

ELIMINACIJA I SELEKCIJA

Ispit nije ništa drugo do birokratsko krštenje znanja, zvanično priznanje transsubstancijacije profanog znanja u sveto znanje.

Karl Marks, *Kritika Hegelovog učenja o državi*

Da bismo objasnili značaj koji francuski obrazovni sistem pridaje ispitu, moramo najpre raskrstiti sa onim objašnjenjima spontane sociologije koja najistaknutije osobine sistema pripisuju neobjašnjenom nasleđu nacionalne tradicije ili neobjašnjivom delovanju urođenog konzervativizma univerzitetskog nastavnog korpusa. Ali to pitanje neće biti do kraja rešeno ni kada se pomoću komparativne metode i istorije objasne osobine i unutrašnje funkcije ispita u jednom konkretnom obrazovnom sistemu; tek kada raskrstimo i sa iluzijom o neutralnosti i nezavisnosti školskog sistema u odnosu na strukturu klasnih odnosa, možemo početi da preispitujemo ispitivanje ispita kako bismo otkrili ono što sakriva sâm ispit i ono što dodatno sakriva ispitivanje ispita tako što nas odvraća od ispitivanja eliminacije bez ispita.

REPRODUKCIJA U OBRAZOVANJU, DRUŠTVU I KULTURI

PJER BURDIJE i ŽAN-KLOD PASERON

S francuskog prevela Slavica Miletić

Ispit u strukturi i istoriji obrazovnog sistema

I te kako je očigledno da ispit dominira, barem danas i barem u Francuskoj, univerzitetskim životom, to jest ne samo predstavama i praksama aktera već i organizacijom i funkcionisanjem institucije. Često je opisivana strepnja izazvana potpunim, surovim i delimično nepredvidljivim presudama tradicionalnih ispita ili neravnomernim ritmom karakterističnim za sistem organizacije školskog rada koji je, u svojim najanomičnijim oblicima, sklon da ne prizna nijedan drugi podsticaj osim apsolutnog roka. Ispit, zapravo, nije samo najjasniji izraz školskih vrednosti i implicitnih izbora obrazovnog sistema: u meri u kojoj nameće jednu društvenu definiciju znanja i jedan način ispoljavanja znanja kao nešto dostojno univerzitetske potvrde, on je jedan od najdelotvornijih instrumenata za poduhvat usađivanja dominantne kulture i njenih vred-

nosti. U najmanju ruku jednako kao i stegama programa, sticanje legitimne kulture i legitimnog odnosa prema kulturi uređeno je običajnim pravom, a to pravo se konstituiše u jurisprudenciji ispita i svoje suštinske osobine duže situaciji u kojoj je nastalo.¹

Tako, na primer, francuski oblik disertacije definiše i prenosi pravila pisanja i kompozicije koja važe u najrazličitijim oblastima: pečat tih postupaka obrazovne proizvodnje otkrićemo u proizvodima koji se međusobno veoma razlikuju, kao što su administrativni izveštaj, doktorska teza i književni ogleđ. Da bi se potpuno razumele osobine tog načina pisane komunikacije, koji pretpostavlja korektora kao jedinog čitaoca, dovoljno je naspram francuske disertacije staviti *disputatio*, raspravu među jednakima u prisustvu učitelja i publike kojom je srednjovekovni univerzitet usađivao jednu metodu mišljenja primenljivu na sve oblike intelektualne, pa i umetničke proizvodnje; ili *pa-qu-wen*, “disertaciju sa osam nogu”, koja je bila presudan

činilac u konkursima iz razdoblja Ming i Čing i koja je bila škola formalne prefinjenosti za pesnike i obrazovane slikare; ili essay engleskih univerziteta, čija pravila nisu tako različita od pravila istoimenog književnog roda i gde se temi mora pristupiti s lakoćom i humorom, a ne kao u francuskoj disertaciji, gde mora da se započne uvodom u kom se problematika izlaže “poletno i blistavo”, ali koji je u stilskom pogledu lišen svake familijarnosti ili lične note. Videćemo da razne vrste školske provere znanja, koje su uvek i regulisani i institucionalizovani modeli komunikacije, predstavljaju prototip pedagoške poruke i, opštije, svake poruke koja ima neku intelektualnu ambiciju (predavanja, izveštaja, političkog govora ili konferencije za štampu).² Dakle, na kraju bi se moglo pokazati da obrasci izražavanja i mišljenja koje smo brzopleto pripisali “nacionalnom karakteru” ili “školama mišljenja” zapravo ukazuju na modele organizacije učenja koje je usmereno ka određenoj vrsti školske provere znanja:³ na primer, duhov-

1 Tako izveštaji komisija za agregaciju ili konkurse za velike škole predstavljaju važne dokumente za svakog ko želi da uhvati kriterijume na osnovu kojih profesorski korpus formira i bira one koje smatra dostojnim naslednicima: te propovedi za velike seminare postavljaju temelj za presude koje svojom mutnom jasnoćom odaju vrednosti kojima se rukovode kako odluke ispitivača tako i pripreme kandidata.

2 Efekti školskog programiranja mogu se naći u domenima gde ih najmanje očekujemo: kada Francuski institut za javno mnjenje traži od Francuza da se izjasne o pitanju “da li će napredak moderne nauke u domenu atomske energije doneti čovečanstvu više koristi ili štete?”, zar to ispitivanje javnog mnjenja nije jedna vrsta nacionalnog ispita koji ponavlja pitanje “o moralnoj vrednosti naučnog rada” postavljeno bezbroj puta u manje-više istom obliku kandidatima za bakaloreat ili Opšti konkurs? I zar alternative ponuđene u sugerisanim odgovorima (više koristi nego štete; više štete nego koristi; koliko koristi toliko i štete) ne podsećaju na jeftinu dijalektiku trodelne disertacije u kojoj je mukotržno ceđenje argumenata u prilog crnog i u prilog belog na kraju krunisano crno-belom sintezom?

3 Temeljniju analizu funkcije intelektualne i logičke integracije koju svaki obrazovni sistem ispunjava usađujući opšte forme izražavanja, koje su istovremeno opšti principi organizacije mišljenja potraži u P. Bourdieu, “Système d’enseignement et système de pensée”, *Revue internationale des sciences sociales*, 19, (3), 1967.

ne forme koje se povezuju s francuskim Velikim školama⁴ mogu se dovesti u vezu s načinom učenja za određenu formu provere znanja i, preciznije, s modelima kompozicije, stila, pa čak i artikulacije, načinom govora ili dikcijom koji definišu, u svakom konkretnom slučaju, uzornu formu prezentacije ili izlaganja. Opštije rečeno, kao što je pokazao Renan, očigledno je da postupak selekcije kakav je konkurs ističe prvenstvo koje cela tradicija francuskog univerziteta daje formalnim osobinama:

Veoma je žalosno što je konkurs jedini način da se stupi u nastavnički poziv, i što spoj praktične veštine i neophodnog znanja ne može da obezbedi pristup tom poslu. Ljudi s najviše iskustva u školstvu, oni koji u svoj težak zadatak ne unose blistave sposobnosti, već trezven um, i koji su malo spori i stidljivi, na javnim ispitima uvek će se plasirati gore od mladih ljudi koji umeju da zabave publiku i članove komisije ali koji, mada su obdareni okretnim jezikom pa se lako izvlače iz teškoća, nemaju ni dovoljno

strpljenja ni dovoljno istrajnosti za nastavnički poziv.⁵

U svakom slučaju, ako je istina da ispit izražava, usađuje, sankcioniše i posvećuje vrednosti povezane sa izvesnom organizacijom školskog sistema, sa izvesnom strukturom intelektualnog polja i, posredno, s vladajućom kulturom, jasno nam je da na prvi pogled nevažna pitanja kao što su broj maturskih sesija, obim programa ili postupci korekcije mogu izazvati žestoke polemike, da i ne pominjemo ogorčen otpor kada se dovedu u pitanje institucije koje kristalizuju mnoštvo vrednosti kao što su agregacija,⁶ doktorska disertacija, nastava latinskog ili velike škole.

Kada je reč o najizraženijim posledicama prvenstva ispita u intelektualnoj praksi i organizaciji institucija, francuski sistem je najbolji mogući primer jer, kao granični slučaj, posebno snažno postavlja pitanje (unutrašnjih i spoljašnjih) činilaca kojima se mogu objasniti istorijske i nacionalne varijacije funkcionalnog značaja ispita u obrazovnom sistemu. Prema tome, ne možemo da zaobiđemo komparativnu

4 Fr. *grandes écoles*; visoke obrazovne ustanove izvan univerzitetskog sistema. Dok univerziteti imaju obavezu da prime sve kandidate koji su položili bakalaureat, upis u velike škole, među kojima su najpoznatije *École normale supérieure* (književnost, filozofija, društvene nauke), *École polytechnique* (matematika, prirodne nauke) i *École nationale d'administration*, podrazumeva dve godine pripreme i nacionalni prijemni ispit (pismeni i usmeni). Program pripreme za velike škole zahtevniji je od univerzitetskog programa na prvoj i drugoj godini studija. – *Prim. prev.*

5 E. Renan, "L'instruction publique en France jugée par les Allemands", *Questions contemporaines*, *op. cit.*, str. 266.

6 Fr. *agrégation* – nacionalni ispit za radno mesto u obrazovnom sistemu. Oni koji ga polože dobijaju veoma cenjeno zvanje (*professeur agrégé*), koje im obezbeđuje najviši položaj u hijerarhiji nastavnika u liceju i omogućuje im da predaju i u školama univerzitetskog ranga. Ali, za razliku od doktorata, agregacija ne daje pravo na bavljenje istraživačkim radom na univerzitetu. – *Prim. prev.*

metodu kada želimo da odvojimo ono što proizlazi iz spoljašnjih zahteva i iz načina na koji se na njih odgovara od onoga što, u datom sistemu, proizlazi iz generičkih tendencija koje svaki obrazovni sistem duguje svojoj osnovnoj funkciji usađivanja vrednosti, pojedinačnoj tradiciji univerzitetske istorije i društvenim funkcijama, koje se nikad ne mogu potpuno svesti na tehničku funkciju komunikacije i proizvodnje kvalifikacija.

Ako je tačno ono što primećuje Dirkem, naime da pojava ispita – nepoznatog antici koja je znala samo za nezavisne pa čak i suparničke škole i učitelje – pretpostavlja postojanje jedne univerzitetske institucije, to jest organizovanog korpusa profesionalnih nastavnika koji nastoji da sam sebe reprodukuje;⁷ i ako je tačno ono do čega je analizom došao Maks Veber, naime da se hijerarhizovani sistem ispitâ koji potvrđuje određenu kvalifikaciju i omogućuje pristup specijalizovanim karijerama pojavio u Evropi

tek s razvojem potražnje birokratskih organizacija za hijerarhizovanim i uzajamno zamenljivim pojedincima koji odgovaraju hijerarhiji ponuđenih poslova;⁸ i najzad, ako je tačno da jedan sistem ispitâ koji svima omogućuje formalnu ravnopravnost u okviru identične provere znanja (čiji je čist oblik nacionalni konkurs) i koji subjektima sa istim zvanjem jemči jednake mogućnosti da pristupe profesiji zadovoljava malograđanski ideal formalne ravnopravnosti, onda, izgleda, ima osnova da se umnožavanje ispitâ, širenje njihovog društvenog značaja i porast njihove funkcionalne težine u obrazovnom sistemu shvate kao posebna manifestacija opšte tendencije modernih društava. Ali, ta analiza objašnjava samo najopštije aspekte istorije obrazovanja (ona, na primer, uočava da se uspinjanje na društvenoj lestvici koje ne počiva na nivou obrazovanja postepeno smanjuje sa industrijalizacijom i birokratizacijom društva),⁹ a izmiče joj ono što funkcioni-

70

7 E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France, I, Des origines à la renaissance*, Alcan, Pariz, 1938, str. 161.

8 M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft*, novo izdanje, Kiepenheuer und Witsch, Keln-Berlin, 1956, II, str. 735. i dalje.

9 U Sjedinjenim Državama, na primer, statistika potvrđuje stalno povećanje postotka pripadnika vladajućih kategorija koji su diplomirali, i to na najboljim školama; ta tendencija postala je upadljivija poslednjih godina: W. L. Warner i J. C. Abegglen su pokazali da je 57 odsto rukovodilaca u industriji imalo diplomu u 1952. godini naspram 37 odsto u 1928 (W. L. Warner, J. C. Abegglen, *Big Business Leaders in America*, Harper and Brothers, New York, str. 62–67). U Francuskoj je anketa o reprezentativnom uzorku ličnosti koje su se proslavile u najraznovrsnijim aktivnostima pokazala da je 85 odsto tih osoba završilo fakultet, a 10 odsto ima srednje obrazovanje (A. Girard, *La réussite sociale en France, ses caractéristiques, ses lois, ses effets*, Institute national d'étude démographiques, Presses universitaires, Pariz, 1961, str. 233–259). Jedna nedavna anketa o rukovodiocima velikih industrijskih organizacija pokazala je da 89 odsto francuskih direktora ima univerzitetsku diplomu naspram 85 odsto belgijskih, 78 odsto nemačkih, 55 odsto italijanskih i holandskih i 40 odsto engleskih ("Portrait-robot du P.D.G. européen", *L'expansion*, novembar 1969, str. 133–143). Trebalo bi ispita-

sanje i funkcija ispita duguju, u svom konkretnom obliku, logici koja je prirođena sistemu obrazovanja: zbog posebne inercije koja mu je svojstvena, posebno kad obavlja zadatak čuvanja i prenošenja jedne kulture nasleđene iz prošlosti i kada raspolaže specifičnim sredstvima za sopstvenu reprodukciju, školski sistem je sposoban da spoljašnje zahteve podvrgne sistemskoj *retradukciji* – sistemskoj utoliko što se obavlja u skladu s načelima koja Školu definišu kao sistem. Preduslov koji je naveo Dirkem upravo tu dobija svoj pun smisao: Veber, koji je u svojoj sociologiji religije uzeo u obzir tendencije svojstvene sveštenstvu, ne vodi računa (svakako zato što ispituje obrazovni sistem sa spoljašnje tačke gledanja, to jest sa stanovišta potreba birokratske organizacije) o onome što jedan obrazovni sistem duguje transistorijskim i istorijskim osobinama korpusa profesionalnih nastavnika. Sve nas, zapravo, navodi na pretpostavku da težina tradicije posebno snažno pritiska instituciju koja, kao što je primetio Dirkem, zbog po-

sebnog oblika svoje relativne autonomije neposrednije zavisi od sopstvene prošlosti.

Da bismo se uverili da francuski sistem, koji od svih evropskih obrazovnih sistema pridaje najveći značaj ispitu, nije toliko definisan odnosom prema tehničkim zahtevima ekonomije kao što nam to može izgledati, dovoljno je da imamo u vidu činjenicu da je, na primer, sistem klasične Kine, koji je pre svega nastojao da obuči činovnike izdržavane birokratije, imao većinu osobina karakterističnih i za francuski sistem selekcije.¹⁰ Konfucijanska tradicija uspeła je da tako potpuno nametne svoj ideal pismenosti zato što se mandarinski sistem potpuno nije nego ijedan drugi obrazovni sistem u istoriji poistovetio sa svojom funkcijom selekcije pa je više brinuo o organizaciji i kodifikaciji konkursa nego o osnivanju škola i obučavanju nastavnika; pored toga, hijerarhija školskog uspeha verovatno nikad nije tako presudno uticala na druge društvene hijerarhije kao u društvu u kom je činovnik “tokom celog života ostajao

71

ti da li su u većini francuskih karijera, posebno onih u administraciji, porast i kodifikacija prednosti koje se vezuju za stepen obrazovanja i diplomu doveli do opadanja internog napredovanja, to jest do proređivanja višeg kadra koji je sticao znanje i iskustvo “u hodu”; moguće je da bi se pokazalo da je suprotnost između “malih vrata” i “velikih vrata”, koja u administrativnoj organizaciji približno odgovara suprotnosti između sitne buržoazije i buržoazije, postala još izraženija.

- ¹⁰ Konfucijansko obrazovanje težilo je da nametne tradicionalni ideal “obrazovanog čoveka”: “Igre rečima, eufemizmi, aluzije na klasične citate i prefinjena, čisto književna intelektualnost smatrali su se idealnim sastojcima konverzacije otmenog čoveka. Iz takve konverzacije bila je potpuno isključena dnevna politika. Može nam izgledati neobično što se verovalo da uzvišena ‘salonska’ kultivisanost (‘Salon’-Bildung), vezana za klasike, osposobljava čoveka za upravljanje velikim teritorijama. Zapravo, upravljanje se čak ni u Kini nije moglo oslanjati na veliki poeziju. Ali kineski izdržavani činovnik dokazivao je svoj statusni kvalitet, to jest svoju harizmu, kanonskom pravilnošću svojih književnih formi. Zato je tim formama pridavan veliki značaj u zvaničnom saobraćanju” (M. Weber, “The Chinese Literati”, u *From Max Weber, Essays in Sociology*, str. 437).

pod kontrolom škole”:¹¹ pored tri glavna stepena nastavnickog kurikuluma (u kojima, kao što primećuje Veber, francuski prevodioci odmah vide ekvivalent bakalaureata,¹² licence¹³ i doktorata), postojao je i

znatan broj posrednih, repetitivnih ili preliminarnih ispita [...]. Samo za prvi stepen bilo je deset vrsta ispita. Neznancu čiji je položaj bio nepoznat najpre se postavljalo pitanje koliko je ispita položio. Uz to, uprkos značaju kulta predaka, broj predaka nije bio presudan za položaj na društvenoj lestvici. Naprotiv, upravo je položaj u birokratskoj hijerarhiji obezbeđivao pravo na posjedovanje hrama predaka, a ne samo proste tablice kakvu su imali neuki: broj predaka koje je jedan činovnik smeo da pomene zavisio je od njegovog položaja u hijerarhiji. Čak je i položaj gradskog boga u Panteonu zavisio od položaja gradskog mandarina.¹⁴

Dakle, sistemi tako različiti kao što je onaj moderne Francuske i onaj klasične Kine duguju svoje zajedničko usmerenje činjenici da i jedan i drugi shvataju potrebu za *društvenom selekcijom* (iako je u jednom slučaju reč o potrebi tradicionalne birokratije a u drugom o potrebi kapitalističke ekonomije) kao priliku da potpuno iskažu profesorsku tendenciju za uzdizanjem društvene vrednosti upravo onih ljudskih i profesionalnih osobina koje profesori proizvode, kontrolišu i posvećuju.¹⁵

Ali, da bismo bolje objasnili zašto je francuski sistem, da tako kažemo, bolje nego drugi sistemi iskoristio prilike koje mu je pružila potražnja za društvenom i tehničkom selekcijom karakteristična za moderna društva, i do kraja ostvario sopstvenu logiku, moramo uzeti u obzir i jedinstvenu prošlost obrazovne ustanove čija se relativna autonomija objektivno izražava kao sklonost da se spoljni zahtevi u svakom istorijskom trenutku ponovo prevede i tumače u

11 Ibid., str 434.

12 Fr. *baccalauréat* – nacionalni ispit koji se polaže posle treće godine (*terminale*) liceja i predstavlja prvi stepen visokog obrazovanja. Za razliku od mature, bakalaureat u Francuskoj nije završni ispit već obezbeđuje prohodnost ka visokom školovanju. I mada dve od tri godine školovanja u liceju ulaze u jedanaestogodišnje obavezno školovanje, završna godina i bakalaureat nisu obavezni i podrazumevaju nastavak školovanja. – *Prim. prev.*

13 Fr. *licence* – privremena diploma koja se stiže posle tri godine studija na univerzitetu. – *Prim. prev.*

14 Ibid., str. 423.

15 Pošto mu je država davala sredstva da nametne otvorenu prevlast svojih osobenih hijerarhija, mandarinski sistem predstavlja povlašćen slučaj: tu Škola u kodifikovanom pravu i proklamovanoj ideologiji ispoljava tendenciju ka autonomizaciji školskih vrednosti koja inače dolazi do izraza samo u običajnom pravu i mnoštvu reinterpretacija i racionalizacija. Čak i funkcija školskog legitimizovanja naslednih kulturnih privilegija tu je dobijala pravnu formu: u jednom sistemu u kom je pravo na službu zvanično zavisilo isključivo od ličnih zasluga koje se potvrđuju ispitom, povlašćeno pravo na kandidaturu bilo je izričito rezervisao za sinove visokih činovnika.

skladu s nasleđenim normama jedne relativno autonomne istorije. Iako francuski sistem, za razliku od mandarinskog, nije u stanju da se izbori za to da hijerarhija školskih vrednosti bude priznata kao zvanični princip svake društvene hijerarhije i svake hijerarhije vrednosti, on ipak uspeva da konkuriše drugim principima hijerarhizacije, pogotovo onda kada svoj zadatak usađivanja vrednosti školske hijerarhije obavlja na kategorijama koje su društveno predodređene da priznaju pedagoški autoritet te institucije. Mada to kako će pojedinci prihvatiti školsku hijerarhiju i školski kult hijerarhije uvek zavisi od ranga koji im Škola daje u tim hijerarhijama, ipak su presudni, s jedne strane, sistem vrednosti dobijen od društvene klase iz koje su potekli (pošto vrednost koja se dodeljuje Školi u okviru tog sistema i sama zavisi od stepena u kom su interesi te klase povezani sa Školom) i, s druge strane, mera u kojoj njihova tržišna vrednost i društveni položaj zavise od obrazovnih garancija. Jasno nam je da školski sistem najbolje uspeva da nametne priznanje sopstvene vrednosti i

vrednosti svog rangiranja onda kad svoj zadatak obavlja na društvenim klasama (ili njihovim delovima) koje ne mogu da mu suprotstave nijedan suparnički princip hijerarhizacije: to je jedan od mehanizama koji školskoj instituciji omogućuju da za nastavnički posao pridobije studente poreklom iz srednje klase ili iz intelektualne frakcije visoke buržoazije tako što ih odvraća od težnje za uspinjanjem u drugim hijerarhijama (na primer, u hijerarhiji novca ili moći) i da im omogući da iz svojih akademskih zvanja izvuku ekonomsku i društvenu dobit kakvu studenti poreklom iz visoke buržoazije, koji su u boljem položaju da relativizuju akademsko vrednovanje, izvlače iz preduzetništva i moći.¹⁶ Tako protesti protiv materijalnog i društvenog položaja nastavnika ili ogorčeno i pravedničko denunciranje kompromisa i korupcije političara i preduzetnika nesumnjivo izražavaju, u vidu moralnog negodovanja, revolt nižih ili srednjih kadrova u obrazovanju protiv društva koje je nesposobno da potpuno sagleda šta duguje školi, to jest šta duguje onima koji

16 U toj svetlosti treba tumačiti statistiku upisa u škole kao što su *École normale supérieure* (ENS) i *École normale d'administration* (ENA), razvrstanu po socijalnoj kategoriji porekla kandidata i njihovom prethodnom školskom uspehu. Naša anketa o studentima svih velikih škola pokazuje, između ostalog, da ENS i ENA imaju u približno istom stepenu manje demokratski pristup upisu nego što ga imaju fakulteti i da je samo 5,8 odsto odnosno 2,9 odsto studenata poreklom iz radničke klase (naspram 22,7 odsto na fakultetima društvenih nauka i 17,1 odsto na pravnim fakultetima), ali, pažljivija analiza pokazuje da većinska kategorija studenata iz privilegovane klase (66,8 odsto na ENS i 72,8 odsto na ENA) ispoljava karakteristične razlike: sinovi nastavnika čine 18,4 odsto upisanih u ENS naspram 9 odsto upisanih u ENA; sinovi državnih službenika 10 odsto upisanih na ENA naspram 4 odsto na ENS... Štaviše, izveštaji o uspehu studenata u ove dve škole potvrđuju da univerzitet sa utoliko više uspeha usmerava studente na studije u kojima se on sam najpotpunije prepoznaje (na primer, ENS) ukoliko je njihov prethodni uspeh (meren uspehom na bakalaureatu) bio čistiji – opširniju analizu vidi u P. Bourdieu *et al.*, *Le système des grandes écoles et la reproduction des classes dominantes*, u pripremi.

školi duguju sve, pa i uverenje da ona treba da bude princip svake ekonomske i društvene hijerarhije. Među višim univerzitetskim kadrom jakobinska utopija društvenog poretka u kojem je svako nagrađen po zaslugi, to jest u skladu sa stepenom formalnog obrazovanja, uvek postoji uporedo sa sklonošću aristokrata da priznaju samo vrednosti institucije koja jedina može potpuno da prepozna njihovu vrednost i sa ambicijom pedagogokratije (koja je zamena za vladavinu klera) da sve činove građanskog i političkog života podvrgne moralnom autoritetu.¹⁷

Vidimo kako je francuski sistem mogao u spoljašnjem zahtevu za masovnim, overenim, uzajamno razmenljivim “proizvodima” da nađe priliku za nastavljanje – doduše, u službi druge društvene funkcije, povezane sa interesima i idealima drugih društvenih klasa – tradicije nadmetanja radi nadmetanja, nasleđene od jezuitskih koledža iz XVIII veka, za koje je takmičenje bilo glavni instrument obrazovanja namenjenog aristokratskoj omladini.¹⁸ Francuski univerzitet uvek nastoji da se uzdigne iznad tehničke funkcije konkursa da bi temeljno ustanovio, u okviru kvote kandidata koju treba da izabere, hijerarhije zasnovane na imponderabilijama tričavih, a ipak presudnih četvrtinki poena: dovoljno je videti koju težinu univerzitetski svet daje svojim procenama (koje često imaju nemerljive profesionalne posledice),

rangu stečenom na osnovu prijemnog ispita koji se polaže na kraju adolescentskog doba, pa i zvanju *cacique* ili *major*, to jest prvi u hijerarhiji koja je i sama prva među hijerarhijama – u hijerarhiji velikih škola i velikih konkursa. Maks Veber je primetio da nam tehnička definicija birokratskih položaja u imperijalnoj upravi (ako izuzmemo konfucijansku tradiciju učenog plemenitaša) ne omogućuje da razumemo zašto je mandarinski konkurs davao poeziji tako važno mesto; štaviše, da bismo razumeli kako je običan zahtev za profesionalnom selekcijom, nametnut nužnošću da se izaberu najsposobniji za ograničen broj specijalizovanih mesta u hijerarhiji, mogao da bude povod za nastajanje tipično francuske religije klasifikovanja, moramo da povežemo datu školsku kulturu sa društvenim univerzumom u kom je nastala, to jest sa zaštićenim i u sebe zatvorenim mikrokosmosom u kom su, metodičnom i sveobuhvatnom organizacijom takmičenja i uspostavljanjem školskih hijerarhija zasnovanih na igrama jednako kao i na radu, jezuiti oblikovali jednog *homo hierarchicus* i tako preneli aristokratski kult “slave” u poredak svetovnog uspeha, književne nadmoćnosti i školskog trijumfa.

Ali, objašnjenjem koje se oslanja na preživljavanje ne objašnjavam ništa ako ne objasnimo zašto preživljavanje preživljava (a to možemo učiniti tako što ćemo reći koje zadatke ono

17 Iako ukazuje samo na nekoliko relacija koje povezuju karakteristike prakse i ideologije određenih nastavnika s njihovim socijalnim poreklom, klasnom pripadnošću i položajem u školskoj ustanovi i intelektualnom domenu, ova analiza (kao i ona u četvrtom poglavlju ove knjige) trebalo bi da nas naoruža protiv iskušenja da opise profesionalne prakse francuskih profesora (drugo poglavlje) shvatimo kao suštinske analize.

18 Up. E. Durkheim, *op. cit.*, II, str. 69–117 i G. Snyders, *La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, PUF, Pariz, 1965.

obavlja u današnjem obrazovnom sistemu) i ako ne pokažemo njegove istorijske uslove koji opravdavaju ili podstiču ispoljavanje generičkih tendencija proisteklih iz osnovne funkcije sistema: kada nastojimo da objasnimo posebnu sposobnost francuskog sistema da odredi i nametne hijerarhije čak i izvan sfera akademske aktivnosti u užem smislu, a ponekad i u suprotnosti sa osnovnim zahtevima na koje bi trebalo da odgovori, svakako ćemo primetiti da on i danas u svojoj pedagogiji i svojim ispitima pridaje najveći značaj samoodržanju i samozaštiti korpusa, funkcijama kojima su na otvoreniji način služili ispiti na srednjovekovnom univerzitetu definisani kao uslov za stupanje u korpus ili kurs koji to omogućuje – *baccalauréat* (niži oblik *inceptio*), *licentia docendi* i *maîtrise*, praćen ceremonijom (*inceptio*) koja uvodi pojedinca u korporaciju u svojstvu učitelja.¹⁹ Da bi se razumela uloga koleža u XVIII veku, dovoljno je imati u vidu da je većina univerzitetskih sistema potpuniye raskrstila sa srednjovekovnom tradicijom nego što je to učinio francuski sistem ili sistemi Austrije, Španije ili Italije, koji su takođe doživeli uticaj jezuita: pošto je od jezuita dobio posebno delotvorna sredstva za nametanje akademskog kulta hijerarhije i usađivanje samodovoljne kulture odsečene od života, francuski obrazovni sistem mogao je da razvije svoju generičku sklonost ka autonomizaciji koja ide dotle da je celo njegovo funkcionisanje podređeno zahtevima samoodržanja.²⁰ Ta sklonost ka autonomizaciji našla je

19 Kao što smo videli na primeru svađe oko bakalaureata, otpor svakom pokušaju da se zvanje koje sankcioniše završetak jednog ciklusa studija odvoji od prava upisa u sledeći viši ciklus potiče iz predstave o školskom programu kao linearnoj putanji koja se, u svojoj potpunoj formi, završava agregacijom; ogorčeno odbijanje “jeftinih” potvrda, koje u novije vreme pribegava tehnokratskom jeziku prilagođavanja univerziteta tržištu rada, lako se može udružiti s tradicionalističkom ideologijom koja bi primenila kriterijume akademskih garancija na sve potvrde o sposobnostima kako bi sačuvala sredstva za stvaranje i nadziranje uslova akademске “izuzetnosti”. Nadmoć kraljevskog puta je takva da se, po toj logici, sve univerzitetske karijere i izvestan broj karijera koje tim putem ne idu do samog kraja mogu definisati samo kategorijama nedostatka. Takav sistem je stoga posebno sklon da proizvodi “promašene”, one koje je univerzitet osudio na to da s njim održavaju ambivalentan odnos.

20 Jezuitsko učenje bi nesumnjivo trebalo videti kao izvor većine sistemskih razlika koje intelektualni “temperament” katoličkih zemalja, obeležen jezuitskim uticajem, odvajaju od onog protestantskih zemalja. Kao što ističe Renan, “francuski univerzitet je suviše podražavao jezuite, njihove mlake besede i latinske stihove; on suviše podseća na retore iz doba dekadencije. Rđav francuski jezik, to jest onaj koji ima potrebu da razglaba i sklonost da sve izvrgne u deklamaciju održavaju se zahvaljujući tome što jedan deo univerziteta uporno prezire osnove znanja i ceni samo stil i talenat” (E. Renan, *op. cit.*, str. 79). Oni koji direktno pripisuju dominantne osobine intelektualne proizvodnje jedne nacije vrednostima vladajuće religije (na primer, interesovanje za eksperimentalne nauke ili filološku erudiciju protestantskoj veri a sklonost prema književnosti katoličkoj veri) propuštaju da analiziraju specifično pedagoški efekat ponovnog tumačenja koje obavlja određena vrsta školske organizacije. Kada Renan u “pseudohumanističkom učenju” jezuita i u “književnom duhu” ko-

-
- 75

društvene uslove za svoje puno ostvarenje zahvaljujući tome što se podudarila sa interesima sitne buržoazije i onih intelektualnih frakcija buržoazije koje su iz jakobinske ideologije formalno jednakih mogućnosti izvukle novu snagu za svoju zlovoljnu netrpeljivost prema svim oblicima “protekcije” ili “nepotizma”, kao i zahvaljujući tome što je mogla da se osloni na centralizovanu strukturu državne birokratije koja je prizivala umnožavanje nacionalnih ispita i konkursa sa spoljašnjim i anonimnim ocenjiva-

njem, i koja je na taj način ponudila školskoj instituciji najbolju priliku da obezbedi priznanje za svoj monopol na proizvodnju i nametanje jedinstvene hijerarhije ili barem hijerarhija koje se mogu svesti na isti princip.²¹

U francuskom sistemu konkurs je potpuno ostvarena forma ispita (prema kome se univerzitetska praksa uvek odnosi kao prema konkursu) a konkurs za regrutovanje srednjoškolskih nastavnika, to jest agregacija, sa Opštim prijemnim ispitom i prijemnim istpitom za *École*

ji ono podstiče vidi osnovne crte načina mišljenja i izražavanja francuskih intelektualaca, on zapravo ističe dejstvo koje je na intelektualni život Francuske imalo poništavanje Nantskog edikta, događaj koji je presekao naučni pokret u prvoj polovini XVII veka i “pokosio istorijsku kritiku”: “Podstican je samo književni duh i to je urodilo izvesnom frivolnošću. Holandija i Nemačka, delom zahvaljujući našim prognanicima, bezmalo su imale monopol na nauku. Tada je odlučeno da će Francuska biti pre svega zemlja ljudi od duha, nacija koja dobro piše i izvrsno razgovara, ali je inferiorna u poznavanju stvari i izložena svim greškama koje se mogu izbeći samo velikim znanjem i zrelošću rasuđivanja” (ibid.).

- 21 I u domenu obrazovanja centralizatorsko delovanje revolucije i carstva produžava i zaokružuje jednu tendenciju koja se pojavila već pod monarhijom: pored Opšteg konkursa, koji je nastao u XVIII veku i koji podiže na nacionalni nivo takmičenje u svim jezuitskim koležima i posvećuje njihov humanistički ideal književnosti, i agregacija – stvorena 1766. i ponovo ustanovljena dekretom iz 1808. godine – do danas je zadržala sličan oblik i slično značenje. Takve činjenice i, opštije, sve što je povezano sa istorijom obrazovnog sistema gotovo uvek se prevlađaju zato što pobijaju opštu predstavu koja, time što univerzitetsku centralizaciju svodi na jedan aspekt birokratske centralizacije, nastoji da očuva uverenje da najznačajnije osobine francuskog sistema proizlaze iz napoleonovske centralizacije: ako zaboravimo šta sve obrazovni sistem duguje svojoj specifičnoj funkciji usađivanja, propuštamo da vidimo specifično pedagoške temelje i funkcije standardizacije poruka i sredstava prenošenja (pedagoška homogenizacija koja se može naći čak i u administrativno najdecentralizovanijim sistemima kao što je, na primer, engleski); i još suptilnije – bez toga ne možemo da shvatimo funkciju i izrazito pedagoški efekat brižljivo održavane distance prema univerzitetskoj birokratiji, dakle suštinske sastojke svake pedagoške prakse a posebno francuskog stila tradicionalne pedagogije: tako, na primer, institucija dopušta i podupire razglašavanje beznačajnih sloboda u odnosu na zvanični program ili razmetljivo ignorisanje administracije i njenih pravila i, uopšte, sve postupke u službi harizmatičnih efekata izvedenih iz prezira prema nenastavnom osoblju, samo zato što oni doprinose potvrđivanju i nametanju pedagoškog autoriteta potrebnog za usađivanje i u isti mah omogućuju nastavnicima da bez velikog troška ilustruju kultivisan odnos prema kulturi.

normale supérieure čini arhetipsku trijadu u kojoj se univerzitet potpuno prepoznaje i čije su manje-više udaljene emanacije ili manje-više iskvarene kopije svi drugi konkursi i ispiti.²² Nastojanje univerzitetskog korpusa da nametne univerzitetska zvanja kao univerzalno priznate vrednosti i, posebno, da nametne apsolutnu nadmoć agregacije kao najvišeg zvanja nigde se ne vidi tako dobro kao u delovanju grupa za pritisak, čiji je *Société des agrégés*²³ samo ponajmanje tajan izraz i koje su uspele da tom strogo školskom zvanju obezbede *de facto* priznanje koje uveliko nadilazi njegovu *de jure* definiciju. Profesionalna isplativost zvanja *agrégé* i bivšeg studenta *École normale supérieure* potvrđuje se u svim – vrlo brojnim – slučajevima kada se ta zvanja uzimaju kao zvanični kriterijum kopije: 15 odsto redovnih ili vanrednih profesora društvenih nauka i književnosti (da i ne govorimo o asistentima ili docentima, koji čine 48 odsto nastavničkog osoblja) nema doktorat, koji se teorijski zahteva za ta radna mesta, ali gotovo svi imaju agregaciju, a 23 odsto

su završili *École normale supérieure*. Ako je idealni *homo academicus* bivši student *École normale supérieure* sa agregacijom i doktoratom, to jest aktuelni ili potencijalni profesor Sorbone, on je to zato što se u njemu stiču sva znanja kojima je definisana izuzetnost koju univerzitet proizvodi, obećava i štiti. Nije slučajno ni to što u svom odnosu prema agregaciji univerzitetska institucija, ponesena sklonošću ka reinterpretiranju spoljašnjeg zahteva, čak ide dotle da negira sam sadržaj tog zahteva: neretko se događa da komisija za agregaciju, kako bi sprečila većitu opasnost “opadanja nivoa”, suprotstavi “imperativ kvaliteta” potrebi popunjavanja svih upražnjenih mesta, koja se doživljava kao profano pitanje, i da poređenjem s ranijim godinama uvede nešto čega ranije nije bilo: konkurs nad konkursima, koji je kadar da proizvede etalon ili samu suštinu agregacije, čak i ako postoji opasnost da je težnja za održavanjem idealnog univerziteta liši neophodnih sredstava – koja se inače traže – za održavanje realnog univerziteta.²⁴ Da bi se potpuno razumeo

22 “Sećam se kako sam budućem generalu De Šariju rekao kad sam mu vratio rad: evo jednog primerka dostojnog agregacije” (R. Blanchard, *Je découvre l'Université*, Fayards, Pariz, 1963, str. 135).

23 Društvo profesora koji poseduju agregaciju. – *Prim. prev.*

24 Briga da se očuva i pokaže apsolutna autonomija školskih hijerarhija izražava se na mnogo načina, bilo kao sklonost da se prida apsolutna vrednost datim ocenama (izraženim s besmisleno mnogo decimala) ili kao stalna sklonost da se iz godine u godinu upoređuju ocene, proseci, najbolji i najgori radovi. Na primer, u *Rapports de l'agrégation de grammaire féminine* za 1959. godinu (str. 3), posle spiska ponuđenih mesta, kandidata koji su položili pismeni, ali još ne i usmeni, kandidata koji su na kraju primljeni, od 1955. do 1959. godine (gde se vidi da je broj uspešnih kandidata gotovo uvek samo dvostruko veći od broja raspoloživih mesta) i prosečnih ocena najmanje uspešnog kandidata i najuspešnijeg i najmanje uspešnog među primljenima, stoji: “Ne bismo mogli da kažemo da su radovi na ovom konkursu ponudili razlog za oduševljenje [...]. Na konkursu iz 1959. bilo je radova koji su odicali znanjem ili kulturom, ali same cifre govore o silaznoj putanji prema kojoj se ne može ostati ravnodušan [...]. Prosek poslednjeg kandidata i poslednjeg primljenog nije bio tako ni-

funkcionalni značaj agregacije, trebalo bi tu instituciju ponovo postaviti u sistem promena koje su pretrpeli ispiti ili, tačnije, sistem ispita: ako je tačno da se u školskom sistemu kojim dominira funkcija samoodržanja najviši stepen stiče ispitom koji obezbeđuje najviši nastavnički položaj u onom redu obrazovanja koji najbolje predstavlja profesiju, to jest u srednjem obrazovanju, iz toga sledi da je takav ispit, u svakoj istorijskoj konjunkturi, u najboljem položaju da simbolizuje onu funkciju koja, kako u stvarnosti tako i u ideologiji, ističe pozicijonu vrednost ispita *par excellence*, to jest – sukcesivno u istoriji univerziteta – doktorata, licence i na kraju agregacije koja (uprkos naizgled većem ugledu doktorata) duguje svojoj vezi sa srednjim obrazovanjem i svom karakteru konkursa za zapošljavanje nastavnog kadra ne samo svoj ideološki naboj već i svoj značaj u organizaciji karijera i, opštije, u funkcionisanju univerziteta.²⁵ Sve se zbiva kao da je školski sistem uvek koristio nove mogućnosti koje mu je pružalo svako novo stanje ispitnog sistema, nastalo

iz udvajanja postojećeg sistema, da bi izrazio isto objektivno značenje.

Smatrati da je aktuelno stanje univerziteta slučajan ishod niza različitih i nepovezanih događaja u kom samo zahvaljujući iluziji naknadnog znanja možemo opaziti dejstvo prestabilizovane harmonije između sistema i nasleđa istorije znači prevideti šta podrazumeva relativna autonomija sistema obrazovanja: evolucija Škole zavisi ne samo od snage spoljnih pritiska već i od koherentnosti njenih struktura, to jest ona zavisi koliko od sile otpora koju Škola može da suprotstavi događajima toliko i od njene moći da odabere i reinterpreтира slučajnosti i uticaje u skladu s jednom logikom čiji su opšti principi dati od trenutka kada funkciju usađivanja kulture nasleđene iz prošlosti preuzme na sebe specijalizovana institucija sa svojim korpusom specijalista. Tako se istorija jednog relativno autonomnog sistema prikazuje kao istorija sistematizacija kojima sistem podvrgava pritiske i inovacije na koje nailazi u skladu s normama koje ga definišu kao sistem.²⁶

zak još od 1955. [...] Izgleda nam da se produžavanje spiska [primljenih], nametnuto današnjim nesrećnim okolnostima, ne može opravdati ničim osim krizom regrutovanja kadrova koja ne muči samo Francusku [...]. Ima razloga za bojazan da će nemilosrdni zakon ponude i potražnje dovesti do opadanja tako ozbiljnog standarda i da će time biti ugrožen sam duh srednjeg obrazovanja.” Lako bismo mogli navesti još mnogo sličnih citata u kojima je svaka reč nabijena celom univerzitetskom ideologijom.

25 Dirkem je skrenuo pažnju na “tu osobenost naše zemlje”: kako formama organizacije koje je nametalo tako i duhom koji je širilo, srednje obrazovanje je od samog početka “manjeviše apsorbovalo druge nivoe obrazovanja i zauzelo gotovo ceo prostor” (E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, I, *op. cit.*, str. 23–24, 137 i *passim*).

26 Ova analiza francuskog sistema ne pretenduje ni na šta drugo do da osetli jednu posebnu strukturu unutrašnjih činilaca koja omogućuje razumevanje značaja i oblika ispita u ovom posebnom slučaju. Valjalo bi proučiti kako u drugim nacionalnim istorijama univerzitetskog sistema drukčije konfiguracije činilaca definišu drukčije tendencije ili ravnoteže.

Ispit i eliminacija bez ispita

Sistemu obrazovanja morali smo priznati autonomiju – koju on shvata kao svoje pravo i koju uspeva da održi naspram spoljašnjih zahteva – kako bismo razumeli osobine njegovog funkcionisanja izvedene iz njegove osnovne funkcije; u svakom slučaju, kad bismo doslovno shvatili njegove izjave o nezavisnosti, moglo bi nam se dogoditi da previdimo njegove spoljašnje funkcije, a posebno društvene funkcije koje dodatno obavljaju školska selekcija i hijerarhizacija čak i onda kad nam izgleda de ih vodi samo logika ili čak patologija svojstvena obrazovnom sistemu. Tako, na primer, kult obrazovne hijerarhije – na izgled čisto školski – uvek doprinosi odbrani i legitimizaciji društvenih hijerarhija utoliko što su školske hijerarhije (bilo stepena i zvanja ili školskih ustanova i disciplina) uvek delimično proizašle iz društvenih hijerarhija koje potom nastoje da reprodukuju (u oba smisla te reči). Treba se, dakle, zapitati da li to što je obrazovnom sistemu ostavljena sloboda da nameće sopstvene zahteve i hijerarhije (na štetu, na primer, jasnijih zahteva ekonomskog sistema) nije možda protivusluga za skrivene usluge koje on pruža nekim klasama kad

sprovodi društvenu selekciju pod plaštom tehničke selekcije i kad legitimise reprodukciju društvenih hijerarhija tako što ih preobražava u školske hijerarhije.

Zapravo, počinjemo da sumnjamo u to da se funkcije ispita svode na usluge koje on pruža instituciji, a pogotovo na satisfakciju koju pruža nastavnom osoblju, čim uočimo da većina onih koji su u raznim fazama isključeni iz procesa studiranja nije isključena na osnovu ispita i da broj onih čije je isključenje opravdano ili maskirano javnom selekcijom varira u zavisnosti od njihove društvene klase. U svim zemljama nejednakosti među klasama neuporedivo su veće kada ih merimo *verovatnoćom kandidature* (koja se izračunava kao postotak dece iz svake društvene klase koja dospevaju do datog nivoa obrazovanja, a koja su na prethodnom nivou obrazovanja imala jednak uspeh) nego kada ih merimo *verovatnoćom uspeha*.²⁷ U uslovima jednakog uspeha, veća je verovatnoća da će se deca radničkog porekla isključiti iz srednjeg obrazovanja tako što neće hteti da se u njega uključe nego da će biti eliminisana nakon što su se uključila i, *a fortiori*, da će biti eliminisana zato što nisu položila ispit.²⁸ Štaviše, ona deca radničkog

79

27 Iako stopa školskog uspeha i stopa upisa na kolež tesno zavise od društvene klase, opšta nejednakost stopa upisa na kolež proističe pre iz nejednakosti upisa pri jednakom rezultatu nego iz nejednakih rezultata (vidi P. Clerc, “Nouvelles donées sur l’orientation scolaire au moment de l’entré en sixième” [II], *Population*, okt.-dec. 1964, str. 871). Tome slično, statistika prelaska iz jednog ciklusa obrazovanja u naredni razvrstana po socijalnom poreklu i školskom uspehu pokazuje da u Sjedinjenim Državama i Velikoj Britaniji Škola nije zadužena za eliminaciju (vidi R. J. Havighurst i B. L. Neugarten, *Society and Education*, Allyn and Bacon, Boston, 2. izdanje, 1962, str. 230–235).

28 Vidi R. Ruiter, *The Past and Future Inflow of Students into the Upper levels of Education in the Netherlands*, OECD, DSA/EIP/63; J. Floud, “Social Class Factors in Educational Achievement”, u *Ability and Educational Opportunity*, ur. A. H. Halsey, OECD, 1961; T. Husen, “Educational Structure and the Development of Ability”, *ibid.*, tabela (str. 125) koja pokazuje postotak nekandidata za preduniverzitetske škole u Švedskoj po školskim ocenama i društvenom poreklu.

porekla koja nisu eliminisana u prelazu iz jednog u drugi ciklus imaju više izgleda da uđu u one grane (ustanove ili odseke) za koje se vezuje najslabija verovatnoća dostizanja sledećeg nivoa obrazovanja; dakle, kada nam se čini da ih je eliminisao ispit, on je zapravo najčešće samo overio tu drugu vrstu predviđene autoeliminacije, to jest uključenje u drugorazredne grane ili odloženu eliminaciju.

Suprotnost između “primljenih” i “odbijenih” stoji u osnovi jedne iluzije perspektive u sagledavanju obrazovnog sistema kao instance selekcije: zasnovana na aktuelnom ili potencijalnom, direktnom ili posrednom, sadašnjem ili prošlom iskustvu o kandidatu, ta suprotnost između dva podskupa koja su razdvojena ispitom kao načinom selekcije unutar skupa kandidata prikriva odnos između celog tog skupa i onog njemu komplementarnog (to jest, skupa nekandidata) i na taj način isključuje svako promišljanje skrivenih merila odabiranja onih među kojima ispit javno obavlja selekciju. Neka istraživanja sistema obrazovanja kao instance kontinuirane selekcije (*drop out*) samo preuzimaju tu suprotnost od spontane sociologije kada odlučuju da se bave odnosom između onih koji ulaze u jedan ciklus obrazovanja i onih koji iz njega izlaze sa uspehom, a propuštaju da ispituju odnos između onih koji izlaze iz jednog ciklusa i onih koji ulaze u sledeći: da bi se razumeo taj drugi odnos, dovoljno je posmatrati ceo proces selekcije sa stanovišta koje bi (kada im sistem ne bi nametnuo svoje) zauzimale društvene klase osuđene na neposrednu ili odloženu autoeliminaciju. Teškoća tog obrtanja problematike jeste to što ono zahteva nešto više i drukčije od običnog izokretanja logike: pitanje o

stopi neuspeha na ispitima stoji u prednjem planu (treba se samo setiti reakcija na promenu stope prolaznosti na bakalaureatu) zato što oni koji imaju sredstava da ga postave pripadaju društvenim klasama za koje rizik eliminacije ne može doći ni od čega drugog osim od ispita. Ima, zapravo, više načina da se prevedi sociološki značaj diferencijalne školske stope smrtnosti u različitim društvenim klasama: tehnokratski nadahnuta istraživanja zainteresovana su za ovaj problem samo utoliko što izvestan broj učenika koji napusti školu pre završetka jednog školskog ciklusa znači očigledan ekonomski trošak, i zato ona to pitanje svode na lažni problem eksploatacije “napuštenih rezervi inteligencije”; ta istraživanja čak mogu uočiti numerički odnos između onih koji izađu iz jednog ciklusa i onih koji uđu u sledeći, i shvatiti društveni značaj autoeliminacije deprivilegovanih klasa, ali ona ne idu dalje od negativnog objašnjenja “nedostatkom motivacije”. Ako se ne analizira u kojoj meri se malodušno odustajanje članova deprivilegovanih klasa od školovanja može pripisati funkcionisanju i funkcijama obrazovnog sistema kao instance selekcije, eliminacije i prikrivanja eliminacije selekcijom, u statistici izgleda za školovanje, koja osvetljava nejednaku predstavljenost različitih društvenih klasa u različitim ciklusima i vrstama obrazovanja, može se uočiti samo izolovan odnos između školskog uspeha, uzetog zdravo za gotovo, i niza prednosti ili smetnji koje proističu iz društvenog porekla. Ukratko, ako za princip objašnjenja ne uzmemo sistem veza između strukture klasnih odnosa i obrazovnog sistema, osuđeni smo na ideološke opcije na kojima počivaju prividno najneutralniji naučni izbori: na taj način neki

svode školske nejednakosti na društvene nejednakosti ne vodeći računa o specifičnom obliku koji ove druge poprimaju u logici obrazovnog sistema, a neki pak shvataju Školu kao imperiju unutar imperije bilo tako što, poput docimologa,²⁹ redukuju problem jednakosti pre ispita na problem normalizacije ili ujednačavanja ocenjivanja, bilo tako što, poput nekih socijalnih psihologa poistovećuju “demokratizaciju” obrazovanja s “demokratizacijom” pedagoškog odnosa ili, na kraju, tako što, poput mnogih brzo-pletih kritičara, svode konzervativnu funkciju univerziteta na konzervativizam univerzitetskih nastavnika.

Ako želimo da objasnimo da deo školske populacije koji se isključuje pre nego što uđe u ciklus srednjeg obrazovanja ili u toku tok ciklusa nema slučajnu distribuciju među različitim društvenim klasama, bićemo osuđeni na objašnjenja zasnovana na karakteristikama koje će ostati individualne (čak i kada se pripišu svim pojedincima u jednoj kategoriji) ukoliko ne uočimo da one nemaju veze s društvenom klasom *samom po sebi* već isključivo s njenim odnosom prema školskom sistemu. Čak i kada izgleda da je nametnut snagom “vokacije” ili otkrićem nesposobnosti, svaki pojedinačni čin izbora kojim se dete isključuje iz pristupa određe-

nom ciklusu obrazovanja ili se povlači u slabije vrednovanu vrstu studija uzima u obzir celinu objektivnih odnosa (koji postoje pre tog izbora i postojaće i posle njega) između njegove društvene klase i sistema obrazovanja, pošto je za datog pojedinca školska budućnost manje ili više verovatna samo u meri u kojoj čini objektivnu i kolektivnu budućnost njegove klase ili njegove kategorije. Zbog toga struktura objektivnih izgleda za društveno napredovanje u zavisnosti od klase porekla ili, preciznije, struktura izgleda za napredovanje zahvaljujući obrazovanju uslovljava sklonost prema školi i prema napredovanju pomoću obrazovanja – a ta sklonost, sa svoje strane, presudno doprinosi definisanju izgleda za pristupanje školi, poštovanje njenih normi i uspeh, dakle izgleda za društveno napredovanje.³⁰ Dakle, objektivna verovatnoća da pripadnik ove ili one klase stupi u određen ciklus obrazovanja nije samo pokazatelj nejednake predstavljenosti raznih klasa u razmatranom ciklusu obrazovanja ili prosta matematička do- setka koja omogućuje preciznije ili elokventnije ocenjivanje reda veličine nejednakosti, već je ona teorijska konstrukcija koja nam pruža jedan od najmoćnijih principa objašnjenja tih nejednakosti: subjektivno očekivanje koje navodi subjekta da se isključi neposredno zavisi od uslova

29 Docimologija – nauka o ispitima. – *Prim. prev.*

30 U jeziku koji ovde koristimo subjektivno očekivanje i objektivna verovatnoća razlikuju se kao tačka gledanja aktera i tačka gledanja nauke koja konstruiše objektivne pravilnosti pomoću metodskog posmatranja. Pribegavajući ovom sociološkom razlikovanju (a ono nema ničeg zajedničkog s razlikovanjem koje neki statističari ustanovljuju između apriorne i aposteriorne verovatnoće) nastojimo da ukažemo na to da se objektivne pravilnosti interiorizuju u obliku subjektivnih očekivanja i da ova dolaze do izraza u objektivnom ponašanju koje onda doprinosi ostvarenju objektivne verovatnoće. Zatim, u zavisnosti od toga da li objašnjavamo praksu na osnovu struktura ili predviđamo reprodukciju struktura na osnovu prakse, daćemo prvenstvo prvom ili drugom odnosu u toj dijalektici.

koji određuju objektivne izgleda na uspeh u toj kategoriji, pa se zato mora uvrstiti među mehanizme koji doprinose realizaciji objektivnih verovatnoća.³¹ Pojam subjektivnog očekivanja (kao proizvoda interiorizacije objektivnih uslova u procesu kojim upravlja ceo sistem objektivnih odnosa u toj sferi) ima teorijsku funkciju da označi preseke različitih sistema odnosa, onih koji povezuju obrazovni sistem sa strukturom klasnih odnosa i onih koji su uspostavljeni između sistema tih objektivnih odnosa i sistema dispozicija (etos) koji karakteriše svakog socijalnog aktera (pojedince ili grupu) utoliko što se on uvek, čak i kad odlučuje o sopstvenoj sudbini, nesvesno referira na sistem objektivnih odnosa koji ga određuje. Objašnjenje zasnovano na odnosu između subjektivnog očekivanja i objektivne verovatnoće, to jest na sistemu odnosa između dva sistema odnosa, može pomoću istog principa razjasniti ne samo školski mortalitet deprivilegovanih klasa ili opstanak jedne frakcije tih klasa (kao i poseban stav onih koji su opstali prema sistemu) već i varijaciju stavova učenika iz raznih društvenih klasa prema radu ili uspehu u zavisnosti od stepena verovatnoće nastavljanja datog ciklusa obrazovanja. Tako isto, ako stopa upisa u školu deprivilegovanih klasa varira u zavisnosti od regiona na isti način kao i stopa upisa drugih klasa, i ako je gradsko pre-

bivalište (i njemu svojstvena društvena heterogenost mreže poznanstava) povezano s višom stopom upisa deprivilegovanih klasa, to znači da subjektivno očekivanje tih klasa nikada nije nezavisno od tipične objektivne verovatnoće za tu mrežu poznanstava (s obzirom na referentne ili aspirativne grupe koje ona sadrži), što doprinosi povećavanju školskih izgleda tih klasa, bar utoliko što razmak između objektivnih verovatnoća povezanih s referentnom ili aspirativnom grupom i klasnih objektivnih verovatnoća nije takav da obeshrabruje svaku identifikaciju a pogotovo nije takav da pojačava pomirenost sa isključivanjem (“To nije za ljude poput nas”).³² Dakle, da bi se potpuno objasnio proces selekcije koji se odigrava bilo u obrazovnom sistemu bilo pozivanjem na taj sistem, treba uzeti u obzir (pored eksplicitnih odluka školskog suda) presude zbog propuštanja ili presude sa odlaganjem izvršenja kojima se izlažu pripadnici deprivilegovanih klasa kada se odmah sami isključuju ili sebe osuđuju na kasnije isključenje tako što stupaju u one grane u kojima imaju najmanje izgleda da izbegnu negativnu presudu na ispitu. Prividan je paradoks to što ni visoke studije prirodnih nauka, u kojima, na prvi pogled, uspeh manje neposredno zavisi od posedovanja nasleđenog kulturnog kapitala i u kojima se tokom srednjoškolskih studija nađe najveći po-

31 Analizu logike procesa interiorizacije kojim se izgledi objektivno sadržani u životnim uslovima pretvaraju u subjektivna očekivanja ili u malodušnost i, opštije, gore pomenute mehanizme vidi u P. Bourdieu, “L' École conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture”, *Revue française de sociologie*, 7, 1966, str. 333–335.

32 Da bismo se uverili da ova naizgled apstraktna shema pokriva najkonkretnija iskustva, možemo da pročitatamo jednu školsku biografiju u *Elmstown's Youth*, gde ćemo videti kako pripadnost vršnjačkoj grupi može, barem u izvesnoj meri, promeniti procenu izgleda vezanih za pripadnost klasi (up. A. E. Hollingshead, *Elmstown's Youth*, John Wiley and Sons, Njujork, 1949, str. 169–171).

stotak dece iz deprivilegovanih klasa, nisu ni malo demokratičnije od ostalih vrsta studija.³³ Zapravo, pored toga što se odnos prema jeziku i kulturi uzima u obzir tokom celog srednjeg školovanja pa čak (nesumnjivo u manjem stepenu, a u svakom slučaju prikrivenije) i u visokom obrazovanju, pored toga što logičko i simboličko vladanje apstraktnim operacijama i, preciznije, vladanje zakonima transformacije složenih struktura zavise od vrste praktičnog vladanja jezikom i vrste jezika koja je stečena u porodičnoj sredini, organizacija i funkcionisanje školskog sistema neprestano i u skladu s mnoštvom kodova prenose nejednakosti društvenog nivoa u nejednakosti školskog nivoa: pošto obrazovni sistem na svakom stupnju utvrđuje *de facto* hijerarhiju među disciplinama ili predmetima – od intelektualnih aktivnosti koje se smatraju najapstraktnijim do onih konkretnijih (na primer, u prirodnim naukama ona ide od čiste matematike na vrhu ka drugim naukama, a u društvenim od književnosti i filozofije do geografije); pošto se na nivou školske organizacije ta hije-

rarhija iskazuje hijerarhijom među srednjim školama (od liceja do stručnih škola) i smerovima (od klasičnog do tehničkog); pošto je ta hijerarhija među srednjim školama i smerovima tesno povezana (preko hijerarhije stepena i hijerarhije škole) sa hijerarhijom socijalnog porekla nastavnika; pošto, na kraju, različite grane i različite školske ustanove vrlo neravnomerno privlače učenike iz različitih društvenih klasa u zavisnosti od njihovog prethodnog školskog uspeha i društvenih definicija (diferenciranih prema klasi, vrsti studija i vrsti školske ustanove), jasno je da različite vrste kurikuluma daju vrlo različite mogućnosti pristupa višem obrazovanju. Iz toga sledi da deca iz deprivilegovanih klasa pristup srednjem obrazovanju plaćaju progonstvom u školske ustanove i karijere koje ih, poput zamki, privlače prividom homogenosti samo da bi ih sudbinski zatvorile u krug krnjeg obrazovanja.³⁴ Tako mehanizam odložene eliminacije – kombinacija klasnih izgleda za obrazovanje i izgleda za krajnji uspeh u različitim odsecima i različitim školama prenosi druš-

33 Up. M. de Saint Martin, "Les facteur de l'élimination et de la sélection différentielle dans les études de sciences", *Revue française de sociologie*, IX, specijalni broj, 1968, sv. II, str. 167–184.

34 U Francuskoj, u 1961–1962. godini, udeo radničkih sinova u šestom razredu liceja (to ime obuhvata veoma različite standarde) bio je 20,3 odsto, a u koležima za opšte školovanje (*Collèges d'enseignement générales* – CEG) 38,5 odsto, dok su sinovi viših činovnika i članova slobodnih profesija bili predstavljeni sa 14,9 odsto u licejima i sa samo 2,1 odsto u CEG-u (up. *Informations statistiques*, Ministère de l'éducation nationale, Pariz, januar, 1964). S druge strane, eliminacija u toku studija, kako u liceju tako i u CEG-u ističe slabu predstavljenost radničke klase; štaviše, razlika u standardima između te dve vrste škole je takva da su za one koji bi želeli da nastave školovanje posle brevea [fr. *brevet* – ispit posle devete godine školovanja, odnosno četvrte godine srednjeg školovanja – *prim. prev.*] pristup i prilagođavanje drugom razredu, odnosno prvom razredu liceja [u Francuskoj školovanje počinje od jedanaestog razreda i odatle se broji unazad, pa je tako drugi razred zapravo prvi razred liceja, posle pet razreda osnovne škole i četiri razreda koleža, to jest niže srednje škole – *prim. prev.*], škole s drukčijim nastavnim osobljem, duhom i socijalnom strukturom učenika, malo verovatni i teški.

tvenu nejednakost u specifičnu školsku nejednakost, to jest nejednakost “nivoa” ili uspeha koja školskim velom prikriva i posvećuje nejednake mogućnosti pristupa najvišim stupnjevima obrazovanja.³⁵

Prigovoru da demokratizacija upisa u srednje škole smanjuje autoeliminaciju (poslednjih godina verovatnoća pristupa deprivilegovanih klasa srednjem obrazovanju vidljivo se povećala) može se suprotstaviti statistika pristupa visokom obrazovanju u zavisnosti od školske ustanove ili smeru u srednjem obrazovanju, koja pokazuje društvenu i školsku suprotnost između “otmenih” smerova u “otmenim” školama i drugorazrednog srednjeg obrazovanja, to jest pokazuje da se prikriivenije nastavlja stara podela između liceja i produženog osnovnog školovanja.³⁶ Štaviše, smanjivanjem uloge autoeliminacije na kraju osnovnog školovanja u korist odložene eliminacije ili eliminacije na osnovu ispita, obrazovni sistem još uspešnije obavlja svoju konzervativnu ulogu ako je tačno

da je za to potrebno da se izgledi za pristup pre-ruše u izgledi za uspeh: oni koji se pozivaju na “interes društva” kada jadikuju nad rasipanjem novca na “školski otpad” sami se protivreče jer gube iz vida dobit koja odatle proizlazi, name profit koji dobija društveni poredak kad prikriva eliminaciju deprivilegovanih klasa tako što je rasteže u vremenu.

Jasno je zašto školski sistem, da bi uspešno obavljao funkciju konzervacije društva, mora da predstavi ispitni “trenutak istine” kao svoju istinu: eliminacija koja se isključivo rukovodi normama školske ravnopravnosti i kojoj se zato ništa ne može prigovoriti, prikriva obavljanje te funkcije školskog sistema tako što suprotnošću između primljenih i odbijenih zaklanja odnos između kandidata i svih onih koje je sistem *de facto* isključio iz skupa kandidata, i time maskira veze između školskog sistema i strukture klasnih odnosa. Poput spontane sociologije, koja shvata sistem onako kako on traži da bude shvaćen, neke naučne analize, koje dopuštaju da im se na-

84

35 Uticaj subjektivnog očekivanja povezanog s objektivnom verovatnoćom uspeha za poseban smer ili vrstu škole možemo videti u “demoralisanosti” koju izaziva upis na manje cenjen odsek ili vrstu škole: u Britaniji je uočeno da među decom koja su u jedanaestoj godini imala jednak uspeh, u petnaestoj bolji uspeh imaju ona koja su se upisala u licej bez obzira na socijalno poreklo; rezultati dece koja su se upisala u moderne srednje škole su opadali (Great Britain Committee on Higher Education, *Higher Education Report of the Committee Appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins, 1961–1963*, H. M. S. O., London, 1963).

36 Često je opisivano kako je američki školski sistem zahvaljujući diversifikaciji visokih obrazovnih ustanova uspevao da “bezbolno eliminiše” (*cooling out function*) one koji ne zadovoljavaju norme “pravog školovanja” i koji su bez velike galame “upućeni na otpad”, to jest u ustanove koje se predstavljaju kao odskočna daska za “jednako uspešnu karijeru” (*alternative achievements*) (B. R. Clark, “The Cooling Out Function of Higher Education”, u *Education, Economy and Society*, A. H. Halsey, J. Floud i C. A. Anderson [ur.], Free Press, Njujork, 1961). Tako isto, uprkos fasadi institucionalne homogenosti svoje organizacije (paralelizmu regionalnih liceja, fakulteta i univerziteta ili pravnoj jednakosti završnog ispita na raznim smerovima), francuski univerzitet sve više koristi implicitne, uzglobljene hijerarhije koje prožimaju ceo sistem i olakšavaju “postepeno povlačenje” studenata koje on otpisuje.

metnu iste autonomizacije i koje i same preuzimaju logiku ispita, razmatraju samo one koji se u datom trenutku nalaze u sistemu, a isključuju one koji su iz njega već isključeni. Međutim, odnos koji svako ko je ostao u sistemu održava, barem objektivno, sa celom društvenom klasom iz koje potiče upravlja njegovim odnosom sa sistemom i oblikuje ga: njegovo ponašanje, stavovi i sklonosti vezani za školu nose pečat cele njegove školske prošlosti jer njihove osobine proizlaze iz stepena verovatnoće da se on i dalje nalazi u unutrašnjosti sistema, u datoj fazi i u datoj grani obrazovanja. Tako mehanička upotreba multivarijantne analize može voditi poricanju uticaja socijalnog porekla na školski uspeh, bar kad je reč o visokom obrazovanju; može se, na primer, istaći da primarni odnos između socijalnog porekla i uspeha nestaje kada se zasebno posmatra svaka od dve kategorije studenata koje su definisane klasičnim ili modernim srednjim obrazovanjem.³⁷ Ali, to bi značilo ignorisati osobenu logiku po kojoj se društvene prednosti

i mane postepeno, tokom sukcesivnih selekcija, prevode u obrazovne prednosti i mane i, konkretnije, zanemariti osnovne školske karakteristike kao što su vrsta škole, odsek na prvoj godini koleža³⁸ itd., koje dalje prenose uticaj socijalnog porekla: dovoljno je uporediti stopu uspeha na ispitu onih studenata u kojima su se stekle najneverovatnije osobine za klasu iz koje potiču, na primer stopu uspeha radničkih sinova koji dolaze iz nekog velikog pariskog liceja, gde su učili grčki i latinski i imali najbolje prethodne rezultate (ako tako definisan skup nije prazan) sa stopom uspeha studenata koji imaju iste obrazovne osobine, ali pripadaju socijalnoj klasi u kojoj su te osobine verovatnije (na primer, studenti potekli iz pariske buržoazije) da bi se primetilo iščezavanje ili čak inverzija odnosa koji se najčešće utvrđuje između položaja u društvenoj hijerarhiji i školskog uspeha.³⁹ Međutim, taj nalaz nema nikakvo značenje ili čak proizvodi besmislice ako se utvrđeni odnos ne postavi u ceo sistem odnosa i njihovih transfor-

37 O *multivariate fallacy* govori se u prvom poglavlju ove knjige.

38 Fr. *collège* – niža srednja škola u koju se učenici upisuju posle pet razreda osnovne škole i koja traje četiri godine; u francuskom sistemu, pošto školovanje počinje od jedanaestog razreda, prvi razred koleža je šesti razred obaveznog školovanja. – *Prim. prev.*

39 Ispitivanje društvenih i školskih osobina pobednika na opštem konkursu daje izuzetnu ilustraciju ove analize. Ta populacija razdvojena je sistemskim skupom društvenih prednosti od populacije završnih godina iz koje je izdvojena dvostepenom selekcijom, najpre onom koju vrše srednje škole kada pripremaju svoje najbolje učenike za konkurs a onda i onom koju vrši komisija: pobednici na konkursu su mlađi, često dolaze iz liceja u pariskom regionu, često su u liceju od šestog razreda i pripadaju sredinama koje su povlašćenije kako po školskom statusu tako i po kulturnom kapitalu. Preciznije, pobednici u jednoj datoj kategoriji (društvena klasa ili neka statistička kategorija kao što je pol ili godište) utoliko manje predstavljaju demografske, socijalne i školske karakteristike cele te kategorije populacije (i obrnuto: utoliko više predstavljaju *retke* karakteristike u toj kategoriji) ukoliko imaju manje izgleda da budu predstavljeni; to važi pogotovo za studije koje se nalaze na višoj lestvici u hijerarhiji školskih disciplina – na primer, francuski jezik je iznad geografije (dublju analizu vidi u P. Bourdieu i M. de Saint-Martin, “L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement française”, *Annales*, br. 1, januar-februar 1970).

macija tokom sukcesivnih selekcija koje su proizvele tu vrstu *sklopa neverovatnoća* koja jednoj grupi definisanoj gomilanjem sukcesivnih nadselekcija podaruje njen izuzetan uspeh. Analiza, čak i multivarijantna, posmatranih odnosa u datom trenutku između grupnih karakteristika jedne školske populacije koja je proizvod niza selekcija uslovljenih tim istim karakteristikama ili koja je, recimo, proizvod niza “izvlačenja” pristrasnih s obzirom na posmatrane varijable (pre svega, socijalno poreklo, pol ili geografsko boravište) uočava samo pogrešne odnose ako ponovo ne uvede (pored nejednakosti selekcije kadrih da prikriju nejednakosti pre selekcije) diferencijalne dispozicije koje su u izabranima prizvele diferencijalne selekcije. Zapravo, kada se ograničimo na sinhronicitet, videćemo skup apsolutnih verovatnoća, koje se u svakom trenutku školovanja redefinišu *ex nihilo*, u nečem što je zapravo niz uslovnih verovatnoća duž kojeg je sve jasnije specifikovana i ograničavana početna verovatnoća čiji je danas najbolji pokazatelj verovatnoća pristupa ovom ili onom odseku srednjeg obrazovanja u zavisnosti od socijalnog porekla. U isti mah, takav prirup ne može potpuno da uzme u obzir karakteristične dispozicije različitih kategorija studenata: “stavovi” kao što su diletantizam, samouverenost i opušteno nepoštovanje, tipični za studente potekle iz buržoazije ili marljiva revnost i školski realizam

studenata iz deprivilegovanih klasa mogu se razumeti samo u funkciji verovatnoće ili neverovatnoće zauzimanja položaja koji definiše objektivnu strukturu subjektivnog iskustva onog koji je “čudom spasen” ili “naslednika”. Ukratko, ono što treba uočiti u svakoj tački krive jeste njena kosina, a to znači cela kriva.⁴⁰ Ako je tačno da je odnos pojedinca prema školi i kulturi koju ona prenosi više ili manje “opušten”, “briljantan”, prirodan”, “tegoban”, “napet” ili “dramatičan”, zavisno od verovatnoće opstanka u sistemu, i ako, s druge strane, znamo da obrazovni sistem i “društvo” u svojim presudama vode računa o odnosu prema kulturi jednako kao i o samoj kulturi, onda je jasno šta se ne može razumeti ako se ne pribegne načelu proizvodnje najtrajnijih obrazovnih i društvenih razlika, to jest *habitusu* – principu koji generiše i ujedinjuje ponašanja i mnjenja, a koji je i njihov eksplikativni princip jer teži da u svakom trenutku jedne obrazovne ili intelektualne biografije reprodukuje sistem objektivnih uslova koji su je proizveli.

Dakle, analiza ispitnih funkcija koja želi da raskrsti sa spontanom sociologijom, to jest s varljivim slikama koje obrazovni sistem nudi kao istinu o svom funkcionisanju i svojim funkcijama, vodi zamenjivanju čisto docimološkog ispitivanja ispita (koje i dalje služi skrivenim funkcijama ispita) sistematskim proučavanjem

40 Jasno je da ne treba verovati u potpunu svest subjekata o istini njihovog iskustva: njihova praksa može biti usklađena s njihovim položajem u sistemu iako njom neposredno ne upravlja ništa drugo do reinterpretacija – koju nudi sam sistem – objektivnih uslova njihovog prisustva u sistemu; dakle, iako izgleda da školskim stavovima uspešnog učenika iz deprivilegovane klase (“čudom spasenog”) objektivno (mada posredno) upravljaju njegovi objektivni klasni izgledi, njegove svesna predstave i njegove izjave mogu se rukovoditi načelom čarobne slike neprestanog čuda koje je zasluženo snagom volje.

mehanizama eliminacije kao najboljem mestu za razumevanje odnosa između funkcionisanja obrazovnog sistema i održavanja strukture klasnih odnosa. Ništa nas tako dobro kao ispit ne može ubediti da priznamo legitimnost školskih presuda i socijalnih hijerarhija koje ih ozakonjuju jer on navodi autoeliminisanje da se asimiluju sa neuspešnima i omogućuje izabranima u malom skupu kandidata da u svom uspehu vide potvrdu zasluge ili “dara” koji bi ih, u svim okolnostima, uzdigli nad svima drugima. Samo ako u ispitu uočimo funkciju prikrivanja eliminacije bez ispita možemo potpuno razumeti zašto mnoge osobine njegovog funkcionisanja kao javnog postupka selekcije i dalje prate logiku eliminacije koju on prikriva. Kada znamo koliko na sud ispitivača utiču implicitne norme koje vrednosti vladajuće klase prevode u specifičnu logiku obrazovnog sistema, jasno nam je da su kandidati hendikepirani srazmerno ra-

stojanju između tih vrednosti i vrednosti u klasi iz koje su potekli.⁴¹ Klasna pristrasnost nigde nije tako izražena kao u proveru znanja koja ispitivača obavezuje na poštovanje implicitnih i maglovitih kriterijuma tradicionalne umetnosti ocenjivanja – na primer u disertaciji ili usmenom ispitu, prilici da se iskaže celovit sud – koja je naoružana nesvesnim kriterijumima društvene percepcije cele osobe čije se intelektualne i moralne osobine sagledavaju kroz beskrajno sitne pojedinosti stila ili manira, akcenta ili načina govora, držanja ili mimike, pa čak i odeće i kozmetike; da i ne govorimo o usmenim ispitima u *École nationale d'administration* ili agregaciji iz književnosti, gde se gotovo eksplicitno traži pravo na implicitne kriterijume, bilo da je reč o buržoaskoj opuštenosti i superiornosti ili o univerzitetskom bontonu i držanju.⁴² Kao što primećuje Marsel Prust, “na telefonu otkrivamo modulacije nekog glasa koje ne možemo ra-

41 Kao granični slučaj, konkursi u medicini jasno pokazuju crte koje su uočene na drugim mestima – bilo da je reč o prvenstvu datom funkciji selekcije zamišljene kao klasna kooperacija, o ulozu retorike (ne samo verbalne već i retorike gesta i, ako se tako može reći, telesnog držanja) ili o veštačkom stvaranju kasta koje su nepovratno razdvojene različitim prethodnim školovanjem (up. H. Jamous, *Contribution à une sociologie de la décision*, C.E.S., Pariz, 1967, str. 86–103).

42 Može se navesti mnoštvo primera iz kojih se vidi kako ispitivači pretvaraju čisto tehničke tekstove u etičku probu: “Čini mi se da ispit, posebno usmeni, ima krajnje složene osobine. Ako se istovremeno ocenjuju ukus, poštenje, skromnost i inteligencija u užem smislu te reči, tada jedna ličnost pokušava da razume drugu ličnost” (C. Bouglé, *IIIrd Conference on Examination*, str. 32–44). “Konkurs kao što je naš ne predstavlja samo tehničku proveru, on je i test moralnosti, intelektualnog poštenja” (*Agrégation de grammaire masculine*, 1957, str. 14). “Pošto je tekst shvaćen i prevod pripremljen analizom, za prevođenje teksta na grčki moraju se istovremeno uposliti moralne osobine i tehnička znanja. Moralne osobine, u koje se mogu svrstati hrabrost, entuzijazam, itd. koncentrisane su u poštenju. Imamo dužnosti prema tekstu. Moramo mu se prilagoditi i ne smemo varati” (*Agrégation de grammaire masculine*, 1963, str. 20–21). Bez kraja i konca mogu se ređati primeri za to kako se tehničke greške opisuju pridevima koji ukazuju na moralne mane: “kukavička predusretljivost”, “nečasnost”, “izopačenja dosetljivost”, “neoprostiv nemar”, “kukavičluk”, intelektualna lenjost”, “podmukla razboritost”, “nedopustiva bestidnost” ili “bestidna ništavnost”.

zaznati kad je on povezan s licem u kom objektiviramo njegov izraz”; na isti način bi samo eksperimentalno razlaganje sinkretičkog suda ispitivača moglo da otkrije sve ono što jedan sud formulisan u ispitnoj situaciji duguje sistemu društvenih obeležja koji čini objektivni osnov osećanja “prisustva” ili “beznačajnosti” kandidata. Ali ne treba poverovati da bi formalna racionalizacija kriterijuma i tehnika suđenja bila dovoljna da oslobodi ispit od njegovih socijalnih funkcija: to docimolozi, izgleda, ne znaju kada, zavedeni dvostrukom nedoslednošću ispitivača koji su nesposobni da se dogovore između sebe o kriterijumima suđenja zato što nisu u stanju da se o tome dogovore sa samim sobom, zaboravljaju da bi neki drugi ocenjivači donekle mogli da se slože o identično pristrasnim sudovima (jer su oni zasnovani na istim implicitnim kriterijumima ako ti ocenjivači dele sve socijalne i obrazovne osobine koje određuju njihovo ocenjivanje). Skrećući pažnju na ispit kao stanište iracionalnosti, docimolozi iznose na videle raskorak između ideologije jednakosti i realnosti selekcionih postupaka, ali pošto propuštaju da postave pitanje o društvenim funkcijama tih tako “iracionalnih” procedura, oni mogu dalje doprineti ispunjavanju tih funkcija jer nas ostavljaju u uverenju da bi racionalizacija ocenjivanja bila dovoljna da se ispit stavi u službu proklamovanih funkcija škole i provere znanja.⁴³

Dakle, da bi ispit savršeno obavljao svoju funkciju legitimizacije kulturnog nasleđa, a time i ustanovljenog poretka, dovoljno je da jakobinsko poverenje koje mnogi univerzitetski nastavnici poklanjaju nacionalnom i anonimnom konkursu bude prošireno na tehnike merenja koje na svojoj strani imaju sve spoljašnje znake naučnosti i neutralnosti. Toj funkciji *so-ciodiceje* ništa ne bi tako dobro služilo kao testovi, formalno nepogrešivi, koji bi u datom trenutku merili sposobnost subjekata da zauzmu profesionalna mesta, ali se zaboravlja da je ta sposobnost, čak i ako se testira veoma rano, proizvod društveno određenog učenja i da su upravo mere koje imaju najveću moć predviđanja najmanje socijalno neutralne. U nekim opisima testa kao glavnog sredstva i jemstva američke demokratije između redova se može videti da je tu zapravo reč o neoparetovsjoj utopiji – društvu zaštićenom od “cirkulacije elita” i “pobune masa”:

Zamisliva posledica sve većeg oslanjanja na testiranje sposobnosti kao merilo za dodeljivanje kulturnog ili profesionalnog statusa mogla bi biti jedna rigidnija klasna struktura zasnovana na sposobnostima. Nasledni karakter sposobnosti, udružen sa opštom upotrebom objektivnih selekcionih tekstova može jače istaći položaj pojedinca čiji su roditelji nenadareni. Činjeni-

43 Baš kao što su zanemarili društvene osobine ispitivača i ispitivanih, docimolozi su propustili i da testiraju korelaciju između sličnih obrazaca ocenjivanja i društvene i školske homogenosti grupe ispitivača, i nisu primetili da spontana docimologija nastavnika ima svoju logiku i svoje socijalne funkcije, pa mogu da osećaju samo zbunjenost i ogorčenje zbog toga što njihova racionalna predviđanja nailaze na slab odjek u profesorskom korpusu.

ca da pojedinac često bira bračnog partnera iz istog društvenog sloja povećava vjerovatnoću da bi uzdizanje iznad društvenog položaja sopstvenih roditelja s vremenom postajalo sve teže, a ne sve lakše.⁴⁴

Kada ti utopisti opisuju “demoralizaciju” koju bi takav sistem svakako izazvao kod članova “nižih klasa” koji bi, kao *delte iz Vrlog novog sveta*, morali da priznaju da su poslednji među poslednjima, i da takvim stanjem stvari treba da budu zadovoljni, oni možda preценjuju sposobnost testova da ocene prirodne sposobnosti samo zato što potcenjuju sposobnost škole da nametne svoju ideju o tome šta je prirodni karakter sposobnosti ili nesposobnosti.

Tehnička i socijalna selekcija

Moguće je, dakle, da je obrazovni sistem utoliko sposobniji da sakrije svoju društvenu funkciju legitimizovanja klasnih razlika iza svoje tehničke funkcije proizvođenja kvalifikacija ukoliko je nesposobniji da zanemari nepopustljive zahteve tržišta rada: moderna društva nesumnjivo sve bolje uspeavaju da navedu školu da proizvodi sve više kvalifikovanih pojedinaca, to jest pojedinaca koji su sve bolje prilagođeni zahtevima ekonomije; ali, to ograničenje autonomije obrazovnog sistema više je prividno nego stvarno utoliko što podizanje minimalnog nivoa tehničke kvalifikacije koju zahteva obavljanje neke profesije ne povlači *ipso facto* smanjenje razmaka između tehničke kvalifikacije koju garantuje ispit i društvenog statusa koji ispit daje

zahvaljujući onom što bismo mogli nazvati *dejstvo poturde*. Jedan obrazovni sistem saobrazan tehnokratskim ideološkim normama može, bar jednako uspešno kao i tradicionalni sistem, podariti školskoj izuzetnosti (koju proizvodi ili proglašava diplomom) društvenu izuzetnost, koja je relativno nezavisna od tehničke izuzetnosti veština potrebnih za radno mesto kojem diploma daje legitiman prisup: samo se time može objasniti činjenica da mnoga profesionalna radna mesta mogu zauzimati – pod različitim uslovima i s različitom nadoknadom – pojedinci koji se (pod najpovoljnijom pretpostavkom u pogledu pouzdanosti diplome) razlikuju samo po stepenu u kom su ih posvetili škola i univerzitet. Svaka organizacija ima svoje “dublere” koji su osuđeni na niži položaj zbog nedostatka školskih zvanja iako ih njihova tehnička sposobnost stečena “na terenu” čini nezamenljivima, i dobro nam je poznato rivalstvo između kategorija administrativne hijerarhije koje su razdvojene obrazovnim zvanjem iako obavljaju iste tehničke zadatke (na primer, rivalstvo između inženjera koji su završili različite škole ili razne kategorije srednjoškolskih nastavnika – oni sa agregacijom, oni s licencom, pomoćni nastavnici itd.). Načelo “za isti rad ista plata” može da posluži za opravdavanje hijerarhija (kojima ono, shvaćeno doslovno, protivreči) zato što se vrednost profesionalne proizvodnje uvek društveno opaža kao skopčana s vrednošću proizvođača, a ona se pak opaža kao zavisna od vrednosti njegovih školskih zvanja. Ukratko, diploma nas obično sprečava da od-

44 D. A. Goslin, *The Search for Ability, Standardized Testing in Social Perspective*, John Wiley and Sons, Njujork, 1966.

nos između nje i profesionalnog statusa dovedemo u vezu s manje izvesnim odnosom između sposobnosti i statusa; naime, kada bi taj drugi odnos bio vidljiviji, postavilo bi se pitanje o vezi između sposobnosti i diplome, što bi dalje vodilo pitanju o pouzdanosti diplome, to jest o svemu što se legitimizuje priznanjem pouzdanosti diplome: kada se čini da protivreče svojim najočiglednijim interesima tako što propuštaju da provere tehnički sadržaj akademskih kvalifikacija svojih činovnika, moderne birokratije zapravo brane ista ona načela na kojima počivaju njihova organizacija i hijerarhija; naime, one pojedince potvrđene diplomom ne mogu da podvrgnu proveri koja bi ih mogla ugroziti, a da time istovremeno ne ugroze legitimnost diplome i svih hijerarhija koje ona ozakonjuje. Pored toga, potrebu da se maskira jaz između stvarne tehničke kvalifikacije zajamčene diplomom i socijalne profitabilnosti koju obezbeđuje dejstvo potvrde zadovoljava i ideologija “opšte kulture”, čija je možda osnovna uloga da zabrani, *de facto* i *de iure*, pozivanje “kultivisanog čoveka” da pruži tehnički dokaz svoje kulture. Jasno je da su klase koje objektivno drže monopol na odnos prema kulturi – odnos definisan kao nešto što se ne može definisati (jer se može objektivno definisati samo postojećim monopolom) – predodređene

da izvlače maksimalan profit iz dejstva potvrde i da je njihov interes da brane ideologiju bezinteresne kulture koja legitimizuje to dejstvo tako što ga prikriva.⁴⁵ Po istoj logici shvatamo društvene funkcije rasipanja sredstava na ono učenje koje definiše način sticanja svih sposobnosti dostojnih da pripadaju opštoj kulturi, bilo da je reč o ovladavanju starim jezicima zamišljenim kao (nužno spora) inicijacija u etičke i logičke vrline “humanizma” ili o prijatnom uvežbavanju svih “formalizama” – književnih ili estetičkih, logičkih ili matematičkih.

Ako svaki postupak selekcije uvek ima za posledicu kontrolu nad tehničkim kvalifikacijama s obzirom na zahteve tržišta rada i stvaranje društvenih kvaliteta s obzirom na strukturu klasnih odnosa koje održava i obrazovni sistem, ukratko, ako Škola istovremeno ima tehničku funkciju proizvodnje potvrda o sposobnostima i društvenu funkciju očuvanja i posvećivanja moći i privilegija, jasno je da moderna društva daju obrazovnom sistemu mnoštvo prilika da obavlja svoju ulogu preobražavanja društvenih prednosti u školske prednosti, koje se pak mogu pretvoriti u društvene prednosti, jer mu ona omogućuju da predstavi školske, dakle implicitno društvene zahteve kao tehničke preduslove za bavljenje profesijom.⁴⁶ Kada Maks Veber povezuje racionalizaciju procedura selekcije i

45 “Licenca ne podrazumeva da onaj ko je poseduje zna ili da je ikada znao išta o rimskoj istoriji ili trigonometriji. Važno je da ona pomaže onom ko je ima da obezbedi položaj koji je društveno ili ekonomski poželjniji od nekih položaja koji su dostupni bez te diplome. Sve se događa tako kao da društvo sumnja u funkciju nekih aspekata obrazovanja i da onda mora simbolički da zaobli čoskove stvarajući pojmove kao što je opšta kultura” (E. Sapir, *Antropologie*, sv. II, Editions de Minuit, 1967, str. 55).

46 Upravo tu tendenciju prirodenu svakom školskom sistemu uočio je Dirkem u posebnom slučaju koleža za vreme *ancien régimea*: “Kolež *ancien régimea* izvesno nije stvarao ni lekare ni

zapošljavanja s razvojem velikih modernih birokratija koje neprestano generišu potrebe za ekspertima obučenim za specifične zadatke, on precenjuje autonomiju tehničkih funkcija kako obrazovnog tako i birokratskog sistema u odnosu na njihove društvene funkcije: zapravo, visoka francuska administracija možda nikad nije tako potpuno kao danas priznavala i posvećivala najopštije i najraspršenije dispozicije – u svakom slučaju najnepokornije i najotpornije na racionalizaciju i kodifikaciju, i nikad nije tako potpuno podređivala specijaliste, stručnjake i tehničare specijalistima za opšta pitanja koji su završili velike ugledne škole.⁴⁷

Pošto privilegovane klase sve više prenose moć selekcije na školske institucije, može izgledati da one jednoj potpuno neutralnoj instanci prepuštaju nadležnost da prenosi moć s jedne generacije na drugu i da se tako odriču arbitrarne povlastice naslednog prenošenja

privilegija. Ali, zahvaljujući svojim formalno besprekornim presudama koje objektivno uvek služe vladajućim klasama (jer one neće zanemariti svoje tehničke interese osim kada to koristi njihovim društvenim interesima), Škola danas može bolje nego ikad ranije – u svakom slučaju na jedini zamislivi način u društvu koje neprestano ističe svoju odanost demokratskim ideologijama – doprinositi reprodukciji ustanovljenog poretka jer bolje nego ikad ranije uspeva da prikrije funkciju koju obavlja. Daleko od toga da je nespojiva s reprodukcijom strukture klasnih odnosa, mobilnost pojedinaca može pomoći očuvanju tih odnosa tako što jemči društvenu stabilnost kontrolisanom selekcijom ograničenog broja pojedinaca i što time daje kredibilitet ideologiji društvene mobilnosti, koja dobija svoj najpotpuniji oblik u školskoj ideologiji osloboditeljske Škole.⁴⁸

91

sveštenike ni državnike ni sudije ni advokate ni profesore; ali se smatralo da onaj ko želi da postane profesor, advokat, sudija itd. neizostavno mora završiti kolež” (E. Durkheim, *L' évolution pédagogique en France*, op. cit., sv. II, str. 182).

47 Ta evolucija počela je krajem XIX veka sa uvođenjem konkursa za zapošljavanje u visokoj administraciji koji je, navodeći kriterijum “opšte kulture”, označio potiskivanje specijalista i tehničara obrazovanih “na terenu”, a njenim dovršenjem i ispunjenjem može se smatrati konkurs *École nationale d'administration*, koji je popunio administraciju i ministarske kabinete “mladom gospodom” u kojoj su se stekle prednosti građanskog vaspitanja i najopštijeg, u najvećoj meri tipično tradicionalnog školskog obrazovanja.

48 Kada prihvatimo tu ideologiju – kao što je prihvataju mnogi istraživači koji pitanje reprodukcije klasnih odnosa svode na pitanje intergeneracijske pokretljivosti pojedinaca – ne možemo razumeti šta pojedinačne prakse (posebno one koje doprinose mobilnosti ili neposredno ka njoj vode) duguju objektivnoj strukturi klasnih odnosa u kojoj se zbivaju. Tako, na primer, sada kolektivni interes vladajućih klasa da se struktura klasnih odnosa očuva u svemu, pa i u evoluciji obrazovnog sistema ka njegovoj većoj podređenosti zakonima ekonomije i ekonomskog računa čak i ako to iziskuje žrtvovanje određenog postotka studenata iz tih klasa (zbog prevelikog upisa) sve više dolazi u sukob sa interesom individualnih pripadnika tih klasa jer je njih već sama pripadnost vladajućoj klasi navela na to da od obrazovnog sistema očekuju automatsko posvećivanje društvenih pretenzija karakterističnih za tu klasu.

ZAVISNOST KAO POSLEDICA NEZAVISNOSTI

Jedan prorok ih je najpre razdelio po redu, zatim je iz naručja Lahesina uzeo kocke i primere života, popeo se na visoku pozornicu i rekao: Kći Anankina, deva Lahesa, govori: Duše, jednodnevna bića, opet počinju jedno kretanje koje smrtnome rodu donosi smrt. Neće demon vas kockom birati nego ćete vi izabrati demona. Ali onaj ko prvi izolači kocku neka najpre izabere oblik života u kome će morati ostati [...] Krivica leži u onima koji biraju a sam Bog nije kriv.

Platon, *Država*¹

92

Bilo da analiziramo prenošenje poruke, organizaciju vežbe ili ocene i potvrde efekata komunikacije ili vežbe, to jest da se bavimo pedagoškim radom kao dugotrajnom aktivnošću usađivanja kojom se ostvaruje uloga svakog obrazovnog sistema, ili da pokušamo da shvatimo mehanizme pomoću kojih sistem otvoreno ili prećutno bira legitimne primaoce svoje poruke tako što nameće tehničke zahteve koji su, u različitom stepenu, uvek i društveni zahtevi, ne možemo, kao što smo videli, razumeti dvostruku istinu jednog sistema definisanog sposobnošću da u službu svoje *spoljašnje funkcije* očuvanja društva stavi *unutrašnju logiku* svog funkcionisanja ako sadašnje i prošle osobine njegove organizacije i njegove publike ne dovedemo u vezu s celim sistemom odnosa koji se u datoj društvenoj formaciji uspostavljaju između obrazovnog sistema i strukture klasnih odnosa. Ako obrazovnom sistemu pripišemo apsolutnu nezavisnost, na koju on pretenduje ili, naprotiv, ako u njemu vidimo samo odraz jed-

nog stanja ekonomskog sistema ili direktan izraz sistema vrednosti "globalnog društva", nećemo moći da uočimo da *relativna autonomija* omogućuje univerzitetu da služi spoljašnjim zahtevima pod plaštom nezavisnosti i neutralnosti, to jest da prikrije društvene funkcije koje obavlja i da ih tako obavlja još uspešnije.

Nastojanje da se popišu sve spoljašnje funkcije školskog sistema, to jest objektivni odnosi između tog sistema i drugih podsistema (na primer ekonomskog sistema ili sistema vrednosti) ostaje fiktivno ako se tako ustanovljeni odnosi i sami ne dovedu u odnos s postojećom strukturom odnosa snaga između društvenih klasa. Dakle, treba povezati organizaciju univerziteta (na primer, institucionalne uslove pedagoške komunikacije ili hijerarhiju stepena i disciplina) s društvenim karakteristikama njegove publike da bi se izbeglo zatvaranje u empirističku alternativu koja tera zdrav razum i izvestan broj polunaučnih analiza da balansiraju između osude školskog sistema (kao jedinog krivca za sve nejednakosti koje on proizvodi) i raskrinkavanja društvenog sistema (kao jedinog krivca za nejednakosti prenete u – inače besprekoran – školski sistem). Pored toga, treba odrediti diferencijalnu formu koju dobijaju odnosi između ovog ili onog podsistema za svaku društvenu klasu u jednom društvu koje karakteriše izvesna struktura klasnih odnosa kako bi se izbegla iluzija – česta među ekonomistima – da Škola, kojoj je "Društvo" poverilo jednu jedinu, čisto tehničku funkciju ima samo jednu prostu vezu sa ekonomijom ili tim društvom; ili pak iluzija

¹ Platon, *Država*, Kultura, Beograd, 1969, prev. Albin Vilhar, str. 357.

bliska kulturalističkim antropolozima da Škola, kojoj je “društvo“ poverilo jednu jedinu, čisto kulturnu funkciju “usađivanja kulture“, svojom organizacijom i funkcionisanjem samo izražava hijerarhiju vrednosti “nacionalne kulture“ koju prenosi s jedne generacije na drugu.

Ako funkcije obrazovnog sistema svedemo na njegovu tehničku funkciju, to jest ako skup odnosa između školskog sistema i ekonomskog sistema svedemo na “prinos“ škole meren potrebama tržišta rada, onemogućićemo strogu upotrebu komparativne metode i na taj način sebe osuditi na apstraktno poređenje statističkih nizova lišenih značenja koje merene činjenice izvlače iz svog položaja u jednoj posebnoj hijerarhijskoj strukturi koja služi jednom posebnom sistemu funkcija. Uslovi plodne primene komparativne metode ispunjeni su tek onda kada sistematično dovedemo u vezu varijacije hijerarhijske strukture funkcija obrazovnog sistema (to jest, varijacije funkcionalnog značaja svake funkcije u celom sistemu funkcija) sa odgovarajućim varijacijama organizacije školskog sistema. Podvrgavajući kritici dve vrste postupaka koji zanemaruju te zahteve, jedna u ime nekakve deklarisanе univerzalne uporedivosti, a druga u ime verovanja u nesvodivost “nacionalnih kultura“, možemo se nadati da ćemo bar precizirati uslove za konstrukciju modela koji bi nam omogućio da razumemo svaki istorijski ostvaren slučaj kao poseban slučaj preobražaja koje može da pretrpi sistem odnosa između strukture funkcija i strukture organizacije. Zapravo, različite vrste strukture obrazovnog sistema, to jest različite istorijske specifikacije osnovne funkcije pro-

izvodnje trajnih i prenosivih dispozicija (habitus) – a ta funkcija je neizostavan sastojak svakog obrazovnog sistema – dobijaju svoje puno značenje samo kada se dovedu u vezu s različitim vrstama struktura sistema funkcija koje su neodvojive od različitih stanja ravnoteže moći između grupa ili klasa za koje se te funkcije obavljaju.

Posebne funkcije “opšteg interesa“

Nikad kao danas pitanje “ciljeva“ obrazovanja nije bilo tako potpuno poistovećeno sa ispitivanjem doprinosa univerziteta nacionalnom rastu. Čak ni preokupacije kojima je ta logika naizgled sasvim strana (na primer briga da se “demokratizuje pristup školi i kulturi“ koja udara na sva zvona) sve više koriste jezik ekonomske racionalnosti koji, na primer, dobija formu raskrinkavanja “rasipanja“ talenata. Međutim, da li su ekonomska “racionalizacija“ i “demokratizacija“ zaista tako automatski povezane kao što to rado veruju tehnokrati dobre volje? Sociologija i ekonomija obrazovanja ne daju se tako lako zatvoriti u sličnu problematiku ako ne pretpostavljaju da je rešeno pitanje koje objektivno postavljaju sva artificialistička ispitivanja “ciljeva“ obrazovanja, naime teorijsko pitanje funkcija obrazovnog sistema koje su objektivno moguće (to jest, ne samo logički već i sociološki moguće) i s tim povezano metodološko pitanje uporedivosti obrazovnih sistema i njihovih proizvoda.

Tehnokratska misao koja, pošto je ponovo otkrila filozofiju istorije socijalnog evolucionizma u njenom najuprošćenijem obliku, tvrdi da iz same stvarnosti izvlači jedan jednodimenzionalan model faza istorijske

promene i, bez mnogo truda, nalazi univerzalni etalon poređenja koji joj omogućuje da jednoznačno, prema stepenu razvoja ili “racionalnosti”, hijerarhizuje različita društva ili različite obrazovne sisteme. Pošto je pokazatelj “racionalnosti” obrazovnog sistema utoliko teže komparativno tumačiti ukoliko oni potpuno izražavaju istorijsku i društvenu specifičnost školskih institucija i praksi, ovaj postupak potpuno uništava sam predmet poređenja oduzimajući poređenim elementima sve ono što duguju svojoj pripadnosti različitim sistemima odnosa. Prema tome, bilo da se ograničimo na pokazatelje tako apstraktne kao što je stopa nepismenosti, stopa upisa ili broj nastavnika, ili da uzmemo u obzir specifičnije pokazatelje efektivnosti obrazovnog sistema ili stepena u kom on koristi virtuelno dostupne intelektualne resurse (kao što su udeo tehničkog obrazovanja, srazmera onih koji su diplomirali u odnosu na one koji su se upisali ili diferencijalna predstavljenost po polu ili društvenoj klasi na raznim stepenima obrazovanja), te odnose moramo ponovo postaviti u sistem odnosa od koga zavise da bismo izbegli upoređivanje neuporedivih stvari ili, suptilnije, da ne bismo propustili da uporedimo ono što je realno uporedivo.

Dublje posmatrano, svi ti pokazatelji počivaju na implicitnoj definiciji “produktivnosti” školskog sistema, koja se odnosi isključivo na njegovu formalnu i spoljašnju racionalnost

i tako svodi sistem na samo jednu od njegovih funkcija, koja je i sama podvrgnuta reduktivnoj apstrakciji: tehnokratska mera školskog proizvoda pretpostavlja osiromašen model jednog sistema koji bi, pošto ne zna za druge ciljeve do onih izvedenih iz ekonomskog sistema, optimalno odgovarao – po kvantitetu i kvalitetu, kao i po najmanjem utrošku sredstava – tehničkom zahtevu za obrazovanjem, to jest potrebama tržišta rada. Za onog ko prihvata takvu definiciju racionalnosti, (formalno) najracionalniji obrazovni sistem bio bi onaj koji bi se potpuno podredio zahtevima proračunljivosti i predvidljivosti, pa bi stoga uz najmanji trošak proizvodio specifične formacije neposredno prilagođene specijalizovanim zadacima i garantovao vrste i stepene tražene kvalifikacije u roku koji diktira ekonomski sistem koristeći u tu svrhu osoblje posebno obučeno za primenu odgovarajućih pedagoških tehnika, brišući klasne i polne prepreke kako bi u najvećoj meri – nikad ne izlazeći iz okvira rentabilnosti – iskoristio intelektualne “rezerve” i uklanjajući sve tragove tradicionalizma kako bi obrazovanje u domenu kulture, čiji je cilj da formira čoveka od ukusa, zamenio obrazovanjem kadrim da, po porudžbini i u postavljenom roku, proizvede specijaliste “krojene po meri”.²

Da bi se uočila simplifikacija koju takva definicija nameće sistemu funkcija, dovoljno je

2 Ovoj definiciji formalne racionalnosti obrazovanja moglo bi se prigovoriti da danas zahtevi ekonomskog sistema nisu formulisani kao uske specijalizacije i da je, naprotiv, naglasak stavljen na sposobnost za profesionalno prilagođavanje. Reč je, zapravo, o novoj vrsti profesionalne specijalnosti, koju traži novo stanje potražnje u ekonomskom sistemu. Uprkos tom proširenju definicije, sposobnost proizvodjenja profesionalno upotrebljivih kapaciteta i dalje je mera racionalnosti obrazovnog sistema.

primetiti da statistički podaci koji se najčešće pominju kao dokaz opšte korespondencije između stepena formalne racionalnosti obrazovnog sistema i stepena razvoja ekonomskog sistema dobijaju specifičan smisao samo ako ih postavimo u sistem relacija između školskog sistema i strukture klasnih odnosa. Jedan naizgled tako jednoznačan pokazatelj kao što je broj nosilaca diploma na svakom nivou i u svakoj specijalnosti ne bi mogao da se protumači u okviru formalne logike jednog sistema pravnih ekvivalencija: ekonomska i društvena dobit od neke diplome zavisi od njene retkosti na ekonomskom i simboličkom tržištu, to jest od vrednosti koju ta tržišta pridaju različitim diplomama i različitim kategorijama diploma. Na primer, u zemljama s velikom stopom nepismenosti prosta činjenica da neko zna da čita i piše ili, *a fortiori*, da poseduje svedočanstvo osnovne škole dovoljna je da obezbedi presudnu prednost u profesionalnoj konkurenciji.³ Tako isto, pošto tradicionalna društva uglavnom isključuju žene iz školovanja, pošto je korišćenje svih intelektualnih sposobnosti potrebno za razvoj ekonomije i pošto je stupanje žena u muške profesije jedan od najvažnijih društvenih preobražaja koji prate industrijalizaciju, mogli bismo doći u iskuše-

nje da nivo feminizacije srednjeg i visokog obrazovanja vidimo kao pokazatelj stepena "racionalizacije" i "demokratizacije" obrazovnog sistema. U stvarnosti, međutim, italijanski i francuski primer pokazuju da visoka stopa feminizacije može da nas zavarava i da su školske karijere koje najbogatije nacije nude devojkama samo jedna varijanta – doduše skuplja i luksuznija – tradicionalnog obrazovanja ili, da tako kažemo, jedna reinterpretacija najmodernijeg ženskog školovanja u funkciji tradicionalnog modela podele rada između polova; o tome svedoči ukupan stav studentkinja prema studijama i, još očiglednije, izbor discipline ili profesionalna iskorišćenost diplome, koji su u isti mah uzrok i posledica takvog stava. Obrnuto, stopa feminizacije, makar i mala, može da izražava odlučniji prekid s tradicionalnom definicijom ženskog obrazovanja u nekoj muslimanskoj zemlji u kojoj je cela tradicija obično potpuno isključivala žene iz visokog obrazovanja. Preciznije, globalna stopa feminizacije visokog obrazovanja može imati različita značenja u zavisnosti od kasnijeg angažovanja studentkinja u datom društvu i od svoje raspodele u različitim veštinama i disciplinama. Tako su danas u Francuskoj mogućnosti pristupa univerzitetu primet-

³ Zbog formalne ekvivalentnosti sistema i univerzitetskih diploma, poređenje između Alžira i Francuske u ovom pogledu posebno je značajno: "U jednom društvu u kom 57 odsto pojedinaca nema nikakvu diplomu opšteg obrazovanja, a 98 odsto nikakvu diplomu tehničkog obrazovanja, posedovanje potvrde o profesionalnoj sposobnosti (svedočanstva stručne srednje škole) ili svedočanstva osnovne škole predstavlja ogromnu prednost u ekonomskoj utakmici; mala razlika, na primer između onog ko zna da čita i onog ko zna da čita i piše, urodiće nesrazmerno velikom razlikom u izgledima za društveni uspeh" (P. Bourdieu, *Travail et travailleurs en Algérie*, Mouton, Pariz – La Ej, 1962, str. 272–273). Tako isto, posedovanje diplome devojci donosi različitu dobit u zavisnosti od stope školovanja ženske populacije: u Alžiru, na primer, 70 odsto devojaka sa svedočanstvom osnovne škole ili diplomom višeg nivoa imalo je 1960. godine nemanuelni posao, a broj nezaposlenih devojaka s diplomom bio je izuzetno mali.

no izjednačene za mladiće i devojke istog društvenog porekla, ali se iz toga ipak ne može zaključiti da su nestali tradicionalni model podela rada i ideologija različite "nadarenosti" polova: devojke su češće nego mladići osuđene na neke vrste studija (uglavnom književne i jezičke) pogotovo ako su niskog socijalnog porekla. Dejstvu sistema ne mogu izmaći čak ni naizgled jednoznačni pokazatelji kao što je stopa studentkinja koje koriste školsku kvalifikaciju za obavljanje neke profesije: da bi se adekvatno izmerila društvena dobit od diplome čiji je nosilac žena, trebalo bi uzeti u obzir barem činjenicu da se "vrednost" jedne profesije (na primer, u Francuskoj, "vrednost" profesije nastavnika prvog i drugog stepena) menja u meri u kojoj se ta profesija feminizuje.

96 Drugi primer: naizgled najbesprekorniji pokazatelj delotvornosti obrazovnog sistema, naime stopa "otpada" (definisana odnosom između upisanih studenata i onih koji ne uspeju da dobiju diplomu kao potvrdu da su uspešno završili studije) lišen je smisla ako u njemu ne umemo da uočimo dejstvo jedne specifične kombinacije selekcija – društvene i teh-

ničke – koje obrazovni sistem uvek paralelno obavlja: "otpad" je u ovom slučaju finalizovan proizvod u istoj meri u kojoj je to i uspešan proizvod; ako istovremeno ne razmatramo sistem dispozicija prema školskoj ustanovi, profesiju i celokupnu egzistenciju "neuspešnog" na jednoj strani i sekundarni, tehnički, a posebno socijalni profit koji obezbeđuje (nejednako – u zavisnosti od društva i klase) činjenica da je neko pohađao studije, makar i neredovno, makar i ne do kraja. Šta nam vredi poređenje stope neuspeha na engleskim univerzitetima (14 odsto) sa stopom neuspeha na američkim ili francuskim univerzitetima (40 odsto) ako, pored stepena selekcije pri upisu, koji je u Engleskoj drukčiji nego u Francuskoj ili Sjedinjenim Državama, ne uzmemo u obzir i raznovrsnost postupaka koje različiti sistemi koriste kako u selekciji tako i u nametanju interiorizacije efekata – od neopozivog isključivanja (na primer, francuski ispit, a naročito konkurs) do "blage eliminacije" (*cooling out*) koju u SAD-u omogućuje hijerarhija univerzitetskih ustanova?⁴ Ako je tačno da jedan obrazovni sistem uvek uspeva da dobije od

4 Ono što važi za statističke pokazatelje važi i za naizgled specifičnije pokazatelje organizacije i funkcionisanja školskog sistema: analiza sadržaja školskih programa i udžbenika koja ne bi vodila računa o realnim uslovima u kojima oni postoje ili pak studija o državnoj kontroli nad univerzitetom, univerzitetskoj decentralizaciji ili načinu zapošljavanja administrativnog osoblja i profesora koja bi se oslanjala samo na pravne tekstove bile bi varljive koliko i studija o verskom ponašanju koja bi iz kanonskih tekstova izvodila realnu praksu vernika čak i ako je ta praksa definisana formalno istovetnim tekstovima. "Sloboda univerziteta" u stvarnosti zavisi od odnosa između školskog sistema i političke ili religijske moći. U Francuskoj imenovanje fakultetskih profesora teorijski zavisi od ministarstva, ali iz činjenice da ono automatski prihvata kandidata koga je predložilo fakultetsko veće sledi da zapošljavanje počiva na kooperaciji, koja je ishod prave izborne kampanje među kolegama. Obrnuto, u drugim zemljama univerzitetski izbori su formalne procedure kojima se samo overava ono što je unapred odlučeno. U Italiji zvanično postoji konkurs za zapošljavanje profesora, ali on samo maskira igru klanova i uticaja kako na univerzitetu tako i van njega.

onih koje posvećuje pa i od onih koje isključuje izvestan stepen priznanja legitimnosti posvećivanja ili isključivanja, pa dakle i izvestan stepen priznanja društvene hijerarhije, onda mala tehnička efikasnost obrazovnog sistema može biti nadoknađena njegovom velikom efikasnošću u obavljanju zadatka legitimizacije “društvenog poretka” čak i onda kada tehnokrati, blaženo nesvesni kalse, čestitaju sebi na tome što su osudili rasipanje, koje inače ne mogu da izračunaju ako, pribegavanjem izvesnom krivotvorenju nacionalnog knjigovodstva, ne izbrišu paralelni profit.

To znači da tehnokratski pojam “finalnog proizvoda” ima ulogu da isključi analizu sistema funkcija obrazovnog sistema: dovedena do kraja, ta analiza bi trebalo da spreči prećutno ili izričito pozivanje na postulat “opšteg interesa” time što bi pokazala da nijedna funkcija obrazovnog sistema ne može biti definisana nezavisno od datog stanja strukture klasnih odnosa. Ako su, na primer, studenti potekli iz različitih društvenih klasa nejednako skloni da priznaju presude školskog sistema i, posebno, nejednako skloni da bez drame ili pobune prihvate drugorazredne studije i karijere (to jest, nastavnička ili činovnička mesta na koja ih usmeravaju fakulteti i discipline koji jednima nude poslednje pribežište dok su drugi u njih otposlani mehanizmima usmeravanja), razlog je to što odnosi između školskog i ekonomskog sistema (to jest, ovde tržišta rada) ostaju povezani, čak i u glavama onih koji se pripremaju

za intelektualce, sa situacijom i položajem njihove društvene klase porekla posredstvom klasnog etosa kao temelja na kom počiva nivo profesionalne ambicije. Ako ne uspostavimo takvu vezu, svodimo ceo sistem odnosa koji upravljaju odnosom jedne kategorije pojedinaca prema sopstvenoj profesionalnoj budućnosti na mehaničko dejstvo slaganja i neslaganja ponude radne snage i potražnje za njom. Upravo takvu redukciju vrši Šumpeter kada tvrdi da je uspostavio jednostavnu i neposrednu vezu između relativnog viška proizvodnje diploma (s obzirom na broj radnih mesta) i pojavljivanja revolucionarnog stava među intelektualcima.⁵ Tako isto, nastojeći da formuliše jednu “politiku obrazovanja”, M. Vermo-Goši odmah svodi tu ambiciju na određivanje “prirode i količine profesionalnih prilika koje će biti dostupne kako generaciji koja se priprema za posao tako i onoj koja je sada aktivna”;⁶ da bi se izračunale “potrebe za kvalifikacijom” dovoljno je preći iz perspektive proizvodnje na predvidljive potrebe za radnom snagom u različitim sektorima, sa predviđanja radne snage koja se koristi u jednom sektoru na “potrebe za kvalifikacijom” u tom sektoru, a odatle na “potrebe za obukom” i, na kraju, sa “potreba za obukom” na nivo i sadržaj školskih kvalifikacija koje su potrebne za njihovo zadovoljavanje. Slična formalno besprekorna dedukcija (ako ostavimo po strani aproksimacije i stalne hipoteze koje se provlače kroz celu “projekciju”) počiva na jednoj definiciji “po-

5 J. Schumpeter, *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Payot, Pariz, 1961, str. 154–259.

6 M. Vermot-Gauchy, *L'éducation nationale dans la France de demain*, Futuribles, Ed. du Rocher, Monako, 1965, str. 75.

treba“ koja svoj kredibilitet izvlači samo iz jedne površne analogije: ili priznajemo kao “potrebe“ samo one potrebe koje smatramo dostojnim da budu zadovoljene sa stanovišta tehnokratskog ideala ekonomskog dostojanstva nacija ili pak priznajemo kao “potrebe“ sve izražene zahteve za obrazovanjem.⁷ Ništa nas ne sprečava da izaberemo prvi član alternative i da određeno stanje Škole dovedemo u vezu s čistim modelom jednog obrazovnog sistema koji bi bio isključivo i jednoznačno definisan svojom sposobnošću da zadovolji zahteve ekonomskog razvoja. Ali, s obzirom na to da ne postoji društvo u kom se obrazovni sistem svodi na ulogu industrijskog preduzeća podređenog isključivo ekonomskim ciljevima i s obzirom na to da proizvodnja za potrebe ekonomije nema svuda isti značaj u sistemu funkcija i, što je još važnije, s obzirom na to da se specifičnost školskog sistema i njegovih tehnika “proizvodnje“ reprodukuje u specifičnosti njegovih “proizvoda“, samo ideološkim prevratom možemo predstaviti “potrebe ekono-

mije“ ili “potrebe Društva“ kao racionalan i razuman temelj jednog konsenzusa o hijerarhiji funkcija koji bi se bez rasprave mogao nametnuti obrazovnom sistemu. Osuđujući kao iracionalne “motivacije“ ili “vokacije“ koje danas vuku deo studenata ka “neproductivnim“ studijama i karijerama i predviđajući da su te orijentacije proizvod udruženog delovanja Škole i klasnih vrednosti, koje su i same orijentisane, tehnokratska ideologija odaje da ne poznaje druge “racionalne“ ciljeve osim onih koji su objektivno upisani u strukture određene vrste ekonomije.⁸ Može li se sociološki nemoguća ideja o obrazovnom sistemu koji je sveden na ekonomsku funkciju zastupati ikako drukčije do tako što se ekonomski sistem (kojem je obrazovni sistem podređen) neće dovesti u vezu sa određenom strukturom klasnih odnosa i što će se podrazumevati da je ekonomska potražnja nezavisna od odnosa snaga među klasama, kako bi se onda potpuno bezazleno, pod plaštom tehničke funkcije, ponovo uvele socijalne funkcije obrazovnog si-

7 Zahtev za obrazovanje iskazuje se u dve faze, prvi put pri stupanju u obrazovni sistem kao zahtev za školovanje, dok se zahtevi tržišta rada, koje višak diploma kažnjava nezaposlenošću ili nedovoljnom zaposlenošću, pokazuje tek kasnije. Zahtev za školovanje, koji za posledice ima povećanje društvenog regrutovanja obrazovnih kadrova i produženje školovanja, pokorava se pravilnostima koje su delimično nezavisne od imperativa broja i kvalifikacije koje bi trebalo da zadovolji planiranje u školstvu. Upravo taj zahtev (tesno povezan s rastom životnog standarda i evolucijom stavova prema Školi u raznim društvenim klasama) uzeo je za osnovu svojih predviđanja broja studenata Izveštaj Robins, koji nije bio tako uveren kao M. Vermo-Goši u predvidljivost tehničkog zahteva tržišta zapošljavanja (podređenog slučajnostima rasta i tehničkih inovacija koje se mogu predvideti samo za vrlo kratak rok). (Great Britain Committee on Higher Education, *op. cit.*)

8 To znači da poznavanje funkcionisanja školskog sistema i stavova različitih društvenih klasa prema obrazovanju daje jedinu osnovu za predviđanje kada želimo da znamo ne kakva bi bila poželjna raspodela studenata među različitim nivoima i vrstama obrazovanja, već kako će obrazovanje biti u nekom datom trenutku u budućnosti.

stema, a posebno funkcije reprodukcije i legitimizacije strukture klasnih odnosa?

Ne treba da nas čudi to što taj idealizam "opšteg interesa" dopušta da mu promaknu osobine strukture i karakteristike funkcionisanja koje svaki obrazovni sistem crpi iz skupa odnosa sa drugim podsistemima, to jest sa sistemom funkcija koji, u određenoj istorijskoj situaciji, dobija svoju specifičnu strukturu od strukture klasnih odnosa; još manje je neobično to što taj panekonometrički monizam previđa specifična svojstva koja struktura i funkcionisanje obrazovnog sistema duguju osnovnoj obaveznoj funkciji tog sistema, na koji je prenesena moć usađivanja kulturne merodavnosti; i najzad, nema ničeg neobičnog što je prostodušna alijansa kalkulatorskog evolucionizma i reformatorskog voluntarizma osuđena na negativnu sociologiju koja ne zna ni za šta drugo do za greške i nedostatke u odnosu na uzornu racionalnost ("arhaizam", "zaostaci", "kašnjenje", "prepreka" ili "otpor"), pa pedagošku specifičnost i istorijsku jedinstvenost jednog obrazovnog sistema ne može da opiše drukčije do odsustvom ovoga ili onoga.

Nediferenciranost funkcija i indiferentnost prema razlikama

Na prvi pogled može izgledati da oni koji nastoje da vide originalnost jedne kulture u značenjskom jedinstvu njenih elemenata i koji, poput pripadnika konfiguracionističke škole, time što pokazuju interesovanje za razne forme obrazovanja pokušavaju da izbegnu odvajanje analize jedne kulture od proučavanja prenošenja kulture, uspevaju da umaknu ap-

strakcijama proisteklim iz nepoznavanja "konfiguracija". Međutim, možemo li kulturu shvatiti kao jedan konkretan totalitet koji je nedeljivo odgovoran za sopstvenu kauzalnost i na osnovu toga dati sebi pravo da različite aspekte jedne kulture dovodimo u vezu s neakvom generativnom formulom, "duhom vremena" ili "nacionalnim karakterom", a da pri tom ne zanemarimo specifičnost različitih podistema tako što svaki od njih uzimamo samo kao izraz jednog te istog primordijalnog dinamizma, koji je, u celosti i bez posredovanja, prisutan u svakoj svojoj manifestaciji? Kada se zahtev za totalizacijom posebnih odnosa svede na jednu filozofiju totaliteta koja bi htela da sve bude u svemu, on jednako nepogrešivo kao i tehnokratska ideologija vodi zanemarivanju ne samo specifičnosti relativne autonomije obrazovnog sistema već i zanemarivanju *efekta sistema*, koji daje funkcionalni značaj i težinu jednoj funkciji unutar sistema funkcija ili jednom elementu (organizaciji, populaciji itd.) unutar strukture ili istorijske transformacije strukture. Dok tehnokrati svode relativno autonomnu istoriju obrazovnog sistema na apstraktan model jedinstvene, jednolinijske i univerzalne evolucije koja poznaje samo faze morfološkog razvoja ili etape jednog procesa formalne i spoljašnje racionalizacije, konfiguracionisti svode specifičnost koju obrazovni sistem izvodi iz svoje relativne autonomije na "originalnost" jedne "nacionalne kulture", i to na takav način da, na primer, mogu otkriti najviše vrednosti jednog društva u njegovom obrazovnom sistemu, ali isto tako mogu videti najkarakterističnije i najraznovrsnije osobine jedne kulture kao posledicu nje-

100 nog obrazovnog sistema. Tako Džesi R. Pitts “vidi grupu drugara u školi“, opisanu kao “de-linkventnu zajednicu“, kao “prototip solidarnih grupa koje postoje u Francuskoj izvan porodičnog jezgra i proširene porodice“ i vidi, na primer, kako se “agresivnost prema roditeljima i nastavnicima“ ponovo pojavljuje u “zaveri ćutanja u odnosu prema višim autoritetima“. ⁹ Ali on isto tako u pedagoškom odnosu može videti čist odraz “kulturnih tema“ večne Francuske: “U svojim odnosima s nastavnicima dete je u prisustvu jednog od najtipičnijih otelovljenja francuskih doktrinarno-hijerarhijskih vrednosti.“ ¹⁰ Pitts smatra da se u školi kao i u porodici, u birokratskim kao i u naučnim organizacijama, ponovo pojavljuje, kao “stalna osobina francuskog društva“ ili “francuskog kulturnog sistema“, jedna preovlađujuća vrsta odnosa prema drugom i prema sve-

podelu kulturnog kapitala među klasama, “kulturalistički“ sociolog uvek je u opasnosti da se prepusti svojoj sklonosti prema neobjašnjenim homologijama i neobjašnjivim konkordancama, kao i paralelizmima koji sami sebe objašnjavaju. Uobraženje da nas jedan čisto intuitivni skok može uvesti u samo načelo kulturnog sistema nikad nije tako neodrživo kao kada je reč o jednom klasnom društvu jer nas takvo uobraženje odvraća od prethodne analize raznih vrsta ili nivoa prakse i diferencijalnih odnosa raznih klasa prema tim praksama. ¹¹

Jedan sistem obrazovanja zapravo duguje svoju jedinstvenu strukturu koliko transistorijskim zahtevima koji definišu njegovu osnovnu funkciju usađivanja jedne kulturne merodavnosti toliko i stanju sistema funkcija koji istorijski konkretizuje uslove u kojima se ta funkcija realizuje. Na primer, videti tragove “aristokratskog kulta smelosti“ u harizmatičnoj ideologiji “nadarenosti“ i virtuoznosti (ideologiji koja se u visokom stepenu sreće u Francuskoj kako među studentima tako i među profesorima) znači prevideti da u svom

9 J. R. Pitts, “Continuité et changement au sein de la France bourgeoise“, *A la recherche de la France*, Ed. du Seuil, Pariz 1963.

10 Ibid., str. 288.

11 Na primer, japanski specijalisti koji su kritikovali *The Chrysanthemum and the Sward* Ruth Benedict uglavnom su napadali olaka tvrđenja i aproksimacije koje omogućuje takva upotreba “holističkog“ pristupa. Ko je, pitaju oni, taj Japanac koji je čas opisan kao “poslovični čovek sa ulice“ a čas kao “svako“ ili “bilo ko“? Minami primećuje da većina tih obrazaca odgovara “vojnim i fašističkim klanovima iz poslednjeg rata“, a Vacui smatra da oni “ne odgovaraju nijednoj prepoznatljivoj grupi nacionalnog društva“. Većina komentatora pita se kako se te njene generalizacije mogu primeniti “na vrlo očiglednu heterogenost japanskog društva“ (J. W. Bennet i M. Nagai, “The Japanese Critique of the Methodology of Benedict's *Chrysanthemum and the Sward*“, *American Anthropologist*, 55, 1953, str. 405–410).

školskom obliku ta ideologija (zajedno s praksama koje podržava ili priziva) predstavlja jedan mogući način – nesumnjivo najbolje prilagođen datom istorijskom obliku zahteva za reprodukcijom i legitimizacijom strukture klasnih odnosa – da se u samoj pedagoškoj delatnosti i pomoću nje dobije priznanje legitimnosti te delatnosti. Pored toga, ako ne analiziramo varijacije te ideologije u zavisnosti od položaja koje u strukturi školskog sistema zauzimaju različite kategorije aktera (profesori ili studenti, visokoškolski ili srednjoškolski nastavnici, studenti humanističkih ili studenti prirodnih nauka) i u zavisnosti od odnosa koji ti akteri održavaju sa svojim položajem s obzirom na svoju socijalnu pripadnost ili svoje socijalno poreklo, bićemo osuđeni na to da jednu “sociološku” apstrakciju objašnjavamo jednom “istorijskom” apstrakcijom, na primer, da profesionalni kult verbalne smelosti dovedemo u vezu s nacionalnim kultom umetničke ili ratničke hrabrosti i da pri tom sugerišemo da ontogeneza može da objasni filogenezu, a biografija istoriju:

Ako se vratimo izvorima, razumećemo hrabrost koju je čovek osećao kada je vršio neki junački čin koji je potekao iz spontanе, nepromišljene odluke, što ne znači da nije bio u skladu s jasnim i odavno prihvaćenim načelima. U Ronsevou je Rolan, ponesen verom u načela viteštva, uspeo da ugrabi priliku i preobrazi nepovoljne okolnosti u dan pobjede duha [...] Hrabrost, dakle, može postojati na svim nivo-

ima društva. Kada pariski zanatlija napravi primerak bižuterije, kada seljak brižljivo destilacijom napravi liker, kada građani stoički podnose mučenje kojima ih podvrgava Gestapo, kada Marsel Prust pokaže svoju blagu galantnost u salonu gospođe de Garmant – sve su to primeri hrabrosti u modernoj Francuskoj.¹²

Nećemo moći da izađemo iz začaranog kruga tematske analize, to jest da izbegnemo turističko kruženje po “opštim temama” koje nas može odvesti samo na “opštepoznata mesta”, ako ne objasnimo implicitne vrednosti istorijskih udžbenika jednom istorijom dostojnom udžbenika.

Mogli bismo pomisliti da analiza poput one Mišela Krozijeja, koji nastoji da na francuski obrazovni sistem primeni svoju teoriju “birokratskog fenomena”, uspeva da izbegne holistički sinkretizam opisa iz ptičje perspektive koji je karakterističan za kulturalističke antropologe. Zapravo, iza privida da koriguje apstraktnost prirodenu generičkom opisu birokratije pomoću “konkretnih” pozajmica iz kulturalističkih opisa “francuske kulture”, Krozijeova analiza nagomilava teorijske greške kako kulturalizma tako i tehnokratskog mišljenja: u meri u kojoj zanemaruje relativnu autonomiju različitih podsistema, ona ne može ništa drugo do da u svakom od njih, a posebno u obrazovnom sistemu, nađe projekciju najopštijih osobina francuske birokratije, koje su i same kombinacija najopštijih sklonosti modernih društava i najopštijih sklonosti “nacio-

¹² J. R. Pitts, *op. cit.*, str. 273. i 274.

nalnog karaktera“. Pretpostaviti odmah na početku da “obrazovni sistem datog društva odražava društveni sistem tog društva“ znači, ukratko, svesti školstvo na njegovu generičku funkciju “društvene kontrole“ (zajednički reziduum svih specifičnih funkcija) i stoga nužno prevideti sve ono što jedan obrazovni sistem duguje svojoj osnovnoj funkciji, a posebno konkretnom načinu vršenja svoje specifične funkcije u datom društvu i u datom trenutku.¹³ Tako, na primer, Mišel Krozije može da shvati karakteristične crte školske ustanove kao što su ritualizacija pedagoškog postupka ili distanca između nastavnika i učenika samo u mери u kojoj u njima prepoznaje manifestacije birokratske logike, to jest samo ako zanemari ono što je u njima specifično školsko, ili ono što izražava težnje ili zahteve svojstvene svim institucionalizovanim obrazovnim sistemima, čak i onima koji su birokratizovani u neznatoj mери ili to uopšte nisu: težnja ka “rutinizaciji“ pedagoškog rada koja se, između ostalog, izražava u proizvodnji intelektualnih i materijalnih instrumenata koje je Škola uobličila za sebe samu – priručnika, korpusa, tema itd. – pojavljuje se, zajedno s prvim znacima institucionalizacije, u tradicionalnim antičkim školama retorike

i filozofije ili školama Korana, koje ne pokazuju nijednu osobinu birokratske organizacije.¹⁴ A s druge strane, ako pomislimo na *epideixis* sofista, malih preduzetnika u obrazovanju, koji su morali da pribegavaju i profestkim tehnikama da bi privukli publiku i s njom uspostavili pedagoški odnos ili na tehnike zbunjivanja pomoću kojih su učitelji Zena nametali svoj duhovni autoritet aristokratskoj klijenteli, možda ćemo zaključiti da za razumevanje učiteljske “smelosti“ i načina na koji ona stvara distancu nije baš korisno poći od “postojanja jaza između učitelja i učenika u kom se ogleda raslojenost birokratskog sistema na razne nivoe“, i da bi bilo bolje povezati te osobine s funkcionalnim zahtevom koji je prirodan svakom pedagoškom postupku i čiji je cilj da proizvede priznanje pedagoškog autoriteta učitelja, bilo njegovog ličnog autoriteta ili onog koji je na njega prenela institucija. Tako isto, kada Mišel Krozije u institucionalnim garancijama “nezavisnosti“ univerziteta vidi samo jedan oblik statutarnih garancija upisanih u birokratsku definiciju činovničkih položaja, on spaja dve činjenice koje se ne mogu svesti jedna na drugu baš kao ni sistemi odnosa kojima one pripadaju: na jednoj strani stoji autonomija univer-

13 M. Crozier, *Le phénomène bureaucratique*, Seuil, Pariz, 1963, str. 309. Tu možemo pročitati i sledeće: “Ako su naše hipoteze tačne, morali bismo u francuskom obrazovnom sistemu pronaći karakteristične elemente birokratskog sistema jer su ti elementi organizovani oko problema društvene kontrole i mogu da opstanu samo ako se obrazovanjem prenose i osnažuju.“

14 Tako sofisti, prvi profesionalni profesori (Platon, Protagora, 317b: “Priznajem da sam profesionalni učitelj – *sophistes* – vaspitač ljudi.“) daju svojim učenicima izbor iz dela velikih pesnika (Protagora 325e) i počinju da dele kopije sopstvenih spisa kao “uzore“ (*paradigmata*) (up. R. P. Pfeiffer, *History of Classical Scholarship*, Clarendon Press, Oksford, 1968, str. 31).

zitetu koju su profesori tražili i dobili kao državni službenici podređeni opštem zakonodavstvu državne administracije, a na drugoj pedagoška autonomija nasleđena od srednjovekovne "korporacije".¹⁵ Samo karakterističnom težnjom svakog obrazovnog sistema, birokratizovanog ili ne, da prilagodi spoljašnje zahteve svojoj osnovnoj funkciji – a ne nekakvom mehaničkom inercijom ili nekom perverznom upornošću – može se objasniti otpor koji nastavnički korpus pruža svakoj spoljašnjoj definiciji svojih zadataka u ime jedne etike ubeđenja koja odbija da meri rezultate prakse bilo kojim drugim aršinom osim vrednostima svojstvenim samom korpusu i u ime jedne ideologije "učiteljstva" i njegovih prava koja se osnažuje pozivanjem na tradicije autonomije nasleđene od jedne relativno autonomne istorije. Ukratko, ako ne priznamo da je određeni obrazovni sistem definisan određenom vrstom i posebnim stepenom autonomije, lako će nam se desiti da opišemo kao proste specifikacije generičkih procesa (kao što je sklonost ka birokratizaciji) one osobine funkcionisanja institucije i one prakse aktera koje proizlaze iz moći date Školi da ispunjava svoje spoljašnje funkcije u skladu s načelima koja definišu njenu osnovnu funkciju usađivanja.

Iskazati sve odnose između sistema pomoću metaforičkog modela "odraza" ili, još gore, odrazâ koji se međusobno odražavaju, to znači rastočiti u potpunu bezrazličnost diferencijalne funkcije koje obavljaju različiti sistemi u

svojim odnosima s različitim društvenim klasama. Upravo zato će one analize birokratije i njenih odnosa sa školskim sistemom koje praksi i vrednosti velikih državnih tela dovode u vezu sa obrazovanjem koje pružaju različite velike škole nužno prevideti činjenicu da bivši studenti tih ustanova unose u državni aparat (na koji im velike škole obezbeđuju monopol) one sklonosti i vrednosti (distanciranje od uloge, bekstvo u apstrakciju, itd.) koje duguju bar isto toliko svojoj pripadnosti nekim frakcijama vladajućih klasa koliko i školovanju. I upravo zato nećemo moći da vidimo ništa drugo do proizvod birokratske organizacije u najtipičnijim stavovima nižih kategorija administrativnog osoblja, bilo da je to sklonost prema formalizmu, fetišizam tačnosti ili rigidan odnos prema pravilima, kada previdimo da sve te osobine, koje se mogu ispoljavati i izvan birokratske situacije, u logici te situacije izražavaju jedan sistem dispozicija (etos) – poštenje, pedantnost, rigoroznost u pridržavanju pravila i sklonost ka moralnoj indignaciji – koje pripadnici sitne buržoazije duguju svom klasnom položaju i koje bi i same bile dovoljne da ih predodrede za prihvatanje vrednosti javnih servisa i onih "vrlina" koje traži birokratski poredak čak i kad administrativne karijere za njih ne bi bile idealno sredstvo za uspinjanje u društvu. Znamo da se, po istoj logici, dispozicije koje prema Školi imaju studenti poreklom iz srednjih klasa ili srednji obrazovni kadrovi i, *a fortiori*, studenti čiji roditelji pripadaju srednjim obra-

15 "Francuski nastavnici prvi su dobili statutarne garancije koje ih štite od svake samovolje. Iako moraju da prate programe koji su uglavnom još vrlo strogo definisani, na drugoj strani su stekli potpunu ličnu nezavisnost" (*op. cit.*, str. 311).

zovnim kadrovima, na primer, volja za kulturu ili visoko vrednovanje “truda”, ne mogu razumeti ako se sistem školskih vrednosti ne dovede u vezu sa etosom srednjih klasa, to jest sa temeljom vrednosti koju srednje klase dodeljuju školskim vrednostima. Vidimo, dakle, da tek kada odnose među podsistemima prelomimo kroz strukturu odnosa među klasama možemo shvatiti istinske homologije (a ne samo odveć upadljive sličnosti) između birokratije i obrazovnog sistema tako što ćemo pokazati homologiju njihovih odnosa sa društvenim klasama. Dakle, kada bezobličnim pojmom “društvene kontrole” sugeriše da školski sistem obavlja nedeljivu, nediferenciranu funkciju za “društvo kao celinu”, svenamenski funkcionalizam prikriva činjenicu da jedan sistem koji doprinosi reprodukciji strukture klasnih odnosa zapravo služi “Društvu” u značenju “društvenog poretka”, a time i pedagoškim interesima klasa koje izvlače korist iz tog poretka.

Ne bismo, međutim, mogli potpuno da objasnimo uspeh svih holističkih filozofija nadahnutih istom ravnodušnošću prema razlikama, a posebno prema klasnim razlikama ako ne bismo uzeli u obzir funkcije, u pravom smislu intelektualne, njihovog ćutanja i njihove uzdržanosti, poricanja i omaški ili, naprotiv, premeštanja i prenošenja kad su posredi teme “homogenizacije”, “omasovljenja” i “planetarizacije”. Tako pokoravanje principima vladajuće ideologije uspeva da se nametne intelektualcima samo u obliku pokoravanja konvencijama i doličnostima intelektualnog sveta: nije slučajno što se danas u Francuskoj upućivanje na društvene klase obično shvata, u zavisnosti od grupe ili konjunktive, kao ideo-

loška pristrasnost, koju uvaženi čuvari objektivizma svojstvenog pristojnom društvu likvidiraju s mondenskim prezirom; kao nepriličnost provincijalca nesposobnog da uhvati korak s vremenom koja rastužuje osvedočene predstavnike jedne uvezene sociologije i od koje glavom bez obzira beže udarni odredi svih avangardi, neprestano zaokupljeni – iz straha da ne zaostanu za nekom ideološkom i teorijskom revolucijom – osmatranjem horizonta “modernosti” i uvek spremni da hitro uoče najnovije izdanke “novih klasa”, “novih otuđenja” ili “novih protivrečnosti”; kao filistinsko svetogrđe ili boetijska izmišljotina smišljena da izazove sažaljenje prema sledbenicima novih misterija umetnosti ili kulture; ili pak kao puka banalnost, nedostojna bilo kakve rasprave a pogotovo paradoksalne, ali zgodna za izazivanje neukusnih prepirki koje tako elegantno izbegava “antropološki” govor o dubinama zajedničkih temelja. Kad ne bismo znali da se intelektualni, pa i politički značaj ideologije svojstvene jednoj kategoriji intelektualaca nikad ne može neposredno izvesti iz položaja te kategorije u strukturi klasnih odnosa, već da on uvek ponešto duguje i položaju koji ta kategorija zauzima u intelektualnom polju, ne bismo razumeli kako to indiferentnost prema klasnim razlikama, čiju smo konzervativnu funkciju pokazali, može bez protivrečnosti prožeti ideologije koje prinose velike žrtve ritualnoj ili vradžbinskoj invokaciji klasne borbe. Neke od najradikalnijih “kritika” obrazovnog sistema nalaze u “osporavanju” generičke funkcije svakog obrazovnog sistema – posmatranog kao sredstvo usađivanja – način da zamagle klasne funkcije koje ta funkcija

ispunjava: stavlajući daleko veći naglasak na frustracije (naravno, pre svega seksualne) prirođene svakoj socijalizaciji nego na konkretan oblik prinuda ili lišavanja koji, čak i kada su najgeneričkiji, različito pitiskaju različite društvene klase, te ideologije vode složnom raskrinkavanju pedagoškog delovanja zamišljenog kao nediferencirano delovanje represije, i istovremeno ekumenskoj pobuni protiv represivnog delovanja “društva” svedenog na impresionističku nadimpresiju političkih, ekonomskih, birokratskih, univerzitetskih i porodičnih hijerarhija. Čim uočimo da sve te ideologije tragaju za *generičkim otuđenjem* – koje je prividno konkretizovano pozivanjem na “modernost” – i da se bave njegovim raskrinkavanjem, shvatićemo da one, pošto su se prepustile jednoj sinkretičkoj predstavi odnosa dominacije koja ih navodi da u nediferenciranoj pobuni protiv profesora-mandarina vide princip generalizovanog podrivanja hijerarhija, istovremeno previđaju, baš kao i tehnokratska i kulturalistička misao, relativnu autonomiju i zavisnost obrazovnog sistema u odnosu na društvene klase.¹⁶

Ideološka funkcija obrazovnog sistema

Kada otkrijemo da sa jednim istim principom možemo povezati sve nedostatke otkrivene u

analizama obrazovnog sistema koje počivaju na prividno suprotnim društvenim filozofijama kao što su evolucionistički ekonomizam i kulturalistički relativizam, to nas obavezuje da potražimo princip teorijske konstrukcije koji je kadar da ispravi i objasni te nedostatke. Ali, nije dovoljno da uočimo zajedničke nedostatke ta dva postupka da bismo otkrili objektivnu istinu odnosa između relativne autonomije obrazovnog sistema i njegove zavisnosti od strukture klasnih odnosa: kako uzeti u obzir relativnu autonomiju koju Škola duguje svojoj osnovnoj funkciji, a ne zanemariti klasne funkcije koje ona nužno obavlja u klasnom društvu? Kada propustimo da analiziramo konkretne, sistemske karakteristike koje obrazovni sistem duguje svojoj osnovnoj funkciji usađivanja, zar onda, paradoksalno, ne ukidamo mogućnost da postavimo pitanje o spoljašnjim funkcijama koje obrazovni sistem ispunjava kada ispunjava svoju osnovnu funkciju ili, preciznije, da postavimo pitanje o ideološkoj funkciji prikrivanja odnosa između osnovne funkcije i spoljašnjih funkcija te osnovne funkcije?

Istovremeno uočiti relativnu autonomiju obrazovnog sistema i njegovu zavisnost od strukture klasnih odnosa nije lako, između ostalog i zato što je razumevanje klasnih funk-

105

16 “Kritičke” ideologije dele sa svojim omiljenim neprijateljem, tehnokratskim mišljenjem, ravnodušnost prema razlikama, a od njega se razlikuju samo po načinu na koji primenjuju tu sklonost kada (namenivši sociologiji zadatak da traga za generičkim otuđenjem) grade ideološki sistem u kom su najčešći elementi sklonost prema sociološkim kategorizacijama kadrim da stvore iluziju homogenosti (“čitalačka publika”, “starosna grupa”, “omladina”, ako ne i “korisnici bolnica, stambenih blokova i javnog saobraćaja”) i opsesivno zanimanje za homogenizujuće i otuđujuće delovanje televizije ili “masovnih medija”, automatizaciju ili tehničke objekte i, opštije, za “tehnološku civilizaciju” ili “potrošačko društvo”.

cija obrazovnog sistema povezano u teorijskoj tradiciji sa instrumentalističkim predstavljanjem odnosa između Škole i vladajućih klasa, dok je analiza osobina strukture i funkcionisanja sa stanovišta osnovne funkcije obrazovnog sistema gotovo uvek praćena slepilom za odnose između Škole i društvenih klasa, kao da potvrđivanje autonomije obrazovnog sistema pretpostavlja iliziju o njegovoj neutralnosti. Kada verujemo da smo iscrpli suštinu bilo kog elementa obrazovnog sistema time što smo ga neposredno povezali s redukovanom definicijom interesa vladajućih klasa ne pitajući se o tome kako sâm taj sistem doprinosi reprodukciju strukture klasnih odnosa, onda na lak način, pomoću nekakvog pesimističkog finalizma, dolazimo do objašnjenja koje je istovremeno *ad hoc* i *omnibus*: baš kao kada odbijamo da priznamo relativnu autonomiju državnog aparata pa zato nužno previđamo neke najbolje skrivene usluge koje taj aparat čini vladajućim klasama na taj način što, zahvaljujući svojoj autonomiji, daje državi pravo da se pred-

stavlja kao arbitar, tako i šematsko raskrinkavanje "klasnog univerziteta" koje, pre svake analize, zaključuje da je školska kultura identična s kulturom vladajućih klasa, da je usađivanje kulture identično sa ideološkom indoktrinacijom i da je pedagoški autoritet isto što i politička moć, onemogućuje analizu mehanizama kojima se, neposredno i posredno, ostvaruju ekvivalencije omogućene strukturnim nepodudarnostima, funkcionalnim dvostrukim igrama i ideološkim pomeranjima.

Kada je relativnu autonomiju obrazovnog sistema zamislio kao njegovu mogućnost da reinterpretira spoljašnje zahteve i da koristi istorijske prilike za ostvarivanje svoje unutrašnje logike, Dirkem je na taj način bar pribavio sredstva za razumevanje težnje ka autoreprodukciji, karakteristične za školske institucije, i za istorijsko ponavljanje praksi vezanih za zahteve svojstvene instituciji ili za tendencije svojstvene jednom korpusu profesionalnih nastavnika.¹⁷ U predgovoru za Dirkemovu *Pedagošku evoluciju u Francuskoj* Albvaks kao glavnu za-

17 Vidimo, na primer, kako neki američki sociolozi kritikuju sopstveno školstvo zbog nekih tradicija ili mana koje mnogi francuski autori, obično u ime idilične vizije američkog sistema, smatraju jedinstvenim manama francuskog univerziteta koje ovaj duguje svojoj jedinstvenoj nacionalnoj istoriji: iako ne moraju da vode računa o tragovima srednjovekovne prošlosti ili ostacima državne centralizacije, i američki univerziteti uspevaju da izraze, možda manje potpuno, neke najtipičnije osobine univerzitetskog sistema, na primer u institucionalizovanoj "trci s preponama" (*boning*), na koju se svodi studentski kurikulum; u opsednutosti ispitima koja raste zajedno s njihovom ulogom u društvenom uspehu; u mahnitom nadmetanju za zvanja i počasti koje će pratiti pojedinca celog života, naročito ako posle studija ostane na univerzitetu; u "intelektualnom ropstvu" kom su podvrgnuti instruktori i asistenti; u neverovatno kukavnim (*ubelievably picaynish*) aspektima doktorskih teza koje će spavati poslednjim snom na policama biblioteke; u neproduktivnosti redovnih profesora koji se, kad to postanu, opuste (*who ease up*) i kampuju na fakultetu; ili u univerzitetskoj ideologiji prezira prema upravi i pedagogiji (up. L. Wilson, *The Academic Man, a Study in the Sociology of a Profession*, Oxford University Press, Njujork, 1942).

slugu tog dela vidi to što Dirkem povezuje dugovečnost univerzitetskih tradicija sa “životom koji je svojstven“ obrazovnom sistemu:

Organi obrazovanja su u svakom dobu povezani s drugim institucijama društvenog tela, sa običajima i verovanjima, s velikim idejnim strujanjima. Ali, oni imaju i sopstveni život, razvoj koji je relativno autonoman i u kom održavaju mnoge crte svoje stare strukture. Oni se ponekad brane od spoljašnjih uticaja tako što se oslanjaju na svoju prošlost. Na primer, nikako ne bismo mogli razumeti podelu univerziteta na fakultete kao ni sisteme ispita i stepena, internat i školske kazne ako se ne bismo vratili daleko unazad, u vreme kad je nastajala institucija čije su forme, jednom uobličene, opstajale u vremenu bilo zahvaljujući nekakvoj inerciji bilo tako što su uspevale da se prilagode novim okolnostima. Posmatrana s tog stanovišta, pedagoška organizacija izgleda nam kao najneprijateljskije raspoložena prema promeni, kao možda još konzervativnija i tradicionalnija od crkve jer je njena uloga da novim generacijama prenese jednu kulturu čiji koreni leže u dalekoj prošlosti.

Zato što pedagoški rad (bilo da ga obavlja Škola, Crkva ili Partija) proizvodi pojedince koji su trajno i sistematski promenjeni dugotrajnim i sistematskim postupkom preobražavanja koji nastoji da im podari jedno isto trajno i prenosivo obrazovanje (habitus), to jest zajedničke obrasce mišljenja, opažanja, vrednovanja i delovanja; zato što serijska proizvodnja

identično programiranih pojedinaca iziskuje i istorijski podstiče proizvodnju identično programiranih vršilaca programiranja i standardizovanih sredstava za čuvanje i prenošenje; zato što je za sistematsku transformaciju transformativne delatnosti potrebno bar isto onoliko vremena koliko i za serijsku proizvodnju preobraženih reproduktivaca, to jest kadrova sposobnih da obavljaju transformativnu delatnost koja reprodukuje obuku kroz koju su i sami prošli; i nadasve zato što samo obrazovna institucija, zahvaljujući svojoj suštinskoj funkciji, svojoj moći da, tokom celog perioda školovanja, bira i obučava one kojima će poveriti zadatak da je produže i što se stoga nalazi u položaju koji je po definiciji najpovoljniji za nametanje normi autoreprodukcije (makar samo korišćenjem sopstvene moći reinterpretacije spoljašnjih zahteva); i na kraju, zato što su nastavnici najuspešniji proizvodi tog sistema proizvodnje koji su, između ostalog, zaduženi da reprodukuju – zbog svega toga obrazovne institucije, kao što je primetio Dirkem, imaju jednu relativno autonomnu istoriju i zbog svega toga je *tempo* transformacije školskih institucija i školske kulture izuzetno spor. Ostaje činjenica da su oni koji ne povežu relativnu autonomiju obrazovnog sistema i njegove istorije sa društvenim uslovima ispunjavanja njegove osnovne funkcije osuđeni, kao što pokazuje Albvaksov tekst, pa i sam Dirkemov poduhvat, na to da cirkularno objašnjavaju relativnu autonomiju sistema relativnom autonomijom njegove istorije, i obrnuto.

Nećemo moći potpuno da objasnimo generičke karakteristike koje svaki obrazovni sistem duguje svojoj osnovnoj funkciji i svojoj

108 relativnoj autonomiji ako ne uzmemo u obzir objektivne uslove koji, u datom trenutku, omogućuju jednom obrazovnom sistemu da ostvari određeni stepen i posebnu vrstu autonomije. Treba, dakle, konstruisati sistem odnosa između obrazovnog sistema i drugih podсистema, i pri tom specificovati te odnose upućivanjem na strukturu klasnih odnosa, kako bi se uočilo da relativna autonomija obrazovnog sistema uvek postoji uporedo s njegovom zavisnošću, koja je manje ili više prikrivena praksama i ideologijom koje ta autonomija ozakonjuje. Drugim rečima, datom stepenu i datoj vrsti autonomije, to jest određenom obliku korespondencije između osnovne funkcije i spoljašnjih funkcija, uvek odgovaraju određena vrsta i određen stepen zavisnosti od drugih podсистema, to jest, u krajnjoj liniji od strukture klasnih odnosa.¹⁸

Dirkemu je školska institucija mogla izgledati konzervativnija čak i od crkve zato što je bila u stanju da tako daleko pogura svoju transistorijsku težnju ka autonomizaciji jedino zahvaljujući činjenici da je pedagoški konzervativizam tada ispunjavao svoju funkciju čuvanja društva sa efikasnošću koja je bila utoliko veća ukoliko je ta funkcija bila skrivenija. Dakle, pošto nije analizirao društvene i istorijske uslove koji su omogućili potpuno slaganje između delatnosti usađivanja i njenog sadržaja, karakteristično za tradicionalno školstvo, Dirkem je morao da uključi u osnovnu funkciju svakog obrazovnog sistema, definisanu kao "čuvanje jedne kulture nasleđene od prošlosti", nešto što je zapravo samo jedna posebna kombinacija, doduše istorijski vrlo česta, osnovne funkcije i spoljašnjih funkcija.¹⁹ Kada određena kultura za čije je očuva-

18 Svaki školski sistem obavlja, u različitom stepenu i različitim formama koje su u svakom posebnom slučaju određene strukturom klasnih odnosa, skup funkcija koje odgovaraju skupu mogućih odnosa sa drugim sistemima, tako da su njegova struktura i njegovo funkcionisanje uvek uređeni odnosom prema jednoj određenoj strukturi mogućih funkcija. Konstruisanje sistema mogućih konfiguracija iz sistema funkcija bilo bi puka školska vežba kada nam ne bi omogućavalo da svaku istorijsku kombinaciju shvatimo kao poseban slučaj idealnog skupa mogućih kombinacija funkcija i da na taj način osvetlimo sve odnose između obrazovnog sistema i drugih podсистema, počev, naravno, od nultih ili negativnih odnosa koji su po definiciji najbolje skriveni.

19 Kada u osnovnu, dakle transistorijsku funkciju obrazovnog sistema unosi osobine proistekle iz jednog istorijski određenog stanja odnosa između obrazovnog sistema i strukture klasnih odnosa, Dirkem implicitno nastoji da proglasi za transistorijski zakon jedan odnos čiji epistemološki status nikada nije ništa drugo do "slučajna generalizacija", to jest istorijske pravilnosti koje dosad nisu okrnjene nikakvim izuzetkom, ali čija suprotnost ostaje sociološki moguća. Nije stvar u tome da podržimo pedagoške utopije zasnovane na automatskoj kompatibilnosti osnovne funkcije sa bilo kojom spoljašnjom funkcijom, već u tome da nikako ne shvatimo proizvode istorije, koliko god se oni često ponavljali, kao ispoljavanje jedne istorijske prirode ("nema poznatog društva u kom..." ili pak ljudske prirode ("ljudi će uvek biti ljudi"). Pošto nam je poznata sklonost konzervativne misli da pravda utvrđeni poredak pozivanjem na prirodu stvari, jasno nam je kako bi se pesimi-

nje, usađivanje i posvećivanje Škola objektivno zadužena, teži da se svede na odnos prema kulturi kojoj je poverena izuzetna društvena funkcija samo zato što vladajuća klasa ima monopol na uslove za njeno sticanje, *pedagoški konzervativizam* koji, u svom ograničenom obliku, pripisuje obrazovnom sistemu jedan jedini cilj – da sam sebe očuva u istovetnom obliku – najbolji je saveznik *društvenog i političkog konzervativizma* jer, pod izgovorom da brani interese jednog posebnog korpusa i da daje autonomiju ciljevima jedne posebne institucije, on svojim neposrednim i posrednim delovanjem doprinosi održavanju “društvenog poretka”. Obrazovni sistem nikad nije mogao da stvori tako potpunu iluziju o apsolutnoj autonomiji u odnosu na sve spoljašnje zahteve a posebno u odnosu na interese vladajućih klasa kao onda kada je sloga između njegove osnovne funkcije usađivanja, njegove funkcije očuvanja kulture i njegove funkcije očuvanja “društvenog poretka” bila tako potpuna da je njegova zavisnost od objektivnih interesa

vladajuće klase mogla da ostane neprimećena u blaženoj nesvesnosti izbornih afiniteta. Sve dok ništa ne remeti taj sklad, sistem na neki način može da izbegne istoriji zatvarajući se u proizvodnju onih koji ga reprodukuju kao u jedan ciklus večnog vraćanja istog jer, ma koliko to izgledalo paradoksalno, on najbolje doprinosi reprodukciji društvenog poretka upravo onda kada ne poznaje nijedan drugi zahtev osim zahteva za sopstvenu reprodukciju.²⁰ Samo nam funkcionalna veza između pedagoškog konzervativizma jednog sistema koji je opsednut vlastitom reprodukcijom i društvenog konzervativizma omogućuje da objasnimo stalnu podršku koju su u Francuskoj konzervatori univerzitetskog poretka, na primer branioci latinskog, agregacije ili teze iz književnosti, tradicionalnih stubova na kojima počivaju odnos obrazovanog čoveka prema kulturi i pedagogija prirođena humanističkoj nastavi “humanističkih” nauka, uvek dobijali, pa i danas dobijaju od najkonzervativnijih frakcija vladajuće klase.²¹

109

stičke filozofije istorije, koje uvek hitaju da istorijsku pravilnost bez izuzetka proglase za nužan i opšti zakon, mogle okoristiti ovekovečavanjem odnosa između školske delatnosti i konzervativizma.

20 Ni u jednom drugom sistemu pedagoški izbori u oblasti programa, vežbi i ispita nisu tako potpuno determinisani kao što su u francuskom sistemu determinisani imperativima obrazovanja nastavnika u skladu s tradicionalnim normama: upravo tu logiku jednog oblika nastave koji teži da se organizuje tako da potpuno služi obučavanju za nastavu izražavaju francuski nastavnici kada, u svojim pedagoškim sudovima i praksi, sameravaju studente, makar nesvesno, s modelom studenta koji nije ništa drugo do “dobar đak” kakav je bio svako od njih i koji “obaećava” da će postati profesor kao oni.

21 Relacija zavisnosti preko nezavisnosti koja povezuje jedan obrazovni sistem s materijalnim i simboličkim interesima vladajućih klasa ili, tačnije, s vladajućim frakcijama tih klasa, u anketi se može uočiti kao konvergencija ili divergencija mnjenja koje različite obrazovne kategorije i različite klase ili klasne frakcije formulišu o pedagoškim problemima. Tako, na primer, analiza odgovora na anketu koja, između ostalog, sadrži pitanja o nastavi la-

S obzirom na to da istorijski i društveni uslovi koji definišu granice relativne autonomije koju obrazovni sistem duguje svojoj osnovnoj funkciji istovremeno definišu i spoljašnje funkcije njegove osnovne funkcije, svaki sistem obrazovanja odlikuje se *funkcionalnom dvostrukošću*, koja se potpuno ostvaruje u tradicionalnim sistemima, gde se tendencija ka očuvanju sistema i kulture koju on čuva poklapa sa spoljašnjim zahtevom za očuvanje društva. Tradicionalni obrazovni sistem upravo relativnoj autonomiji duguje svoju moć da da specifičan doprinos reprodukciji strukture klasnih odnosa jer treba samo da se pokorava sopstvenim pravilima da bi se istovremeno pokoravao spoljašnjim imperativima koji definišu njegovu funkciju legitimizacije postojećeg poretka, to jest da bi istovremeno ispunjavao svoju društvenu funkciju reprodukovanja klasnih odnosa (obebeđivanjem naslednog prenošenja kulturnog kapitala) i svoju ideološku

funkciju prikrivanja te funkcije (stvaranjem iluzije o sopstvenoj apsolutnoj autonomiji). Dakle, potpuna definicija relativne autonomije obrazovnog sistema u odnosu na interese vladajućih klasa uvek mora da uzme u obzir specifične usluge koje ta relativna autonomija obavlja u službi produženja klasnih odnosa: upravo posebnoj sposobnosti da autonomizuje svoje funkcionisanje i da dobije priznanje legitimnosti stvaranjem predstave o sopstvenoj neutralnosti školski sistem duguje posebnu sposobnost da maskira svoj doprinos reprodukciji distribucije kulturnog kapitala među klasama, pri čemu prikrivanje te usluge nije najmanja usluga koju on može da pruži očuvanju postojećeg poretka zahvaljujući svojoj relativnoj autonomiji.²² Obrazovni sistem uspeva da tako potpuno obavlja svoju ideološku funkciju legitimizacije postojećeg poretka samo zahvaljujući tome što to remek-delo društvene mehanike vešto sakriva, kao u kutiji

tinskog, agregaciji, profesionalnom obrazovanju ili funkcijama škole i porodice u vaspitanju dece, omogućuje nam da uočimo – s one strane stare alijanse koja je povezivala dominantne frakcije buržoazije s nastavnicima koji su najviše vezani (u oba smisla reči) za način zapošljavanja i tradicionalnog obrazovanja i istovremeno za tradicionalnu predstavu kulture (“humanističke nauke”) – znake nove alijanse između frakcija vladajuće klase koje su najneposrednije povezane s proizvodnjom ili državnom upravom i onih kategorija nastavnika koje su sposobne da izraze svoje interese za očuvanje univerziteta tehno-kratskim jezikom racionalnosti i produktivnosti (nacionalna anketa o stanju obrazovnog sistema sprovedena putem štampe).

- 22 Ako je relativna autonomija obrazovnog sistema zaista neophodan i specifičan uslov za ispunjavanje njegovih klasnih funkcija, takvo stanje stvari možemo pripisati činjenici da uspeh usađivanja jedne legitimne kulture i uverenja o legitimnosti te kulture pretpostavlja priznanje pedagoškog autoriteta institucije i njenih aktera, to jest nepoznavanje strukture društvenih odnosa na kojima se taj autoritet zasniva. Drugim rečima, pedagoška legitimnost pretpostavlja prenošenje jedne prethodno postojeće legitimnosti, ali kada proizvodi priznanje školskog autoriteta, to jest neznanje o društvenom autoritetu na kom je on zasnovan, institucija legitimizuje produžavanje klasnih odnosa pomoću svojevrnog kruga uzajamnih prioriteta.

s duplim dnom, relacije koje, u jednom društvu podeljenom na klase, povezuju funkciju usađivanja, to jest funkciju intelektualne i moralne integracije, sa funkcijom očuvanja strukture klasnih odnosa karakterističnih za dato društvo.²³ Tako, na primer, još bolje od korpusa državnih službenika, “te kaste koja se prividno drži izvan i, da tako kažemo, iznad društva, i koja, kao što primećuje Engels, čini da država izgleda nezavisna od društva“, korpus nastavnika stavlja moralni autoritet svog pedagoškog delovanja (autoritet koji je utoliko veći ukoliko se čini da ništa ne duguje školskoj instituciji, koja pak “ništa ne duguje“ državi ili društvu) u službu ideologije univerzitetskih sloboda i školske pravednosti. To što pedagoške prakse ili profesionalne ideologije nastav-

nika nikad nisu neposredno i potpuno svodive ili nesvodive na njihovo klasno poreklo ili klasnu pripadnost može se pripisati činjenici – koju pokazuje istorija školstva u Francuskoj – da one svojom funkcionalnom višeznačnošću i polivalentnošću izražavaju strukturno podudaranje etosa aktera, proisteklog iz društvene klase iz koje su potekli ili kojoj pripadaju, i uslova aktuelizacije tog etosa, koji su objektivno upisani u funkcionisanje institucije i u strukturu njenih odnosa s vladajućim klasama.²⁴

Tako nastavnicima prvog stepena (učiteljima) nije teško da, u skladu sa univerzalističkom ideologijom oslobodilačke škole, reformulišu jakobinsku dispoziciju prema etičkom zahtevu za formalnom jednakošću prilika, ko-

23 Zbog toga što cela heuristička plodnost relativne autonomije počiva na jednom paradoksu koji izmiče većini korisnika tog pojma, neophodno je povući sve konsekvence autonomije kako se ne bi propustila nijedna zavisnost koja iz nje proističe.

24 Vidimo, na primer, da postotak nastavnika poteklih iz sitne buržoazije opada u meri u kojoj se penjemo na hijerarhiji nastavničkih redova, to jest u meri u kojoj je naglašenija protivrečnost upisana u profesorsku funkciju i u kojoj se potpunije ističe primat onog odnosa prema kulturi koji je karakterističan za privilegovane klase: 1964. godine 36 odsto učitelja mlađih od 45 godina poticalo je iz deprivilegovanih klasa, 43 odsto iz sitne buržoazije, 11 odsto iz srednje ili visoke buržoazije, dok je među profesorima srednjih i viših škola 16 odsto poticalo iz deprivilegovanih klasa, 35 odsto iz sitne buržoazije i 34 odsto iz srednje i visoke buržoazije. U odsustvu statistike, možemo steći približnu predstavu o socijalnom poreklu na osnovu podataka o učenicima *École normale supérieure*: 6 odsto učenika iz deprivilegovanih klasa, 27 odsto iz srednjih klasa i 67 odsto iz viših klasa. Iako različite kategorije nastavnika nesumnjivo duguju mnoge od svojih karakteristika položaju koji zauzimaju u obrazovnom sistemu, to jest odnosima konkurencije, nadmetanja i otvorenih ili prećutnih alijansi s drugim kategorijama, kao i odgovarajućem školovanju i vrsti obrazovanja koji su ih doveli na taj položaj, ipak su sve te karakteristike tesno povezane s razlikama u socijalnom poreklu na takav način da se kategorije profesora koje se nimalo ne razlikuju po uslovima egzistencije i profesionalnoj situaciji i te kako razlikuju po svojim profesionalnim i izvanprofesionalnim stavovima, a te razlike se ne mogu svesti na razlike u kategorijalnim interesima, već upućuju na pripadnost klasi, a odatle i na socijalno poreklo.

ju izvode iz svog klasnog porekla ili klasne pripadnosti i koja je, u društvenoj istoriji Francuske, neraskidivo povezana s prenošenjem ideje o školskoj zaslugi kao sredstvu socijalnog spasa u školsku ideologiju. Tako isto, predstavljanje školskih vrlina i školske izvrsnosti koji još (čak i u naukama) usmeravaju pedagoške prakse u francuskoj srednjoškolskoj nastavi, reprodukuje (ne bez tragova sitnoburžoaskih ili univerzitetskih reinterpretacija) jednu društvenu definiciju intelektualne i ljudske izvrsnosti u kojoj je generička sklonost privilegovanih klasa prema kultu manira konkretizovana u skladu s normama aristokratske tradicije mondenske otmenosti i dobrog književnog ukusa, tradicije koju održava u životu obrazovni sistem prožet jezuitskim vrednostima: kao i lestvica dominantnih vrednosti, školska hijerarhija sposobnosti ustrojena je kao suprotnost između “briljantnog” i “ozbiljnog”, “otmenog” i “marljivog”, “uglednog” i “vulgar-

nog”, “opšte kulture” i “pedanterije”, ukratko, između politehničke lakoće i tehničkog postignuća²⁵ – to jest, ustrojena je dihotomijama proisteklim iz jednog sistema klasifikacije koji je tako moćan (sposoban za specifikaciju u svakom polju i u svakom trenutku) da može da organizuje sve hijerarhije i spojeve hijerarhija univerzitetskog sveta i da posveti društvene razlike tako što ih konstituiše kao školske razlike. Suprotnost između ocena “marljiv” i “nadaren za francuski” samo je jedna konkretizacija istog principa podele koji opšte specijaliste iz velikih škola (ENS, *Polytechnique*, ENA) stavlja naspram specijalista koje proizvode škole nižeg ranga, to jest visoku buržoaziju stavlja naspram sitne buržoazije i “glavna vrata” naspram “sporednih vrata”.²⁶ Što se tiče onih visokoškolskih nastavnika koji potiču iz sitne buržoazije i svoj izuzetan društveni status duguju samo sposobnosti da svoju upornost i prilježnost prvorazrednog učenika preobrase

112

25 Taj sistem specifično univerzitetskih suprotnosti izvesno ne bi imao takav klasifikatorski učinak i simboličku delotvornost kad ne bi direktno evocirao suprotnost između teorije i prakse ili kad ne bi izražavao osnovnu podelu na manuelni i nemanuelni rad. Tako što sistematski daje prednost jednoj od krajnjih tačaka niza paralelnih suprotnosti (najveći ugled dodeljuje se teorijskim disciplinama, književnom kultu forme i sklonosti ka matematičkom formalizmu ili apsolutnom potcenjivanju tehničkog obrazovanja), obrazovni sistem favorizuje one kojima je porodica, relativno oslobođena od pragmatizma kakav nameće ekonomska nužda, podarila sposobnost ovladavanja simboličkim, dakle, pre svega verbalnim praktičnim operacijama, kao i distanciran, “bezinteresan” odnos prema svetu i drugima, a time i prema jeziku i kulturi koje zahteva Škola, posebno kada je posredi sticanje visoko vrednovanih osobina kao što su estetska dispozicija ili naučni stav.

26 U Floverovom *Rečniku nasleđenih ideja* možemo pročitati: “Sastav na zadatu temu: u koležu dokaz marljivosti kao što je prevođenje dokaz inteligencije. Ali, u stvarnom svetu treba se podsmevati marljivima.” Bilo bi lako pokazati da za visoku buržoaziju u domenu ekonomske i političke moći student ENS-a, koji je po profesorskoj ideologiji idealan kultivisan čovek, naspram studenta ENA-e, otevljenja mondenske kulture prilagođene ukusu vremena, stoji u približno istom odnosu kao “marljiv student” naspram čoveka obrazovanog u skladu s kanonima tradicionalne Škole.

u akademsku lakoću, ili pak onih koji potiču iz srednje i visoke buržoazije i koji su nastojali da stvore bar privid nezainteresovanosti za privremene koristi izvučene iz porekla kako bi stvorili sliku sopstvene univerzitetske ozbiljnosti, u celoj njihovoj praksi ogleda se napetost između, na jednoj strani, aristokratskih vrednosti koje nameće francuski obrazovni sistem (kako u duhu sopstvene tradicije tako i zbog svog odnosa s privilegovanim klasama) i, na drugoj strani, sitnoburžoaskih vrednosti koje čak i onim nastavniciima koji ih ne izvlače direktno iz svog socijalnog porekla nameće delovanje jednog sistema koji (zahvaljujući svojoj funkciji i položaju u odnosu na moć) osuđuje svoje aktere na podređen položaj u hijerarhiji frakcija vladajućih klasa:²⁷ institucija koja ovlašćuje i podstiče uzajamno zamenljive aktere transmisije da izokrenu smisao njenog autoriteta kako bi stvorili iluziju kreacije koja se ne može podražavati pruža posebno povoljan teren za igru ukrštenih i nagomilanih cenzura omogućenu sukcesivnim, a ponekad i istovremenim upućivanjem na školski kult poletnosti i akademske sklonosti ka zlatnoj sredini. Tako visokoškolski profesori u samim neodređenostima jedne ideologije u kojoj se izražavaju i društvena dvojnost regrutovanja nastavničkog korpusa i ambivalentnost objektivne definicije profesionalnog radnog mesta nalaze najbolje sredstvo za suzbijanje (bez zapadanja u protivrečnost) svih devijacija

u odnosu na dva sistema normi koja su protivrečna u više tačaka. Vidimo kako se gospodski prezir prema radom stečenim vrlinama intelektualnog radnika, što je univerzitetska verzija aristokratizma talenta (koji i sâm prevodi aristokratsku ideologiju rođenja u skladu sa zahtevima buržoaskog nasleđivanja) bez pomuke udružuje s moralnim osuđivanjem uspeha (koji se neposredno opaža kao kompromis sa svetom) i sa sitničavom odbranom statutarnih prava, čak kad to ide na štetu prava na nadmetanje: to mnoštvo stavova izražava, u specifično univerzitetskom obliku, sitnoburžoasku sklonost ka izvlačenju utehe iz apotropejskog potvrđivanja opšte osrednjosti. Dakle, sve univerzitetske norme, kako one koje upravljaju selekcijom studenata tako i one koje upravljaju kooptiranjem nastavnika, pa i one koje uređuju proizvodnju kurseva, teza, pa čak i radova s naučnim pretenzijama, uvek daju prednost uspehu (bar u okviru institucije) jedne modalne vrste čoveka i dela koja je definisana dvostrukom negacijom, to jest briljantnošću bez originalnosti i ozbiljnošću bez naučne težine, ili, da tako kažemo, “pedanterijom lakoće“ i koketerijom erudicije.

Iako je gotovo uvek podređena buržoaskoj ideologiji milosti i dara, sitnoburžoaska ideologija marljive askeze uspeva da duboko obeleži školsku praksu i sudove o toj praksi jer susreće i reaktivira jednu sklonost ka etičkom opravdavanju pomoću zasluge, sklonost koja je

27 Strukturno razilaženje između uglednog položaja u instituciji i položaja izvan institucije koje ishodi u nižem (ili marginalnom) položaju institucije u strukturi moći možda je jedan od najmoćnijih eksplikativnih principa kad je reč o praksi i mnjenjima visokoškolskih profesora (sličnih, u ovom pogledu, visokim oficirima).

prirodna vladajućoj ideologiji čak i kad je degradirana ili potisnuta. Ne bismo, međutim, razumeli sinkretizam univerzitetskog morala kad ne bismo videli da odnos podređenosti i komplementarnosti između sitnoburžoaske i krupnoburžoaske ideologije reprodukuje (u oba smisla te reči), u relativno autonomnoj logici školske institucije, odnos antagonističke alijanse, koji se može opaziti u drugim domenima, a posebno u političkom životu, između sitne buržoazije i vladajućih frakcija buržoazije: disponirana svojom dvostrukom opozicijom (prema deprivilegovanim klasama i prema vladajućim klasama) da služi održavanju moralnog, kulturnog i političkog poretka a time i onih koji služe tom poretku, sitna buržoazija je podelom rada osuđena da revnosno služi na nižim i srednjim položajima birokratije koji su zaduženi da održavaju poredak bilo

usađivanjem reda ili pozivanjem na red onih koji red nisu internalizovali.²⁸

Treba, dakle, povezati strukturne i funkcionalne osobine koje jedan obrazovni sistem duguje svojoj osnovnoj funkciji i spoljašnjim funkcijama te osnovne funkcije sa društveno uslovljenim dispozicijama koje učesnici (prenosioci ili primaoci) duguju svom klasnom poreklu, svojoj klasnoj pripadnosti, ali i svom položaju u instituciji da bi se tačno shvatila priroda veze između školskog sistema i strukture klasnih odnosa i da bi se osvetlile – bez zapadanja u metafiziku harmonije sfera ili providencijalizam najboljeg ili najgoreg – podudarnosti, sličnosti ili koincidencije koje se u krajnjoj liniji mogu svesti na konvergencije interesa, ideološke saveze ili srodnosti između habitusa.²⁹ Čak i ako nije moguće konstruisati beskrajn diskurs koji bi prolazio kroz celu

28 Da bismo pokazali koje funkcije obavlja podela rada dominacije između sitne i visoke buržoazije, a posebno da bismo ukazali na funkcije žrtvenog jarca i crne ovce koje na sebe uzimaju niži činovnici zaduženi za izvršenje fizičke ili simboličke prinude, dovoljno je da nabrojimo neke najrečitije parove te funkcionalne suprotnosti: pukovnik, "otac svog puca" i desetar, "pas-čuvar kasarne"; sudija i "pandur"; gazda i "šljaker"; visoki funkcioner i "šalteraš"; lekar i bolničar ili psihijatar i bolničar u azilu za mentalne bolesnike i na kraju, u okviru školskog sistema, direktor škole i nadzornik (zadužen za disciplinu) ili profesor i "pion". Poznata nam je, na primer, dvostruka igra koja, u sistemu obrazovanja, omogućuje dvojnost funkcija i osoblja: izričito ili prećutno omalovažavanje činovnika školske administracije i osoblja zaduženog za disciplinu jedno je od najsigurnijih i najjeftinijih sredstava za postizanje institucionalne harizme.

29 Da bi shvatio rastojanje koje deli analizu konkretnih posredovanja od teorijske formulacije koja ih, u najboljem slučaju, sažeto opisuje a u najgorem potpuno previda, čitalac samo treba da se vrati na neke analize u ovoj knjizi, koje, kada se svedu na apstraktan stenoografski zapis, mogu da se prikažu, na primer, kao "sistem komunikacijskih odnosa između nivoa transmisije i nivoa recepcije sistemski definisan relacijama između obrazovnog sistema kao sistema komunikacije i strukture odnosa među klasama" (prvo i drugo poglavlje); ili pak kao "sistem veza između sistema školskih vrednosti definisanog u odnosu na vrednosti vladajuće klase i vrednosnog sistema koji proizlazi iz klasnog porekla i klasne pripadnosti članova korpusa" (četvrto poglavlje).

mrežu odnosa koja svakom odnosu daje njegovo puno značenje, dovoljno je uočiti, s obzirom na jedan poseban odnos, sistem cirkularnih relacija koje povezuju *strukture* i *prakse* (posredstvom habitusa kao proizvoda struktura), proizvođače praksi i one koji reprodukuju strukture, da bi se sagledale granice valjanosti (to jest, valjanost u tim granicama) jednog apstraktnog izraza kao što je “sistem veza između obrazovnog sistema i strukture klasnih odnosa”: tako istovremeno postavljamo princip empirijskog rada koji nam omogućuje da izbegnemo mondensku i fiktivnu alternativu između mehaničkog panstrukturalizma i potvrđivanja neotuđivih prava kreativnog subjekta ili istorijskog aktera.³⁰ Utoliko što definiše prvobitne uslove proizvodnje razlika između habitusa, struktura klasnih odnosa – shvaćena kao polje sila koje se izražava u neposredno ekonomskim ili političkim antagonizmima i, u istom mahu, u sistemu simboličkih položaja i opozicija – obezbeđuje eksplikativni princip

sistemskih osobina koje praksa aktera iz određene klase poprima u različitim oblastima delovanja, čak i ako ta praksa u svakom posebnom slučaju duguje svoj konkretan oblik zakonima svojstvenim svakom od razmatranih podsistema.³¹ Dakle, ako ne vidimo da se odnos između raznih podsistema uspostavlja samo posredovanjem klasne pripadnosti, to jest aktivnostima aktera koji teže da u narazličitim praksama ostvare iste osnovne vrste habitusa (plodnost, brak, ekonomsko, političko ili školsko ponašanje), može nam se dogoditi da postvarimo apstraktne strukture svodeći odnos između tih podsistema na logičku formulu koja nam omogućuje da bilo koji od njih izvedemo iz bilo kog drugog; ili, još gore, da uspostavimo privid realnog funkcionisanja “društvenog sistema” samo tako što ćemo, poput Parsonsa, podsistemima dati antropomorfan oblik aktera koji su međusobno povezani razmenom usluga i koji na taj način doprinose dobrom funkcionisanju sistema, koji

30 O uloji koju igra pojam habitusa u prevazilaženju te prednaučne alternative koja, čak i u svojim najavangardnijim oblicima, podseća – ne samo jednom crtom – na staru debatu o društvenim determinizmima i ljudskoj slobodi, vidi P. Bourdieu, pogovor za Erwin Panofsky, *Architecture gothique et pensée scolastique*, Ed. de Minuit, 1967, str. 135–167.

31 Sve nas navodi da mislimo kako na istom asketskom etosu uspinjanja u društvu počiva ponašanje dela srednjih klasa s obzirom na plodnost i stavove prema školi: dok u najplodnijim društvenim kategorijama kao što su poljoprivredni radnici, poljoprivrednici i fizički radnici izgledi za upis u šesti razred pravilno opadaju sa svakom prinovom u porodici, u najmanje plodnim kategorijama – zanatlije i trgovci, srednji činovnici – oni naglo opadaju u porodicama sa četvoro ili više dece, to jest u onim porodicama koje se u svojoj grupi izdvajaju velikom plodnošću. Umesto da se u broju dece vidi uzročno objašnjenje opadanja stope školovanja, treba pretpostaviti da želja da se ograniči broj dece i želja da se deci pruži srednjoškolsko obrazovanje izražavaju jedan te isti asketski stav u kategorijama u kojima uporedo postoje. Analizu odnosa između klasnog etosa i plodnosti vidi u P. Bourdieu i A. Darbel, “La fin d'un malthusianism?” u Darras, *Le partage des bénéfices*, Ed. de Minuit, Pariz, 1966, str. 134–135.

u tom slučaju i nije ništa drugo do proizvod njihovog apstraktnog spajanja.³²

Kada izgleda da su odnosi između Škole i društvene klase u nekom posebnom slučaju potpuno skladni, to znači da objektivne strukture proizvode klasni habitus, a posebno dispozicije i predispozicije koje, generišući prakse prilagođene tim strukturama, omogućuju funkcionisanje i nastavljanje samih struktura: na primer, dispozicija da se koristi Škola i predispozicija da se u njoj postigne uspeh zavise, kao što smo videli, od objektivnih izgleda različitih društvenih klasa; ali te dispozicije i predispozicije su, sa svoje strane, najvažniji činioci održavanja strukture školskih izgleda kao objektivno uočljive manifestacije povezanosti između obrazovnog sistema i strukture klasnih odnosa. Čak i negativne dispozicije i predispozicije koje vode autoeliminaciji, na primer samopotcenjivanje, nisko vrednovanje Škole i njenih potvrda ili malodušno bežanje od mogućeg poraza ili isključenja, mogu se razumeti kao nesvesna anticipacija sankcija koje škola objektivno rezerviše za deprivilegovane klase. Dublje posmatrano, samo jedna adekvatna teorija habitusa kao mesta interio-

rizacije spoljašnjosti i eksteriorizacije unutrašnjosti omogućuje nam da potpuno osvetlimo društvene uslove obavljanja funkcije legitimizacije društvenog poretka, koja je bez sumnje prikrivena bolje od svih drugih ideoloških funkcija škole. Zato što tradicionalni obrazovni sistem uspeva da stvori iluziju da je njegova delatnost usađivanja potpuno odgovorna za proizvodnju kultivisanog habitusa ili, što je prividna protivrečnost, da ona svoju diferencijalnu efikasnost duguje samo urođenim sposobnostima onih koji su joj podvrgnuti i da je stoga nezavisna od svih klasnih uslovljenosti, dok ona zapravo teži tome da samo potvrđuje i osnažuje jedan klasni habitus, stvoren izvan Škole, na kojem počivaju sva školska postignuća – on na nezamenljiv način doprinosi održavanju strukture klasnih odnosa i, u isti mah, njenom legitimizovanju tako što prikriva činjenicu da školske hijerarhije koje on proizvodi reprodukuju društvene hijerarhije.³³ Da bismo se uverili da je tradicionalni obrazovni sistem svim predodređen da služi funkciji konzervacije društva, dovoljno je da se prisetimo, između ostalog, srodnosti između kulture koju on usađuje, načina na koji

116

32 Iako potvrđuju imanentnost klasnih odnosa na svim nivoima društvene prakse, Marksovi strukturalistički čitaoci, poneseni objektivističkom reakcijom na sve idealističke oblike filozofije akcije, priznaju aktere samo kao “podršku” strukturi i zato moraju da zanemare pitanje posredovanja između strukture i prakse jer propuštaju da strukturama daju ikakav drugi sadržaj osim moći – u krajnjoj liniji vrlo tajanstvene – da odrede ili da nad-odrede druge strukture.

33 Da bi se slaganju efekata školskog delovanja i selekcije sa efektima predškolskog ili paraškolskog obrazovanja koje nam anonimno daju okolnosti egzistencije čak i ako ga je pedagoški autoritet jedne porodične grupe specifikovao i snabdeo istinskim pedagoškim značenjem, dovoljno je istaći da, od šestog razreda do Politehnike, hijerarhija škola izražena akademskim prestižom i društvenom profitabilnošću zvanja kojima one vode, strogo odgovara hijerarhiji tih škola izraženoj socijalnim sastavom njihovih učenika.

je usađuje i načina na koji je poseduje – srodnosti koju takav vid akvizicije proizvodi i pretpostavlja – i srodnosti između tog skupa osobina i društvenih karakteristika publike kojima on usađuje tu kulturu, pri čemu su i same te karakteristike povezane s pedagoškim i kulturnim dispozicijama koje akteri usađivanja duguju svom socijalnom poreklu, obrazovanju, položaju u instituciji i socijalnoj pripadnosti. S obzirom na složenost mreže odnosa kroz koju se obavlja funkcija legitimizovanja društvenog poretka, pokušaj da se ona smesti u jedan mehanizam ili jedan sektor obrazovnog sistema očigledno bi bio uzaludan: ipak, u klasnom društvu, u kom Škola deli zadatak reprodukovanja tog istorijskog proizvoda, koji u datom vremenu predstavlja legitimni model kultivisane dispozicije, sa porodicama koje su nejednako obdarene kulturnim kapitalom i sklonošću da ga oplođuju, ništa tako dobro ne služi pedagoškom interesu vladajućih klasa kao pedagoški *laissez-faire* karakterističan za tradicionalno školstvo – naime, reklo bi se da je upravo automatsko delovanje, koje je neposredno efikasno i po definiciji nevidljivo, predodređeno da obavlja funkciju legitimizacije društvenog poretka. Zato nam je jasno koliko je naivno svođenje svih ideoloških funkcija obrazovnog sistema na funkciju političke ili verske indoktrinacije koja se i sama, u zavisnosti od načina usađivanja, može vršiti s različitim stepenom latentnosti. Ta zbrka, prirodjena većini analiza političke funkcije Škole, utoliko je opasnija što upadljivo odbijanje funkcije indoktrinacije ili barem najotvorenijih oblika političke propagande i građanske obuke može da ispunjava ideološku funkciju time što

prikriva funkciju legitimizacije društvenog poretka jer – kao što posebno dobro pokazuje francuska tradicija laičkog, liberalnog ili liberterškog univerziteta – proklamovana neutralnost u odnosu na etički i politički *credo* ili čak razmahivanje neprijateljstvom prema državnim vlastima čini još nevidljivijim specifični doprinos koji održavanju ustanovljenog poretka može da da samo obrazovni sistem. Dakle, da bismo razumeli da društvene posledice opštih ili naučnih iluzija koje sociološki implicira sistem veza između obrazovnog sistema i strukture klasnih odnosa nisu iluzorne, moramo da se vratimo na princip koji upravlja tim sistemom veza. Da bi Škola mogla da legitimizuje ustanovljeni poredak, potrebno je da društvo njoj prizna legitimitet, a to priznanje počiva na neznanju o prenošenju autoriteta kojim je taj legitimitet objektivno zasnovan ili, tačnije, na nepoznavanju društvenih uslova sklada između struktura i habitusa koji je dovoljno savršen da onemogućuje prepoznavanje habitusa kao proizvoda koji reprodukuje ono što ga proizvodi i s tim povezano prepoznavanje struktura tako reprodukovano poretka. Prikrivanjem objektivne istine o svom funkcionisanju obrazovni sistem objektivno teži da proizvede ideološko opravdanje poretka koji svojim funkcionisanjem reprodukuje. Nije slučajno to što su mnogi sociolozi, kao žrtve ideološkog delovanja škole, skloni da dispozicije i predispozicije prema obrazovanju – “nade”, “aspiracije”, “motivacije”, “volju” – izostave iz društvenih uslova za proizvodnju dispozicija i predispozicija prema Školi: zaboravljajući da objektivni uslovi u isti mah definišu aspiracije i stepen u kom one mogu biti zadovoljene, oni

sebi daju za pravo da proglase najbolji od svih mogućih svetova čim na kraju neke longitudinalne studije o školskim karijerama otkriju – kao da se tu umešala nekakva prestabilizovana harmonija – da pojedinci nisu očekivali ništa što nisu postigli i da nisu postigli ništa što nisu očekivali. Kritikujući one univerzitetske nastavnike koji uvek imaju “osećanje krivice kada čitaju statistike povezane s društvenim poreklom studenata na fakultetu”, M. Vermo-Goši primećuje da se “prava demokratizacija možda sastoji u podsticanju razvoja onog obrazovnog procesa koji je najbolje prilagođen osobinama i željama dece iz skromnih ili slabo obrazovanih sredina”, i dodaje: “Njima nije naročito važno što se intelektualno briljantan sin radnika, povodeći se za društvenom tradicijom, sposobnošću stečenom zahvaljujući pripadanju izvesnoj sredini itd., radije odlučuje za stare praktične škole ili stare državne strukovne škole kako bi stekao, ako je za to sposoban, diplomu tehničara ili inženjera u tehničkim školama, dok sin lekara više voli klasično obrazovanje koje će mu omogućiti da se upiše na fakultet.”³⁴ Blaženi su, dakle, “skromni” ljudi koji, zahvaljujući svojoj skromnosti, teže samo onome što imaju, i blagosloven je “društveni poredak” koji ih štiti od nesreće koju bi im donele prevelike ambicije neprimerene kako njihovim sposobnostima tako i njihovim aspiracijama.

Da li nam doktor Panglos izgleda manje strašno u ulozi planera nego u ulozi metafizičara? Uvereni da je računanje dovoljno za proizvodnju najboljeg od svih mogućih školskih svetova, novi optimistički filozofi društvenog po-

retka vraćaju se jeziku svih sociodiceja koje nastoje da nas ubede da je ustanovljeni poredak upravo ono što treba da bude jer nema čak ni potrebu da svoje prividne žrtve poziva na red, to jest na doličnost, kako bi one pristale da budu ono što moraju da budu. Naravno, ti filozofi ćutke prelaze (što je znak prećutnog prihvatanja) preko funkcije legitimizacije i čuvanja ustanovljenog poretka koju obavlja Škola kada klase koje isključuje uverava da je njihovo isključenje legitimno tako što ih sprečava da vide i ospore načela na kojima ono počiva. Odluke školskog suda imaju tako presudan karakter samo zato što istovremeno iskazuju presudu i nepoznavanje njenog društvenog obrazloženja. Da bi socijalna sudbina bila prikazana kao slobodna vokacija ili posledica ličnih zasluga – kao u Platonovom mitu, gde duše koje su izvukle svoju “sudbinu” moraju da se napiju vode sa izvora zaborava pre nego što siđu na zemlju da tu dodeljenu sudbinu prožive – potrebno je (i dovoljno) da Škola, tumač nužnosti, ubedi pojedince da su sami izabrali ili osvojili sudbine koje im je društvena nužnost unapred dodelila. Bolje od političkih religija, čija je najpostojanija funkcija, kao što primećuje Maks Veber, da privilegovanim klasama podare teodiceju njihove privilegovanosti; bolje od soteriologa onostranosti koji doprinose produžavanju društvenog poretka obećanjem posthumnog podrivanja tog poretka; bolje od doktrina poput *Kharme*, koju je Veber video kao remek-delo društvene teodiceje (jer ona društveni kvalitet svakog pojedinca u kastinskom sistemu opravdava stepenom njegove religijske kvalifikacije u

34 M. Vermot-Gauchy, *op. cit.*, str. 62–63.

ciklusu seobe duša) – bolje od svih njih Škola danas uspeva, zahvaljujući ideologiji prirodnog “dara” i urođene “sklonosti”, da legitimizuje cirkularnu reprodukciju kako društvene tako i školske hijerarhije.

Dakle, najskrivenija i najspecifičnija funkcija obrazovnog sistema jeste prikrivanje njegove objektivne funkcije, to jest maskiranje objektivne istine o njegovoj povezanosti sa strukturom klasnih odnosa.³⁵ U to ćemo se uveriti čim pogledamo šta kaže jedan dosledni planer koji se, dok raspravlja o najpouzdanijem načinu da se unapred izaberu studenti predodređeni za školski uspeh i da se tako poveća tehnička produktivnost obrazovnog sistema, pita koje osobine kandidata treba uzeti u obzir:

U jednoj demokratiji, institucije koje se izdržavaju iz javnih fondova ne mogu otvoreno uzeti neke osobine za kriterijume selek-

cije. Među karakteristikama koje normalno ne bi trebalo uzimati za kriterijume u procesu selekcije su pol, broj i redosled rađanja dece u porodici, trajanje prethodnog školovanja, fizički izgled, naglasak ili intonacija, društveno-ekonomski status roditelja i ugled prethodne škole [...] Međutim, ne treba posebno dokazivati da oni čiji su roditelji vrlo loše situirani na društvenoj lestvici obično ne postižu dobre rezultate na univerzitetu i da se na njih ne bi trebalo kladiti, mada bi direktna i otvorena predrasuda protiv takvih kandidata u politici selekcije bila neprihvatljiva.³⁶

Ukratko, i protraćeno vreme (dakle, novac) spada u cenu koja se mora platiti za neprestano maskiranje odnosa između socijalnog porekla i školskih rezultata jer, kad bismo hteli da brže i po nižoj ceni uradimo ono što će sistem u sva-

119

35 Malo je institucija koje su tako dobro zaštićene od sociološkog istraživanja kao što je to obrazovni sistem. Ako je tačno da Škola ima funkciju da sakrije spoljašnje funkcije svoje osnovne funkcije i da ona ne bi mogla da obavlja tu ideološku funkciju kad ne bi prikrivala da je obavlja, onda nauka koja želi da se bavi ovim slučajem neće imati svoj predmet ukoliko za svoj predmet ne uzme upravo ono što ne dopušta konstrukciju tog predmeta. Ako odbijemo takav projekat, ograničićemo se na slepo ili saučesničko pristajanje uz dato u onom obliku u kom je dato, bilo da takvu teorijsku predaju maskiramo razmetljivom strogošću empirijskih postupaka ili da je legitimizujemo pozivanjem na ideal “etičke neutralnosti”, to jest da sa ustanovljenim poretkom sklopimo pakt o nenapadanju. Ako postoji samo nauka o skrivenom, onda je nauka o društvu po sebi kritička (to jest, naučnik koji bira tu nauku ne mora posebno da se opredeli za kritiku): skriveno je u ovom slučaju jedna tajna, i to dobro čuvana tajna, čak i kada nikom nije stavljeno u dužnost da je čuva jer ono doprinosi reprodukciji jednog “društvenog poretka” zasnovanog na prikrivanju najdelotvornijih mehanizama sopstvene reprodukcije, poretka koji na taj način služi interesima onih koji imaju interes da ga očuvaju.

36 R. K. Kelsall, “University Student Selection in Relation to Subsequent Academic Performance – A Critical Appraisal of the British Evidence”, u Paul Hamos (prir.), *Sociological Studies in British Universities, The Sociological Review*, Monografija broj 7, Keele, oktobar 1963, str. 99.

kom slučaju uraditi, izneli bismo na videlo jednu funkciju koja se može obavljati samo ako ostane skrivena, i time bismo je poništili. Uvek se mora trošiti novac ili vreme na zadatak školskog sistema da legitimizuje prenošenje moći iz generacije u generaciju i da pri tom prikriva odnos između početne i krajnje socijalne tačke školske putanje pomoću nečeg što je, u velikoj meri, samo efekat potvrde omogućen upadljivo, ponekad i prekomerno dugim školovanjem. Opštije rečeno, ako izgubljeno vreme nije otpisano kao čist gubitak, to znači da se u njemu zbiva jedan preobražaj dispozicija prema sistemu i njegovim sankcijama koji je neophodan za funkcionisanje sistema i ispunjavanje njegovih funkcija: odložena eliminacija razlikuje se od trenutne eliminacije zasnovane na predviđanju objektivnih izgleda za eliminaciju po količini vremena koja je potrebna da se isključeni ubede u legitimnost svoje isključenosti. Činjenica da danas obrazovni sistemi sve češće pribegavaju

“blagom načinu” (koji podrazumeva veći utrošak novca i vremena) kada eliminišu klase najudaljenije od školske kulture znači da jedan obrazovni sistem, kao institucija simboličke vlasti koja je osuđena na to da u nekima ubije ambicije koje inače u svima podstiče, mora sebi obezbediti sredstva za postizanje priznanja zakonitosti svojih sankcija i njihovih društvenih posledica jer će se svakako pojaviti primeri i tehnike organizovane i eksplicitne manipulacije kada samo isključivanje postane nedovoljno za nametanje interiorizacije legitimnosti isključivanja.³⁷

Tako je školski sistem, sa ideologijama i efektima proisteklim iz njegove relativne autonomije, za buržoasko društvo u njegovoj sadašnjoj fazi ono što su druge forme legitimizacije društvenog poretka i naslednog prenošenja privilegija bile za društvene formacije koje su se razlikovale kako po konkretnom obliku klasnih odnosa i antagonizama tako i po prirodi privi-

37 Francuski obrazovni sistem, koji je u svom tradicionalnom obliku tražio i dobijao priznanje svojih presuda bez prava na prigovor koje izražavaju jednu uvek jednoznačnu hijerarhiju (čak i kada se ona krije ispod skupa prepletenih hijerarhija) u tom smislu je suprotan sistemima koji, poput američkog univerziteta, raspolazu sredstvima za institucionalno ukiđanje napetosti proisteklih iz raskoraka između aspiracija koje oni sami podstiču i društvenih sredstava za realizaciju tih aspiracija: ako posmatramo granični slučaj, zamišljamo univerzitet koji se, pošto gotovo izričito vide sebe kao poseban slučaj sistema institucija simboličke vlasti, snabdevaju svim institucionalnim instrumentima (testovi, sistemi grananja i skretanja koji jednom sistemu omogućuju da bude hijerarhizovan, a da izgleda samo razumđen) i specijalizovanim osobljem (psiholozi, psihijatri, savetnici za profesionalno usmerenje i psihoanalitičari), što sve omogućuje diskretnu i ljubaznu manipulaciju nad onima koje institucija osuđuje, isključuje ili skreće na sporedni kolosek. Ta utopija nam omogućuje da shvatimo da bi “racionalizacija” tehničkih i institucionalnih instrumenata isključivanja, usmeravanja i usađivanja pomirenosti sa usmeravanjem i isključivanjem omogućila školskom sistemu da efikasnije (u značenju “čistije”) obavlja svoje funkcije kada vrši selekciju i kada, zato što je sakrio njene principe, dobija pristanak kako na samu selekciju tako i na principe na kojima se ona temelji.

legija koje su prenosile: zar on ne doprinosi ubeđivanju svakog društvenog subjekta da ostanu na mestu koje mu po prirodi pripada, to jest da shvati gde mu je mesto i da ga se drži (*ta heautou prattein*, kao što kaže Platon)? Pošto buržoazija ne može da se pozove na “pravo krvi” (koje je istorijski uskratila aristokratiji) ni na prava Prirode (oružje koje je nekad korišćeno protiv plemićkih povlastica, ali koje bi se sad moglo okrenuti protiv buržoaskih) ni na asketske vrline, koje su omogućavale preduzetnicima prve generacije da svoj uspeh opravdaju zaslugama, naslednik buržoaskih privilegija danas mora da se poziva na školsko svedočanstvo, koje potvrđuje i njegove darove i njegove zasluge. Neprirodna ideja o rođenjem stečenoj kulturi pretpostavlja i proizvodi slepilo za one funkcije školske institucije koje obezbeđuju rentabilnost kulturnog kapitala i legitimizuju njegovo prenošenje tako što prikrivaju da Škola obavlja tu funkciju. Dakle, u društvu u kom dobijanje društvenih privilegija sve tešnje zavisi od posedovanja akademskih zvanja, Škola nema samo ulogu da obezbedi diskretno nasleđivanje buržoaskih prava koja se više ne mogu neposredno i otvoreno prenositi. Kao povlašćeno sredstvo buržoaske sociodiceje koje privilegijama daje vrhunsku privilegiju da ne izgledaju kao privilegije, ona utoliko lakše uspeva da ubedi one koji su ostali praznih šaka da za svoju školsku i društvenu sudbinu treba da krive nedostatak darova ili zasluga, pošto u stvarima kulture apsolutna nemaština isključuje svest o nemaštini.

121

Original: Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Ed. de Minuit, Paris, 1970; treće i četvrto poglavlje.