

---

## KLASA I PEDAGOGIJE: VIDLJIVE I NEVIDLJIVE

---

BASIL BERNSTEIN

*S engleskog preveo Đorđe Tomić*

**I**spitaćemo neke od pretpostavki i širi kulturni kontekst određenog oblika pedagogije predškolskog i školskog nivoa, oblika koji minimalno poseduje sledeća svojstva:

1. Kontrola nastavnika nad detetom nije eksplicitna već implicitna.

2. U idealnom obliku nastavnik uređuje *kontekst* koji dete preuređuje i istražuje.

3. Unutar ovog uređenog konteksta dete naizgled ima moć da bira elemente, strukturise ih i vremenski organizuje svoje aktivnosti.

4. Dete naizgled samostalno upravlja svojim kretanjem i društvenim odnosima.

5. Transmisija i sticanje specifičnih veština su manje naglašeni (vidi Napomenu I).

6. Kriterijumi za vrednovanje pedagogije su višeslojni i difuzni, pa otuda nije lako obaviti merenja.

### NEVIDLJIVA PEDAGOGIJA

#### I OBRAZOVANJE DECE MLAĐEG UZRASTA

U pitanju je pedagogija koju možemo opisati kao nevidljivu pedagogiju. U pogledu pojmova klasifikacije i okvira, nevidljiva pedagogija se realizuje kroz slabu klasifikaciju i slabe okvire. Vidljive pedagogije se realizuju kroz čvrstu klasifikaciju i čvrste okvire. Osnovna razlika između vidljivih i nevidljivih pedagogija je u *načinu* transmisije kriterijuma i stepenu njihove određenosti. Što je način transmisije implicitniji, a kriterijumi difuzniji, to je pedagogija manje vidljiva; što su kriterijumi određeniiji, a način transmisije eksplicitniji, to je pedagogija vidljivija. Ovu definiciju ćemo proširiti u nastavku teksta. Ako je pedagogija nevidljiva, koji aspekti deteta su naglašeno vidljivi iz perspektive nastavnika? Predložio bih dva aspekta. Prvi proističe iz zaključivanja o fazi *razvoja* koje nastavnik vrši na osnovu ponašanja deteta. Ovo zaključni-

vanje se onda vezuje za koncept *spremnosti*. Drugi aspekt se odnosi na ispoljeno ponašanje koje nastavnik konceptualizuje kao delatnost. Dete bi trebalo da bude zauzeto nekim poslom. Ovaj unutrašnji i spoljašnji aspekt (spremnost i delatnost) mogu se transformisati u jedinstveni koncept “spremnosti za delanje”. Nastavnik iz “delanja” izvodi zaključak o stanju “spremnosti” deteta koje se manifestuje u njegovoj tekućoj aktivnosti i koje najavljuje buduće “delanje”.

Ovde možemo izneti još jedan stav koji ćemo razviti u nastavku teksta. Kao što čitanje oslobađa dete nastavnika i socijalizuje ga u privatizovano samostalno učenje eksplicitno date anonimne prošlosti (odnosno udžbenik), tako i delatnost (deca koja delaju) oslobađa dete od nastavnika, ali ga socijalizuje u tekuću interaktivnu sadašnjost u kojoj je prošlost nevidljiva i otuda implicitna (to jest, u nastavnikovu pedagošku teoriju). Tako je u nevidljivoj pedagogiji nedelatno dete ekvivalent nečitajućeg deteta u vidljivoj pedagogiji. (Ipak, nečitajuće dete može imati više teškoća i problema nego “nedelatno” dete.)

U osnovi nevidljive pedagogije je koncept igre. Ovde nije mesto za logičku analizu koncepta, ali možemo navesti nekoliko zapažanja.

1. Igra je sredstvo kojim se dete ospoljava pred nastavnikom. Što se više igra i što je opseg njegovih aktivnosti širi, to je u većoj meri dostupno za procenjivanje. Otuda je igra temeljni koncept, uz “spremnost” i “delatnost” kao podređene koncepte. Ne mogu se svi oblici delanja opisivati kao igra (udaranje drugog deteta, na primer) ali sa većinom oblika to jeste slučaj.

2. Igra nije samo opis neke aktivnosti, već i njeno vrednovanje. Tako postoje produktivna i manje produktivna igra, opsesivna i slobodna igra, samostalna i društvena igra. Igra nije samo aktivnost, ona uključuje i teoriju iz koje se izvode tumačenje, vrednovanje i dijagnoza, a koja takođe ukazuje na napredovanje. U pitanju je teorija koju dete nikada ne može upoznati na način na koji upoznaje kriterijume vidljive pedagogije. Igra implicira potencijalno sveobuhvatnu teoriju jer obuhvata ako ne sve onda gotovo sve što dete čini ili ne čini. Otuda nam je potreban veoma dug lanac zaključivanja da bi se teorija povezala sa bilo kojim egzemplarom (“delatno” ili “nedelatno”). Teorija uvodi totalno – ali nevidljivo – nadziranje deteta, jer njegove unutrašnje sposobnosti dovodi u vezu sa svim njegovim spoljašnjim činovima. “Spontanost” deteta se filtrira nadziranjem i implicitno oblikuje u skladu sa tumačenjem, vrednovanjem i dijagnozom.

3. Sredstva i ciljevi igre su višestruki i s vremenom se menjaju. Zbog toga stimulusi, ukupno uzevši, moraju biti visoko apstraktni, dostupni za kontekstualizaciju od strane deteta, čime se svakom detetu dopušta jedinstven način delanja. Zapravo, igra podstiče svako dete da ostavi sopstveni trag. Ponekad stimulus može biti sasvim opipljiv, kada se od deteta zatraži da opipa list ili parče kože, ali ono što se očekuje jeste *jedinstvena* reakcija na lični doživljaj. Šta je kod za čitanje ovih tragova; kod koji dete nikada ne može upoznati, ali ga implicitno usvaja. Kako mu to polazi za rukom?

4. Društvenu osnovu opisane teorije igre čini ne individualizovani već personalizovani čin, ne čvrsto već slabo uokvireno susretanje.

Njena društvena struktura može se opisati kao *otvorena* personalizovana organska solidarnost, uz prikrivenu mehaničku solidarnost. Vidljive pedagogije proizvode društvene strukture koje se mogu opisati kao *prikrivena* individualizovana organska solidarnost i *otvorena* mehanička solidarnost.<sup>1</sup> (Vidi diskusiju u nastavku).

5. U suštini, igra je rad i rad je igra. Ovde možemo početi da uviđamo klasno poreklo teorije. Za radničku klasu rad i igra su čvrsto klasifikovani i uokvireni; za određene podgrupe srednje klase rad i igra su slabo klasifikovani i slabo uokvireni. Kod ovih podgrupa ne može se povući jasna granica između rada i igre. Rad donosi nešto što se često opisuje kao “unutrašnje” zadovoljstvo i nije ograničeno na samo *jedan* kontekst. Međutim, s jednog drugog staništa, rad pruža priliku za simbolički narcizam koji kombinuje unutrašnje zadovoljstvo i spoljašnji prestiž. Za neke podgrupe srednje klase rad je personalizovani čin u privatizovanoj društvenoj strukturi. Ova zapažanja ćemo razviti u nastavku.

## TEORIJE UČENJA I NEVIDLJIVA PEDAGOGIJA

Sada smo u prilici da analiziramo načela koja se nalaze u osnovi izbora teorija učenja koje usvajaju nevidljive pedagogije predškolskog i školskog nivoa. Takve pedagogije će prihvatiti bilo koju teoriju učenja koja ima sledeće karakteristike.

1. Teorije koje načelno tragaju za univerzalijama, pa je otuda verovatno da su razvojne i da

su usmerene na redosled. Sam kontekst učenja zanimljiv je samo u meri u kojoj osvetljava redosled. Verovatno je da će takve teorije biti izraženo naklonjene biološkom.

2. Učenje je podrazumevan i nevidljiv čin, njegovo napredovanje ne može se podsticati eksplicitnom i javnom kontrolom.

3. Teorije u kojima se lična biografija deteta i lokalni kontekst apstrahuju od kulturne biografije i institucionalnog konteksta.

4. Teorije koje u određenom smislu vide socijalizatore ako ne stvarno onda bar kao potencijalno opasne, budući da oni otelovljuju koncept socijalizacije fokusiran na odraslog, koji je otuda reifikovan. Egzemplarni modeli su relativno nevažni, pa tako različite teorije na različite načine ukazuju na hijerarhijske društvene odnose koji su više *implicitni* nego *eksplicitni*. Zapravo, nametnuti egzemplar se transformiše u *facilitatora*.

5. Otuda se teorije mogu posmatrati kao raskidači kulturne reprodukcije, zbog čega ih neki tumače kao progresivne ili čak revolucionarne. Predstave o vremenu deteta potiskuju predstave o vremenu odraslog, predstave o prostoru deteta potiskuju predstave o prostoru odraslog; nametanje se zamenjuje facilitacijom, a dominacija prilagođavanjem.

Sada ćemo predstaviti grupu teorija koje uprkos brojnim razlikama, na jednom visoko apstraktnom nivou, ispunjavaju sve ili gotovo sve od navedenih pet uslova.

---

<sup>1</sup> Ovo se može videti ako ispitamo školski čas; vidljive pedagogije stvaraju *homogene* kontekste učenja, nevidljive pedagogije stvaraju *diferencirane* kontekste učenja.

**Tabela 3.1 Teorije koje ispunjavaju pet uslova**

Piaget	I	2	3	4	5
Freud	I	2	3	4	5
Chomsky	I	2	3	4	5
Etološke teorije					
kritičkog učenja	I	2	3		
Geštalt		2	3	4	5

126

Zanimljivo je to što ove teorije čine ako ne baš kontradiktornu onda bar veoma neobičnu grupu. One se često koriste da bi se opravdali određeni elementi pedagogije. Na neki način one predstavljaju teologiju škole za decu mlađeg uzrasta. Možemo videti da se krucijalni koncept igre i podređeni koncepti spremnosti i delatnosti uklapaju u navedene teorije. Takođe možemo primetiti da se nevidljivost pedagogije slaže sa nevidljivim, podrazumevanim činom učenja. Možemo uočiti da se iz određene perspektive kretanje predškolskog/mlađeg školskog deteta vidi kao progresivno, revolucionarno, kolonizujuće kretanje u odnosu na roditelje i u odnosu na više nivoe obrazovanja. Iz nešto drugačijih razloga ono stoji u jednako antagonističkom odnosu prema porodicama kako srednje klase (s. k.) tako i radničke klase (r. k.) jer i jedne i druge vode deformaciji deteta. Antagonizam u odnosu na više nivoe obrazovanja izaziva temeljna suprotstavljenost njihovim koncepcijama učenja i društvenih odnosa. Možemo primetiti da je usled svega navedenog dete apstrahovano od porodice i budućih obrazovnih konteksta.

Od ključnog značaja je to što takva pedagogija povezuje dve grupe radnika u obrazovanju koji se nalaze na suprotnim krajevima obrazovne hijerarhije, nastavnike u nižim razredima

osnovne škole i univerzitetske profesore i istraživače. Rezultat je profesionalizacija i unapređenje statusa predškolskih vaspitača i nastavnika u nižim razredima, statusa koji ne počiva na određenoj vrsti kompetencije, već na slabom obrazovnom identitetu (bez predmeta). Iz ove perspektive status nastavnika počiva na difuznoj, podrazumevanoj, simboličkoj kontroli koja se legitimizuje zaokruženom eksplicitnom ideologijom, što je suština slabe klasifikacije i slabih okvira.

### **KLASA I NEVIDLJIVA PEDAGOGIJA**

Iz prethodne diskusije možemo zaključiti sledeće:

1. Nevidljiva pedagogija je raskidač sistema, kako u odnosu prema porodici tako i prema ostalim nivoima obrazovne hijerarhije.
2. Ona transformiše privatizovane društvene strukture i kulturne kontekste vidljivih pedagogija u personalizovanu društvenu strukturu i personalizovane kulturne kontekste.
3. Implicitno delovanje sredine vodi otkriivanju jedinstvene prirode.

Pitanje je šta je to što se raskida? Nevidljiva pedagogija je izvorno institucionalizovana u privatnom sektoru za jedan deo s. k. – za novu s. k. Ako su ideologije stare s. k. bile institucionalizovane u elitnim privatnim školama i preko njih u gimnazijama, ideologija nove s. k. je prvo institucionalizovana u privatnim predškolskim ustanovama, zatim u privatnim srednjim školama, i konačno u državnom školskom sistemu, na nivou nižih razreda osnovne škole. Tako je sukob između vidljivih i nevidljivih pedagogija, koji se iz ove perspektive prikazuje kao

sukob čvrstih i slabih klasifikacija i okvira, za-pravo ideološki sukob unutar same s. k. Ideolo-gije obrazovanja i dalje su klasne ideologije. Stare s. k. su domestifikovane čvrstom klasifi-kacijom i okvirima porodice i elitnih škola koje su, neretko sasvim uspešno, nastojale da ostva-re kulturnu reprodukciju. Ali koji društveni tip je njima reprodukovan?

Znamo da svako industrijalizovano društvo proizvodi organsku solidarnost. Rekao bih da je Durkheim bio zaokupljen *jednim* oblikom ove solidarnosti – oblikom koji je proizveo indivi-dualizam. Durkheim se interesovao za sudbinu društvenih tipova onda kada njihova klasifika-cija i okviri prestaju da budu ili ostaju tek slabo moralno integrisani ili kada se odnos individue prema klasifikaciji i okvirima promeni. Njego-va analiza počiva na na staroj s. k. Mada su mu pojmovne procedure to dopuštale, on nije predvideo oblik organske solidarnosti uteme-ljen na slaboj klasifikaciji i slabim okvirima, to jest, oblik solidarnosti koji će razviti nova s. k. Durkheimova organska solidarnost upućuje na *individue* u privatizovanim klasnim odnosima; ovaj drugi oblik organske solidarnosti upućuje na ličnosti u privatizovanim klasnim odnosi-ma. Drugi oblik organske solidarnosti slavi oslobođenje ne individue već ličnosti, kao i *no-ve* oblike društvene kontrole (vidi Napomenu II). Tako *unutar* s. k. možemo razlikovati *indivi-dualizovane* i *personalizovane* oblike organske soli-darnosti, osobenih i često sukobljenih ideolo-gija, sa sopstvenim, osobenim i sukobljenim oblicima socijalizacije i simboličke stvarnosti.<sup>2</sup> Oba navedena oblika proističu iz razvoja na po-

lju podele rada u klasnim društvima. Durkhei-mova individualizovana organska solidarnost razvija se usložnjavanjem ekonomske podele rada; personalizovana organska solidarnost se razvija, pretpostavljamo, usložnjavanjem po-dele rada kulturne ili simboličke kontrole koju su nove s. k. preuzele na sebe. Nova s. k. je ras-kidački sistem, očigledno ne samih klasnih od-nosa već *formi* njihove reprodukcije. Bourdieu bi rekao da je došlo do promene habitusa, ali ne i funkcije. Ova promena habitusa ima dale-kosežne posledice za selektivnu institucionali-zaciju simboličkih kodova i kodiranja na pod-ručjima polnosti i estetike, kao i za delatnosti pripreme i popravke, kao što su porodica, ško-la i duševne bolnice. Na svim ovim područjima došlo je do pomeranja ka slaboj klasifikaciji i okvirima (vidi Napomenu III).

Ovaj sukob unutar s. k. jasno je uočljiv u različitim obrascima socijalizacije mladih. U staroj s. k. socijalizacija se zasnivala na čvrstoj klasifikaciji i čvrstim okvirima, gde postavljene granice izražavaju sažete kritične poruke koje se podrazumevaju. Kod nove s. k. socijalizacija počiva na slaboj klasifikaciji i slabim okvirima koji eksplicitnošću svojih komunikacijskih ko-dova uvećavaju neodređenost i navode pred-metnu klasu da ideologiju svoje socijalizacije učini vidljivom; ključni element ove ideologije je koncept *ličnosti*, a ne koncept *individue*. Dok koncept *individue* vodi ka jednoznačno utvrđe-nim ulogama identiteta i relativno nefleksibil-nom ponašanju u dodeljenim ulogama, kon-cept *ličnosti* vodi ka neodređenom ličnom iden-titetu i fleksibilnim ponašanjima. I stara i no-

127

---

2 Od stvaranja tipova diskretnih individua do stvaranja tipa ličnosti.

va s. k. se oslanjaju na biološke teorije, ali u pitanju su teorije različitih tipova. Stara s. k. se drži teorija koje su proizvele biološki fiksirane tipove, gde svaka varijacija tipa predstavlja opasnost za kulturnu reprodukciju. Nove s. k. takođe prihvataju teorije koje naglašavaju fiksirani biološki tip, ali veruju u mogućnost varijacije. U pitanju je teorija koja je u osnovi teorija posvećena društvenoj mobilnosti i meritokratiji. Stara s. k. oštro suzbija varijacije da bi osigurala kulturnu reprodukciju; nova s. k. podstiče varijacije da bi osigurala raskidanje. Reprodukcijska i raskidanje proističu iz promena u čvrstini klasifikacije i okvira (vidi Napomenu IV). Sa njihovim slabljenjem socijalizacija podstiče sve veći broj socijalizovanih da steknu vidljivost, da pokažu svoju jedinstvenost. Efekti takve socijalizacije su dalekosežni, a postaju još totalniji kada nadziranje postane manje vidljivo. To je osnova kontrole koja proizvodi personalizovanu organsku solidarnost. Tako su oblici socijalizacije ove dve sukobljene frakcije unutar s. k. izvori vidljive i nevidljive školske pedagogije. Postoji izvesna homologija između raskidanja reprodukcije starog koje inicira nova s. k. i raskidanja reprodukcije starog koje sporovodi nova obrazovna pedagogija; između sukoba unutar s. k. i sukoba dve pedagogije: u pitanju je sukob i raskidanje *oblika* transmisije klasnih odnosa. Ovo ćemo sad detaljnije ispitati. Kao zagovornici nevidljive pedagogije, nove s. k. su uhvaćene u kontradikciju; njihove teorije nisu usklađene sa objektivnim klasnim odnosom. Duboko ukorenjena ambivalencija čini deo okruženja

ove grupe. S jedne strane, zalažu se za varijaciju nasuprot nefleksibilnosti, za ekspresiju nasuprot represiji, za interpersonalno nasuprot interpozicionom; s druge strane, tu je zlokobna neizbežnost podele rada i uskih staza koje vode do pozicija moći i prestiža. U uslovima individualizovane organske solidarnosti svojina ima suštinski fizičku prirodu. Sa razvojem personalizovane organske solidarnosti – mada svojina u fizičkom smislu i dalje ima važnu ulogu – ona se delom psihologizuje i prikazuje u obliku vlasništva na visoko vrednovanim veštinama koje se stiču u obrazovnim institucijama. Ako nova s. k. želi da obnovi poziciju u klasnoj strukturi, onda je odgovarajuća sekundarna socijalizacija kroz privilegovano obrazovanje od presudnog značaja. Ali kako odnos između obrazovanja i zanimanja s vremenom postaje sve neposredniji i bliži, klasifikacija i okviri postaju sve čvršći. Otuda nova s. k. pokazuje umereni entuzijazam kada je u pitanju nevidljiva pedagogija rane socijalizacije deteta, i zadovoljava se *vidljivo* pedagogijom kada je u pitanju nivo srednje škole. Istim putem nastavlja sve dok je univerzitet ne pomeri ka slabijoj klasifikaciji i slabijim okvirima u skladu sa sopstvenim načelima transmisije i selekcije. S druge strane, pripadnici nove s. k. predvode pokret da se nevidljiva pedagogija institucionalizuje u državnim predškolskim ustanovama, neretko i da se uvede u osnovne škole i potom proširi na srednje škole. To se može učiniti bez prevelikog rizika, jer će srednje škole najverovatnije nuditi i vidljivu i nevidljivu pedagogiju.<sup>3</sup> Prvu za s. k., a drugu za r. k.

3 Na nivou srednjeg obrazovanja nevidljive pedagogije se transformišu u integrisane kodove.

## SIMBOLIČKA KONTROLA<sup>4</sup> I IDENTIFIKACIJA NOVE SREDNJE KLASSE

Kako god da je definisana, vladajuća klasa ima relativno direktan odnos prema sredstvima i oblicima proizvodnje i relativno *indirektan* odnos prema sredstvima i oblicima kulturne reprodukcije. Različiti slojevi srednje klase imaju direktan odnos prema sredstvima i oblicima kulturne reprodukcije, i samo indirektan odnos prema sredstvima i oblicima proizvodnje. Ono što ovde nazivamo starom srednjom klasom, koja suštinski pripada devetnaestom veku, utemeljeno je na ideologiji radikalnog individualizma (oblik integracije koji se opisuje kao individualizovana organska solidarnost), bilo da su njene funkcije preduzetničke ili profesionalne. Ideologija radikalnog individualizma pretpostavlja eksplicitne i jednoznačne vrednosti. Jasno određene vrednosti su od suštinskog značaja za prenošenje i reprodukciju višnjih pedagogija. Eksplicitne hijerarhije višnjih pedagogija traže da budu legitimizovane eksplicitnim i jednoznačnim vrednostima. Kao struktura, nova srednja klasa je formacija koja pripada drugoj polovini dvadesetog veka, proistekla iz naučno utemeljene organizacije rada. Nova srednja klasa je u isto vreme proizvod i promoter sa njom povezane ekspanzije obrazovanja i polja simboličke kontrole. Ona nije sasvim jasno locirana u klasnoj strukturi (Bowles i Gintis 1976). Neodređenost njene lokacije ve-

rovatno je povezana sa neodređenošću njenih vrednosti i ciljeva. Takva neodređenost menja modalitet društvene kontrole. Nevidljive pedagogije počivaju na implicitnim hijerarhijama kojima nije potrebna legitimizacija eksplicitnim i jednoznačnim vrednostima. Oblik integracije ove frakcije pomera se ka personalizovanoj organskoj solidarnosti. Ona se može posmatrati kao *diseminator* novih oblika društvene kontrole. Opozicija između frakcija srednje klase nije opozicija vezana za radikalne promene u klasnoj strukturi, već opozicija između sukobljenih oblika društvene kontrole. Ovde ćemo predložiti klasifikaciju delatnosti/aktera<sup>5</sup> simboličke kontrole.

1. Regulacija: Predstavnici zakonskog sistema, policija, zatvorske službe, crkva.

2. Reparacija: Pripadnici zdravstvenih/psihijatrijskih službi i njihovih derivata, socijalne službe. 129

3. Difuzija: Nastavnici na svim nivoima i u svim oblastima. Masovni i specijalizovani mediji.

4. Oblikovanje: Tvorci onoga što se opisuje kao razvoj unutar simboličkih oblika ili kao njihova promena, u umetnosti i nauci, uključujući i aktere distribucije, na primer, muzičare, glumce, producente itd.

5. Izvršavanje: Državne službe – birokratija.

Istina je da bi se kategorija (1) – Regulacija – mogla klasifikovati kao *održavanje*, ali ovde želi-

4 Simbolička kontrola je sredstvo kulturne reprodukcije, u Bourdieuovom smislu. Ono što se reprodukuje je funkcija stepena integracije ili sukoba između aktera transmisije i reagovanja onih koji se transmisiji podvrgavaju. Mora se istražiti složeni odnos između promena u oblicima produkcije i promena u oblicima simboličke kontrole.

5 U tekstu se *agent* prevodi kao *akter*, a *agency* kao *delatnost*. – *Prim. prev.*

mo da naglasimo da predstavnici ove kategorije imaju važnu zakonodavnu ulogu u regulisanju protoka ljudi, zakona, ideja. Isto tako, određeni pripadnici kategorije reparacije mogu biti bliži kategoriji regulacije (u navedenom smislu). Takođe, svaka od kategorija uključuje sopstvenu hijerarhiju i osobene unutrašnje ideološke sukobe. Isto tako, mogući su ideološki sukobi između kategorija koje objedinjuju aktere na različitim ili sličnim pozicijama u sopstvenim hijerarhijama. Mada možemo razlikovati strukturu integracije, društvene kontrole i procese transmisije koji karakterišu novu srednju klasu, na različitim nivoima hijerarhije svake kategorije akteri su prisutni u različitim udelima. To je predmet naših daljih istraživanja. Veoma je važno (ako sledimo Bourdieua) ispitati noseće strukture kulturnog polja reprodukcije koje čine akteri i delatnosti simboličke kontrole, noseće strukture međudonošenja aktera i delatnosti i oblika simboličke kontrole. Akteri se mogu klasifikovati kao čvrsti ili kao slabi na osnovu toga da li opseg njihovih aktivnosti zahvata više od jedne kategorije, i mogu primenjivati čvrste ili slabe procedure uokvirivanja. Klasifikacija i analiza uokvirivanja mogu se primenjivati unutar jedne kategorije ili između više kategorija. *U ovom radu analiza je fokusirana na promene u obliku transmisije.*

### Kratko razmatranje klasifikacije

1. Regulacija. Ovde pripadaju delatnosti i akteri čija je funkcija da definišu, kontrolišu i održavaju granice ličnosti i aktivnosti. Zašto smo u grupu regulatora uvrstili i religijske delatnosti? Nekada su ove delatnosti istovremeno oblikovale i legitimizovale elemente pravnog sistema.

Danas je odnos između religijskih delatnosti i pravnog sistema složeniji. Uloga religijskih delatnosti kao moralnih regulatora je oslabljena, mada su u nekim društvima zvanične religijske delatnosti aktivno podržavale one koji žele promenu sistema regulacije (Rimska katolička crkva u Južnoj Americi). Zvanične religijske delatnosti su grupisane zajedno sa strukturama zakonskih delatnosti zbog funkcije koju imaju kao regulatorne delatnosti simboličke kontrole.

2. Reparacija. Ovo su delatnosti i akteri čija je funkcija da sprečavaju, popravljaju ili izoluju ono što se opisuje kao kvar tela, uma, društvenih odnosa. Kao što smo već rekli, u različita vremena i u različitim društvima neki od predstavnika ove kategorije deluju i kao regulatori, dok u neka druga vremena podgrupe iz ove kategorije mogu biti u sukobu sa regulatorima.

3. Difuzija. Ovo su delatnosti i akteri čija je funkcija diseminacija određenih načela, praksi, aktivnosti, simboličkih formi, ili apropijacija načela i praksi i simboličkih formi za potrebe indukovanja potrošnje simboličkih formi, dobara, usluga i aktivnosti.

4. Oblikovanje. Ovo su delatnosti i akteri čija je funkcija razvoj onoga što se opisuje kao promena ključnih simboličkih kodova u umetnosti i nauci. Problem je u tome što ovde na određenom nivou dolazi do preklapanja sa funkcijom difuzije. Mogli bismo tvrditi da filmski producenti, galeristi, vlasnici pozorišta i izdavači predstavljaju važan podskup unutar kategorije difuzije jer upravljaju specijalizovanim medijima. Ali postavlja se pitanje šta ćemo sa izvođačima (glumcima, muzičarima, igračima) i specijalizovanim kritičarima? Verujem



da bi izvođače trebalo uvrstiti u kategoriju difuzije, a specijalizovane kritičare u kategoriju oblikovanja.

5. Izvršavanje. Ovo su delatnosti i akteri čija je funkcija upravna. Ključne delatnosti su državna administracija i lokalna uprava, ali mora se napomenuti da su one prisutne kao akteri i u napred navedenim kategorijama.

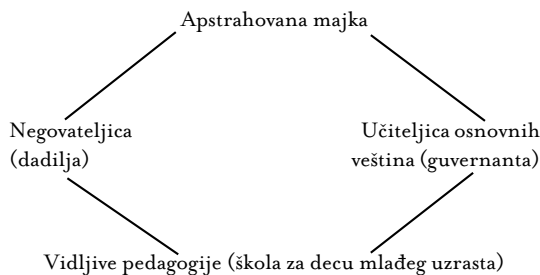
Izostavili smo čitavo područje sporta, koje je bez sumnje jedna od ključnih delatnosti po sebi, i to iz sledećih razloga. Klasifikacija je napravljena da bismo ispitali promene u obliku simboličke kontrole koje su *krucijalne* za problem odnosa između klase i kulturne reprodukcije. Sa ovog stanovišta, i samo sa ovog stanovišta, sport ne predstavlja delatnost od suštinskog značaja.

## KLASNE PRETPOSTAVKE PEDAGOGIJE

### Žene kao ključni akteri pripreme kulturne reprodukcije srednje klase (vidi Napomenu V)

Pomeranje od individualizovane ka personalizovanoj organskoj solidarnosti u s. k. menja strukturu porodičnih odnosa i naročito ulogu žene u socijalizaciji deteta. Istorijski, u režimu individualizovane organske solidarnosti, majka nije značajna kao prenosilac fizičkih ili simboličkih poseda. Ona je gotovo sasvim odvojena od sredstava reprodukcije fizičkih ili simboličkih poseda. Briga o deci i njihova priprema preneti su na druge – dadilje, vaspitačice, nastavnike. Ona je u suštini administrator domaćinstva, odakle sledi da može biti uzor samo svojim ćerkama. Žena je bila sposobna za

kulturnu reprodukciju jer je često posedovala dublje razumevanje i svest o opštoj literaturi datog perioda nego što je to bio slučaj sa njenim suprugom. Moguće je da se ovaj koncept apstrahovane materinske funkcije ponovo javlja u konceptu predškolske vaspitačice kao dadilje i guvernante, kao učiteljica koje prenose osnovne kompetencije. Tako individualizovana organska solidarnost može generisati dva modela obrazovanja deteta od strane žene:



Slika 3.1. Žene u ranom obrazovanju deteta

Izvorno, u slučaju individualizovane organske solidarnosti, svojina ima fizičku osnovu i postoji u oblicima kapitala u kojima su vlasništvo i kontrola blisko povezani. Pristup klasnoj poziciji i njena reprodukcija ovde su vezani za pristup i vlasništvo na kapitalu. Mada očevidno postoji veza između klase i oblika obrazovanja, obrazovanje po sebi igra relativno nevažnu ulogu u obezbeđivanju pristupa klasnoj poziciji i njenoj reprodukciji. Ipak, kada su u pitanju razvijeni oblici kapitalizma, ne samo da se funkcije upravljanja odvajaju od vlasništva, već dolazi i do ekspanzije pozicija društvene kontrole utemeljenih u specijalizovanim oblicima komunikacije koji su u proširenom školskom sistemu sve šire dostupni. Sa širenjem i dife-

rencijacijom upravljačkih funkcija vlasništvo se delimično psihologizuje, a njegova osnova se locira u vlasništvu na specijalizovanim oblicima komunikacije, koji opet proističu iz specijalizovanih *oblika interakcije* koji se iniciraju, razvijaju i fokusiraju u ranim fazama života deteta. Uloga majke u odgajanju dece prolazi kroz kvalitativnu promenu. Majka je transformisana u ključnog aktera pripreme za kulturnu reprodukciju koji obezbeđuje pristup simboličkim formama i oblikuje dispozicije deteta na način koji će ga najbolje pripremiti da iskoristi sve mogućnosti javnog školstva. Ovde možemo primetiti integraciju materinskih funkcija koja nastupa sa psihologizacijom osnove klasnog položaja. *Delegirana* materinska nega i priprema *postaje* materinska nega i priprema. Ono što je ovde zanimljivo jesu *oblik* nege i oblik pripreme.

132 Naša je teza da se forma može konstituisati vidljivom ili nevidljivom pedagogijom. Stara srednja klasa se održavala korišćenjem vidljive pedagogije, dok nova srednja klasa, kao nosilac struktura personalizovane organske solidarnosti, razvija nevidljive pedagogije.

Pomeranjem od individualizovane ka personalizovanoj organskoj solidarnosti unutar određenih frakcija srednje klase žena se transformiše u ključnog aktera pripreme za potrebe kulturne reprodukcije. Međutim, u strukturalnim odnosima koje uspostavlja krije se kontradikcija. Za razliku od majke u kontekstu individualizovane solidarnosti (vidljiva pedagogija), ona se ne može udaljiti od deteta. Slaba klasifikacija i okviri njenog rada na podizanju deteta čvrsto je vezuju za dete (vidi stavku 3 u nastavku). Za takvu majku, interakcija i nadziranje izuzetno su zahtevni, dok je u isto vreme

socijalizacija u lični i profesionalni identitet udaljava od porodice. Ove napetosti se delimično mogu razrešiti tako što će se dete rano smestiti u predškolsku ustanovu koja verno reprodukuje okruženje majčinskog odgajanja deteta. Nastava u nižim razredima, s druge strane, može raditi na pojačavanju poruka i nastojati da ih proširi i na više razrede. Ovde otkrivamo još jednu kontradikciju, jer takvo pojačavanje uvodi majku iz srednje klase u sukob sa školom. Sistem javnih ispita zasniva se na vidljivoj pedagogiji koja se ostvaruje čvrstom klasifikacijom i relativno čvrstim okvirima. Upravo to je pedagogija koja generiše simboličke posede, sredstva kojima se reprodukuje klasna pozicija. Ako se pristup vidljivoj pedagogiji predugo odlaže, uspeh na ispitu može biti doveden u pitanje.

Naš je argument da se nevidljiva pedagogija zasniva na konceptu žene kao *partikularnog* pripremnog aktera kulturne reprodukcije, aktera koji potiče iz određene frakcije srednje klase.

Sada ćemo se okrenuti nešto specifičnijim klasnim pretpostavkama nevidljive pedagogije.

### Koncept vremena

Nevidljive pedagogije zasnivaju se prvenstveno na konceptu vremena kojim operiše srednja klasa jer pretpostavljaju dugotrajnu posvećenost obrazovanju. Ako bi sva deca napuštala školu sa 14 godina, nevidljive pedagogije ne bi ni bilo. Vidljive pedagogije se regulišu *eksplicitnim* pravilima redosleda; to jest, vremensko napredovanje procesa transmisije uređeno je *eksplicitnim* pravilima. U školi je opisnim planom rada utvrđeno napredovanje za svaki predmet ponaosob, dok program uređuje odnose izme-

đu predmeta koji su odabrani kao primereni za pojedine uzraste. Pravila redosleda, kada su eksplicitna, definišu buduća očekivana stanja svesti i ponašanja deteta. Međutim, u slučaju nevidljivih pedagogija, pravila redosleda nisu eksplicitna već *implicitna*. Napredovanje procesa transmisije počiva na teorijama o unutrašnjem razvoju deteta (kognitivnom, moralnom, emocionalnom itd.). Pravila redosleda se izvode iz teorija o razvoju deteta. U slučaju nevidljivih pedagogija, dete ne može poznavati niti biti svesno načela napredovanja. Dete ne može poznavati načela sopstvenog razvoja jer su ova načela izražena regulativnim teorijama. Samo onaj ko vrši transmisiju poznaje načela i pravila redosleda. Pravila redosleda transmisije su *implicitna*, a ne eksplicitna. Možemo pribeći uopštavanju i reći da pravila redosleda transmisije definišu sopstvenu vremensku dimenziju. Ali ona čine i više od toga. U meri u kojoj regulišu buduća očekivana stanja svesti i ponašanja ona definišu ono što se očekuje da dete bude u različitim tačkama u vremenu. U tom slučaju ona definišu sam koncept deteta. Otuđa sledi da zbog toga što su vidljive i nevidljive pedagogije regulisane različitim, iz određene perspektive čak i suprotstavljenim pravilima redosleda, one podrazumevaju različite koncepcije vremena i zasnivaju se na različitim konceptima deteta. Vidljive i nevidljive pedagogije počivaju na različitim koncepcijama deinstva i njegove progresivne transformacije koje potiču iz različitih frakcija srednje klase.

### Koncepti prostora

Prvo, potrebe transmisije nevidljive pedagogije traže materijalnu strukturu koja se razlikuje od

strukture na kojoj se zasniva vidljiva pedagogija. Vidljiva pedagogija traži mali i ograničen prostor, zapravo, radni sto, knjigu i stolicu. Njena materijalna struktura ne košta mnogo. Ipak, da bi se materijalna baza mogla iskoristiti, potreban joj je oblik akvizicije regulisan razrađenim kodom. U slučaju nevidljive pedagogije materijalna osnova je znatno šira. Tu su veliki listovi papira, zahtevi u pogledu prostora, cigle, pomagala za razvijanje kreativnosti, zbirke medija kroz koje se svest deteta otkriva na jedinstven način. Ova tehnologija zahteva više prostora za dete. U tom smislu primena nevidljive pedagogije kod kuće, u pretrpanom, materijalno neodgovarajućem stambenom prostoru, nije moguća. Ali, nevidljive pedagogije se zasnivaju i na jednom dubljem konceptu prostora. Vidljive pedagogije se realizuju kroz prostor čvrste klasifikacije, to jest, tamo gde postoje veoma čvrste granice između jednog i drugog prostora i gde je kontrola prostora čvrsto klasifikovana. Sobe u kući imaju specijalizovane funkcije, raspored sedenja za stolom u vreme obroka zavisi od klasa osoba – majka, otac, deca, postoje izraženo naznačene granice koje regulišu kretanje osoba u prostoru u različita doba dana. Takođe, sadržaji različitih prostora ne mogu menjati mesta, na primer, trpezarija je trpezarija, dečji prostori i sadržaji su dečji prostori i sadržaji, kuhinja je kuhinja, i tako dalje. Eksplicitna hijerarhija vidljive pedagogije stvara prostore i odnose između prostora koji nose određeni skup simboličkih poruka – koji ilustruju određeno načelo – načelo da stvari treba držati odvojeno.

Međutim, u slučaju nevidljivih pedagogija, prostor ima drugačiji simbolički značaj, jer ovde

su prostori i njihovi sadržaji relativno slabo klasifikovani. Kontrola protoka osoba i predmeta je slabija. To znači da *detetu stoji na raspolaganju znatno veći potencijalni prostor*. Privatnost otelovljena prostorom koji regulišu vidljive pedagogije značajno je sužena. Prostornu organizaciju nevidljivih pedagogija arhitektae obično opisuju kao “otvoreni prostor”. *Dete uči da shvata mogućnosti takvih slabo klasifikovanih prostora i pravila na kojima je ovo učenje zasnovano*. Usput možemo primetiti izvesnu ironiju koja postoji u odnosu između nevidljive pedagogije i stalne *vidljivosti* osoba i njihovog ponašanja uz mogućnost stalnog nadziranja. Nevidljive pedagogije su zasnovane na konceptima prostora koji potiču iz jedne frakcije srednje klase.

### Koncept društvene kontrole

Tamo gde je pedagogija vidljiva hijerarhija je eksplicitna, prostor i vreme su regulisani eksplicitnim načelima, postoje čvrste granice između prostora, vremena, činova, komunikacija. Moć ostvarena hijerarhijom održava čvrste granice i razdvojenost stvari. Učeći ova pravila dete usvaja klasifikaciju. Narušavanje klasifikacije je neposredno uočljivo, jer svako narušavanje pokazuje da *nešto nije na svom mestu*, komunikacijski čin, osoba ili predmet. Cilj je da dete prihvati (ne nužno i razume) načela uređivanja. To se može ostvariti (ne nužno uvek) povezivanjem narušavanja sa eksplicitnim obračunom kazne i relativno jednostavnim saopštavanjem pravila propisivanja i zabrane. Motivacija se može uvećati postepenim proširivanjem privilegija sa odrastanjem. Hijerarhija se manife-

stuje kroz klasifikacije, čvrste granice unutar institucija. *Jezik društvene kontrole je relativno ograničen, a odnosi kontrole su eksplicitno hijerarhijski*.<sup>6</sup>

Međutim, tamo gde je pedagogija nevidljiva, hijerarhija je *implicitna*, prostor i vreme su slabo klasifikovani. Ovakva društvena struktura u svojoj simboličkoj organizaciji ne proizvodi čvrste granice koje prenose ključne poruke kontrole. Budući da je hijerarhija implicitna (*što ne znači da nije prisutna, već samo da je oblik njene realizacije drugačiji*) primetno je relativno odsustvo *snažno izraženog* regulisanja dečjih postupaka, komunikacije, predmeta, prostora, vremena i napredovanja. Gde je kontrola? Verujemo da se kontrola krije u *razvijenoj interpersonalnoj komunikaciji* u kontekstu koji omogućuje nadziranje najvišeg mogućeg stupnja. *Drugim rečima, kontrola je ugrađena u proces interpersonalne komunikacije*. Ovde je od naročitog značaja jedna posebna funkcija jezika. Forma realizacije je razrađena, nasuprot ograničenom obliku komunikacije tamo gde je pedagogija vidljiva. Oblik prenošenja u nevidljivoj pedagogiji pruža podsticaj da se veći deo deteta učini javno dostupnim, dostupnim za direktno i indirektno nadziranje i kontrolu. Tako nevidljive pedagogije ostvaruju specifične modalitete društvene kontrole koji potiču iz određene frakcije srednje klase.

Pokušali smo da učinimo eksplicitnim četiri klasne pretpostavke u temeljima transmisije u nevidljivoj pedagogiji.

I. Ona pretpostavlja određeni koncept majke kao ključnog aktera pripreme kulturne reprodukcije.

6 Osnovni kod je razrađeni kod. Ovde samo tvrdimo da se kontrola deteta ostvaruje kroz njegovu ograničenu *varijantu*.

2. Ona pretpostavlja određeni koncept vremena.

3. Ona pretpostavlja određeni koncept prostora.

4. Ona pretpostavlja određeni oblik društvene kontrole – koja je ugrađena u interpersonalnu komunikaciju (razrađeni kod – fokusiran na osobu).

Prema ovoj tezi, obrazovni ishodi nevidljive pedagogije mogu se suštinski razlikovati u zavisnosti od društvenog i klasnog položaja deteta.

Ovaj odeljak smo započeli apstrahovanjem sledećih nalaza našeg početnog razmatranja nevidljive pedagogije.

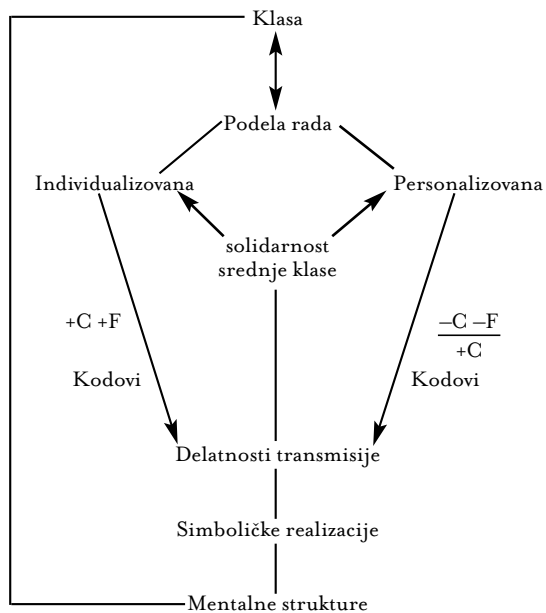
1. Nevidljiva pedagogija je sistem raskidanja, kako u odnosu na porodicu tako i u odnosu na ostale nivoe obrazovne hijerarhije.

2. Ona transformiše privatizovane društvene strukture i kulturne sadržaje vidljive pedagogije u personalizovane društvene strukture i personalizovane kulturne sadržaje.

3. Ona veruje da implicitno delovanje sredine razotkriva jedinstvenu prirodu.

Rekli smo da je ova pedagogija jedan od ishoda sukoba između stare i nove srednje klase, čija se društvena osnova nalazi u dve različite forme organske solidarnosti, individualizovanoj i personalizovanoj; da ove dve vrste solidarnosti proističu iz razlika u odnosu prema podeli rada i širenju podele rada unutar srednje klase; da kretanje od individualizovanog prema personalizovanom raskida *formu* reprodukcije klasnih odnosa; da takav raskid proizvodi različite oblike *primarne* socijalizacije unutar srednje klase; da je

oblik primarne socijalizacije unutar srednje klase model za primarnu socijalizaciju u školi; da postoje kontradikcije unutar personalizovane organske solidarnosti koje proizvode neodređenost koja se duboko doživljava; da su otuda ishodi datog oblika socijalizacije manje izvesni. Današnja nova srednja klasa je nešto posebno, jer se u socijalizaciji njenih mladih otkriva oštra i dalekosežna kontradikcija između subjektivnog personalizovanog identiteta i objektivnog privatizovanog identiteta; između oslobađanja ličnosti i hijerarhije klase. Gornji navodi se mogu predstaviti sledećim dijagramom:



135

**Slika 3.2. Socijalizacija mladih u današnjoj novoj srednjoj klasi**

Škola i univerzitet mogu promeniti osnovu solidarnosti iz individualističke u personalizovane

nu, to jest, relaksirati njene klasifikacije i okvire, ali ne mogu na jednostavan način izdejskovati promenu funkcije privatizacije, to jest, stvaranja znanja kao privatnog vlasništva. Prelaženje na personalizovanu organsku solidarnost svakako ne podrazumeva promenu u funkciji privatizacije. Zapravo, verovatnije je da će se promena u obliku solidarnosti javiti u onom delu obrazovnog sistema koji ne stvara privatno vlasništvo, kao što je slučaj sa obrazovanjem pripadnika niže radničke klase ili obrazovanjem najmlađih. Ostaje nam da zaključimo da će se glavni efekti ove promene u solidarnosti manifestovati u zonama kondenzovane komunikacije (polnost, umetnost, stil) i u obliku društvene kontrole (od eksplicitne ka implicitnoj).

#### **Klasa, kultura, moć i sukob**

136 Pomeranje od vidljivih ka nevidljivim pedagogijama na nivou predškolskog i nižeg osnovnog obrazovanja menja odnose između porodice i škole. Već smo uočili ambivalentan stav s. k. prema takvoj promeni. U slučaju r. k., promena je radikalnija. Slaba klasifikacija i slabi okviri nevidljive pedagogije potencijalno otvaraju mogućnost inkluzije kulture porodice i zajednice. Tako bi iskustvo deteta i njegov svakodnevni svet mogli postati psihološki prisutni i aktivni u učionici, a ako bi se to dogodilo, škola bi klasnu kulturu porodice legitimizovala umesto da je odbacuje. Što je tempo transmisije znanja relaksiraniji i naglasak na ranom sticanju određenih kompetencija manje izražen, to je napredovanje manje obeleženo shvatanjima s. k. U slučaju vidljivih pedagogija, rano razvijanje veština čitanja i naročito pisanja od suštinskog je značaja. Kada ih dete jednom sa-

vlada, čitanje i pisanje oslobađaju nastavnika. Što je još važnije, detetu se može dati knjiga, a kada mu jednom damo knjigu ono je već daleko odmaklo u ovladavanju samostalnošću privatizovanog obrazovnog odnosa. Knjiga je priprema za prihvatanje prošlosti ostvarene u udžbeniku. S druge strane, udžbenik prećutno prenosi ideologiju zbirnog koda, jer otelovljuje čvrste klasifikacije i čvrste okvire. Udžbenik uređuje znanje u skladu sa eksplicitnom progresijom, nudi eksplicitne kriterijume, otklanja neodređenost i objavljuje hijerarhiju. Udžbenik direktno pokazuje detetu gde se nalazi u poređenju sa ostalim učenicima. Otuda je udžbenik i nečujni medijum razvijanja konkurentskih odnosa. Zato je socijalizacija i korišćenje udžbenika presudni korak na putu socijalizacije u zbirni kod. Što je zbirni kod snažniji to su klasifikacija i okviri čvršći, a naglasak na ranom savladavanju čitanja i pisanja izraženiji. Dete iz s. k. je spremno za to, ali ne i dete iz r. k. Slabljenje klasifikacije i okvira umanjuje značaj udžbenika i transformiše bezličnu prošlost u personalizovanu sadašnjost. Dalo bi se zaključiti da nevidljiva pedagogija nosi koristan potencijal za decu iz r. k. Međutim, budući da forma koju razmatramo potiče iz jedne frakcije s. k., rečeni potencijal se ne može ostvariti.

Sada ćemo ovo detaljnije ispitati. Sa stanovišta roditelja iz r. k. vidljiva pedagogija zbirnog koda na nivou osnovnog obrazovanja neposredno je razumljiva. Osnovne veštine čitanja, pisanja i računanja, koje se ovde prenose po uređenom i eksplicitnom redosledu, imaju smisla. Neuspeh je neuspeh samog deteta, a ne škole, jer škola svoju funkciju obavlja naizgled

bezlično. Oblik društvene kontrole primenjen u školi ne meša se u društvenu kontrolu unutar porodice. Nastavnici u nižim razredima nemaju visok status jer bi kompetencije koje oni prenose, u načelu, mogla prenositi i majka. U tom smislu postoji simbolički kontinuitet (ili pre ekstenzija) između kuće r. k. i škole. U slučaju nevidljive pedagogije, s druge strane, moguć je oštar diskontinuitet. Kompetencije i njihova progresija nestaju, a primenjeni oblik društvene kontrole može doći u sukob sa društvenom kontrolom kod kuće. Moguće je da majka ne poznaje teoriju nevidljive pedagogije ili je pogrešno razume. Izostajanje naglaska na kompetencijama može učiniti dete manje efikasnim (korisnim) članom porodice, na primer, u obavljanju kućnih poslova itd. Međutim, postoji i jedan dublji izvor napetosti. Nevidljiva pedagogija podrazumeva drugačiju teoriju transmisije i novu tehnologiju, pa se iz njene perspektive eventualna neformalna poduka od strane majke i pedagoške vrednosti do kojih majka drži smatraju potpuno irelevantnim, ako ne i štetnim. Uvode se novi načini čitanja, nova matematika zamenjuje aritmetiku, traži se ekspresivnost stila a ne prosta imitacija. Da bi bila od koristi majka se mora resocijalizovati ili skloniti s puta. U svakom slučaju, odnosi moći između kuće i škole se menjaju: jer sada je nastavnik taj koji poseduje moć, dok je majka polaznik škole koliko i sam učenik. To može poremetiti odnose autoriteta u samoj kući: poremećaj produbljuje i doprinose mu implicitni oblici društvene kontrole koji se primenjuju u školi. Čak i ako pedagogija preuzima i koristi

sadržaje klasne kulture, osnovni oblici diskontinuiteta opstaju. Ako majka poželi da shvati teoriju nevidljive pedagogije, prepuštena je na milost i nemilost komplikovanim teorijama razvoja deteta. Zapravo, šta god da majka iz r. k. pokuša da učini, nastavnik će i dalje biti onaj koji poseduje moć: koliko god da je majka sumnjičava u pogledu čitavog preduzeća.<sup>7</sup>

Iz perspektive r. k., u poređenju sa s. k., vidljiva pedagogija podrazumeva implicitne forme diskontinuiteta i eksplicitne forme nejednakosti u obliku moći koju škola ima u pogledu izbora nastavnika, veličine odeljenja i raspoređivanja učenika: u slučaju nevidljive pedagogije, tu je i *eksplicitni* simbolički diskontinuitet koji može uključivati nejednakosti u obezbeđivanju i kvalitetu nastavnog osoblja. Nastavnici se takođe suočavaju sa teškoćama, jer nevidljiva pedagogija pretpostavlja poseban oblik primarne materinske socijalizacije, kao i malo odeljenje i određenu vrstu arhitekture. Tamo gde sve to nije obezbeđeno nastavnik će se naći pred velikim teškoćama. U idealnoj situaciji nevidljiva pedagogija rasterećuje nastavnika i daje mu dovoljno vremena da se posveti problemima svakog pojedinačnog deteta, ali ako je odeljenje preveliko, socijalizacija iz perspektive škole neadekvatna, a arhitektura neprimerena, onda je takva individualna asistencija retka i problematična. I ovde možemo uvideti da ovakva pedagogija, da bi po sopstvenim merilima bila uspešno primenjena, podrazumeva fizičke uslove koji su makar jednaki onima u školama srednje klase. To je *skupa* pedagogija jer potiče iz skupe klase: srednje klase.

137

---

7 To ne znači da svi nastavnici žele da poseduju ili koriste moć.

Pripadnici srednje klase poseduju bar neku intelektualnu predstavu o nevidljivoj pedagogiji, čak i ako ne prihvataju njene vrednosti i prakse. Takođe, ako dete ne ovladava osnovnim kompetencijama brzinom koju majka očekuje, porodica iz srednje klase može organizovati pomoćni sistemi obrazovne podrške kroz privatne časove ili dodatnim zalaganjem same majke. U odnosima moći između nastavnika i majke koja pripada srednjoj klasi nastavnik je manje favorizovan. Konačno, majka iz srednje klase može izabrati privatnu školu ili se preseliti u blizinu državne škole koja joj više odgovara. Međutim, zbog usvojenih predstava o funkciji srednjeg obrazovanja verovatno je da će i majka iz srednje klase biti fokusirana na sticanje osnovnih kompetencija, što će je ranije ili kasnije dovesti u sukob sa školom.

138 Konačno, što su polni i starosni statusi u porodici čvršće klasifikovani i ritualizovani, to je verovatnije da će sticanje, progresija i evaluacija kompetencija stečenih u školi postati deo obeležja starosnog i polnog statusa u porodici. Na primer, kada dete postane učenik, njegov status i koncept se radikalno menjaju. Ako škola u nižim razredima ne uspe da iskoristi uzrast i pol kao kategorije alokacije, *bilo* za potrebe sticanja i razvoja kompetencija ili raspoređivanja učenika u grupe i prostore, ona time oslabljuje funkciju rečenih kategorija u samoj porodici i zajednici. Vidljive pedagogije ne samo da učvršćuju klasifikaciju na osnovu uzrasta i pola, nego kroz njih pružaju i markere progresije. Nevidljive pedagogije će verovatno slabiti takve klasifikacije i tako transformisati

koncept deteta i koncepte starosnog i polnog statusa.

### **Klasa, pedagogija i vrednovanje**

Sistem vrednovanja učenika otvara zanimljiva pitanja. Tamo gde je pedagogija vidljiva postoji "objektivna" matrica za vrednovanje učenika u obliku (a) jasnih kriterijuma i (b) preciznog mernog postupka. Dete dobija ocenu ili odgovarajući ekvivalent za svaku vrednovanu aktivnost. Takođe, ako je pedagogija vidljiva, ona je verovatno i standardizovana, što omogućuje direktno poređenje škola u pogledu uspeha i neuspeha. Profil učenika se može ustanoviti pregledom njegovih ocena. Učenik zna gde se nalazi, kao i nastavnik i roditelji. Roditelji imaju merilo kojim mogu porediti škole. Ako učenik promeni školu, pronaći će mu odgovarajuće mesto na osnovu njegovog akademskog profila. Takođe, roditelji teško mogu dovesti u pitanje utvrđeni profil jer je on "objektivan". Očigledno je da u ocenjivanju učenika postoje elementi subjektivnosti, ali oni su skriveni iza navodne objektivnosti mreže. U slučaju nevidljivih pedagogija takve mreže ne postoje. Procedure za vrednovanje su raznovrsne, difuzne i nije ih lako podvrgnuti preciznim merenjima. To otežava poređenje učenika i škola.<sup>8</sup> Prvo, nevidljiva pedagogija nije usmerena na progresiju *grupe* već ličnosti. Drugo, verovatno je da će *unutar* opšte forme ove pedagogije biti znatnih razlika između različitih grupa na nivou pripremnih i nižih razreda. Teškoće u pronalazenju odgovarajućeg mesta u novoj školi su manje jer ov-

---

8 Paradoksalno, ovakva situacija nosi potencijal za pojačavanje kompetitivnosti.



de nema eksplicitno utvrđene klasifikacije mesta. Zbog toga majka ima teškoća u praćenju napretka deteta i nije u stanju da mu pruži obrazovnu podršku. Da bi to postigla morala bi da mu obezbedi odgovarajući obrazovni milje kod kuće, a to može učiniti jedino ako u potpunosti internalizuje teorijske osnove nevidljive pedagogije. Kao što smo već konstatovali, to je manje verovatno ako roditelji pripadaju radničkoj klasi. Tako je roditeljima onemogućeno da procenjuju napredak deteta. Primorani su da kao napredak prihvate ono što im nastavnik tako opiše.

Naizgled objektivna mreža za vrednovanje u vidljivim pedagogijama selektivno deluje na one dispozicije deteta koje su kandidati za obeležavanje od strane nastavnika. Naravno, verovatno je da će motivacija i zainteresovanost biti značajni za svaku pedagogiju, ali mera njihovog značaja može se razlikovati od jedne do druge pedagogije i zavisiti of efekata koje proizvode. U slučaju vidljivih pedagogija, ponašanje deteta je fokusirano na nastavnika, pa ovde pažnja i kooperativnost usmerene na nastavnika imaju poseban značaj: nastavnici takođe cene upornost i pažljivost. Moguće je i javljanje sukoba između akademskog profila deteta i nastavnikovog vrednovanja njegovih stavova i motivacije. Takvi objektivni i subjektivni kriterijumi mogu proizvoditi različite posledice za grupe učenika iz različitih klasa. Verovatno je da će roditelji iz radničke klase *shvatiti* i jedne i druge kriterijume, bez obzira na njihovu validnost. U slučaju nevidljive pedagogije, koja zahteva izlaganje sve većeg dela deteta, u skladu sa teorijom koja usmerava tumačenje, dijagnozu i vrednovanje pažnja se poklanja jednom drugačijem skupu

postupaka i dispozicija. Rekli smo da je u slučaju vidljivih pedagogija pažnja deteta usmerena na nastavnika. U nevidljivoj pedagogiji pažnja nastavnika je usmerena na *čitavo* dete: na njegovo ukupno činjenje i "nečinjenje". To može dovesti do razlika u viđenju deteta iz perspektiva nastavnika i roditelja, osim ako i roditelji ne prihvataju nastavnikovu teoriju. Zapravo, moguće je da će za dispozicije i postupke koji su predmet vrednovanja od strane nastavnika neki roditelji tvrditi da su nebitni ili neprimereni ili neprecizni ili sve to zajedno. Tamo gde se ovo dogodi ponašanje deteta će biti oblikovano sukobljenim kriterijumima. Iz perspektive nastavnika, dete postaje *inovirajuća* poruka upućena porodici. Nevidljiva pedagogija nije raskidač sistema samo u kontekstu obrazovnih praksi. Pod određenim uslovima ona će samo dete transformisati u inovirajuću poruku upućenu porodici.

Verovatno je da će ova pedagogija dovesti do promene u postupcima vrednovanja u školi, kako objektivnog tako i subjektivnog. U vidljivoj pedagogiji na raspolaganju su nam profil koji čine ocene određenih kompetencija i profil koji čine ocene motivacije i odnosa deteta prema radu. Ovaj drugi sistem ocenjivanja obično čine sažeti, donekle stereotipni, neeksplicirani sudovi. U slučaju nevidljive pedagogije, takve sažete, neeksplicirane i *javno* date sudove obično zamenjuje nešto što liči na dosije i obuhvata širok spektar unutrašnjih procesa i stanja kao i spoljašnjih postupaka deteta. Takođe je verovatno da će veza između unutrašnjeg i spoljašnjeg biti *eksplicitno* prikazana. Drugim rečima, verovatno je da će u dosije biti uključen eksplicitan, razvijen prikaz odnosa između

unutrašnjih stanja i postupaka. Moguće je i da će se škola naći pred problemom zaštite tajnosti podataka. Šta treba uneti u dosije, gde čuvati podatke, koji deo podataka staviti na raspolaganje roditeljima i drugim zainteresovanim stranama u školi ili izvan nje i kako to učiniti? Tako nevidljive pedagogije mogu proizvesti *skrivenne* i *otvorene* forme i sadržaje vrednovanja. Ovakav sistem vrednovanja toliko uvećava moć nastavnika da roditelji odbijaju da prihvate teoriju na kojoj počiva čak i ako su inače bili spremni da je prihvate.

140 Najveći deo analize u ovom odeljku bio je posvećen idealizovanim pedagogijama. Ali, ako je argument ispravan, ako postoji disjunkcija u oblicima socijalizacije između nivoa osnovnog i srednjeg obrazovanja ili srednjeg i visokog obrazovanja, onda posle slabe klasifikacije i slabih okvira mogu slediti čvrsta klasifikacija i čvrsti okviri. Tako možemo imati situaciju u kojoj čvrsta klasifikacija i čvrsti okviri dolaze posle slabe klasifikacije i slabih okvira ili slaba klasifikacija i slabi okviri posle čvrste klasifikacije i čvrstih okvira, što je verovatno slučaj sa obukom učitelja u Engleskoj. Važno je razumeti ne samo kontinuitet u snazi klasifikacije i okvira, već i *disjunkciju* i *kada* se ona javlja. Više je nego verovatno da bismo empirijskim ispitivanjem nevidljivih pedagogija otkrili različite nivoe naglašenosti transmisije *specifičnih* izolovanih kompetencija. Otuda "skriveni program" nevidljivih pedagogija embrionski može zapravo pripadati čvrstoj klasifikaciji, sa relativno slabim okvirima. Sve je važnije utvrditi koja deca ili grupe dece dobro reaguju na ovaj "skriveni program". Jer neka deca mogu samo uočiti ili im neko može

pokazati da su u toku dve transmisije, jedna otvorena i jedna skrivena, koje stoje u odnosu figure i osnove. Moramo znati šta je za određene nastavnike i određenu decu figura, a šta osnova. Konkretno, hoće li deca iz srednje klase reagovati na latentnu vidljivu pedagogiju ili je verovatnije da će biti primaoci? Hoće li deca iz nižih slojeva radničke klase reagovati na nevidljivu pedagogiju ili će do njih dopirati samo slabiji oblik transmisije vidljive pedagogije? Ishodi ugrađivanja jedne pedagogije u drugu verovatno će se razlikovati od ishoda transmisije bilo koje *pojedinačne* pedagogije. Sa stanovišta teorije, ključna komponenta vidljive pedagogije je čvrstina njene *klasifikacije*, jer u konačnoj analizi upravo time se stvara ono što se doživljava kao vredan posed, a takođe se regulišu mentalne strukture. Čvrstina okvira upravlja modalitetom socijalizacije u klasifikaciju. U mikrokosmosu vrtića ili nižih razreda možemo prepoznati oblike transmisije klasičnih odnosa u njihovom embrionalnom obliku.

Uzmimo konkretan primer kao ilustraciju. Nastavnica u nižim razredima u Engleskoj može iskusiti sledeće konjunkcije ili disjunkcije u svojoj socijalizaciji:

1. Između socijalizacije u porodici i između osnovne i srednje škole.

2. Između srednje škole i obuke za nastavnika. Što su više kvalifikacije potrebne za upis u školu za nastavnike, to je verovatnije da će se socijalizacija u završnim razredima srednje škole vršiti kroz čvrstu klasifikaciju i okvire. S druge strane, socijalizacija u školi za nastavnike može se vršiti kroz klasifikaciju i okvire različite čvrstine.

## PRELAZI IZMEĐU RAZLIČITIH FAZA OBRAZOVANJA

Ispitali smo aspekte tranzicije prilikom polaska u školu; ali tu je i pitanje prelaza između različitih faza obrazovanja, iz predškolske faze u fazu osnovnog obrazovanja, iz osnovne u srednju školu. Ove prelaze između faza karakterišu tri međusobno povezana elementa:

1. Rastuća čvrstina klasifikacije i okvira (uvođenje u zbirni kod).

2. Širenje spektra različitih nastavnika; učenik postaje svestan pregrada unutar podele rada. Takođe otkriva da načelo autoriteta transcendiraju pojedinačne nosioce autoriteta; nastavnici i predmeti se menjaju ali njegova uloga ostaje nepromenjena.

3. Slaba klasifikacija i okviri nevidljive pedagogije naglašavaju značaj načina saznavanja i postavljanja problema, dok čvrsta klasifikacija i okviri vidljivih pedagogija naglašavaju stanje znanja i već postavljene probleme. Otuda suštinska promena u shvatanju onoga što se računa kao posedovanje znanja, onoga šta se smatra legitimnom realizacijom znanja, pa i u samom društvenom kontekstu.

Najkraće rečeno, pomeranje od nevidljivih ka vidljivim pedagogijama predstavlja promenu u kodu; promena u načelima odnosa i vrednovanja, bilo da su to načela znanja, društvenih odnosa, praksi, vlasništva, identiteta.

Verovatno je da će ovu promenu koda (uprkos teškoćama) uspešnije obaviti deca iz nove srednje klase, jer njihova socijalizacija unutar porodice uključuje oba koda – kod koji proizvodi manifestacije ličnosti i kod koji proizvodi privatno vlasništvo. Takođe, kao što smo

već primetili, verovatnije je da će deca iz radničke klase iskusiti kontinuitet u kodovima između pojedinih faza obrazovanja. Ali zbog klasnog otklona zbirnog koda (koji proizvodi vidljivu pedagogiju) mogu imati teškoća u prihvatanju i eksploataciji transmisije. Zbog toga je verovatnije da će za decu iz radničke klase ishod biti nastavljanje nevidljive pedagogije u obliku integrisanog koda i njena dalja institucionalizacija na nivou srednjeg obrazovanja.

Sada možemo početi da uviđamo da uslov kontinuiteta obrazovnog koda za *svu* decu, nezavisno od klase, jeste onaj tip koda čiju transmisiju vrši univerzitet. Širenje univerziteta, sve veća diferencijacija na nivou visokog obrazovanja, ujednačavanje mogućnosti pristupa i ishoda, sve to neće suštinski promeniti situaciju na nižim nivoima obrazovanja. Jedini ishod će biti umnožavanje kohorti visokog školstva. S druge strane, moglo bi se reći da i pored toga što smo promenili organizacionu strukturu *nismo* promenili kod koji kontroliše transmisiju, pa ni proces reprodukcije neće biti suštinski promenjen. Da bi se promenio kod koji kontroliše transmisiju potrebno je promeniti kulturu i njenu utemeljenost u privatizovanim klasnim odnosima. Ako, argumenta radi, pretpostavimo da nevidljive pedagogije i slabe klasifikacije i okviri imaju veću obrazovnu vrednost, preduslov za njihovu efikasnu i potpunu institucionalizaciju na nivou srednjeg obrazovanja bila bi suštinska promena koda na nivou visokog obrazovanja. Ako se to ne dogodi, kodovi u školama će i dalje biti vezani za klase.

Konačno, možemo otvoriti temeljno pitanje. Pomeranje ka nevidljivim pedagogijama koje se ostvaruje kroz integrisane kodove može

izgledati kao površno rešenje za jedan ozbiljan i uporan problem. Integrisani kodovi su integrisani na nivou ideja, oni *ne* uključuju integraciju na nivou institucija, to jest, između škole i rada. Ipak, najvažnija integracija je integracija načela obrazovanja i načela rada. U zapadnim društvima (da se ograničimo na samo jednu grupu) takva integracija nije moguća jer rad otelovljuje klasne odnose. Rad se može uvesti u školu jedino kroz funkciju škole kao selektivnog mehanizma ili kroz funkciju društvenog/psihološkog prilagođavanja radu. Zapravo, odvajanje obrazovanja od rada, kao obeležje liberalne tradicije, ili vezivanje obrazovanja za slobodno vreme, prikriva brutalnu činjenicu da u klasnim društvima rad i obrazovanje ne mogu biti integrisani na nivou društvenih načela. Mogu biti ili razdvojeni ili *uklopljeni* jedno u drugo. Durkheim je pisao da su promene u pedagogiji pokazatelji moralne krize; one takođe mogu prikrivati krizu ili joj menjati oblik. Ako pomeranje ka slaboj klasifikaciji i okvirima poseduje *potencijal* za redukciju pregrada u mentalnim i društvenim strukturama, potencijal da učini eksplicitnim ono što je implicitno i tako proizvede *više* neodređenosti ali manje skrivanja, onda ovaj kod poseduje potencijal da temeljne društvene kontradikcije učini vidljivim.

#### NAPOMENA I

Ovde se otvara niz pitanja. Veštine ne možemo razmatrati tako što ćemo ih apstrahovati od konteksta njihove transmisije, od njihovih odnosa i funkcija u stvaranju, održavanju, prilagođavanju ili menjanju jedne kulture. Veštine i njihovo međusobno odnošenje proizvode kulturno specifične kompetencije. Način njihovo-

vog prenošenja i sticanja socijalizuje dete u kontekstualno korišćenje stečenih veština. Zato jedinica analize ne mogu biti izolovane apstrahovane pojedinačne kompetencije kao što su čitanje, pisanje i brojanje, već *struktura* društvenih odnosa koji proizvode takve specijalizovane kompetencije. Formulacija kojom se umanjuje naglasak na transmisiji i sticanju određenih veština može nas dovesti u zabludu, jer sugeriše da u kontekstu koji je predmet rasprave postoji neveliki broj specijalizovanih repertoara kulture. Moguće je da bi bilo bolje tumačiti ovu formulaciju kao naglašavanje međudnosa između veština koje su relativno slabo klasifikovane i slabo uokvirene. Na ovaj način se bilo koja veština ili skup veština vezuje za *opšta svojstva procesa socijalizacije*.

#### NAPOMENA II

Bilo bi zanimljivo ispitati pomeranje naglaska u istraživačkim metodologijama u nekoliko poslednjih decenija. Standardizovani zatvoreni upitnik ili eksperimentalni kontekst zamenjeni su manje uređenim kontekstima i odnosima. Tvrdi se da prva navedena grupa metodologija obezvređuje subjektivne smislove onih koji su predmet istraživanja. U takvoj situaciji subjekti nude sopstveno iskustvo posredovano medijumom čvrste klasifikacije i čvrstih okvira koje im nameću istraživači. Takođe, tvrdi se da je ovakav metod proučavanja ljudi izveden iz metoda namenjenog proučavanju predmeta i da je nedopustivo čoveka i njegov subjektivitet svoditi na predmet. Ovi argumenti dalje povezuju pozitivističke metode sa političkom kontrolom čoveka korišćenjem tehnologije društvenih nauka. Nova metodologija istraživanja koristi na-

izgled slabu klasifikaciju i slabe okvire. Ali ona koristi tehnike (posmatranje učesnika, audio i video zapisi itd.) koje omogućuju veću vidljivost predmeta istraživanja i dozvoljavaju nizu drugih lica da budu svedoci spontanog ponašanja posmatranog subjekta. Čak i ako se ti javni zapisi prirodnog ponašanja tretiraju samo kao sredstvo vođenja dijaloga između onoga koji je snimljen i onoga koji snima, takav dijalog je po sebi podložan disjunkciji intelektualnih perspektiva koje oblikuju komunikaciju. Montaža sopstvene komunikacije koju vrši istraživač razlikuje se od montaže komunikacije istraživanog i tu se krije *nevidljiva* kontrola. S druge strane, upitnik zatvorenog tipa štiti privatnost subjekta, jer sve što se može predočiti javnosti jeste olovkom upisana oznaka koja se transformiše u nepersonalizovani rezultat. Metod transformacije se takođe stavlja na uvid javnosti da bi mogao biti podvrgnut kritici. Kada su u pitanju nove metodologije, načela filtriranja nepregledne količine informacija i velikog broja kanala često ostaju neizrečena. Moglo bi se tvrditi da istraživačke metodologije možemo razlikovati na osnovu toga da li je pedagogija koju proizvode nevidljiva ili vidljiva. One prve dozvoljavaju totalni nadzor nad osobom koja javnosti predočava veći deo svoje unutrašnjosti nego što bi to bio slučaj kod metodologija drugog tipa (na primer, svoj subjektivitet), da bi se pokazana unutrašnjost potom vrednovala primenom difuznih, implicitnih kriterijuma. Moguće je da strukturalni izvori tekućih promena u klasifikaciji i okvirima formi socijalizacije i sami utiču na izbor istraživačke metodologije. Moralnost istraživačkih odnosa transcendiraju dileme bilo kog pojedinačnog istraži-

vača. Istraživačke metodologije društvenih nauka i same su elementi kulture.

### NAPOMENA III

Zanimljivo je ispitati, na primer, kako je nevidljiva pedagogija prvobitno ušla u programe srednjih škola. Rekli bismo da je u Engleskoj prvo prodrila u *neverbalne* oblasti u *neselektivnim* srednjim školama. To je područje koje se smatra najmanje relevantnim (u tom smislu što ne proizvodi simboličku imovinu) i najčvršće je klasifikovano: prostor likovnog kabineta. Zapravo, moglo bi se tvrditi da je donedavno najviši simbolički kontinuitet pedagogija između faza osnovnog i srednjeg obrazovanja ostvarivan upravo u neverbalnim segmentima programa. Ostali nastavnici često doživljavaju likovni kabinet kao mesto relaksacije ili čak terapije, a ne kao mesto važne produkcije. Zbog čvrste klasifikacije i niske relevantnosti (osim u vreme kada škola želi da se "pokaže") ovaj prostor je potencijalno otvoren za promenu. Nastavnici umetnosti (bar u novije vreme) obučavaju se u institucijama koje su izuzetno prijemčive za inovacije, zbog čega je verovatno da će novi stilovi brzo biti institucionalizovani i u školama, s obzirom na čvrstu klasifikaciju umetnosti u programima srednjih škola, kao i na rasprostranjen stav da i manje sposobna deca bar mogu raditi nešto rukama ako se već ne snalaze sa olovkom. S obzirom na interesovanje za tako šarolike muzičke forme kao što su pop muzika s jedne i Cage i Stockhausen s druge strane, možemo pretpostaviti da će se i nastava muzičkog pomerati u pravcu nevidljive pedagogije. Da bi se novo usmerenje u neverbalnim oblastima zaokružilo, moguće je da će se transformacija

fiskulture u fizičko vaspitanje dalje proširiti da uključi pokret uopšte. Ako bi se to dogodilo, sve neverbalne oblasti bile bi realizovane primenom nevidljive pedagogije. Onda možemo očekivati inicijativu da se tri oblasti integrišu: slika, zvuk i pokret; *tri* modaliteta bi u tom slučaju bila povezana zajedničkim kodom. U zaključku, to je pomeranje iz reprodukcije u produkciju.

#### NAPOMENA IV

Pitanja otvorena u ovom radu možemo razviti na sledeći način. Svaki socijalizujući kontekst mora se sastojati od prenosioca i primaoca. Ova dva elementa formiraju matricu u tom smislu što je komunikacija regulisana nekim strukturalnim načelom. Izložili smo da se temeljno načelo socijalizujuće matrice realizuje kroz klasifikaciju i okvire. Odnos između ovih elemenata i njihova čvrstina ukazuju na strukturu kontrole i oblik komunikacije. Ovu matricu, naravno, možemo analizirati na više načina:

1. Možemo se koncentrisati na prenosioca.
2. Možemo se koncentrisati na primaoca.
3. Možemo se koncentrisati na načela na kojima matrica počiva.
4. Možemo se koncentrisati samo na datu matricu i ignorisati njen odnos prema drugim matricama.
5. Možemo ispistivati odnose između ključnih matrica, kao što su porodica, vršnjačka grupa, škola, rad.

Možemo postavljati pitanja o funkciji matrice i pitanja o promenama u formi njene realizacije, na primer, promenama u čvrstini njenih klasifikacija i okvira. Verujemo da osnovna je-

dinica analize mora biti matrica, a matrica će uvek uključivati i teorije i metode sopstvene analize (vidi Napomenu II o metodologiji istraživanja). Svaka pojedinačna matrica može se posmatrati kao matrica ponavljanja, kao matrica raskidanja ili kao matrica promene. Matrica ponavljanja teži stvaranju čvrstih klasifikacija i čvrstih okvira. Matrica raskidanja menja oblik transmisije, ali ne i bitne odnose između matrica. Matrica promene vodi do temeljne promene u strukturalnim odnosima između matrica. Za to je potrebna temeljna promena u institucionalnoj strukturi. Na primer, rekli smo da je sukob unutar srednje klase proizveo dve različite matrice socijalizacije, jednu koja ponavlja i jednu koja raskida. Kroz obrazovni sistem ove matrice deluju na slične grupe dece približno do nivoa osnovnog obrazovanja i na različite grupe učenika na nivou srednjeg obrazovanja. Međutim, u meri u kojoj strukturalni odnos između škole i rada ostaje nepromenjen (to jest, izostaju promene u osnovnim načelima njihovog odnosa) razlike u obrazovnoj pedagogiji ne možemo sagledati kao izraz delovanja matrice promene. Drugim rečima, oblik reprodukcije klasnih odnosa u obrazovanju jeste *raskinut* ali ne i promenjen. Možemo pretpostaviti da ideološki sukob unutar srednje klase dobija oblik sukoba između simboličkih ishoda matrica ponavljanja i matrica raskidanja. Ako ovaj argument razvijemo korak dalje, moramo razmotriti i reprodukciju *promene* u obliku klasnih odnosa. U ovom slučaju, reprodukcija matrice raskidanja vrši se kroz slabu klasifikaciju i slabe okvire. Međutim, moguće je da će takav oblik reprodukcije u određenom trenutku proizvesti sopstvenu matricu raskidanja, to

jest, da će se pojačati čvrstina klasifikacije ili okvira ili i jednog i drugog.

### NAPOMENA V

Žene su igrale aktivnu ulogu u iniciranju (Montessori), oblikovanju i diseminaciji nevidljivih pedagogija. Razmotrimo sledeće primere:

1. Anna Freud i njena primena frejdovskih teorija u analizi dece; modifikacija frejdovskih teorija od strane Melanie Klein i njenih sledbenica: Hanna Segal, Joan Riviere, Marion Milner; i razvoj tumačenja igre kao fantazijskog sadržaja u analizi.

2. Uključivanje psihoanalitičke teorije u obrazovanje i obuku nastavnika (posle 1945. godine) zalaganjem Susan Isaacs na Institutu za obrazovanje Univerziteta u Londonu i njihov dalji razvoj zalaganjem Dolly Garner. Paralelan proces za Piagetove teorije obavila je Molly Briery, direktorka Pedagoške škole Froebel.

3. Znatno pre toga veliki broj žena je već bio aktivan na polju obrazovanja i obuke nastavnika, na primer, Philippa Fawcett, Rachel McMillan.

Moguće je da su u poslednjoj četvrtini dvadesetog veka (a možda i ranije) žene bile ključni akteri u ovoj oblasti. Jer koliko je promenjen koncept deteta, toliko je izmenjena i hijerarhija kojoj su žene bile podređene. U isto vreme, pedagogija je obezbedila temelj profesionalnog identiteta. Sa ovog stanovišta može se tvrditi da su žene transformisale materinsku negu i staranje u naučnu aktivnost.

## NAPOMENA O KODIRANJU PREDMETA I MODALITETIMA KONTROLE

### Kodiranje predmeta

Koncepti klasifikacije i okvira mogu se upotrebiti za tumačenje komunikacije između predmeta. Drugim rečima, predmeti i njihovi međusobni odnosi čine sistem poruka čiji se kod može iskazati kroz odnose između klasifikacija i okvira različite čvrstine.

Možemo razmotriti sledeće elemente:

1. Snagu pravila isključivanja koja kontroliše poredak predmeta u prostoru. Što su pravila isključivanja snažnija to je poredak predmeta u prostoru osobeniji; to jest, veća je razlika između poredaka predmeta u različitim prostorima.

2. Stepenu u kojem predmeti u poretku mogu ulaziti u različite međusobne odnose.

Što su snažnija pravila isključivanja to je čvršća klasifikacija predmeta u datom prostoru i veća je razlika između poredaka u različitim prostorima. Na isti način na koji smo razmatrali odnose između subjekata sada možemo razmatrati odnose između poredaka predmeta u različitim prostorima. Što je klasifikacija čvršća to je poredak predmeta bliži zbirnom kodu, a što je klasifikacija slabija to je poredak predmeta bliži integrisanom kodu. Što je veći broj različitih odnosa u koje predmeti u poretku mogu ulaziti to su okviri slabiji. Što je manji broj različitih odnosa u koje predmeti u poretku mogu ulaziti to su okviri čvršći.<sup>9</sup>

9 Ako predmeti u poretku mogu biti opisani kao leksičke jedinice, onda je sintaksa njihov međusobno odnošenje. Ograničeni kod je sintaksa malog broja izbora; razrađeni kod je sintaksa koja generiše veliki broj izbora.

Dalo bi se očekivati da će se društvena distribucija moći i načela kontrole odraziti u koordinanju predmeta. Kod se može učiniti jasnijim ako uzmemo u obzir:

1. Broj predmeta u poretku.
2. Stopu promene poretka.

Možemo imati čvrstu klasifikaciju sa velikim ili malim brojem predmeta. Možemo imati čvrstu klasifikaciju velikih ili malih poredaka gde je poredak fiksiran ili se menja kroz vreme. Razmotrimo, na primer, dva poretka sa čvrstom klasifikacijom; tipičnu dnevnu sobu pripadnika srednje klase iz poznog viktorijskog doba i moderan "prostor" pripadnika srednje klase s polovine dvadesetog veka, na primer, u Hempstedu. Viktorijanska soba će verovatno sadržati veoma veliki broj predmeta, dok će soba s polovine dvadesetog veka verovatno sadržati mali broj predmeta. U prvom slučaju poredak predmeta čini prednji plan, dok prostor čini pozadinu; u drugom slučaju prostor je suštinska komponenta poretka. Viktorijanska soba je primer čvrste klasifikacije i čvrstih okvira. Novi predmeti se mogu uključivati u poredak, ali njegove temeljne karakteristike će ostati nepromenjene tokom relativno dugog perioda. Soba u Hempstedu će verovatno sadržati neveliki broj predmeta, što ukazuje na čvrstu klasifikaciju (stroga pravila isključivanja), ali verovatno je da će ovi predmeti ulaziti u raznolike međusobne odnose, što ukazuje na slabe okvire. Takođe, moguće je da će se poredak menjati kroz vreme u skladu s modom.

Sada je jasno da ako želimo da ispitamo neku klasifikaciju (C) moramo ustanoviti sledeće elemente:

1. Da li je čvrsta ili slaba.
2. Da li je poredak mali ili veliki (x).
3. Da li je poredak fiksiran ili promenljiv (y).

Na nivou okvira (F) potrebno nam je da znamo: da li je čvrst ili slab (p); to jest, da li je kod ograničen ili razrađen.

Takođe je važno da u specifikaciju koda uključimo kontekst (c) na koji se ovaj odnosi. Potrebno je i da naznačimo prirodu poretka uključivanjem koncepta realizacije (r). Tako bi se najapstraktnija formulacija predmetnog koda mogla izraziti na sledeći način:

$$f(c, r, C(x, y), F(p))$$

Kod je izvesna nespecificovana funkcija promenljivih u zgradama.

Važno je napomenuti da slaba klasifikacija ne znači da je kontrola manja. Zapravo, iz ove perspektive nije moguće govoriti o stepenu kontrole već samo o njenom modalitetu. Ovo ćemo dalje razviti u nastavku.

**Klasifikacija, okviri i modaliteti kontrole**  
Zamislite četiri nužnika. Prvi je gotovo prazan, strog, jednostavan, zidovi su sasvim beli; lavabo izgleda kao skulptura blistavo bele boje. Četvrtasti sapun stoji u čistom udubljenju na lavabou. Beli (ili možda ružičasti) uredno savijen peškir visi sa hromirane šipke ili alke. Toalet papir je skriven ispod poklopca držača i viri kroz prorez. U drugom nužniku se nalazi policica sa knjigama i prostor deluje manje strogo nego prvi. U trećem se nalazi policica sa knjigama, na zidu vise slike, možda ima i nehajno



raspoređenih ukrasnih predmeta. U četvrtom je strogost *potpuno relaksirana*. Zidovi su prekriveni razglednicama, na raspolaganju su razni materijali za čitanje i zanimljivi predmeti. Toalet papir je verovatno sasvim izložen, a držač se već raspao od upotrebe.

Možemo reći da se napredovanjem od prvog ka četvrtom nužniku pomeramo od čvrsto klasifikovanog ka slabo klasifikovanom prostoru: od prostora regulisanog čvrstim pravilima isključivanja ka prostoru regulisanom slabim pravilima isključivanja. Ako su pravila isključivanja čvrsta, onda je prostor snažno izdvojen od ostalih prostora u kući ili stanu. *Granica između prostora ili prostorija je oštra*. Ako su pravila isključivanja čvrsta, a granice jasno obeležene, moramo zaključiti da postoji neko ko ove čvrste granice održava (autoritet). Ako stvari moraju biti razdvojene, onda mora postojati neka snažna hijerarhija koja osigurava njihovu razdvojenost. Takođe, prvi nužnik stvara prostor u kojem je skrnavljenje naglašeno vidljivo. Ako korisnik ostavi bilo kakav lični trag (proput da se peškir vrati na mesto, neopran sapun, prljavština u lavabou, toalet papir u klozetskoj šolji itd.) to će predstavljati skrnavljenje koje je odmah uočljivo. Tako su kriterijumi za kompetentno korišćenje prostora istovremeno *eksplicitni i određeni*. Do sada smo razmatrali aspekte klasifikacije; sada ćemo ispitati okvire.

Dok nam klasifikacija govori o strukturi odnosa u *prostoru*, okviru nam govore o strukturi odnosa u *vremenu*. Okviri nas upućuje na interakciju, na odnose moći u interakciji; to jest, okviru nas upućuje na komunikaciju. U slučaju naših nužnika, okviru se *ovde* odnose na komunikaciju između onih koji žive u datom prostoru

i onih koji dolaze spolja. Takva komunikacija je obično čvrsto uokvirena vratima koja su opremljena bravom. Sa pomeranjem od čvrsto klasifikovanog ka slabo klasifikovanom nužniku, uprkos potencijalnoj podeljenosti unutrašnjeg i spoljašnjeg, dolazi do slabljenja okvira. Pretpostavljamo da će na prvom nužniku vrata uvek biti zatvorena i pri svakom ulasku zaključana. Pod idealnim uslovima ono što se događa unutra ne bi trebalo da se čuje spolja. Zapravo, iskusniji korisnik takvog nužnika će s vremenom steći kompetencije koje su mu potrebne da bi ispunio ovaj uslov. Kada je u pitanju nužnik najslabije klasifikacije, možemo pretpostaviti da će vrata biti otvorena; moguće je da će brava biti neispravna. Započinjanje ili nastavljanje konverzacije s bilo koje strane vrata ne smatra se neprihvatljivim. Iskusan korisnik nužnika najslabije klasifikacije i najslabijih okvira steći će komunikacijske kompetencije koje će se značajno razlikovati od onoga što se smatra ispravnom upotrebom u slučaju nužnika čvrste klasifikacije.

Već smo primetili da prvi nužnik stvara prostor u kojem je svako skrnavljenje odmah uočljivo, kriterijumi ponašanja su eksplicitni i određeni, a društvena osnova autoriteta koji održava čvrstu klasifikaciju i okvire je hijerarhijska. Ipak, mora se priznati da takva klasifikacija i okviri takođe daju prostor koji je možda bezličan, ali je svakako *privatan*. *Da bi se sprečilo narušavanje klasifikacije i okvira korisnik je oslobođen nadzora*.

Međutim, kada razmotrimo četvrti nužnik, onaj sa najslabijom klasifikacijom i okvirima, na prvi pogled nam se može učiniti da takva organizacija slavi slabu kontrolu. Čini se da su

pravila koja regulišu pristup prostoru i komunikaciju između prostora malobrojna. Zbog toga je teško ustanoviti šta bi ovde predstavljalo prekršaj ili skrnavljenje. Može nam se učiniti da takav odnos klasifikacije i okvira podstiče razvoj spontanog ponašanja. Ispitajmo detaljnije ovu mogućnost.

Prvi nužnik počiva na pravilu da “stvari treba držati odvojeno” bilo da su u pitanju osobe, postupanja, predmeti, komunikacija, a što su klasifikacija i okviri čvršći, to su i pregrade naglašenije, snažnija su razgraničenja između klasa ljudi, postupanja, predmeta, komunikacija. Četvrti nužnik počiva na pravilu koje je najbliže stavu da “stvari treba držati zajedno”. Zato u ovom prostoru možemo pronaći sve ono što inače pronalazimo u nekim drugim prostorima. Takođe, obeležavanje prostora je relaksiranije i komunikacija između unutrašnjosti i spoljašnjosti je moguća. Ali još nismo otkrili osnovna načela skrnavljenja.

Zamislimo korisnika koji je ponet šarenilom poretka i nečim što doživljava kao otvorenu mogućnost ovog prostora odlučio da i sam doprinese poretku i postavi još nekoliko razglednica na zid. Moguće je da će malo kasnije neki značajan odrasli reći: “Dušo, lepo je, ali odu dara”, ili “Baš divno, ali zar ne bi bilo bolje da se pomeri malo uvis?” Drugim rečima, pretpostavljamo da u osnovi poretka postoji neko načelo i da je naizgled šarolika zbirka uređena, ali to načelo uređivanja je implicitno i nije ga lako otkriti, što ne znači da ne može biti narušeno. Štaviše, našem gostu će biti potrebno zaista

mnogo vremena da bi otkrio *podrazumevano* načelo i konačno počeo da pravi primerene izbore. Bez poznavanja načela naš gost verovatno neće biti u stanju da donosi ispravne odluke, a za otkrivanje ovog načela potreban mu je dug period socijalizacije. U slučaju prvog nužnika nikakvo načelo nam nije potrebno; sve što se traži jeste da poštujemo komandu: “Ostavi prostoriju u stanju u kakvom si je zatekao.”<sup>10</sup>

Sada ćemo detaljnije ispitati slabe okvire. Možemo pretpostaviti da bi zaključavanje vrata, izbegavanje ili ignorisanje komunikacije bilo protumačeno kao narušavanje; zapravo, bilo koji postupak koji narušava načelo da *stvari treba držati zajedno*. Međutim, u meri u kojoj je uokviravanje na relaciji između unutrašnjeg i spoljašnjeg slabo, korisnik je potencijalno ili indirektno pod neprestanim nadzorom, u kom slučaju ne može biti privatnosti. U pitanju je društveni kontekst koji na prvi pogled izgleda veoma relaksirano, koji podstiče i provocira izražavanje ličnosti, prostor koji nas poziva da “budemo svoji” i nudi izraženo lične izbore, prostor u kojem hijerarhija nije eksplicitna. Ipak, analiza nam otkriva da je ovaj prostor utemeljen na formi implicitne kontrole koja otvara mogućnost totalnog nadziranja. Takva forma implicitne kontrole podstiče ispoljavanje većeg dela ličnosti, ali ispoljavanje se podvrgava stalnom praćenju i vrednovanju kriterijumima koji su uopšteni i neodređeni. *Na nivou klasifikacije, skrnavljenje je svako “razdvajanje stvari”; na nivou okvira, narušavanje je svako “uzdržavanje”; to jest, propust da sebe ponudimo i učinimo vidljivim.*

<sup>10</sup> Pravila reprodukcije za prvi nužnik su eksplicitna i jednostavna, pravila reprodukcije za četvrti nužnik su implicitnija i složenija. Njihova prividna neobaveznost se teže reprodukuje.

Ako ponovo treba spojiti stvari koje su bile rastavljene, onda nam je neophodno načelo za uređivanje novih odnosa. Ali to načelo se ne može mehanički primeniti i zato se ne može mehanički naučiti. U slučaju pravila da “stvari treba držati odvojeno”, razdvojenost stvari je nešto što se jasno naglašava i prihvata zdravo za gotovo u procesu inicijalne socijalizacije. Društvena osnova kategorija odvojenosti je možda implicitna, ali društvena osnova autoriteta je sasvim eksplicitna. U procesu takve socijalizacije pregrade između stvari predstavljaju sažetu poruku o sveprisutnosti autoriteta. Mogu biti potrebne godine da bi se društvena osnova načela u temelju sistema kategorija učinila sasvim eksplicitnom, a do tada je mentalna struktura već duboko inicirana u klasifikaciju i okvire. Čvrsta klasifikacija i okviri slave *reprodukciju* prošlosti.

Ako pravilo glasi da “stvari treba držati zajedno” događa se *raskidanje* prethodnog uređenja, a ono što je ovde od značaja jeste pitanje autoriteta (odnosa moći) u njegovoj osnovi. Otuda pravilo “stvari treba držati zajedno” slavi sadašnjost na račun prošlosti, subjektivno na račun objektivnog, lično na račun pozicionog. Zapravo, kada sve stvari stoje zajedno dobijamo totalno organsko načelo koje pokriva sve aspekte života, *ali* dopušta nepregledan spektar kombinacija i rekombinacija. To nas upućuje na veoma apstraktno ili uopšteno načelo iz kog se može izvoditi širok spektar mogućnosti tako da pojedinci mogu u isto vreme vršiti lične izbore i znati kada neka kombinacija nije usklađena sa načelom. Ono što se prihvata zdravo za gotovo u slučaju pravila “stvari treba držati odvojeno” jesu *odnosi* koji postaju eksplicitni ako je važeće

pravilo “stvari treba držati zajedno”. Eksplicitnim ih čine slaba klasifikacija i okviri. Ipak, drugo pravilo uvodi jedan oblik implicitnog ali potencijalno konstantnog nadziranja i u isto vreme promovise javno pokazivanje na raznolike načine. Najzad dolazimo do zaključka da su uslovi za oslobađanje ličnosti odsustvo eksplicitne hijerarhije, ali i prisustvo jednog intenzivnijeg oblika društvene interakcije koji ostvaruje kontinuirano ali nevidljivo nadziranje. Sa stanovišta socijalizovanog, takvi uslovi bi ponudili nove, spontane kombinacije.

### Empirijska beleška

Kodiranje predmeta može se ispitivati iz dve perspektive. Možemo analizirati kodiranje otvorenih ili vidljivih poredaka i možemo porediti ovaj kod sa kodiranjem skrivenih ili nevidljivih poredaka (na primer, fioke, komode, frižideri, podrumi, ostave, tašne itd.). Takođe možemo porediti kodiranje verbalnih poruka sa kodiranjem neverbalnih poruka. Bilo bi zanimljivo obaviti empirijsko istraživanje standardizovanih prostora, na primer, stambenih blokova, “gradskih” kuća srednje klase u predgrađima, modernih rezidencijalnih kompleksa, formalnih obrazovnih prostora koji mogu varirati u pogledu arhitekture i pedagogije.

Svestan sam činjenice da se nužnik ne mora videti kao prostor koji zahteva *posebno uređivanje* i otuda podleže *posebnom regulisanju* u razmatranom smislu. Ima nužnika na koje se opisana načela ne odnose. Neki mogu biti neobavezno uređeni prostori u kojima ćete naći novine zadenute iza vodovodne cevi, vrata koja se ne mogu zatvoriti ili zaključati, slavine koje ne rade, a zvučni efekti se podrazumevaju.

## Zahvalnice

Ovaj rad je napisan na predlog Henrija Nathana povodom konferencije o efektima “skolarizacije” koja je organizovana u okviru Centra za obrazovna istraživanja i inovacije, CERi, OEBS. Zahvalan sam Henriju Nathanu na insistiranju na potrebi da bolje razumemo artefakte učenja.

Prva verzija rada nastala je dok sam gostovao u Ecole Pratique de Hautes Études (Centre de Sociologie Européenne koji vodi Pierre Bourdieu). Duboko sam zahvalan Peteru Corbishley, postdiplomcu na Odseku za sociologiju obrazovanja, na pomoći koju je pružio u eksplikaciji koncepta “sistema raskidanja”. Definicija koju koristim u ovom radu mnogo duguje njegovim tumačenjima. Konačno, želim da se zahvalim Gerald Elliotu, profesoru fizike (Otvoreni univerzitet), koji mi je pomogao u razradi formalnog izraza “predmetnog koda”, za koji snosim punu odgovornost.

Original: Basil Bernstein, “Class and Pedagogies”, u A. H. Halsey, Hugh Lader, Phillip Brown, i Amy Stuart Wells (ur.), *Education. Culture, Economy, and Society* (Oxford: Oxford University Press, 1997), str. 59–79.

150

## Literatura

Bernstein, B., Peters, R., i Elvin, L. (1966), ‘Ritual in Education’, *Philosophical Transactions of the Royal Society; Series B*, 251, No. 772.

Bernstein, B. (1967), ‘Open Schools, Open Society?’, *New Society*, 14 sept.

Bernstein, B. (1971), *Class, Codes and Control*, 1/3 (London: Routledge and Kegan Paul).

Bernstein, B. (1975), *Class, Codes and Control*, 3 (London: Routledge and Kegan Paul).

Boltanski, L. (1969), *Prime Éducation et Morale de Classe* (Paris: The Hague: Mouton).

Blyth, W. A. L. (1965), *English Primary Education*, 1, 2 (London: Routledge and Kegan Paul).

Bourdieu, P., i Passeron, J. C. (1970), *La Reproduction; éléments pour une théorie du système d’enseignement* (Paris: Les Editions de Minuit).

Brandis, W., i Bernstein, B. (1973), *Selection and Control: a study of teachers’ ratings of infant school children* (appendix) (London: Routledge and Kegan Paul).

Cremin, L. (1961), *The Transformation of the School* (New York: Knopf).

- Chambordeon, J.-C, i Prevot, J. Y. (1973), 'Le métier d'enfant: définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle'. Centre de Sociologie Européenne.
- Douglas, M. (1973), *Natural Symbols* (prerađeno izdanje, London: Allen Lane).
- Durkheim, E. (1933), *The Division of Labour in Society*, prev. George Simpson (New York: Macmillan).
- Durkheim, E. (1938), *L'Évolution Pédagogique en France* (Paris: Alcan).
- Durkheim, E. (1956), *Education and Sociology*, prev. D. F. Pocock, poglavlja 2 i 3 (London: Cohen and West).
- Gardner, B. (1973), *The Public Schools* (London: Hamish Hamilton).
- Goldthorpe, J., i Lockwood, D. (1963), 'Affluence and the Class Structure', *Sociological Review*, 11.
- Green, A. G. (1972), *Theory and Practice in Infant Education: A Sociological Approach and Case Study* (magistarska teza, Univ. of London Institute of Education Library) (za raspravu o 'angažovanosti').
- Halliday, M. A. K. (1973), *Exploration in the Function of Language* (London: Edward Arnold).
- Houldle, L. (1968), *An Enquiry into the Social Factors affecting the Orientation of English Infant Education since the early Nineteenth Century* (magistarska teza, Univ. of London Institute of Education Library). (Odlična bibliografija.)
- Plowden Report (1967), *Children and Their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education (England)*, 1 (London: HMSO).
- Simon, B. (ur.), (1972), *The Radical Tradition in Education in Britain* (London: Lawrence and Wishart).
- Shulman, L. S., i Kreislar, E. R. (ur.), (1966), *Learning by Discovery: A Critical Appraisal* (Chicago: Rand McNally).
- Stewart, W. A. C., i McCann (1967), *The Educational Innovators* (London: Macmillan).
- Zoldany, M. (1935), *Die Entstehungstheorie des Geistes* (Budapest: Donau).

