

Бојана М. Димитријевић
Универзитет у Крагујевцу
Факултет педагошких наука у Јагодини
Катедра за друштвено-хуманистичке науке

УДК 316.344.7-057.87
DOI 10.46793/Uzdanica21.2.249D
Оригинални научни рад
Примљен: 1. март 2024.
Прихваћен: 7. јун 2024.

ДИЈАЛОШКИ СЕЛФ МАРГИНАЛИЗОВАНИХ УЧЕНИКА: КА РЕКОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈИ „ПРОТИВЉЕЊА” ОБРАЗОВАЊУ

Айстиракџи: Ученици из маргинализованих културних група који у просеку имају значајно нижа образовна постигнућа опажени су од стране наставника у различитим контекстима као да „не вреднују” образовање или „имају отпор” према образовању. У овом раду упоредо ћемо размотрити питања развоја идентитета и претпостављеног отпора према образовању из перспективе *теорије о опозиционом идентитету и опозиционом културном референтном оквиру*, као и *културној психолошкој теорији дијалогског селфа*. Основни циљеви овог рада су да се: а) критички размотре претпоставке обе теорије са становишта унутрашње логичке доследности и усклађености са доступним емпиријским подацима; б) предложи делимична реконцептуализација представе о опозиционом идентитету и културном референтном оквиру кроз повезивање са претпоставкама теорије о дијалогском селфу; в) концепти настали и разматрани у специфичном контексту размотре са становишта применљивости у случају ромских ученика у Србији. Резултати спроведених анализа указују на следеће: а) мало је вероватно да маргинализовани ученици опажују успешност у академском домену као негативно својство само по себи и да то чине униформно, трајно и независно од тренутног контекста; б) у основи појаве отпора према образовању може бити стереотипно сагледавање успешних ученика које није културно специфично; в) отпор према образовању може одражавати деловање феномена самоиспуњавајућег пророчанства; г) дијалогски селф је оптималан оквир у коме можемо разматрати дијалогске релације позиција, као и дијалогске релације између селфа и „стварног” другог; д) дијалогски селф је виша ментална функција посредована артефактима, која се развија путем семиотичке медијације. Примери дијалогских релација међу позицијама „унутар” селфа, као и између селфа и других особа изложени су у тексту.

Кључне речи: дијалогски селф, опозициони идентитет, опозициони културни референтни оквир, развој идентитета, маргинализоване културне групе, ромски ученици.

1. УВОД

Ученици из маргинализованих културних група који у просеку имају значајно нижа образовна постигнућа од осталих ученика опажени су од стране наставника у различитим контекстима као „незаинтересовани”, као да „не вреднују” образовање или „имају отпор” према образовању (нпр. Alvarez-Roldan et al., 2018; Dimitrijević, 2019; Dimitrijević et al., 2017; Luciak & Liegl, 2009; Macura-Milovanović & Peček, 2013). Када разматрамо питања вредновања или невредовања одређеног домена, заступљености интересовања према овом домену или отпора према њему, налазимо се у пољу које се тиче идентитета особе – како особа себе опажа, чему тежи и од чега жели да се удаљи. Имплицира се да припадници појединих маргинализованих културних група имају доживљај да образовање није поље у коме је потребно да се истакну или да то нису у стању да учине, да је реч о пољу које припада „другима” и да би, штавише, ангажовање у том пољу деловања значило опонашање „других”. У оквирима овог рада ћемо стога разматрати проблем академског неуспеха ученика из маргинализованих културних група, из перспективе развоја идентитета и претпостављеног отпора према образовању. У међусобну везу доведемо две утицајне групе теорија које према нашим сазнањима нису претходно упоредо разматране: а) теорија о опозиционом идентитету и опозиционом културном референтном оквиру (Fordham & Ogbu, 1986; Ogbu, 2004); б) теорије селфа/идентитета¹ које су развијене у оквиру културне психологије (енгл. *cultural psychology*), са посебним нагласком на концепту дијалoшког селфа (Hermans, 2001; Hermans et al., 2016). Основни циљеви овог рада су да се: а) критички размотре претпоставке обе групе теорија, са становишта унутрашње логичке доследности и са становишта усклађености са доступним емпиријским подацима; б) предложи делимична реконцептуализација представе о опозиционом идентитету и културном референтном оквиру кроз повезивање са претпоставкама теорије о дијалoшком селфу; в) концепти (дијалoшки селф и опозициони идентитет), настали и разматрани у специфичном контексту, размотре са становишта релевантности када је реч о разматрању позиције ромских ученика у Србији.

¹ Разматрање релација појмова селфа и идентитета превазилази оквире овог рада. У раду ћемо наводити оне термине које користе сами аутори у оквиру сваке од поменутих теорија. Покушаји проналажења адекватног термина у српском језику за селф (*сойсiиво, себство, јаство* и слично) резултирали су недоследношћу и неусаглашеношћу у употреби, те стога у овом раду остајемо при употреби термина *селф*.

2. ОПОЗИЦИОНИ ИДЕНТИТЕТ И ПРЕТПОСТАВКА О ОТПОРУ ПРЕМА ОБРАЗОВАЊУ КАО ДОМЕНУ КОЈИ ПРИПАДА ДОМИНАНТНОЈ ВЕЋИНИ

Питање разлика у погледу школског постигнућа ученика припадника мањинских заједница и њиховог подбацавања разматрано је, између осталог, у контексту формирања опозиционог идентитета и опозиционог културног референтног оквира од стране Фордхамове и Огбија (Fordham & Ogbu, 1986; Ogbu, 2004). Фордхамова и Огби (Fordham & Ogbu, 1986) сматрају да у неким од сегмената афроамеричке заједнице постоји културна оријентација која укључује идеју да је академско учење карактеристично за „понашање белаца” (енгл. *acting white*). Аутори сугеришу да је афроамеричка популација током историје била изложена континуираном довођењу у питање интелектуалних способности, забрани описмењавања и образовања, што је резултирало обесхрабреношћу, поистовећивањем академског домена са већинском популацијом и на крају свесног или несвесног обесхрабтивања других у „опонашању” англоамеричке популације. Када је у питању школско постигнуће, присутно је избегавање да се уложи потребан труд у учењу, које последично резултира академским подбацавањем (Fordham & Ogbu, 1986). У свом каснијем разматрању Огби (Ogbu, 2004) указује да је развијање опозиционог културног идентитета и референтног оквира само једна од могућих стратегија² која настаје као реакција на маргинализован положај. Други могући начини које маргинализована популација користи да би се прилагодила захтевима образовних и других институција укључују: а) потпуну асимилацију; б) акомодацију без асимилације, односно развој нових образаца понашања који одговарају контексту; в) стање амбиваленције између неопходности прилагођавања и доживљаја „претварања”; г) енкапсулацију у сопственим културним референтним оквирима због ограничених ресурса и немогућности да се прилагоде (Ogbu, 2004). Стратегија отпора доводи до обележавања појединих ставова и понашања као „белачких”, чиме се врши притисак на оне припаднике афроамеричке заједнице који примењују друге стратегије, а пре свега асимилацију и акомодацију, да то не чине. Мењање начина изражавања и усклађивање са књижевним језиком у овом оквиру се опажа као „самомржња” и одбацивање мањинског колективног идентитета, тако да и одрасли образовани припадници значајних професија некада прикривају своје прилагођавање средини (Ogbu, 2004). Огби истиче да је

² Стратегије које Огби описује упоредиве су са Беријевим стратегијама акултурације које припадници различитих културних група користе да би умањили ниво стреса у суочавању са новим културним контекстима (в. Berry, 1997; Ogbu, 2004). За Берија је, међутим, процес адаптације универзалан, без обзира на специфичну групу.

стратегија отпора карактеристична за „подређене и налик касти” мањине, дозвољавајући да остале мањинске групе не деле ово искуство (Ogbu, 2004: 12).

НАЛАЗИ ИСТРАЖИВАЊА У ВЕЗИ СА ОПОЗИЦИОНИМ КУЛТУРНИМ ИДЕНТИТЕТОМ И РЕФЕРЕНТНИМ ОКВИРОМ

У неколико студија је проверавана претпоставка о постојању и образовним последицама опозиционог културног идентитета и референтног оквира. Петерсон Луисова и Братонова (Peterson-Lewis & Bratton, 2004) поставиле су отворено питање афроамеричким ученицима у вези са тим шта значи синтагма „дрначко понашање”. Једини позитивно вреднован аспект који су ученици наводили тицао се стила (у вези са избором музике, начином облачења и сл.). Са друге стране, тема која се тицала академског домена обухватала је исказе који, према овим ауторкама, указују на предуслове за академско подбацивање (недолажење на наставу, нерад, покушај да се остави утисак уместо да се ради и др.). Такође су уочиле да је у исказима појединих испитаника мушког пола академска успешност изједначена са негативно вреднованим, стереотипно „фемининим” карактеристикама (Peterson-Lewis & Bratton, 2004)

Бурелова и сараднице (Burrell et al., 2012) примениле су сличан истраживачки дизајн, али су у извесној мери прилагодили постављено питање и тражиле од афроамеричких ученика да изнесу сопствено разумевање значења „белачког” и „дрначког понашања”. Теме које су издвојене биле су једнаке за два „понашања”, осим јединствених категорија „гетоизираности” у случају „дрначког понашања” и „супериорности”, односно расизма и предрасуда у случају „белачког понашања”. Ове ауторке су уочиле да у опсима оба понашања постоје заступљена позитивно вреднована својства у директној вези са интелектуалним способностима и академским доменом. Оне закључују да је идентификовање са групама и приписивање својстава „другима” само делимично обликовано отпором (Burrell et al., 2012). Такође, уочљиво је да су у претходном истраживању Петерсон Луисове и Братонове ученици репродуковали стереотипе о сопственој заједници који су делимично интернализовани, док су у овом случају показали да имају и позитивна уверења о сопственој групи. Ови резултати указују на то да је начин постављања питања ученицима од значаја за то какви ће резултати бити добијени у истраживању.

Приписујући Фордхамовој и Огбију претпоставку да би афроамерички ученици били успешнији када би усвојили „евроцентрични” културни вредносни систем³, Спенсерова и сараднице (Spencer et al., 2001) су прове-

³ Према нашим сазнањима, Фордхамова и Огби нису износили овакве претпоставке.

равали однос академске успешности и усвојености „евроцентричних вредности”, под којима су подразумевали придавање израженог значаја белцима, односно идентификацију са негативним стереотипима о Афроамериканцима. Високи скорови на скали ових вредности, међутим, били су повезани са ниским академским постигнућем, ниском самоефикасношћу и нижим самопоштовањем. Сличан однос успостављен је између образовног постигнућа и скале „реактивног афроцентризма” која операционализује придавање израженог значаја Афроамериканцима, уз присуство реакционарних негативних ставова у односу на „белце” и површну идентификацију са културним моделима. Ова скала, евидентно, процењује конструкт који је подударан са опозиционим културним идентитетом. Поврх тога, Спенсорова и сарадници су установили да су „транзитивни културни идентитет” (напуштање негативног стереотипног сагледавања сопствене групе) и „проактивни афроцентризам” (уважавање сопствене, али и других група) повезани са бољим образовним исходима, самопоштовањем и самоефикасношћу (Spencer et al., 2001). Мада Спенсорова и сарадници то тако не интерпретирају, резултати њихове студије у ствари подржавају претпоставке теорије Фордхамове и Огбија, превасходно у погледу налаза са скалом реактивног афроцентризма.

Поједини аутори не налазе доказе о опозиционим аспектима идентитета ученика културно другачијег порекла, али проналазе друге стратегије излагања на крај са унутрашњим конфликтом у који ученици доспевају када су породичне и школске вредности неусаглашене (нпр. Hedegaard, 2005). Ове стратегију укључују: а) активно деловање на промени образаца понашања, у породичном и школском окружењу, у жељи да буду више налик својим вршњацима; б) примену различитих облика понашања и референтних оквира када су у школи и када су у породици; и в) повлачење и неизражавање сопственог доживљаја (Hedegaard, 2005).

КРИТИЧКО РАЗМАТРАЊЕ ПРЕТПОСТАВКИ ТЕОРИЈЕ О ОПОЗИЦИОНОМ КУЛТУРНОМ ИДЕНТИТЕТУ И РЕФЕРЕНТНОМ ОКВИРУ

Анализом материјала на којима Фордхамова и Огби илуструју своје закључке можемо уочити неколико недостатака. Овде ћемо указати на два аспекта које сматрамо значајним: а) питање изложености актуелној, а не само историјској дискриминацији, односно улога актуелне дискриминације у успостављању отпора ученика; б) могућност да је отпор у односу на особе високог академског постигнућа у мањинској заједници нешто што се макар делимично преклапа са перцепцијом коју у вези са академски успешним ученицима има већинска група, те да се не може једноставно третирати као културна одлика мањинске заједнице.

Најпре, сматрамо да је претпоставка да су проблеми тренутно значајно умањени у односу на прошлост, те да је могуће остварити социјалну мобилност индивидуалним трудом заснована на „наивном егалитаризму” (Causey et al., 2000). Тачније, сматрамо да је сасвим могуће да ученици академски домен не поистовећују са сопственим идентитетом и због актуелне дискриминације, а не само претходне дискриминације. Поједини аутори истичу како је школа као институција репресивна у погледу свих ученика, али да је ова појава посебно изражена код ученика из маргинализованих група (Langhout, 2005). Претерано контролисање ученика, ригидна и селективно примењивана правила понашања и презаступљеност маргинализованих ученика када је реч о изрицању дисциплинских мера само су неки од видова ућуткивања и увођења у невидљивост, а отпор у конструктивном или деструктивном облику може бити средство за успостављање видљивости (Langhout, 2005).

Неке од тема које се појављују у исказима ученика – испитаника у истраживању Фордхамове и Огбија карактеристичне су генерално за перцепцију адолесцената и одраслих када је реч о академски успешним ученицима, без обзира на културну припадност (видети нпр. Cramond & Martin, 1987; Lee et al., 2004; Tannenbaum, 1962). У истраживању Фордхамове и Огбија, међу стратегије које су примењиване да би се избегла негативна етикета „штребера” убројене су управо оне које су позитивно вредноване и у Таненбаумовој студији о перцепцији академски успешних ученика независно од културног порекла: бављење спортом, духовитост /„клоновско” понашање, неочекивана понашања кроз која показују да им је забавно (видети Fordham & Ogbu, 1986; Ogbu, 2004; Tannenbaum, 1962). Тако је могуће да оно што се негативно вреднује код успешних ученика није само у вези са овладавањем академским доменом, већ са понашањем у социјалним односима или преферираним активностима. У складу са тим, резултати појединих истраживања указују на то да афроамерички ученици испољавају преференције и високо вреднују описе хипотетичких успешних ученика склоних кооперацији, ангажовању у многобројним активностима и стимулацији, док значајно мање прихватају индивидуализам и компетитивност као одлике ученика који имају висока постигнућа (Boukin et al., 2005; Sankofa et al., 2005).

На основу изложеног, упркос појединим ограничењима теорије о опозиционом културном идентитету и референтном оквиру, закључујемо да су макар неки ученици из маргинализованих културних група суочени са унутрашњим конфликтом који разрешавају стратегијом отпора. У наставку ћемо питања опозиционог идентитета и отпора објаснити кроз оквири теорије о дијалогском селфу.

3. КУЛТУРНО-ПСИХОЛОШКО САГЛЕДАВАЊЕ СЕЛФА/ ИДЕНТИТЕТА И ДРУГОГ

У оквирима културне психологије разматрања релација селфа/идентитета, културе и припадника других културних група су преплетена, што је најјасније уочљиво у савременим концептуализацијама идентитета/селфа. У складу са Коловим одређењем, културну психологију одликује инхерентна развојност феномена које проучава, контекстуализовано проучавање свакодневних интеракција, ко-конструисаност ума укључујући и аспекте који се односе на селф/идентитет као продукт заједничке посредоване активности, агенсност актера и наглашавање значаја интерпретације (Cole, 1998).

Селф се може посматрати као „посредована акција убеђивања” себе и других о томе ко смо и какве ставове заступамо, у реторичком моделу идентитета Пенуела и Верша (Penuel & Wersch, 1995a), као саморазумевања у форми интернализованих социјалних и културних артефаката, укључујући и доминантне дискурсе о групама (Holland & Lachnicotte, 2007) или као децентрализован и дијалогски селф, о чему ће бити више речи (Hermans, 2001, 2003; Hermans et al., 2016). Димитријевић (Dimitrijević, 2019) указује да поменути приступи имају неколико заједничких својстава: а) селф или идентитет је концептуализован као виша ментална функција посредована артефактима⁴ (у вези са одређењем виших менталних функција видети Vygotski, 1977) и резултат семиотичке медијације⁵ (видети Valsiner, 2005); б) представа о „другима”, било да је реч о појединцима или групама, активно је интернализована и у двосмерном је односу са представама о себи/сопственој групи (видети Hermans, 2001, 2003; Hermans et al., 2016; Holland & Lachnicotte, 2007; Penuel & Wersch, 1995a); в) поменути приступи су конструктивистички и блиски социјално-психолошким разматрањима стереотипа и уверења о групама из перспективе теорије социјалне репрезентације и дискурзивног приступа (видети Marková, 2000; Moskovici, 1988; Potter, 1998; Potter & Edwards, 2001); г) култура је одређена у складу са савременим схватањима културе у антропологији (видети Starčević, 2018).

⁴ Виготски постулира разлику између нижих и виших менталних функција. Ниже менталне функције нису посредоване „оруђима” у виду физичких објеката или симбола, налик невољној пажњи. Више менталне функције су посредоване и у питању су, примера ради, вољна пажња, намерно памћење, расуђивање и селф/идентитет. Све више менталне функције се у развоју најпре појављују као интерпсихичке, у интеракцији са компетентнијим одраслим која је посредована симболичком функцијом, а потом су интернализоване и постају интрапсихичке (Vaucaal, 2003; Vygotski, 1977).

⁵ Све више менталне функције су посредоване знаковима, а превасходно језиком.

ДИЈАЛОШКИ СЕЛФ

Вишегласје и проширеност дијалогског селфа. Хермансов концепт селфа је проширен са сржних аспеката субјекта који знаје (такозвано „Ја”) на аспекте у којима је селф објекат (такозвано „Мене/Ме”) (Hermans, 2001, 2003). Селф, другим речима, у процесу саморефлексије заузима позицију онога ко врши рефлексију и онога над чим се рефлексија врши. Дијалогски селф је просторно структурисан⁶, укључује тело и „другог” (Hermans, 2003), односно све оно што су наизглед супротности (Valsiner, 2005). Херманс се ослања на Бахтинов концепт вишегласја различитих позиција у селфу – мноштва међусобно независних, некада супротстављених, али у основи равноправних погледа на свет који ступају у дијалогске релације (Hermans, 2001, 2003). Различити гласови у дијалозима размењују информације о „Мене/Ме”⁷ (нпр. какав сам, у шта верујем, за шта се залажем и против чега, укључујући и свест о унутрашњим контрадикцијама), што резултира тиме да настаје комплексан и наративно структурисан селф (Hermans, 2003). Тренутни резултат дијалогских релација унутар селфа и процеса саморефлексије јесте „метапозиција”⁸ – кровна позиција коју селф заузима, која надзире и управља процесима унутар селфа и спречава фрагментацију (Hermans et al., 2016).

Валсинер указује на то да би општи принцип семиотичке медијације могао бити инкорпориран у оквиру модела дијалогског селфа, као организујући принцип дијалога (Valsiner, 2005). Покушаћемо да наведемо неколико примера. Будући да селф укључује „Ја” (доживљај себе као субјекта), али и „другог” као спољашњу позицију селфа (перцепцију свих оних који се опажају као да не припадају „Ја” или су другачији), особа може водити унутрашњи дијалог између те две супротстављене позиције у вези са темама где постоји стварна или замишљена неусаглашеност. Такође, особа може водити унутрашње дијалоге између две или више „Ја” позиција – нпр. ја као ученик и ја као особа која мора да ради и зарађује. Коначно, „Ја” може водити спољашњи

⁶ Под просторном структурисаношћу подразумева се коришћење просторних метафора за промишљање објектног аспекта селфа – заузима „високе” позиције, задаје „ниске” ударце, „скупиља” се у страху и слично. Просторне метафоре су овде уједно и посредници/медијатори. Ово су уједно и примери семиотичке медијације – мишљење и поимање стварности је посредовано значењима која приписујемо појавама.

⁷ Објектни аспект дијалогског селфа, односно све оно што особа доживљава као да јој припада или не припада, што вреднује или не вреднује, односно све оно што јој је релевантно.

⁸ Постојање метапозиције је постулирано како би се објаснило шта спречава фрагментацију селфа, налик оној која се догађа у случају психотичне декомпензације и раслојавања селфа у мноштво разједињених гласова без свести о томе да сви гласови припадају истој особи, тј. истом „Ја”.

дијалог са стварним „другим” – нпр. ја као ученик који мора да ради и зарађује за живот и стварни наставник и наставникова очекивања.

Укљученост културе у дијалогски селф. Композитни, дијалогски селф укључује културу, односно такозване социјалне позиције, поред личних (Hermans, 2001). Социјалне позиције организоване су социјалним дефиницијама и прескрипцијама, док су личне позиције у већој мери обликоване појединачним начинима на које појединци организују живот (Hermans, 2001). Чак и у одсуству спољашњег дијалога са стварним „другим” присутан је унутрашњи дијалог међу позицијама, у које се уносе елементи спољашњих дијалога и генерализованих представа о културним групама (Hermans, 2001). Ове представе су креиране много више под утицајем оних који имају већу моћ у друштву него под утицајем оних са мање моћи (Bhatia, 2002; Bhatia & Ram, 2001). Због тога аутостереотип ромске деце о сопственој групи садржи одреднице које су део хетеростереотипа (прљав, музикалан и срећан) (Franceško et al., 2006). Генерализоване представе о ромској групи пренеле су се из спољашњих дијалога (јавног дискурса и стварних дијалога са другима) на план унутрашњег дијалога и интернализоване су у форми аутостереотипа.

КРИТИЧКО РАЗМАТРАЊЕ ТЕОРИЈЕ О ДИЈАЛОШКОМ СЕЛФУ

Досадашње критике теорије о дијалогском селфу могу се груписати у неколико категорија: а) увођење разлике између личних и социјалних гласова и позиција доводи до тога да процеси унутар селфа буду опажени као статични ентитети (Adams & Markus, 2001); б) идеја о вишегласју је неусаглашена са привидним јединством унутар дијалогског селфа у виду „метапозиције” која је код Херманса резултат саморефлексије (Van Meijl, 2008); в) концепту дијалогског селфа недостаје историјска димензија са „дубљим” и старијим слојевима унутар селфа (Roland, 2001); г) указује се на потребу да се селф посматра у релацији са перцепцијом културног „другог”, коме се у сврхе позитивније представе о сопственој групи, приписују негативна својства (Penuel & Wersch, 1995b).

Уводећи дистинкције личне/социјалне позиције, односно колективног/индивидуалног гласа, Херманс, према нашем суду, заиста долази у противречност која произлази из одсуства експлицитнијег ослањања на концепте посредовања и посредника. Слично уочавају и други аутори истичући да колективни гласови увек говоре кроз индивидуалне, односно да су све дијалогске секвенце културно посредоване (Joergcheld, 2013). Оно што се од стране особе тренутно опажа као унутрашња позиција и лични глас је заправо резултат преговора и дијалога између различитих аспеката селфа и резултат дијалога између селфа и других. Дијалози са стварним другима (који, приме-

ра ради, садрже поруку да је ученик „глуп” или „немотивисан”) и у сусрету са јавним дискурсом и елементима истог (видети примере елемената јавног дискурса о ученицима и учењу матерњег језика у М. Dimitrijević & Илић, 2023), преносе се на унутрашњи план, односно „у оквиру” селфа.

Сматрамо, такође, да би концепт дијалогског селфа требало експлицитније допунити представом о култури како је Кол износи (Cole, 1998): као хијерархијски организованим артефактима⁹ који су посредници у организацији понашања и менталних функција субјеката. У оваквом сагледавању социјалне позиције би биле оне које су посредоване секундарним артефактима, односно упутствима, нормама, правилима и вредностима. Индивидуални гласови и личне позиције били би у већој мери посредовани терцијарним артефактима, односно релативно независни начини перципирања света и себе у свету. Интерперсонални и интраперсонални дијалози би стога били схваћени као акције субјекта посредоване примарним артефактима (најизразитије речима), секундарним артефактима (примера ради, вредностима, правилима и нормама на које се ослањају социјалне позиције селфа) и терцијарним артефактима (релативно јединственим погледом на стварност).

У наредном тексту указаћемо на то како се концепти дијалогског селфа и опозиционог културног идентитета могу применити на објашњавање специфичне позиције ромских ученика у образовању.

4. РОМСКИ УЧЕНИЦИ И АКАДЕМСКО ПОДБАЦИВАЊЕ: ПРЕТПОСТАВКЕ О ДИЈАЛОШКИМ РЕЛАЦИЈАМА КОЈЕ ДОПРИНОСЕ ОВИМ ИСХОДИМА

О статусу Рома и ромске деце предшколског и школског узраста у Србији говори чињеница да подаци које званичне институције о њима поседују нису поуздани, као и да има индиција да се Роми нерадо изјашњавају о свом доживљају етничке припадности (Baucal, 2012). Са једне стране, у питању је одсуство интересовања за ову етничку мањину на нивоу институција, а са друге стране доживљај страха од неповољних последица изјашњавања услед искуства приписивања неповољних својстава, сегрегације и дискриминације (Baucal, 2012). Обухват раним, предшколским и основним образовањем

⁹ Кол (Cole, 1998) додатно елаборира идеје Виготског у вези са културном медијацијом путем хијерархијски организованих артефаката. Примарни артефакти посредују у акцијама и мисаоним процесима особа (нпр. језик и речи, алати које користи), секундарни артефакти су представе примарних артефаката и модели акција и употребе примарних артефаката (нпр. правила, упутства, рецепти, артикулисане друштвене вредности), терцијарни артефакти су релативно независни „светови”, мимо конвенција и упутстава (нпр. уметничка дела, личне представе о уметности или друштвеним питањима).

ромске деце је низак, осипање из образовања веома учестало (Baucal, 2012; Macura-Milovanović, 2008). Квалитет наставе је нижи у одељењима која ови ученици похађају, а више од половине ромских ученика не досеже ни до најнижег нивоа читалачке и математичке писмености и у трећем разреду основне школе заостају у постигнућима за својим вршњацима у просеку две године (Baucal, 2006). Поједини аутори сматрају да су Роми опажени кроз „расни оквир” који је препокривен коришћењем наизглед коректнијег оквира културе, те да су искази који се односе на наводну нецивилизованост целе групе и прихватљивост сегрегације третирани као нормални (Misković, 2009).

Ромским ученицима и њиховим породицама од стране наставника и студената учитељских факултета приписује се недостатак у погледу вредновања школе и образовања (Dimitrijević, 2019; Dimitrijević et al., 2017; Luciak & Liegl, 2009; Macura Milovanović & Peček, 2013), као и недостатак родитељске укључености у образовање деце (Gobbo, 2009; Luciak & Liegl, 2009). Често се занемарују и не вреднују аспекти културног капитала и различите вештине и знања које ромска деца носе из свог породичног контекста (Lloyd & McCluskey, 2008). У појединим истраживањима у Србији наставници су изражавали став да су основни узроци неуспеха у академском домену одсуство интересовања за образовање ученика од стране родитеља (Jovanović et al., 2013; Macura-Milovanović & Peček, 2013), недостатак мотивације ученика, као и одбацивање од стране вршњака (Macura-Milovanović & Peček, 2013), односно они разлози који се не тичу рада наставника и квалитета наставе (Jovanović et al., 2013; Macura-Milovanović & Peček, 2013). Мацура и сараднице испитивале су идентификацију ромских ученика са школом, у виду доживљаја блискости и вредновања образовних циљева (Macura Milovanović et al., 2013). Сви ромски ученици у овом истраживању припадали су категорији погођеној екстремним сиромаштвом, али су изразили да воле да одлазе у школу. Разлози због којих су волели да одлазе у школу били су и образовни (учење, читање, писање, рачунање, сазнавање и знање), али и социјални разлози (дружење и игра) и проспективни разлози (будући професионални статус). Међу пријатна искуства која су у школи имали убрајају она која се тичу постигнућа и похвала због постигнућа, поред пријатних догађаја као што су прославе, поклони, пријатељства, спорт и игра. Најнепријатнија искуства која су имали у школи тичу се вређања, окривљавања од стране ученика и наставника, као и образовног подбацивања (понављања разреда, негативних оцена и дисциплинских проблема) (Macura Milovanović et al., 2013). Другим речима, аспект претпоставке Фордхамове и Огбија који се односи на невредновање образовања, према резултатима овог истраживања, тешко се може уочити код ромских ученика.

ДИЈАЛОШКИ СЕЛФ КАО ОКВИР ЗА РАЗМАТРАЊЕ АКАДЕМСКОГ ПОДБАЦИВАЊА РОМСКИХ УЧЕНИКА

Наведене налазе у вези са опажањем ромских ученика као „немотивисаних”, „оних који не вреднују образовање”, али и шире као „маргинализованих”, „културно другачијих”, па и чињеницу да број ромских ученика у укупној популацији није познат и не постоји интерес да буде упознат, можемо посматрати као потенцијалне колективне гласове у оквиру селфа ромских ученика, њихових наставника и родитеља. Ови начини представљања ромских ученика, као и друге врсте баријера са којима се суочавају, неминовно се укључују и посредују у вербалним и невербалним дијалогским релацијама између наставника и ученика. Уколико наставник својим поступцима и исказима изрази очекивање апсентизма или ниског академског постигнућа, ромски ученици могу реаговати кроз поступке који потврђују наставничка и шири друштвена очекивања, о чему се иначе говори и као о самоиспуњавајућем пророчанству (Bergold & Steinmayr, 2023; Rosenthal, 1994; Rubie-Davies, 2006). Ова врста колективних гласова може бити интернализована и у интеракцији са члановима сопствене породице, али и шире заједнице и особља у школи. Неки социјални гласови (унутар селфа) могу имати више утицаја и односити превагу над другим гласовима. Претпостављамо да унутрашњи гласови подржани гласовима значајних или друштвено моћнијих особа могу бити они који имају израженију моћ и унутар селфа. У том случају тренутни исход дијалогских релација унутар селфа може бити релативно неповољна слика о себи / групи са којом се особа идентификује, односно одређење које укључује слику о недостацима. На пример, ромски ученици испољавају највећу етничку дистанцу управо у односу на ромске ученике, у поређењу са свим другим групама (Franceško et al., 2006). У другим (интерперсоналним) релацијама, може се догодити и то да особа/ученик реагује тако што ће пружити отпор инсистирању на униформности и утишавању (Langhout, 2005). У контексту разматрања односа међу позицијама можемо претпоставити другачији исход дијалогских релација. Код посебно успешних ромских ученика претпоставља се постојање „добро развијене метапозиције” (Hermans, 2003), која би им омогућила да активно управљају својим развојем самеравајући значај појединих позиција за развој селфа и дајући на значају позицијама које су повољније по развој селфа. Могуће је, такође, и само наизглед супротно претходном, да се успешни ромски ученици позиционирају тако што увиђају непомирљивост разлика (унутар и ван селфа) и прихватају је као неминовну (Van Meijl, 2008). Примера ради, поједини аутори су уочили у наративима о сопственој култури Рома аспекте онога што су назвали „традиционалним гласом”, односно колективним гласом у вези са нормама и вредностима, али и „личне гласове” који су повремено супротстављени са традиционалним гласом код истог говорника (Lalueza & Crespo, 2009). Ова

два начина сагледавања (постојање добро развијене метапозиције и опажање и прихватање непомирљивих разлика), међутим, не видимо као противречне, с обзиром на то да је и у потоњем случају неопходна нека врста организације вишег реда и саморефлексије, односно сагледавања различитих позиција истовремено. Нова позиција може настати удруживањем и наизглед противречних позиција, нпр. ја као ниједно и ја као обоје (Bell & Das, 2011).

Сматрамо да је концепт дијалогског селфа адекватан оквир за разматрање развоја селфа, схваћеног као више менталне функције посредоване артефактима различитих нивоа, са заступљеним гласовима различитог нивоа моћи. Изнели смо неколико претпоставки о успешним ромским ученицима („добро развијена метапозиција” или „прихватање непомирљивих разлика”), као и у вези са неуспешним ромским ученицима (стереотипи и садржај јавног дискурса као интернализирани „колективни” гласови унутар селфа). Било би потребно додатно истраживати какве представе представљају посреднике у унутрашњим и спољашњим дијалозима у вези са школском успешношћу ромских ученика.

5. ЗАКЉУЧАК

Уколико сумирамо изложена разматрања у вези са претпостављеним опозиционим идентитетом ромских ученика (па и ученика из других маргинализованих група), можемо закључити следеће: а) мало је вероватно да маргинализовани ученици опажају успешност у академском домену као негативно својство само по себи и да то чине униформно, трајно и независно од тренутног контекста; б) у основи појаве отпора према образовању може стајати стереотипно сагледавање успешних ученика (као компетитивних, „себичних”, „уображених” и др.); в) у основи појаве може бити и правилно уочавање стереотипног сагледавања сопствене групе од стране других и реаговање на овакво сагледавање потврђујућим понашањем, у виду самоиспуњавајућег пророчанства; г) дијалогски селф је оптималан оквир у коме можемо разматрати дијалогске релације унутар селфа и између селфа и других; д) у дијалогске релације ступају различите интерне позиције селфа, нпр. „ја као ученик” и „ја као предодређен на неуспех” или „ја као онај ко жели да буде успешан” и „ја као онај ко не жели да се повинује осталим правилима од којих успешност зависи”; е) у дијалогске релације могу да ступају интерне и екстерне позиције селфа: нпр. „ја као неко ко жели да буде успешан” и замишљени или поунутрени „други” који о мени мисле на стереотипан начин; е) у дијалогске релације ступа селф са стварним другим, односно одвијају се интерперсонални дијалози; ж) дијалогски селф је сагледан као виша ментална функција посредована артефактима, која се развија путем семиотичке медијације.

ЛИТЕРАТУРА

Adams, G., & Markus, H. R. (2001). Culture as patterns: An alternative approach to the problem of reification. *Culture & Psychology*, 7(3), 283–296. doi: [10.1177/1354067X0173002](https://doi.org/10.1177/1354067X0173002)

Alvarez-Roldan, A., Parra, I., & Gamella, J. F. (2018). Reasons for the underachievement and school drop out of Spanish Romani adolescents. A mixed methods participatory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 113–127. doi: [10.1016/j.ijintrel.2018.02.001](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.02.001)

Baucal, A. (2003). Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: Da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu?. *Psihologija*, 36(4), 517–542. doi: [10.2298/PS-10304517B](https://doi.org/10.2298/PS-10304517B)

Baucal, A. (2006). Development of mathematical and language literacy among Roma students. *Psihologija*, 39(2), 207–227. doi: [10.2298/PS10602207B](https://doi.org/10.2298/PS10602207B)

Baucal, A. (2012). Deca i mladi iz romske zajednice u obrazovnom sistemu Srbije: Marginalizovani u društvu i marginalizovani u obrazovnom sistemu. U T. Varadi & G. Bašić (Eds.), *Promene identiteta, kulture i jezika Roma u uslovima planske socijalno-ekonomske integracije* (pp. 349–363). SANU.

Bell, N. J., & Das, A. (2011). Emergent organization in the dialogical self: Evolution of a “both” ethnic identity position. *Culture & Psychology*, 17(2), 241–262. doi: [10.1177/1354067X11398312](https://doi.org/10.1177/1354067X11398312)

Bergold, S., & Steinmayr, R. (2023). Teacher judgments predict developments in adolescents’ school performance, motivation, and life satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 115(4), 642–664. doi: [10.1037/edu0000786](https://doi.org/10.1037/edu0000786)

Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–68. doi: [10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x](https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x)

Boykin, A. W., Albury, A., Tyler, K. M., Hurley, E. A., Bailey, C. T., & Miller, O. A. (2005). Culture-based perceptions of academic achievement among low-income elementary students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 11(4), 339–350. doi: [10.1037/1099-9809.11.4.339](https://doi.org/10.1037/1099-9809.11.4.339)

Bhatia, S. (2002). Acculturation, dialogical voices and the construction of the diasporic self. *Theory & Psychology*, 12(1), 55–77. doi: [10.1177/0959354302121004](https://doi.org/10.1177/0959354302121004)

Bhatia, S., & Ram, A. (2001). Rethinking ‘acculturation’ in relation to diasporic cultures and postcolonial identities. *Human Development*, 44, 1–18. doi: [10.1159/000057036](https://doi.org/10.1159/000057036)

Burrell, J. O., Winston, C. E., & Freeman, K. E. (2013). Race-acting: the varied and complex affirmative meaning of “acting black” for African American adolescents. *Culture & Psychology*, 19(1), 95–116. doi: [10.1177/1354067X12464981](https://doi.org/10.1177/1354067X12464981)

Causey, E. V., Thomas, D. C., & Armento, J. B. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: the challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 33–45. doi: [10.1016/S0742-051X\(99\)00039-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00039-6)

Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and a Future Discipline*. Cambridge, Massachusetts and London: The Belknap Press of Harvard University Press.

Cramond, B., & Martin, C. (1987). Inservice and preservice teachers’ attitudes toward the academically brilliant. *Gifted Child Quarterly*, 31(1), 15–19. doi: [10.1177/001698628703100103](https://doi.org/10.1177/001698628703100103)

Dimitrijević, B. (2019). *Interkulturalna osetljivost i uverenja nastavnika o kulturnim razlikama u školskom kontekstu*, Doktorska disertacija, Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Odeljenje za psihologiju. Retrieved from <http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/12225/Disertacija.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Dimitrijević, B., Petrović, D., & Leutwyler, B. (2017). Implicitna uverenja nastavnika o učenicima romske i mađarske kulturne grupe. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 49(1), 55–76. doi: 10.2298/ZIP11701055D

Dimitrijević, M., & Ilić, B. (2023). Postignuća i pismenost mladih: pozitivna pedagogija i javni diskurs. *Uzdanica*, 20, 89–107. doi: 10.46793/Uzdanica20.S.089D

Fordham, S., & Ogbu, J. U. (1986). Black students' school success: Coping with the "burden of 'acting white'". *The Urban Review*, 18(3), 176–206. doi: 10.1007/BF01112192

Franceško, M., Mihić, V., & Kajon, J. (2006). Socijalna distanca i stereotipi o Romima kod dece novosadskih osnovnih škola. *Psihologija*, 39(2), 167–182. doi: 10.2298/PSI0602167F

Gobbo, F. (2009). The INSETRom project in Turin (Italy): Outcomes and reflections. *Intercultural Education*, 20(6), 523–535. doi: 10.1080/14675980903448569

Hedegaard, M. (2005). Strategies for dealing with conflicts in value positions between home and school: Influences on ethnic minority students' development of motives and identity. *Culture & Psychology*, 11(1), 187–205. doi: 10.1177/1354067X05052351

Hermans, H. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243–281. doi: 10.1177/1354067X0173001

Hermans, H. (2003). The construction and reconstruction of a dialogical self. *Journal of Constructivist Psychology*, 16(2), 89–130. doi: 10.1080/10720530390117902

Hermans, H., Konopka, A., Oosterwegel, A., & Zomer, P. (2016). Fields of tension in a boundary-crossing world: Towards a democratic organization of the self. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 51(4), 505–535. doi: 10.1007/s12124-016-9370-6

Holland, D., & Lachicotte, W. (2007). Vygotsky, Mead, and the new sociocultural studies of identity. In H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 104–136). Cambridge University Press.

Joerchel, A. C. (2013). Cultural processes within dialogical self theory: a socio-cultural perspective of collective voices. *International Journal for Dialogical Science*, 7(1), 137–155.

Jovanovic, O., Simic, N., & Rajovic, V. (2013). Students at risk: Perceptions of Serbian teachers and implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 220–236. doi: 10.1080/02619768.2013.858693

Laluzea, J. L., & Crespo, I. (2009). Voices in the "Gypsy developmental project". *Mind, Culture, and Activity*, 16, 263–280. doi: 10.1080/10749030802601304

Langhout, R. D. (2005). Acts of resistance: Student (in)visibility. *Culture & Psychology*, 11(3), 123–158. doi: 10.1177/1354067X05052348

Lee, S. Y., Cramond, B., & Lee, J. (2004). Korean teachers' attitudes toward academic brilliance. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 42–53. doi: 10.1177/001698620404800105

Lloyd, G., & McCluskey, G. (2008). Education and Gypsies/Travellers: Contradictions and significant silences. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 331–345. doi: 10.1080/13603110601183065

Luciak, M., & Liegl, B. (2009). Fostering Roma students' educational inclusion: A missing part in teacher education. *Intercultural Education*, 20(6), 497–509. doi: 10.1080/14675980903448544

Macura-Milovanović, S. (2008). Specifični problemi u obrazovanju romske dece. *Uzdanica*, 5(2), 177–185.

Macura-Milovanović, S., Munda, M., & Peček, M. (2013). Roma pupils' identification with school in Slovenia and Serbia: Case studies. *Educational Studies*, 39(5), 483–502. doi: 10.1080/03055698.2013.801768

Macura-Milovanović, S., & Peček, M. (2013). Attitudes of Serbian and Slovenian student teachers towards causes of learning underachievement amongst Roma pupils. *International Journal of Inclusive Education*, 17(6), 629–645. doi:10.1080/13603116.2012.703247

Marková, I. (2000). Amédée or how to get rid of it: Social representations from a dialogical perspective. *Culture & Psychology*, 6(4), 419–460. doi: 10.1177/1354067x0064002

Miskovic, M. (2009). Roma education in Europe: In support of the discourse of race. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(2), 201–220. doi: 10.1080/14681360902934442

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211–250. doi: 10.1002/ejsp.2420180303

Ogbu, J. U. (2004). Collective identity and the burden of “acting white” in black history, community, and education. *The Urban Review*, 36(1), 1–35. doi: 10.1023/B:URRE.0000042734.83194.f6

Penuel, W. R., & Wertsch, J. V. (1995a). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30(2), 83–92. doi: 10.1207/s15326985ep3002_5

Penuel, W. R., & Wertsch, J. V. (1995b). Dynamics of negation in the identity politics of cultural other and cultural self: The rhetorical image of the person in developmental psychology. *Culture and Psychology*, 1(3), 343–359. doi: 10.1177/1354067X9513002

Peterson-Lewis, S., & Bratton, L. M. (2004). Perceptions of “acting black” among African-American Teens: Implications of racial dramaturgy for academic and social achievement. *The Urban Review*, 36(2), 81–100. doi: 10.1007/s11256-004-0614-2

Potter, J. (1998). Discursive social psychology: From attitudes to evaluative practices. *European Review of Social Psychology*, 9(1), 233–266. doi: 10.1080/14792779843000090

Potter, J., & Edwards, D. (2001). Discursive social psychology. In W. P. Robinson & H. Giles (Eds.), *The new handbook of language and social psychology* (pp. 103–118). John Wiley & Sons Ltd.

Roland, A. (2001). Another voice and position: Psychoanalysis across civilizations. *Culture & Psychology*, 7(3), 311–321. doi:10.1177/1354067X0173004

Rosenthal, R. (1994). Interpersonal expectancy effects: A 30-year perspective. *Current Directions in Psychological Science*, 3(6), 176–179. doi: 10.1111/1467-8721.ep10770698

Rubie-Davies, C. M. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships. *Psychology in the Schools*, 43(5), 537–552. doi: 10.1002/pits.20169

Sankofa, B. M., Hurley, E. A., Allen B. A., & Boykin, A. W. (2005). Cultural expression and black students' attitudes toward high achievers. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 139(3), 247–260, doi: 10.3200/JRLP.139.3.247-260

Spencer, M. B., Noll, E., Stoltzfus, J., & Harpalani, V. (2001). Identity and school adjustment: Revisiting the “acting white” assumption. *Educational Psychologist*, 36(1), 21–30. doi: 10.1207/S15326985EP3601_3

Starčević, J. S. (2018). *U potrazi za suštinom individualnih razlika u interkulturalnoj interakciji*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Tannenbaum, A. J. (1962). *Adolescent attitudes toward academic brilliance*. Bureau of publications, Teachers College, Columbia University.

Valsiner, J. (2005). Scaffolding within the structure of dialogical self: Hierarchical dynamics of semiotic mediation. *New Ideas in Psychology*, 23, 197–206. doi: 10.1016/j.newideapsych.2006.06.001

Van Meijl, T. (2008). Culture and identity in anthropology: Reflections on ‘unity’ and ‘uncertainty’ in the dialogical self. *International Journal for Dialogical Science*, 3(1), 165–190.

Vygotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

Bojana M. Dimitrijević

University of Kragujevac

Faculty of Education in Jagodina

Department of Humanities and Social Sciences

DIALOGICAL SELF OF MARGINALIZED STUDENTS: TOWARDS A RECONCEPTUALIZATION OF ‘OPPOSITION’ TO EDUCATION

Summary: Students from marginalized cultural groups who, on average, have significantly lower educational achievements than other students, have been perceived by the teachers in various contexts as ‘not valuing’ or being ‘resistant’ to education. In this paper the issues of identity development and presumed resistance to education are simultaneously examined. Two distinctive approaches – a theory of oppositional identity and oppositional cultural frame of reference, as well as the theory of dialogical self from cultural psychology, were examined in relation to the position of the marginalized students in education. The main objectives of the paper are to: a) critically examine the assumptions of selected theories from the standpoint of internal logical consistency and from the standpoint of compatibility with available empirical data; b) suggest a partial reconceptualization of the concept of oppositional identity and oppositional cultural frame of reference by rethinking it within the framework of the dialogical self; c) examine concepts – dialogical self and oppositional identity – that have emerged in specific contexts, and their possible relevance for understanding the position of Roma students in Serbia. The results of the analysis indicate that: a) it is unlikely that marginalized students perceive academic success as a negative attribute in itself and that they do so uniformly, permanently, and independently of the current context; b) a stereotypical view of successful students that is not culturally specific may lie at the core of resistance to education; c) the phenomenon may also be connected to a correct perception of stereotypical views of one’s own group by others and a reaction to such perceptions in the form of self-fulfilling prophecies; d) the dialogical self is an

optimal framework for understanding a position of marginalized students and possible resistance; e) the dialogical self is considered to be a higher mental function, mediated by artifacts and developed through semiotic mediation. Examples of dialogical relationships within dialogical self between different positions of self, as well as dialogical relationships between the self and the other, are discussed.

Keywords: dialogical self, oppositional identity, oppositional cultural frame of reference, development of identity, marginalized cultural groups, Roma students.