

Dragan Koković*

Оригинални научни рад
UDK 316.7+316.343 -058.34

KULTURA SIROMAŠTVA I OBRAZOVANJE

POVERTY CULTURE AND EDUCATION

Abstract: *An individual and social groups do not have to be only affected by poverty in economic way, but in a cultural way as well. There is an expression “poverty culture”, which leads to the development of the theory of cultural deprivation. The use of the term poverty culture implies that behavioral patterns of the poor are adopted through education; adopted behavioral patterns are resistant to changes – and, as it is known, education of people, among other, should imply accepting changes. The inveteracy of the poverty culture implies living your own life, which is secluded from identified and dominant life of the ruling culture. Enforcement of poverty and social-economic conditioning influence the tendencies for specific behavioral patterns.*

Key words: *poverty, poverty culture, education, indemnified education, cultural deprivation*

Sažetak. *Pojedinac i društvene grupe ne moraju da budu pogođeni siromaštvom samo u ekonomskom pogledu, već i kulturom. Postoji izraz „kultura siromaštva“, koja utiče na to da se razvije teorija o kulturnom lišavanju (deprivaciji). Korišćenje pojma kulture siromaštva pretpostavlja da se obrasci ponašanja siromašnih usvajaju putem vaspitanja; naučeni obrasci ponašanja imaju otpor prema promena - a, kao što je poznato, obrazovanje ljudi, između ostalog, treba da nauči i navikne na promene. Ukorenjenost kulture siromaštva znači življenje sa sopstvenim načinom života, izdvojenim od matičnog i dominantnog života vladajuće kulture. Prisila siromaštva i društveno-ekonomska uslovljenost utiču na sklonost ka određenim obrascima ponašanja.*

Ključne reči: *siromaštvo, kultura siromaštva, obrazovanje, nadoknađujuće obrazovanje, kulturna deprivacija*

Siromaštvo kao preovlađujući proces u savremenom svetu označava položaj u kojem se nalaze pojedinci, porodice, društvene grupe i čitave zajednice ljudi. Siromaštvo je praćeno krajnjim pomanjkanjem sredstava za život, lošim stanovanjem, primitivnim i oskudnim načinom odevanja, hroničnom glađu i trajnim delimičnim zadovoljavanjem osnovnih životnih potreba. Nastaje zbog različitih uzroka, a najče-

* Редовни професор социологије на Филозофском факултету у Новом Саду

šće zbog retkosti prirodnih resursa, velikih elementarnih nepogoda, kriza i ratova, nerazvijenosti sredstava za proizvodnju i naročito zbog vladajućih društvenih odnosa koji velike delove i grupe društva održavaju u nemaštini i bedi.

Pojedinac i društvene grupe ne moraju da budu pogođeni siromaštvom samo u ekonomskom pogledu, već i kulturom. Postoji izraz „*kultura siromaštva*“, koja utiče na to da se razvije teorija o „kulturnoj deprivaciji“.

Po Oskaru Luisu, glavne karakteristike kulture siromaštva su: osećaj marginalnosti, bespomoćnost, zavisnost i snažna orijentacija na sadašnjost sa malom sposobnošću da se odloži zadovoljenje. Ovaj tip kulture karakteriše osećaj rezignacije i fatalizam. Na nivou društva, kulturu siromaštva karakteriše neuključivanje i neučestvovanje u glavnim institucijama šireg globalnog društva. Ona poprima snagu kulture, jer su njene osobine vodič i okvir za način postupanja, mišljenja, ponašanja i delovanja. Drugačije se misli iz palate nego iz kolibe. Takav način i obrazac ponašanja prenosi se na generacije i tako se „trajno obnavlja siromaštvo“.

Majkl Harington u knjizi *Druga Amerika* je među prvima upozorio na kulturu siromaštva. Postoji, ukratko, jezik siromaštva, psihologija siromašnih. *Biti sirotinja znači biti unutrašnji stranac, rasti u kulturi koja se radikalno razlikuje od one koja prevladava u društvu. U pitanju je kultura sa nizom „sopstvenih preokupacija“ (ističanje snage, muževnosti, traganje za uzbuđenjima, usredsređenost na sadašnjost i upućenost na sreću).*

Potkultura niže klase samu sebe reprodukuje, prenosi se u *kontinuitetu* s generacije na generaciju. Po Mileru, supkultura niže klase pruža uslove za „*nužno prilagođavanje niskokvalifikovane radne snage*“. Oblici tog prilagođavanja uključuju „visok stepen trpeljivosti prema dosadi“ i „sposobnost da se nađe zadovoljenje izvan sveta posla“. Siromasi se međusobno pomažu u svim područjima društvenog života. Rezigniranost i potištenost nisu uvek dominantni. Način života siromaha mnogo je raznolikiji nego što se pretpostavlja.

Korišćenje pojma kulture siromaštva pretpostavlja da se *obrasci ponašanja siromašnih usvajaju putem vaspitanja*; naučeni obrasci ponašanja imaju *otpor prema promenama* (a, kao što je poznato, obrazovanje ljudi, između ostalog, treba da nauči i navikne na promene). Ukorenjenost kulture siromaštva znači življenje sa sopstvenim načinom života, izdvojenim od matičnog i dominantnog života vladajuće kulture. Prisila siromaštva i društveno-ekonomska uslovljenost utiču na preferiranje određenih obrazaca ponašanja. Ima nastojanja da se dokaže „kako su vrijednosti siromašnih jednake vrijednostima društva kao cjeline, s tom jedinom razlikom, što siromašni nisu u stanju prevesti mnoge od tih vrijednosti u stvarnost.“

Navodno, kad se ukloni prisila siromaštva, onda se bez ikakvih teškoća prihvataju dominantni obrasci ponašanja.

Ponašanje siromašnih, njihovi obrasci življenja zasnivaju se na otporu prema promenama. Oni se često mire s tim da će ostati na dnu života. Njihov „kulturni kapital“ nije nikakav. Poznato je da porodica prenosi na svoju decu, više indirektnim nego direktnim putem, „određeni *kulturni kapital* i izvadni etos (ethos), sistem im-

plicitnih vrednosti duboko interiorizovanih, koje, između ostalog, pomažu da se zauzmu stavovi i u pogledu kulturnog kapitala i škole. Kulturno nasleđstvo u oba ova vida se razlikuje u različitim društvenih klasa i odgovorno je za početnu nejednakost dece, pred školskom probom a time i za nejednak procenat uspeha“.¹

Pojam egzistencijalne prisile, prisilne situacije (siromaštvo) pretpostavlja „nadmoknađujuće obrazovanje“ koje pomera pažnju sa unutrašnje organizacije škole i usredsređuje je na porodicu i dete. Porodični i kulturni hendikep se odražava na školu. Kultura siromaštva je reakcija na egzistencijalnu prisilu. Siromasi su prisiljeni da se ponašaju „onako kako se ponašaju činjenicama svoje situacije“ (niski prihodi, nezaposlenost itd.), a ne time što ih na to usmerava kultura siromaštva. Smatra se da bi siromasi izmenili svoje ponašanje čim bi se ukinula prisila siromaštva. Ovo je u suprotnosti sa stanovištem koje smatra da, kad se jednom ukoreni, supkultura siromašne grupe počinje živeti sopstveni život, čak i kad nestanu okolnosti koje su je izazvale. Ona postaje samostalna i izdvojena od normi i vrednosti matične kulture i društva. Međutim, ideja o „situacijskoj prisili“ negira mišljenje po kojem su siromašni uglavnom izdvojeni od matičnih normi i vrednosti i pokušava dokazati kako su vrednosti siromašnih jednake vrednostima društva u celini, s tom jedinom razlikom što siromašni nisu u stanju prevesti mnoge od tih vrednosti u stvarnost. Argument o prinudnoj situaciji ponovo upućuje na zaključak da će siromasi, kad se jednom eliminiše siromaštvo, bez ikakvih teškoća prihvatiti matične obrasce ponašanja i iskoristiti prilike koje im se pružaju.² Analizirajući „muškarce s ugla“ koji su nezaposleni ili potpuno zaposleni, i koji rade na loše plaćenim, nekvalifikovanim i besperspektivnim poslovima, Eliot Lebov dokazuje „kako ono što nam se čini kao kulturni obrazac neposrednog zadovoljenja i orijentacije na sadašnjicu nije ništa drugo no odgovor na situaciju, direktna i zaista racionalna reakcija na prisilu situacije. Umjesto da ga tumačimo kao određeno osebjnom supkulturom, ponašanje čovjeka s ugla mnogo je lakše shvatiti kao rezultat njegove *nemoći da prevede vrijednosti matične kulture, vrijednosti do kojih i on drži, u stvarnost*“³ (podvukao D. K.). Siromašni se razlikuju od srednje klase ne po orijentaciji na sadašnjicu i nesposobnosti da se održi zadovoljenje, nego zbog „beznadežnosti svega“. Zasnivanje koncepta o kulturi siromaštva, očigledno, *pratilo su ideološke kontroverze*, aspekt kulture siromaštva prisutan je i u sociološkim interpretacijama jer i sami sociolozi, uprkos težini da budu objektivni, gledaju na ove probleme kroz sopstvene vrednosti i politička uverenja. Verovatno bi najbolje bilo da siromašne proučavaju siromasi, što je praktično neizvodljivo. Njih najčešće proučavaju pripadnici srednje klase koji se razlikuju po klasi, kulturi i političkoj moći od ljudi koje proučavaju, pa je slika siromaha često „odraz vrednosti sudova srednje klase“. To je potvrdilo istraživanje Čarlsa Valentina *Kultura i siromaštvo*, u kome je oštro napao pristranost u proučavanju siromaštva ističući da je teško naći ijedan opis, a da se u njemu ne insistira

¹ P. Burdije, „Škola kao zaštitnik nejednakosti“, *Gledišta*, 2/67, str. 264.

² M. Haralambos, *isto*, str. 158.

³ M. Haralambos, *isto*, str. 159.

na štetnosti, patologiji, izopačenosti, dezorganizaciji, nestabilnosti ili nepotpunosti kulture siromaštva u poređenju sa životom srednje klase. Ideološki aspekt teze vidljiv je u stavu da su sa aspekta kulture siromaštva „sami siromasi najveća prepreka za uklanjanje siromaštva“. Iz toga sledi da se bar deo rešavanja problema siromaštva sastoji u tome da se siromasi promene, budući da su oni, implicitno, delimično sami krivi za svoje stanje. Smer u kome bi se siromasi morali menjati takođe je pod uticajem građanskih vrednosti.⁴ Siromasi, jednostavno, moraju postati srednja klasa.

Majkl Haralambos pravi interesantno poređenje odnosa prema siromaštvu koje vlada u SAD i Velikoj Britaniji.

U SAD rat protiv siromaštva temelji se na tradicionalnom američkom liberalizmu koji insistira na individualnoj inicijativi i stavu da svi imaju povoljne i iste šanse. S druge strane, *traži se reformisanje društva bez temeljnih promena društvene strukture*. Način na koji se osvetljavalo siromaštvo u stvari je prikrivao pravu prirodu nejednakosti i to je bila najveća prepreka da se iznađe rešenje. „Kad siromaštvo jednom spozna kao jedan oblik nejednakosti, a ne isključivo kao problem siromašnih, rješenja uključuju restrukturiranje društva kao cjeline. Tu se može utvrditi kako glavna prepreka iskorenjivanju siromaštva nije ponašanje siromašnih, već vlastiti interes bogatih.“⁵ Nužne su, očigledno, fundamentalne promene društvenog sistema.

Naravno, na to se ne pomišlja, nego se čitava koncepcija rata protiv siromaštva temelji na definisanju siromaštva kao načina života. Dovoljno je ispraviti društvene radne i psihološke nedostatke ljudi rođenih i odgojenih za život u siromaštvu. Stvoreno je niz programa sa ciljem prevaspitanja i uklanjanja nedostatak kod siromašnih. Otvarali su se čak i logori u divljim četvrtima s ciljem „izgrađivanja karaktera“, „radnih navika“, i podsticaja za rad. „Cilj mnogih od tih planova bio je da neutralizira navodno djelovanje kulture siromaštva, podstičući ambiciju, motivaciju i inicijativu. Da bi se već u ranoj dobi onemogućilo djelovanje kulture siromaštva, u škole, u siromašnim četvrtima, uloženo je mnogo vladina novca, u želji da se podigne obrazovni nivo.“⁶

Mišljenje da se ljudi sami mogu osloboditi siromaštva „tipično je američko rješenje koje odražava vrijednosti američke kulture sa naglaskom na individualnom uspjehu u zemlji povoljnih šansi“.⁷

Direktna pomoć siromašnima, u skoro svim studijama smatra se „najmanje popularnom strategijom“. „To je iznad svega: ‘američki način’ pristupa problemu društvenog blagostanja, jer prebacuje sav teret odgovornosti na pojedinca, a ne na društveno-ekonomski sistem. Socijalne ustanove i usluge imaju prednost pred novčanom potporom u ideološkoj atmosferi koja se užasava milostinje (Dž. Grejam).“⁸

⁴ M. Haralambos, *isto*, str. 167.

⁵ M. Haralambos, *isto*, str. 159.

⁶ M. Haralambos, *isto*, str. 168.

⁷ M. Haralambos, *isto*, str. 168.

⁸ Prema: M. Haralambos, *isto*, str. 168.

Britanska vlada nije pokazivala takvu averziju prema novčanoj pomoći siromašnima kao američka. Država osigurava finansijsku pomoć siromašnima.

Образак nejednakosti не сме се затворити јер се неће допрети ни до прага сиromaštva. Siromaštvo nije individualni, оно је класни феномен. Država blagostanja „uglavnom nije uspjela preraspodijeliti bogatstvo od bogatih siromašnima. Ona na-prostio *raspoređuje sredstva unutar društvenih klasa, a ne između njih*“.⁹

Kritika kulture siromaštva mora polaziti, u prihvatanju ili odbacivanju ovog pojma, od sledećih kritičkih opaski:

1) kultura siromaštva ili не постоји или се односи само на поједине групе siromašnih i stoga što је *način života siromašnih mnogo raznolikiji* nego što bi се по том појму могло закључити;

2) obrasci ponašanja koji su karakteristični za kulturu siromaštva *posledica su situacione i egzistencijalne prinude* a не kulturnog obrasca. Siromašni nemaju neku osebujnu supkulturu niti su izolovani od matične kulture. Njihove vrednosti su jednake vrednostima društva kao celine;

3) ako postoje neki aspekti kulture u ponašanju siromašnih, *oni su manje snažni od prinudne situacije* u usmeravanju ponašanja i od drugorazredne su važnosti i u poređenju s vezanošću siromašnih za matične norme i vrednosti. Kad se ukinu nejednakosti, egzistencijalne prinude, mnogi obrasci ponašanja, mišljenja i delovanja će nestati. Teško se može prihvatiti teza da је *način života siromašnih* trajan obrazac kulture. Pre је то реакција на несигурност, nestabilnost i nedostatak mogućnosti koje su karakteristične за друштvene situacije u kojima oni живе.

Položaj siromašnih u *procesu rada* u velikoj meri određuje i *mogućnost obrazovanja njihove dece*. Istraživanja su pokazala da su deca radnika, najčešće, već od ranog detinjstva, hendikepirana u *pogledu kasnijih mogućnosti obrazovanja* јер су подстицаји roditelja manji, a uslovi nepovoljniji. Norme, predstave, vrednosti i potrebe najčešće су мерене s obzirom на оријентацију средњих slojeva. Sve то утиче на то да су radnička deca već unapred hendikepirana, npr. u jezičkom izražavanju i načinu ponašanja znatno заостaju за drugim učenicima. Ti се чиниоци још више појачавају у току školovanja, i zajedno sa finansijskim opterećenjima чине prepreku prelaza u više škole čak i за natprosečno darovitu radničku decu. Stoga samo mali broj postiže виши stepen školovanja od svojih roditelja, па су према томе nedovoljno pripremljeni за obrazovanje. U tradicionalnom sistemu školovanja samo mali broj radničke dece postiže uspehe i завршава више школе, *tek uz nesrazmerno veliki utrošak energije i uz znatna finansijska opterećenja*. Brojna istraživanja su pokazala da manji *udeo dece iz radničkih porodica u obrazovnom procesu ni u kom slučaju nije uslovljen nižim stepenom njihove inteligencije*. Istraživači uočavaju да су за то *odgovorne orijentacije obrazovnih ustanova na srednje slojeve* i запостављање radničke dece od najranije mladosti. Uz то се јављају *predrasude i strahovanja*, што их многи roditelji из radničkih porodica imaju према вишим nivoima školovanja. Ni intenziv-

⁹ M. Haralambos, *isto*, str. 170.

na aktivnost na svim područjima obrazovanja nije ništa bitnije izmenila u pogledu *nejednakih izgleda u obrazovanju*. Tek uz pomoć školstva, sa novom naglašenom inicijativom za otvaranje integralnih osnovnih škola, mogle bi se ukloniti postojeće barijere u obrazovanju radničke dece. Postoji velika opasnost da se hendikepiranost roditelja u sistemu zapošljavanja nastavi i produži kroz više generacija u *obliku hendikepiranosti njihove dece u sistemu obrazovanja*. Ima više studija koje ukazuju na to da kvalitet i obim obrazovanja mladih u najvećem stepenu zavisi od prihoda i obrazovnog zaleđa roditelja. Siromašna osoba, čak i kad postigne značajne obrazovne rezultate, imaće mnogo manje dobiti od postignutog nivoa obrazovanja, bez obzira na njegov stepen i kvalitet. Bogati pohađaju školu sa najmodernijom opremom, najboljim profesorima itd.

Mogao bi se izvesti sledeći zaključak: što su veće mogućnosti porodice u vreme kad se pohađa škola, školski sistem će više nadograditi vaše sposobnosti da biste stekli odgovarajući prihod kada diplomirate. *Biti siromašan znači dobiti neadekvatno, ili relativno neadekvatno obrazovanje*. Ono što se uči u školama koje pohađaju siromašni jesu stavovi i pravila za ponašanje *građana drugog reda*. Škola je, dakle, efikasan mehanizam ne za napredovanje, već i za selekciju. Da ironija bude veća, sistem obrazovanja bi trebalo da stvori jednake mogućnosti za sve, ali je, posebno odskora, postao u mnogim zemljama jedna od društvenih institucija koja garantuje onima sa dna da će tamo i ostati.¹⁰

Kultura siromaštva i koncept „nadoknađujućeg obrazovanja“

Svi navedeni rezultati su uticali na to da se utemelji kritika koncepta „nadoknađujućeg obrazovanja“ i kulturne depriviranosti. Ovde se, pre svega, ima u vidu obrazovanje dece iz niže društvene klase, čije su materijalne prilike neadekvatne i na pragu kulture siromaštva, ili pak obrazovanje crnačke dece iz niže klase čije su materijalne prilike hronično neadekvatne. U ekspanziji su, i uvode se nove obrazovne kategorije („kulturno-hendikepirani“, „društveno-hendikepirani“, „lingvističko-hendikepirani“), uveden je pojam „kompenzionog obrazovanja“ (nadoknađujućeg) kao sredstva za promenu statusa dece iz navedenih kategorija. Po teoriji nadoknađujućeg obrazovanja, potkulturna grupa sa niskim primanjima je deprivirana, uskraćena, lišena i deficitarna u nekim važnim uslovima, čime se i objašnjava nizak nivo njenog obrazovnog postignuća. Ne radi se samo o ekonomskom siromaštvu nego i o kulturnom; „procesu prisvajanja, manipulacije i eksploatacije nije podložan samo kapital u strogo ekonomskom smislu, već i *kulturni kapital* u obliku *simboličkih sistema kroz koje čovek može da proširuje i menja granice svoga iskustva*“.¹¹ Određenom broju dece koja dolaze u školu nije poznata ni poezija, ni muzika, ni slikarstvo, a sve je to kulturni kapital. Iz ovog proizilazi da su potrebe u pogledu obrazovanja objektivno drugačije, pogotovo ako se analiziraju u odnosu na profesionalnu

¹⁰ Videti: Č. Sackry, „Obim urbane bede i objašnjenje njenih uzroka“, *Marksizam u svetu*, 7/1977, str. 250–251.

¹¹ B. Bernštajn, *Jezik i društvene klase*, str. 124–125.

i društvenu sredinu svake grupe, i to ne zato što je status koji imaju njihova želja, već zato što je *nametnut vladajućim društvenim strukturama*. Nadoknađujuće obrazovanje „interveniše“ ili vrši proces „obogaćivanja“ za decu u prvim godinama obaveznog obrazovanja. U kulturnom smislu ono uključuje jezičku deprivaciju, saznajne nedostatke i nedostatke u ličnosti. Analiziraju se porodični odnosi i položaj deteta u porodici, „lokalni odnosi između nastavnika i deteta u učionici“. Skreće se pažnja na presudnu važnost onoga što nastavnik očekuje od deteta. Kritičari „nadoknađujućeg obrazovanja“ i kulturne deprivacije uočavaju da ovi procesi predstavljaju „problem za liberalni ideal jednakih šansi u obrazovanju“. Termin „nadoknađujuće obrazovanje“ smatra se neobičnim iz više razloga.¹²

Prvo, kako se može govoriti o pružanju „nadoknađujućeg obrazovanja“ deci kojoj pre toga nije pružena adekvatna obrazovna sredina. Škole u siromašnim četvrtima materijalno su neadekvatno obezbeđene, nastavnici se veoma teško zadržavaju u njima. „Tako, dakle, u osnovnoj i srednjoj školi imamo veliki broj djece, materijalno neadekvatnu opremljenost i nestalno nastavno osoblje, a pri tom očekujemo da mala grupa požeptovanih nastavnika izađe na kraj sa takvom situacijom... Istovremeno, školska organizacija stvara suptilne kanale orijentacije, koji se prikazuju ili su prikriveni, što znatno snižava očekivanje i motivisanost nastavnika i učenika. Krug je zatvoren, pa su rezultati sasvim izvjesni. Izgleda, prema tome, da do sada nismo uspjeli da u potrebnoj mjeri omogućimo zadovoljavajuće uslove za početak školovanja.“¹³

Drugo, jasno je da obrazovni sistemi i vladajuće strukture *ne pružaju svakome jednaku šansu*. Neki ulaze u obrazovanje i putuju kroz njega „s mlinskim kamenom kulturne deprivacije oko vrata. Kad je to uočeno polako se *promenila ideja o jednakim šansama* u obrazovanju. Pre se dokazivalo kako jednakost šansi postoji kad je svima slobodan i besplatan pristup svim područjima obrazovanja. Sada se dokazuje kako jednakost šansi postoji samo kad su razine postignuća svih društvenih skupina slične. Naglasak se premestio od ravnopravnosti pristupa na ravnopravnost rezultata“.¹⁴ „Nadoknađujuće obrazovanje“ upravo služi da pomeri pažnju sa ovih problema. Umesto analize obrazovnog konteksta škole ono se usredsređuje na porodicu i dete. Koncept nadoknađujućeg obrazovanja implicira da porodici, prema tome, i detetu, nešto nedostaje. Sa aspekta ovog koncepta i teorije o kulturnoj deprivaciji jednakost šansi može postati stvarnost samo ako se kompenziraju nedostaci lišenosti grupa sa niskim primanjima. Tek tada će učenici iz tog okruženja imati jednaku šansu da iskoriste mogućnosti koje se besplatno nude svim pripadnicima društva. „Iz te se vrste razmišljanja razvila *ideja o pozitivnoj diskriminaciji* u korist kulturno deprivirane dece: njima valja pružiti ruku pomoćnicu da bi se mogla ravnopravno takmičiti s ostalom djecom.“¹⁵

¹² B. Bernštajn, *isto*, str. 150.

¹³ M. Haralambos, *isto*, str. 200.

¹⁴ B. Bernštajn, *isto*, str. 151.

¹⁵ M. Haralambos, *isto*, str. 200.

Na taj način se propagira nadoknađujući koncept obrazovanja i dodatno obrazovni programi za one koji su lišeni „kulturnog kapitala“. Zagovara se ideja da od škole deca ne mogu imati koristi. Iz toga sledi da škola mora da im nešto „nadoknadi“, ono što im nedostaje u porodici i zbog čega deca postaju hendikepirana. Smatra se da roditelji ove dece treba da budu zainteresovani za ono što im se nudi, npr. kao roditelji iz srednje klase. „Kad se jedan problem na ovaj način sagleda, makar i implicitno, onda postaje svrsishodno kovati izraze kao što su ‘kulturni hendikep’, ‘lingvistički hendikep’ itd., pa u tom slučaju etikete koje su u pitanju obavljaju svoju funkciju.“¹⁶ Obično se nadoknađujuće obrazovanje usredsređuje na predškolsko doba jer se smatra da je najveća šteta načinjena u toku primarne socijalizacije. Nadoknađivanje na ovom polju nije dalo povoljne rezultate. Naprotiv, rezultati su bili porazni.¹⁷ Roditelji moraju biti uključeni u obrazovno iskustvo svoje dece, da čine ono što *mogu* i da to čine sa *samopouzdanjem*. Sadržina učenja u školi treba da se mnogo više oslanja na iskustva stečena u porodici i zajednici.

Koncept nadoknađujućeg obrazovanja pretrpeo je mnoge kritike. Smatra se da treba prestati sa razmišljanjem isključivo u terminima nadoknađujućeg obrazovanja. Umesto toga najozbiljnije i sitematski treba *razmotriti uslove i kontekste obrazovne sredine* (podvukao D. K.).¹⁸

Nadoknađujuće obrazovanje previše se usredsredilo na dete u obrazovnoj instituciji – školi. U pravu su istraživači koji smatraju da se, bez obzira na to koliko se nešto čini *unutar* škole, ne može postići praktički nikakav učinak bez upućenosti na dom i porodicu. Zato mora postojati čvrsta veza između škole, zajednice i društvenog okruženja uopšte.

Kritičari „nadoknađujućeg obrazovanja“ i njegovog teorijskog koncepta ukazuju s pravom na određene slabosti. Usredsređujući se na potkulturu i oblike porodične socijalizacije, ono odvrća pažnju od uslova učenja u školi. Ovaj koncept pridaje veliki značaj ranoj socijalizaciji. Niko ne spori značaj ranih godina, ali se ne sme zaboraviti na druge periode koje nije uputno izdvajati iz konteksta celokupnog osnovnog školovanja. Škola manifestno i latentno prenosi vrednosti koje utiču na

¹⁶ B. Bernštajn, *isto*, str. 151.

¹⁷ Basil Bernštajn za to nalazi objašnjenje: „Ako su deca kategorisana kao kulturno hendikepirana, onda iz tog sledi da roditelji nisu dorasli svojoj ulozi, da spontane realizacije njihove kulture, njene predstave i simboličke reprezentacije imaju smanjene vrednosti i značaj. Nastavnici će manje očekivati od dece, pa će i deca, nesumnjivo, ispunjavati samo takva *redukovana očekivanja* (podvukao D. K.). Sve ono čime se dete informiše i čemu izvan škole pridaje značaj i svrhu, u školi prestaje da bude prihvatljivo, te gube značaj i mogućnost za razvijanje. Dete mora da se orijentiše u odnosu na drugačiju strukturu značenja, u obliku lektire putem upotrebe jezika i dijalekta ili kroz obrasce društvenih odnosa. Prema tome, pre se *struktura školskih značenja nameće roditeljima*, ili se pak nameće obliku i sadržini njihovoga sveta, nego što se u njega integriše. Sve više se produbljuje jaz između deteta kao člana porodice, odnosno zajednice, i deteta kao polaznika škole. U oba slučaja se od deteta kao i od njegovih roditelja očekuje da na vratima škole napuste svoj društveni identitet, svoj način života i njegove simboličke reprezentacije. Ta deca su po definiciji kulturno hendikepirana, a roditelji nisu dorasli ni poretku morala ni veština koje im prenose“ (B. Bernštajn, *isto*, str. 151–152).

¹⁸ B. Bernštajn, *isto*, str. 153.

obrazovne sadržaje i kontekst obrazovanja. Na taj način se definišu kriterijumi za prihvatljivo ponašanje učenika i nastavnika. Vrednosti, dalje, utiču na sadržaj znanja koje se stiče obrazovanjem, putem selekcije knjiga, tekstova itd.

„U prvi plan se ističu univerzalna značenja. Tako se dete iz radničke klase može naći u veoma nepovoljnoj situaciji u odnosu na *ukupnu* kulturu škole. Pošto ova nije stvorena za njega, moguće je da ono na nju ne reaguje.“¹⁹ Deci nisu dostupni određeni obrasci i orijentacije, jer oni nisu sastavni deo njihove rane socijalizacije.²⁰ Ako potkultura ili kultura podstiču i generišu ograničeni govorni obrazac onda će deca iz donjih slojeva naići na teškoće.

Teorija kulturne deprivacije oštro je napadana kao „dimna zavesa“ koja prikriva stvarne činioce koji sprečavaju jednakost šansi za školovanje. Svaljujući kritiku za neuspeh na dete i njegovu sredinu, ona odvraća pažnju od nedostataka sistema obrazovanja. Ne treba težiti tome da se samo popravi dete, nego škola i svi njeni nedostaci. „To implicira *sistemski, a ne pojedinačni pristup* problemima. Ovde se zalaže za to da se kao jedinica posmatranja ne uzima izdvojen period u životu deteta (npr. period od treće do pete godine ili od pete do sedme godine), već da se jediničom smatra *period obrazovanja*: osnovno školovanje; trebalo bi da sagledamo sve što radimo u odnosu na sekvence obrazovanja. Da bi se to postiglo, sadašnja društvena i obrazovna podela između predškolskog i školskog perioda mora se ublažiti, kao što bi trebalo ublažiti podvojenost osnovnog i srednjeg obrazovanja, jer, inače, ono što se dobija u jednom uzrastu deteta može veoma lako da bude poništeno gubicima u kasnijem uzrastu.“²¹ *Nadoknađujuće obrazovanje ne može eliminisati nejednakost obrazovnih mogućnosti, koja se temelji na društvenim nejednakostima.* Koncept nadoknađujućeg obrazovanja „pokušava zakrpati jedan mali dio postojećeg sistema; ono što je potrebno jeste korjenita promjena sistema kao cjeline“²² u tom sklopu obrazovnih institucija u njihovom sadašnjem obliku. *Neophodna je analiza društvenih pretpostavki* koje se nalaze u temelju organizacije distribucije i vrednovanja znanja, jer ne postoji jedan jedinstven odgovor na sva pitanja. „Odnosi moći, stvoreni izvan škole, prožimaju organizaciju, distribuciju i vrednovanje znanja preko društvenog konteksta.“²³ Obrazovanje je upravo posledica ovih odnosa moći. Mnogi konteksti i obrasci škola nehotice su preuzeti iz obrazaca simboličkog sveta srednje klase, pa tako kad dete stupa u školu ono ulazi u simbolički sistem koji nije u vezi sa njegovim životom van škole.

„Prihvaćeni pedagoški princip jeste da bi trebalo da radimo samo s onim što nam dete može pružiti – zašto ga se ne pridržavamo? *Uvođenje deteta u univerzalistička značenja opštih obrazaca mišljenja ne predstavlja ‘nadoknađujuće obrazovanje’ – to je pravo obrazovanje.*“²⁴ Da bi škola postala stimulatívna sredina za

¹⁹ B. Bernštajn, *isto*, str. 157.

²⁰ B. Bernštajn, *isto*, str. 156.

²¹ B. Bernštajn, *isto*, str. 153.

²² M. Haralambos, *isto*, str. 202.

²³ B. Bernštajn, *isto*, str. 162.

²⁴ B. Bernštajn, *isto*, str. 161.

roditelje, decu i nastavnike potrebno je, „prvo, shvatiti da je društveno iskustvo, koje dete već poseduje vredno i značajno. Ono mu se može uzvratiti samo ako postane sastavni deo školskog iskustva koje mu stvaramo“.²⁵ Potrebno je, dakle, praviti razliku između principa postupka, koje kao nastavnici prenosimo deci, ili ih razvijamo u njima, i konteksta koje stvaramo za te svrhe. Možda je to najbolje sažeto formulisao B. Bernštajn: „*Ako kultura nastavnika mora da postane deo dečije svesti, onda kultura deteta mora prvo postojati u nastavnikovoj svesti*“.

Kulturno prenošenje je postalo selektivno, jer je društvenu stratifikaciju pratila kulturna stratifikacija i elitizam. Ipak, u prenošenju veština „situacija je postala nezgodnija“, jer su uslovi podele rada zahtevali da se veštine različitog stepena nauče za kraće vreme, što nije odgovaralo profilu tradicionalne škole. Nov sistem je uključio ovaj tip obuke jer su interesi klase to zahtevali i bili usmereni u tom pravcu.

„Izgleda da postoje tri razloga zbog kojih reforma školstva ne može stvoriti jednakost među ljudima. *Prvo*, čini se da su djeca pod većim uticajem onoga što se zbiva kod kuće, nego onoga što se događa u školi. Takođe su i pod uticajem onoga što vide na televiziji. *Drugo*, reformatori imaju vrlo slabu kontrolu nad onim aspektima života u školi koji djeluju na djecu. Preraspodjeljivanje sredstava, premještanje učenika i mijenjanje nastavnog plana rijetko mijenjaju svakodnevni odnos nastavnika i učenika. *Treće*, čak i kad škola ostvari golem uticaj na djecu, promjene koje iz toga proizilaze ne prenose se na svijet odraslih.“²⁶

Kao što je ukazano, obrazovanje predstavlja faktor vertikalne mobilnosti. Funkcionalistička orijentacija smatra da su deca u školi raspoređena prema svojim sposobnostima da bi se pripremila za preuzimanje budućih društvenih uloga. Zagovornici drugih pristupa kritikovali su ovu orijentaciju i zahtevali da se istražuje uticaj društvene nejednakosti na školu. U obzir se uzimao odnos između strukture tehnoeкономskih mogućnosti koje postoje u sklopu šire zajednice, načina na koji pripadnici različitih društvenih slojeva percipiraju, doživljavaju i interpretiraju tu strukturu obrazovnih strategija koje su im dostupne. *Društveni položaj potčinjene grupe najčešće determiniše obrazovanje njenih članova*. „U tom je smislu školski uspjeh pripadnika subordinirane grupe pod uticajem načina opažanja i reagovanja njenih članova i članova dominantne grupe, i na makro i na mikro, ili individualnoj razini. Model takođe objašnjava i zašto dvije subordinirane grupe, koje imaju isti tretman od dominantne grupe ili sistema imaju različit uspjeh u školi. Riječ je, naime, o tome da dvije grupe mogu, zbog niza uzroka percipirati i/ili interpretirati istu situaciju na dva različita načina.“²⁷ Karakter školskog obrazovanja zavisi od osobina dece koja se upisuju u školu.

U većini slučajeva objašnjenje nejednakosti ukazuje na to da su neki ljudi sposobniji od drugih, te da ta sposobnost u značajnoj meri zavisi od vaspitanja pojedinca, njegovog školovanja i njegovih saznavnih sposobnosti. Ipak, ni porodična

²⁵ B. Bernštajn, *isto*, str. 161.

²⁶ K. Dženks, *Šta da se radi?*, u: *Proturječja suvremenog obrazovanja*, str. 280.

²⁷ J. G. Ogbu, *Pedagoška antropologija*, str. 60.

sredina, ni školovanje, ni sazajna sposobnost ne mogu objasniti razlike u dohotku pojedinaca. „Iz toga, izgleda, slijedi da porodična sredina, školovanje i rezultati testova ne objašnjavaju razlike u profesionalnoj sposobnosti pojedinaca.“²⁸

Istraživanja su pokazala da u svim tipovima škole postoje velike razlike u zastupljenosti društvenih slojeva. Danas, zahvaljujući masovnom obrazovanju, skoro da ne postoji nijedan tip škole koji bi bio nepristupačan. To ne znači da socijalno poreklo ne determiniše izbor škole. Mnoga istraživanja su pokazala da su razlike u uspehu učenika veće ako se kao kriterijum uzima nivo obrazovanja roditelja, a ne njihovo socijalno poreklo. „Dokle god egalitaristi budu tvrdili da javna politika ne može neposredno pridonijeti ekonomskoj jednakosti, već da se mora služiti manipulacijama sporednih institucija poput škola, neće se napredovati. Želimo li se udaljiti od ove tradicije moraćemo uspostaviti političku kontrolu nad ekonomskim institucijama koje oblikuju naše društvo.“²⁹ Veza između nejednakosti koje postoje u određenom društvu obično je vrlo slaba, što znači „da nejednakosti u jednom aspektu malo utiču na stepen nejednakosti u drugim aspektima“.

Potreban je totalitet promena, a ne samo izmena škole. Svaki sistem ima logiku svoga razvoja, proizvodnju i reprodukciju vlastitog načina proizvodnje i načina života. A promene su tu najneophodnije.

Priroda rada i društveni odnosi u obrazovanju su, između ostalog, izraz odnosa privredne strukture, manifestacija hijerarhijske podele rada u društvu i na radnom mestu.

Školstvo nejednakost čini legitimnom, stvarajući uverenje kako škole „osiguravaju mogućnost pravednog i otvorenog takmičenja, u kome se talenti i sposobnosti razvijaju i nagrađuju svedočanstvom. Obrazovni se sistem tako shvata kao meritokratija“. Mitom o meritokratiji, obrazovni sistem prikriva pravo stanje stvari i osigurava „legitimnost već postojećim ekonomskim nejednakostima“. Obrazovni sistem je „gigantski stroj za proizvodnju nejednakosti“.

Literatura

- Bernštajn, B. (1979). *Jezik i društvene klase*. Beograd: BIGZ.
- Burdije, P. (1967). *Škola kao zaštitnik nejednakosti*, Gledišta, 2.
- Dženks, K. (1986). *Šta da se radi?*, u: *Proturječja suvremenog obrazovanja*. Zagreb.
- Haralambos, M. (1989). *Uvod u sociologiju*. Zagreb: Globus.
- Ogbu, J. G. (1989). *Pedagoška antropologija*. Zagreb: Školske novine.
- Sackry, Č. (1977). „*Obim urbane bede i objašnjenje njenih uzroka*“, Marksizam u svetu, 7.

²⁸ K. Dženks, *isto*, str. 280.

²⁹ K. Dženks, *isto*, str. 289–290.