
ŠTA POSTMODERNISTI ZABORAVLJAJU: KULTURNI KAPITAL I OFICIJELNO ZNANJE

MICHAEL W. APPLE

S engleskog preveo Đorđe Tomić

UVOD

Svi smo zapanjeno pogledali šeficu odseka. Neki su i zirnuli u čudu. Onda je prostoriju ispunio haotičan žamor besa i neverice. To nije bio prvi put da nas obaveštava o odlukama donetim “na vrhu”. Slične stvari su se već događale. Ovo je, uostalom, samo još jedna od cigala koje su izvukli iz zida. Ipak, svima koji su se zatekli u prostoriji od tog trenutka je bilo jasno da smo na dobrom putu da izgubimo bitku da obrazovanje zaštitimo od potpunog utapanja u desničarski projekat podsticanja ekonomske konkurentnosti i racionalizacije.

Nije bilo lako izboriti se za tišinu. Ipak, stavili smo emocije pod kontrolu dovoljno dugo da saslušamo šta je to što je Državna uprava za javno obrazovanje i zakonodavstvo ocenila kao najbolje rešenje za polaznike obrazovnih institucija u Viskonsinu – od predškolskih odeljenja do univerziteta. Počevši od naredne godine, svi studenti osnovnih studija koji žele da rade kao nastavnici moraće da pohađaju kurs posvećen obrazovanju za rad, što je u osnovi kurs o “prednostima sistema slobodnog preduzetništva”. Osim toga, program obrazovanja za rad se uključuje i u nastavne programe svih osnovnih i srednjih škola – počevši od pete godine života njihovih polaznika. Nikada nije prerano da se nauči ponešto korisno, zar ne? Zar obrazovni sistem ionako nije samo proizvođač “ljudskog kapitala” za potrebe privatnog sektora?

Tekst sam započeo ovom pričom jer verujem da je u mnogim slučajevima najbolje poći od onoga što osećamo, od ličnih iskustava nastavnika i studenata u doba konzervativizma. Počinjem na ovom mestu i zbog toga što je i pored postavljanja nove administracije u Vašingtonu, koja bi možda mogla stati na put nekim od zastranjivanja koja su rezultat desničarskog društvenog programa, već došlo do znatnog pomeranja područja debate i opšteg ekonomskog i socijalnog konteksta u pravcu konzervativizma (Apple 1993). Ne bismo smeli biti previše romantični u vezi sa onim što će se događati u našim školama i na

univerzitetima, naročito kada se ima u vidu fiskalna kriza kroz koju država prolazi i prihvatanje ključnih elemenata konzervativne društvene i ekonomske agende u obe vodeće političke partije. Priča s početka teksta može poslužiti kao metafora za zbivanja u sferi obrazovanja, kako na univerzitetima tako i van njih.

Dozvolite da opisani događaj postavim u širi kontekst promena u obrazovanju i društvu koje konzervativna alijansa upravo pokušava da sprovede.

IZMEĐU NEOKONZERVATIVIZMA I NEOLIBERALIZMA

154 Već svojim imenom konzervativizam nam nudi jedno od mogućih tumačenja konzervativnog programa. Konzervativizam postoji da bi konzervirao i čuvao. Moguća su i drugačija tumačenja, naravno. Neko ciničniji bi primetio da je konzervativizam učenje da ne treba raditi ništa što nije već rađeno, da ne treba činiti ništa što se čini prvi put (Honderich 1990: 1). Ipak, u situaciji u kojoj se danas nalazmo takvo tumačenje bi nas moglo dovesti u zabludu, na više načina. U vreme uspona desnice u mnogim zemljama sveta očividno je da je u pitanju projekat kojem ne manjka aktivističkog duha. Danas je konzervativna politika u znatnoj meri politika upravo zagovaranja promene – sama ideja da “ne treba raditi ništa što nije već rađeno” nije dovoljna za objašnjavanje onoga što se upravo događa u sferi obrazovanja i izvan nje (Honderich 1990: 4).

Zapravo, u različitim vremenima i na različitim mestima konzervativizam ima različita značenja. Ponekad se temelji na odbrambenom stavu; u nekim drugim situacijama može uključivati i aktivnu borbu protiv *status quo* stanja (Honderich 1990: 5). Danas smo svedoci i jednog i drugog.

Zbog toga je važno ispitati širi društveni kontekst u kojem aktuelne politike oficijelnog znanja funkcionišu. Ugovor koji je regulisao znatan deo obrazovne politike posle Drugog svetskog rata danas je raskinut. Moćne grupe unutar državne uprave, privrede i “autoritarno populističkih” društvenih pokreta uspele su da redefinišu – često i na veoma retrogradne načine – polje debate o obrazovanju, socijalnoj zaštiti i drugim zajedničkim dobrima. Zadaci obrazovanja se menjaju (Apple 1993). Obrazovanje se više ne vidi kao deo društvenog saveza koji obuhvata brojne “manjinske” grupe,¹ žene, nastavnike, aktiviste, progresivne zakonodavce, državne službenike i sve ostale koji zajedno rade na promovisanju (ograničene) socijal-demokratske politike u školstvu (na primer, proširivanje mogućnosti za obrazovanje, pokušaji, donekle ograničenog dometa, da se ostvare ishodi koji vode ostvarivanju jednakosti, razvoj specijalnih programa bilingvalnog i multikulturalnog obrazovanja i tako dalje). Ustanovljen je jedan novi savez i taj savez ima sve snažniji uticaj na obrazovne i socijalne politike. Ovaj blok povezuje biznis, novu desnicu i neokonzervativne intelektualce. Interesi ovog blo-

¹ Reč „manjinski“ sam stavio pod navodnike da bih podsetio da veliku većinu svetskog stanovništva čine ljudi obojene kože. Za naše ideje o kulturi i obrazovanju bilo bi veoma korisno da ne zaboravimo tu činjenicu.

ka ne uključuju unapređenje životnih izgleda za žene, pripadnike manjina ili radnike. (Naravno, navedene grupe se međusobno ne isključuju.) Umesto toga, ovaj savez nastoji da u obrazovanju uspostavi uslove koji su nam navodno neophodni radi unapređenja konkurentnosti na međunarodnom tržištu, povećanja profita i discipline i povratka u romantizovanu prošlost “idealnog” doma, porodice i škole (Apple 1993). Za ostvarivanje ciljeva ovog programa nije neophodno kontrolisati Belu kuću.

Snagu ovog saveza možemo uočiti na primeru brojnih obrazovnih politika i predloga ne samo na nivou univerziteta već u školstvu uopšte. (Zapravo, sagledavanje šire slike je ovde od *suštinskog* značaja. Bez nje ne možemo razumeti šta se događa u institucijama visokog obrazovanja.) To uključuje: (1) programe koji podstiču mogućnost “izbora”, kao što su vaučer planovi i poreske olakšice za polaznike privatnih škola, koji školski sistem treba da učine što bližim idealizovanoj tržišnoj ekonomiji; (2) pokret na federalnom nivou kao i na nivou država da se “podignu standardi” i propišu “kompetencije” profesora i studenata sve širim sprovođenjem testiranja na državnom i nacionalnom nivou; (3) sve učinkovitiji napadi na školske programe zbog potiranja porodičnih vrednosti i vrednosti slobodnog preduzetništva, promovisanja sekularnog humanizma, odsustva patriotizma i navodnog zapostavljanja znanja i vrednosti “zapadne tradicije” i “stvarnog znanja”; i (4) rastući pritisak da se potrebe biznisa i industrije postave kao primarni ciljevi obrazovanja na svim nivoima (Apple 1988, 1993). Učinci ovih trendova – kulturni ratovi, razmere fiskalne krize u obrazovanju, napadi

na “političku korektnost” i tako dalje – sve se snažnije osećaju i na univerzitetima.

U suštini, novi savez koji se zalaže za konzervativnu restauraciju je uključio obrazovanje u jedan širi skup ideoloških opredeljenja. Ciljevi u obrazovanju su istovetni sa ciljevima koje rečeni savez koristi kao putokaz za ostvarivanje ciljeva na polju ekonomije i socijalnog stvaranja. To uključuje širenje “slobodnog tržišta”, drastično sužavanje odgovornosti države za potrebe društva (Klintonova administracija će intervenisati u ovoj oblasti, ali ne previše široko i ne po previsokoj ceni), jačanje izrazito kompetitivnih struktura mobilnosti, spuštanje očekivanja stanovništva u pogledu na ekonomsku sigurnost i popularizaciju načina mišljenja koje očevidno predstavlja oblik socijalnog darvinizma (Bastian et al. 1986).

Kao što sam već opširnije izlagao u drugim tekstovima, politička desnica u SAD je bila veoma uspešna u obezbeđivanju podrške *protiv* obrazovnog sistema i njegovih uposlenika, često izvozeći krizu iz domena privrede u domen školstva. Tako je jedno od glavnih postignuća prebacivanje odgovornosti za nezaposlenost ili nedovoljnu zaposlenost, za gubitak ekonomske konkurentnosti i za navodni raspad “tradicionalnih” vrednosti i standarda u porodici i obrazovanju, plaćenom i neplaćenom radu *sa* ekonomskih, kulturnih i socijalnih politika i učinka dominantnih grupa *na* škole i druge javne službe. “Javno” je sada izvor svakog zla; “privatno” je izvor svega što je dobro (Apple 1985).

U osnovi, na delu su četiri trenda koji karakterišu konzervativnu restauraciju, kako u SAD tako i u Britaniji – privatizacija, centralizacija, profesionalizacija i diferencijacija (Gre-

en 1991: 27). Ovi trendovi su, zapravo, najvećim delom proizvod razlika između programa dva najmoćnija krila u ovom napetom savezu – neoliberalizma i neokonzervativizma.

Neoliberalizam zastupa viziju slabe države. Ono društvo koje “nevidljivoj ruci” slobodnog tržišta prepušta upravljanje *svim* aspektima različitih formi društvene interakcije smatra se efikasnim i demokratskim. S druge strane, neokonzervativizam se rukovodi vizijom snažne države u određenim oblastima, naročito u pogledu politike tela i rodnih i rasnih odnosa, standarda, vrednosti i ponašanja, kao i znanja koja treba preneti dolazećim generacijama (Hunter 1988).² Mada su u pitanju samo idealni tipovi, ove dve pozicije se ne mogu lako uskladiti unutar konzervativne koalicije.

156 Otuda je pokret desnice kontradiktoran. Ne postoji li nešto paradoksalno u vezivanju svakog osećanja gubitka i nostalgije za neizvesnošću tržišta, “u zamenjivanju izgubljenog brzinom protoka” (Johnson 1991: 40)?

Na nivou osnovnih i srednjih škola kontradikcije između neokonzervativnih i neoliberalnih elemenata u desnoj koaliciji “rešavaju” se politikom koju je Roger Dale opisao kao “konzervativnu modernizaciju” (Dale, citirano prema Edwards *et al.* 1992: 156–157).

Takva politika nastoji da

“oslobodi” pojedince za potrebe ekonomije i u isto vreme ih zadrži pod kontrolom u domenu društvenog; zapravo, u onoj meri u kojoj ekonomska “sloboda” uvećava ne-

jednakost, verovatno je da će uvećavati i potrebu za društvenom kontrolom. “Nevelika, snažna država” sužava opseg svojih aktivnosti tako što najveći mogući deo aktivnosti socijalnog staranja (i drugih zadataka) prenosi na tržište, koje brani i legitimizuje. Ipak, insistiranje na konkurentnosti i mogućnosti izbora na području obrazovanja nije sveobuhvatno; umesto toga “gradi se dvojni sistem, polarizovan između... tržišno orijentisanih škola i škola sa minimalnim programom”.

To jest, dobićemo nešto manje regulisan i sve izraženije privatizovan sektor za decu dobrostojećih roditelja. Za sve ostale – a ekonomski status i rasni profil onih koji će u našim urbanim sredinama pohađati škole sa minimalnim programom lako je predvideti – škole će biti strogo kontrolisane, nedovoljno finansirane i udaljene od svih dobro plaćenih zanimanja.

Jedan od glavnih efekata kombinacije uvođenja tržišnih načela i promovisanja snažne države jeste uklanjanje politika obrazovanja iz domena javne debate. To jest, izbori se prepustaju roditeljima, a nevidljiva ruka neželjenih ishoda će obaviti sve ostalo. U ovom procesu odumire i sama ideja o obrazovanju kao nečemu što pripada sferi *javnih* politika u kojoj sredstva i ciljevi mogu biti predmet javne debate (Education Group II 1991: 268).

Postoje značajne razlike između demokratskih pokušaja da se unaprede prava ljudi u pogledu kontrole politika i praksi u školstvu i neo-

2 Neoliberalizam ne odbacuje ideju snažne države, već samo ograničava njeno delovanje na određene oblasti (na primer, zaštitu tržišta).

liberalnog insistiranja na tržištu i privatizaciji. U prvom slučaju cilj je *proširenje političkog*, oživljavanje demokratske prakse iznalaganjem načina da se podstakne javna rasprava, debata i pregovaranje. Ovaj cilj je suštinski zasnovan na viziji demokratije kao obrazovne prakse. U drugom slučaju cilj je *ograničavanje političkog*. Cilj je da se *svaka politika svede na ekonomiju*, na etiku “izbora” i “potrošnje” (Johnson 1991:68). Svet, u osnovi, postaje supermarket bez granica (Apple 1993).

Širenje privatnog sektora kojim kupovina i prodaja – jednom rečju konkurencija – postaju dominantna etika društva podrazumeva skup blisko povezanih pretpostavki. Pretpostavlja se da je pod takvim uslovima veći broj pojedinaca motivisan da više radi. Uostalom, “opšte je poznato” da su državni službenici lenji i neefikasni dok su privatna preduzeća efikasna i puna energije. Pretpostavlja se da su lični interes i konkurentnost pokretači kreativnosti. Otuda proističe više znanja i više eksperimentisanja kojima se menja ono što već imamo. Takav proces proizvodi manje viškova i otpada. Potražnja i ponuda opstaju u nekoj vrsti ravnoteže. Tako nastaje efikasnija mašinerija, ona koja administrativne troškove svodi na minimum i u krajnjem ishodu obezbeđuje širu distribuciju dobara (Honderich 1990: 104).

Naravno, obezbeđivanje privilegija za malobrojne nije jedini cilj ovog procesa. Isto tako bismo mogli tvrditi da svi bez izuzetka imaju pravo da se popenju na vrh Ajger preko severne litice ili da osvoje Mont Everest, pod uslovom, naravno, da im planinarenje ide od ruke i da imaju na raspolaganju institucionalne i finansijske resurse potrebne za takav poduhvat (Honderich 1990: 99–100).

Tako u jednom konzervativnom društvu pristup privatnim resursima društva (ne zaboravite, u toku je pokušaj da se gotovo *svi* resursi društva učine privatnim) u velikoj meri zavisi od naše sposobnosti plaćanja. A to zavisi od toga da li smo ličnost *preduzetničkog ili efikasno akvizitivnog klasnog tipa*. S druge strane, javni resursi društva (kojih je sve manje) zavise od potrebe (Honderich 1990: 89). Zadatak konzervativnog društva je maksimizacija prvog i minimizacija drugog.

Međutim, u znatnom delu svojih argumenata i politika konzervativizam se ne vezuje samo za odabrano viđenje ljudske prirode, viđenje kojim dominira lični interes. Konzervativci čine i korak dalje. Oni rade na degradiranju ljudske prirode, pokušavaju da primoraju sve ljude da se pomire sa nečim što je prvobitno samo uslovno prihvatano kao istina. Na žalost, u tome su u značajnoj meri i uspeli. Možda zaslepljeni sopstvenom apsolutističkom i reduktivističkom vizijom onoga što znači biti čovek, mnogi od naših političkih “lidera” kao da nisu u stanju da shvate šta su uradili. Agresivno se bacaju na srozavanje karaktera ljudi (Honderich 1990: 81), dok u isto vreme optužuju siromašne i obespravljene za navodni nedostatak vrednosti i karaktera.

Napravili smo veliku digresiju i moj bes je uočljiv. Verujem da ćete mi oprostiti. Ako ne možemo dopustiti sebi malo besa onda kada je u pitanju sudbina naše dece, kada ćemo uopšte biti besni?

ŠTA POSTMODERNISTI ZABORAVLJAJU

Ključni elementi neokonzervativnog i naročito neoliberalnog programa osvajaju dominantne

pozicije na univerzitetima. Rastuća klasna i rasna polarizacija podstaknuta pitanjima o tome koje univerzitete određene grupe mogu (ili ne mogu) pohađati, smanjenje budžeta za “neproduktivne” (veoma ilustrativna metafora) humanističke i/ili kritički orijentisane programe, pojačan pritisak da se unapredi “efikasnost” i ostvare viši standardi, pozivi na povratak “opštoj kulturi”, i iznad svega integracija univerzitetske nastave, istraživanja, finansiranja i mnogih drugih funkcija u industrijski sektor – sve ovo i još štošta upućuje na efekte koje obe niti složenog procesa restrukturiranja proizvode u našem svakodnevnom životu.

Na žalost, glavni elementi ovog restrukturiranja gotovo da i nisu na dnevnom redu rasprava koje se vode unutar kritičkih i “progressivnih” zajednica uključenih u sistem visokog obrazovanja. To je naročito uočljivo ako pokušamo da ispitamo kakve vrste znanja danas imaju podršku zvaničnih institucija.

Dok rat postmodernista i poststrukturalista nastavlja da besni – delom zbog neumerenosti ljudi koje neki od mojih kolega opisuju kao “pomoderijance”, a delom zbog agresivnih napada iz redova pripadnika pokreta povezanih sa konzervativnom restauracijom (Apple 1993) – problemu političke ekonomije kojom određene vrste znanja u ovom i sličnim društvima dobijaju povlašćeni status posvećuje se nedovoljna pažnja. Tako, dok se humanističke i društvene nauke iscrpljuju u visokoumnim retorskim i kulturnim “bitkama” (izvinjavam se zbog maskulinističkog i militarističkog jezika; termin nije moj) oko toga koje vrste znanja i podučavanja se mogu smatrati “primerenim” (“kulturni ratovi”), discipline najšire poznate kao prirod-

ne i tehničke nauke – koje ja (po ugledu na Waltera Feinberga) opisujem kao tehničko/upravljačko znanje – dobijaju sve više prostora na svim nivoima obrazovnog sistema, kroz programe, budžetska sredstva, prestiž, podršku državnog aparata (Apple 1985) i nove administracije u Vašingtonu koja daje prednost tehničkim rešenjima i tehničkom znanju.

Teze koje ovde iznosim možda imaju ogledni karakter, ali odgovaraju mojim slutnjama da mnoge od bitaka koje se vode da bi se jednom obliku tekstualne analize dala prednost u odnosu na neke druge oblike ili oko pitanja treba li svet posmatrati kao tekst, na primer, kao diskurzivnu konstrukciju, velikim delom nemaju nikakvog smisla, i da vodeći takve bitke zaboravljamo neke od ključnih uvida koje nam nudi, na primer, neomarksistička tradicija u obrazovanju i drugim oblastima.

Nadam se da posle izricanja onoga što ovde želim da kažem neću zvučati kao nereformisani staljinista (na kraju krajeva, veliki deo života sam proveo pišući i govoreći upravo o redukcioniškim tendencijama u marksističkim tradicijama). Sve što želim jeste da se setimo esencijalnog – ne i esencijalističkog – shvatanja odnosa (očito veoma složenih) između onoga što se smatra znanjem visokog statusa i odnosa moći koje treba uzeti u obzir, a mi smo ih, reklo bi se, olako zaboravili. Neću upućivati samo na odnose moći na univerzitetu, već i na tekuće i presudne promene u osnovnim i srednjim školama koje obrazuju (ili ne obrazuju?) mlade ljude koji će se jednog dana pojaviti (ili možda neće?) u institucijama visokog obrazovanja.

Bujanje mnoštva različitih pozicija koje se vezuju za postmodernizam i poststrukturalizam

indikativno je za transformaciju diskursa i naše razumevanje odnosa kulture i moći. Raskidanje sa utešnom iluzijom da može (i mora) postojati jedna velika priča koja obuhvata sve odnose dominacije, fokusiranje na “mikro nivo” kao mesto političkog, osvetljavanje izuzetno složenog odnosa moći i znanja, proširivanje političkih interesovanja izvan “svetog trojstva” klase, roda i rase, ideja decentriranog subjekta, identitet koji je nefiksiran i u isto vreme predstavlja mesto političke borbe, fokusiranje na politike i prakse potrošnje, a ne samo proizvodnje – sve te promene jesu bile značajne, mada ne i sasvim neproblematične (blago rečeno) (Clarke 1991; Best i Kellner 1991).

Međutim, umnožavanje postmodernističke i poststrukturalističke literature posvećene kritičkom obrazovanju i kulturalnim studijama prebrzo nas je udaljilo od nekih tradicija koje još nisu lišene vitalnosti i mogu nam pružiti suštinske uvide u prirodu školskih programa i pedagogije koja dominira u školstvu na svim nivoima. Tako, na primer, sama činjenica da klasa ne može objasniti baš sve može se upotrebiti kao izgovor da bi se osporila njena moć. Ali to bi bila ozbiljna greška. Naravno, klasa je analitički konstrukt, ali i skup odnosa koji postoje izvan naših umova. Zbog toga ono što podrazumevamo pod klasom i način na koji ovaj termin koristimo moraju biti neprestano dekonstruisani i iznova mišljeni. Moramo oprezno birati kada i kako ćemo je koristiti, posvećujući dužnu pažnju različitim načinima na koje se ljudi formiraju. Bilo bi pogrešno pretpostaviti da je klasa nestala samo zato što se mnogi ljudi ne identifikuju sa klasom ili ne postupaju u skladu s onim što bi se moglo očekivati na osnovu teo-

rija koje identitet i ideologiju povezuju sa klasnom pripadnošću (Apple 1992).

Isto se može tvrditi za ekonomiju. Kapitalizam se nalazi u procesu transformacije, ali i dalje je prisutan kao značajna strukturna sila. Moguće je da mnoštvo ljudi ne razmišlja i ne postupa u skladu sa onim što predviđaju teorije kojima se esencijalizuje klasa, ali to *ne* znači da rasno, polno i klasno zasnovana distribucija plaćenog i neplaćenog rada više ne postoji; niti znači da proizvodne odnose (ekonomske i kulturne, jer se načini na koje o njima razmišljamo mogu razlikovati) treba zanemariti ako to možemo izvesti na način koji nije esencijalizujući (Apple 1992).

Navodim sve ovo zbog veoma realne opasnosti u domenu kritičkog istraživanja obrazovanja. Jedna od opasnosti je gubitak kolektivnog sećanja. I pored očigledno izražene vitalnosti na “nivou” teorije, znatan deo današnjih kritičkih istraživanja se povodi za pomodnim trendovima. Istraživači skaču sa teorije na teoriju, reklo bi se u uverenju da što je istraživanje nerazumljivije i što se više oslanja na evropsku teoriju kulture (najbolje francusku) utoliko mora biti i bolje. Brzina kretanja i delimično prihvatanje takvih učenja od strane nove srednje klase koja se oformila unutar akademije – a odlučna je u nameri da mobilise sve kulturne resurse statusnih hijerarhija univerziteta, čak toliko da često gubi svaku osim retoričke veze sa mnogostrukim borbama protiv dominacije i subordinacije na univerzitetu i izvan njega – imaju za posledicu poricanje dostignuća ostvarenih u drugim tradicijama ili njihovo parafraziranje pod novim imenima (Apple 1992). Ili se čak istraživači kreću unazad, na primer, u

slučaju reaproprijacije Foucaulta kao samo još jednog (mada nešto elegantnijeg) teoretičara društvene kontrole, diskreditovanog i aistorijskog koncepta kojim se osporava moć društvenih pokreta i istorijskih aktera.

Ono što me zabrinjava je moć konzervativnih društvenih pokreta i okruženje strukturalne krize u kojem intervenišu. Žureći prema poststrukturalizmu zaboravili smo na moći strukturalne dinamike čiji smo deo. Zbog toga želim da se fokusiram na dinamiku znanja na univerzitetu, naročito na tekuću rekonstrukciju uloge univerziteta u svetlu složenih i kontradiktornih ekonomskih i kulturnih “potreba” ekonomske racionalizacije, nacionalne i internacionalne konkurentnosti, i sa njima povezanih agendi. Da bismo pošli dalje prvo moramo razmisliti o procesu komodifikacije, prvenstveno o načinima na koje se znanje i institucije reifikuju da bi se mogli upotrebiti za izvlačenje viška vrednosti. Paradoksalno je to što ovde i sam moram pribeći komodifikaciji znanja da bih shvatio na koji način se ono uliva u kapital.

160

POLITIČKA EKONOMIJA KULTURNOG KAPITALA

To što predlažem može biti opasno. Proveli smo godine pokušavajući da *dereifikujemo* znanje, da ga prikazemo istovremeno kao proces konstruisanja smisla i kao otelovljenje konstrukcija iz prošlosti. Ako znanje ponovo tretiramo kao stvar, rizikujemo mogućnost da izgubimo ono što smo u prošlosti osvojili. Ipak, takav potez je nužan ako želimo da shvatimo aktuelne promene u visokom obrazovanju. Da bih to objasnio moram se vratiti argumentima koje sam izložio u knjizi *Obrazovanje i moć* (Apple 1985).

Želim da o znanju razmišljamo kao o obliku kapitala. Kao što su ekonomske institucije organizovane (a ponekad i neorganizovane) na način koji će osigurati da određene klase ili njihovi delovi uvećaju udeo koji poseduju u ekonomskom kapitalu, tako i kulturne institucije poput univerziteta čine nešto slično. One imaju centralnu ulogu u akumulaciji kulturnog kapitala.

Ideju kulturnog kapitala ovde koristim na jedan poseban način koji se razlikuje od upotrebe kod Bourdieua. Kod Bourdieua, na primer, stil, jezik, kulturne dispozicije, pa čak i tela – *hexus* i *habitus* – dominantnih grupa čine kulturni kapital koji se kroz složene procese strategija konverzije unovčava radi očuvanja dominacije. Tako, studenti iz dominantnih grupa (kod Bourdieua je dominacija prvenstveno utemeljena u klasnoj pripadnosti) imaju prednost zahvaljujući “posedovanju” kulturnog kapitala (Bourdieu i Passeron 1977; Bourdieu 1984).

U pitanju je koncepcija kulturnog kapitala koja ima određenu težinu. Međutim, takva koncepcija pretpostavlja da je osnovna uloga obrazovnih institucija *distribucija* znanja studentata, među kojima su neki “sposobniji” da ga steknu zahvaljujući kulturnim darovima koji “prirodno” slede iz njihovog klasnog, rasnog ili rodnog statusa. Ipak, takva teorija ne zahvata ulogu univerziteta u proizvodnji određene vrste kulturnog kapitala, *tehničkog/upravljačkog* znanja. Proizvodnja ove “robe” postaje sve važniji zadatak na mnogim univerzitetima, mada se čini da se u brojnim raspravama o korpusu znanja koje bi trebalo predavati na univerzitetima i o tome šta spada u “tradiciju” i dalje podrazu-

meva da je distribucija znanja jedina uloga univerziteta (ukoliko je moguća posle dekonstrukcije i rekonstrukcije uz učešće studenata) (Apple 1985; Apple 1990). Ovakvom pristupu promiče jedna strukturalno važna poenta.

Razvijena korporativna ekonomija nalaže proizvodnju tehničkog/upravljačkog znanja visokog nivoa koje će omogućiti konkurentnost na nacionalnom i internacionalnom nivou i visoku sofisticiranost u maksimizaciji mogućnosti za ekonomsku ekspanziju, kontrolu komunikacija i kulture, racionalizaciju itd. U određenom smislu, ono što se traži *nije* široka distribucija znanja visokog statusa najširoj populaciji. Ono što se traži je maksimizacija proizvodnje (Apple 1985).

Tako dolazimo do složenog odnosa između akumulacije ekonomskog i kulturnog kapitala. Moglo bi se reći da ovo znači da *nije* suštinski važno to da svako raspoláže sofisticiranim tehničkim/upravljačkim znanjem. Da li ga posedujem ja ili vi ili znatan broj naših studenata manje je važno od činjenice da sve sofisticiraniji oblici ovog znanja postoje i *raspoloživi su za upotrebu*.

Uopšteno govoreći, tehničko/upravljačko znanje je od suštinskog značaja za sve razvijene industrijske ekonomije. Ali faktor od kritičnog značaja je *način* na koji se ono koristi u našoj ekonomiji. Nezabeležen rast obima proizvodnje i brojne promene u organizaciji i načinu upravljanja proizveli su potrebu za brzim uvećanjem količina i vrsta tehničkih i upravljačkih informacija. Ovo je povezano sa stalnim rastom potražnje za "istraživanjem tržišta" i međuljudskih odnosa koja su neophodna svakoj kompaniji koja želi da uveća stope akumulacije i pojača kontrolu na radnom mestu. Sve to zah-

teva mašinsku proizvodnju informacija (kao i proizvodnju efikasnijih mašina). Ovi proizvodi – znanje kao roba – mogu biti nematerijalni u tradicionalnom značenju reči, ali oni su bez sumnje ekonomski veoma važni. Ako se tome dodaju izuzetno važna uloga koju su industrije povezane sa odbranom imale u akumulaciji korporativnog kapitala, sve važnija uloga agrobiznisa za korporativnu monopolizaciju prehrambenih industrija i tehnologija, i tako dalje, značaj ove vrste kulturnog kapitala se dodatno uvećava.

U svojoj analizi istorije odnosa između nauke, tehnologije, obrazovnih institucija i industrije, David Noble (1977: 6) već je tvrdio da kontrola proizvodnje tehničkog kulturnog kapitala čini suštinski deo industrijske strategije. Kapitalu je potrebna kontrola ne samo nad tržištima, proizvodnim pogonima i opremom

161

Ovaj monopol nad naukom je izvorno imao oblik zaštite patenata – to jest kontrole nad proizvodima naučne tehnologije. Onda je dobio oblik kontrole nad samim procesom naučne proizvodnje, kroz organizovano i regulisano industrijsko istraživanje. Konačno je ostvarena kontrola i nad socijalnim preduslovima ovog procesa: razvoj institucija neophodnih za proizvodnju kako naučnog znanja tako i ljudi koji vladaju znanjem i njihova integracija u korporativni sistem industrije zasnovane na nauci. 'Naučno-tehnička revolucija', kao što je objasnio Harry Braverman, 'ne može se tumačiti pojedinačnim inovacijama...' Ona se 'mora shvatiti u svom totali-

tetu kao način proizvodnje kojim su nauka i obuhvatni inženjering integrisani kao deo redovnog funkcionisanja'. Otuda inovacija nije u hemiji, (biogenetici), elektronicima, automatizovanim mašinama... ili bilo kojim naučno-tehnološkim proizvodima, već u transformaciji same nauke u kapital.

Otuda, kao što sam već opširnije izlagao u drugim radovima, kako se industrija sve više vezivala za podelu, upravljanje, zamenu rada i tehničke inovacije ne bi li proširila tržišta, ponudu i potrošnju, bilo joj je potrebno da obezbedi relativno konstantnu akumulaciju dve vrste kapitala, ekonomskog i kulturnog. Takva potreba je nalagala da se ostvari znatno veći uticaj tamo gde se znanje i njegovi akteri proizvode – na univerzitetu (Apple 1985).

162 Nobleovo zapažanje o značaju kontrole patenata od presudnog je značaja jer je upravo to oblast u kojoj akumulacija tehničkog znanja ima važnu ekonomsku ulogu. Kontrola proizvodnje tehničkog znanja je važna za sistematsku proizvodnju patenata i monopolizaciju tržišta. Dok je u prošlosti primarni cilj velikog dela istraživačkog rada u industriji bio da se iznađu rešenja za konkretne probleme u proizvodnji, sada presudan značaj stiče jedan znatno širi krug pitanja organizacije i kontrole proizvodnje, ako želimo da "predvidimo trendove invencije i zaštitimo patente koji otvaraju put tehničkog napretka i poslovne ekspanzije" (Noble 1977: 128). Kontrola glavnih aspekata naučnog i tehničkog znanja ostvarena je korišćenjem patentnih monopola i organizacijom i reorganizacijom života na univerzitetu (naročito programa nastave i istraživanja). Tako, kao što je Noble već pokazao,

industrija i ideologije koje ona proizvodi igraju izuzetno važnu ulogu u postavljanju strukturalnih granica (a ne njihovom determinisanju) programima i pedagoškim praksama za koje se smatra da su primerene najvećem delu života na univerzitetima i tehničkim institutima. S obzirom na ekonomsku krizu sa kojom se suočavamo, u budućnosti se može očekivati još veći uticaj (višestrukih i ponekad kontradiktornih) interesa kapitala, naročito ako se ima u vidu neoliberalna konstrukcija nacionalne industrijske politike koju sprovodi Klintonova administracija, a prema kojoj je potrebno što veći broj aspekata države i kapitala (kao i drugih aspekata civilnog društva) integrisati u racionalne modele planiranja u cilju stvaranja restrukturirane i konkurentne ekonomije za 21. vek.

Sa daljim približavanjem Klintonove administracije korporativističkom modelu industrijske politike bićemo svedoci dalje integracije univerziteta i širih ekonomskih ciljeva. Efekti ovog procesa na ono što se smatra znanjem od značaja, da citiram Spencera, biće znatni.

Henry Louis Gates Jr. je to jezgrovito formulisao u sledećem pasusu, u kojem govori o gubitnicima koje će ovakve politike proizvesti.

Borba da se obezbede sredstva za istraživanja, prostorije, nove i bolje programe, primorava univerzitete da se sve više prilagođavaju prioritetima korporacija, fondacija, vlada i drugih elitnih donatora. Otuda nastaje novi savez sa biznisom, industrijom i federalnim vlastima kao glavnim partnerima univerziteta. Na lokalnom nivou to znači da su resursi, ljudski i materijalni, usmereni na programe koji obavljaju istra-

živanja i pružaju usluge korporativnim elitama. Zaista, na većini kampusa sredstva namenjena takvim programima višestruko nadmašuju sredstva namenjena programima koji se bave problemima ugroženih centralnih gradskih zona. To je takođe odraz činjenice da su iznosi raspoloživi za potrebe istraživanja društvenih pitanja od značaja za biznis i industriju neuporedivo veći od iznosa raspoloživih za istraživanje lokalnih pitanja od značaja za crnce, pripadnike hispanoameričke zajednice i bele radničke klase. (Gates 1992: 21)

Naravno, zapažanja koja iznose Noble i Gates su relativno ekonomistička i esencijalizujuća. Ona ne zahvataju ni relativno autonomne aktivnosti na univerzitetima niti mikropolitiku nauke i ljudi koji je praktikuju. Takođe, zanemaruje se borba koja se vodi “na terenu”, ako se tako može reći. Ipak, oni nam pružaju suštinski važan uvid u proces kojim se u vreme ekonomske krize i fiskalne krize proizvodi znanje visokog statusa.

Oni nam pomažu da uočimo da su univerziteti izloženi delovanju strukturalnih kontradikcija između zadatka distribuiranja znanja i maksimizacije proizvodnje. Dok institucionalna logika povezana sa procesima komodifikacije privlači u svoju orbitu sve veći deo dnevnih nastavnih i istraživačkih aktivnosti na univerzitetima, naglasak se prebacuje na maksimizaciju profita, distribucija znanja se ograničava na ono znanje koje je ekonomski “značajno”, a drugi, kritičniji oblici diskursa se potiskuju na marginu. Oni kolektivno postaju institucionalizovano “drugo”.

Tako u ovom procesu ono što se *percipira* kao ekonomski korisno znanje dobija institucionalnu potvrdu. Sve ostalo je samo lepo uposljenje, ako ga je moguće dobiti, ali sve manje važno. (Neokonzervativci su bolje obavesteni. Oni shvataju da je borba za kulturu i svest suštinski važna. Zbog toga veruju da su pitanje jezika, kolektivnog sećanja i “imenovanja sveta” tako značajna [Apple 1993]).

Naravno, ovde govorim sasvim uopšteno. Ovo nije jednoznačan i racionalan proces. U toku je borba – za utvrđivanje šta predstavlja znanje visokog statusa i kakva treba da bude uloga države u obezbeđivanju podrške za njegovu proizvodnju. Borba se vodi i u samim institucijama visokog obrazovanja. Postavlja se pitanje zbog čega baš ove forme znanja treba da dobiju najviše sredstava i najveću moć, pitanje o relativno autonomnim statusnim hijerarhijama unutar društvenog polja akademije, hijerarhijama koje Bourdieu, na primer, tako precizno opisuje (Bourdieu 1988). Ukazujem samo na opšte tendencije, tendencije za koje sam siguran da na svakoga od nas utiču na različite načine – na fondove za istraživanja, istraživačke i studentske stipendije, na distribuciju novih pozicija na fakultetu i sve češće na odluke o postavljenjima i viškovima nastavnog i administrativnog osoblja.

163

HOĆE LI BUDUĆI STUDENTI ZNATI BOLJE?

Do sada sam skicirao moje slutnje o kontradikcijama i dinamici političke ekonomije znanja visokog statusa u akademskim krugovima u doba ekonomske krize. Naravno, paralelni odnosi i autoritet u kulturi određeni su i sopstve-

nom, delimično nezavisnom dinamikom i borbama, kao što se može videti na primeru kulturnih ratova koji se svakodnevno vode u našim institucijama. Pitanja koja otuda proističu, a tiču se kulturne politike određivanja onoga što se u istoriji, jeziku, književnosti, “humanistici” itd., zvanično predstavlja kao znanje detaljnije sam ispitivao u drugim tekstovima i ovde im se neću vraćati (Apple 1993). Umesto toga, želim da se osvrnem na neke od aspekata rekonstrukcije koja se trenutno odvija na nivou osnovnih i srednjih škola širom SAD i važnost ovog procesa za ono što će studenti očekivati od visokog obrazovanja.

Paralelno sa postepenom transformacijom u izboru znanja koje će se na univerzitetima pretvarati u kapital – složena konverzija kulturnog kapitala u ekonomski kapital³ – nešto slično se događa i na drugim nivoima naših obrazovnih institucija. Ovi događaji bi mogli imati ogroman uticaj na naše studente. Jedna od najvažnijih posledica ovog uticaja očituje se u pitanju hoće li znatniji broj naših budućih studenata uopšte smatrati da je komodifikacija znanja radi lične koristi nešto nepoželjno. Ovo je komplikovano pitanje koje uključuje i formiranje subjektiviteta među studentima. Ipak, ponešto od onoga što se već događa u našim srednjim školama ukazuje na opasnosti koje nas očekuju.

Okrećem se ovoj temi jer će jedno od ključnih pitanja sa kojima ćemo se suočiti biti i pitanje o tome kakvi će biti naši studenti – kakvo

znanje će doneti, kakve vrednosti će zastupati – kada dođu na univerzitet. Zbog toga je suštinski važno da osnovnim i srednjim školama posvetimo pažnju jednako kao institucijama visokog obrazovanja.

Najbolje organizovana i najizdašnije finansirana reforma školskih programa na nivou osnovnog i srednjeg obrazovanja odnosi se na predlog nacionalnih školskih programa iz matematike i prirodnih nauka. Mada je Clintonova administracija predlagala da se društvene nauke izjednače sa “suštinski” važnim predmetima u oblasti prirodnih nauka i matematike, to zalaganje ima prvenstveno retorički značaj i ne utiče na usvojene politike, tim pre što su mnoge velike školske oblasti, poput Los Anđelesa, primorane da eliminišu obrazovanje u oblasti umetnosti i otpuštaju nastavnike na svim nivoima. Isto se događa i u nekim drugim “manje važnim” segmentima školskih programa.

Da navedemo još jedan primer, predlog udžbenika društvenih nauka u Kaliforniji sačinili su Diane Ravitch i njene relativno konzervativne kolege. Otuda, zbog dominacije udžbenika kao zvaničnog školskog programa u američkim školama i zbog toga što gotovo svi izdavači izdaju *samo* izdanja koja će se prodavati u državama kao što su Kalifornija i Teksas, koje predstavljaju najveća zagarantovana tržišta, predstava o istoriji koju većina učenika stiče svodi se na narativ o napretku koji veliča sam sebe, prvenstveno iz perspektive dominantnih

3 Ne bih želeo da romantizujem istoriju. Vreme kada su univerziteti bili odvojeni od interesa biznisa i industrije ili drugih elita nije bilo njihovo „zlatno doba“. Moglo bi se tvrditi upravo suprotno. Vidi, na primer, Barrow (1990).

grupa (Apple 1988, 1993; Apple i Christian-Smith 1991).

Smanjivanje budžeta za programe u oblasti društvenih nauka i povratak određenih vrsta narativa jesu važni, ali ni približno ne obuhvataju čitav opseg transformacija koje se odvijaju. Dozvolite da navedem primer za koji verujem da to najbolje ilustruje.

Svedoci smo nastajanja nove vrste “koooperativnih odnosa” između obrazovanja i industrije. Jedan od “najzanimljivijih” primera je nešto o čemu većina verovatno ne zna mnogo. U pitanju je *Kanal jedan*, komercijalni televizijski program koji emituje vesti za hiljade škola u Sjedinjenim Državama. Opis programa je sasvim jednostavan: deset minuta međunarodnih i domaćih “vesti” i dva minuta reklama koje umešno dizajnira kompanija Whittle Communications – jedan od najvećih proizvođača programa za “zatvorenu publiku” u svetu – što se emituje direktno u učionice.

U zamenu za satelitsku antenu (koja prima samo *Kanal jedan*), dva video-rekordera i TV monitore za svaku učionicu, škole potpisuju ugovore za period od tri do pet godina i obavezuju se da će devedeset odsto učenika gledati program devedeset odsto vremena koje provedu u školi. Poštovanje odredbi ugovora se kontroliše. U mnogim hronično siromašnim školskim oblastima, kao i u sve većem broju naizgled dobrostojećih oblasti, budžetska kriza je toliko duboka da su prinuđeni da koriste iste udžbenike dok se doslovno ne raspadnu. Za obavljanje nastave koriste se podrumi, ostave, fiskulturne sale i svi drugi “raspoloživi” prostori. Nastavnici dobijaju otkaze, kao i savetnici i pomoćno osoblje. Izbacuju se programi veza-

ni za umetnost, muziku i strane jezike. U nekim mestima finansijska situacija je tako loša da škole nisu u stanju da rade preko čitave školske godine. U kontekstu finansijske krize, pod uticajem retoričke strategije kompanije Whittle, koja tvrdi da će poznavanje sveta pomoći učenicima u pronalazenju posla i učiniti zemlju konkurentnijom na međunarodnom planu (u reklamama za *Kanal jedan* navodi se da su neki učenici verovali da je Černobil pravo ime pevačice Cher i da su silikonski čipovi neka vrsta grickalica), škole širom zemlje prepoznaju *Kanal jedan* kao način da se učenicima prenese “važna znanja” i da se reši deo budžetskih problema.

U knjizi *Žvanično znanje* (Apple 1993) analizirao sam strategije koje kompanija Whittle koristi u svojoj retorici opravdavanja, načine na koje *Kanal jedan* ulazi u učionice, kontradikcije u ponuđenim sadržajima i organizaciji vesti – lingvističke kodove, način konstrukcije drugog itd. – kao i način na koji nastavnici i učenici zapravo koriste kanal. Ovde je najvažnije to što smo 35 do 40 odsto svih učenika srednjih škola u zemlji *prodali reklamnim agencijama* kao zatvorenu publiku. Učenici su pozicionirani kao potrošači, komodifikovani i kupljeni kao zatvorena publika od strane korporacija spremnih da plaćaju reklame na *Kanalu jedan*.

Učenici i nastavnici se ponekad “karnevalski” zabavljaju sa materijalima koje kanal nudi, naročito sa reklamama. Zanimaju vesti i poklanjaju pažnju – ponekad se igrajući – reklamnim spotovima na način koji bi se dopao Bahtinu. Ipak, i ovde se naše obrazovne institucije rekonstruišu kao mesto za generisanje profita. Učenici provode godine kao pripadni-

ci zatvorene publike. Njihovo svakodnevno iskustvo – njihov zdrav razum – oblikuju se u procesu transformacije znanja (i njih samih) u mesto proizvodnje profita. Zašto se isto ne bi moglo opravdati i na univerzitetima? I zašto bismo bili iznenađeni zbog toga što određene definicije ekonomski korisnog znanja počinju da dominiraju u mnogim institucijama visokog obrazovanja, ako smo već prodali učenike srednjih škola?

ZAKLJUČAK

Mogao bih reći još mnogo toga, jer smo ovde dotakli samo površinu trendova komodifikacije i privatizacije sa kojima se obrazovanje danas suočava. Moja namera je da upozorim, da ukažem na tendenciju prisutnu kod nekih “naprednih teoretičara” da marginalizuju pitanja koja se tiču političke ekonomije i klasnih odnosa. Otvaranjem ovih pitanja ne pozivam na obnovu velikih narativa iz prošlosti čija je “volja za znanjem” i sama prilično problematična. Želim da podsetim da i dalje živimo u kapitalizmu i da to utiče na naš svakodnevni život kao i na živote naših studenata, ne samo onih koji su već na univerzitetu već i onih koji će nam tek doći. Zanimarivanje složenih odnosa između kulturnog i ekonomskog kapitala neće poboljšati situaciju u kojoj se nalazimo. Moguće je da je svet tekst, ali čak i u takvom svetu određene društvene grupe imaju veći uticaj na ispisivanje naših života nego neke druge.

166

Original: Michael W. Apple, “What Postmodernists Forget: Cultural Capital and Official Knowledge”, u A. H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown, i Amy Stuart Wells (ur.), *Education, Culture, Economy, and Society* (Oxford: Oxford University Press, 1997), str. 595–604.

LITERATURA

- Apple, Michael W. (1985), *Education and Power* (New York: Routledge).
- (1988), *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* (New York: Routledge).
- (1990), *Ideology and Curriculum* (2. izdanje; New York: Routledge).
- (1992), 'Education, Culture and Class Power', *Educational Theory*, 42: 127–45.
- (1993), *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age* (New York: Routledge).
- i Christian-Smith, L. (ur.) (1991), *The Politics of the Textbook* (New York: Routledge).
- Barrow, C. (1990), *Universities and the Capitalist State* (Madison: Univ. of Wisconsin Press).

- Bastian, A., Fruchter, N., Gittell, M., Greer, C., i Haskins, K. (1986), *Choosing Equality* (Philadelphia: Temple Univ. Press).
- Best, S., i Kellner, D. (1991), *Postmodern Theory* (London: Macmillan).
- Bourdieu, P. (1984), *Distinction* (Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press).
- (1988), *Homo Academicus* (Stanford: Stanford Univ. Press).
- i Passeron, J. -C. (1977), *Reproduction in Education, Society and Culture* (Beverly Hills: Sage).
- Clarke J. (1991), *New Times and Old Enemies* (London: Harper Collins).
- Education Group II (ur.), (1991), *Education Limited* (London: Unwin Hyman).
- Edwards, T., Gewirtz, S., i Whitty, G. (1992), 'Whose Choice of Schools?' u M. Arnot i L. Barton (ur.), *Voicing Concerns* (Wallingford: Triangle Books).
- Gates, H. L., Jr. (1992), 'Redefining the Relationship: The Urban University and the City in the 21st Century', *Universities and Community Schools*, 3:17–22.
- Green, A. (1991), 'The Peculiarities of English Education', u Education Group II (ur.), *Education Limited* (London: Unwin Hyman).
- Honderich, T. (1990), *Conservatism* (Boulder, Colo.: Westview Press).
- Hunter, A. (1988), *Children in the Service of Conservatism* (Madison: Univ. of Wisconsin-Madison Law School, Institute for Legal Studies).
- Johnson, R. (1991), 'A New Road to Serfdom', u Education Group II (ur.), *Education Limited* (London: Unwin Hyman).
- Noble, D. (1977), *America by Design* (New York: Alfred A. Knopf).