

др Милица Андевски¹

Филозофски факултет, Нови Сад

ПЕДАГОГИЈА ТЕЛЕВИЗИЈЕ²

Резиме: Идеја, да медији користе педагогију као што педагогија користи медије, је необична како за наставнике тако и за ствараоце медија. Прилику за то је пружала *плурализација и универзализација образовања* што се даље рефлектовало на повећање „педагошких“ понуда и услуга у готово свим областима живота „Педагошко“ је као појава, изгубило своју специфичност и није ограничено на одређене особе, намене, места и време.

У том контексту, у раду ће се, преко педагошког професионализованог односа деловања, анализирати модерна, масовно-медијски организована јавност, посматраће се односи који су изван образовних институција и њихових аранжмана учења. Полазишта су друштвено-теоријски приступи, који су наведени под кључном речју друге или рефлексивне модерне и у којем се описује повећање ризика, несигурности и рефлексивност као типичних услова, под којима чланови друштва морају да живе и раде. Ови услови доводе до потребе за сталном спремношћу у променама и учењу појединаца, који се изражавају у многобројним оговарајућим социјалним практикама и изван образовних институција. Доживотно учење, које је првобитно постулирано као реакција на економску потребу, постало је парадигма начина живота у једном друштву, у којем владају нестабилност и несигурност. То се генерално односи и на знање којим се располаже и посебно на питање, према којим принципима појединац обликује свој живот.

Кључне речи: медији, педагогија, модерна, учење, појединац

¹ andevski@ff.uns.ac.rs

² Rad je nastao kao rezultat istraživanja u okviru Projekta *Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene* (Projekat br. 47020) koji se realizuje uz finansijsku podršku Ministarstva za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije za period 2011-2014.

PhD Milica Andevski
Faculty of Philosophy
Novi Sad

PEDAGOGY TELEVISION³

Abstract

Idea for the media to use pedagogy as pedagogy uses the media is unusual both for teacher and media creators. Chance for this was offered by *pluralisation and universalization of education* which was further reflected on the increase of „pedagogical“ offers and services in almost all fields of life. „Pedagogical“ as a phenomenon has lost its specificity and it wasn't limited on certain persons, purposes, places and time.

In that context, in this paper we will, through pedagogical professionalized relationship of acting, analyze modern mass-media organized public, we will observe the relations that are out of educational institutions and their arrangements of learning. Starting points are socially-theoretical approaches, which are mentioned by key word of other or reflexive modern and in which the increase of risk, uncertainty and reflexiveness as typical conditions, by which members of society have to live and work, is described. These conditions lead to the need for constant readiness in changes and learning of an individual, which is expressed in numerous appropriate social practices and out of educational institutions. Lifelong learning, which is primarily postulated as a reaction to economic need, has become a paradigm of the way of life in one society in which instability and uncertainty rule. This also generally refers to the knowledge which is disposed with and particularly the issue of the principles according to which individual models his life.

Key words: media, pedagogy, modern, learning, individual

³ This paper is a result of a research conducted within the Project *Digital media technologies and socially educational changes* (Project no. 47020), which is implemented with the financial support of the Ministry of Science and Technological Development of the Republic of Serbia for the period 2011-2014.

Uvod

Ideja da mediji koriste pedagogiju kao što pedagogija koristi medije je neobična kako za pedagoge tako i za ljude u medijima. Značajni podstreci razvoju jednog takvog stava su došli od predstavnika nauke o obrazovanju ili obrazovanju odraslih, zainteresovanih za analizu trenutne situacije. Priliku za to je pružala dijagnoza *pluralizacije i univerzalizacije obrazovanja*, koje se sve manje definiše i zato sve manje ograničava na svoje prvobitne oblasti. To se odnosi i na povećanje „pedagoških“ ponuda i usluga u gotovo svim oblastima života: „Od prenatalne zaštite od strane babica do gerontopedagogije, od jutarnjeg alarma na radiju do večernjih vesti, postoji pedagoška pratnja a da se ne nalazimo u eksplicitnim pedagoškim situacijama, oblastima ili ulogama, da to ne primećujemo i da nismo svesni toga u čemu leži pedagoško u ovim svakodnevnim i 'jednostavno' nepedagoškim situacijama. Pedagoško je izgubilo privid specifičnosti i nije vezano za određene osobe, namene, mesta i vreme“ (Nolda 2002).

U tom kontekstu se preko pedagoški profesionalizovanih odnosa/postupaka obraća pažnja na modernu, (masovno-)medijski organizovanu javnost, i posmatraju se odnosi prilagođavanja koji se nalaze izvan obrazovnih institucija i njihovih aranžmana učenja. Polazišta su društveno-teorijski pristupi, koji su klasifikovani pod ključnom rečju druge ili refleksivne moderne (Beck 1986) i u kojem se opisuje povećanje rizika, nesigurnosti i refleksivnost kao tipičnih uslova, pod kojima članovi društva moraju da žive i rade. Ovi uslovi dovode do potrebe za stalnom spremnošću na promene i učenje pojedinaca, koja se manifestuje u mnogobrojnim odgovarajućim socijalnim praksama i izvan obrazovnih institucija. Ono što je prvobitno postulirano kao reakcija na ekonomske potrebe, naime doživotno učenje kao prilagođavanje jednom stečene veštine novom saznanju i novim okolnostima u profesionalnom svetu, postala je paradigma načina života u jednom društvu u kojem vladaju nestabilnost i nesigurnost. To se generalno odnosi na znanje kojim se raspolaže i posebno na pitanje, prema kojim principima pojedinac oblikuje svoj život. Da se napravi izbor i izgradi svoja lična biografija postaje doživotni zadatak svakog pojedinca: „U individualizovanom društvu pojedinac pod kaznom trajnog isključenja mora da nauči da shvati sebe kao centar aktivnosti, kao kancelariju za planiranje u odnosu na svoj život, svoju veštinu, orijentacije, partnerstva, itd“ (Beck 1986: 217). Odricanjem od ideje o sigurnom znanju i „velike priče“ o društvenom napretku i autonomije pojedinca koja se postiže vaspitanjem i obrazovanjem (Lyotard 1986), tradicionalne obrazovne institucije i sa njima povezani ideali su izgubili značaj. Tako učenje u društvu rizika i potrošnje za koje je karakteristična individualizacija i sâmo postaje individualizovano i

oblikovano prema tržištu (Usher 2001: 175). Kada veza između učenja i obrazovanja sa napretkom i emancipacijom postane lomljiva, obrazovne institucije više ne (mogu) ispuniti zahtev da uređuju čitavu oblast obrazovanja – ne samo za obrazovanje odraslih – pogled počiva na „prilikama za učenje“ koje uređuju nepedagoške instance (Isto, s. 181).

Mediji ovde igraju očiglednu ulogu - ne (isključivo) kao didaktičke instance, nego sa svojom zalihom *znanja na koje se može nadovezati dalja komunikacija*. Luhmann je demantovao funkciju „umnožavanja saznanja, socijalizacije i obrazovanja u pravcu konformiteta sa normama“ (Luhmann 1996: 174), ali ne isključuje da govori o „pedagogiji medija“. Upravo funkcija permanentnog stvaranja i obrade draži koju je on istakao, može naime da se smatra suštinskim momentom ove „pedagogije“, koja stimuliše dalju komunikaciju preko stvaranja i obrade draži- prema modelu društvenog/prijateljskog obrazovanja 18. veka (Kaiser 1989): Ne radi se o nadigravanju sa novim znanjem ili promeni ljudi, već raspoloživosti jednog zajedničkog fonda koji stalno izaziva radoznalost, na koju se može nadovezati i kroz koju se može stupiti u vezu sa ostalima.

Predstavnici kulturnih studija su ovo nazvali „*bardskom funkcijom*“ masovnih medija. Fiske i Hartley (1989) su – u kontekstu televizije – kao aspekte razlikovali između ostalog artikulaciju osnovnog okvira za kulturni konsenzus o stvarnosti, učešće članova društva u komunikaciji koja prenosi dominantan sistem vrednosti, prikazivanje neprimerenosti konsekvativne modifikacije jedne kulture i osećaj kulturne pripadnosti. Koliko masovni mediji proširuju promenljivost i svakodnevnost, toliko učestvuju u stvaranju usmeravanja i odgovornosti kroz povezivanje i fokusiranje pažnje. Ovi prenose znanje o rasuđivanju tako što ukazuju šta je to, u smislu „kulturnog pamćenja“, trenutno relevantno i šta je vredno pamćenja. Masovni mediji „posezanjem za nečim starijim“ učestvuju u „stabilizaciji kulturnih vrednosti“. Kroz diferencijaciju u specijalizovane proizvode za različitu publiku se ova „bardika“ pluralizuje, ali ne ukida. Masovne medije spaja tendencija, da pridobiju što je moguće veću publiku. Po Luhmannu je neophodno da masovni mediji rade na prijemu, da se njihova komunikacija nastavi: „Pre svega je javna rekurzivnost obrađivanja tema, uslov Već – Poznatog – Stanja i potrebe za daljom informacijom tipičan proizvod i kontinuirana potreba masovno-medijske komunikacije“ (Luhmann 1996: 28). Materijal koji masovni mediji nude kao informaciju, oglas ili zabavu predstavlja ponudu za publiku koja ga [materijal] može preuzeti, odbaciti, transformisati. Ne način namere, nego način prepuštanja odlikuje pedagogiju koja je preko medija usmerena na nevidljivu i disperzovanu publiku. „Disperzovana“ je publika masovne komunikacije zato što se od slučaja do

slučaja gradi na javnoj informaciji putem zajedničke pažnje i zato nije trajna društvena struktura“ (Kübler 2000: 14).

Primalac ove pedagogije nije objekat intervencije, nego subjekat koji može da bira sa svih strana što mu se nudi, ono što je najbliže njegovoj dispoziciji, interesima, sklonostima, znanju i veštini, i koji ima slobodu da bude nepažljiv, da ometa ili čak da opazi uvek isto. Kod ovog ekstremnog prelaska sa *mogućih odnosnih formi u tzv. forme prilagođavanja masovnim medijima*, se ne izmiče vrtlogu zajednice ili javnog mnjenja, znanju *mainstream-a*, kojem se može prilagoditi ili iz kog se može istupiti. Ovo važi i za internet, koji dopunjuje kontra-javnost i privatne postupke u javnom prostoru, a sve više masovnih medija poput štampe i televizije srasta sa njima. Ali, „stari mediji ne menjaju samo društveno i simbolično prilagođavanje svetu, oni istovremeno podležu jednom stalnom društveno i simbolično kontrolisanom prilagođavanju. Njihova unutrašnja logika, konfiguracija njihovog specifičnog hardvera i softvera u svim kontekstima korišćenja medija se odnosi na socijalnu logiku, to jest, na različite konstelacije iskorišćavanja mogućnosti koje pružaju“ (Keppler 2000: 140). Ono što Kepler ovde sa sociološkog stanovišta opisuje kao socijalno prilagođavanje, sa pedagoškog [stanovišta] se može razumeti kao pojedinačno prilagođavanje. Oba odlikuju igrališta koje predstavnici kulturne kritike neće da im priznaju i koji šema kulturnih studija preusko opisuje. To naime proizilazi od trojstva opcija dekodiranja koje je povezano sa društvenim stanovištem o grupama i pojedincima: sa dominantno hegemonističkim, pregovaračkim i opozicionim stavom (Hepp 1999: 114). Između ovih pozicija bi trebalo da postoji mnoštvo varijacija zavisnih od situacija – odlučujuće je to da su medijski tekstovi tako konstruisani da dopuste ove različite mogućnosti prilagođavanja i da u međuvremenu proizvode sopstvena opoziciona prilagođavanja. Ovo se odnosi na primer na televizijske programe u kojima se citiraju druge TV emisije, isecci dobijaju drugi smisao, ili televizijski programi u kojima se prikazuju otkrića na internetu i demonstrira u svoj svojoj komičnosti.

Upravo ova polja prenošenja znanja i normi, su u poslednje vreme interesantni sa stanovišta nauke o obrazovanju koja obuhvata obrazovanje odraslih – polja, koja nisu jednosmisleno pristupačna profesionalnom pristupu, kao što su TV emisije (talkshows i dr.), koje su dovele do toga da se priča o pedagogiji medija.

Korišćenje pedagoških obrazaca u medijima

Mešanje zabave i pedagogije

Odnos zabave prema stvarnosti po Lumanu jeste dupliranje. Proizvodi se vremenski ograničena druga stvarnost, koja pokazuje normalan svakodnevni život kao stvaran. Pri tom se mora poći od toga da publika zna da razlikuje realnu od scenske stvarnosti. Zabava ne poučava, već povećava postojeće znanje kod primaoca, pri čemu se zabava istovremeno ističe: „Zabava ima za cilj aktiviranje ličnog doživljaja, očekivanja, straha, zaboravljenog, tako što se nudi spolja – kao nekad ispričani mitovi“ (Luhmann 1996: 109). Predstavljena stvarnost je verodostojna, ali ne zahteva konsenzus. Gledalac je oslobođen određenih nametanja i uprkos tome ili upravo zbog toga se može povezati sa prezentovanim: Ono što se nudi kao zabava, nikome nije određeno; ali postoji dovoljno indikacija/kriterijuma (koji se ne mogu naći ni u vestima ni u reklamama) za rad na sopstvenom „identitetu“ (Isto, 115).

Ako su unutar kulturno – kritične perspektive oblasti zabave i pedagogije odvojene jedna od druge, tako se u konceptu pedagogije medija, u ovom slučaju televizije, pedagoški elementi mogu naći u emisijama koje pre svega služe za zabavu. To se manje odnosi na predstavljanje iz miljea obrazovnih institucija kao što su škole. Odnosi se više na „mnoštvo različitih pedagoških tema, motiva i struktura (Kade 1999: 246).

Autor upoređuje „*obrazovno zabavni film*“ sa „*zabavnom pedagogijom*“, koju nalazimo u filmovima „Avanture mladog Indijane Džonsa“. Ova američka serija je od samog početka imala pedagošku namenu, to jest da na zabavan način popuni praznine u znanju američkog stanovništva. Ovo se postiže pomoću lika starijeg čoveka, koji mladima pripoveda o avanturama i susretima sa ljudima iz svetske istorije i pri tome prenosi znanje i vrednosti.

Postoje i *formalne činjenice* koje omogućavaju obrazovni značaj televizije. To se uglavnom odnosi na tipičnu formu TV serije koja se proteže između konstantnosti i varijacije sa jedne strane, i između neizolovanosti i stalnog prisustva sa druge strane. Formalni principi, kao što su naracija i ponavljanje nude sigurnost gledaocima da se uvek suoče u istoj konstelaciji sa istim ljudima, problemima i rešenjima. Dijalog i montaža garantuju prezentaciju različitih (iako stereotipnih) perspektiva i omogućavaju relativizacije. Recepcija pojedinačne serije je takođe povezana sa više ili manje intenzivnom recepcijom drugih sličnih ili različitih, isto tako i komičnih, starih i modernih, domaćih i stranih serija. Ona i pojedinačne priče i dramaturgija koja se više puta prekida i vraća sprečavaju intenzivno

fokusiranje: U relativizaciji i distanciranju leži međutim - nenamerna i jezički nezavisna – mogućnost obrazovanja, pedagogija televizije.

Bavljenje televizijom se obrazlaže zapažanjem da se u okviru „normalnog“ televizijskog programa povećava značaj pedagogije (Kade 1999: 251) – ne samo po broju *reality* i *talk show*-ova, posebno na privatnim TV stanicama. Pedagoška profesionalnost postaje izazov odgovarajućeg postupka „pod uslovima sveprisutnosti medijskog prenošenja znanja“ (Kade/Lüders 1996). Autori pritom polaze od toga da je danas pedagoški strukturirano prenošenje znanja, posebno na televiziji, gotovo uvek prisutno. Oni time protivreče tezi zaglupljivanja i prave razliku između *pedagoških* odnosno „*pedagoški zaraženih programa*“, koji:

- su orijentisani na model školske nastave, socijalno pedagoško savetovanje ili obrazovne odraslih
- nastupaju kao obrazovna alternativa modelu u školskoj nastavi
- pomažu u svakodnevnim problemima
- eksplicitno ciljaju na obrazovanje i prosvetiteljstvo
- primarno služe za zabavu u kojoj se prezentuju i prenose individualno dostupni društveni fondovi znanja
- su centralizovani oko posredovanja morala i formiranja savesti
- stvaraju javnost u obliku razgovora ili teatralizovanih konflikata
- insceniraju prilike za učenje
- scenski prenose generalno interesantne teme i šire raznoliko znanje.

Spektar značajno proširuje podelu na „obrazovne zabavne filmove“ i na „zabavnu pedagogiju“, ali opet poseže za njihovom osnovom, naime za mešavinom zabave i pedagogije. Za ovo mešanje kao i za multimedijske proizvode ustalio se pojam *edutainment*, koji je doveo do daljih neologizama kao što je *politainment* (Dörner 2001). Razvija se jedna opšta tipologija koja je usmerena na tadašnji program, koja se organizuje prema aspektu prenošenja znanja – i shodno tome izostavlja TV žanrove kao što su vesti ili reklame. Tako se primeri Reality televizije odnose na prvu polovinu devedesetih godina kada dominiraju emisije „Spasioci“, „Hitan poziv“, je edukativni karakter očigledniji od kasnije dominantnog voajerizma u medijima, posebno u reality show-ovima „Veliki Brat“ o kojem se mnogo raspravljalo. Svoja mesta još uvek nisu pronašle brojne komedije i novije

emisije o sudskim postupcima. Gledalac kao primalac ovog raznolikog prenošenja znanja se ne vidi kao pasivna žrtva već kao aktivni subjekat. Autori, iako o tome nema empirijskih nalaza – polaze od *koncepta* „*implicitnog gledaoca*“, recepciju televizijskih programa shvataju kao oblik bavljenja znanjem, „to jest kao jedan *proces prilagođavanja i suočavanja* koji se odvija pretežno unutar određenih, a i sve većih igrališta. Ovde je sa stanovišta pedagogije, formulisano šta su naglasili predstavnici kulturnih studija sa kritičko-sociološke perspektive, naime razliku između namera produkcije i praksi recepcije.

Gledanje televizije je više od štampanih medija postalo deo svakodnevnog kulture stanovništva, obrazovne institucije su izgubile svoju ekskluzivnost i mora se računati sa primarcima koji su navikli na medijsko prenošenje znanja i koji raspolazu značajnim predznanjem. Od ključne je važnosti shvatanje da pedagoški oblici prenošenja gube svoj poseban karakter: „Ono što je izraženo je razgraničavanje pedagoški strukturisanog prenošenja znanja sve dok se, prema dosadašnjem uobičajenom shvatanju važeći institucionalni prostori i nadležnosti pedagoškog mišljenja i radnji ne stope ili relativizuju pojavom u novim konstelacijama.

Prenošenje znanja i savetovanje

Pogled obrazovanja odraslih na ionako slabe obrazovne institucije, različite i samovoljne primarce i teme koje određuje aktuelnost i realističnost, pokazuje medije kao instancu koja potajno, diskretno, ali u svako vreme nudi pedagoški strukturisano znanje i norme.

U ovom kontekstu se analizira inherentna pedagogija nekih televizijskih žanrova: pri tome žanr *talk show*-a igra istaknutu ulogu: na primeru *talk show*-a se mogu identifikovati pedagoški delovi televizijskih programa, o želji da se pedagoški deluje, bez primene bilo kog oblika pedagoškog uticaja, tako što voditelji objašnjavanje prepuštaju svojim gostima, koji su po pravilu učesnici u priči i eksperti, i teži se negovanju repertoara strategija kako bi se što bolje iskoristili gosti (Kade 1999).

„Talk show kao mesto strukturiranog prenošenja znanja i biografske (samo) prezentacije, reflektuje blisku vezu između znanja i biografije, između prenošenja i prezentacije, ilustruje tendenciju, koja se može opaziti u pedagogiji televizije, spajanja različitih, čak suprotstavljenih namera sa eksplicitnim ili čak i implicitnim pedagoškim ciljem. Voditelj se pojavljuje kao domaćin i zabavljač, ali i kao znatiželjnik i „kao profesor, koji odgovarajućim komentarima usmerava razred u studiju u pravom smeru, tj.

cenzuriše njihovo ponašanje“ (Seitter 1997: 123). Emisija se interpretira kao – pritajena – nastavna situacija, koja sa rekvizitima kao što su flomaster i flip chart signalizira nameru da se informiše, pokaže i prenese preko voditelja, da signalizira odnos prema svetu i aktuelnost. I scensko uređenje prostora izgleda pedagoški, omogućava delanje moderatoru kao glavnom pokretaču nasuprot publike, koja sedi kao u amfiteatru. *Voditelj komentariše reakcije gledalaca, pokazuje, upućuje, konkretizuje i vizualizuje* ono što kaže, bavi se različitim oblicima znanja i izvorima znanja, uspostavlja red među nedisciplinovanim gostima. On se istovremeno javlja takođe kao idealni tip učenika: postavlja inteligentna pitanja, voljan je da uči i fleksibilno reaguje ako je njegov koncept pitanja poremećen neočekivanim odgovorima i reakcijama. On je za imaginarne gledaoce komplementaran kao učitelj i kao odraz odnosno uzor, *on je istovremeno i nastavnik i učenik*.

Manje direktno prenošenje znanja, a više indirektno savetovanje predstavlja žanr kviza: iz perspektive „pedagogije medija“ je u ovom kontekstu manje interesantna promena primata intelektualnog građanskog kanonskog znanja. Odlučujuće je ono što čini pravi zabavni deo ovih žanrova koji u principu dekontekstualizuju znanje, naime odnos prema znanju i neznanju, sa rizicima i šansama. Ne ispitano činjenično znanje, nego predstavljeni oblici ponašanja čine atraktivnost ovih programa koji se odnose na dobro poznate i uglavnom zastrašujuće scenarije školskih testiranja i proširuju ih tako što se kandidati pojavljuju kao nosioci biografije, šefovi, članovi porodice i tako pružaju model za identifikaciju, distanciranje, i komentarisanje. Pomisao na jedno – kao i uvek modernizovano – „javno obrazovanje“ je podjednako udaljeno kako ljudima od akcije, tako i kandidatima i posmatračima. Od velike važnosti nisu pitanja, već struktura/uređenje koje koristi svima dobro poznatu nesigurnost prema prisutnom, ali nepoznatom i nepoznatljivom znanju u pogledu neophodnosti odlučivanja, da posmatra igru i one koji se tamo prikazuju.

Biografska komunikacija i iritacija

Kako se televizija bavi pokazivanjem nepreglednog znanja, tako nudi i modele i varijante komplikovanog upravljanja sopstvenom biografijom – jedan doprinos, koji je istaknut iz medijsko-pedagoške perspektive. U emisijama su svakodnevno „zahtevane“ biografije materijal, koji služi biografizaciji gledalaca: pojedine biografije se uzimaju kao uzori ili se odbijaju, mogu se shvatiti u celini kao pravo na konstruisanje jedne potpuno nove varijante ili se može stvoriti svest o krhkosti biografskih konstrukcija.

Autor Kade se u jednom članku bavi biografskim komunikacijama koje se odvijaju u televizijskim emisijama preko krimi serija („Mesto zločina“) („Poziv policije 110“). Televiziji je dozvoljeno da uređuje životne priče i da ih komunikativno oživi, da bi tako podržala pojedince na njihovom zadatku „biografisanja“ (Kade 1999: 114). U slučaju krimi serija često je dolazilo do suprotstavljanja inspektora i osumnjičenih tzv. počinilaca u smislu dihotomije moralno-nepogrešivog tima inspektora bez biografije i deformisanih biografija počinilaca. Krajem osamdesetih godina je ovo prekinuto, kada je jedan glavni inspektor dobio biografiju koja ga je udaljila od preovlađujućih policijskih normi. Tako se u krimi seriji („Mesto zločina“), inspektori pojavljuju kao osobe sa individualnim sposobnostima, znanjem i iskustvima koje koriste kao sredstva za svoj rad. Napredak postoji kod novih tipova inspektora kao i bivšeg počinioaca, koji stalno dolazi u sukob sa policijom. Krimi serije stoga nude „smernice, ali ne određuju javnu svest“, tako da je moguće jedno autonomno i pluralističko usvajanje. Biografije u „Mestu zločina“ od početka dozvoljavaju neizvesnost. Prikazivanje ljudskih slabosti kod inspektora se povezuje sa zahtevom, da se pored zabave takođe pokaže i društvena stvarnost i na taj način omogući učenje. Dok se u nekim serijama, na osnovu razlike između moralnog i ne-moralnog nudi organizovanost u svojim biografijama i na taj način pruža obrazovno sredstvo upravljanja, „Mesto zločina“ se orijentiše na ideal jedne otvorene društvene komunikacije i tako postaje medij neusmerenih obrazovnih procesa. Tako krimi serije postaju potencijalni prostori za biografske obrazovne procese. Protiv tendencije, da se takvi filmovi vrednuju kao čista, ako ne i eskapistička zabava, usmeravaju se čak noviji pristupi psihologije medija. Ako spojimo recepciju zabavnih programa sa identitetom odnosno ličnim konceptom gledalaca, dolazimo do toga da fiktivne priče na televiziji o suočavanju sa sopstvenom biografijom mogu da doprinesu razvoju i stabilizovanju sopstvenog identiteta.

Interesantne analize u ovom smislu dao je Kade, koji umesto sa razlikom između pedagoškog i nepedagoškog, radi sa razlikom, koja dopušta različite oblike početne i razvojne pedagogije u vezi sa društvenim promenama. Pokušao je da dokaže jednu takvu pedagošku pluralizaciju u jednom drugom članku o pedagogiji TV emisija. On istražuje nove oblike žanra, dnevne i anti-talk-show-ove, u čemu se razlikuju i u čemu su slični. Generalno, u talk show-ovima koji primarno služe informativnoj zabavi, on vidi medijalna mesta prenošenja znanja i vrednosti, posebno u pomenutim tipovima „dva osnovna oblika pedagogije, naime u modelu nastave, u kome komunikacija važi kao sredstvo prenošenja znanja i vrednosti, i u modelu (socijalnog) obrazovanja, u kome je sâma komunikacija cilj“ (Kade 1999: 154). Prvi model za moderatora predviđa ulogu centra interpretacije i akcije, a drugi uništava jednu takvu instancu. U prvom tipu se polaže na „nastanak

jednosmislenosti i uspešnog kraja u prolazu kroz dvosmislen, nadražujući svet“, (Isto, s. 173), u drugom se namerno usmerava ka nesigurnosti i neizvesnosti. Oba tipa izoliraju teme (a druge isključuju). Oni predstavljaju labave veze adresata sa pedagoškim intervencijama, tako da su primaoci pre posetioci pedagoškog okruženja nego objekti pedagoških aktivnosti. Njihov proizvod nije obrazovanje, nego – Kade u ovom kontekstu podrazumeva centralni pojam kod Luhmanna – nadraživanje: „Ovo uspevaju samo preko pedagoških strategija moderatora, koje ne deluju kao pedagoški kontrolni centar, nego kao deo pedagoške instalacije u koju se neko kao posmatrač po sopstvenoj želji može privremeno predati ambijentu učesnika posmatranja, nezavisno od predmetnih i mesnih nadležnosti“ (Isto, s. 175).

Stvaranje smisla i preglednosti

Interes za žanr talk show, u kojem reč imaju osobe koje učestvuju u događaju o kome je reč i za njegovu identifikaciju kao pedagoškog događaja je ostale emisije, u kojima vizuelni materijal zauzima centralnu ulogu, gurnuo u drugi plan. Kao primer najpre služi emitovanje sportskih emisija na televiziji, (Emisije liga šampiona, Evropa lige i boksa uživo) (Adelmann /Stauff 2001). Autori pokazuju kako voditelj vodi ne samo poglede gledalaca kroz različite elemente sportske igre i tako stvara okvir koji usmerava čula, nego ugrađuje i pojedinačnu igru u jedan širi kontekst znanja (na primer kroz informacije o prošlim igrama ili o ličnim dispozicijama učesnika). Pored ovih dodatnih informacija, sportske emisije karakterišu i naponi moderatora oko uspostavljanja smisla sportskih prenosa. Moderator daje smisao „besmislenim“ igrama koje ukazuju samo na sebe – doduše i kasnije, često uz pomoć usporavanja, ponavljanja, oznaka, kompjuterskih analiza: „Sa ciljem da se dobije dublji smisao, slike se povezuju i raspoređuju dodavanjem specifičnog znanja“ (Adelmann/Stauff 2001:166). Što se vidi na ekranu je razjašnjeno kroz komentare, jednolični delovi se koriste za prenošenje dodatnih informacija. Pri tome voditelj sportskih emisija prenosi publici – za razliku od talk show-a – stručni vokabular: „Novonastale reči (Zlatan gol) se najpre objašnjavaju gledaocima, a zatim se u budućnosti pretpostavlja da su im reči poznate“ (Isto: 175). Objašnjenje slika u obliku komentara („Ovde je bila odlučujuća greška“) postala je „škola gledanja“, u kojoj (po mogućnosti) elokventni profesor sa određenim znanjem i iskustvom uz pomoć tehničkih medija pokazuje kako se slike pravilno „čitaju“. Ko često gleda takve emisije, može sa tim znanjem da stekne analitičke sposobnosti. Gledaoci su obučeni da posmatraju i procenjuju.

Ovde se misli na osnovnu karakteristiku televizije, koja se može opisati kao *panoptika* Mišela Fukoa, naime „posmatranje/viđenje (...), koje se zasniva na podeli para 'Videti i Viđeno'. Prema ozloglašenom Bentamovom modelu zatvora Fuko je pokušavao da pokaže da izgradnji modernosti pripada i činjenica asimetrične vidljivosti individualnosti i intimnosti“ (Isto, s. 103). Ocenjujuće i prosuđujuće posmatranje sa bezbedne pozicije nevidljivog subjekta bez sumnje daje nezanemarljivu draž gledanju televizije.

Od pokretnih slika živih prenosa sportskih televizijskih emisija upadljivija je vizuelna komponenta emisija čija su tema npr. dela likovne umetnosti. Kada se prikazuju remek dela umetnika, ne može se videti govornik, nego samo određeno umetničko delo. Struktura kratkih emisija je skoro uvek ista: posle naslova sledi takozvani master shot kadar kao motiv otvaranja, kojim se i završava epizoda. Unutar aktuelne epizode, koja je praćena uz komentar, prezentovan iz off segmenta (nedostupnih segmenata), koji sadrži informacije o strukturi slike, informacije o istorijskoj pozadini, kao i informacije o životu umetnika. Slika je razložena u slike, s jedne strane u isečke, s druge strane u poređenju sa drugim primerima „povezana sa komentarom, koji s druge strane ukratko, precizno i na zabavan način čini prethodno neviđeno vidljivim odnosno predvidljivim“ (Nolda 2002). Da *i slike bez komentara sadrže pedagoške poruke*, pokazuje pregled emisije. Naslovna slika pokazuje veliko stepenište u paviljovu Daru u Luvru, koje vodi do poznatih slika u Luvru, uključujući i do najpoznatije Leonardove „Mona Lize“: Stepenište koje vode ka nečemu, trebalo bi da otelotvori umetnost, vođenje odozdo ka gore da premosti jaz i da gore vidljivu antičku figuru „Nike Samotračke“ predstavi kao primer etablirane slave umetničkih dela koja će se videti u narednoj epizodi. I perspektiva se tumači od strane autora emisije kao metafora pedagoške namere. Stepenište je naime snimljeno odgore, gledalac se ne nalazi na stepeništu, nego iznad njega, gleda na stepenište i ljude koje silaze. Na ovoj slici se primećuje zahtev novog medija za novim pristupom umetnosti, koji se izdvaja od tradicionalnog fizički i intelektualno napornog uspona i otvara publici mnogo udobniji i sigurniji pristup umetnosti Zapada (Isto, s. 438). Prema Winteru je ovaj zahtev doveden u pitanje aktuelnom prezentacijom slika razlaganjem na segmente. Naime gledanje ogromnog neprozirnog celokupnog umetničkog dela se zamenjuje opažanjem detaljnih vizuelnih slika sa objektivnim informacijama: Na mesto realnosti slike nastupa realnost televizijske slike. Slike su pripremljene, isečene i sastavljene, one su televizijski napravljene. „Telegenitet (sposobnost da se neko dobro snalazi na televiziji) je presudan i važan, jer putem njega nastaje jedna slika, koja očigledno ne karakteriše gledanje televizije kao informativni medij u celini, nego očigledno i informaciju o 'potpuno različitim' od umetnosti: jasnoću, bezbednost, objektivnost“ (Isto, s. 435).

Personaliziranje i parasocijalizacija

Pošto su se komentari u emisijama o umetničkim delima često odnosili na autoritarnu bezličnost, kasnije se u emisijama o umetnosti više naglašava lični pristup i tako se one okreću klasičnom uređenju aranžmana, kao što je salon ili obrazovno putovanje. Format serije obezbeđuje upoznavanje sa onim protagonistima, koji predstavljaju ne samo predmete, nego i same sebe, tako da mogu zajedno sa gledaocima da se osvrnu na zajedničku istoriju i mogu delimično da ukinu preko medija nastalu razliku. Ono što se u ranijim emisijama javlja još kao suštinska informacija, u novojim formatima prolazi kroz personalizaciju i biografizaciju ne samo od strane umetničkih producenata, nego i od medijatora umetnosti (Isto, s. 172), koji kao osobe sa svojim biografijama indirektno motivišu gledaoce da se približe umetničkim delima na sličan individualni način. Ovi medijatori proširuju svoje znanje u emocionalnoj formi dijaloga (međusobno ili u fiktivnom dijalogu sa gledaocem), i pri tome se obično jasno izdvajaju od objektivno nastupajuće stručnosti. Zalaganje oko spontanosti i opšte razumljivosti neretko postaje relativiziranje stručnog znanja, ako ne i banalizovanje sa tim povezanog rečnika. Ovo se može posmatrati kao ulaganje velikoj publici, ali se takođe može shvatiti kao priznanje da se drugačije velika publika ne može postići – bez obzira da li taj cilj proizilazi iz demokratski prosvetljenog zahteva ili iz zabrinutosti oko postizanja reklamiranja osiguranih prihoda. Prepoznatljiviji moderatori koji se stalno pojavljuju grade kontinuiranu vezu između gledaoca i raznolikog, novo prikazanog i navedenog. Sa poznatom osobom se uspostavlja *porodična bliskost* – i to u svim formatima, kao što pokazuju naslovi trash talk show-ova (jeftine, šund emisije).

Značaj prezentatora koji prenose norme i znanje, odnosno rukovanje normama i znanjem na televiziji, se ne može dovoljno proceniti. Njihova nezamenljivost olakšava stvaranje onog što medijski psiholozi zovu „parasocijalizacija“ (Nolda 2002), koja omogućava „intimnost na daljinu“. Prema tome, masovne medije kao što su radio, film i pre svega televizija daju gledaocu iluziju da se nalaze licem u lice sa osobom prikazanom na ekranu. Parasocijalna interakcija, međutim, nije instrument skrivene propagande i primalac nije pasivna žrtva prepuštena medijskim manipulacijama. Parasocijalizacija je više receptivni uslov koji moramo prihvatiti ako želimo da učestvujemo u njoj. Može se primetiti da je televizija u nekoj meri konstituisana kao „susedni prostor“, rastojanje između gledalaca i medijskih lica je zapravo smanjeno, ali televizija ne postaje medij intimne komunikacije.

Ovaj paradoks koriste i savetodavne emisije, nudeći javne konsultacije o životnim problemima, koje se odvijaju preko telefona između vidljivog, poznatog savetnika i anonimnog gledaoca (ili slušaoca u radiju). Na ovaj način je pažnja usmerena na savetnika odnosno savetnicu, na tu osobu na koju su usmerene direktne komunikacijske namere i želje lica koja traže savete. Kod ovog tipa emisija se radi o dupliranoj pedagogiji (Nolda 2002): Savetodavac poziva lica koja traže savet da na osnovu opisa slučaja vrše samoistraživanje i na postupke kojima bi rešili svoj problem. On na taj način ne propisuje nikakvo rešenje, nego pomaže osobi da sama pronađe rešenje. S tim se istovremeno gledaocu pruža mogućnost da prihvati konkretno rešenje ili opšti princip – za sebe ili za druge. Da se tako nešto zaista dešava, može se videti na internetu u elektronskoj knjizi gostiju emisije. Ovde se pored pokušaja da se kontaktira savetnica nalaze i samopredstavljanje i pokušaji savetovanja onih koji se ovde javljaju za reč. Stručno savetovanje na televiziji nastavljaju gledaoci amateri na internetu i primenjuju na novim slučajevima, tako da se ovde može govoriti o transferu. Pedagogija tih emisija postoji za neiskusne u prenošenju znanja, za iskusne u stabilizaciji ovog znanja i u virtuelnom predstavljanju njegove primene, da se ponovo uspostavi red koji su narušili oni koji su nazvali [telefonom]. Gledaoci ovih emisija mogu da procene ono što su videli i čuli, ali i da to što je naučeno, naime poruku da put do izlečenja vodi preko samopoznaje i sopstvenih postupaka, primene na sebe same i druge - u realnom ili virtuelnom prostoru.

Zaključak

Pedagoški paradoksi

Dok emisije kao poslednje navedene u suštini žive od verodostojnosti sa kojom se pedagoški program predstavlja, u drugim emisijama se može utvrditi unutrašnje razilaženje između obrazovnog programa i njegovog ispunjenja, koji zahtevaju prenošenje vrednosti drugačijih od onih koje se eksplicitno propagiraju. Tako da se program kontroverzne emisije „Veliki brat“, u kojoj grupa izabranih ljudi živi izolovana od spoljašnjeg sveta i praćena televizijskim kamerama, a što se može opisati kao zahtev za autentičnošću/realnošću. Centralna poruka formata se može izvući iz uvek uigranih naslovnih numera pojedinih sezona, koji zahtevaju i obećavaju autentičnost da bi bili nagrađeni simpatijama zbog hrabrosti za neizveštačenost. Međutim, ako se osvrnemo na emisiju, u kojoj su gledaoci glasali za učesnike, ponuđena autentičnost/neizveštačenost nije bila nagrađena. Uspešni su bili uglavnom oni kandidati, koji su svesno glumili za

televizijske gledaoce – i to više preko fizičkih, dakle vidljivih prezentacija nego putem verbalnih iskaza. Tako da je emisija delovala suprotno od svoje lično objavljene pedagogije, pojavila se kao odraz društva. Ona daje jedan od osnovnih paradoksa samoprezentacije u javnosti (ne samo televizije). Ovde se razlikuju mlađi od starijih gledalaca: Dok mlađi dobijaju direktne modele ponašanja, stariji mogu da gledaju mlade pri rešavanju problema. Ovo se primećuje, ako je razlika između životnog stila generacija posebno velika. U ruskoj verziji emisije pod naslovom „Za steklom“ („Iza stakla“) je emitovanje između ostalog time opravdavano, da televizor pruža nesmetan pogled na mladu generaciju koja je odrasla u uslovima postkomunizma.

Slično se može konstatovati i kod političkih emisija. Ako se pedagoška konstrukcija prosvetiteljstva u uvodnom govoru voditeljke jedne takve emisije suprotstavi stvarnom toku diskusije, može se doći do sledećeg zaključka: „Umesto pedagoški strukturisanog prosvetivanja neukog stanovništva kojem bi trebalo znanje koje bi se drugima moglo preneti odgovorno, ređaju se različiti argumenti i mišljenja o temi odn. različitim aspektima koji su međusobno slabo povezani (...). Sa druge strane, učesnici u emisiji su izneli različite analize situacije, manje-više pomešane sa motivima samoprezentacije. No nije uspostavljeno ništa poput zajedništva. U ovom kontekstu emisija ne pruža nikakvo znanje. Ona je više iznela razne, međusobno nepovezane tvrdnje, dala im prostor za samopredstavljanje, i time preko mnoštva tvrdnji indirektno iznela neznanje kao drugu stranu znanja. Međutim, nije se na ovome osnivala komunikacija. Iz tog razloga je izostala osnova za pedagoško prosvetivanje zasnovano na znanju“ (Kade 2001: 13). Ovde pedagoški program protivureći pedagoškom radu, u smislu da se tradicionalni pojmovi objavljuju (ili bolje citiraju), da bi se onda potpuno zamenili savremenim oblicima. Ako je u dokumentarnoj sapunici postojao paradoks „autentičnih maski“, tako ovde imamo „prosvetivanje u uslovima neizvesnosti“. Pedagoški zahtev se takođe može ironizirati - Kade spominje primer političke emisije, u kome voditelj ironično obećava znanje i na taj način tematizuje nemogućnost znanja. Negde između ozbiljnog i ironije se nalazi, kada voditeljka jedne političke emisije, gledaocima na kraju poželi „mnogo radosti pri umnožavanju stečenog znanja“. Pedagoški paradoksi se takođe mogu pojaviti u drugom obliku prezentacije znanja, koji nije ograničen samo na jedan format, već se može naći u informativnim emisijama, reportažama ili naučnim emisijama. Misli se na konsultovanje nekog stručnjaka od strane voditelja. Na ovaj način se kompenzuje nedostatak stručne osposobljenosti voditelja i publici se nudi šansa da iz prve ruke dobije informacije o najnovijim razvojima, prognozama o procesima koji su u toku i o procenama načina ponašanja. Konsultovanje stručnjaka zapravo služi u mnogim slučajevima da potvrdi znanje, procene, presude ili kritiku voditelja. Čak i ako ekspertiza stručnjaka služi da potvrdi i ojača

ozbiljnost, kompetentnost i informisanost voditelja, a time i medija koji predstavlja, stalnim nastupima raznih stručnjaka na televiziji se pre pokazuje nesigurnost nego sigurnost, zavisnost i relativnost (naučnog) znanja za laike. Televizija na taj način demonstrira svoju reflektivnu, odnosno postmoderni prilagođenu pedagogiju doživotnog učenja, u kojoj su *nestali sigurnost znanja i autoritet poučavanja*.

Literatura:

- Adelman, R./Stauff, M., (2001) Spielleiter im Fernsehport. In: Parr, R./Thiele, M. (Hrsg.): Gottschalk, Kerner & Co. *Funktionen der Telefigur "Spielleiter" zwischen Exzeptionalität und Normalität*. Frankfurt/M 2001, S. 154-186
- Astleitner, H., Schinagl, W., (2000) *High – Level Telelernen und Wissensmanagement*. Frankfurt/M .
- Beck, U., (1986) Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a/M, Suhrkamp.
- Dörner, K., (2001) *Politainment. Politik in der medialen Erlebnisgesellschaft*. Frankfurt a/M
- Fiske, J., Hartley, J., (1989) Reading Television. London.
- Hepp, A., (1999) *Cultural Studies und Medienanalyse. Eine Einführung*. Opladen
- Kade, J., Lüders, Ch., (1996) Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der Allgegenwart medialer Wissensvermittlung. U: Combe, A.,Helsper, W., (Hrsg.) *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M. S. 887-923.
- Kade, J., (1999) Irritationen-zur Pädagogik der Talkshow. U: Gogolin, I., Lenzen, D., (Hrsg.) *Medien Generation*. Opladen S. 151-181.
- Kade, J., (2001) Pädagogik der Medien. U: Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E., (Hrsg.) Wörter- buch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn . S. 250.
- Kaiser, A., (1989) *Gesellige Bildung. Studien und Dokumente zur Bildung Erwachsener im 18. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn.

- Keppler, A.,(2000) *Wirklich als Wirklichkeit? Das neue Realitätsprinzip der Fernsehunterhaltung*. Frankfurt/M.
- Kübler, H.-D., (2000) *Mediale Kommunikation*. Tübingen.
- Luhmann, N., (1996) *Die Realität der Massenmedien*. Opladen, 2. erw. Aufl.
- Lyotard, J.F., (1986) *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Wien.
- Nolda, S., (2002) Love lost. Öffentliche Anonymberatung von Liebeskrisen im Fernsehen als pädagogische Veranstaltung. U: Reichertz, J., Ivanyj, N., (Hrsg.) *Szene der Liebe, Liebe in Szenen*. Köln.
- Seitter, W., (1997) „Willemsens Woche“. Die Talkshow als Ort pädagogisch strukturierter Wissensvermittlung und biographischer (Selbst-)Präsentation. U: Behnken, I., Schulze, Th. (Hrsg.) *Biographie. Spuren, Zugänge, Orte, Ereignisse*. Opladen.
- Usher, R., (2001) Lifelong Learning in the Postmodern. U: Aspin, D., u.a. (Hrsg.) *International Handbook Of Lifelong Learning*. Dordrecht. S. 165-182.