ele za Srbe.

Odrasli i mladi Srbi (ovi još izražavaju) ne pokazuju etničku distancu prema Makedoncima, kao što i Makedonci nemaju distancu prema Srbima koji `ive u

Makedoniji. Na ovakvu tendenciju verovatno je uticao dru{tveno-politi~ki kontekst koji je 2003 godine bio povoljan. Taj se kontekst mo`e promeniti, a time da do|e do promene etni~ke (ne)distance. Naime, crkovni spor koji je nametnula Srpska pravoslavna crkva Makedonskoj pravoslavnoj crkvi sa podr{kom odre|enih dr`avnih struktura u Srbiji, kao i neumerene izjave odre|enih makedonskih politi~ara u vezi statusa Kosova i Metohije verovatno mo`e uticati i na pove}anje etni~ke distance izme|u oba naroda (pokazatelj tome no`e biti grafiti na zgradama u Skoplju nakon inauguracije vladike Jovana Vrani{kovskog za arhiepiskopa "Ohridske p{trijar{ije" od strane Sinoda Srpske pravoslavne).

5. Sve to ukazuje na potrebu za permanentnim istra`ivanjem etni~ke distance u Makedoniji i Srbiji, ali i u drugim zemljama Balkana gde su me|uetni~ki konflikti amalgam za politi~ke manipulacije vladaju}ih oligarhija ovih zemalja, no i „tamne starne globalizacije“ (A. Giddens), i upotreba balkanskih zemalja (njihovih struktura mo}i) od strane globaliziraju}ih dr`ava u procesu stvaranja „novog svetskog poretka“.

Sa metodolo{ke gledne ta~ke treba povezivati istra`ivanja etni~ke distance i preferencije sa socijalnom distancom, odnosno ispitivanjem koliko je udaljenost ljudi koji pripadaju razli~itim dru{tvenim slojevima (klasama), profesijama, naro~ito u ovom uzavrelom tranzicijskom procesu ovih zemalja. Zna~aj ove problematike za istra`ivanje pokazuje podatak da oko jedne tre}ine anketiranih (uzorak 2100 ispitanika) nema prijatelja, a vi{e od dve tre}ine imaju za prijatelja istog zanimanja (istra`ivanje sam sa svojim saradnicima realizovao 1998 godine u okviru projekta „Promene u socijalnoj strukturi Makedonije“). U ovom kontekstu plpdotvornija za budu}e istra`ivanje bi bila i slede}a hipoteza : *Koliko je manja etni~ka distanca, toliko je manifestnija socijalna distanca i obratno : ako je ve}a etni~ka distanca, onda je manje manifestna socijalna.*

Ovome treba dodati i nastojanje istra`iva~a da standardizuju instrumente (skale) za merenje etni~ke, socijalne i profesionalne distance, kao i dopunom ovih instrumenata sa pitanjima koja }e omogu}iti da se dobiju podaci ne samo za opis etni~ke i socijalne distance, nego da omogu}uju i dublju kauzalnu analizu

Literatura:

- Brown, M., E., (1997), „Causes and implications of ethnic conflict“ in: Guibernan and Rex (ed.), *The Ethnicity Reader*, Polity press, Cambridge
- Chiclet, Ch., (2001), „L'U^K cherche en Macédonie“, *Le monde diplomatique*, avril ;
- Derens, J., Geslin, L., (2006), *Reves dangereux d'une >>Grande Albanie<<*, *Le monde diplomatique*, juillet, p.5
- Georgievski, P., (1999), Selection factors in the enrolment of candidates in the faculties at the two universities in the Republic of Macedonia, in: International symposium „The university in the 21st century“, (50th Anniversary of Ss. Cyril and Methodius University in Skopje), Skopje, Ss. Cyril and Methodius University)
- Golubovi}, Z., Kuzmanovi}, B., Vasovi}, M., (1995), *Dru{tveni karakter i dru{tvene promene u svetlu nacionalnih sukoba*, Beograd: IFDTA, Filip Vi{nji}
- Gud, V., Het, P., (1966), *Metodi socijalnog istra`ivanja*, Beograd:

Vuk Karadžić

(2004), Osnovna studija za mladinski trendovi (Projekt za razvoj na deca i mladi), Skopje: Agencija za mladi i sport

Haralambos, M., Holborn, (2000), *Sociology (Themes and perspectives)*, fifth edition, London: Collins;

Sekelj, L., (2000), „Etnička distanca ksenofobija i etnonacionalistička manipulacija“, *Sociologija*, (Bgd), No. 1

Sztompka, P., (2001), „The Ambivalence of Social Change (Triumph or Trauma)“, *Polish Sociological Review*, pp. 277-290

Vrcan, S., (1999), „Znakovita zbrka oko etničkog“, u: *Kultura etničnosti, identitet* (priredila Jadranka Kumpes), Zagreb: Institut za migracije i narodnosti, Naklada Jesenski i Turk, Hrvatsko sociološko društvo

Hosudovski, M., (2001), „Vođnata na Amerika sreću Makedonci“, nedeqnik *Pari plus* (Sofia), broj 32- sabota, 25 avgust 2001

PROCES SOCIJALIZACIJE I FORMIRANJE DRUŠTVENOG I LIČNOG IDENTITETA

Uvod

Proces socijalizacije individue i proces formiranja ili konstrukcije njenog društvenog i ličnog identiteta su dva uzajamno povezana i neodvojiva procesa. Prvi proces u kome individue uče kulturu svoga društva, pravila, norme i vrednosti i način ponašanja sa drugim individuama, podružavaju svoje biće i time formiraju odgovarajući društveni identitet. Drugi proces-formiranje identiteta, odvija se kroz pripadnosti društvenim grupama, počevši od procesa u kojima se odvija primarna socijalizacija preko grupe vršnjaka, škole, masmedija i sl. - proces poznat kao sekundarna socijalizacija. Prema funkcionalističkom teorijskom gledištu, primarna socijalizacija podrazumeva „socijalizaciju u toku ranog detinjstva“ dok sekundarna socijalizacija „nastaje u kasnijim godinama i na nju manje utiče porodica, a imaju uticajnijih drugih faktora, na primer, skupine vršnjaka i škole“ (Haralambos, Holborn, 2000:509). Prema L. Malkiju (Mulkey, 1993:88) socijalizacija je glavni društveni princip zbog toga što je ona proces u kome ljudsko biće postaje čovek nasuprot njegovoj ili njenoj neophodnoj pripadnosti društvenoj grupi. Ljudi ne mogu postojati van grupa (društva ili ostalih grupa). Zakonit proces nastajanja društvenog bića kroz procesa socijalizacije ima za nužnu posledicu tri dinamike: *eksternalizacija*, *internalizacija* i *objektivizacija*. Ove dinamike predstavljaju dijalektičku vezu između individue i grupe tako da je čovek proizvod društva i pored toga što ne postoji društvena stvarnost bez ljudi. Društvo (grupa) isto tako je takva dijalektička pojava koja je ljudski proizvod koji kontinuirano povratno utiče na svoj stvaralac (Berger, 1967). Proces socijalizacije putem ovih dinamika (eksternalizacije, internalizacije i objektivizacije) snažno utiče na temeljni proces *strukturisanja* ličnosti, odnosno na formiranje njenog društvenog i ličnog identiteta.

Pojam „identiteta“ u sociološkoj literaturi definiše se kao „osećaj vlastitosti što se razvija kada se dete počne diferencirati od roditelja i porodice i kada zauzima svoje mesto u društvu“. (Jary and Jary, 1991). Dakle, identitet se odnosi na to što ljudi misle da su, što je ono što je najvažnije što ih obeležava. Kao što ističu Haralambos i Holborn (Haralambos, Holborn, 2000) identitet se najviše povezuje s nacionalnom i etničkom pripadnošću, seksualnom orijentacijom (homoseksualci, heteroseksualci, biseksualci), rodnom i klasom. Iako je identitet nešto što se odnosi na pojedince, on je povezan s društvenim skupinama kojima ti pojedinci pripadaju i s kojima se identifikuju. Međutim, čovekova predstava o sebi i predstava drugih o njemu uvek se ne poklapaju. *Lični identitet* može biti različit od *društvenog identiteta*. Na primer, ličnost koju drugi vide kao muškarca može sebe doživljavati kao ženu zarobljenu u muškom telu, napominju Haralambos i Holborn.

Pojam identiteta sve više dobija važnost kako u savremenoj sociološkoj literaturi, isto tako i u savremenim društvima, naročito u onim

koja do`ivljavaju radikalne dru{tvene promene kao {to su tzv. tranziciona dru{tva, kao {to su dana{nja balkanska dru{tva. U odre|enim periodima promena ovih dru{tava dru{tveni i li~ni identiteti ljudi su stabilniji, u drugim vremenskim periodima, naro~ito kriznim, njihovi su identiteti nestabilniji, lomljiviji. Ova druga tendencija nastaje u odre|enom dru{tvenom kontekstu u kome ve}ina ljudi gube svoje karijerne i `ivotne perspektive; kada njih zahvati apatija i ravnodu{nost; kada se duhovna dimenzija u kulturi tog dru{tva gasi i kada otupi ose}aj ljubavi prema drugim ljudima, a time i preuzimanje akcije ljudi za promenu ovakvog stanja i dru{tvenog konteksta.

U formiranju dru{tvenog i li~nog identiteta individua zna~ajnu ulogu igraju *habitus* u shvatanju Pjera Burdije; kao i {kolska socijalizacija u vidu oficijalnog i „skivenog“ nastavnog programa ili u obliku *vidljive* i *nevidljive pedagogije* kako ih poima Bazil Bernstin (Bernstein, 1997), o ~emu }e vi{e re~i biti u kasnijem izlaganju.

Burdijeov habitus i Bernstinova vidljiva i nevidljiva pedagogija uklu~eni su i u procesu {kolske socijalizacije pri ~emu posebno su zna~ajne u formiranju identiteta u~enika kao {to stil (na~in) nastave i „klima“ u razredu koja se stvara od tipa nastave kao i va`ost tuma~enja nastajanja odre|enih oblika identiteta u obrazovnom procesu kao {to su podteorije simboli~kog interakcionizma o obrazovanju: 1) samoispunjavaju}e proro~anstvo i 2) teorija etiketiranja.

Francuski sociolog Klod Diba (Dubar, 1995, 2006) polaze}i od u~enja Maksa Vebera i D`ord`a Mida poku{ao da konstitui{e sociolo{ku teoriju identiteta koju je ozna~io kao ~etvrtu paradigmu imenom >>*razumevaju}i individualizam*<< (l'individualisme compréhensif). Svakako da ova njegova teorija nije celosno razvijena, ali ipak izneti su osnovni elementi takve teorije obuhvataju}i sva tri nivoa sociolo{ke teorije (mikro, mezo i makro).

Burdjeov habitus, Bernstinova vidljiva i nevidljiva pedagogija i formiranje dru{tvenog identiteta

Sama re~ *habitus* je latinskog porekla upotrebljavana u skolasti~koj tradiciji, a preneti je iz gr~ke re~i hexis (•••••) upotrebljavana od Aristotela da bi ozna~ila „dispozicije prihva}ene od tela i du{e“. ¹⁾

Pjer Burdije preuzima ovaj klasi~an koncept upotrebljavan od vi{e autora, daju}i mu jednu slo`eniju, dijalekti~kiju i otvoreniju definiciju. Naime, on defini{e *habitus* kao „sisteme trajnih i prenosljivih dispozicija, strukturisanih struktura, predistaniranih da funkcioni{u kao strukturira~ke strukture, odnosno kao generi~ki organizacioni principi prakse i reprezentacije“ (Bourdieu, 1980:88). Na osnovu ove definicije habitusa kao sistema dispozicije povezanih sa jednom dru{tvenom putanjom mogu}e je kod Burdije da prepoznamo zbir specifi~nih habitusa karakteristi~nih za velike klase i koje poja{njavaju razli~ite na~ine socijalizacije. U tom procesu socijalizacije, jedna dru{tvena klasa postaje „klasa individua sa istim habitusom“, odnosno snabdene sa istim dispozicijama u pogledu budu}nosti, jer dele iste tipi~ne putanje. Opis habitusa naj~e}e dobija oblik suprostavljenosti >>kvaliteta<< ili >>vrlina<< koje su crpljene iz zajedni~kog jezika i iskustava i koje slu`e da se okarakterizuje jedan stil

odnosa, jedan na~in fizi~kog i moralnog pona{anja, jedan op{ti stav ispred budu}nosti (Dubar, 1995:69). Kako ovaj proces socijalizacije i habitusa uti~e na formiranje dru{tvenog ili preciznije klasnog identiteta prema Burdijeu, vidi se od slede}e njegove sheme.

Schema 1. *Klasni habitus i identitet*

Bur`uj: >>ugledan<< opu{ten, {irak (po duhu, gestovima, i sl.) blagorodan, bogat, {irak (u idejama, itd.) liberalan, slobodan prefinjen, prirodan, opu{ten, pun sa voljom ubedan, otvoren i td.	(Sitni bur`uj) >>pretenciozan<<, ste{njen, uzak, otsutan mali, sitan, oskudan, {krt, {tedljiv striktnan, formalist, strog rigidan, stisnut, ograni~en, skrupulozan, precizan, itd.	(Narodni): >>siroma{an<< levi, te`ak, otvoren stidljiv,neve{t,>>konfuzan<< siroma{an, >>skroman<< >> dobro dete <<, >>prirodan<< iskren (u govoru), ~vrst
--	---	---

Source: (Bourdieu, 1974)

Iz gornje sheme vidi se da je Burdije suprotstavio tri klasna (dru{tvena) identiteta: uglednog ili krupnog (velikog) bur`uja; sitnog bur`uja i ljudi iz narodnih slojeva. Izme|u „suprostavljenosti *velikog* i *malog* obuhva}eni su skoro sve specifi~ne opozicije“ (Ibid.). Tako, sitni bur`uj (u usponu) predstavljen je, u navedenom Burdijeovom radu, kao „proleter koji se pravi mali da bi postao bur`uj“, iz narodnog porekla, on ograni~ava svoj pad „~esto puta na jedini proizvod, shva}en i fazioniran u funkciji strogo selektivnih o~ekivana vladaju}e klase“, „on se okre}e ka nuklearnoj porodici“ usko stisnuto, ali i malo agresivno, on (sitni bur`uj) investira mnogo u obrazovanju i gura svoje potomstvo prema sve ve}em mogu}em uspehu; on manifestuje, sa svojom fizi~kom postavljeno}u (ono {to Burdije naziva telesnim hexis-om) da treba „da se pravi mali da bi pre{ao preko uzanih vrata koja vode bur`oaziji; pod prinudom da bude strog i striktnan, diskretan i pedantan u njegovom na~inu odevanja, govorenja, u njegovim gestovima i u celom njegovom pona{anju, njemu uvek nedostaje malo {irine i {irokosti“ (Ibid, p. 25). Sve ovo sitnog bur`uja pravi suprotnog pravom bur`uju koji dokazuje svoju {irinu (u potro{nji) i {irinu (u idejama), jer istovremeno on poseduje sredstva (ekonomska) i kodove (kulturna): treba samo da za~uva ste~enu poziciju, a ne da poku{ava da pristupi ka ve}oj poziciji, krupni bur`uj manifestuje u svim svojim stavovima jednu realizovanu koincidenciju bi}a i da postane bi}e (devoir ~tre). Sitni bur`uj, prema Burdieu, razlikuje se od radnika i od seljaka koji nemaju pretenziju da postanu bur`uji, mogu da budu ono {to su, odnosno >>skromniji<<, ali sa iskreno}u u govoru, sa >>smislom<< za realnost, koje se ne me{aju sa njihovim `eljama, ali ih prikazuju kao >>te{ke<< i >>neve{te<<, odmah ~im se oni pojave u

bur`oaskom univerzumu u kome ne vladaju ni sredstva (ekonomska) ni koda (kulturnog) o >>dobrom pona{anju<<.

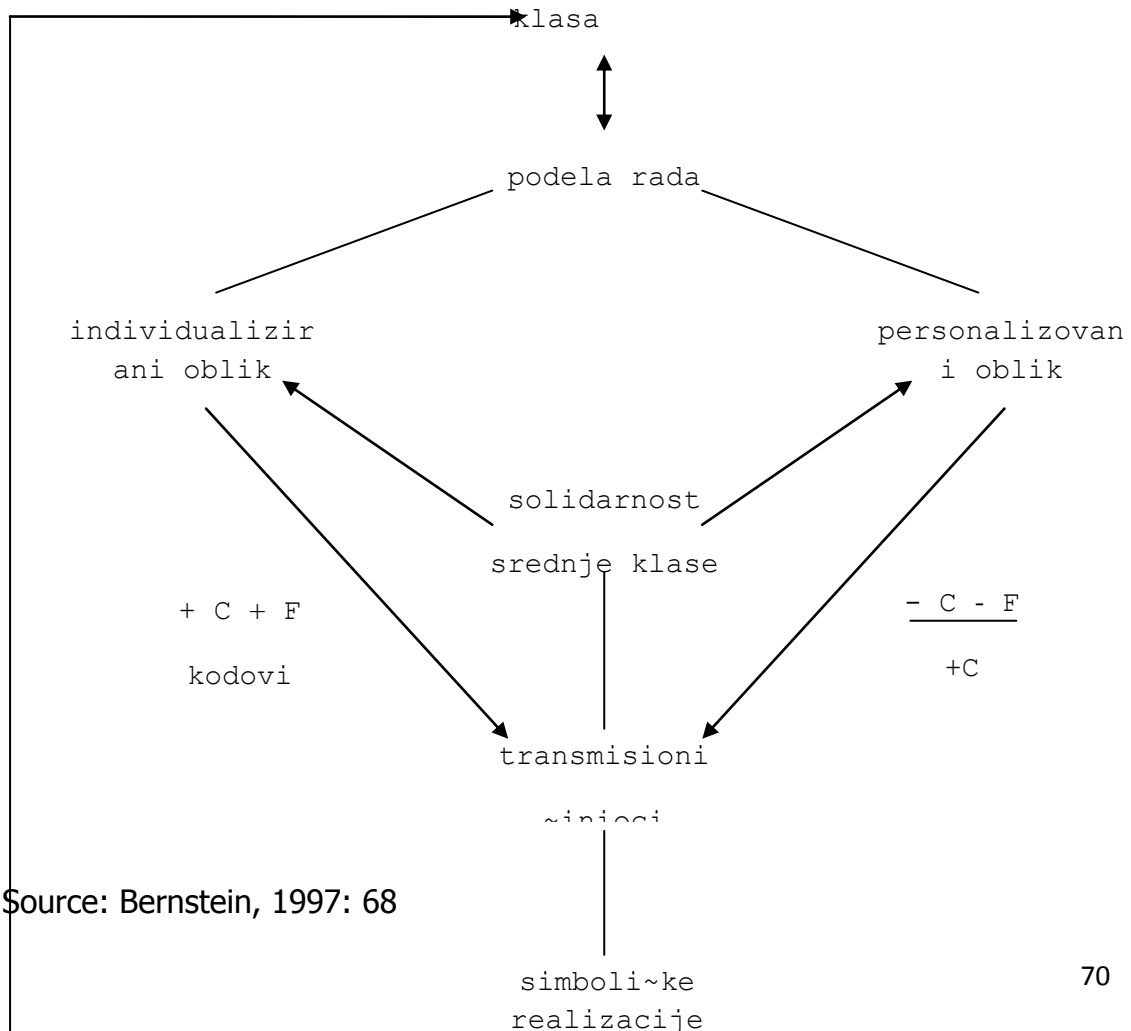
Ovaj Burdijeov veberijanski ideal-tipski opis predpostavlja da habitus, produciran iz socijalizacije individua, istovremeno izra`ava poziciju (gore/dole) i putanju (donju/gornju) koja se izra`ava preko jedne iste „vizije o ekonomskom i dru{tvenom svetu“ (ono {to Burdije naziva >>klasnim etosom<<) i koji se afirmi{e u javnom i privatnom `ivotu (Dubar, 1995). Prema Burdijeu, socijalizacija obezbe|uje inkorporiranje klasnog habitusa i producira klasnu pripadnost individua, reproduciraju}i, pri tom, klasu kao grupu koja deli isti habitus. Kao {to isti`ve K. Diba, Burdije da bi uspostavio korespondenciju izme|u objektivnih i subjektivnih dispozicija, on je morao da izvr{i dvojni redukciju, istovremeno dopu{taju}i specifikaciju mehanizma interiorizacije objektivnih uslova²⁾ i mehanizma eksternalizacije subjektivnih dispozicija. Ba{ po cenii ove dvojne redukcije, habitus mo`e da bude definisan kao proizvod interioriziranih „objektivnih“ uslova (pozicija i putanja dru{tvene grupe prema poreklu) i kao proizvo|itelj praksi sa >>objektivnim<< efektima (pozicija grupe pripadnosti) reproduciraju}i na taj na`in socijalnu strukturu i obezbe|uju}i kontinuitet individualnog habitusa. U ovom kontekstu treba ista}i da „ako su dru{tveni identiteti proizvedeni iz istorije individua i njihovog habitusa, oni su isto tako proizvo|a`i njihove budu}e istorije“ (Dubar, 1995:78). Ova budu}nost zavisi ne samo od >>objektivne<< strukture sistema u kojima se razvijaju individualne prakse i naro`ito od stanja dru{tvenih odnosa u unutra{njosti ovih polja, nego zavisi isto tako i od >>subjektivnog<< bilansa sposobnosti individua koji uti`vu na mentalne konstrukcije oportuniteta u ovim poljima. Identiteti su rezultat susreta putanja dru{tveno uslovljenih sa poljima dru{tveno strukturisanih. Me|utim, ova dva elementa nisu nu`no homogena, a zna`ajne kategorije putanja nisu nu`no iste one koje strukturizuju polja dru{tvene prakse (Ibid, p. 78).

Klod Diba u jednom resentnom radu (Dubar, 2006:146) kritikuje Burdijevo shvatanje razlikovanja izme|u identiteta i habitusa. Naime, on isti`ve, da ba{ radikalne razlike izme|u identiteta i habitusa Burdijea, postavlja jedinstvo dispozicija koje proizlaze iz pozicije, odnosno iz dru{tvenih uslova. Odmah `im se promeni uslov ili pozicija sa putanjom po`inju te{ko}e. Burdije mo`e se izvu}i iz ovih te{ko}a samo sa izmi{ljanjem >>kauzalnosti verovatnog<<, odnosno pravi ono, prema njemu, svaki da ho}e >>subjektivno<< samo ono {to mo`e >>objektivno<< da uspe kao da se verovatnosti ve}e ili manje podrazumevaju. `im se prelazi sa jedne >>kauzalnosti na verovatno<< (habitus) u drugu kauzalnost na mogu}e (identifikuju}e oblike) sve se ure|uje razli`no, smatra Diba.

Bazil Bernstin (Bernstein, 1997) poku{ao je da proces socijalizacije deteta i formiranje njegovog dru{tvenog (klasnog) identiteta posmatra preko `etiri klasnih predpostavki koje „le`e u osnovi transmisije nevidljive pedagogije“: 1) ona (nevidljiva pedagogija) unapred predpostavlja poseban pojam o majci kao krucijalnim pripremnim `inociem za kulturnu reprodukciju; 2) ona unapred predpostavlja poseban pojam za vreme; 3) ona unapred predpostavlja poseban pojam za prostor i 4) ona unapred predpostavlja poseban oblik dru{tvene kontrole, koja je nerazdvojiva od interpersonalne komunikacije (elaboriran kod-fokusiran na lice). Na taj na`in, prema

Bernstinu, obrazovne posljedice od nevidljive pedagogije, bi}e krucijalno razli~ne u zavisnosti klasne pozicije deteta. Nevidljiva pedagogija je sistem prekida~i, i u odnosu na dom i u odnosu na druge nivoe obrazovne hijerarhije. Ona transformi}e privatizovanu dru{tvenu strukturu i kulturne sadr`ine (zna~enja) vidljivih pedagogija u personaliziranu dru{tvenu strukturu i personalizirane kulturne sadr`ine (zna~enja). Bernstin smatra da je nevidljiva pedagogija jedna od realizacije konflikta izme|u stare i nove srednje klase, koji povratno ima svoju dru{tvenu osnovu u dva razli~ita oblika organske solidarnosti-individualizovani i personalizovani oblik solidarnosti (Dirkemov pojam organske solidarnosti-P.G.); zatim, da oba ova oblika solidarnosti proizlaze van od razlika u odnosu sa i ekspanzijom podele rada u okviru srednje klase; da pokretanje od individualizovanog ka personalizovanom obliku prekida *oblik* reprodukcije klasnih odnosa; da ovakav prekid izaziva razli~ni oblik *primarne* socijalizacije u okviru srednje klase; da je oblik primarne socijalizacije u okviru srednje klase model za primarnu socijalizaciju u {koli; da postoje kontradikcije u okviru personalizovane organske solidarnosti koje stvaraju duboke osetljive dvosmislenosti. Savremena nova srednja klasa je jedinstvena, smatra Bernstin, jer je u socijalizaciji njenih mladih pripadnika o{tra i prodorna kontradikcija izme|u subjektivnog li~nog identiteta i objektivnog privatizovanog identiteta; izme|u osloba|anja osobe i hijerarhije klasa (Bernstein, 1997:67-8). Ove relacije se mogu videti na slede}oj shemi koju daje Bernstin:

Schema 2: *Socijalizacija mladih nove srednje klase*



Source: Bernstein, 1997: 68

S obzirom da je moguće za školu i univerzitet da se promeni osnova njihove solidarnosti od individualističke u personalizovanu, odnosno da se olabavi njihova klasifikacija i okviri, onda je teže za roditelje da smene njihovu funkciju privatizovanja, t.j. stvaranja znanja kao privatne svojine. Ali iz toga ne proizlazi da promena personalizovane organske solidarnosti promeniće i funkciju privatizovanja, čak je i promena u obliku solidarnosti verovatnija da se služi u onom delu obrazovnog sistema koji ne stvara privatnu svojinu, kao što je slučaj sa nižim radničkom klasom, ili u obrazovanju veoma mladih individua. Tada Bernstein smatra da se može zaključiti da će glavne posledice ove promene u solidarnosti biti u oblasti kondenzovane komunikacije (pol, umetnost, stil) i u obliku društvene kontrole (od eksplicitne u implicitnu).

U formiranju identiteta (društvenog i ličnog) pored društvenih grupa, kalsa utiču i drugi roditelji naročito u obrazovnoj socijalizaciji. Ovom prilikom sasvim ukratko ukazujem na tri takva roditelja: stil nastave i klimu koja ona stvara u razredu u školi i roditelje koje objašnjavaju teorijske varijante simboličnog interakcionizma; teorije etiketiranja i teorije samoispunjujućeg proročanstva.

1. Stil nastave nastavnika ima dva osnovna oblika i više podoblika. Prvi oblik je autoritarni oblik nastave, a drugi demokratski oblik nastave. U prvom obliku nastave-autoritarnom, nastavnik je centralna figura nastave, komunikacije, on diktira pravila komunikacije i vrednovanje ono što je dobro i loše, što treba učenicima da znaju; nastava u kojoj je komunikacija preteno jednostrana-od nastavnika (gore) prema učenicima-dole); često je ona zasnovana na autoritetu na osnovu moći i temelji se na strahu prema drugom. Takav tip nastave stvara poslušnost kod dece i njihov identitet je nestabilan i lomljiviji. Koliko je uzrast učenika mlađi toliko su veće posledice (negativne) u formiranju društvenog i ličnog identiteta učenika. U demokratskom obliku (i podoblika) nastave, učenik se tretira kao subjekt i komunikacija između nastavnika i učenika je dvosmernija; „klima“ u učionici i školi je opuštenija, relaksiranija i povoljnija za kognitivnu i društvenu socijalizaciju koja ostvaruje roditelji i saostaljniji lični identitet učenika-identitet izračenog JA kao i objektivniju ocenu identiteta drugih.

2. Sa stilom nastave i ostvarenja identiteta učenika povezane su i navedene teorije o samoispunjavajućem proročanstvom i o etiketiranju. Teorija o samoispunjavajućem proročanstvu objašnjava da će se predviđanja nastavnika o budućem uspehu ili neuspehu učenika tendencijski ostvariti zato što je postavljeno predviđanje. Nastavnik definiše učenika na određeni način, na primer kao >>bistrog<< ili >>tupog<<. Polazeći od te definicije, nastavnik predviđa učenikovo ponašanje: primer, on ili ona dobiće dobre ili loše ocene. Nastavnikova interakcija s učenicom delovaće na njegovu definiciju učenika. On bi, na primer, od >>bistrog<< učenika mogao tražiti kvalitetniji rad i više ga potsticati. Učenicovu predstavu o sebi (lični identitet) u velikoj meri oblikovati nastavnikova definicija. On će biti sklon o sebi misliti kao >>bistrom<< ili >>tupom<< i u skladu s tim delovati. Njegovo delovanje delimično biti odraz što nastavnik od njega očekuje (Haralambos, Holborn, 2000: 845). Ali i u primarnoj socijalizaciji, u porodici, kada otac ili majka ili oboje svom detetu često ponavljajući kažu: >>Ti ćeš biti

doktor/lekar)<< ili >>ti }e{ biti in`enjer<<, i td. Tako dete nastoji da se pona{a prema ovim `eljama roditelja i ~esto kasnije se ovo proro~anstvo i ostvari.

Teorija etiketiranja obja{njava ~inioce koje dovode do odrejenih oblika devijantnog pona{anja u~enika, odnosno do devijantnog identiteta kada nastavnik ~esto etiketira odrejenog u~enika negativnom etiketom i kada u~enici tu etiketu prihva}aju i >>obele`avaju<< svog druga tom etiketom.

Etiketa definira u~enika ili pojedinca kao posebnu vrstu li~nosti. Etiketa nije neutralna: ona sadr`i ocenu li~nosti na koju se primenjuje. To je *glavni status* u tom smislu {to uti~e na svaki drugi status koji poseduje pojedinac. Ako je individua etiketirana kao kriminalac, du{evni bolesnik ili homoseksualac, gej, tada takve etikete zasenjuju njegov status roditelja, radnika, suseda, prijatelja. U ocenjivanju i etiketiranju u~enika od strane nastavnika razli~ita istra`ivanja pokazuju da ne igraju primarnu ulogu sposobnosti i znanja u~enika nego poreklo dru{tvne klase. tako P. C. Rajts (Rist, 1970) u svom istra`ivanju do{ao do rezultata da je nastavnik uzimao u obzir da li je dete ~isto i uredno i da li poti~e iz porodice {kolovanih i zaposlenih roditelja. On je zaklju~io da je nastavnik ocenjivao i etiketirao u~enike na temelju dru{tvne klase iz koje poti~u, a ne prema sposobnostima koje pokazuju u razredu. Skoro do istog rezultata su do{li i sociolozi Hauard Beker, Aron Sikurel i D`on Kajsas (Haralambos, Holborn, 2000:844-5).

Klod Diba: Sociolo{ka teorija o identitetu

Polaze}i prvo od psihoanalize, posebno od Frojdovog gledi{ta da je *Ja* istovremeno defanzivna instanca protiv agresije spolja{njeg sveta, Diba pita se:>>da li pojam`identiteta` mo`e da uklju~i sociolo{ki pristup? Odgovor, prema njemu, je ne, ako ostanemo na fenomenolo{kom pristupu individualne relacije- *Ja*-*Drugi* ili na psihoanaliti~kom pristupu koji *Ja* smatra da je element zatvorenog sistema u dinami~koj vezi, no „unutra{nji” sa *Tako* i *Nadja*, odbacuju}i u >>okolinu<< celinu od institucija i dru{tvenih odnosa. Ako se obnovi ova veza identitet o sebi-identitet o drugom unutar zajedni~kog procesa, onda ovaj proces je pravi mogu}om kao {to je pravi proces socijalizacije. Sa ove gledne ta~ke, identitet nije ni{ta drugo, osim rezultat istovremeno razli~itih procesa socijalizacije koji povezani grade individue i defini}u institucije i koji dovode njen identitet da bude stabilan ili nestalan, individualan ili kolektivan, subjektivan ili objektivan, biografski ili strukturalan (Dubar, 1995 :111).

Tako, u ovom dualisti~kom procesu, podela Sebe kao subjektivan izraz dualiteta dru{tvenog, prema shvatanju Dibe, jasno se javlja preko mehanizma identifikacije. Svaki je identifikovan od drugog, ali je mogu}e da odbaci ovu identifikaciju i druga~ije da se defini}e (identifikuje). U oba slu~ajeva „identifikacija koristi kategorije dru{tvenoraspolo`ivih i manje ili vi{e legitimnih na raznim nivoima (oficijalna imena Dr`ave, etnti~ke, regionalne, profesionalne denominacije... odnosno razli~ite idiosinkratnosti-posebnosti...)” (Dubar,1995 :112). Sve ovo Diba naziva aktima **atribucije** (pripisivanja, dodeljivanja) i svi oni koji `ele da defini}u >>kakav tip mu`a (ili

`ene) ste vi<<, odnosno identitet drugog ; dalje, postoje akti **pripadnosti** naziva ih one koji kazuju >>kakav tip mu`a (ili `ene) vi `elite da budete, odnosno identitet o sebi<< (shema 3). Ne postoji nu`na korespondencija između >>predikativnog identiteta o sebi<< koji izra`ava sami identitet jedne određene ličnosti sa njenom individualnom istorijom i identiteta >>pripisanog od drugog<<. Bilo da se radi o numeričkim identitetima koji vas definišu oficijalno kao jedinstveno biće (građanska država, kodovi za identifikaciju, brojevi...) ili kao generički identiteti koji omogućuju drugima da vas klasificiraju kao jedna grupa, kategorije, klase. Međutim, predikativni identitet o sebi izmišljen od neke individue, prema J. Habermasu koga citira Diba, je >>uslov ove individue da može da bude identifikovana generički i numerički od drugih<< (Habermas, 1981 : t.II). Dakle, u određenom društvenom kontekstu, jedna individua je identifikovana i dovedena da prihvati ili da odbaci identifikacije koje ona prima od drugih ili od institucija. U ovom smislu Diba navodi analizu rezultata istraživanja Hauarda Bekera (o čemu je bilo reči) o genezi devijantnog ponašanja pušača marihuane i svirača džez : devijantni identitet se stvara (oformuljuje) u toku jednog procesa (career) koji predstavlja >>transakciju između grupa i individua tretiranu od grupe kao da je ona prešla normu<<. Ne samo ovo, nego i **etiketiranje** od drugih izaziva devijantnost, smatra H. Beker. Na taj način, on na osnovu svoje analize zaključuje da je devijantni identitet proizvod jedne transakcije između identifikacije nametnute od drugog i podkulture devijantne grupe (Becker, 1963) koja dovodi da se od devijantnog akta napravi uzrok njegovog glavnog statusa, odnosno onog preko koga sam devijant se definiše i sa čime se on aktivno identifikuje.

Shema 3. Kategorije analize identiteta

Racionalan proces	Biografski proces
*	*
*	*
Identitet o drugom	Identitet o sebi
*	*
*	*
Akti pripisivanja	Akti pripadnosti
>>Koji tip mu`a ili `ene ste vi<< `elite da	>>koji tip mu`a ili `ene
= ko ste vi	budete=ko ste vi
*	*
*	*
Identitet-numerički (pripisano ime (predskaziv) identitet -generički (anr, vid pripisivanja) pripadnost)	Predikativan
*	o SEBI (zahtevana
*	*
>>virtuelan<< društveni identitet	>>realan<< društveni
identitet	identitet

*	*
*	*
Objektivna transakcija	Subjektivna transakcija
izme u-pripisanih (dodeljenih) identiteta / predlo`enih/ inkorpo- riranih identiteta	izme u-nasle enih identiteta i ciljnih (nameravanih) identiteta
*	*
*	*
Alternativa izme u saradnje-prepozna- vanja-konflikata-nepriznivanja	Alternativa izme u -kontinuiteta -reprodukcije -raskida-produkcije
*	*
*	*
>>Racionalno i dru{tveno diskrimi- iskustvo MO]I<< nejednako-	>>Iskustvo o strukturama, nacijama i dru{tvenim stima<<
*	*
*	*
Identifikacija sa institucijama ocenjene strukturno ili legitimno	Identifikacija sa kategorijama ocenjene kao atraktivne ili za{titni~ke
*	*
*	*

Dru{tveni identitet
(iznet u dihotomiji)
Source : Dubar, 1995 :116

Ovaj prvi proces mo`e zavr{iti sa primenjivim oblikom etiketiranja, proizvode}i ono {to E. Gofman naziva >>virtuelnim<< dru{tvenim identitetima individua tako definiranim (Gofman, 1963, Dubar, 1995 :114).

Drugi se proces odnosi na aktivnu interiorizaciju, **inkorporaciju** identiteta od samih individua. Ovaj se proces, smatra Diba, ne mo`e analizirati van dru{tvenih **putanja** u kojima individua izgra|uje >identitete o sebi<< i koji nisu ni{ta drugo osim >>pri~a koji oni kazuju o onome {to su one<< (Lang) i koje ih Gofman naziva >>realnim<< dru{tvenim identitetima. Onda one koriste kategorije koje, pre svega, treba da budu legitimne za samu individuu kao i za grupu preko koje ona defini}e svoj identitet o sebi. Ova referentna grupa (u Mertonovom smislu re~i) mo`e biti razli~nija od one kojoj ova individua pripada >>objektivno<<. Ona je ipak jedina koja donosi ne~eg >>subjektivnog<< individui. Bez ovog >>subjektivnog<< legitimno se ne mo`e govoriti o identitetu o sebi (Dubar, 1995 :114).

Me|utim, izme|u ova dva procesa u formiranju identiteta individue, uvek ne postoji harmonija. ^ak kada se predhodno uspostavi odre|eni stepen harmonije, ipak uvek to ne dovodi do koincidencije strate{kih anticipacija individua (u smislu prihoda, mo}i i presti`a) sa komunikacijskim zahtevima sistema (u smislu empatije, saradnje i razmene). Nikakva simboli~ka instanca

(religija, Dr`ava...), isti~e Diba, ne garantuje vi{e nu`an kontinuitet izme|u pro{lih i budu}ih identiteta. Ulog je onaj artikulacije ovih dvaju kompleksnih, ali autonomnih procesa : ne pravi se identitet ljudi protiv njihove volje, a ipak ne mogu se mimo}i druge (ostale) da bi se stvorio svoj sopstveni identitet.

Iz ove analize, kao i iz sheme 3, jasno se vidi da Diba konstrui}e dva dualna modela identiteta-biografski identitet >>o sebi<< i racionalni identitet >>o drugom<<. U jednom kasnijem resentnom radu *Faire de la sociologie* (2006) Diba na slede}i na~in sumira svoju prvu teoretizaciju (shema 4.)

Shema 4. Prva teoretizacija identitnih oblika

Biografski identitet >>o sebi<<	Racionalni identitet >>o drugom<<		
		Priznavanje	Ne-priznavanje
	Kontinuitet	Oblik preduze}a	Kategorijalni oblik
Raskidi	Oblik mre`e	Oblik van rada	

Source : Dubar, 2006 :147

Prema Diba-u ova prva teoretizacija proizlazi iz radova Renoa Sainsoljeja (Sain-Saulieu) i radova Ervina Gofmana (Goffman), ali je ona ostala neelasti~na sve dok ostali empirijski radovi nisu je validirali. Da bi stigao do druge teoretizacije, Diba polazi od radova >>teoretizacije<< Maksa Vebera i D`ord`a Mida konstituiraju}i >>~etvrtu teorijsku paradigmu<< o identitetu. Naime, prema Diba-u, M. Veber je prvi sociolog koji je uspeo da izgradi i validuje vezu izme|u tri nivoa >>dru{tvenog<<, bez da svodi (redukuje) jedan nivo na drugi, niti, pak, da privileguje jedan nivo u odnos na drugi. On nije reducirao individu kao Marksa na proizvod dru{tvenih odnosa, no isto tako nije reducirao dru{tvo kao Zimela, na proizvod interakcije me|u individuama. Radi se o slede}im nivoima sociolo{ke tyeorije : mikro, mezo i makro. Veber poku{ava da shvati svaki nivo ; zatim, da obnovi mnoge veze izme|u ovih nivoa, zahvaljuju}i njegovim idealno-tipskim metodom.

Drugo >>otkri}e<< kako ka`e Diba, je bio D`ord` Mid (Mead), smatraju}i da je time prona{ao **beo~ug** koji je nedostajao izme|u Veberove i njegove (Diba-ove) teoretizacije ; izme|u oblika identiteta i izgradnje li~nog identiteta. >>Danas ja }u ga nazvati ~etvrtom paradigmom-*razumevaju}i individualizam<< (individualisme compréhensif), ka`e Diba (Dubar, 2006 :154). Ova paradigma predstavlja sintezau izme|u simboli~kog interakcionizma kome nedostaje dobar klju~ za ulaz u makro nivo i sociologije razumevanja, kojoj nedostaje dobra teorija o mikro-nivoom. Radi se o pluralnom individualizmu (dakle neoklasi~nom), ne >>metodolo{kom<< (kao kod Budona), nego o interpretativnom, pa ~ak i hermeneuti~kom. Ova druga teoretizacija je predstavljena u shemi 5.*

Shema 5. *Druga teoretizacija identitnih oblika*

	Identitet o drugom	Identitet o sebi
Socijalizacija u zajednici	Nominalni oblik (primer : SAMO ³) Ja (moi)	Refleksivni oblik (primer : briga o sebi : li~no)
Socijalizacija u dru{tvu	Statutarni oblik (primer : dru{tvo DVORA :sebe	Narativni oblik : (primer : Duh kapitalizma : Ja (Je)

Source : Dubar, 2006 : 157

U ovoj drugoj teoretizaciji svaki na~in da se defini{emo ili da budemo definisani, smatra Diba, mo`e se nadovezati na jednu dimenziju biografske konstrukcije subjekta socijalizovan sa interakcijom sa drugima : to je *Ja* >>dru{tveno objektizovano<<, to je *Sebe* (samog) koje prisvaja i transformi{e ovu objektivnost u li~no sebe refleksivno. Duh (Mind) koji omogu}uje eksteriorizaciju sebe koje je interiorizovano Ja, postaje dru{tveni proces koji mo`e da bude postavljen u biografsku pri~u. Na taj na~in da bi stigao do ove druge teoretizacije i modelizacije, Diba, kako sam ka`e , morao da kombinuje dva zahteva : jedan koji proizlazi iz Veberove ideal-tipske epistemologije i sociologije razumevanja, koja omogu}uju da se vodi ra~un o dimenzijama moderne individuacije pomo}u jednim modelom koji tematizira razli~ite vidove definisanja samog sebe i povezivanje sa drugima, zasnovane na obnovi zna~ajnih istorijskih momenata i drugi zahtev koji proizlazi iz Midove geneti~ke teorije za koju P. Berger i T. Lukman u njihovom velikom delu *Dru{tvena konstrukcija stvarnosti (1966)*, mogu da budu smatrani nastavlja~ima.

Svakako da se sa ovim date samo osnovne Dibaove sociolo{ke teorije identiteta. [teta je {to u nju nije uklju~io i tre}u dimenziju-krize identiteta i njihovih oblika (rodnog, li~nog, profesionalnog, kulturnog, religioznog, dru{tvenom). Verovatno da ovaj nedostatak proizlazi iz ~injenice {to je Diba vodio ra~una samo da pove`e interpretativni i interakcionisti~ki pristup, ali ne i konfliktni, iako je svoju novu paradigmu nazvao pluralisti~kom. Naro~ito razli~iti oblici identiteta dolaze u krizu i konflikt, u tranzicionim periodima, ali i u savremenom globalnom svetu.

Bele{ke :

1)Termin habitus je bio upotrebljen i od E. Dirkema u njegovom predavanju izdato pod naslovom *Pedago{ka evolucija u Francuskoj (1904-1905)* u kome on tvrdi : U svakom „od nas ima duboko stanje od koga {to drugi stvaraju i nalaze njihovo jedinstvo : ba{ na tom stanju vaspita~ treba da vr{i trajno delovanje... *to je op{ta dispozicija duha i volje* koja pravi da gledamo stvari pod odre|enim danom... dispozicija u kojoj hristijanizam je sastavni deo u nekom stavu du{e, u nekom habitusu na{eg moralnog bi}a“. Na taj na~in Dirkem defini{e obrazovanje kao >>konstituisanje unutra{njeg i

dubokog stanja koje usmerava individuu u određenom pravcu u toku celog `ivota" (Durkheim, E., *L'èvolution pédagogique en France (1904-1905)*, 2 ed., Paris, 1969, p. 38, navod prema Dubar, Cl. 1995 :65). Najverojatnije da je Pjer Burdije termin habitus prona{ao i preuzeo od Dirkema poku{avaju}i da ga reafirmi{e i razvije, sli~no kao {to je uradio i sa terminima ili konceptima : „sociolo{ko polje“, „kulturni kapital“, „homo academicus“, „dru{tvena reprodukcija“, i td.

2) Iako u ovom radu Burdije ne kazuje {ta podrazumeva pod „objektivnim uslovima“, ipak ako se ima u vidu njegov resentniji rad „Oblici kapitala“ (Bourdieu, 1997) on tu ubraja : ekonomski, dru{tveni i kulturni oblik kapitala

3) "Identité SAMO". Ovaj termin koji je upotrebio Eritie O`e (Héritier-Auge, 1977) od koga preuzima K. Diba ne postoji u francuskim re~nicima, ne samo standarnih, nego i u re~nicima tuma~enja izraza. Jedino u Velikoj enciklopediji u vi{e tomova pod terminom SAMO, stoji : „Samo je bio princ u V11 veku koji osloba|a Slovene od ropstva Avara. Ima veoma malo podataka o njemu. Mo`da je bio Sloven, ali verojatnije je da vodi poreklo od Franaka. Podigao je ustanak Slavena protiv Avara u Bohemiji, Moraviji i Panoniji. Na oslobo|enim teritorijama vladao je samostalno na federativnom principu...“ (Source: Encyclopédie (1933) La Rousse XXe Siecle, tome sixieme, Paris : Librairie LA ROUSSE, p. 168

Polaze}i od ovoga, verovatno se radi o samostalnom, ~vrstom, stabilnom identitetu.

Literatura :

Becker, H. S., (1963), trad. Francaise. Outsiders, Etudes de la sociologie de la déviance , Paris : Ed. A.M. Métailé (navod prema Dubar, 1995) ;

Berger, P., (1967), *The Sacred Canopy: Elements of a Sociobiological Theory of*

Religion, New York: Doubleday

Bernstein, B., (1997), "Class and Pedagogies: Visible and invisible", in: Halsey, H.A., et al., *Education, Culture, Economy and Society*, Oxford, Oxford University

Press;

Bourdieu, P., (1980), *Le sense pratique*, Paris: Ed. de Minuit

Bourdieu, P., (1974), 'Avenir de classe et causalité du probable', *Revue française de sociologie*, XV., p.p. 3-42 ;

Bourdieu, P., (1997), 'The Forms of Capital', in : Halsey, H.A. et al., *Education,*

Culture, Economy and Society, Oxford, Oxford University Press;

Dubar, Cl., (1991), *La socialisation : Construction des identités sociales et professio-*

nalles, Paris : Armand Colin

Dubar, Cl., (2006), *Faire de la sociologie : Un parcours d' enquêtes*, Paris, Editions-

Belin ;

Habermas, J., (1981), *Théorie de l'agir communicationnel*, 2 tomes, Paris: Fayard

(trad. Française (1987), Navod prema Dubar, (1995 :112) ;

Haralambos, M., Holborn, M.,(2000), *Sociology : Themes and Perspectives*, fifth

Edition, London Collins

Jary, D., and Jary, J., (1991), *Collins Dictionary of Sociology*, London: Harper Collins

Mulkey, M. L., (1993), *Sociology of Education: Theoretical and Empirical*

Investigations, Orlando, Harcourt Brace Jovanovich Colledge Publishers

Rist, C.R., (1970), 'Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy in getho education', *Harvard Educational Review*, No. 40 (navod kod Haralambosa i Holborna (2000));

DRUŠTVENI KONTEKST KRIZE ŠKOLE I OBLICI ŠKOLSKOG NASILJA

Uvod

Nasilje u školama i protiv škole je sve češće i dobija sve teže oblike. Nasilje je najčešća forma kršenja ljudskih prava. Školsko nasilje, porodično nasilje, kao i svako drugo nasilje su suprotni čovekovim moralnim i pravnim normama (uključujući i Konvenciju Ujedinjenih nacija o dečijim pravima). Nasilje nad decom počinje još u najranijoj uzrasti i zatim, se provlači kroz ceo proces socijalizacije koja se odvija u školi i u širokoj društvenoj sredini. Različiti oblici školskog nasilja se sve više u sociološkoj literaturi tretiraju kao proizvod društvene krize. Simptomi krize škole predstavljaju oblici nasilja među učenicima, među učenicima i nastavnicima, među učenicima i školskim osobljem(zaposlenima), a sve to dovodi do erozije identiteta škole, učenika i nastavnika. Koliko da na prvi pogled izgleda kao unutrašnji problem, ipak su sve češće zaoštreni oblici nasilja u školama, usko povezani sa oblicima i uzrocima nasilja u porodici, u grupi vršnjaka, u okruženju škole, u gradu i društvu u celini.

Međutim, cilj ovog teksta nije da se raspravlja o svim aspektima ove vrlo aktuelne teme, već ukratko da se osvrnem na različite definicije nasilja i njegove oblike i tipove; zatim, na društveni kontekst makedonskog društva; na rezultate nekoliko istraživanja školskog nasilja u Makedoniji i u nekoliko evropskih zemalja i na određene programe za sprečavanje i smanjenje školskog nasilja.

Definicije koncepta „nasilja“ i njegovi oblici

Na prvi pogled koncept „nasilje“ izgleda jednostavan za definisanje. Međutim, skoro je ne moguće da se definiše, isto kao koncepti "haos", "nered", "transgresija", pošto "nasilje" implicira ideju poremećaja reda nečega, ali i ideju o neophodnosti instrumenta za odžavanje tog reda, odmah čim je nasilje legalizovano; onda to postaje sila reda...Na taj način je nasilje istovremeno i negacija i afirmacija, (Akoun 1999:565). Od takve ambivalentnosti koncepta nasilja proizilazi i teškoća da se precizno definiše. S pravom A. Akoun ističe da se sociologija malo interesuje za jednu pravu metasociološku debatu o nasilju i prirodno se okreće analizi oblika nasilja: delikvencija, agresivnost grupa, rat i td (Ibid).

S antropološke gledne tačke, čovek je nasilno biće ne samo po svojoj prirodi već i zbog toga što se nasilje uči, stiče se u procesu socijalizacije u određenom društvenom i kulturnom kontekstu, jer on i bez nasilja može da živi. Odavde, nasilje ima smisla i značaj samo za čoveka i on ga shvata isto kao što shvata antipod nasilju –nenasilje: kad grom ubije čoveka, hijena kad rastrgne svoju žrtvu jesu nasilje samo za čoveka i samo on može da vidi nasilje u prirodi i društvu.

Međutim, iako nasilje ima značaj samo za čoveka i teško je da se definiše ovaj ambivalentni koncept, ipak, ne znači da nema pokušaja za njegovo definisanje u stručnoj i naučnoj literaturi. Definicije nasilja se kreću od uskog definisanja u smislu izjednačenja sa nekim od njegovih oblika – fizičko nasilje, pa do šire definicije koja „ inklinira od verbalnog nasilja prema neciviliziranosti ("incivilitè)" sa kojom se „većina autora slaže", (Barere, Sembel, 1998: 97).

U rečniku *Encarta World English Dictionary* (1999) je izneta jedna od užih definicija koncepta nasilja koja glasi: „1) Upotreba fizičke sile da bi se neko povredio ili nešto oštetilo; 2) nezakonska upotreba neopravdane sile ili efekt dobijen pretnjom ove sile" (Smith 2006.12).

Sličnu definiciju koja se većim delom odnosi na fizičko nasilje iznosi i D.Olweus (1999:12), po kome "nasilje ili nasilno ponašanje je agresivno ponašanje kad akter ili izvršilac koristi svoje telo ili predmet (uključujući i oružje) da bi naneo povredu ili bol drugom licu"(navodi se prema Smith-u, 2006:12).

P. Smith primećuje da ograničavanje nasilja samo na fizičke akte daje jasan fokus i moć da se tako lakše meri, jer se oni lakše primećuju u odnosu na verbalno i uzajamno (relationnelle) nasilje. Baš po tome se nasilje razlikuje od agresije. Međutim mnogi istraživači i autori se ne slažu sa ovakvim definicijama koncepta nasilja zato što se ne uključuju komponente i dimenzije kao što su verbalno nasilje (potsmevanje i vređanje), psihičko maltretiranje, omalovažavanje, društveno isključivanje i druge suptilne forme zaplašivanja.

Jedna od širih definicija nasilja je definicija Svetske zdravstvene organizacije prema kojoj se nasilje definiše kao „namernu upotrebu fizičke ili psihološke sile ili moći pod pretnjom, protiv sebe, drugog lica ili protiv grupe , zajednice koja rezultira ili postoji velika verovatnoća da rezultira povredom, smrću, psihološkom štetom, lošim razvojem ili lišavanjem"(WHOfi-006, Smith, 1999:13).

Bez razlike na neadekvatnu upotrebu termina „psihološka sila ili moć“, „psihološka šteta“ (verovatno se misli na psihičku silu ili moć i psihičku štetu), ova definicija koncepta nasilja je samo šira od definicije iznete u *Encarta World English Dictionary* i o odnosu na definiciju D.Olweus-a, jer ona u širem sociološkom smislu ne uključuje makro nivo nasilja ili agresije kao što su ratovi; institucionalno nivo kao škole (koje zbog neke aktivnosti ili obrazovne politike ili indirektno preko odredjenih "skrivenih" nastavnih programa vrši nasilje nad decom; zatim, ne uključuje ni mikro nasilje ili „ necivilizovanost“(relativno mala neljubaznost i kršenje pravila) kako su nazvali francuski istraživači (Debarbieux et al;2003). Ova definicija ispušta i vandalizam, odnosno nasilno uništavanje predmeta i imovine što je uključeno u definiciju *Encarta*.

I u pogledu koncepta oblika i dimenzija ili vrsta nasilja, ne postoji slaganje među teoretičarima i istraživačima. Pod oblicima nasilja (uključujući i školsko nasilje) određeni autori podrazumevaju verbalno, psihološko, fizičko i dr. nasilje.; drugi, pod oblikom školskog nasilja podrazumevaju egzogeno nasilje; antiškolsko nasilje i nasilje „školske necivilizovanosti“. U tom smislu francuski sociolog @.M. Dimej (Dumay,1994:54) napominje da sociolozi koji proučavaju obrazovne sisteme, po pravilu razgraničuju tri oblika školskog nasilja: 1) oblici egzogenog (spoljašnjeg) nasilja, spoljni za školu, koji se infiltriraju i pored prepreka; 2) nasilja u školama koji otkriva neki oblik „školske necivilizovanosti“ i 3) oblici antiškolskog nasilja okrenutih protiv institucije i tada manifestuju neku vrstu nepoverenja unutar školskog poretka. Prema @.M.Dimeju , prvi tip nasilja pretstavlja običnu formu delikventnog ambijenta, što zahteva policijski tretman. U nekom smislu to je podnošenje računa koji se degeneriše u školskom dvorištu ili često u mreži ustanove. Ovde spadaju krađe i lomljenje vozila nastavnika; seanse krađa do „ogoljenja“: krađa džempera i lične odeće i predmeta, ili reketarstvo na putu od kuće do škole. Druga forma školskog nasilja – „školska necivilizovanost“, prema @.M. Dimeju, proizilazi iz održavanja adolescenata u školskom sistemu, koji je nekad rano orijentisan uglavnom ka profesionalnim ustanovama ili prema produženom učenju ili direktnom treniranju u aktivnom životu. Ovakvi učenici imaju problema da se integrišu u školski poredak oni reaguju potkradanjem, provociranjem tuča u periodu rekreacije, glasno izražavaju svoje nezadovoljstvo. Njihovo prvo nasilje je često verbalno, bestidni vokabular, što često prerasta u fizički obračun. Prema Dimeju-, takvi učenici su obično nervozni u razredu, uvek u žurbi da krenu u akciju: sa bluzom ili jaknom na ramenu; kačketom na glavi i rancem na stolici ili klupi; sa rapovskom „necivilizovanošću“ da ostanu mirni; ustanu čim nastavnik ili profesor okrene leđa; uvek spremni da izgube kontrolu nad rečima (Ibid, p. 55). Treći oblik školskog nasilja se zasniva na nepoverenju u školsko uređenje. Prema @.M.Dimeju, šaka učenika praktikuje ovaj oblik nasilja, desetak svađalica, u ustanovama koje broje pet ili šest stotina adolescenata i usmerena je protiv škole. Njihov revolt je usmeren protiv ustanove ili nastavnika koji su u njihovim očima „školska norma“ koja je vrlo konformistička. S obzirom na činjenicu da se ovi učenici osećaju neuspešnima, često puta poniženi od nastavnika ili nastavnica i škole u celini, koja im šalje devalvisani imid` i etiketiranje da su „nepopravljivi“, „bitange“, „glupi“, itd., ovi „teški“ učenici se „afirmišu“ stvarajući jednu hierarhiju inverznih vrednosti u odnosu na one u školi i školskih normi koje država propisuje. Suprostavljaju se nastavnicima i nastavnicama, pri tom, ponoseći se svojom indiferentnošću prema kaznama, pozivajući se na poredak (poredak koji sami odbacuju). To su učenici koji zaplašuju nastavnike i nastavnice upućujući lične uvrede, a i razrednim „drugovima“ nalažući im zakon ćutanja (Ibid). Sociolog F.Dibe (Dubet, 1994) pokušava da objasni ovakvo nasilno ponašanje, ističući da je njihovo ponašanje „izraz jedne vrste besa“, neformalni kontakt između učenika i škole. Da bi se spasio sopstveni imidž, treba dati selektivne mehanizme pakosti nastavnika (profesora), njihovom preziru i volji da ih ponize“.

Ovim se ulazi u oblast „skrivenog“ nastavnog programa i stila nastave koji se izvodi i prakticira u osnovnim i srednjim školama. Stil nastave ili po R.Meighan-u(1986) „ideologija obrazovanja“, inklinira od zaoštrenih autoritarnih oblika do izrazito demokratskih oblika.

U ovom smislu francuski pedagog @. Usej (Houssaye, 1996: 180), školsko nasilje postavlja u kontekst autoriteta vaspitača i nastavnika. U samom naslovu knjige *Autoritet ili vaspitanje* (1996), on dovodi u pitanje postojanje bilo kakvog autoriteta u edukativnom procesu. Napominje da autoritet i autoritaran oblik nastave treba da se posmatra kao alieniran (otuđen) oblik socijalizacije, što isključuje stvarni odnos ljubavi kao neodbranbeni odnos prema Drugom. Autoritet, prema @. Useju, je izražen u osnovnom pitanju: kako živeti zajedno? Autoritet se zasniva na strahu od sebe, ali i strahu od Drugog. Autoritet je samo strah da se živi zajedno. Autoritet je proizvod „dezedukacije“. Nastavnikov autoritet u školi rađa otpor kod učenika, potčinjenih, odbacujući pravila, norme i nametnute kalupe kulture, na taj način stvaraju kontrakulturu i subkulturu i subkulturno ponašanje učenika. Koncept autoriteta je usmeren ka legalizaciji nasilja, a otpor se stalno otkriva. Tako da je autoritet izvor agresivnog ponašanja potčinjenih, zavisnih, ali i agresivno ponašanje nosioca moći, u konkretnom slučaju nastavnika (Houssaye, 1996: 180). @. Usej odbacuje svaki oblik autoriteta u edukativnom procesu, smatrajući da „autoritet znači neuspeh u školi. Autoritet predstavlja problem, autoritet ne može da bude rešenje, autoritet ne postoji“ (Ibid., p. 181).

Svakako da @. Usej ima pravo kada traži isključenje autoriteta iz procesa socijalizacije koji je zasnovan na moći i strahu od Drugog. Ali, kada eksplicitno ističe da autoritet kao takav ili bilo koji oblik autoriteta nastavnika u procesu edukacije treba biti isključen, onda nije u pravu. Naime, autoritet nastavnika koji se zasniva na znanju (epistemološki autoritet nasuprot deontološkog zasnovanog na hijerarhijskom principu), autoritet zasnovan na komunikativnom i demokratskom obrascu nastave i vaspitanja; nastavnik koji prihvata učenike kao subjekte i pomaže im u komunikaciji sa drugim nastavnicima i roditeljima i pomaže u rešavanju svakodnevnih problema, kao takav je poželjan i ne predstavlja „dezedukaciju“. Svako je od nas u toku svog školovanja kroz osnovnu i srednju školu i fakultet imao bar po jednog učitelja ili profesora koji kognitivno, komunikativno i prijateljski nas vodio i usmeravao. Ovakav autoritet nastavnika ili nastavnice koji se približava „idealnom“ nastavniku u pozitivnom smislu, ne samo što ne treba izbaciti iz edukativnog procesa, već treba nastojiti da ih ima što više. Norme i vrednosti koje praktikuju ovi nastavnici i profesori, putem internalizacije postaju motivacioni činoci (agensi) u njihovom učenju, socijalizaciji i napretku u karijeri i socijalnoj promociji. Ovi nastavnici nastoje da se otpor prema školi kao instituciji amortizuje i smanji.

Društveni kontekst školskog nasilja

Škola i šire obrazovne institucije su deo društvenog sistema, onog što se dešava direktno u društvu ili indirektno utiče i manifestira se na organizaciju i život u školi. Stav R. Aron-a je u tom smeru iznesen u Predgovoru knjige F. Kums-a *Svetska kriza obrazovanja* (1971): „Vodeća misao čoveku se nameće sama po sebi: proces obrazovanja je organizovan kao podsistem u okvirima celog društvenog sistema; nijedna institucija ne može da se shvati, nijedna reforma ne može da se zamisli ni da se primeni ukoliko institucija ili reforma nisu stavljene u kontekst, ukoliko polazna osnova i završnica nisu jasno izdvojene iz tog konteksta“. Prilikom proučavanja školskog nasilja neophodno je da se uzme u obzir društveni kontekst, ukazuju i drugi istraživači, jer nasilje nije apstraktni fenomen. Uvek nasilje treba da bude shvaćeno i smešteno u njegovom kontekstu. „Nasilje individue, institucija i političko-ekonomskih procesa se ukrštaju i odatle potreba da se radi na nasilju i sa mladima, da se analizira realnost i delovanje mladih u njihovoj društvenoj sredini“(Titley, 2004:7).

S obzirom na činjenicu da je školsko nasilje karakteristično za skoro sva savremena društva ili države, iako različitog intenziteta i oštine njegovih oblika i dimenzija, društveni kontekst u ovom članku, sa analitičke gledne tačke, ukratko se razmatra na tri nivoa: 1) makedonski društveni kontekst u kojem se ističu određene idiosinkratske karakteristike; 2) globalističko nivo ili globalizirajući kontekst i 3) maskomunikacioni kontekst što prožima dva prethodna konteksta. Razmatranje o sva tri nivoa je uslovno, jer su ona međusobno usko povezana.

1.

Nasilje u školama koje sve više uzbuđuje javno mnjenje u Makedoniji, je izraz konflikta i nasilja u porodici učenika; nasilja na radnom mestu i institucijama u kojima su roditelji zaposleni kao i nasilje na ulici u gradu u kome žive i u čijem okruženju se nalazi škola. Sve vrste konflikta i oblika nasilja podstiču se smanjenjem životnog standarda, osiromašivanjem većine stanovništva. Tako da je, stopa siromaštva u Makedoniji 2006 godine iznosila 32, što je dvaput veća od prosečne stope siromaštva u zemljama Evropske unije. Enormno je povećan broj nezaposlenih i iznosi 36 odsto, što predstavlja jednu od najviših stopa nezaposlenosti u Evropi, a posebno pogađa mlade i pre svega školovane generacije. U periodu tranzicije, koji još traje, počevši od 1990-ih godina primenjen je model privatizacije zasnovan na „šok terapiji“, koji je doveo do velikog broja otpuštanja zaposlenih u industriskom, građevinskom i trgovačkom sektoru, čime je stvorena velika socijalna grupacija u masmedijumima nazvana „stečajnim radnicima“. Na taj način se srušio socijalni stub sigurnosti većine stanovništva, prekidaju se i još uvek se kidaju socijalne veze prijateljstva i u takvoj socijalnoj atmosferi, onaj Drugi se doživljava kao neprijatelj, stvara se strah od Drugog.

Taj strah od Drugog se pojačava sa autoritarnim oblicima političkog vladanja, vladanja koje sve više izrasta u *partokratski režim* koji čine moćne partijske

elite. One sve više kontrolišu medijume, ali isto i obrazovne institucije, naročito u osnovnom i srednjem obrazovanju. Partijske elite vlasti vrše kontrolu u školama preko direktora škola i utiču na njihov izbor. U Makedoniji formalno-pravno „predloge za direktore u osnovnim i srednjim školama daju školski odbori, sastavljeni od određenog broja nastavnika, roditelja učenika i predstavnika lokalne zajednice, ali faktički izbor ili bolje imenovanje vrši gradonačelnik opštine koji je po pravilu član političke partije i u većini slučajeva član vladajuće partije. Najbolji pokazatelj ovakvog „izbora“ direktora osnovnih i srednjih škola koji jasno govori je činjenica koja je postala pravilo, posle svake promene vlasti na parlamentarnim izborima, vrši se promena direktora škola. Partokratski režim uspostavlja kontrolu nad školama na taj način ne vodeći računa o kompetitivnosti i stručnosti direktora kao nastavnika, nego i kao organizatora i predvodnika u rešavanju problema učenika i škole kao celine.

Pored ovog, tokom još ne završenog tranzicionog perioda srušio se i prethodni vrednosni sistem dok se novi još nije oformio. U ovakvom vrednosnom kontekstu ne samo što se ne poštuju pravne norme koje se menjaju kao što se menjaju političko- partijske elite na vlasti, već se i sve manje poštuju važeći moralni principi i norme. Na taj način makedonsko društvo zaglibljuje sve više u anomiju. Ovo ljude i omladinu dovodi do depresije i beznađa. Time se stvara povoljan ambient da se prošire i učvrste svi oblici devijantnog ponašanja dece, učenika, omladine i odraslih; veći deo njih da se pretvara u nasilnike i da se ponaša agresivno, a veliki deo postaje njihova žrtva, žrtva mnogobrojnih oblika nasilja. U tom smeru je i sledeća konstatacija koja izražava *tendencijsku pravilnost*: poslednjih sedamnaesetak godina u Makedoniji povećane su stope ubistava i samoubistava tri puta više u odnosu na ceo period od završetka Drugog svetskog rata pa do početka 1990-ih godina. Ovo na drugi način pokazuje povećanje osećaja straha i nesigurnosti makedonskih građana (adolescenata i odraslih) i podstiče ih na subkulturno i nasilničko ponašanje.

2.

Osećaj nesigurnosti i straha prouzrokuju i geostrateški interesi globalističkih agensa ili bolje rečeno „globalizirajuće države“ koje „serijski proizvode nesigurnost“ (U. Beck, A. Giddens). Ove globalizirajuće države proizvode „globalizirajuće ratove“ i „ratove koji su rezultat globalizacije“ (Bauman, 2001). Z. Bauman smatra da agresija NATO-a nad Jugoslavijom u 1999-oj godini predstavljala „globalizirajući rat“, dok u Makedoniji, prema njegovoj terminologiji, oružani konflikt u 2001 godini predstavlja „rat koji je proizašao iz globalizacije“. Obe vrste rata predstavljaju najoštrije oblike nasilja, ne samo nad pojedincima ili malim grupama, nego nad narodima i njihovim suverenim državama. Rat se u Makedoniji završio usvajanjem „Ohridskog ugovora“ sa medijatorima iz ovih „globalizirajućih država“ što je dovelo do pretvaranja makedonske države od nacije–države, nastale u borbi tokom Drugog svetskog rata kao što su mnogo ranije nastale evropske nacije – države, u „državu etničkih zajednica“ sa nesagledivim posledicama po makedonski narod koji je većinski i do ovog Ugovora jedini konstitutivan narod koji je poštovao prava manjina. Rat je u Makedoniji 2001 god. doveo

do povećanja nesigurnosti i traumatizirao veliki deo građana proteranih iz severozapadnog dela gde se uglavnom odvijao konflikt koji je doveo do povećanja etničke distance između Makedonaca i drugih etničkih manjina s jedne i Albanaca s druge strane „(Georgievski, 2006)

Ratni konflikt u Makedoniji 2001 god. uticao je u školama indirektno u etničko mešanim sredinama na podelu po etničkoj pripadnosti. Pored latentnih oblika nasilja između pojedinih grupa učenika albanske i makedonske etničke pripadnosti, manifestovali su se i oblici nasilja između ovih učenika, naprimer, tuče u srednjoj školi "Niko Nestor" u Strugi, u gimnaziji u Kumanovu i kamenovanje autobusa gradskog prevoza na određenim autobuskim stanicama u Skoplju. Ratni konflikt 2001 godine veoma mnogo je uticao na promenu stavova i stereotipa jednih prema drugim etničkim pripadnicima, naročito onih koji su učestvovali u konfliktu. Tako, istraživanje među studentima univerziteta u Skoplju i Bitolju (Micković-Kanevče, 2002: 247-251) je pokazalo da za studente makedonskog porekla onaj „drugi“ su Albanci koji žive u Makedoniji sa sledećim stereotipnim karakteristikama: 1) Albanci su krivi za aktuelnu situaciju u zemlji; 2) oni su krivi za političku klimu u zemlji; prave se naivni, ali su i podli; 3) oni su krivi za žrtve nastradale u ratu; 4) krivi su za albanski terorizam u Makedoniji; 5) krivi su što se pogoršao normalni tok života u Makedoniji i td. Za studente albanskog porekla onaj „drugi“ su Makedonci sa ovim stereotipima : 1)Makedonci totalno ne poznaju druge; 2) oni ogovaraju druge 3) zbog toga što nas provociraju i misle da su važni u svakoj sferi i ponižavaju moj narod; 4) zbog toga što ne poštuju druge etnose ; 5) zbog toga što makedonski medijumi lažu, a makedonski narod je uvek na albanski narod gledao kao na najnižu klasu, itd.

Ovi stereotipi koincidiraju i sa prethodno spomenutim razrušenim vrednosnim sistemom u makedonskom društvu, ali i na nivou regiona (region zvani Zapadni Balkan), čak i na globalnom nivou koji se naziva Zapadna civilizacija. Ovo poslednje je verovatno navelo francuskog sociologa R. Boudon-a da napiše: "Danas je u zapadnom društvu uobičajeno da se govori o sumraku morala, o promeni vrednosti ne samo u 'Cafè du commerce', već i u najboljoj sociološkoj literaturi. To je razlog za očiglednu zabrinutost, pa i pesimizam, čak i u nekim naučnim tekstovima" (Boudon,2005:19). A takva se kriza vrednosti preko procesa globalizacije na Zapadu, širi isto kao što se širi i zahvata sve više zemalja globalizovana finansijska kriza koja prerasta u ekonomsku recesiju i depresiju.

3.

Društveni kontekst upotpunjuju masmedijumi, posebno televizija, internet, video igre i sl.kao deo "skrivenog" nastavnog programa koji, pored ostalog, potstiču i šire određene oblike nasilja među učenicima. To potvrđuju i sociološka istraživanja u više zemalja. M. Medved (1992) i E. Njusun (Newson,1994) ističu da je problem medijskog efekta urgentan i vrlo ozbiljan. Po njihovoj tvrdnji, deca i učenici su u velikoj meri pasivna publika i lako postaju predmet manipulacije za stručnjake koji kreiraju medijski sadržaj. Dalje navode da i rezultati istraživanja potvrđuju da postoji veza između prikazivanja nasilja u medijima i kasnijeg nasilja u realnom životu (navodi se

prema Haralambosu et al, 2000: 963). D.R.Difur (Dufour,2001) ne dovodi u pitanje samo sadržaj televizijskih slika u kojima je prisutno nasilje, već dovodi u pitanje i sam medijum koji može sam po sebi da bude opasan, bilo šta da emituje. Televizijski medijum potpuno potiskuje porodicu kao okruženje u kojem dolazi do prenosa i razmene kulturnih tekovina među generacijama. Izraz „deca televizije“-uzet doslovno-ukazuje na činjenicu da je televizija oduzela pravu ulogu roditeljima. A to oduzeto vreme, provedeno pored ekrana na uštrb međusobne komunikacije, ima vrlo konkretne posledice-uključujući čak i razaranje simboličkog i duševnog sveta deteta, smatra D.R. Difur.

Međutim u današnje vreme nije samo televizija kao masovni medium izvor nasilja, kod učenika i omladine, već i internet, kompjuterske igre i slike, mobilna telefonija preko kojih se prenose zastrašujuće poruke, pornografija i razni oblici nasilja. Na osnovu ovog se razvila cela jedna grana tržišne proizvodnje kompjuterskih i video igara i pokretnih slika na kojima se, između ostalog, prikazuju oštri oblici nasilja koji su konjunktorni na školskom tržištu.Ova proizvodna grana donosi sopstvenicima veliki profit, ali i brige i probleme učenicima, njihovim roditeljima i porodicama, lokalnoj zajednici i društvu kao celini. Ovo nije karakteristično samo za Makedoniju, već i za veliki broj savremenih društava u kojima se velikom brzinom širi globalna tehnologija. Tako u radio emisiji „Dojče Vele“ na makedonskom jeziku (od 06 avgusta 2007 godine) izneto je da istraživanja u Nemačkoj pokazuju da postoji povezanost između sve dužeg vremena provedenog gledajući kompjuterske i video igre sa nasiljem i velikog broja učenika i mladih koji manifestuju određene oblike nasilja u porodici, školi i šire u lokalnoj sredini. U žustroj debati koja se vodila u nemačkoj javnosti i u kojoj su učestvovali sociolozi, psiholozi, pravnici i političari, u ovoj radioemisiji je istaknuto da neki autoritativni pravnici zahtevaju zabranu za prodaju ovih video igara i pokretnih slika.

Oblici nasilja u porodici učenika i oblici nasilja koji proizilaze iz televizijskih emisija, porno filmova na video kasetama, kompjuterskih igara i interneta, kao i iz mobilnih telefona; zatim, nasilje na ulici, kafiću, diskotekama gde učenici iz viših razreda osnovnih škola i oni iz srednje škole sve više provode vreme i nasilje u školama najčešće su povezani i deluju po principu spojenih sudova. Adolescenti se nalaze pritešnjeni u jednom svojevrsnom trouglu: porodica, škola i okruženje. U ovom smislu, putem teoretizacije mogu se postaviti sledeće hipoteze:1)Ako se često dešava određeni oblik nasilja u porodici učenika, školi i okolini, povećava se rizik da učenik manifestuje takav oblik nasilja ili agresivnog ponašanja; 2) Ukoliko je učenik duže vremena izložen trouglu nasilja (porodica-škola-okolina), toliko više je realno da se ponaša subkulturno i agresivno; 3)Koliko često učenik gleda televizijske emisije u kojima se prikazuje neki oblik nasilja , kompjuterske i video igre, pornografiju, toliko više se uvećava rizik da nasilje sa slika i nasilje u stvarnosti(virtuelno i realno) ne razlikuje. 4) Ako na dete ili adolescenta je izvršeno nasilje u ranom procesu socijalizacije (porodica i škola),onda doživljena trauma ulazi u potsvest i može da bude motiv za nasilje kad

postane odrasla osoba i 5) Ako deca i adolescenti konzumiraju drogu i alkohol, rizik je veći za siledžisko i nasilničko ponašanje.

Rezultati istraživanja školskog nasilja

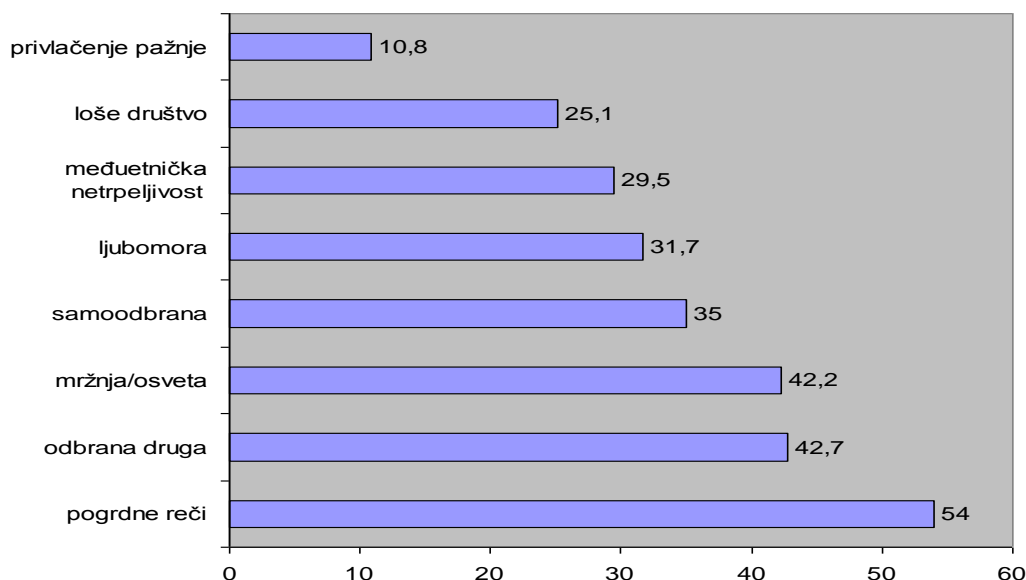
Porodica je ključno društveno milje u kojem deca i adolescenti mogu biti svedoci ili žrtve nekog oblika nasilja. To je ključno ne samo za njihovu primarnu socijalizaciju, već i od toga zavisi i manifestovanje ili podržavanje nekog oblika školskog nasilja među samim učenicima; učenici prema nastavnicima i obratno prema školi kao instituciji. Koliko je nasilje rasprostranjeno u porodici, pa i nad decom u Makedoniji pokazuju sledeći rezultati istraživanja izneti u knjizi *@ivot u senci* (Čačeva i dr., 2007:103). Od 1252 anketiranih odraslih lica ženskog pola, 44,0 odsto smatra da je porodično nasilje dosta rašireno; 26,8 odsto da je delimično rašireno; 6,5 odsto odgovorile su da se retko dešava, dok 20,9 odsto nisu mogle da daju odgovor na to. Iako je ovo istraživanje tematski bilo usmereno ka porodičnom nasilju nad ženom, ipak, ne mogu da se izbegnu pitanja da li su deca bila prisutna u situaciji nasilja nad majkom i da li su sama deca bila žrtve porodičnog nasilja? Na ova pitanja su dobijeni sledeći rezultati: više od polovine (58,3 odsto) žena žrtava nasilja izjavile su da su deca bila prisutna za vreme nasilja, ali od toga (18 odsto su izjavile da su deca redovno prisutna pri činu nasilja, povremeno su bila prisutna 27,7 odsto, dok su retko bila prisutna 13,3 odsto). Čak i da se uzme u obzir da jedan broj dece nikad nije bio svedok porodičnog nasilja, ona su to osetila na osnovu neverbalne i verbalne komunikacije između svih članova porodice i u okviru nivoa kvaliteta porodičnih odnosa i porodične atmosfere. Još direktniji je rezultat istraživanja koji ukazuje da se svaka peta žrtva (20,7 odsto) izjasnila da je nasilje bilo usmereno i prema deci. Na taj način jedna petina dece su neposredne žrtve nasilja u porodici (Čačeva, et al. 2007: 75). Oblici porodičnog nasilja nad decom su različiti i inkliniraju od blažeg oblika zabrane i verbalnog nasilja do vrlo oštrijih oblika fizičkog nasilja (tuča) i seksualne zloupotrebe, naročito kod dece ženskog pola od njihovih očeva, deda ili bliže rodbine. To su propratni oblici sve češćeg oblika pedofilije u Makedoniji, gde na dve-tri nedelje sredstva za masovnu komunikaciju informišu o jednom ili više slučajeva pedofilije.

Prema podacima Centra za socijalni rad, u Makedoniji godišnje nad 1000 dece na uzrastu od 11-18 godine postaju žrtve raznovrsnih seksualnih napada, a 75 odsto nasilnika su očevi, rođaci ili susedi. Isto tako broj maltretirane dece je sve veći, jer njihovi roditelji zbog sramote ne prijavljuju slučaje („Dnevnik“, 27 septembar 2008: 13). Zbog sve češće pojave pedofilije, u javnosti se iznose stavovi za zaoštavanje kaznenih mera protiv pedofila.

Ne samo u porodici, već i u školi i njenom okruženju, nasilna ponašanja se često puta ne evidentuju i ne prijavljuju kod nadležnih institucija za pokretanje odgovarajućeg postupka. Istraživanje koje je sproveo Algoritam centar među učenicima srednjih škola u Skoplju krajem školske 2006/2007 godine na uzorku od 2023 učenika i određenog broja nastavnika srednjih

škola, pokazalo je da su učenici u velikom broju žrtve fizičkog i psihičkog nasilja i maltretiranja od strane saučenika i nastavnika. Veliki broj nastavnica i nastavnika su isto žrtve školskog nasilja, naročito verbalnog nasilja od strane učenika. Prema izveštaju ovog istraživanja, najčešći oblici nasilnog ponašanja su uvrede (verbalno nasilje), zaplašivanje, psihičko maltretiranje i fizički obračuni (tuče) i siledjstvo(Finalni izveštaj, 2008: 36). Svakako da je najoštriji oblik školskog nasilja tuča i siledjstvo.Razlozi za to su izneti u Dijagramu 1.

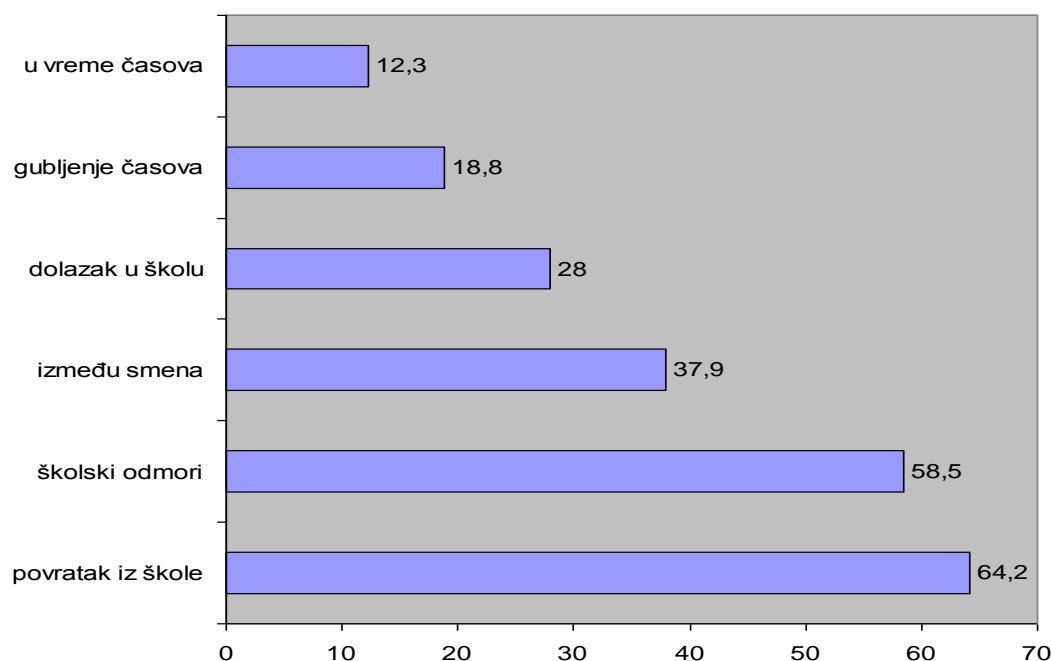
Dijagram 1. Najčešći uzroci tuča (%)



U dijagramu 1 se primećuje da su najčešći uzroci tuča „ pogrdne poruke“ (54,0 odsto anketiranih) što potvrđuje opšte pravilo da fizičkom nasilju uvek prethodi verbalno nasilje ili uvrede s upotrebom vulgarnog vokabulara. Zatim, skoro jednako zastupljeni su „ odbrana druga ili drugarice“ (42,7 odsto) i „ mržnja/ osveta“) (42,2 odsto), ali nije za zapostavljanje i „ međuetnička netrpeljivost“ (29.5 odsto).

I u istraživanjima drugih evropskih zemalja podaci pokazuju da je verbalno vreljanje i maltretiranje najčešće. Prema Vettenburgu i Huybregets-u (2001), 90,0 odsto učenika je priznalo da su verbalno maltretirali. Ovaj oblik nasilja se sastoji od vreljanja drugih i u manjoj meri širenja laži i ogovaranja. U istraživanju Algoritam centra iz Skoplja, tražio se odgovor od anketiranih učenika na pitanje: "Kada se dešavaju tuče?" Odgovori su izneti u sledećem dijagramu 2.

Dijagram 2. Kada se dešavaju tuče(%)



Dijagram 2 slikovito pokazuje da skoro dve trećine učenika (64,2 odsto) smatraju da se tuče uglavnom dešavaju na „ povratku iz škole“ kući; više od pola ispitanika tvrdi na „ školskom odmoru“ (58,5 odsto), „međusmeni“ (37,9 odsto), a relativno manje, ali i ne za zanemarivanje „ za vreme časova“ (12.3 odsto).

Interesantno je ako se ovi podaci uporede sa rezultatima dobijenim iz ankete o siledzijskom ponašanju u srednjim školama Irske (O' Moore, et al., 1997), gde su učenici kao žrtve siledzijstva bile upitane kada se desilo nasilje. Od ukupno broja anketiranih skoro pola (47,0 odsto) navelo je da se desilo u učionici, što je oko četiri puta više nego u Makedoniji; zatim, u hodnicima (37,0 odsto) ; na igralištu (27.0 odsto) i na drugim mestima(toaletu, svlačionici itd. 15.0 odsto)

U zaključcima Izveštaja istraživanja u srednjim školama u Skoplju iznosi se, pored ostalog, da "učenici, nastavnici i direktori procenjuju da su najvažniji faktori koji utiču na nasilničko ponašanje učenika njihovi roditelji, medijumi, društveno-politički i ekonomski uslovi, vršnjaci i škola"(Finalni izveštaj Algoritam centra, 2008; 36). Saglasnost me|u učenicima, nastavnicima i direktorima srednjih škola u Skoplju da i škola kao institucija vrši određene oblike nasilja, potvrđuje ranije izneti stav P. Burdjea (Bourdieu, 1993) da škola kao društvena institucija proizvodi simbolično nasilje. Ovo nasilje se kumulira sa nasiljem na televiziji,internetu, video igrama i porno filmovima i tada njegov efekat postaje mnogo veći i efikasniji.

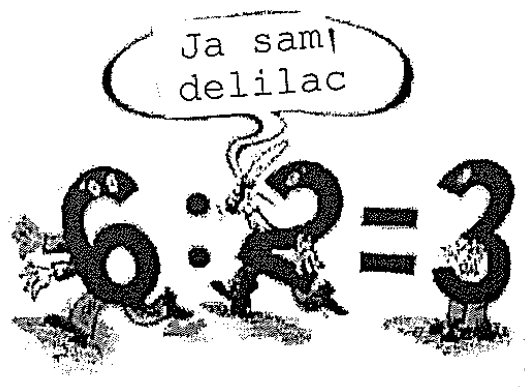
Međutim, kao društvena institucija, škola u celini vrši simbolično nasilje nad učenicima i preko mnogo drugih sastavnih komponenata koji su deo „skrivenog“ nastavnog programa. Ovo se može ilustrovati sa dva primera : prvi, se odnosi na stil nastavnika, a drugi na „ širenje“ nasilja preko udžbenika . Što se tiče prvog primera, istraživanje Centra za Balkansku saradnju "Ljoja" iz Tetova² pokazuje da su nastavnici i njihov prilaz nastavi jedan od najvećih izvora etničke podele u obrazovnom sistemu u Makedoniji. Arton Sadiku, koordinator ovog istraživačkog projekta, je izjavio da rezultati istraživanja jasno pokazuju da preko neodgovarajuće nastave, naročito iz predmetnih programa iz istorije, literature i muzičkog vaspitanja, nastavnici doprinose za razvijanje predrasuda i stereotipa, a u nekim slučajima i za etničku netolerantnost među učenicima („Dnevnik“, 17 februar 2007). Rezultati ovog istraživanja kao i tuče među učenicima makedonskog i albanskog porekla u etnički mešanim sredinama u Makedoniji potvrđuju da školsko nasilje dobija i etničku dimenziju i to je izraz krize školstva kao društvene i socijalizatorske institucije, ali i kriza njenog identiteta, kriza identiteta nastavnika, odnosno kriza identiteta nastavne profesije.

Drugi primer pokazuje da greške autora (pisaca) udžbenika trpe učenici, u Meighan-ovom (Meighan, 1986) smislu reči i mogu da šire nasilje. Tako je sa udžbenikom iz matematike za peti razred osnovne škole. Autor crteža 1 u udžbeniku, je ocenio da učenici najbolje uče o deljivosti brojeva, ako im se nacrt crtež (ilustracija) gde broj dva sa nožem u ruci juri broj šest. „Ja sam delitelj“ više broj dva broju šest, koji panično beži da se spasi noža. Rezultat, broj tri je zaprepašćen od hladnog oružja („Vest“, 14 oktobar 2002).

Ovakav crtež zaprepašćuje decu koja imaju samo 10-11 godina i na njihovu psihu ostavlja trajne posledice. Ovakav crtež je ružna slika i podstiče agresivnost i nasilje kod dece isto tako kako što podstiču nasilje pokretne slike na televiziji, internetu, video igrama, mobilnoj telefoniji itd.³ .

² Етнички мешан град у западном делу Македоније

³ Удзбеник из математике за пети разред је одштампан у 10.000 примерака и користи се у скоро свим школама. Поставља се и питање компетенције рецензента овог удзбеника?



Crtež 1

Kumulativno delovanje činioca koji šire nasilje među decom i omladinom, dovelo je Makedoniju u sam vrh (među prve četire) zemalja u Evropi. To je pokazalo istraživanje Sektora za socijalnu medicinu koji radi u okviru Zavoda za zdravstvenu zaštitu Makedonije i koje je izvedeno u saradnji sa Kancelarijom UNICEF-a u Makedoniji („Dnevnik“, 27 januar 2009)⁴. Istraživanje je pokazalo da je čak 39,4 odsto anketiranih konzumiralo alkohol tokom jednog ili više dana u mesecu, 14,1 odsto pušilo cigarete jednog ili više dana, 2,0 odsto učenika osnovne škole upotrebilo jednom ili više puta drogu, a devet odsto učenika razmišljalo o samoubistvu! Anketirani učenici u dobnoj grupi od 13-17 godina, 11,9 odsto odgovorilo da je imalo seksualnih odnosa. Nisu iznenađujući i ostali rezultati ovog istraživanja koji pokazuju da su 31 odsto od ukupnog broja anketiranih učenika bili povređeni tokom 2008 godine, 14 odsto izloženo riziku udebljanja, a samo 15,7 odsto su bili fizički aktivni tokom svih sedam dana, bar 60 minuta dnevno.

Nasilje u školi je karakteristično i za više zemalja i na Balkanu, i u Evropi. Na primer, podaci za Srbiju to pokazuju. Tako, u istraživanju u Srbiji koje je obuhvatilo 600 učenika uzrasta 11-18 godina iz 12 osnovnih i 12 srednjih škola pokazalo je da najčešći oblik nasilja u školi bilo je vreljanje i ismevanje sa zastupljenošću od 36 odsto anketiranih učenika, zatim, pretnje batinama sa 21,3 odsto, otimanje i uništavanje stvari sa 9,5 odsto. Međutim, učenici nisu samo nasilni i žrtve među sobom, nego oni trpe nasilje od nastavnika i ostalog zaposlenog osoblja. Podaci ovog istraživanja pokazuju da u ispitivanim školama je "rasprostranjena *verbalna agresija nastavnika prema učenicima* - jedna četvrtina ispitanih učenika je odgovorila da ih nastavnici vreļaju i ismejavaju ih... i da su predmet fizičke agresije od strane nastavnika-13,7 odsto " (Gašič-Pavišič, 1998:171/2). Upečatljiv je nalaz autora ovog istraživanja da "škola ne samo da nije zaštićena sredina za decu u pogledu izloženosti nasilju od strane vršnjaka, već su u njoj deca više izložena nekim oblicima nasilja nego van nje" (Ibid., p. 166).

⁴ Истраживање је обухватило 2.114 ученика из седмог и осмог разреда и гимназијалце из прве и друге године из 30 школа у Македонији

U jednom drugom resetnijem istrazivanju u Srbiji u okviru projekta "Moja škola-škola bez nasilja" (Popadič-Plut, 2007) anketirano je 26.628 učenika od 3.do 8. razreda iz 50 osnovnih škola u Srbiji, dobijeni su sledeći osnovni podaci: u periodu od tri meseca 65,3 odsto učenika doživeo neki oblik vršnjačkog nasilja (procenti se zavisno od škole kreću od 48 odsto do 80 odsto). Ako se analiziraju slučajevi ponovljenog nasilja, onda se 20,7 odsto učenika moglo klasifikovati u žrtve, 3,8 odsto u nasilnike i 3,6 odsto u žrtve/nasilnike. Na nasilje odraslih, pre svega nastavnika, a manje ostalog školskog osoblja, žalilo se 35,7 odsto anketiranih učenika. Oko 42 odsto učenika izjavilo da su bili svedoci verbalne agresivnosti učenika prema nastavnicima i nastavnicama. Zatim, najčešći oblici vršnjačkog nasilja bili su vreljanje (45,6 odsto) i spletkarenje (32,6 odsto).dečaci su nešto češće od devojčica izjašnjavali kao nasilnici i nešto češće su bili izloženi nasilju vršnjaka i odraslih.

Istraživanje Kancelarije UNICEF-a za Srbiju o nasilju u školama u Srbiji sprovedeno 2006 godine, pokazuje da 26 odsto školskog osoblja smatra da je zabrinjujuća pojava koliko su učenici verbalno agresivni prema nastavnicima i nastavnicama, dok 12 otsto tvrde da ozbiljan problem predstavljaju fizički napadi na nastavnike i nastavnice („Politika“, 24 oktobar 2007:12). Za psihologkinju konsultanta u UNICEF-u D. Koruga, svako nasilje počinje verbalnom prepirkom nastavnika sa decom i obratno, isto i među učenicima. Verbalno nasilje eskalira u fizičko. Ponekada nastavnici nisu svesni koliko sami verbalno pokazuju agresivnost, smatra D.Koruga.

L. Michieli (Michielli,2002) iznosi podatke Ministarstva za prosvetu Francuske koji pokazuju da tokom školske 1998/99 godine, svakog tromesečja prema statistici ovog Ministarstva, prosečno je prijavljeno 240.000 raznih incidenata u srednjim školama. Od njih , 2,6 odsto je ocenjeno je teškim, te je postalo predmet istrage pravosudnih organa. Dalje, 70 odsto tih težih incidenata predstavljaju oblike verbalnog nasilja. Od 240.000 incidenata, ukupno u 1000 slučajeva je bilo napada na ličnosti. U 86 odsto slučajaja su žrtve učenici, a nastavno osoblje u 1,3 odsto slučajaja.

I na širem međunarodnom planu, rezultati istraživanja pokazuju sve veću učestalost i oštrijih oblika školskog nasilja. Tako, rezultati istraživanja u 35 zemalja (uključujući tu i balkanski region) sprovedenog 2001/2002 godine na uzorku od 120.000 učenika uzrasta 11, 13 i 15 godina pokazali visoki nivo školskog nasilja- oko 34 odsto anketiranih učenika je bar jednom bilo izloženo nasilju, ali tako je pokazalo je i velike razlike između država. Procenat onih koji su bar jednom izloženi nasilju varira, zavisno od države, među 11-godišnjacima: 14 odsto do 63 odsto, među 13-godišnjacima: 17 odsto do 69 odsto, među 15-godišnjacima: 12 odsto do 61 odsto. Njih 11 odsto je bilo izloženo nasilju bar dva-tri puta mesečno. Tako je i tuče su se pokazale relativno česte: 39 odsto dece se bar jednom potuklo tokom prethodne godine, a njih 10 odsto se potuklo triput i češće. Po stepenu nasilja na vrhu su bili Estonija, Grenland, Letonija, Litvanija, Portugal i Ukrajina. Među

zemljama sa najmanje školskog nasilja bile su ^eška, Slovenija, [vedska i Hrvatska (Craig & Harel, 2004, navodi se prema Popadič-Plut, 2007: 313/314).

Zbog masovnosti i oštine školskog nasilja, svaka država treba da stvori široko prihvatljiv obrazovni program ili politiku za preventivno delovanje i smanjenje školskog nasilja.

Vrste programa za prevenciju i smanjenje školskog nasilja

U svim zemljama, bez isključka, je zastupljeno školsko nasilje, sa tom razlikom što je u nekim zemljama masovnije i ima oštrije oblike u odnosu na druge, i neophodno je da se njegova prevencija i smanjenje postavi kao prioritet u svim vaspitnim i obrazovnim strategijama ili politikama svake zemlje. Treba krenuti od onog što je karakteristično za školsko nasilje u većini evropskih zemalja, ali i od onog što je idiosinkratno za svaku zemlju. Društveni kontekst (ekonomski, socijalan, politički i kulturni) svake zemlje u kojem su škole organizovane i rade, i u kome se odvija primarna i sekundarna socijalizacija dece i adolescenata, daje boju idiosinkratnosti školskog nasilja.

Pristup smanjenju školskog nasilja zahteva analizu njegovih uzroka i motiva i na osnovu toga treba napraviti sveobuhvatnuju strategiju i program za borbu protiv posledica, no i za prevenciju nasilja na svim nivoima društvene organizacije. Takva strategija i program treba biti komplementarna i usoglašena sa koncepcijom promocije ljudskih prava, posebno sa koncepcijom prava dece da se socijaliziraju u *convivenciji*⁵. Pri tom, posebno je značajno da se ukaže da edukativna politika za prevenciju i smanjenje školskog nasilja s jedne strane, treba u edukaciju da uključi ne samo učenike, već i nastavnike i roditelje i školsko okruženje, a sa druge strane, treba da bude deo jedne globalne državne strategije za ekonomski razvoj; zatim, za značajno smanjenje stope nezaposlenosti i siromaštva, za smanjenje organizovanog kriminala u državi i poboljšanje kvaliteta rada masmedijuma (posebno televizije) i za razvoj demokratskih odnosa na svim nivoima društvene organizacije. Samo tako obuhvatnija politika, a ne parcijalna, u praksi može biti uspešna u prevenciji i smanjenju školskog nasilja i nasilja u društvu kao celini. Ovakve politike treba da se operacionališu i primene za jedan srednjeročni period sa evaluacijom programa i promena koje nastaju. Programi za smanjenje školskog nasilja treba da obuhvate više nivoa: 1) individualno (učenici koji manifestiraju neki oblik nasilja); 2) porodica učenika; 3) razred (učionica); 4) škola u celini kao institucija; 5) grad ili lokalna zajednica i 6) obrazovni sistem kao podsistem društvenog sistema.

Algoritam centar je u svom anketnom istraživanju oškolskom nasilju u srednjim školama u Skoplju postavio pitanje „kako u tvojoj školi smanjiti

⁵ *Convivencia* je {пански термин или концепт који означава могућност да се живи и ради у хармонији и заједничкој сарадњи (navodi se prema *Редуцтион де ла виоленце а` л'эцоле...п.14*)

nasilničko ponašanje?". Odgovori su sledeći: „povećanje obezbeđenja i to da vrši svoj posao“ odgovorilo je više od jedne trećine ispitanika (35,2 odsto); „strogim merama: pedagoške, kazne i sankcije“ odgovorilo je 19,6 odsto ispitanika; da se instaliraju „vizuelne nadzor-kamere u hodnicima, na ulaznim vratima i u školskom dvorištu,“ smatralo je 7,5 odsto ispitanika; "nasilnike treba isključiti iz škole", smatralo je 6,3 odsto ispitanika. Ovo su stavovi učenika za smanjenje nasilja na nivou škole kao institucije.

Međutim, nema celovito izgrađenu i razrađenu strategiju za smanjenje školskog nasilja na nivou obrazovnog sistema Makedonije. Ipak, bilo je pokušaja za borbu protiv školske delikvencije i školskog nasilja u 2007 godini da se prihvati neki od postojećih programa u drugim zemljama. Tako, Pedagoška služba Ministarstva za obrazovanje i nauke je predložila model Džemsa Komera (James Comer) primenjivanog u Sjedinjenim Američkim Državama. Ovaj model se zasniva na razvojnom programu i obuhvata tri mehanizma u upravljanju školama: 1) *školski tim* za razvoj, sastaje se bar jednom mesečno i planira, razmatra i daje mišljenje o školskom programu (članovi ovog tima su: direktori škole, pomoćni direktor, određeni broj roditelja, učenika i predstavnika lokalne zajednice; 2) *roditeljski tim* koji priprema program za roditelje i je usko povezan sa timom za razvoj sa ciljem da koordinira program za socijalni i društveni razvoj, stvaranje kutak za roditelje u školama i nastoji da obogati sadržaje učešća roditelja u školi i 3) *tim za mentalno zdravlje* održava predavanja za prevenciju i intervenciju u vezi sa socijalnim problemima (droga, alkohol, narkomanija, maloletnička delikvencija, maloletnička prostitucija, pedofilija i sl. (članovi ovog tima su: direktor škole, savetnici, socijalni radnici, školski stručni tim: sociolog, pedagog, psiholog, lekar, medicinska sestra i dr.). Svi ovi timovi rade koordinirano (Pedagoška služba Ministarstva za obrazovanje i nauku, 2007 i <<http://www.schooldevelopmentprogram.org>>). Ministarstvo za obrazovanje i nauku planira da ovaj predlog-model dobije zakonsku normu, odnosno da se ugradi u postojeće zakone za osnovno i srednje obrazovanje, ali do kraja 2008 to se nije realizovalo. Da bi ovaj Predlog-model imao pozitivne efekte, treba ga prilagoditi društvenom i kulturno-obrazovnom kontekstu Makedonije, jer se on u velikoj meri razlikuje od društvenog i kulturno-obrazovnog konteksta SAD.

I Evropska unija nije stvorila jedinstvenu strategiju ili politiku prevencije i smanjenja školskog nasilja. Međutim, prema anketnom istraživanju Smita (Smith, 2003) u svakoj zemlji obuhvaćenoj anketom je preduzeta nekakva aktivnost i programi. Neki preduzimaju nacionalne inicijative, neki regionalne ili lokalne, a neke zemlje preduzimaju inicijative na nivou konkretne škole. Često su te inicijative dobro sastavljeni programi koji mogu da uključe i rad na nastavnim programima, individualni rad sa učenicima izloženim riziku i druge mere. Na primer, Program Olweus-a protiv ismejavanja učenika u Norveškoj se uveliko koristi (sa ostalim inicijativama), koristi se u Austriji, Finskoj i Nemačkoj, a razmatra se i u Islandu; Program za bezbedne škole je rasprostranjen u Portugalu i Ujedinjenom Kraljevstvu; u regionu Andaluzije/Sevilje u Španiji je sastavljen Program za bezbednost; u Švedskoj

se često koristi A Forsta program. Svi ovi programi su dobro opisani, razrađeni i štampani kao brošure za {kolsko osoblje i učenike, a u određenom su standardizovanom obliku. Programi su prosleđeni određenim nivoom evaluacije njihove efikasnosti (navodi se prema knjizi *Reduction de la violence à l' école...* 2006: 18).

Neke od inicijativa nemaju za cilj direktno da umanje nasilje, već, usmerene su poboljšanju prevencije. Na primer, Danska ima Parlamentarni dan za decu kada ona mogu da se iskažu (i da glasaju) za pitanja u vezi škole i šta i kako treba poboljšati. Ovo može da podstakne i učesće stanovništva i građanstva, a mogu biti uključeni i praktični predlozi u vezi školskog nasilja. Takvi pokušaji slični „parlamentarnim danima“ su napravljeni u Francuskoj i Švedskoj. Ima i sličnih programa, napravljenih za poboljšanje klime u učionicama i u školama, preko edukacije nastavnika i drugog osoblja u školama da bi se učvrstilo lično i društveno obrazovanje učenika. Takav je Program "Da znaš – da živiš " u Islandu (Ibid.p. 20).

Pored ovog, ima pokušaja da se napravi model srednje škole koji bi sprečio ili minimizirao nasilje. Ovaj pokušaj pretstavlja šemu dobro organizovane srednje škole kao kompletno organizirane institucije. Model ima tri glavna nivoa :

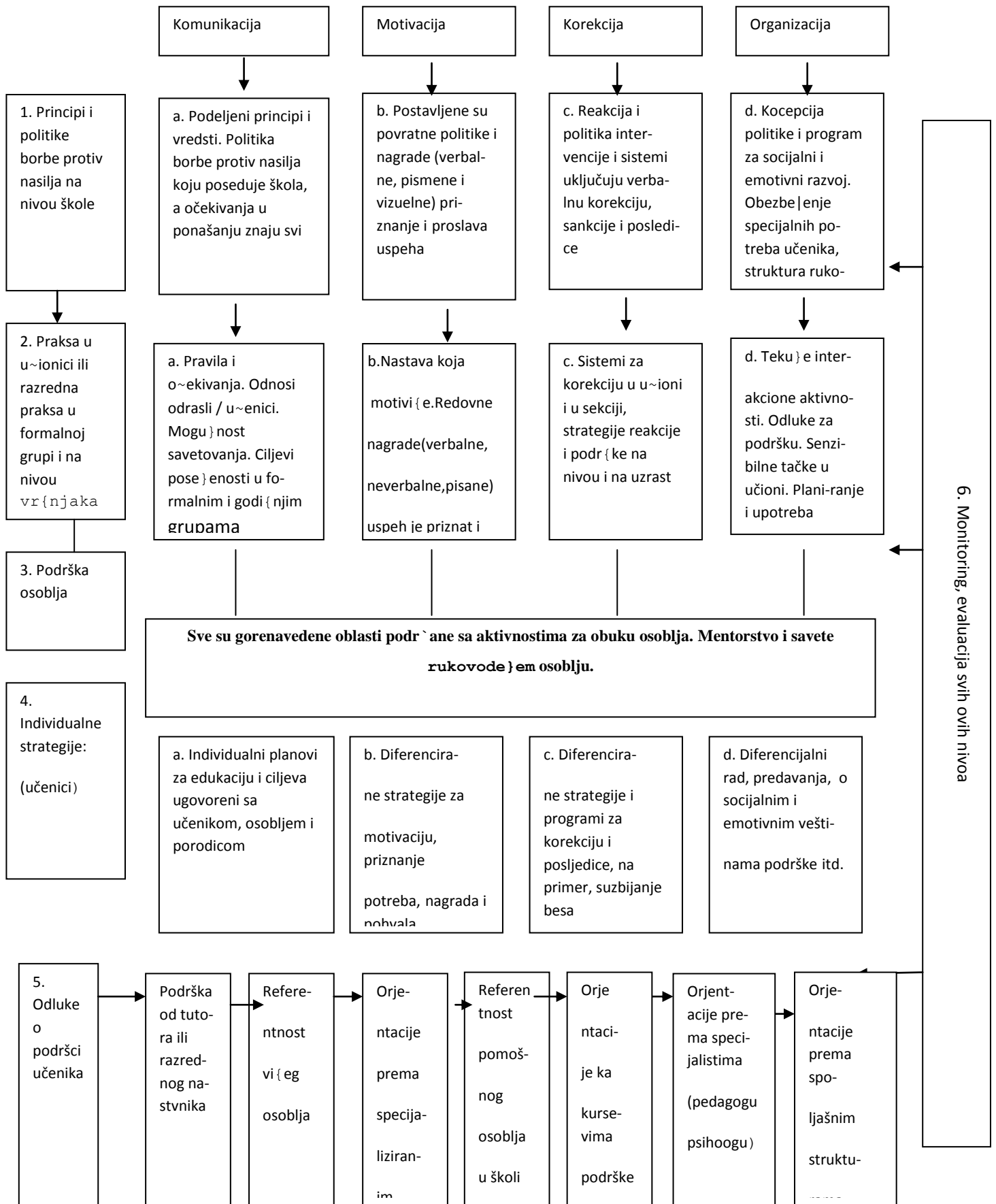
- prvi red: potpuno školsko nivo
- drugi red: grupno nivo
- treći red, četvrti, peti red: individualno nivo

Svaki od ova tri nivoa se deli na četiri osnovna elementa koji korespondiraju sa četiri kolone (Dijagram 3):

- komunikacija
- motivacija
- korekcija
- organizacija

Model traži da se svi aspekti redovno slede i posmatraju, a dobijeni podaci se koriste za rešavanje problema(Ibid., p.. 28/30)

Dijagram 3. Model dobro organizovane škole



Source: Réduction de la violence... (2006: 29)

Da bi škole uspele da preveniraju i smanje nasilje, treba da postanu središte ne samo učenja i znanja, već i središte sportskih aktivnosti i kulturno- zabavnog života kako bi organizovale njihovo neorganizirano slobodno vreme i prepuštenost noćnom životu u kafićima, diskotekama i neradu. Neophodno je uspostavljanje mosta između škola i roditelja (porodice) učenika da bi se povećala briga za decu i njihovo vaspitanje i učenje , briga za to s kim se druže i gde i kako provode slobodno vreme , ali i sa lokalnim vlastima za radno vreme kafića gde maloletnici konzumiraju alkohol.

Sve ovo treba da bude potkrepljeno povećanjem stope zaposlenosti, smanjenjem siromaštva i obezbeđenjem uslova za kvalitetnije kulturno i duhovno življenje građana i svake individue posebno.

Z a k l u č a k

Školsko nasilje je prisutno u svim tipovima savremenog školstva. Razlike između zemalja u ovom pogledu postaju samo u rasprostranjenosti, učestalosti određenih formi školskog nasilja kao i njegove oštine. Rezultati određenih reserčnih istraživanja pokazuju da Makedonija po nasilničkom ponašanju među učenicima i mladim ljudima spada u prve četiri zemlje Evrope. Ovo je ne samo aktuelan, već i alarmantan problem koji traži ublažavanje i rešenje.

Kriza porodice i kriza društva je posredovala pojavi učestalosti i manifestacije fizičkih oblika nasilja i u školi. Raširenost i oblici školskog nasilja nisu samo simptomi krize škole, već i gubljenje identiteta škole, nastavnika (pad kvaliteta nastavnika) i njihove profesije, ali i identiteta učenika. Škola je okružena egzogenim oblicima nasilja koji proizilaze iz društvenog konteksta koji ima nekoliko nivoa: 1) aktuelni kontekst makedonskog društva u dužem periodu tranzicije tokom koje je zaoštrena socijalna dimenzija (enormno raslojavanje stanovništva, visoke stope nezaposlenosti i siromaštva i relativno nizak životni standard) ;2) globalističko nivo koje proizilazi iz procesa globalizacije i geostrateških interesa "globalizirajućih država" odakle proizilazi i ratni konflikt u Makedoniji 2001 godine, što je rezultiralo sa etničkom dimenzijom školskog nasilja u etnički mešanim gradovima i školama i 3) institucionalno nivo masmedijumskog konteksta (naročito televizija , internet, mobilna telefonija) preko kojih se često prikazuju scene i slike nasilja . Oštra socijalna nejednakost u društvu podstiče školsko nasilje i etničku netolerantnost i konfliktnost (naročito između Makedonaca i Albanaca), iako nije samo ona temelj nasilja u društvu i školi. Svakako je da je i škola kao društvena institucija izvor simboličkog nasilja, preko načina njene organizacije i rukovodjenja, ali i još uvek preko oblika autoritarnih stilova nastave, kao i preko nastavnih programa, udžbenika, „skrivene“ nastavnog programa, pretsavlja jedan od značajnih izvora školskog nasilja koje upotpunjuje nasilje u porodici, na ulici i nasilje koje se svakodnevno prikazuje preko masmedijuma. Polazeći od toga kada se i gde događaju oblici školskog nasilja (od verbalnog preko fizičkog do neciviliziranog

ponašanja) i izvora što ga reproduciraju, neophodno je da se uradi sveobuhvatnija strategija ili politika na nacionalnom nivou (uključujući sva nivoa od individue, grupe vršnjaka, porodice, škole, obrazovnog sistema) prosledjena ekonomskim, socijalnim, političko demokratskim razvojem i etničkom tolerancijom, može biti preduslov uspešne prevencije i smanjenja nasilja u školama i društvu u celini. Za pripremu ovakve strategije neophodno je da se koriste iskustva, programi i modeli drugih zemalja, naročito članica Evropske unije gde i Makedonija teži da se učlani.

Literatura:

Akoun, A., (1999). Violence, en: Dictionare de sociologie (sons la direction de A. Akoun et P. Ansart), Paris: Le Robert Seuil

Aron, R., (1971). „Predgovor“, u: F.H. Kums, Svetska kriza obrazovanja, Beograd: Glas

Barrere; A., Sembel, N. (1998), Sociologie de l'éducation, Paris: Ed. Nathan

Бауман, З., (2001) „Воините в ерата на цивилизацијата“, *Социологически проблеми*, (Sofi®, 1-2, str. 5-26

Bourdieu, P. (1993). La misère du monde. Paris: Ed. Du Seuil

Budon, R., (2005), Imoralizam: Sumrak morala? Sumrak vrijednosti. Podgorica: CID

Debarbieux, E. Blaya, C. And Vidal, D., (2003). "Tackling violence in school", A report from France", in: P.K. Smith(ed), Violence in Schools: The response in Europe, 17-32, London and New York: Routhledge Falmer

Dubet, F. (1994). "Les mutations du système scolaire et les violence a' l'école", en: *Les Cahiers de la sécurité interieure*, No 15, janvier-mars

Dufour .R.D .(2001)., "La fabrique de l'enfant 'postmodern'-Malaise dans l'education", *Le Monde diplomatique*, novembre

Dumay , M.J., (1994). L `école agresée : Responses à la violence : Paris : belfond

Encarta (1999), Encarta World English Dictionary. London : Bloomsbury Publishing

Gašič-Pavišič, S. (1998) "Nasilje nad decom u školi i funkcija obrazovnih ustanova u prevenciji i zaštiti dece od nasilja" u: Milosavljevič, M. (red.) Nasilje nad decom, Beograd: Fakultet političkih nauka

Georgievski, P., (2006). "Etnička distanca u Makedoniji: *Kulturni i etnički odnosi na Balkanu, mogućnost regionalne i evropske integracije*, Niš, Univerzitet u Nišu-Filozofski fakultet, Institut za sociologiju

Haralambos, M., Holborn, M. Heald, R., (2000) *Sociology: Themes and Perspectives*, London: Harper Collins Publishers

Houssaye, J., (1996), *Autorité ou éducation ?* Paris : ESF éditeur

Medved, M., (1992) *Hollywood vs America*. London: Harper Collins

Mieghan, R., (1986). *A Sociology of educating*, second edition, London: Cassell

Mucchielli, L., (2002). 'L'école ne brûle pas' *Le monde diplomatique*, février

Newson, E. (1994). *Viedo Violence and the Protection of Children*. London: Broadcasting Standards, Research Monographs

Olwens, D., (1999). "Sweden" in P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olwens, R. Catalano and P. Slee (eds.), *The Nature of School bullying: a class-national perspective*, 2-27, London and New York: Routledge

O'Moore, A.M., Kirkham, C., and Smith, M., (1997). "Bullying behavior in Irish schools: a nationwide study", *Irish Journal of Psychology*, 18:2, pp. 141-169 (navodi se prema *Reduction de la violence a l'école*, 2006: 9

Popadič, D., Plut, D., (2007) *Nasilje u osnovnim školama u Srbiji - oblici i učestalost*, *Psihologija*, Vol. 40 (2), 309-328

Smith, P., "La lutte contre la violence à l'école : une perspective européenne", en : *Rèduction de la violence à l'école- un guide pour le changement*, Strasbourg Sedex Edition du Conseil de l'Europe

Titely, G. (red), (2004). *Le jeunes et la prévention de la violence-recommandation politiques*, Conseil l'Europe

Vettenbourg, N., and Huybregts, J. (2001). "Anti-social student behavior and feelings of unsafety among teachers". Presentation at the International Conference on Violence in Schools and Public Policies, Paris, 5-7 mars (navodi se prema *Reduction de la violence à l'école..*, 2006: 85)

WHO-fi-006. World Health Organisation: <http://www.health.fi/connect>

<http://www.scllOo> | developmentprogram.org | last modified: july 2004 (GM)

Micković-Kanevče, N., (2002). *Istraživanje na problematiku za Drugiот во nastavnite sodržini-anketa, во: Се познаваме ли доволно? Drugiот во nastavnite*

sadržini na visokoto obrazovanie vo Republika Makedonija (Priredувач J. Lužina), Skopje: Institut Otvoreno општество-Makedonija;

Чачева, В Фришчиќ, Ј., Мишев, С., (2007). *Život vo senka*. Skopje: Združenie za emancipacija, solidarnost i ednakvost na ženite na R. Makedonija

(2008). "Над 1000 деца жртви на сексуално насилство", „Дневник,, 27 септември

(2008). Спречување на насилство кај средношколците во градот Скопје и развивање меѓусебна доверба-Финален извештај, Скопје: Алгоритам центар

KULTURNA FUNKCIJA NASTAVNOG PROGRAMA

Uvod

Obrazovawe, pored ostalih funkcija, ima imanentnu kulturnu funkciju, koja se sastoji u stvarawu i preno{ewu kulturnih vrednosti u~enicima i studentima u bilo kom tipu dru{tva. Odre|eni tip kulture i kulturnih vrednosti u~enicima i studentima prenose se preko tri oblika nastavnog programa: formalnog, realnog i „skrivenog“.

S obzirom da se ovde radi o dva kqu~na koncepta „kultura“ i „nastavni program“ treba ih jo{ na po~etku jasnije definisati sa ciqem da bi ~itaoci razumeli kasnije izlagawe.

Iako kqu~na re~ u re~niku obrazovawa koncept „kultura“ je istovremeno i jedan od najdvosmislenijih. U wegovom semanti~kom poqu prime}uje se tenzija izme|u individualnog i kolektivnog aspekta; izme|u opisnog i normativnog, izme|u te`we ka univerzalnom i razli~nom. Hristofer Xenks (Jencks, 1993) polaze}i od stava da sve ono {to qudi proizvode ili ~ine jest kultura, a sve ono {to postoji ili nastaje bez ~ovekovog upletawa deo je sveta prirode, kulturu defini}e kao „sve {to je simboli~ko: nau~eni ... aspekti qudskog dru{tva.“ Polaze}i od ove definicije, mo`e se postaviti pitawe: dali je kultura, pre svega, situacija svojstvena samo qudima, odnosno dali je kultura ono specifi~no {to nas odvaja od `ivotiwa?“ Na ovo pitawe odgovara Olivije Rebul (Reboul, 1984: 61) u wegovom poku{aju da defini}e obrazovawe: "obrazovawe je celina od procesa i postupaka koji detetu omogu}uju da pristupi u ovakvoj situaciji kulture, pri tom pod kulturom se podrazumeva ono {to odvaja ~oveka od `ivotiwa." Zbog ~iwenice da je ~ovek „kulturno bi}e“ pitawe obrazovawa i nastavnog programa nalazi se u sredi{tu antropolo{kih rasprava, a ne samo pedago{kih i sociolo{kih.

U ovom kontekstu, @an Klod Forkin (Forquin, 1996) postavqa slede}e pitawe: koji je zna~aj re~i „kultura“ kada je re~ o funkciji wenog prenosa (transfera) koju ima obrazovawe? U osnovi se radi, ka`e @. K. Forkin o nasle|u znawa i kompetencija, institucija, vrednosti i simbola koji su se stvarali u toku generacija i karakteristi~ni su za odre|enu qudsku zajednicu definisanu vi}e ili mawe na {iri ili ekskluzivan na~in. S obzirom da je re~ o kolektivnom delu, ovo se nasle|e razlikuje od kulture u subjektivnom i „perfektnom“ smislu, jer ono nije monopol „kultiviranog ~oveka“ i prema definiciji Kerhen{tajnera (Kerschensteiner), vi}e je re~ o *Kulturgut*, nego o *Bildungsgut*. No, budu}i da je istovremeno proizvod jednog stalnog procesa selekcije i filtrirawa i podr{ke memorije (kolektivne), imaju}i i odre|eni sakralni aspekt, razlikuje se od kulture u nau~nom i deskriptivnom smislu, iako ostaje wen deo. @. K. Forkin, s pravom postavqa i slede}e pitawe i istovremeno daje odgovor: dali kultura shva}ena kao kolektivno, institucionalno i duhovno nasle|e mo`e potpuno da se zatvori u okviru nacionalnih granica ili u okviru ograni~ewa pojedinih zajednica? U dana{wem re~niku kulture treba napraviti prostor za univerzalisti~ki i unitarni aspekt „qudske kulture“ odnosno ideje da osnovna stvar koju treba preneti preko nastavnog programa treba da prelazi granicu izme|u razli~itih grupa i premo}uje mentalne osobenosti, kre}u}i se ka zajedni~koj sudbini svih qudi.

Zbog takvog zna~aja kulturne funkcije koju ima nastavni program, 60-ih i 70-ih godina 20 veka u Velikoj Britaniji sociolozi su pokrenuli veoma `ivu i originalnu

raspravu o nastavnom programu (curriculum-u). U ovoj debati se diskutovalo o tome koji kognitivni i kulturni sadržaji mogu da se postave u školske programe, kao i o različitim sadržajima u funkciji različitih kategorija učenika i studentata na koje se odnosi nastava. U tom pogledu razvila su se dva suprotstavljena gledišta: 1) gledište Rejmonda Vilijamsa kao gledište „levice“ u vezi kulturne funkcije nastavnog programa i 2) gledište Xefrija H. Bantoka kao gledište „desnice“. Može se dodati i treće gledište Pola Vilisa (u Engleskoj) i Pjera Burdijea (u Francuskoj) o kulturnoj reprodukciji nastavnog programa, bez razlike dali se radi o formalnim ili skrivenim.

Međutim, šta se podrazumeva pod terminom ili konceptom „nastavnog programa“? U sociološkoj i pedagoškoj literaturi upotrebljavaju se i sledeći termini: „teorija nastavnog programa“, „sociologija nastavnog programa“, „razvojni nastavni program“, „studija nastavnog programa“ itd. Prevod engleske reči „curriculum“ na srpski jezik izrazom „nastavni program“ ili „nastavni plan i program“ veoma je pojednostavljena i nije sasvim adekvatan, ali adekvatniji naprosto ne postoji. Iako je termin „nastavni program“ najbliži engleskoj reči „curriculum“, ipak ne vodi računa o veličini semantičkog poja ove engleske reči. Ustvari, kako isti @. K. Forkin, engleska reč „curriculum“ ne označava toliko jednu posebnu kategoriju predmeta koji pripadaju sferi obrazovanja (kao što su školski programi za koje u engleskom jeziku koristi se reč „syllabus“, nego se više odnosi na globalni pristup prema obrazovnim pojavama, na jedan način razmišljanja koji se sastoji u davanju prednosti pitanju o sadržaju i načinu na koji se ovaj sadržaj organizuje i prenosi u okviru nastave (Forquin, 1996: 22). Tako, u anglosaksonskoj terminologiji postoji određena slojevitost ovog izraza i ona se menja u zavisnosti od perioda, teorijskih shvatanja, ali i od distinktivnosti discipline (nauke). Na primer, u *Oxford English Dictionary*, pojam „curriculum“ definiše se kao „redovan kurs učenja u školi i na univerzitetu“. Ova definicija karakteristična je za šestdesetih godina 20. veka. Pedagozi rečnici na engleskom jeziku definišu školski „curriculum“ kao obrazovni put, celinu sadržaja iskustvenih situacija učenja (*learning experiences*) kojima je pojedinac izložen u toku datog perioda u okviru jedne formalne (zvanične) vaspitno-obrazovne ustanove. Očigledno da ova definicija vodi računa samo o *formalnom curriculum-u* koji je skoro uvek socijalno arbitraran, t.j. nametnut „ostatku“ društva od strane jedne posebne društvene grupe. Na taj način maskira se realnost koja je ontološki uzeto konfliktna, a sve manje konsenzualna u pogledu školskih situacija. Polazeći od ovog stava, francuski sociolozi An Barer (Barrere) i Nikola Sembe (Sembel) smatraju da sociologija školskog učenja treba da analizira distance između *formalnog i realnog curriculum-a* (onog koji se faktički realizuje); potom, između školske kulture onakve kakva se usvaja; najzad između učenika i nastavnika u realnim školskim i studentskim situacijama (Barrere, Sembel, 1998).

Međutim, pored formalnog i realnog nastavnog programa, sociolozi su skovali i izraz „*skriveni nastavni program*“ („hidden curriculum“) kako bi napravili razliku između formalnog, namerovanog nastavnog programa i onog koji se zaista naučava u školama i izvan njih, mada nije eksplicitno izložen u zvaničnim školskim programima i predavanjima. Engleski sociolog Roland Mejgan (Meighan, 1986) daje radni definiciju skrivenog nastavnog programa kao „sve ostalo što se, mimo zvaničnog nastavnog programa učilo ili uči u toku školovanja“. Za formalni skriveni nastavni program postoje i drugi izrazi. Tako Bazil Bernstin (Bernstein, 1997) umesto „formalni nastavni program“ upotrebljava izraz „vidljiva pedagogija“, dok skriveni nastavni program naziva „nevidljivom pedagogijom“. Prema B. Bernstinu, osnovna

razlika između vidljive i nevidljive pedagogije je u načinu na koji se kriterijumi prenose i u specifičnosti tih kriterijuma: ukoliko je način prenošen implicitniji, kriterijumi su širi, a pedagogija je manje vidljiva; ukoliko su kriterijumi specifičniji, a način njihovog prenošenja eksplicitniji, pedagogija je vidljivija. Nevidljiva pedagogija ili *skriveni nastavni program* sve više postaje predmet istraživanja u sociologiji obrazovanja i je vezan za kulturnu reprodukciju kao i šire za uticaj globalizacije i globalnog obrazovanja (Global education) na formalni nastavni program. U okviru ovog procesa globalizacije prepoznaju se i dva učesnika procesa: amerikanizacija školskih programa (Mod Barlou i Heder-Xejn Robertson, 2003) i stvaranje evropskog prostora obrazovanja (posebno visokog).

Formalni nastavni program i kultura

Postoji neraskinjava veza između obrazovanja, formalnog nastavnog programa i kulture kao „sistema vrednosti, pretstava o životu i kodova ponašanja ljudi, povezani sa određenim obrascima života (Smelser, 1988). U ovom smislu može se reći da je kultura bitni sadržaj obrazovanja i nastavnog programa, njihov izvor i razlog postojanja. Obrazovni proces odvija se u određenom kulturnom obrascu i kontekstu i ne može se zamisliti van toga. Ali, isto tako mora se napomenuti da se obrazovanjem, kako ističe K. Forkin, preko strpivog i dugotrajnog rada započeto u okviru „nastavne tradicije“ prenosi se i opstaje kultura, odnosno određeni sistem vrednosti i načini života ljudi: obrazovanje „realizuje“ kulturu u vidu živih memorija, stalna aktivnost nad kojom uvek visi određena pretpostavka, sa ciljem, na taj način da omogući egzistenciju ljudskog roda (Forquin, 1996: 12). Bez prenošenja kulturnih vrednosti i stavova o određenim obrascima života ljudi preko nastavnog programa, ne može se govoriti niti o „kulturnoj tradiciji“, niti o kulturnom razvoju određenog društva ili zajednice. Ako se akcent stavlja na funkciju zadržavanja i prenosa kulturnih vrednosti koju vrši nastavni program, naročito formalni, uvek podrazumeva određenu selekciju u okviru kulture i ponovno elaboraciju sadržaja koje treba preneti novim generacijama (Forquin, 1996).

U ovom smislu koji sadržaji kulture treba da uđu u nastavni program i njihov način selekcije, u Velikoj Britaniji razvila su se dva gledišta: Rejmunda Vilijamsa koje je označeno kao „levo“ i Xefrija X. Bantoka nazvano „desnim“.

Prema M. Haralambosu i M. Holbornu (Haralambos and Holborn, 2000), Rejmond Vilijams jedan je od najuticajnijih autora u istoriji kulturnih promena u Britaniji. U nizu njegovih knjiga, pre svega *Kultura i društvo* (Culture and Society, 1961) i *Duga revolucija* (The long revolution, 1965), ispituje odnose između društva, kulture i umetnosti kao i selekcije sadržaja nastavnog programa. Pri razvijanju svojih teza služi se određenim aspektima marksističkih teorija.

U poglavku *Duga revolucija* posvećeno obrazovanju („Britansko društvo i obrazovanje, predstavka, bez sumnje, važna etapa u velikom mislovnom pokretu u vezi nastavnog sadržaja koji je pratio transformaciju britanskog obrazovnog sistema u toku poslednjih godina 20 veka (Forquin, 1996). U promeni nastavnog programa britanskog obrazovanja pristupa istorijski od prvih početaka institucionalnog obrazovanja u ovoj zemlji, iznoseći karakteristike promena curriculum-a u različitim periodima kroz koje je prolazilo britansko društvo. Ne ulazeći u ovu istorijsku analizu može se ukratko reći da R. Vilijams dokazuje da je sadržaj nastave proizvod selekcije napravljena u okviru kulture. To znači da se u

nastavni program ne stavqa sve ono što znači kultura i da se u svakom nastavnom procesu realizuje posebna kombinacija stvari i aspekata koji su naglašeni i ostali koji su izostavljeni. U ovoj perspektivi, kao što ističe @. K. Forkin, kultura se gleda kao repertoar, fond, trezor čija sredstva obrazovawe koristi za didaktičke ciljeve. U ovom smislu kultura je predmet selekcije, material namewen za učenike i studente. Međutim, R. Vilijams ukazuje i na to da ova selekcija koja se vrši u okviru kulture od strane i potreba obrazovawa odgovara određenim kulturnim namelima za izbor koja važe za praktičnu organizaciju obrazovnog sistema. Na taj način, kultura nije samo jedna vrsta repertoara ili simboličnog materijala u čijem se okviru vrši izbor nastavnog sadržaja, nego i dinamični princip, izvor i shema iz koje proizlaze izbori nastavnih materijala. Odatle, smatra @. K. Forkin, proizlazi dvosmislenost koncepta "kulturna selekcija za potrebe obrazovawa" koja istovremeno znači selekcija u okviru kulture i selekcija u funkciji kulture (Forquin, 1996: 42).

U delu *Duga revolucija*, R. Vilijams bavi se i „aktuelnim“ problemima u obrazovawu koji su u momentu njihovog iznošewa bili novi (period 60-ih godina 20 veka). Kritike koje on razvija o obrazovnom sistemu u Britaniji u ovom periodu u vezi sa selektivnim pristupom u sredwem obrazovawu i sa postojawem posebnih hijerarhijski podređenih obrazovnih smerova, baš su oni koji su u to vreme doveli do stvarawa prvih „comprehensive schools“^{††}, odnosno ustanove za sredwe obrazovawe koje bi trebalo da svim učenicima sa završenom osnovnom školom omogući pristup bez nikakve diskriminacije. Tako, prema Vilijamsu, svi učenici sa završenom osnovnom školom treba da imaju pristup istom nastavnom programu koji se zasniva na istim osnovnim kulturnim sadržajima, pod uslovom ipak da se redefiniše ono što u savremenom svetu bi moglo da se nazove opštom kulturom. *Nastavni program* koji predlaže Vilijams ima pet velikih kategorija, nastavni program koji važi za sve učenike od jedanaest do šestnaest godina. Reč je, pre svega, o produbqenom praktikovawu materweg jezika i matematike; drugo, upoznavawe čoveka i wegove životne sredine (nastava na drugom nivou, ne u vidu posebnih akademskih disciplina, nego u „integralnom“ obliku); treće, istorijsko i kritičko proučavawe literature i umetnosti; četvrto, savlačivawe metoda prikupčawa i analize dokumenata i informacija kao i uvočewe u procedure demokratskog učewawa; peto, uvočewe i upoznavawe sa najmawe jednom inostranom kulturom preko učewa jezika, geografije, istorije, institucije ili umetnosti. Ovo nabrajawe izgleda prilično raznovrsno, ističe @. K. Forkin. Na primer, moguće je da nas iznenačuje čiwenica da učewe aktivnosti o demokratskom učewawu stavqa se na isto nivo kao i savlačivawe nekih osnovnih veština kao što je matematika. Ovo dolazi zbog toga što kod Vilijamsa zamisao o nastavnom programu ne rukovodi se epistemološkim namelima i principima, nego kulturnim sagledavawima. Odatle, wegov model nastavnog programa čini se da predstavlja „modernizovana“ verzija tradicionalnog nastavnog programa u opštem sredwem obrazovawu. Wegov cilj, ustvari, nije stvarawe novog radikalnog kulturnog obrasca, nego više kao nove raspodele i usvajawe nasleđa tradicionalne visoke kulture. U svojim proučavawima kulture, R. Vilijams analizira dva tipa kulture: kulturu radničke klase i građansku kulturu. Iako Vilijams povlači opštu razliku između kolektivne kulture radničke klase i individualističke građanske culture, on ne smatra da je ta razlika apsolutna i veoma

^{††} Нови тип опште средве школе који обједињује класичну, реалну и стручну средњу школу.

o{tra. Gra|anska kultura i kultura radni~ke klase u nekim se pogledima preklapaju. On u wegovom radu *Kultura i dru{tvo* pi{e: „Postoji u praksi stalna interakcija izme|u tih na~ina `ivota i jednog podru~ja za koje se mo`e re}i da pripada ili da le`i u podlozi obeju (Williams, 1961, Haralambos and Holborn, 2000). U kasnijem radu *Oblici engleske beletristike* (1978), Vilijams isti~e da ne postoji dominantna kultura vladaju}e klase, iako je mogu}e da postoji dominantna ideologija (ideologija vladaju}e klase). Suprotno od ove vladaju}e ideologije mo`e postojati *rezidualna ideologija* (ideologija klase koja slabi, ali je jo{ va`na) ili *nastaju}a ideologija* (ideologija novih skupina izvan vladaju}e klase). Ove ideologije, posebno vladaju}a sna`no uti~e na nastavni program i na izbor i selekciju nastavnih sadr`aja.

Xefri H. Bantok ne samo da se suprostavqa shvatawu R. Vilijamsa, nego on ide {ire nasuprot pedago{kim strujama koje vi{e od jednog veka i u svim industrijskim demokratijama, poku{avaju putem obaveznog obrazovawa da privu~e {to ve}u masu u~enika koja bi se obrazovala jednobraznim nastavnim programom. On se protivi obrazovnoj politici u Britaniji koja od 1945 godine prote`ira ideologiju *jednakih {ansi* i kulturne demokratizacije ~ija se karakteristika sastoji i u stvarawu comprehensive schools. Bantok smatra da concept *jednakih {ansi* je dvosmislen. Naime, ukoliko je re~ samo o „polaznoj“ jednakosti, odnosno jednakost {ansi za obrazovawe dodeqena svim gra|anima jedne zemqe, tj. „jednako pravo da svi postanu nejednaki“, onda je u redu i u tom smislu opravdava odre|ene comprehensive schools koje funkcioniraju po „meritokratskom“ na~elu. Me|utim, ako sa zahtevom jednakih {ansi ho}e da se stvori jednoobrazni nastavni program ili jednakost rezultata u~enika u {kolovawu, onda prema wegovom mi{qewu, se radi o opasnoj te`wi po dru{tvu i uni{tava~ki zahvat po kulturi, jer pojedinci nemaju jednake sposobnosti za pristup obrazovnim resursima i zbog toga {to u osnovi samog obrazovawa ne stoji "jednakost" (Bantock, 1967).

X.H. Bantok predla`e dva tipa nastavnog programa: 1) jedan je za obrazovawe talentovanih, sposobnih i motivisanih u~enika i 2) drugi, „alternativni“ za u~enike mawe sposobnih i netaalentovanih ili mawe motivisanih za {kolovawe. Bantok podse}a da u svakom dru{tvu postoji elita u ~ijoj se ruci nalazi mo} i obrazovna ustanova kompetentna da pripremi tu elitu da deluje. Tradicionalno humanisti~ko obrazovawe slu`ilo je iskqu~ivo o tome. Klasi~ni model, pre svega, rimski, i pored akademske distance ili mo`da zbog we, trebalo je da pripremi budu}e rukovodioce za obavqawe gra|anskih i politi~kih obaveza. Kao {to napomiwe X. K. Forkin (Forquin, 1996: 54) ovu istorijsku referencu Bantok ne pomiwe slu~ajno: on podse}a da ista stvar va`i i danas. Ustvari, izme|u u~enika sredwih {kola postoji jedna mawina koja je sposobna da pristupi ovoj „tradicionalnoj kulturi posmatrana kao celinu“, sposobna da napravi intelektualne napore, bez da ima potrebe za spoqa{nim i povr{nim stimulansima. Ovi u~enici imaju potrebu za posebnim nastavnim programom, razli~nim od one namene za ostale: nastavni program koji je u mogu}nosti preneti nasle|e visoke kulture onima koji sa~iwavaju ovu dru{tvenu i politi~ku elitu; elitu koja je sastavni deo svakog dru{tva i bez koje ovo dru{tvo ne bi moglo da opstoji.

Za razliku od pretstavnika elisti~ke i konzervativne pedago{ke i sociolo{ke misli koji vode brigu za odvajawe talentovanih u~enika i o wihovo obu~avawu i vaspitavanju sa posebnim nastavnim programom i koji su ravnodu{ni prema sudbini ostalih u~enika koji ne posti`u odgovaraju}e rezultate, Bantok vodi ra~una i o wihovom {kolovawu prema posebnom nastavnim programu. On daje predlog koji

je nazvao „alternativnim nastavnim programom“ koji je različan od nastavnog programa namijenjen eliti, ali ipak autentično „liberalan“, jer prema njemu, ovaj program ima za cilj da proširi određene osnovne sposobnosti i znanja ličnosti učenika. Bantok pokušava da definiše specifičnost *alternativnog nastavnog programa* koji predlaže za decu školskog uzrasta polazeći mnogo više od kulturnih kriterijuma, nego od nivoa poznavanja pedagoških metoda. U svom radu *Obrazovanje u industrijskim društvima (1963)*, Bantok pravi razliku između četiri glavnih elemenata u nastavnim programima namijenjenim za „neakademske“ decu: obrazovanje o emotivnom životu; fizičko obrazovanje; priprema za domaći i porodični život (namijenjeno pre svega, no ne i isključivo za devojčice) i uvođenje u svet tehnike i mehanike (o čemu se smatra da će ih interesirati učenike muškog pola). Prvi od ovih elemenata je onaj na koji Bantok najviše insistira i najviše odstupa mesto u nastavi. Za Bantoka, senzibilizacija kulture čini se da ima privilegovani položaj u emotivnom aspektu. Kontekst sa umetničkim delima u nas razvija veliki broj emotivnih situacija, koje bez njih bi ostale nepoznate. Ta umetnička dela prave nas mnogo svesnijim o našem emotivnom životu koji postaje raznovrsniji u oblicima i intenzitetu. Zbog ovoga, prema Bantoku, umetnost predstavlja protivotrov *par excellence* u borbi protiv emotivne "pauperizacije" izazvane od određenih aspekata masovne kulture. On čak predlaže tri petine od vremena u školi predviđeno u „alternativnom nastavnim programu“ da se posveti tancu i srodnim umetnostima kao što su pozorište, mimika, muzika, slikarstvo, zanatstvo kao i reformisano fizičko vaspitanje. Međutim, kako s pravom ističe @. K. Forkin, Bantok ostaje dosta skroman i ne daje epistemološke osnove takve reorijentacije.

U zaključku, @. K. Forkin uzajuje na nedvojbeno suprotstavljenu između teza i stavova Bantoka i onih Vilijamsa u vezi sa nastavnim programom i kulturom. Iako stavovi Vilijamsa koji idu u korist "opšteg nastavnog programa" (koji u periodu kada su bili formulisani predstavljali su novost i bili su aktuelni) i ne mogu se odvajati od savremenih ideala demokratije, ipak treba priznati da pitanje koje postavljaju Bantok nisu zastarena i imaju vitalni značaj. Sigurno je da kulturnu problematiku koji sadrži njegov "alternativni nastavni program" je interesantan, njegovi stavovi o emotivnoj obrazovnoj funkciji umetnosti su originalni. Mora se priznati i to da je potrebna hrabrost da se uvedu "pokretne umetnosti" kao dominantan element u nastavni program u školi, element o kome će gravitirati sve ostale aktivnosti (Forkin, 1996: 58, 58).

Nastavni program i njegova funkcija kulturne reprodukcije

Svakako da je jedno od najpoznatijih gledišta za ulogu obrazovanja (nastavnog programa) u kulturnoj reprodukciji sedamdesetih godina 20 veka razvio Pjer Burdije (Bourdieu) zajedno sa @an Klod Paseronom (Passeron) u zajedničkoj knjizi *Reprodukcija* (1970). Osnovna teza Burdijea sastoji se u tome da je bitna uloga obrazovnog sistema i njegovog nastavnog programa *kulturna reprodukcija*. Tu tezu on je zastupao u svim njegovim relevantnim radovima: *Les heritiers, les etudiants et la culture* (1964); *La distinction, critique sociale du jugement* (1979); *Homo academicus* (1984) pa sve do *Meditations pascaliennes* (1997) i "The forms of capital" (1997). Kulturna reprodukcija, prema Burdijeu, ne uključuje prenošenje kulture društva kao celine, kao što je tvrdio E. Dirken (Durkheim), nego reprodukciju kulture „vladajućih klasa“. U tom smislu popularnost rada *Nasqednici*

(*Les heritiers*) je zasnovana na kritici ideologije koja uvr{uje masku mehanizma selekcije uticaju}i na tok nastavnog programa i koji vra}aju razlike „kulturnog kapitala“ preneti iz porodice. Na taj na~in, u~enici koji potiu iz bur`oazije naslejuju jednu kulturu koja s poqa se predstavqa univerzalnom, a iznutra, prema sadr`aju i obliku jeste kultura dominantne (vladaju}e) klase. Suprotno, u~enici sa poreklom iz narodnih slojeva ne poseduju *kod* (code) pomo}u ~ega bi de{ifrovale jedan registar znawa koja nisu iz wihove kulture porekla. Sa ovom tezom, Burdije je veoma blizak sa shvatawima engleskog sociologa Bazila Bernstina (Bernstein). U~enici iz narodnih slojeva u procesu obrazovawa o{trije su eliminisani, smatra Burdje. [kola preko svog nastavnog programa uspeva toliko vi{e ovaj rezultat {kolske kulture da pretstavi neutralnijim ili univerzalnijim koliko je fakti~ki vi{e klasna kultura. Polaze}i od statisti~kih podataka o {ansama za pristup visokom obrazovawu prema dru{tvenim kategorijama, analiza razvijena u *Nasqednicima* accent stavqa na tendenciju klasne nejednakosti ~ime utemequje tezu o *konzervativnoj {koli* (*l'ecole conservatrice*) koja reprodukuje dru{tvenu nejednakost, teza koja je bila veoma dominantna kod sociologa obrazovawa u toku 70-ih i po~etkom 80-ih godina pro{log veka. Ideja o konzervativnoj {koli izazvala veoma razli~ite oblike sporova o stvarnoj funkciji nastavnog programa i {kole u celini i o wenim sukcesivnim politikama.

U kasnijim svojim radovima, Burdje razvija novi koncept *habitus*. Ovaj koncept se odnosi na na~in `ivqewa, vrednosti, sklonosti i o~ekivawa pojedinih dru{tvenih grupa, dakle concept koji sadr`i odrejene bitne komponente (dimenzije) definicije koncepta kulture (o ~emu je bilo re~i). Burdje je smatrao da je *habitus* usko povezan sa *ukusom*, a ovaj je, pak, sa svoje strane, usko povezan sa obrazovawem. U kwizi *Razlika* (*La distinction*, 1979), Burdje iznosi tvrdwu da su ukusi, na primer, ukusi u slikarstvu, filmu, muzici i ishrani, povezani sa vaspitawem i sa obu~avawem. On nastoji pokazati da postoji uska veza koja povezuje kulturne prakse i obrazovni kapital (meren sa kvalifikacijama) sa dru{tvenim poreklom (mereno o~evim zanimawem). Razli~iti ukusi su povezani sa razli~itim klasama, a razli~ite klase imaju razli~ite nivoe presti`a.

Ovi stavovi Burdjea, posebno za ulogu kulturne reprodukcije {kole i wegovog programa, pokrenuli su `ivu debatu, pre svega u francuskoj sociologiji obrazovawa, ali i {ire. Tako, samo za ilustraciju, Rejmon Budon (Boudon) suprostavio se tezama Burdjea smatraju}i da wegova sociologija ne mo`e objasniti individualna pona{awa na osnovu jednog „dru{tvenog determinizma“. Zbog toga Burdjeovu sociologiju Budon smatra hiperfunkcionalisti~kom: zahvaquju}i ma{inerije habitus-a, dru{tvene klase deluju, izra`avaju se i reprodukuju preko individua kao jednostavnih izvr{ioca uloga odraslih od klasne strukture. Svakako da je metodolo{ka pozicija sa koje Budon poku{ava da kritikuje sociolo{ko gledi{te Burdjea „metodolo{ki individualizam“, dok je metodolo{ku poziciju koju zastupa Burdije "holisti~ka", naro~ito izra`ena u ranijim njegovim radovima.

Osnovu za debatu o kulturnoj reprodukciji {kole i wegovog nastavnog programa u Velikoj Britaniji izazvao je *Izve{taj* istra`ivawa Pola Vilisa (Willis, 1997). Istra`ivawe je sproveo u jednoj {koli u Birmingemu 70-ih godina pro{log veka. U ovom istra`ivawu on je hteo da odgovori na pitawe kako dolazi do kulturne reprodukcije ili kao {to se on eksplicitno izrazio „kako radni~ka deca dobijaju radni~ka radna mesta“. Kritikuju}i tada{we shvatawe o „inferiornosti“ ovih u~enika dok su u {koli, Vilis se u prou~avawu usmerio prema odrejenoj grupi u~enika koja

sebe nazivala „mangupima“ (lads). On je utvrdio da su ovi učenici sasvim dobro shvatali sistem koji postoji u školi, ali mesto da rade (uče) kao što se očekuje od njih, oni su odlučili da budu protiv tog sistema. Na taj način ovi učenici su stvorili posebnu *kontraškolsku kulturu* koja se suprotstavila vrednostima i normama koje je škola praktikovala. Prema Vilisu, karakteristike ove kontraškolske kulture su: „mangupi“ su se osećali nadmoćno u odnosu na učenike konformiste čak i u odnosu na nastavnike. Oni su učenike konformiste nazivali „treberima“. „Mangupi mnogo nisu brinuli o učenju i nastavi, a sticane kvalifikacija skoro da ih nije zanimalo. Oni su prezirali nastojanje škole da uprava sa njihovim vremenom. U završnom delu svoje knjige, Vilis rasprava o značaju kontraškolske kulture za kapitalističko društvo. Ovde on ističe da ta kultura nije jednostavno u službi kapitalizma i ne smatra da je potpuno štetna. Vilis tvrdi da mangupi, s jedne strane, preziru kapitalistički sistem, a s druge, doprinose sopstvenom iskorišćavanju i podizavanju. Istraživanje Vilisa, bilo je bez sumnje uticajno, napominju M. Haralambos i M. Holborn (Haralambos and Holborn, 2000). Tako, ovi autori navode stav Gerdon (Gerdon) da Vilisovo istraživanje „postalo model na kome su se zasnivala većina istraživanja obrazovana u sklopu kulturnih proučavanja“.

Istraživanje koje sam ja sproveo u Makedoniji početkom sedamdesetih godina prošlog veka u srednjem obrazovanju (Georgievski, 1972), kao i u visokom obrazovanju sedamdesetih i devedesetih godina prošlog veka (Georgievski, 1999) problematika više korespondira sa problematikom i tezama Pjera Burdjea, ali i razlike u određenim aspektima i dimenzijama u odnosu na njegove teze. Naime, u celini uzeto, ova su istraživanja u Makedoniji pokazala da postoji izražena tendencija socijalne i kulturne reprodukcije preko obrazovanja, a ne *ipso* i preko formalnog nastavnog programa, tako da oko dve trećine ispitanih srednjoškolarci i studenata imaju isto socijalno poreklo (mereno zanimanjem i obrazovanjem oca i majki). Međutim, oko jedne trećine ispitanika ipak je socijalno i kulturno pokretno-uzlazno. Dakle, ne postoji potpuna socijalna stratifikacijska i kulturna zatvorenost u makedonskom društvu. To, na određen način delimično potvrđuje Burdjeovu tezu o obrazovanju i nastavnom programu kao kanalima kulturne i socijalne reprodukcije, ali delimično i preciznije određuje da ta reprodukcija nije potpuna, iako je dominantna. Zatim, postoji razlika i u stepenu uticaja određenih dimenzija (varijabli) na socio-ekonomski status učenika i studenata. Naime, teza Burdjea i Paserona izneti u njihovom zajedničkom radu *Komparabilnost sistema nastave* ("La comparabilite des systemes d'enseignement", 1967) da u tadašnjim socijalističkim režimima (krajem šestdesetih i početkom sedamdesetih godina prošlog veka) više ne utiču materijalni faktori na školovane omladine, nego samo njen „kulturni kapital“ („kulturni kapital“ njihovih porodica), rezultati mojih istraživanja samo su delimično potvrdili njihovu tezu (ili hipotezu).

Tako, rezultati ovih istraživanja su pokazali da u Makedoniji utiču i materijalni faktori na školovane učenike srednjih škola i studenata (mereni preko prosečnih mesečnih primanja-prihoda po članu porodice) i „kulturni kapital“ (meren preko stepena obrazovanja i kvalifikacija njihovih roditelja-posebno oca i posebno majki), sa tom razlikom kada se kombinuju ove dve varijable (u okviru multivarijantne analize) za njihovu snagu nije uticaj „kulturni kapital“ roditelja, odnosno njihov stepen obrazovanja. Ovu tendenciju snage njegov uticaj stepena obrazovanja roditelja na selekciju u školovanu omladine, potvrdili su i određena

istra`ivawa u samoj Francuskoj na po~etku osamdesetih godina, me|u kojima istra`ivawa Kloda Teloa (Thelot, 1982).

Me|utim, putem obrazovawa i wegovog formalnog nastavnog programa ne vr{i se samo kulturna i socijalna reprodukcija, nego i reprodukcija radne snage. Tako, ameri~ki ekonomisti i sociolozi, S. Bould i H. Gintis (Bowles and Gintis, 1976) u wihovoj poznatoj i ~esto citiranoj kwizi [*kolovawe u kapitalisti~koj Americi* (1976)] ukazuju da je glavna uloga obrazovawa u kapitalisti~kom dru{tvu *reprodukcija radne snage*. Oni iznose tezu da postoji bliska povezanost izme|u dru{tvenih odnosa koji vladaju li~nim interakcijama na random mestu i dru{tvenih odnosa obrazovnog sistema. Odatle rad u kapitalisti~kim dru{tvima dovodi do iskori{avawa i out|ewa radnika. Me|utim, da bi kapitalizam uspeo u takvom dru{tvenom kontekstu, on zahteva marqivu, prilagodqivu, servilnu i visokomotiviranu radnu snagu, koja je unutar sebe veoma mnogo podeqena i fragmentisana da bi se oduprla autoritetu rukovodstva (Haralambos and Holborn, 2000):787). Za postizawe tih cipeva obrazovni sistem poma`e putem *skrivenog nastavnog programa*. Nisu va`ni sadr`aj predavawa i ispitivawe, nego oblik pou~avawa i u~ewa kao i na~in na koji su {kole organizovane. Skriveni nastavni program sastoji se, prema Bouldu i Gintisu, od onoga {to u~enici i studenti zaista u~e tokom {kolovawa, a ne od obrazovnih cipeva takvih ustanova. tako oni smatraju da skriveni nastavni program oblikuje budu}u radnu snagu na slede}i na~in:

1. Poma`e proizvodwi *servilne radne snage* nekriti~kih i pasivnih radnika. U wihovom istra`ivawu u jednoj wujor{koj srednoj {koli na uzorku od 237 u~enika najvi{i razreda, otkrili su da su ocene vezane za karakteristike li~nosti nego za akademske sposobnosti, odnosno otkrili su da su ni`e ocene povezane sa kreativno{u i nezavisno{u, a vi{e ocene sa uporno{u, dosqedno{u i poslu{no{u}.

2. Skriveni nastavni program potsti~e *prihvatawe hijerarhije*. [kole su organizovane na hijerarhijskom na~elu autoriteta i nadzora, nastavnici nare|uju, u~enici se pokoravaju. U~enici nemaju gotovo nikakvog uticaja na predmete koje u~e i na na~in na koji ih moraju u~iti.

3. [kola u~i decu i omladinu da ih *motivizuju nagrade*, dakle spoqa, kao {to radnu snagu u kapitalisti~kom dru{tvu motive{u spoqa{we nagrade. S obzirom da u~enici nemaju mnogo uticaja na rad u {koli i nemaju ose}aj ukqu~enosti, u~ewe im ne donosi mnogo zadovolqstva. U~ewe tada po~iva na na~elu „lonca i tikvice“. Nastavnici poseduju znawe i pune ga u „prazne tikvice“-u~enike. Zbog toga i ne iznenaluje da mnogi u~enici ne vole i}i u {kolu.

4. *Fragmentacija predmeta* je slede}i va`an aspekt skrivenog nastavnog programa, smatraju Bould i Gintis. U~enik u toku jednog {kolskog dana kre}e od predmeta do predmeta, od matematike preko istorije do francuskog i engleskog jezika. Na taj na~in znawe je rascepkanu i razvrstano u pregrade akademskih predmeta. Ovaj aspekt obrazovawa odgovara fragmenatciji radne snage. Bould i Gintis ukazuju i na to da je ve}ina poslova u fabrikama i ustanovama podeqena na vrlo odre|ene zadatke, koje obavqaju ta~no odre|eni pojedinci.

Iz ovoga jasno proizlazi, kao {to napomiwu i Haralambos i Holborn, da su Bould i Gintis pokazali da skriveni nastavni program reprodukuje pasivnu i poslu{nu radnu snagu, koja neupitno prihva}a autoritet, koju motiviraju spoqne nagrade i koja je fragmentirana. Tako|e, oni pokazuju da formalin delovi nastavnog programa

odgovaraju potrebama kapitalističkih poslodavaca (Haralambos and Holborn, 2000:787/8).

Boulsovo i Gintisovo gledište o skrivenom nastavnom programu spada u kritičku ili konfliktnu teorijsku paradigmu o obrazovanju i svakako ne uključuje i druge teorijske poglede na skriveni i formalni nastavni program. Dakle,, nastavni program se može sagledati i sa funkcionalističke i interakcionističke teorijske paradigme u sociologiji obrazovanja (Georgievski, 1999).

Interakcionistički sociolozi obrazovanja ukazali su i na druge aspekte skrivenog nastavnog programa, naročito na „klimu“ u razredu koja nastaje između učenika i nastavnika, a koja utiče na obrazovno postignuće i na ponašanje učenika i nastavnika. Kakvi sve odnosi mogu da se ustanove između učenika i nastavnika nezavisno od formalnog nastavnog programa, a jeste predmet analize skrivenog nastavnog programa, prema Mak Gi i R. Xerom (Gee, Jerom, 1980) pokazuje primer koji navodi E. Silberman: jedan napredan učenik šestog razreda bio je veoma privržen svojoj olovci koja se od duge upotrebe sasvim smavila. Nastavnik mu je naložio da upotrebi veću olovku. Međutim, učenik je uštivo ukazao nastavniku na šivenicu da sve dok su njegov rad i učenje zadovoljavaju (dobijao je najviše ocene na svim testovima), on sam odlučuje koju će olovku upotrebiti. Nakon ovoga, nastavnik je učenika poslao pedagogu, a ovaj, pak, nagovorio njegove roditelje da razgovaraju s njim o njegovoj neposlušnosti.

Međutim, „klimu“ u razredu i „školska kultura“ ne stvaraju se samo zahvaćajući odnosima između učenika i nastavnika, nego na koju utiču i mnogi drugi vidljivi i nevidljivi faktori, a koji spadaju u skriveni nastavni program. Tako, Rolan Mejgan (Meighan, 1986) napominje da školu i učionicu "opsedaju duhovi" arhitekata školskih zgrada i autora rasporeda predmeta i oglednih sredstava u učionicu kao i "duhovi" pisaca knjiga i učenika kojima se učenici služe. Nepreciznosti i netočnosti, pa čak i pristrasni stavovi koji su u njima sadržani bivaju nesvesno i neopaženo ugrađeni u učeničke sastave i njihovo sopstveno kreiranje "istine".

Polazeći od Mejganove definicije skrivenog nastavnog programa, sve što podučava, a ne proizlazi iz formalnog nastavnog programa, faktori koji deluju na vaspitanje i ponašanje na učeničke jesu i oni koji se nalaze van škole, a pre svega masmediji (radio, televizija, internet), tip muzike koju oni preferiraju, grupa vršaka i sl. Na primer, ako se uzmu televizija i muzika i njihov uticaj na vaspitanje i ponašanje učenika, videće se da je taj uticaj veoma snažan i ambivalentan. Dani-Rober Dufur (Dufur, 2001) piše da dejstvo televizije počinje veoma rano. U predškolskom uzrastu deca su najviše već uveliko nakukane slikama sa malog ekrana. Ne retko su se našle pred televizorom i pre nego što su progovorile što je nova antropološka šivenica. U Sjedinjenim Državama dete konzumira „pokretne slike“ i po pet sati na dan. U Hrvatskoj jedno istraživanje pokazalo da ispitana deca prosečno gledaju oko tri sata dnevno (Ilishin et al., 2001:129). Dufur konstatuje da serijska proizvodnja nove „postmodernističke“ jedinice, krajnji je ishod zastrašujuće delotvornog poduhvata koji su glavni nosioci televizija i škole, koja je tokom pedesetih godina takozvanih „demokratskih“ reformi stalno slabila kritičku moć pojedinaca (Dufur, 2001:22).

Određen tip muzike koja se sluša preko radija, televizije, diskoteka, koncerata, i td., stvara i određeni tip ponašanja kod učenika i omladine. Tako i slušanje tehnomuzike, naročito u zaglumljenim diskotekama, najviše izaziva subkulturno ponašanje, pravi agresivnost i netolerantnost kod učenika i studenata. U

okviru određenih kulturnih obrazaca i kodova stvaraju se različiti ukusi: neki hoće klasičnu muziku, drugi xez, treći još uvek preferiraju roken-rol ili rap. Kada se „sistematski posmatra šta ko sluša“ može se otkriti saglasnost između muzičkih ukusa i društvene sredine“ (Dortier, 1988). Opera i xez su obično preferirani od ljudi koji pripadaju obrazovanijim i kultiviranijim društvenim kategorijama. Rap je muzika adolescenata, čija je poštovana naročito među narodnim slojevima. Sociolog Herbert Becker (Becker) koji i sam svirao xez u svom klasičnom delu *Outsiders* (1963) pokazao da pripadnost muzičkim mrežama xeza, doprinosi ne samo stvaranju posebnog muzičkog uha, nego isto tako valorizuje ili višje vrednuje xez ili suprotno: doprinosi da drugi preziru takav tip muzičke interpretacije. U francuskom govornom `argonu često se može čuti: „Dis moi la musique que tu écoutes, et je dirai qui tu es...“^{##}

U poslednjih petnaestak godina ukazuje se na uticaj globalizacije i "globalnog obrazovawa" na nacionalne (formalne) nastavne programe, naročito u onim zemljama koje se nalaze u periodu radikalnih društvenih promena kao što su balkanske zemlje. Ne ulazi u raspravu o ovom veoma značajnom pitanju (zbog ograničenog prostora) i predstavlja posebnu temu za raspravu, ovde su ista sledeće: jedno od najslabijih pitanja s kojim se suočavaju "reformatori" obrazovnih sistema u ovim zemljama proizlazi iz uticaja protivrečnog procesa globalizacije i globalnog obrazovawa na tradicionalnu ulogu škole u formiranju nacionalnog identiteta kroz nacionalni (formalni) nastavni program. Postavlja se pitanje: kako usaglasiti ili harmonizovati univerzalnije kulturne vrednosti i učene nacionalne kulturne vrednosti u nastavnim programima ovih zemalja, a pritom da ne dođe do slabljenja kulturnih i nacionalnih identiteta, niti zatvaranja u odnosu na kulturne vrednosti univerzalnijeg karaktera? Opasnost nametanja obrazaca nastavnih programa u ovom procesu globalizacije je veoma realna na koji ukazuju M. Barlow i X. H. Robertson, (2003), na primeru kanadskog obrazovnog sistema.

Zaključak

Rasprava i potreba za istraživanjem nastavnog programa u okviru sociologije obrazovawa postaje sve aktuelnije, naročito u zemljama koje se nalaze u tranziciji ili su zahvaćenim radikalnim društvenim promenama kao što su zemlje Balkana. Ova rasprava nije nova, jer je počela i razvijala se počevši od četrdesetih godina u Velikoj Britaniji u okviru "nove sociologije obrazovawa". Kasnije se ona prenela u francusku sociologiju obrazovawa i u druge zemlje zapadne Evrope u kojima sociologija obrazovawa postaje jedna od razvijenijih socioloških disciplina.

Oblici nastavnog programa su različiti: formalni, realni i skriveni. Bez razlike o kom obliku nastavnog programa se radi, njihova imanentna funkcija, pored kognitivne jeste i kulturna. Kulturne vrednosti i sadržaji su suština nastavnog programa, čime se neguje i ostvaruje kontinuitet kolektivne memorije određenog društva ili zajednice. Pitanje da li treba da postoji opšti (zajednički) nastavni program ili diferenciran, razvila su se dva suprotstavljena gledišta: 1) gledište R. Vilijamsa koji polazi sa marksističkih i humanističkih pozicija i zalaže se za zajednički nastavni program za sve učenike srednjih škola razvijan u tipu *comprehensive schools*, i koje se označava kao gledište "levice" i 2) gledište Xefrija

^{##} „Реци ми коју музику слуша и ја њу ти рећи који си ти“

H. Bantoka koji smatra da za talentovane i sposobnije učenike treba takav nastavni program koji će obrazovati elitu, dok za manje sposobnih i manje motivisanih učenika predlaže "alternativni" nastavni program, i zbog toga njegovo gledište je označeno kao konzervativno i gledište "desnice". Nešto kasnije od ovih gledišta u sociologiji obrazovana razvilo se i gledište o kulturnoj reprodukciji radne snage (Bouls, Gintis) koji su posebno skrenuli pažnju na ulogu skrivenog nastavnog programa u toj reprodukciji.

Nastavni program može se razmatrati na teoriskom nivou sa perspektive osnovnih teoriskih paradigmi u sociologiji obrazovana (kritične-konfliktne, funkcionalističke i interakcionističke). Takođe, posebno pitave koje je veoma aktuelno jeste proučavanje uticaja protivrečnog procesa globalizacija na nastavni program obrazovnih sistema pojedinih zemalja (u ovom smislu balkanskih zemalja).

Veoma su značajni i metodološke strategije (kvantitativna, kvalitativna, mešana) i tehnike istraživanja određenih oblika nastavnog programa. Naime, preteno u ispitivanju nastavnog programa, uključujući tu i učenike i školsku literaturu, upotrebljen je metod analize sadržaja (frekventna, semantička i semiotička analiza), a zapostavljeni su drugi metodi koji su za određene oblike nastavnog programa, naročito skrivenog nastavnog, prikladniji i jedino mogućim: etnografski metod, metod fokusnih grupa i nestrukturiran ili poststrukturiran intervju, kao i odgovarajuće metodološke postupke u analizi prikupljenih podataka. Prilikom prikupljanja podataka o pojedinim oblicima nastavnog programa nastojati stvoriti što potpuniju iskustvenu evidenciju, pridržavajući se, pri tom, metodološkog načela triangulacije. O ovim metodološkim problemima nije bilo reči u ovom radu, jer nije ni cilj bio, ali svakako zasluuju posebnu raspravu iz prostog razloga što ova problematika, koliko mi je poznato, zapostavljena ili jednostrana u naukama o obrazovanju u zemljama balkanskog regiona.

Literatura:

Bantock, H. G., (1967), *Education, Culture and the Emotion*, London: Faber and Faber;

(1963) *Education in an Industrial Society*, London: Faber and Faber

(1980) *Dilemmas of the Curriculum*, Oxford: Martin Robertson;

Barrierè, A., et Sembel, N., (1998), *Sociologie de l'éducation*, Paris: NATAN

Bernstein, B., (1997), "Classes and Pedagogies: Visible and Invisible", in: Halsey, H.A., Lauder, H., Brown, Ph., *Education (Culture, Economy, Society)* Oxford, New York: Oxford University Press;

Bourdieu, P., et Passeron, (1964) *Les héritiers, Les étudiants et la culture*, Paris: Ed. de

Minuit

(1967), „La comparabilité des systèmes d'enseignement”, en: Castel, R. et Passeron, J. C., *Education, développement et démocratie*, Paris: Cahier du centre de sociologie Européenne, IV, Mouton.

(1970) *La reproduction, Éléments pour une théorie du*

systeme d'enseignement, Paris: Ed. de Minuit

Bourdieu, P., (1979), *La distinction. Critique social du jugement*, Paris: Ed. de Minuit;

Bourdieu, P., (1997), „The Forms of Capital”, in: Halsey, H. A., Lauder, H., Brown, Ph, Willis, A. S., *Education (Culture, Economy, Society)*, Oxford, New York: Oxford University Press;

Bowles, S., and Gintis, H., (1976), *Schooling in Capitalist America*, London: Routhledge& Kegan Paul;

Dortier, F.J., (1998), *Les sciences humaines*, Paris: Edition „Sciences humaines”, P.U.F.

Dufur, R. D., (2001), „La fabrique de l'enfant 'postmoderne'”, *Le monde diplomatique*, Novembre

Forquin, Cl. J., (1996), *École et culture (La point de vue de sociologiques britanniques)*, Paris, Bruxelles: De Boeck Université

Georgievski, P., (1999), „Selection factors in the enrolment of candidates in the faculties at two universities in the Republic of Macedonia”, in: *International Symposium: The University iuryn the 21st century*. Skopje, „Ss. Cyril and Methodius” University;

Haralambos, M., Holborn, M., (2000), *Sociology, Themes and Perspectives*, (Fifth edition), London: Collins;

Ilishin, V., Bobinac, M. A., Radin, F., (2001), *Djeca i mediji*, Zagreb: Društveni zavod za zaštitu obitelji materinstva i mladeži i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu;

Jencks, Ch., (1993), *Culture*, London: Routhledge

Meighan, R., (1986), *A Sociology of Education* (Second edition), London: Cassell;

McGee, and Jerom, R., (1980), *Sociology*; Holt: Rinehort;

Reboul, O., (1984), *Le langage de l'éducation*, Paris: Presses Universitaires de France

Smelser, N., (1988), *Sociology*, New Jersey: Prentice Hall;

Thèlot, Cl., (1982) *Tel père, tel fils*, Paris: Dunod

Williams, R., (1961), *Culture and Society*, Hamondsworth, Penguin;
(1965), *The Long Revolution*, Hamondsworth, Penguin;
(1978), „Forms of English fiction”, in: Barker, F. et. all.,
(1978), *The Sociology of literature*, Colchester: University of Essex;

Willis, P., (1977), *Learning to Labour*, Farborough: Saxon House;

Barlou, M., Robertson, H. X., (2003), „Homogenizacija {kolstva”, u: Manzer, X. E., E. Goldsmit, *Globalizacija*, Beograd, Clio;

Georgievski, P., (1972), *Socijalnoto poteklo i `ivotnata orientacija na sredno{kolskata mladina*, Skopje, ISPPI;

Georgievski, P., (1999), „Kurikulumot – sogledan od aspekt na osnovnite teoriski paradigmi vo sociologijata na obrazovaniето” vo: Georgievski, P., *Sociologija na obrazovaniето*, Skopje, Veda, MK Publik;