

Jana Baćeović

Studentske legende o polaganju ispita: kritika ili afirmacija obrazovnog sistema?*

Apstrakt: U ovom radu analiziran je korpus urbanih legendi sa američkih univerziteta koje se mogu naći na jednom broju internet sajtova (u pojedinim slučajevima dopunjen domaćim analogijama), a govore o domišljatosti na ispitima ili drugim oblicima formalne provere znanja u obrazovnim institucijama, za koju studenti (u većini slučajeva) bivaju nagrađeni. Analiza formalne strukture ovih legendi, kao i njihovih mogućih funkcija u kulturnom i istorijskom kontekstu, ukazuje na to da legende o domišljatim studentima mogu, s jedne strane, predstavljati kritiku sistema visokog obrazovanja, ali da s druge zapravo doprinose njegovoj reprodukciji i ulozi u društvenoj strukturi. Na kraju, značaj ovakve interpretacije razmotren je u kontekstu savremenih globalnih transformacija visokog školstva.

Ključne reči: urbane legende, studentski folklor, obrazovanje (visoko), reprodukcija društvenog poretka, transformacija visokog školstva – antropološki aspekt, "pametni" odgovori.

Uvod

Mada je značaj osnovnog i srednjeg obrazovanja u savremenom svetu neosporan, visoko, odnosno univerzitetsko, i dalje donosi najveći prestiž. U vreme formiranja nacionalnih država u Evropi, kada nastaje savremena koncepcija univerziteta, visoko obrazovanje bilo je privilegija elite. Tokom XX veka, došlo je do masifikacije visokog obrazovanja, tako da je univerzitetska diploma postala dostupna većem broju ljudi. Međutim, u poslednjim decenijama, počinje jasno da biva formulisana dijagnoza neizbežnog ishoda procesa masifikacije, obično nazivana "krizom visokog obrazovanja" (v. Delanty, 2003; Asman, 2002). Naime, umnožavanje diploma i akademskih titula, u kombinaciji sa globalizacijom tržišta i slabljenjem državnog monopola nad ekonomi-

* Ovaj tekst predstavlja deo rada na projektu *Srbija između tradicionalizma i modernizacije – etnološko i antropološko proučavanje kulturnih procesa* koji pod rednim brojem 147020 finansira Ministarstvo nauke Republike Srbije.

jom, doveli su do toga da fakultetska diploma više ne predstavlja garanciju vertikalne društvene pokretljivosti, a univerziteti gube kako formalnu tako i realnu autonomiju, popuštajući pred zahtevima globalnog tržišta koje diktira drugačije obrazovne programe, trendove i vrednosti od onih koji su karakterisali visoko obrazovanje u ranim danima njegovog širenja (v. Jaspers, 2003).

Mada su još rani kritičari obrazovanja ukazivali na to da ono ne služi "racionalnom" i "objektivnom" odabiru najboljih, čini se da ove kritike nikada nisu u značajnoj meri uticale na opstanak institucija visokog obrazovanja. Svake godine veliki broj mladih (i ne tako mladih) ljudi ulazi upisuje se na univerzitet, koledže i više škole, pohađa predavanja, čita literaturu, piše eseje, sprema i polaže ispite, itd. Kao, uostalom, i u većini drugih aspekata savremene kulture, u ovom procesu nastaju određeni folklorni oblici. Kako visoko obrazovanje podrazumeva instituciju, pravila, relativno definisan vremenski okvir aktivnosti, i nadasve grupe jedinki koje u ovom okviru provode neko vreme – bilo kao studenti, bilo kao zaposleni – logično je da mora nastati specifičan folklor koji će se odnositi na dato okruženje. Isto tako, ako prihvatimo tezu da ovakvi oblici stvaralaštva izražavaju "nesvesnu prirodu kolektivnih pojava" (Lič 1972) - logično je pretpostaviti da će univerzitetski folklor govoriti nešto o prirodi institucija i procesa na koje se odnosi.

Naravno, postoje razlike u studentskom folkloru. Folklorni oblici češće nastaju u kontekstima u kojima su studenti čvršće socijalno povezani i upućeni jedni na druge – na primer, kada žive na kampusima velikih univerziteta, kao što je slučaj u Americi – nego kada studiranje ne mora da podrazumeva čvrsto definisan stil života, aktivnosti i vremensko investiranje, kao što je slučaj u Srbiji.

Iz ovog razloga, primarni materijal za analizu u ovom radu predstavljaće korpus, pretežno studentskih, urbanih legendi sa koledža u SAD (prikupljenih sa nekoliko sajtova koji se bave ovom tematikom)¹, kojima ću povremeno pridodati neke od verzija koje sam imala priliku da čujem u domaćem kontekstu. Legende o kojima je reč obično se javljaju u anegdotskom obliku i govore o studentskim "dosetkama" na ispitu, odnosno tokom različitih oblika provere znanja, i nazivaju se "pametnim odgovorima" (*clever answers*). Naravno, ovakav odabir građe neizbežno sa sobom donosi prva ograničenja. Naime, kako ističe Fajn (Fine 1992), savremeno proučavanje urbanih legendi zahteva performativni kontekst, odnosno etnografiju situacija u kojima se legende prepričavaju, zatim minucioznu analizu načina na koje učestvovanje u performiranju legendi utiče na odnose između naratora i slušalaca, a zatim i na šire socijalne odnose; i, na kraju, uticaj ovih legendi na individualne aktere u procesu. Do svega ovog nemoguće je doći korišćenjem internet izvora, te performativni kontekst ostaje u najboljem slučaju u domenu pretpostavke. Međutim, čak i u ovom slučaju

¹ Sajtovi su www.snopes.com i www.urbanlegends.about.com. Neke od legendi se pominju i na drugim sajtovima, ali ova dva nude najbolji pregled i najviše verzija.

moguće je naći neke pravilnosti u strukturi i mogućim interpretacijama legendi koje su u pitanju; pokušaću da pokažem kako sve ove legende mogu biti posmatrane kao folklorni odgovor na neke strukturne kontradikcije visokog školstva. Etno-interpretacije (odnosno, one koje se mogu naći na sajtovima sa kojih je prikupljen materijal) legendi objašnjavaju ih kao kombinaciju "ispunjenja studentskih želja" i odgovora na stresnu situaciju studiranja, a naročito ispita. Ma da je sigurno da oba elementa imaju neku ulogu u nastanku legendi, deluje kao da one mogu imati i malo "dublje" značenje.

Legende

U nastavku su ukratko iznete legende o kojima je reč. Na prvom mestu nalaze se verzije sa američkih sajtova, a slede domaće analogije, tamo gde postoje.

L1. Na ispitu iz filozofije profesor zadaje studentima esejsko pitanje koje glasi "Zašto?". Student koji dobija najvišu ocenu odgovara sa "Zašto da ne?" ili, alternativno "Zato". U sličnoj verziji, na "izazov" profesora filozofije razredu da dokažu da stolica na sredini učionice postoji, student koji dobija najvišu ocenu piše "Koja stolica?".

Učenici dobijaju pismeni zadatak na temu "Šta je hrabrost". Učenik dobija najvišu ocenu za zadatak gde piše "Ovo je hrabrost", i ništa više.

L1a. Domaća analogija je identična kao i poslednja verzija. Učenici dobijaju pismeni zadatak na temu "Šta je hrabrost". Učenik dobija peticu za predat zadatak gde na vrhu strane piše "Ovo je hrabrost", i ništa više.

L2. Na ispitu na kom profesor svake godine postavlja isto pitanje, prvi put kada ga promeni, (nespremni) studenti izvlače se tako što daju izgovor za postavljeno pitanje, i odgovaraju na ono koje su očekivali da će se pojaviti. Varijante koje se javljaju su:

a) Staro pitanje – poređajte, hronološki, kraljeve Izraela. Novo pitanje – ko su glavni, a ko sporedni proroci? Student odgovara: "Daleko bilo da pokušavam da razlikujem tako važnu gospodu. Radije ću napisati nešto o hronologiji kraljeva Izraela".

b) Staro pitanje – opišite putovanja sv. Pavla. Novo pitanje – dajte svoje mišljenje o Besedi na Gori. Student odgovara: "Ko sam ja da kritikujem Učitelja? Radije ću pisati o putovanjima sv. Pavla".

L2a. Domaća analogija nema uvod o pitanju koje se ponavlja u svakom ispitnom roku, nego se radi o času biologije (verovatno u srednjoj ili osnovnoj školi), na kom odgovara učenik koji je spremio Muvu, ali ne i Slona. Pošto dobija pitanje Slon, kaže: "Slon je kopnena životinja koja ima četiri noge, surlu, i klempave uši. Slon se u potpunosti razlikuje od muve. Muva je....". Postoji gotovo identična američka verzija, osim što se radi o slonu i crvu.

L3. Na pitanje iz fizike kako izmeriti visinu zgrade barometrom (gde se pretpostavlja da treba preračunati razliku u atmosferskom pritisku na vrhu i u prizemlju), student odgovara da bi vezao barometar za kanap i pustio ga sa vrha zgrade, pa izmerio dužinu kanapa. Alternativni odgovori uključuju poređenje proporcije dužina senke barometra i zgrade, i senke zgrade i zgrade; pritisnut da da "najjednostavniji" odgovor, student odgovara da bi se obratio domaru zgrade i ponudio mu lep nov barometar u zamenu za informaciju o visini zgrade. U nekim verzijama, na kraju je napomenuto da je ime studenta bilo Nils Bor.

L4. Studenti na testu dobijaju papir na kom piše da im je zadatak da izaberu jedno od tri ponuđena pitanja. Student predaje papir na kom piše "Biram drugo" ili "Dobijaju pitanje koje glasi "Da li možete da objasnite razliku između naturalizma i realizma?", student predaje papir na kom piše "Mogu". U obe verzije, studenti dobijaju ili regularne ili najviše ocene za svoju domišljatost.

L5. Profesor studentima pred test kaže da na njega mogu da unesu sve što može da im pomogne osim udžbenika, jedan se pojavljuje unoseći drugog (pametnijeg) studenta koji radi test umesto njega.

L5a. Domaća verzija najbliža je ovoj poslednjoj gde na času nastavnik izbacujući nemirne učenike iz zadnje klupe kaže "Zadnja klupa napolje", prozvani se pridižu, uzimaju klupu i iznose je iz učionice.

L6. Studenti dobijaju zadatak da napišu esej koji će sadržati religiju, monarhiju, seks i misteriju. Student koji završava nakon samo 15 minuta/dobija nagradu predaje esej sledeće sadržine: "Bože!", reče Kraljica. "Trudna sam. Čije li je?"

L7. Pitanje na testu iz fizike je da li je pakao endo- ili egzotermički. Umesto "klasičnog" puta do odgovora, student piše: "Prvo, ako postuliramo da duše postoje, moraju imati masu. Ako imaju masu, to znači da će se sa povećanjem broja duša u paklu povećavati i pritisak i temperatura. Ako pretpostavimo da duše ne napuštaju pakao, pitanje je samo kojom brzinom i u kom broju u njega pristižu. Znajući da je relativno lako stići u pakao (mnoge savremene religije propovedaju da će duša svakog ko im ne pripada završiti u paklu), pakao će se puniti dušama. Ako se ne bude širio brže od priliva duša, na kraju će se pregrejati i raspuknuti. Ukoliko se bude širio brže od priliva duša, na kraju će se zamrznuti". U nekim (i sličnim) verzijama piše da nema podataka o oceni, a u nekim da je dobio jedino "A" na testu.

L8. Student odgovara u "humorističkom" ključu na pitanja koja se tiču hemijskih reakcija – na primer, objasnite oblik grafikona: "Krivudav je, estetski prijatan, i zavija na dole; ispod se nalaze dve linije koje se sreću pod uglom od 90 stepeni"; objasnite zašto raste koncentracija sulfatnih jona u elektrolitu: "Vanzemaljci. Prokleti vanzemaljci su krivi za sve".

L9. Ne znajući odgovor na eseju, student napiše "Samo Bog zna odgovor na to pitanje". Profesor mu vraća list papira sa komentarom "Bog dobija A, ti dobijaš F".

Sintetička deskripcija i formalno-logička analiza

Premda svi navedeni oblici deluju kao prilično raznorodni, među njima se, ipak, naročito na "drugi pogled", mogu uočiti izvesne sličnosti. Na prvom mestu, očigledno je da varijacije "domaćih" u odnosu na američke legende imaju veze sa kontekstualnim specifičnostima obrazovnog sistema. Na primer, ne postoji domaća verzija "Zašto" – "Zato" (L1) zato što učenici/studenti uglavnom ne pišu eseje na ispitima iz filozofije – stoga, logično je što domaća verzija podrazumeva pismeni zadatak (iz srpskog jezika). "Muva i slon" (L2a) je domaća verzija odgovora koji se tiče Proroka/Kraljeva Izraela/Sv. Pavla – opet, očigledno, pošto je biologija postojala u školama ali religijska nastava nije. "Zadnja klupa napolje" (l. br. 5a), naročito je interesantna jer ne podrazumeva test (ili ispit, pismeni zadatak), ali se dešava tokom druge demonstracije autoriteta u domaćim školama, disciplinarne mere "izbacivanja sa časa".

Ove sličnosti impliciraju da se radi o određenom tipu urbanih legendi, a zatim i omogućavaju njihovu analizu, koja, u krajnjoj liniji, može da objasni i pojedinačne varijacije. Zato ću se sada pozabaviti sintetičkim opisom, apstrakcijom zajedničkih karakteristika, i konstrukcijom, uslovno rečeno, idealnog modela ovih priča.

Kao što se može primetiti, navedene priče bave se studentskim (ili učeničkim) "dosetkama" na polaganju ispita, ili prilikom usmenog ispitivanja za ocenu. Mada nemaju klasičnu strukturu legende, junaci ovih priča obično su anonimni predstavnici studentske populacije, a nivo kredibiliteta nije doveden u pitanje, mada oscilira od referenci na konkretne situacije do tretiranja priče upravo kao folklornog oblika; no, "poverenje" u navedene priče nije ključan faktor u njihovom prepričavanju. Takođe, ove priče/legende gotovo ekskluzivno se prepričavaju u kontekstu obrazovnih institucija – dakle, među studentima, učenicima ili nastavnim osobljem; malo je verovatno da bi se mogle čuti "uživo" van ovog konteksta.

Sadržaj priča može se svesti na sledeće. Na polaganju ispita, neki (anonimni) student nekonvencionalno intepretira pravila polaganja ispita ili značenje konkretnih zadataka, odnosno postavljenih pitanja, što može imati različite rezultate – od polaganja ispita sa nagradom do nastavničkog odgovora koji podrazumeva "neuspešnost" studentske doskočice. Razlikama, ili sličnostima, u "kraju" priča ćemo se pozabaviti na kraju.

U ovakvom, idealtipskom modelu, moguće je uočiti nekoliko nivoa. Kako bismo zadatak učinili jednostavnijim, opisaćemo ih, a zatim analizirati način na koji se uklapaju. Jedan je sam kontekst, odnosno polaganje ispita (testa ili eseja), ili usmeno ispitivanje za ocenu. To je *vremenski*, i *društveni* nivo. Sama radnja svodi se na "doskočicu" od strane nekog studenta, koji bira da, najšire posmatrano, nekonvencionalno intepretira pravila polaganja ispita ili značenje konkretnih zadataka, odnosno postavljenih pitanja. Ovo je nivo *radnje*.

Data aktivnost studenta rezultira njegovim polaganjem ispita, često najvišom ocenom kao nagradom, ili – u drugačijim slučajevima – paralelnom "doskočicom" od strane profesora, koja rezultira "obaranjem" studenta. Ovo je nivo *ishoda*. Šematski prikazano, dakle, struktura priče može se svesti na sledeće:

vreme	radnja	ishod
ispit-----	"doskočica" -----	položen ispit, visoka ocena
ispit-----	"doskočica" + profesorski "odgovor"-----	nepoložen ispit

Interpretacija

Na vremenskom i društvenom nivou, kontekst o kom je reč pokazuje karakteristike *liminalnosti*. Ispit predstavlja "prekid" u normalnom vremenskom sledu studiranja, koje podrazumeva pohađanje predavanja i učestvovanje u drugim oblicima nastave (vežbama, radionicama, terenskim praksama – mada i ova poslednja ima određene karakteristike "liminalnosti", no to nije predmet ovog teksta). Period i situacije polaganja ispita podrazumevaju drugačija pravila, radnje i aktivnosti od perioda "normalnog" studiranja². Ovo je naročito primenjivo na američki i druge obrazovne sisteme u kojima su ispiti gotovo isključivo locirani na kraju školske godine ili semestra, te predstavljaju i *formalnu* granicu između godina ili perioda studiranja. Međutim, u manjoj meri važi i za sistem visokog obrazovanja u Srbiji: deo ispitnih rokova jeste pozicioniran na kraju jedne školske godine i početku naredne; nezavisno od ispitnog roka, svaki pojedinačni ispit predstavlja "prelaz" iz jednog stadijuma studiranja u drugi, odnosno stepenicu više (ili bliže) sticanju diplome. Kako Kovačević navodi,

U postojećem sistemu univerzitetskog studiranja gotovo svaki položen ispit i formalno menja status studenta. U zavisnosti od položaja pojedinog ispita u režimu studija neki ispiti veoma bitno menjaju taj status. Na primer, poslednji od propisanog broja ispita koji je dovoljan da bi se "upisala" naredna godina i, naročito, završni ili diplomski ispiti. To, međutim, ne umanjuje značaj svakog posebnog ispita jer je broj ispita strogo propisan. U standardnoj shemi studiranja, gde se jedan predmet "sluša" i "vežba" određeno vreme, sam ispit je završni čin kojim se okončava jedan period i prelazi na nova "slušanja" i "vežbanja", ili se studije potpuno okončavaju ako se radi o "završnom" ili "diplomskom" ispitu. Određivanje ispita kao prelaza izraženo je i u terminologiji samih studenata jer se za uspešno polaganje ispita kaže "proći na ispitu" ili "proći ispit". Prema tome, bez obzira da li je neki ispit značajniji za sticanje statusa ili nije, svaki ispit je prelaz.

(Kovačević 2001:92-93).

² Izraz "normalno» studiranje koristim po analogiji sa periodima "normalne» nauke u Kunovoj *Strukturi naučnih revolucija* (1974).

Kovačević uočava i neke radnje karakteristične za faze separacije i agregacije koje se odvijaju pre i posle ispita, definitivno ga čineći podložnim analizi kao obreda prelaza. Međutim, u ovom kontekstu, nećemo raspravljati o tome da li ispiti i ostali oblici provere znanja *zaista* obeležavaju promenu društvenog statusa. Ono što je ovde ključno, jeste šta posmatranje ispita kao obreda prelaza (odnosno liminalne faze u studiranju) može da kaže o njegovim internim – pripisanim ili realnim – karakteristikama; drugim rečima, okviran model obreda prelaza prihvaćemo kao oblik redeskrpcije, odnosno organizacije atributa (cf. Žikić 1997a:93). Kao glavnu opoziciju između vremena "normalnog" studiranja (odnosno pohađanja predavanja i vežbi) i ispita kao faze liminalnosti Kovačević postavlja *demokratičnost* prema *autoritetu*. Drugim rečima, vreme studiranja karakteriše relativno demokratičan odnos između studenata i nastavnog osoblja; u vremenu ispita ovaj odnos je mnogo formalniji i hijerarhizovaniji, sa jasno definisanim društvenim ulogama i zadacima.

Ovakva deskripcija, naravno, može se donekle modifikovati. Na primer, opisivanje opšte atmosfere studija kao "demokratske" sigurno je tačno u odnosu na često mnogo autoritarnije strukture preduzeća, vojske, zatvora ili sličnih institucija, međutim, činjenica je da i "normalan" tok i organizacija studiranja podležu često vrlo strogim (mada ne uvek eksplicitiranim) pravilima i kodeksima ponašanja, u okviru kojih je interpretativni prostor, zapravo, prilično mali; takođe, mogućnost studentske intervencije i menjanja ovih pravila u okviru institucija je ili gotovo nepostojeća ili jako ograničena, te teško da bi značajniji deo studenata (naročito u domaćem kontekstu) prihvatio opis studija kao "demokratičnih". Međutim, ono što je bitno jeste da ova opozicija postoji na nivou "zvaničnih" vrednosti sistema visokog školstva, gde je studentima *formalno* priznata mogućnost uticaja na obrazovni proces. Ako je uzmemo kao osnovu, razlika između vremena "normalnog" studiranja i vremena polaganja ispita preciznije se može opisati kao opozicija između slabo strukturiranog i jako strukturiranog, ličnog i anonimnog, i nadasve kao odnos između relativno distribuirane moći i jednostrano koncentrisane moći.

Vreme "normalnog" studiranja može se opisati kao nestruktuirano utoliko što su vremenski okviri (naročito u domaćem kontekstu) donekle fleksibilni, a ponašanje studenata, pa u krajnjoj liniji i nastavnika, nije eksplicitno propisano. Naime, studenti mogu, na primer, ne doći ili izaći ranije sa predavanja, i sl. Takođe, za razliku od polaganja ispita, gde je jasno propisano koji skup radnji je dozvoljen i očekivan, a koji zabranjen, tokom nastave od studenata se očekuje da "aktivno učestvuju" u procesu, što podrazumeva postavljanje pitanja, pokretanje diskusija, iznošenje sopstvenog mišljenja i sl. Opet, neću ulaziti u diskusiju o tome koliko je ovaj tip interaktivnosti *zaista* raširen u domaćem ili američkom kontekstu, ali postoji na deklarativnom nivou. Dakle, tokom "normalne" nastave, studenti su akteri, aktivni sudeonici u nastavnom procesu; od njih se očekuje da iznose sopstvene stavove, za šta često bivaju nagrađivani (bilo po-

hvalom nastavnika bilo kvantifikacijom "aktivnosti na času"). Opservacija koja govori u prilog razradi teze o "demokratičnosti" normalnog nastavnog procesa jeste što je gotovo svaki oblik studentskog "uključivanja" (naravno, dokle god se nalazi u granicama pristojnog ophođenja) pozitivno evaluiran, nezavisno od smislenosti pitanja koja postavljaju ili pojedinačnih stavova koje zastupaju. Studenti su tako, tokom normalnih studija, aktivni učesnici čija ličnost i kreativnost su prepoznati kao poželjni elementi za izražavanje³. S druge strane, ispiti (bilo kog tipa) predstavljaju suprotnost ovom principu: zahtevi koje student treba da ispuni su uglavnom vrlo jasno određeni (brojem poena koje donosi svako pitanje, brojem reči u eseju, strukturom i sadržajem usmenog odgovora, itd). Mada neki oblici provere znanja dopuštaju veću kreativnost (eseji, na primer), ona i dalje ne prelazi granice dozvoljenog. U "idealnom" slučaju, provera znanja zapravo je oslobođena od svih subjektivnih elemenata, i njen ishod zavisi samo od količine i razumevanja podataka koje student uspe da demonstrira. Ovo je dovedeno do krajnosti u testu, "najobjektivnijem" vidu ocenjivanja; postoje samo tačni ili netačni odgovori, a testovi se (naročito kada je reč o najvažnijim, dakle bilo prijemnim, odnosno "ulaznim", ili "finalnim", odnosno semestralnim) obično rade pod šifrom, kako bi se dodatno osiguralo da stav nastavnika prema studentima neće uticati na ocenu; povezivanje rezultata testa sa imenom studenta dešava se tek na kraju procesa, kada se objavljuju rezultati. Tako dolazimo do seta dodatnih opozicija kojima se može opisati odnos između vremena "normalnog" studiranja i vremena polaganja ispita:

"normalno" studiranje: ispit
 demokratičnost: autoritarnost
 slaba struktuiranost: jaka struktuiranost
 kreativnost: ograničena kreativnost
 lično: anonimno

Sve ove opozicije mogu se grupisati pod jednu. Naime, period "normalnog" studiranja ukazuje na relativnu distribuciju moći između nastavnika i studenata, gde i jedni i drugi imaju uticaja na obrazovni proces. S druge strane, tokom polaganja ispita studentska "moć" svedena je na najmanju moguću meru, ako ne i potpuno izbrisana; najveći deo moći koncentrisan je u rukama nastavnika, koji osim što određuje ocenu koju će student dobiti, odnosno da li će "proći" ispit, takođe ima i pravo da ga udalji sa ispita ako oceni da krši pravila, i sl. Tako dolazimo do

³ U filozofskom smislu, ovaj stav zasnovan je na ideji *Bildunga*, odnosno prosvetiteljskom stavu da obrazovanje služi razvoju kompletne ličnosti, a ne samo sticanju praktičnih znanja; u pedagoškom, zasniva se na malo realističnijem poimanju da subjekti obrazovnog procesa bolje funkcionišu ako im je data mogućnost da se kreativno izraze (šta god to tačno podrazumevalo).

toga da je period "normalnog studiranja" istovremeno i period *relativno distribuirane moći*, dok je polaganje ispita period *jednostrano koncentrisane moći*. U šemi obreda prelaza⁴, to izgleda ovako:

A	B	C
početno stanje	liminalno stanje	završno stanje
"normalno" studiranje	ispit	"normalno" studiranje
demokracija	autoritarnost	demokracija
slaba struktuiranost	jaka struktuiranost	slaba struktuiranost
kreativnost	ograničena kreativnost	kreativnost
lično	anonimno	lično
distribuirana moć	jednostrano koncentrisana moć	distribuirana moć

Dakle, ovo su atributi ispita u odnosu na faze "normalnog" studiranja, kao društvenog i vremenskog konteksta legendi. Sada ćemo se koncentrisati na nivo radnje. U ovom smislu, neophodno je držati na umu karakteristike same "liminalne" faze, odnosno ispita, pošto je to uži kontekst u kom se dešava radnja samih legendi.

Dakle, u ovoj "liminalnoj" fazi dolazi do određenog tipa intervencije studenta. Suština intervencije može se opisati kao "preokretanje" značenja postavljenog zadatka, odnosno njegovo alternativno interpretiranje. Ni u jednom slučaju student ne krši *eksplicitno* pravila koja se odnose na polaganje ispita; naprotiv, upravo sledeći (jednu moguću) interpretaciju zadatka, on (prema nekim završecima) uspeva da situaciju preokrene u svoju korist. Međutim, pitanjem "kraja" odnosno ishoda ćemo se baviti malo kasnije. Ono što je na ovom nivou ključno, jeste da je studentska intervencija vid preuzimanja moći. Kako je napomenuto gore, tokom ispita moć je koncentrisana gotovo isključivo u rukama nastavnika, ili još generalnije, obrazovnog sistema i institucija. Oni su, istovremeno, odgovorni za stvaranje i ocenu legitimnosti interpretacije zadatka; jednostavnije rečeno, na nastavnici je da ocene da li je student koji polaže ispit dobro razumeo i na odgovarajući način odgovorio na postavljeno pitanje. U ovom kontekstu, studentska interpretacija predstavlja *semantički otpor*, odnosno pokušaj subverzije gotovo apsolutne nastavničke moći na ispitu.

Sada je vreme da razmotrimo ishode ove intervencije, kako su prikazani u legendama. Interesantno je da ovde postoje tri varijante kraja. Naime, u jednoj varijanti, prosto nema podataka o tome kakav je ishod studentske intervencije. U drugoj, student za svoju "duhovitost" ili hrabrost biva nagrađen – najvišom ocenom ili već nečim sličnim. U trećoj varijanti, međutim, postoji još jedna

⁴ Ovde zanemarujem faze separacije i agregacije, pošto nisu naročito bitne.

inverzija odnosa moći: naime, ovde nastavnik "prihvata" igru studenta i ponovo preokreće značenje u svoju korist, potvrđujući svoju dominaciju u kontekstu ispita. Analiziraćemo, za početak, ove tri varijante odvojeno.

Pošto prva verzija ne sadrži narativne elemente koji govore o ishodu, njen ključ je u studentskoj intervenciji koja se dešava u liminalnoj fazi ispita posmatranog kao obred prelaza. Naime, studentska intervencija, odnosno "preokretanje" odnosa moći nad stvaranjem i interpretacijom značenja, zapravo predstavlja "odgovor" na karakteristike ispitne situacije, u kojoj je moć koncentrisana u rukama nastavnika. U ovom smislu, studentska intervencija funkcioniše kao mit sa dvostrukom porukom. S jedne strane, ovaj mit "razrešava" kontradikciju između proklamovane delimične studentske moći u "normalnom" studiranju i njenog gotovo potpunog odsustva u ispitnoj fazi, dajući studentima "iluziju" da je moguće imati kontrolu nad značenjem i u kontekstu kada ona, zapravo, ne postoji. Međutim, s druge strane, ovaj mit zapravo potvrđuje postojeću strukturu obrazovnog procesa. Kako se studentska intervencija odvija u vremenu koje nije "normalno", odnosno koje je liminalno – sledi da je takva intervencija nepotrebna (ili nemoguća) u kontekstu "normalnog" studiranja. Drugim rečima, negira se mogućnost trajnijeg studentskog preuzimanja monopola nad značenjem u obrazovnom sistemu.

Postoji još jedna kontradikcija koju mit o studentskoj intervenciji razrešava na ovom nivou. Videli smo da ispitate, a naročito testove, karakteriše odsustvo ili prilična ograničenost mogućnosti kreativnog, ličnog izražavanja studenata. U analiziranim legendama, "junaci" se suprotstavljaju ovom kontekstu, prekidajući i "subvertujući" anonimnost i bezličnost koja se od studenata očekuje na polaganju ispita. U ovom smislu, moguće je tvrditi da legende predstavljaju oblik kritike određenih aspekata visokog školstva. Naime, na kraju XX veka postaje sve izraženiji trend ka "masovnoj produkciji" i uniformizaciji u obrazovanju; u američkom kontekstu, ovaj trend se naziva "Mekdonaldizacijom" ili korporatizacijom univerziteta, i podrazumeva standardizaciju, automatizaciju i predvidljivost programa i ukupnog obrazovnog procesa (v. Ritzer 1999; Klajn 2002; Apple 2001). Stoga, studentska intervencija može predstavljati vid narativnog otpora (ili kritike) ovog trenda, slično legendama o "prženom pacovu" u hrani *Kentucky Fried Chicken* lanca ili onim vezanim za Koka-kolu (v. Fine, *n.d.*). Sličnu kritiku anonimnosti i svođenja studenata na "šifre" tokom ispita nude još dve legende. U jednoj, student kreće da preda papir sa odgovorom nakon što je predviđeno vreme već isteklo. Nastavnik mu odgovara da to tako ne može, da je trebalo da preda kad i drugi studenti. Student ga nadmeno pita "Jel' znate Vi ko sam ja?". Nastavnik odgovara da nema pojma. Na to student kaže "odlično", i ubacuje svoj papir u sredinu hrpe ostalih papira. Priča se završava napomenom da je dobio B+. Druga legenda odvija se na ispitu iz ornitologije, za koji su se studenti pažljivo spremali učeći da razlikuju kljunove, perje, krila itd. različitih vrsta ptica. Međutim, profesor se pojavljuje sa pet kutija u kojima se nalaze no-

ge različitih ptica, i kaže studentima da je njihov zadatak da ih identifikuju. Jedna naročito iznervirana studentkinja nakon pet minuta ustaje, prilazi katedri, gužva svoj papir i ljutito ga baca na katedru, govoreći pri tom profesoru: "Ovo je najgluplje ispitno pitanje koje sam ikada dobila, i vi ste idiot!". Na to profesor odgovara: "Samo malo, koleginice, kako je Vaše ime?". Studentkinja podiže haljinu otkrivajući noge do kolena i odgovara: "Pogodite!"⁵.

Logično je pretpostaviti da ove poruke postoje i u varijanti legendi sa "srećnim" krajem, odnosno nagradom. Međutim, ove varijante imaju još nekoliko značenja. "Srećan" kraj znači da je studentska intervencija prepoznata i nagrađena. Međutim, u praksi, ovo je retko slučaj. Uspeh na ispitu – te, sledstveno, i u kompletnom školovanju – zapravo podrazumeva mukotrpano spremanje ispita i ponašanje (uglavnom) u skladu sa propisima i pravilima studiranja. "Domišljatost" na ispitu možda može da napravi razliku između ocene manje i više, ali teško da može da obezbedi polaganje ispita studentu koji ga nije spremao. Stoga, jedna od poruka ovog tipa legendi jeste da je, zapravo, moguće napredovati u školovanju (i, posledično, u životu) na osnovu sopstvene kreativnosti i domišljatosti. Važno je napomenuti da ova poruka *ne predstavlja* direktnu negaciju "stvarnosnog" odnosno ekspliciranog znanja o važnosti učenja za ispit. "Junaci" legendi nikada nisu studenti koji u bukvalnom smislu *varaju* na ispitu (odnosno, prepisuju, "provaljuju" pitanja unapred, i sl.). Mada ovakva praksa postoji, ona nije društveno prepoznata i afirmisana. Naprotiv, radnja koju junaci legedne preduzimaju, mada *na jednom nivou odstupa* od predviđenog ili poželjnog ponašanja na ispitu (odnosno, doslednog interpretiranja postavljenih zadataka i ponašanja u okviru očekivanog), na drugom, zapravo, *afirmiše* još jednu od "javnih" vrednosti (naročito američke) kulture, a to je mit o uspehu zahvaljujući isključivo individualnoj domišljatosti, kreativnosti, i, često, "divergentnom" mišljenju (kao varijanta mita o "self-made" čoveku, ovaj element naročito je često prisutan u folklornim biografijama koje pričaju o usponu istaknutih i bogatih preduzetnika, industrijalaca i vlasnika velikih kompanija, npr. Rokfelera i Karnegija). "Dvostruki" moral junaka – koji, na jednom nivou, "zaobilaze" propisana pravila ponašanja, ali na drugom zapravo afirmišu kulturne vrednosti – nije nepoznat motiv u legendama (v. Žikić 1997b). Međutim, postoje još bitnije implikacije vezane za kontekst.

⁵ Postoji još jedan folklorni oblik čije značenje može takođe da se poveže sa kritikom anonimnosti i "prolaznosti" studenata u procesu visokog školstva. Naime, na nekim američkim kampusima postoji običaj da se tokom ispitnih rokova studenti međusobno dovikuju po zgradi povcima "Pedro! Pedro!«. Postoji mnogo interesantnih interpretacija o tome ko je (bio) Pedro, i zašto se uzvikuje njegovo ime (v. Taylor 1947). Međutim, u ovom kontekstu bitno je što uzvikivanje ličnog imena može biti posmatrano kao oblik "kolektivnog pamćenja" kojim se studenti suprotstavljaju sopstvenoj "bezličnosti" u očima univerzitetskih vlasti.

Naime, u varijantama "sa srećnim krajem" ključan je motiv *prepoznavanja* studentske kreativnosti kao pozitivne. Jedna od poruka koje prenosi jeste da, zapravo, čak i tako masovan i bezličan sistem kao što je savremeno visoko školstvo može da bude "osetljiv" za individualne inicijative, specifičnosti i potrebe. Sličnog tipa je mit koji se prepričava na američkim univerzitetima, da ako nekom studentu cimer ili cimerka umre tokom ispitnog roka, student automatski dobija od uprave univerziteta prosek 4.0, odnosno najviše ocene iz svih predmeta (Scheibel 1999); skupno, ovakve ideje govore o "ljudskom licu administracije", odnosno predstavljaju mit o tome da postoje mehanizmi (ili slučajevi) koji služe kompenzaciji stresa i odsustva moći koje studenti trpe tokom školovanja, a naročito tokom ispita, i prepoznavanju njihove individualnosti, kreativnosti i potreba.

Ukupno značenje legendi sa srećnim krajem, međutim, dobija se tek kada sve poruke sagledamo na meta-nivou. Dakle, studentska kreativnost i domišljatost, njeno prepoznavanje od strane univerzitetskih "vlasti", i afirmacija individualnih sposobnosti kao ključa za napredovanje u (američkom) društvu, zajedno predstavljaju jedan mit. Ovaj mit stoji u suprotnosti sa onim što antropolozi obrazovanja (naročito, ali ne isključivo, u Americi) govore o obrazovanju već decenijama: da uspeh u obrazovnom sistemu, više nego od individualne inicijative ili kreativnosti, zapravo zavisi od socijalne, klasne, rasne, etničke, i rodne pripadnosti (v. Bačević 2006a, b; Shumar 2004; Yon 2003; Bourdieu 1984; Bourdieu et Passeron 1970). Tako dolazimo da najvažnije implikacije "srećnog kraja" legendi: one, u stvari, predstavljaju negaciju klasne strukture društva, odnosno negaciju činjenice da – suprotno "zvaničnom", ili popularnom mišljenju – uspeh u obrazovnom sistemu zavisi u mnogo većoj meri od dugotrajnog rada i socijalnog porekla (odnosno, predispozicija) studenata, a u mnogo manjoj od njihove kreativnosti ili sposobnosti za modifikaciju uslova u kojima se obrazuju. Stoga, ove legende studentima poručuju da je moguće modifikovati pravila, odnosno biti "*clever*" (ali samo u kontekstu ispita) i za to biti nagrađen, od strane "blagonaklonog" sistema za čijom dubljom strukturnom promenom, dakle, nema potrebe.

Iz ovoga je prilično jasan smisao varijanti u kojima profesor, odnosno nastavnik, ponovo preuzima "kontrolu" nad značenjem i, zapravo, obara studenta (L9). Ovde se uklapa i domaća verzija, koja nije navedena u osnovnom korpusu, uzevši u obzir da ne uključuje nikakav oblik studentske dosetke, već samo profesorsku. Legenda je sledeća: na ispitu iz Uvoda u filozofiju, profesor, lepog i zavodljivo doteranog studentkinji u mini suknji, koja nije znala odgovor na prva dva pitanja, postavlja poslednje pitanje: "Koleginice, dobićete šest ako mi odgovorite na pitanje šta je to muškarci imaju, a žene nemaju. Reč ima pet slova i počinje sa K.". Studentkinja čuti, a profesor pojašnjava pitanje: "Drugo slovo je U, a treće R." Studentkinja i dalje čuti i počinje da crveni, na šta profesor kaže: "Evo, pomoći ću vam još jedno slovo. Četvrto slovo je A". Potpu-

no crvena u licu studentkinja izgovara reč "kurac". Profesor joj na to vraća indeks i kaže: "Sramota koleginice, na ispitu upotrebljavate vulgarne izraze, o ono što žene nemaju a muškarci imaju je K-U-R-A-Ž."⁶

Ove varijante – koje, verovatno, predstavljaju odgovor na studentske legende o "*clever answers*", i mogu biti više deo profesorskog-*lore*-a nego studentskog – obavljaju isti "posao" kao gore navedene legende sa srećnim krajem, ali na "ekonomičniji" način. "Vraćanje na normalu", odnosno uspostavljanje univerzitetske hijerarhije odvija se na samom narativnom nivou priče. Poruka ovog tipa legendi vrlo je jasna: studenti ne bi trebalo da se "mešaju" u definisanje pravila nastavnog procesa, jer su nastavnici (ili sistem) pametniji i uvek će na kraju pobediti. Ove varijante, dakle, na vrlo jednostavan način govore o nepotrebnosti, ili nemogućnosti, narušavanja strukture obrazovnog (i, u krajnjoj liniji, društvenog) sistema. Tako dolazimo do šeme *značenja* elementa legendi:

vreme	radnja	ishod
koncentracija nastavničke moći	subverzija moći (od strane studenta)	afirmacija subverzije u okviru sistema (ponovno uspostavljanje nastavničke moći)

Sumarno, dakle, legende – nezavisno od njihove formalne varijabilnosti – govore o strukturi obrazovnog i društvenog sistema. Mada uključuju elemente "otpora", odnosno kritike nekih aspekata masifikacije visokog obrazovanja, njihova struktura upućuje na to da legende, u stvari, ne narušavaju hijerarhijsko ustrojstvo obrazovanja i njegovu funkciju u društvu. Čak i legende koje govore o polaganju ispita zahvaljujući individualnoj domišljatosti perpetuiraju mit o uspehu zasnovanom na ličnim kvalitetima i radu, a ne na socijalnoj, klasnoj, rasnoj, etničkoj, rodnoj itd. pripadnosti. U ovom smislu, legende afirmišu stav da je visoko obrazovanje predstavlja kapiju za vertikalnu društvenu pokretljivost. Takođe, legende afirmišu motiv "kreativnosti" ili domišljatosti; obe stavke karakterišu zvanične, kao i popularne, koncepcije obrazovanja. Na taj način, zapravo, legende predstavljaju varijantu mita o visokom obrazovanju kao ključu za odabir najboljih, i negiraju činjenicu da obrazovanje i dalje, u većini slučajeva, reprodukuje socijalnu i klasnu strukturu zajednice.

Zaključak

Mada se legende o "pametnim odgovorima" javljaju u različitim varijantama, odnosno sa različitim krajem, one pokazuju međusobne formalne i strukturne sličnosti, kao i određene sličnosti sa drugim pomenutim oblicima uni-

⁶ Zahvaljujem Ivanu Kovačeviću što mi je skrenuo pažnju na ovu legendu.

verzitetskog folkloru. Interpretacija zasnovana na jukstapoziciji sadržaja legendi i strukture i vrednosti obrazovnog i društvenog sistema u kojem one nastaju, upućuje na zaključak da legende mogu funkcionisati kao mit, koji istovremeno služi da na jednom nivou razreši strukturne kontradikcije (između studentske "kreativnosti" kao poželjne vrednosti u procesu obrazovanja zamišljenom kao relativno demokratskom i njene nepoželjnosti, naročito u autoritarnoj atmosferi ispita), dok na drugom zapravo potvrđuje postojeće ustrojstvo obrazovnog sistema. Ovo je, naravno, najgeneralnija karakteristika: videli smo da legende uključuju još mnogo elemenata koji na suptilan način govore o postojećim kontradikcijama u procesu visokog obrazovanja.

Šta je dominantna funkcija legendi, ostaje, naravno, otvoreno pitanje. Na jednom nivou, one mogu biti posmatrane kao oblik "narativnog otpora" odnosno kritike koju studenti upućuju sve većoj masifikaciji i uniformizaciji obrazovnog sistema; na drugom, one mogu biti "sistemski proizvod" koji zapravo doprinosi održanju i reputaciji visokog obrazovanja kao ključa vertikalne društvene pokretljivosti. Neizbežan nedostatak ovakvih analiza jeste što odsustvo performativnog konteksta legendi, a naročito podataka o tome šta o njenim interpretacijama misle oni koji ih pričaju i prepričavaju, čini svaki zaključak hipotetičkim i podložnim daljim interpretacijama i reinterpretacijama. Međutim, ako uzmemo u obzir da je obrazovanje proces – a njegova društvena konceptualizacija i promena u okviru kulturnog kontakta (uključujući i kulturni kontakt između američkog i srpskog obrazovnog sistema) proces koji bi trebalo da itekako zanima antropologe – javlja se mesto za mnoga istraživanja, naročito "domaćih" legendi koje da sada nisu bile ozbiljno obrađivane. U ovom smislu, neophodno je voditi računa o tome da jednostavno "preuzimanje" interpretacija koje postoje za američki obrazovni folklor nije dovoljno; neophodno je uzeti u obzir razlike i sličnosti između američkog i srpskog obrazovnog sistema, kao i njihove odnose. Prilično je jasno, na primer, da je razlika u broju i varijantama u korist legendi sa američkih univerziteta posledica većeg broja, i duže tradicije, studenata koji žive na kampusima, gde se generiše najveći broj folklornih oblika. Videli smo, takođe, da formalne razlike između "američkih" i "srpskih" varijanti mogu biti posmatrane kao odgovor na kontekstualne specifičnosti obrazovnog sistema. Međutim, ostaje pitanje da li će masifikacija i standardizacija visokog obrazovanja u Srbiji dovesti do značajne promene u univerzitetskom folkloru, i koje oblike će on poprimiti paralelno sa transformacijom obrazovnog sistema.

Literatura:

- Apple, M.W. 2004. Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, Vol. 18. No.1: 12-44.
- Asman, A. 2002. *Rad na nacionalnom pamćenju*. Beograd: XX vek.
- Bačević, J. 2006a. Strategije i perspektive antropologije obrazovanja [magistarska teza]. Beograd: Biblioteka Odeljenja za etnologiju i antropologiju Filozofskog fakulteta.
- . 2006b. Od trga do tržnice: antropologija, kritike savremenog obrazovanja, i njihov značaj za Srbiju. *Etnoantropološki problemi n.s.*, br. 2: 209-230.
- Bourdieu, P. 1984. *Homo Academicus*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. et Jean-Claude Passeron. 1970. *La Reproduction: Elements pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- Delanty, G. 2003. Ideologies of the Knowledge Society and the Cultural Contradictions of Higher Education. *Policy Futures in Education*, Vol. 1, No. 1: 71-82.
- Fine, G.A. 1992. *Manufacturing Tales: Sex and Money in Contemporary Legends*. Knoxville, TN: University of Tennessee Press.
- Jaspers, K. 2003. *Ideja univerziteta*. Beograd: Plato.
- Klajn, N. 2003. *Ne logo*. Beograd: Samizdat B92.
- Kovačević, I. 2001. *Semiologija mita i rituala II. Savremeno društvo*. Beograd: Etnološka biblioteka Srpskog genealoškog centra.
- Kun, T. 1974. *Struktura naučnih revolucija*. Beograd:Nolit.
- Lič, E. 1972. *Klod Levi-Stros*. Beograd: XX vek.
- Ritzer, G. 1999. *McDonaldizacija društva*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Scheibel, D. 1999. 'If Your Roomate Dies, You Get A 4.0': Reclaiming Rumor with Burke and Organizational Culture. *Western Journal of Communication*, 63 (2): 168-192.
- Shumar, W. 2004. Anthropologists Studying Higher Education. *The Journal of Higher Education*, Vol. 75, No. 1: 24-41.
- Taylor, A. 1947. "Pedro! Pedro!" *Western Folklore*, Vol. 6 No. 3: 228-231.
- Žikić, B. 1997a. *Antropologija Edmunda Liča*. Beograd:Etnografski institut SANU.
- . 1997b. Kulturni heroj kao "moralni trikster". *Glasnik Etnografskog instituta SANU XLVI*, 123-128. Beograd: EI SANU.
- Yon, D.A. 2003. Highlights and Overview of the History of Educational Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 32: 411-429.

Jana Baćević

Legends of Students' "Clever Answers":
Criticism or Affirmation of the Educational System?

This paper represents an analysis of a group of urban legends from US universities, gathered from a number of web sites and in certain cases compared with analogous examples from Serbia. These legends concentrate around the motif of "clever answers", in which students use witty or otherwise unconventional means to solve problems or answer questions during exams or other forms of knowledge examination, and usually end up being rewarded for their creativity. The analysis of the formal structure of these legends, as well as their possible functions, indicates that, on the one hand, legends of "clever answers" can represent a form of criticism of the higher education system, but on the other actually aid its reproduction and reinforce its role in the social order. Finally, the implications of this interpretation are investigated in the context of contemporary global transformations of higher education.

Key words: urban legends, campus folklore, higher education, social reproduction, transformation of higher education – anthropological aspect, "clever" answers.