

Зорица Матејић Ђуричић
Мирко Филиповић
Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију
и рехабилитацију

УДК: 37.035.1
Прегледни научни рад
Примљен: 29.12. 2012.

ЕКСПАНЗИЈА ОБРАЗОВАЊА: РЕАЛНОСТ И ПРИВИД ЈЕДНАКИХ ШАНСИ У ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА¹

У оквиру теоријско-критичке анализе, у раду је исцрпљено целиовити контексти проблема експанзије школовања: глобални раст образовне структуре становништва, раст броја диплома и растући значај образовања за алокацију појединца на тржишту рада, као дубока обележја развоја европских држава у годинама после Другог светског рата. Реалности и привид једнаких шанси у доступности образовања истражени су на нивоу улаза у образовни систем, диверсификације образовног процеса и друштвене валоризације стечених диплома.

Резултати анализе подржавају Бурдијеве поставке о школи као „зашићенку“ неједнакости. Сејекциона демократизација и каскадна конкуренција коришћени су као кључни концепти у одговору на питање зашто у условима структуралне кризе значај приписаних („наслеђених“) обележја расте, док значај личног искуства опада, уз истраживање демократског принципа једнаких шанси за све.

Кључне речи: експанзија школовања, инфлација диплома, сејекциона демократизација, каскадна конкуренција

Увод

Континуирана експанзија школовања, укупан пораст школованости становништва, раст броја диплома, као и растући значај образовања за алокацију појединца на тржишту рада, дубока су обележја развоја европских држава у годинама после Другог светског рата. Данас, високо развијене земље и државе „трећег света“ деле исту образовну политику у погледу пројектованих стратешких циљева образовања, усмерених ка ширењу и продужавању школовања, а принцип опште партиципације и једнаких услова у доступности образовања постаје генерал-

¹ Рад је настао као резултат активности на пројекту, „Унапређење квалитета и доступности образовања“, Евид. бр. 47008, чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије

ни императив образовних система (Brown, 1973; Филиповић, 2002; Haralambos, 2003; Breen, 2004; Dubet, 2010; Медић и Матејић Ђуричић, 2011).

У новом друштвеном таласу експанзивног школовања ревитализоване су идеје и оживели идеали великих педагошких реформатора (Дјуи, Џејмс, Елиот, Вајтхед) који су, с почетка 20. века, отпочели бескомпромисну борбу за „просвећено мењање“ образовног система. „Прогресивизам“, као кључна реч модерне теорије образовања, и, посебно, Дјуиево становиште о образовању као „фундаменталној методи друштвене реформе“, имали су несумљив и снажан утицај на ове токове. Корени крупних друштвених реформи, међутим, примарно су детерминисани циљевима економске природе.

Општи консензус око заједничких политика образовања усмерених ка ширењу и продужавању школовања утемељен је у поставкама америчке теорије о људском капиталу: образовање је истовремено и глобални фактор економског раста и рентабилна инвестиција на индивидуалном плану (више образовање обезбеђује већу продуктивност, повећање продуктивности увећава општедруштвено богатство, у богатом друштву и појединац остварује „профит“ кроз пораст индивидуалних прихода).

Раст инвестиција у развој „људског капитала“ први је и најубедљивији показатељ експанзије школовања. Према прорачуну Бодлоа и Естаблеа, државни капитал уложен у школовање генерације рођене 1968. Године у Француској био 5,2 пута већи (у константним францима) од оног уложеног у генерацију рођену 1940. године, док се породично инвенстирање увећало 3,8 пута. Данас је један тридесетогишњак „носилац „интелектуалног и људског капитала“ по величини упоредивог с оним што је акумулирало једно просечно домаћинство у свим својим материјалним добрима“ (Baudelot et Establet, 2000:102-104). Хараламбосов преглед, заснован на искуствима великог броја земаља, упућује на сасвим сродне закључке (Haralambos, 1989).

Циљевима економске природе придружио се још један, демократски инспирисан циљ: генерализацијом школовања и „демократизацијом образовања“ промовише се начело једнакости шанси за све, принцип који инкорпорира темељне вредности западне културе (правда, једнакост) и који је усмерен ка смањивању јаза између богатих и сиромашних (различито школовање за различите друштвене класе и друштвене слојеве).

Егалитаристички принцип, по коме држава једнако третира све своје грађане, може али не мора да буде у сукобу са меритократским принципом, по коме једнакост значи алокацију статуса према заслугама. Школи је додељена улога да детектује, култивише и санкционише различите заслуге и постигнућа, чиме постаје распоређивач (једнаких) појединица на различите (неједнаке) положаје. Меритократија је начин да се праведно расподелу друштвени положај – свако до-

бија место које заслужује, али најефикаснији пут да се, у корист друштва, мобилизује разноликост личних талената и компетенција појединца., Као темељна идеологија модерних друштава, меритократија представља регулаторни принцип који удружује и правду (за појединца) и ефикасност (за државу).

У актуалном пресеку, анализа потврђује да су се око идеје о ширењу образовања удружили различити, али међусобно компатибилни, друштвени интереси. За државу, та политика је, пре свега, економски исплатива; држава преузима одговорност да младе генерације што боље „наоружа“ за суочавање са све сложенијим захтевима тржиштем рада и унапред планира раст профита. У политичком смислу, продужено школовање је шанса за пожељно политичко профилирање личности у складу са друштвеним и државним интересима, али и пут обезбеђења социјалног мира, јер велики део омладине (бар на кратак рок) удаљава од незапослености. Предузећа и послодавци, такође, имају своју „рачуницу“: обиље дипломаца који чине „резервну армију рада“ резултира смањењем надница; уз то, с обзиром на неизвесну будућност (еволуција саржаја и компетенција које ће се захтевати у вези с променама у привреди) оправдано се спекулише да ће се једнога дана појавити потреба за новим „школованијим кадром“. Најзад, запослени у образовном систему директно су заинтересовани за успех политике експанзије школовања јер то повећава њихов утицај (ефективи и одговарајућа средства су јемство друштвеног значаја сваке корпорације) и одржава њихово тржиште рада; због тога, администрацију школских установа одмах забрине евентуално опадање броја ђака и студената, и обрнуто, са великом наклоношћу гледају на свако повећање тражње.

Државни стратешки интереси (пројекција континуиране експанзије образовања), показало се, потпуно су компатибилни породичним и индивидуалним аспирацијама у погледу образовних постигнућа. Школа постаје својеврсни „појас за спасавање“, и за породицу и за друштво. На делу је „етика модерног инвеститора“ у образовање као сигурну гаранцију „друштвеног успеха“ (Бодло) и социјалне промоције и персоналне актуализације појединца. Ниво образовних аспирација расте, нарочито у нижим социјалним слојевима: ако се деци обезбеди солидно школовање и пружи одговарајућа помоћ у тренуцима потребе, омогућиће им се бољи живот од оног који су сами родитељи имали. Тако школовање добија на важности у односу на традиционалне „радничке обрасце“ животног скрипта (рано осамостаљење, запошљавање, заснивање породице), а школа престаје да буде страни свет у односу на породични и професионални живот радника. Школска постигнућа деце постају део „великог породичног подухвата“, у коме се успех породице мери школским успехом деце.

Нова филозофија образовања, вођена принципом „више и дуже школовање за све“, утемељена је у претпоставкама либералне теорије, по којој масовно

образовање строго следи законитости тржишне економије, обезбеђује потребни људски потенцијал за будућност, остварује пуну социјалну мобилност, и појединца ставља у равноправан положај у тој „слободној“ утакмици за заузимање најповољнијег друштвеног положаја.

Критички социолошки дискурс јавља се као оштар супротстављени одговор на либералистичке тезе о превазилажењу друштвене неједнакости путем експанзивног образовања и масовног школовања, рушећи мит о пуној социјалној покретљивости захваљујући једнаким шансама у погледу доступности образовања. Реалност и привид једнаких шанси и (не)дискриминаторни приступ образовању припадају корпусу проблема темељно истражених у радовима и теоријским моделима) у оквиру тзв. “конфликтних социолошких теорија”, који су настајали у друштвено-политичком контексту (пре свега, у Америци и Француској) који се не подудара или прецизније: још увек се не подудара, са нашим друштвено-политичким приликама.

Идеја о ширењу и продужавању школовања (демократизацији образовања) иако присутна и у земљама бившег социјалистичког блока, укључујући и нашу земљу, била је битно другачије теоријски и идеолшки позиционирана. Социјалистички идеологизирана политика образовања имала је превласт над анализом фактора економске природе на које указују „неомарксисти“. Ипак, имајући на уму свеукупну трансформацију нашег друштвено-политичког и економског система, која води све већем друштвеном раслојавању, сигурно је да ће идеје „капиталистичке школе“ све више добијати на значају у тумачењу проблема у друштвеном функционисању образовног система, укључујући и горући проблем растућих друштвених неједнакости. У том смислу, критичко преиспитивање проблема експанзије школовања у контексту „легализације“ или „репродукције“ друштвених неједнакости (што је основни предмет овог рада) треба разумети као својеврсни “поглед у напред”, као општи оквир за разумевање положаја и функције школе у савременом друштву и развијен теоријско-методолошки модел који отвара могућност нових истраживања у овој области.

Експанзија школовања у огледалу статистике

Уредне националне статистике, вођене од 1950. године на овамо, јасно указују на континуирану експанзију образовања, ширење и јачање образовне структуре становништва, и следствено томе, нагли пораст диплома на тржишту рада, као опште обрасце у историји развоја образовних система савременог друштва. Процес започиње након „прве велике прекретнице“ – која се односи на увођење обавезног, масовног, јавног и бесплатног основног образовања – и обухвата све облике средњег, вишег и високог образовања.

У историјском прегледу, Боулз и Гинтис указују на драматични обрт у односу броја младих који похађају школу и оних који су запослени: године 1890. било 6,8 пута више младих узрста између 14 и 19 година који раде, док се 1930. бележи готово двоструко више младих тог узраста који похађају школу у односу на младе који раде; између те две кључне године, проценат средњошколаца порастао од 4% на 47%, уз сталну тенденцију раста (Bowles and Gintis 1976: 180-181).

Према наводима Карабела, нови експанзивни талас у САД бележи се у првим послератним деценијама: док је 1870. само 1,7% младих, старости од 18 до 21. године, похађало колеџе, тај број је порастао на око 20% у годинама по окончању Другог светског рата, да би се у наредне две деценије попео на близу 50 посто. Број студената на државним општинским колеџима увећан је за више од 10 пута: 1948. године на двогодишњим колеџима студирало је 153.970 студената, а 1968. тај број је порастао на 1.169.635; у истом периоду број средњих и виших школа двоструко је увећан. Карнегијева комисија за средње и више образовање (*Karnegie Commission of Higher Education*) предвидела је оснивање нових 200 колеџа током 80-тих година, и то упркос буџетским рестрикцијама за високо образовање итд. (Karabel, 1977: 234).

Према прегледима рађеним у Француској, проценат ученика из једне кохорте који успевају да освоје гимназијску матуру (БАЦ) такође спектакулрано расте: од 5% матураната у 1950. години, на 66% у 1996. години, да би се почетком 21. века тај број усталио на око 70%. (Табела 1).

Табела 1. Раст броја матураната у Француској (1950-2000)*

| Година | 1950 | 1970 | 1985. | 1995 | 2000 |
|------------------|------|------|-------|------|------|
| Број матуранта % | 5 | 21 | 36 | 66 | 70 |

* Baudelot et Establet., 2000

Налази Дири-Бела показују да у периоду 1985-2001. значајно расте просечни узраст на изласку из школског система: код 10 % најмање школованих просечно се повећава за 1,5 годину (са 15,7 порастао је на 17,2 године старости) док је група од 10% најшколованијих „одскочила“ у просеку за 3,2 године – од 22,2 на 25,4 година старости (Duru-Bellat, 2006).

У контексту високог процента младих који данас стичу средњошколску диплому у Француској, занимљиво је указати на једно истраживање Естеблеа, вођено 70-тих година прошлог века, које доноси резултате јаке и тачне антиципаторне вредности. Естебле је, наиме, утврдио да и међу родитељима радницима из

сиромашних четврти (од којих су једну трећину чинили имигранти прве генерације) постоје врло високе аспирације у погледу школовања деце: 75% родитеља је видело гимназијску матуру као минимални ниво школовања (овај број је више-струко увећан у односу на 1962. годину када је износио само 29%); чак 64% испитаних родитеља је „зацртало“ ниво универзитетских студија, док је само 11% родитеља радника сматрало да су типичне радничке дипломе (САР и ВЕРС) задовољавајући ниво школовања за њихову децу (Estabiet, 1987).

У доцније рађеној студији с Бодлоом утврђено је да су се дипломе које означавају универзитетско образовање (*licence* и више дипломе) утростручиле у периоду 1969–1998 у Француској. У међувремену, новонастале дипломе (ниво ВАС+2) које одговарају дипломама наших виших школа имале су још јачу експанзију: код мушкараца су увећане 7 пута, код девојака 6 пута. (Baudelot et Estabiet, 2000:100-104).

У односу на САД и развијене европске земље, упркос значајном послератном расту образовне структуре становништва, у нашој земљи још увек бележимо знатно слабије показатеље: Попис из 2002. године показује да је 3,4% је неписмених, 5,7% без школске спреме, 16,2% без завршене основне школе, 23,9% са завршеном основном школом, 41,0% са средњом школом и 11% са вишим и високим образовањем (Статистички годишњак, 2003:13-16). Бројке, наравно, треба тумачити у односу на врло неповољну „стартну позицију“, пре свега, ужавањем чињенице о врло високом проценту неписменог становништва у годинама после Другог светског рата. С друге стране, бројни показатељи потврђују процес експанзије школовања и на нашим просторима. Заобилажењем темељније анализе, довољно је указати на импресивне податке о процентуалном расту броја студената у Србији у последњих пет година (Табела 2).

Табела 2. Број студената основних студија у односу на општу популацију старости од 20-24 године, за период 2007-2010*

| Година | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|-------------------------|--------|--------|--------|--------|
| Општа популација младих | 500542 | 492718 | 480717 | 467866 |
| Студенти | 145493 | 161038 | 174777 | 184237 |
| Процент студената | 29% | 32.7% | 36.4% | 39.4% |

* Републички завод за статистику, 2012

Раст броја студената на нивоу високог образовања директан је показатељ остваривања принципа “више и дуже школовање за све“, јер ако расте врх школске пирамиде, онда је сигурно и сама база образовног система проширена.

У прилог доказивања општости овог процеса још само још један аспект, који заслужује нарочиту пажњу; реч је о прогресији женског школовања; без овог сегмента промене не би било могуће говорити о законитој тенденцији раста и демократизације образовања.

Француски социолози пружили су убедљиве доказе о томе да девојке данас имају превагу над мушкарцима „на сва четири спрата школске зграде“: од укупног броја од 1 300 000 студената, 57,1% су девојке. У Норвешкој је такође удео девојака у високом образовању достигао готово 49 процената, у Шпанији износи око 46%, а и у већини других земаља приближава се половичној заступљености (Duru-Bellat, 1990: 36). У Србији, званична статистика, такође, потврђује појаву прогресије женског школовања („феминизације образовања“): од 228 531 студената на свим универзитетима и свим нивоима студија, 55,6% чине девојке, док се на додипломским-мастер студијама, тај проценат пење на 62% у односу на укупну популацију студената.

Статистички индикатори експанзије школовања односе се на генерално продужавање образовања и пораст броја диплома које стичу деца и млади из свих друштвених слојева. Да ли то значи да је демократски принцип једнаких шанси у доступности образовања потврдио своја почетна велика очекивања?

Сегрегативна демократизација

Уколико искључимо „механички ефекат“ експанзије школовања (више и дуже школовање за све) и посматрамо специфичну еволуцију односа између социјалног порекла и достигнутог нивоа школовања, долазимо до песимистичког закључка да је опадање друштвених неједнакости, током 20. века, прилично скромно и уздржано: отварање школског система и дифузија школовања активирају стратегије младих који користе дипломе као канал социјалне покретљивости, али то не ремети битно одржавање школских класирања јако везаних за социјално порекло. Непоткрепљени су закључци о еуфоричном напресу према друштвеној промоцији и културној измешаности оних који долазе из маргинализованих друштвених слојева.

Више школовања не значи и исто школовање за све. Неопходно је правити разлику између континуираног подизања нивоа школованости и (не)једнакости школских путања, утолико пре што почетне неједнакости у приступу школовању формирају корен будућих друштвених неједнакости (материјална моћ, друштвени углед и утицај у друштву које појединац или групе остварују).

Најкраће и, чини се, најтачније је закључивање да експанзија школовања доводи до „рекомпозиције“ неједнакости: друштвене разлике међу појединцима и групама не ишчезавају, већ се одлажу (одложена елиминација), при чему

те разлике нису сводиве само на количну и број, већ се превалентно односе на неједнакости квалитативне природе. У Америци, на пример, традиционално се одржава разлика између државних јавних школа и „друштвено угледнијих“ приватних школа, колеџа и универзитета. У нашој земљи, имплицитна подела стоји између државног и приватног сектора образовања, при чему постоји обрнута (често непоткрепљена) тенденција фаворизације државне школе. У Француској, потврђују истраживања, фундаменталну разлику не чини сама гимназијска матура, као што је то некада било, већ тип матуре који се поседује. Говори се чак о „социјалној специјализацији“ појединих типова дипломе, па породице много више него раније инвестирају у потрагу за „добром“ школом и престижним гимназијским усмерењем. На тај начин, генерално повећање броја ђака и студената иде упоредо са одржавањем, понекад и са повећањем размака у погледу различитог приступа различитим нивоима и типовима образовања.

Попорције уписаних студената, према социјалном пореклу, врло су стабилне. Неке од високих школа (*Grandes Ecoles*), на пример ENA (*Ecole nationale de l'administration*) или *Sciences-Po* (*Institut des sciences politiques de Paris*) постале су и више „буржоаске“ него што су биле раније (Merle, 2002: 77).

Овај процес Мерл је означио као процес „сегрегативне демократизације“, уз јасно делимитирање значења у односу на (прокламовану) демократизацију *stricto sensu* у доступности образовања. Демократизација *stricto sensu* би одговарала процесу приближавања друштвене структуре полазника сваког образовног нивоа глобалној друштвеној структури и то по свим релевантним обељјима: класно порекло, раса, вероиспост, род...

„Капиталистичка школа у Француској“, која се представила као нераздвојиво јединство синтетичке теорије и политичког дискурса, понудила је чврст теоријско-методолошки оквир истраживања у овој области социологије образовања. Најистакнутији представник тзв. „теорије репродукције“, Бурдије (Bourdieu et Passeron, 1964). износи гласан закључак да прокламоване демократизације образовања фактички нема (Bourdieu, 1964, 1970). Истражујући студентску популацију из 60-тих, Бурдије и Пасерон утврђују да синови стручњака и припадника либералних професија имају 40 пута веће шансе да постану студенти од синова радника. Уопштавајући овај налаз, аутори закључују да „Универзитет представља обрнуту слику нације“. Ако „народне масе“ (*catégories populaires*) представљају 60% популације, требало би да 40% студената буде тог друштвеног порекла. Та бројка је још далеко. И зато изгледа да је свет студената и даље, заправо, свет „наследника“.

За Бурдијеа, главна улога школе своди се на „културну репродукцију“. При томе, школа не преноси културне норме и вредности друштва као целине

(како тврди Диркем), већ репродукује културе виших класа. Те групе имају моћ да наметну сопствену (суб)културу, да је дефинишу као „достојну тежње и поседовања“ и да је легитимишу као темељ знања у образовном систему. Наглашавајући значење културног стила (форме), просечно прудужавање школовања Бурдије анализира из перспективе „непризнатих облика“ друштвене елиминације, какви су школско кашњење и „релегација“ у стигматизована школска усмерења, што је у непосредној вези са сужавањем избора усмерења и доделом девалвираних диплома.

Непрепознавање и непризнавање друштвених разлика и специфичности школских култура омогућава школи да трансформише друштвене неједнакости у појавно школске једнакости. Ствар је олакшана идеологијом дара и способности, која успева да друштвене неједнакости престава као природне разлике, да их „натурализује“ и тако отклони критичку упитаност о вези између социјалног порекла и школских постигнућа, и посебно ниским педагошким учинцима у оним случајевима када постоји велика културна дистанца између наставника и ученика. Идеологија дара омогућава, штавише, интериоризацију кривнице за школски неуспех, при чему се појединац који не припада привилегованим друштвеним слојевима унапред мири са својом субординираном позицијом, у школи и ван ње. Школске оцене су неодвојиве од ових систематских грешака (*biais*) у корист деце из фаворизованих средина (Nizet et Caverpi, 1996). Класирајући децу полазећи од школских знања, неједнако распоређених у различитим класама, образовни систем држи једнаком сву децу иако су она, заправо, неједнака. То негирање културних разлика пратећи је елемент „културне арбитрарности“, својствен је данашњој школи, која своју друштвену легитимност и снагу црпи управо из негације друштвене и културне специфилности.

Бодло и Естабле, ослањајући се на анализу различитих школских пракси које су на снази у различитим мрежама, изу своострашавају слику друштвених неједнакости у својој „теорији о две школске мреже“, истичући да резултат школовања није унификација, него подела, и да та подела није последица некаквог „кашњења“ школског апарата, већ константа капиталистичког система, од историјских почетака школе до данас. У оквиру експанзије школовања, између антагонистичких класа стално се репродукује и одржава расцеп типа: буржоазии – дуго школовање (*l'enseignement long*), пролетеријату – кратко или скраћено школовање (*l'enseignement court*); продужавање нивоа обавезног школовања, не чини од њега дуго школовање, већ делом служи смањењу процента незапослених радника. Критичка социолошка мисао аутора закључује се оштрим ставом: „Лаичка илузија“ о томе да постоји „неутрално“ образовање, изван и изнад друштвених класа, праћена је „педагошком илузијом“

да се проблеми образовања могу посматрати изван политичког оквира, те да су лако сводиви на методе подучавања и техничке процедуре учења (Baudelot et Establet, 1971).

Овакви закључци сасвим су сродни закључцима Боулза и Гинтиса, представника тзв. „теорије кореспонденције“.² Упркос очекивања педагошких реформатора, бележе Боулз и Гинтис, да ће успостављање бесплатног, свима доступног, вишег нивоа школовања гарантовати једнаке шансе за децу из различитих класа, у пракси једнаке шансе никада нису реално остварене. Средње школе нису постале темељне демократске институције које гарантују једнакост шанси, већ су само установиле хијерархију приступа образовању која је одговарала друштвеној хијерархији проистеклој из капиталистичке индустријализације. Историјски докази поткрепљују (њихову) тезу да покрет за усмерено образовање није у толикој мери био одговор на специфичне потребе рада у брзорастућем корпоративном систему, колико прилагођавање већ постојеће елитне установе (средње школе) измењеним потребама репродукције класне структуре. Идеологија усмеравања била је веома важна за оправдавање система каналисања (*tracking system*) од кога се очекивало да младе људе раздвоји према етничком и класном пореклу (Bowels and Gintis, 1976).

Докази у прилог тези да експанзија школовања не доводи до значајнијег раста друштвене покретљивости прикупљени су у великом броју „независних истраживања“. Тако на пример, Вале доказује да друштвени положај деце остаје снажно детерминисан очевим друштвеним положајем (Vallet, 1999). Теза о значају културног капитала потврђена је у студији која показује да су нивои образовања родитеља значајнији фактор школске „каријере“ деце од глобалног фактора социјалног порекла породице (Chauvel, 1998; Thillot et Vallet; 2000; Duru-Bellat et Van Zanten, 2007).). Најзад, истраживања врха школског система (*Grandes écoles*) у којима су рађене анализе класне структуре (Pinzon

² Према класификацији Карабела и Халсеја, реч је о двама варијантам тзв. конфликтне теорије у социологији образовања, која, између осталог, пружа снажан теоријски оквир за разумевање савремене „друштвене улоге школе“.

У складу са теоријом кореспонденције, основна карактеристика америчког образовног система јесте готово савршена и потпуна кореспонденција друштвене организације образовања и друштвене организације рада, а главна улога образовања у капиталистичком друштву јесте „репродукција радне снаге“. Студија Боулза и Гинтиса оставља мало простора за сумњу у исправност тезе да су образовне реформе и ширење образовања у САД били блиско повезани са успоном капиталистичког индустријског система. (Види.: Bowles S. (1969). *Planning Educational Systems for Economic Growth*, Cambridge, Mass., Harvard University Press; Bowles S. and Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*, London - New York, Routledge and Kegan Paul).

Француска „капиталистичка школа“, развијана приближно у исто време, окупила је „три велика Б“: Бурдијеа, Будона и Бодлоа, око идеја да школа легализује друштвене неједнакости.

et Pinzon-Charlot, 2000) и истраживања структуре управљачких група (Bauer et Bertin-Mouro, 1995) потврдила су тезу о стабилности механизма репродукције образовних и друштвених елита.

Поређењем пет типова високошколских установа (државни двогодишњи и четворогодишњи колеџи, приватни четворогодишњи колеџи, државни и приватни универзитети) Карабел је доказао закониту тенденцију дистрибуције студената према класном пореклу. Најнижи тип општинских двогодишњих колеџа превалентно похађају деца радника (преко 75%) док престижни приватни универзитети, по правилу, „регрутују“ студенте из највиших друштвених слојева и једва 20 % студената чији су родитељи радничког порекла; најквалитетнији тип образовања доступан је деци чији су родитељи и сами били факултетски образовани, и чија се укупна примања налазе на самом врху лествице (преко 70%), док само 20% деце из радничких породица успева у освајању неког од приватних универзитета; мање од 16% младих из највиших друштвених слојева завршава на нискоранганим државним двогодишњим колеџима итд. (Karabel, 1977: 236).

Подаци на које се позивају Бодло и Естабле у својој опсежној студији „реконструкције образовања“ 30 генерација тридесетогодишњака – високо су подударни. Све бројније дипломе, за које очекујемо да играју важну улогу у социјалној мобилности, и даље су веома неједнако друштвено распоређене, бележе аутори. Тако на пример, међу младима који су 1989. ушли у шести разред, чак 85% деце стучњака је освојило матуру, 37%, деце радника и само 23% чији родитељи припадају категорији неквалификованих (*innactifs*). Између 1968. и 1998. године и синови стручњака и синови радника значајно су повећали свој „школски капитал“: проценат деце радника који стичу диплому ВАС+2 и више попео се од 7% на 12%, док је у другој друштвеној мрежи забележен пораст од почетних 48% до 69%. Кћери радника увећале су свој удео у високом образовању са 4% на 16%, док је у другој категорији забележен раст од 44% на 68%. Дипломе високог образовања постале су „норма“ за децу стручњака, док је на другој страни школовање окончано ниским дипломама (испод нивоа ВАС) судбина 73% синова и 63% кћери радника; они морају да се задовоље школским нивоом, блиском оном који су могли да достигну њихови родитељи, где су типичне радничке дипломе, ВЕР или САР биле горња граница (Baudelot, Establet, 2000).

Податке о социјалној структури студената у Србији (Табела 3) лако је тумачити у овире исте интерпретативне мреже: школа је „заштитник неједнакости“ (у Бурдијеовом значењу): она легализује и конзервира социјалне разлике, и репродукује положај „наследника“. Допуну треба читати у још једној специфичној теоријској позицији: Будоновој „индивидуалистичкој“ теорији (Boudon, 1973, 1979).

Табела 3. Број студената у Србији, према занимању оца и типу универзитета

| Занимање родитеља | | Универзитет | |
|------------------------------|----------------|-------------|----------|
| | | Државни | Приватни |
| Власници, функционери | Број студената | 5872 | 2875 |
| | | 5.5% | 11.9% |
| Стручњаци | Број студената | 59650 | 12339 |
| | | 56.1% | 51.2% |
| Службеници, полиција, војска | Број студената | 11104 | 4160 |
| | | 10.4% | 17.3% |
| Радници у услугама | Број студената | 10998 | 8754 |
| | | 8.4% | 8.2% |
| КВ радници, занатлије | Број студената | 13087 | 9359 |
| | | 10.0% | 8.8% |
| НКВ радници, пољоприведници | Број студената | 1509 | 2505 |
| | | 6,3% | 10.9% |

„Индивидуалистичко“ објашњење друштвених неједнакости заснива се на хипотези о рационалним актерима који покрећу и реализују одређене образовне стратегије. Будон осветљава неједнакости школских шанси без помоћи појмова друштвене класе, симболичке доминације или културне арбитражности. За разлику од теорије репродукције, веза школе и класне структуре друштва овде је ограничена и односи се на социјалну позицију ученика која ограничава „поље одлучивања“ из разлога који се тичу економских ресурса породице и колективних представа у корист дужине школовања и врсте усмерења.

И сам придајући школи велики значај, Будон у својој теорији брани став да неједнакост произилази из споја друштвених позиција актера и „бифуркационих“ тачака у школском систему (раскршћа на којима се ђаци усмеравају на различите школске путање). На свакој таквој тачки, актери на различитим друштвеним позицијама (различитог класног порекла) граде различиту перцепцију шанси за успех и перцепцију користи и штете, добити и трошкова, предности и ризике психолошке и материјалне природе, који прате такав избор. Зависно од социјалне позиције, и при истом школском успеху и постигнућу, ђаци бирају различита усмерења, јер је перцепција која детерминише избор различита. Тако, на пример, избор студије на Високој политехничкој школи, за сина професора или лекара је „добар“ избор јер, у најмању руку, значи одржавање континуитета друштвеног статуса породице; син радника који је стекао исту матуру, вероватно ће изабрати краће и јефтиније студије, у психолошком смислу сигурније и мање

„авантуристичко“ у социјалном смислу, и зато се опредељује за мање престижну провинцијску инжењерку школу, мање селективну при упису, али и мање обећавајућу на крају. На тај начин, специфично место у друштвеном систему – средина порекла као полазна позиција, објашњава процес аутоелекције ђака из нижих друштвених слојева и њихово, у просеку, краће школовање.

Будонова метафора је веома упечатљива и јака. Школски систем је нека врста тржишта које нуди различите изборе, а ученик је нека врста „просвећеног“ потрошача који рационално бира, настојећи да извуче максимум добити из свог улагања. Каријера једног адолесцента у школском систему може се посматрати као след одлука чију учесталост, природу и значај одређују школске институције посредством броја бифуркационих тачака. Учињени избори на овим „раскршћима“ појачавају друштвену неједнакост и потиру принцип једнаких шанси. Многа истраживања емпиријски су поткрепила ову позицију (преглед: Durgu-Bellat et Mingat, 1993). У Будоновој перспективи, неједнакост школских шанси може се умањити само повећањем економске једнакости у друштву, и с друге стране, смањењем бифуркационих тачака у образовном систему, како би се спречила прерана аутоелекција усмерење код деце која долазе из нижих социјалних слојева и депривираних друштвених група.

Овај план не само да не искључује, већ је на одређени начин комплементаран, Бурдијеовим решењима. Бурдије-Пасеронов „акциони програм“ за демократизацију образовања (које би уистину значило једнаке шансе за све) пледира на јачању једне рационалне педагогије која би имала за циљ да делује, од обданишта до универзитета, у правцу редукције фактора културне неједнакости.

Расправа о експанзији школовања и проблему превазилажења друштвених неједнакости остаје у оквиру истог критичког (социолошког) дискурса и када се помери на домен исхода образовања, односно вредности и капитализације стечених диплома на тржишту рада, с обзиром на разлике у почетним друштвеним положајима и процес друштвено устројеног школовања.

Инфлација диплома и каскадна конкуренција

Пораст броја диплома бележи се у свим друштвеним слојевима, али дипломе све мање вреде. Данас треба уложити више напора (у процес образовања) – да би се добило мање (исход образовања) у виду девалоризоване дипломе). При томе, разлике повезане са социјалним пореклом и достигнућем образовним нивоом остале су и даље веома јаке. У сваком случају, никада се не ради о „апстрактном“ дипломцу и „чистом људском капиталу“ који се ухлебљује на тржишту рада: капитализација стечене дипломе собом увек носи терет кумулираних друштвених неједнакости. Уз једнаку диплому, тешкоће су утолико веће уколико млади долазе из депривираних средина.

Релативни паралелизам еволуције диплома и одговарајућих радних места постојао је само на почетку експанзије високошколског сектора. Већ крајем 60-тих година, у ситуацији образовне инфлације и пратеће девалвације диплома, драматично се увећава несклад између аспирација студената и реализације очекивања у виду добро плаћеног посла и високог друштвеног статуса, посла који (уз то) пружа задовољство и испуњење. Континуирана ерозија „просечне добити“ од диплома постајала је очигледна и утолико већа уколико се ишло од диплома највишег престижа до мање „угледних“ (дипломе општинских колеџа, виших школа, „јефтиних“ факултета итд.). Због мањка понуде на тржишту рада, носиоци диплома истог значаја или истог типа (на различитим местима стицаним) нашли су се у сукобу. „Вишак“ носиоца диплома пресипао се наниже и постојао конкуренција носиоцима диплома адекватних за тај најнижи ниво у хијерархији радних места. Овакво „пресипање“ одвијало се све до послова који су одговарали најмање значајним дипломама. На делу је механизам тзв. каскадне конкуренције.

Девалвација диплома у каскадама принуђује младе да се школују све више и све дуже. Рационално је акумулирати школске дипломе и титуле, јер иако једна диплома обезвређена, она је то у мањој мери од друге, непосредно ниже. Овај феномен Будон означава као *un effet pervers*: нежељени макросоцијални ефекат (девалоризације диплома) који настаје акумулацијом индивидуалних рационалних стратегија појединаца да се што боље „пласирају“.

Несклад између броја радних места и броја диплома није само техничке природе; у реалној свакодневици, за реалног појединца, то значи потпуни губитак илузија и огромно разочарање, утолико бруталније, уколико су уложени напори и веровање у друштвено-промотивне вредности образовања биле веће.

Уопштавајући проблем „понуде и тражње“, тј. прилагођености школске понуде потражњи на тржишту рада, јасно долазимо до издвајања следеће тенденције: постепена „ерозија добити“ од највиших школских диплома, чиста деградација средњошколске дипломе (матуре) и нижих од ње, и јако погоршана ситуација за оне без икакве дипломе.

Студија Бодлоа и Естаблеа убедљивим истраживачким налазима поткрепљује ову закониту тенденцију. Носиоцима диплома једнаким матури и нижом од ње, затворена су оба излаза – и приступ статусу стручњака (*cadre*) и приступ независним професијама, Оба излаза смањена су са 31% на 20% за мушкарце, и са 17% на 11% за жене. Огромна већина остаје управо у позицији коју су желели да избегну: службеничка запослења, места полуквалификованих и неквалификованих радника или – незапосленост (Baudelot C., Establet R., 2000: 132).

Даље анализе потврђују да континуирани раст незапослености прати и нове генерације младих који су носиоци виших диплома. Нарочито су индикативни

подаци о професионалном статусу младих на које се позива Дири-Бела: из генерације 2003. који су 5 година раније изашли из школског система, 8% је незапослених са дипломом Високих школа (*Grandes Écoles*); 13% са факултетском дипломом, 21% са средњом школом, 26% са нижом средњом школом, и 44% са уверењем о квалификацији (Duru-Bellat, 2006: 107). Очигледно, последице друштвених неједнакости манифестују су и на плану капитализације тешко стечене дипломе за младих чије се породице и саме налазе на нижој друштвеној лествици. Показује се да социјална мобилност и запошњавање (кроз које се највећим делом остварује репродукција друштвених положаја) не зависе само од достигнутог нивоа школовања. Улога и значај образовања се, на тај начин, потпуно релативизује, а мит о пуној социјалној мобилности путем експанзије школовања – неповратно се руши.

Уместо закључка

Друштвене неједнакости у погледу приступа образовном систему, диверсификованом процесу школовања, стицању диплома и њиховој капитализацији на тржишту нису нестале, само су трансформисале, и дислоцирале. Мит о брзој и високој стопи социјалне мобилности захваљујући експанзивном таласу отварања образовних система (демократизације, ширења и продужавања школовања) руши се пред неумољивим чињеницамао функционисању школе у већини савремених друштава. Релативно високе и узлазне стопе чисте социјалне покретљивости (у тридесетак година континуираног и снажног привредног раста након Другог светског рата) важе тек за неколико генерација које су профитирале од отварања образовних система и за које је школа стварно функционисала као „социјални лифт“ (Vallet, 1999: 5-65).

У суштини, баш као што тврде Бодло и Естабле, школа је јединствена, прогресивна и континуирана само за мањину, углавном буржоаску мањину (деца и млади који долазе из виших, привилегованих друштвених слојева); идеал о школи као темељној демократској институцији овде је преточен у стварност. За већину, међутим, масовно пролетерску и ситнобуржоаску, која не прелази читав пут, већ школу напушта пре достизања врха, школа је дисконтинуирана реалност. Висока диверсификација и хијерхијаризација (избор усмерења и типова диплома) везана за социјално порекло, обележава процес средњег и високог образовања, као још један снажан показатељ легализације или репродукције друштвених неједнакости. На самом крају, вредност дипломе различито се капитализује на тржишту рада с обзиром на друштвени положај ђака и студената, одређен статусом њихових породица.

Упркос прокламованом принципу „једнаке шансе за све“ школа остаје (и даље) рекли бисмо, „чувар“ или конзерватор друштвених неједнакости (Бурдије ка-

же: заштитник, без наводника); њена функција у капиталистичком друштву своди се на улогу репродукције и одржавања друштвеног система и „легализације“ неједнакости. Основне импликације овог става, лако примењиве и на други и другачији друштвено политички контекст, одређују фундаментални задатак школе као компензацију неједнакости и обезбеђење једнаких шанси. Али, тај задатак школа не може да оствари сама. (Ништа се више не окреће против школе од веровања да школа може да реши све друштвене проблеме). Ефекти експанзије школовања и демократизације образовања биће вишеструко увећани уколико реформи школе претходе економске и глобалне реформе друштва.

ЛИТЕРАТУРА:

- Baudelot C. et Establet R. (1971). *L'Ecole capitaliste en France*, Maspero, Paris
- Baudelot, C. et Establet, R. (1975). *Ecole primaire divisée*, Maspero, Paris
- Baudelot C., Benoliel R., Cukrowicz Y., Establet R. (1994). *Les étudiants, l'emploi, la crise*, L' Harmattan, Paris
- Baudelot C. et Establet R. (2000). *Avoir trente ans en 1968 et 1998*, Ed. du Seuil, Paris
- Bourdieu, P. (2001) *La misère du monde*, Paris, Seuil
- Bowles S. (1969). *Planning Educational Systems for Economic Growth*, Cambridge, Mass., Harvard University Press
- Bowles S. and Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*, London - New York, Routledge and Kegan Paul
- Bowles S. and Gintis H. (1986). *Democracy and Capitalism: Property, Community and Change and the Contradictions of Modern Social Thought*, New York, Basic Books
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Armand Collin, Paris
- Brown, R (ed.) (1973). *Knowledge, Education and Cultural Change*, London, Tavistock
- Breen, R. (2004). *Social Mobility in Europe*, Oxford University Press, Oxford
- Chauvel, L. (1998). *Le destin des générations*, PUF, Paris
- Debarbieux, E. (2002 b) *L'oppression quotidienne: Recherches sur une délinquance des mineurs*, Paris
- Dubet, F. (1987) *La galère: jeunes en survie*, Fayard, Paris
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, Paris
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Seuil, Paris
- Duret, P. (1996) *Anthropologie de la fraternité dans les cités*, PUF, Paris
- Duru-Bellat, M (2000). La constitution des classes de niveau par les collèges et ses incidences sur les progressions et les carrières des élèves“, *Revue française de sociologie*, XXXVIII, 4
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Seuil, Paris
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten A. (2007). *Sociologie de l'école*, Armand Collin, Paris
- Establet, R. (1987). *L'école est-elle rentable ?* PUF, Paris
- Filipović M. (2002). *Образовање, когнитивне способности и неједнакост прихода*, *Sociologija*, 4,

- Haralambos, M. and Holborn M.(2003). *Sociologija: teme i perspektive*, Zagreb, Golden marketing
- Karabel, J. and Halsey, A. H. (eds.) (1977). *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press
- Medić, S.,Matejić Đuričić Z. (2011). Multidimenzionalna procena kvaliteta obrazovanja, Zbornik Instituta za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet, Beograd
- Merle, P. (2002), *La démocratisation de l'enseignement, et insécurité: Fantasmes et réalités dans le débat français*,.Paris, La découverte
- Statistički godišnjak (2002). Republički zavod za statistiku, Beograd
- Statistički godišnjak (2012). Republički zavod za statistiku, Beograd
- Testaničre, J. (1967). *Shahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré*, Revue française de sociologie, Numero spécial VIII
- Tribalat, M. (1996) *De l'immigration à l'assimilation*, Paris, La découverte/INED
- Vallet, L.-A. (1999).Quarante ans de mobilite sociale en France, *Revue Francaise de sociologie* XL, 1

Zorica Matejić Đuričić

Mirko Filipović

University of Belgrade

Faculty of Special Education and Rehabilitation

Summary

SCHOOL EXPANSION: REALITY AND PSUDO-REALITY OF EQUAL EDUCATIONAL OPPORTUNITY

The paper deals with the results of critical-theoretical analysis of the global context of the school expansion: general growth of educational structure of population, credentials' inflation, and growing importance of education in the process of alocation of the individuals on the job market, as the one of the major tendencies in European societies after World War II. Reality and pseudo-reality of equal opportunities have been evaluated on the different levels of; entrance into educational system, diversification of the schooling process, and societal valorization of 'diploma'. Concepts of segregation of democracy and cascade concurrency have been used in answering the question why the importance of ascribed ('heritaged') attributes have grown which consequently undermined the legitimation basis of modern democratic societies - equal opportunity for all.

Key words: School expansion, credentials' inflation, segregaton of democracy, cascade concurrency