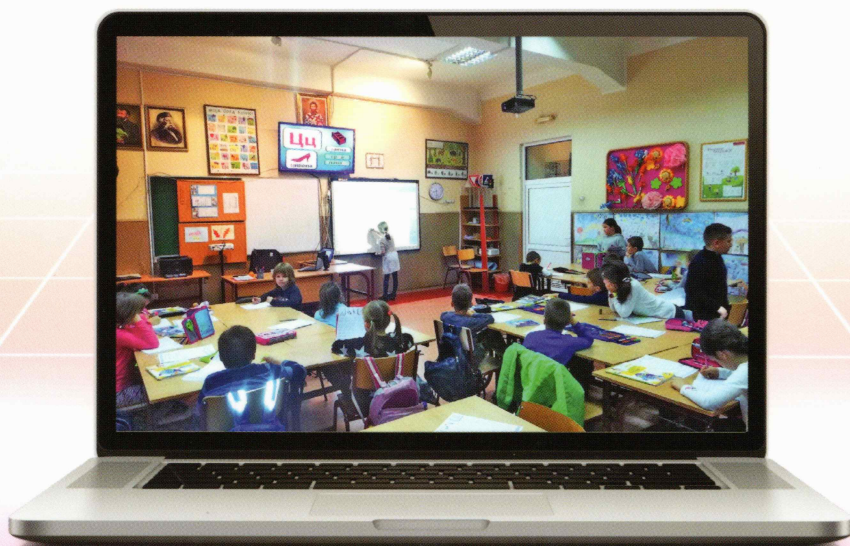




ИНСТИТУТ
ЗА ПЕДАГОШКА
ИСТРАЖИВАЊА

НАСТАВА И УЧЕЊЕ У ПРОЦЕСИМА МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ



Емилија ЛАЗАРЕВИЋ • Душица МАЛИНИЋ
Николета ГУТВАЈН • Нада ШЕВА

Уреднице

БЕОГРАД, 2019.

Библиотека
„ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА“

51



НАСТАВА И УЧЕЊЕ
У ПРОЦЕСИМА МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ

Издавач

Институт за педагошка истраживања

За издавача

Николета Гутвајн

Уреднице

Емилија Лазаревић, Душица Малинић,
Николета Гутвајн и Нада Шева

Лектор

Јелена Стевановић

Технички уредник

Јелена Станишић

Дизајн корица

Бранко Цветић

Програмски прелом и штампа

Кућа штампе плус
www.stampanje.com

ISBN 978-86-7447-150-0

Тираж

300

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

**НАСТАВА И УЧЕЊЕ
У ПРОЦЕСИМА
МОДЕРНИЗАЦИЈЕ СРБИЈЕ**

Уреднице

Емилија Лазаревић, Душица Малинић,
Николета Гутвајн и Нада Шева

БЕОГРАД
2019.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Рецензенти

Проф. др Шефика Алибабић

Проф. др Оливера Гајић

Проф. др Александар Стојановић

Напомена. Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2019).

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.26/.27(082)

37.015.3:159.953.5(082)

37.014.5(497.11)(082)

316.614(082)

НАСТАВА и учење у процесима модернизације Србије : уреднице Емилија Лазаревић ... [и др.]. - Београд : Институт за педагошка истраживања, 2019 ([Београд] : Кућа штампе плус). - 312 стр. : илустр. ; 24 см. - (Библиотека Педагошка теорија и пракса ; 51)

"Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту "Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије"..."--> прелим. стр.
- Тираж 300. - Стр. 9-16: Предговор / Уреднице. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-150-0

1. Лазаревић, Емилија, 1966- [уредник] [аутор додатног текста]
а) Настава -- Квалитет -- Зборници б) Ученици -- Успех -- Зборници в)
Социјална интеракција -- Зборници г) Учење учења -- Зборници д)
Србија -- Образовна политика -- Зборници

COBISS.SR-ID 282228748

НЕЖЕЉЕНИ ЕФЕКТИ МЕРИТОКРАТИЈЕ: ЈАЧИНА УТИЦАЈА ДИПЛОМЕ И РИГИДНОСТИ ДРУШТВЕНЕ РЕПРОДУКЦИЈЕ

Мирко Филиповић¹

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду

Веза између друштава и њихових школа може да зависи од економске и друштвене важности која се у неком друштву придаје школским дипломама (титулама, сертификатима). У том случају, треба дубље испитати улогу коју школске хијерархије имају у формирању друштвених хијерархија. У случају да школа нема никакав утицај на друштвену позицију појединаца, могли бисмо да претпоставимо да би и релативна школска једнакост (независност школског успеха/диплома од социјалног порекла) могла да буде компатибилна са друштвеним неједнакостима, које би тада биле укоренење и формиране негде другде и путем других процеса, независно од школске селекције. У супротном, школске неједнакости више утичу на друштвене неједнакости када друштво верује у дипломе и користи их као кључни фактор за приступ друштвеним позицијама. Наиме, када је школски успех одлучан улог, актерима је у интересу да појачају школску компетицију, а у њој привилеговани друштвени слојеви увек боље пролазе.

Иако школске дипломе у свим испитиваним друштвима представљају важан вектор репродукције друштвених позиција и њихове трансмисије са родитеља на децу, међународна поређења показују да интензитет и модалитети тог процеса варирају (Kerckhoff, 2000). Наиме, јачина везе између школских титула и друштвених позиција које ђаци и студенти заузимају након школовања, прилично се разликује у разним земљама. Упоредна истраживања Шавита и Милера (Shavit & Muller, 1998) то јасно показују: друштва се више разликују међусобно по начину артикулације између школовања и запослења, између диплома и „добити” од њих, него по ширини друштвених неједнакости у школском успеху. Дакле, друштва се пре свега разликују по улози коју школске неједнакости имају у одређивању друштвене

¹ E-mail: mirkofilipovic1957@gmail.com

судбине појединаца. То значи да је потребно испитати начине запошљавања и начине на које млади „рентабилизују” своје дипломе. (Наравно, целовитија анализа би захтевала и испитивање модалитета професионалне мобилности у току каријере, јер се и они разликују у различитим друштвима).²

Другим речима, треба посматрати начин на који се друштвене неједнакости у школском постигнућу трансформишу у неједнакости друштвених позиција, према јачини утицаја школе на друштво.

■ „Низводно” од школе: јачина утицаја дипломе

У случају када је утицај дипломе на друштвену позицију јак, школске неједнакости се кристализују у друштвене неједнакости. Актери се предају интензивној школској конкуренцији како би осигурали позицију своје деце јер знају да је утицај дипломе од изузетног значаја. У овом случају, најпривилегованије категорије имају све шансе да „добују” у тој игри која фаворизује друштвену репродукцију и можемо да очекујемо позитивну корелацију између утицаја диплома и ширине школских неједнакости. Резултат тог начина функционисања на друштвену кохезију ипак је неизвесан, а ефекти утицаја диплома могу бити различити, чак дивергентни, на нивоу индивида (микро ниво) и на нивоу друштва (макро ниво). На микро нивоу, јак утицај диплома је користан за оне који имају највише дипломе, али је пенализујући за школске „губитнике” и тешко је предвидети како ће се ти противречни ефекти сложити на нивоу друштва као целине. Јер, за школски неуспешне су онда готово резервисани најтежи и најслабије плаћени послови, прекаријат, незапосленост и сиромаштво, а њихова професионална судбина је тим угроженија што је већи број оних који имају диплому.

Исто је тако тешко предвидети, опет на нивоу целог друштва, како ће се реализовати друштвена репродукција, и са којим интензитетом, у случају да је утицај дипломе скроман. Да ли је у том случају друштво мање неправедно или је можда још неправедније, како би се морало мислити у оквиру

² Од земље до земље, из историјских и културних разлога, ширина школских хијерархија и хијерерхија позиција, а не само њихова артикулација, варирају и не поклапају се нужно. То објашњава зашто су у неким земљама људи на ниско квалификованим пословима мање „пенализовани”, имају веће плате, могућност професионалног напредовања у току каријере итд. На пример, радници у Немачкој, иако су раније и неправедније селекционисани у школи, боље „пролазе” од француских радника, захваљујући квалитету стручног образовања и отворенијем систему професионалне мобилности који је мање везан за основне академске дипломе. Образовање, довршено или континуирано, није све: улога школе је уоквирена економским структурама и карактеристикама тржишта рада након школовања.

меритократске идеологије која прихвата само неједнакости произведене на основу диплома и као нелегитимне одбацује оне неједнакости које потичу из других извора (економске и друштвене мреже, наследно право, лични квалитети које школа не признаје...)? Најзад, претпостављамо да су ти механизми друштвене репродукције још јачи када дипломе учествује у легитимисању друштвених неједнакости: те неједнакости се перципирају као праведне управо зато што их је произвела школа (Dubet, 2004).

У једном, за ову тему незаобилазном истраживању (Dubet, Duru-Bellat & Vérétoit, 2010), варијабла „утицај школске дипломе” конструисана је агрегацијом две променљиве. Најпре, утицај дипломе на запослење мерен односом између стопе запослености дипломаца високог образовања и стопе запослености оних чија је диплома нижа од дипломе потпуне средње школе (baccalauréat, high school diploma...). Друго, утицај дипломе на висину плате, мерен односом између просечне плате дипломаца високог образовања и оних са дипломом нижом од дипломе потпуног средњег образовања. Овако формирана варијабла обухвата економске добити које доносе дипломе, прецизније диплома високог образовања која представља најдискриминативнији школски ниво у узорку (ОЕЦД земље). Што је вредност овако конструисане варијабле виша, дипломе су „рентабилније” у терминима шанси за запослење и висине плата на тржишту рада. Дакле, утицај дипломе је већи.

Да ли дипломе утичу на ширину друштвених неједнакости? Утврђено је (Dubet, 2010: 136-138) да између диплома и нивоа плата постоји чиста и значајна корелација (0,647). Друштва у којима је утицај дипломе јак истовремено су (тенденцијски) и друштва у којима постоје највеће разлике у платама. Уопште узевши, што је утицај диплома на плате мањи, мање су и разлике у платама и обрнуто, дипломе су утолико „рентабилније” на тржишту рада, што су позиције и плате у већој мери неједнаке. Повезаност диплома са саларијалним неједнакостима показала се као неоспорна.

Такође је установљено да је утицај диплома у негативној корелацији са динамизмом тржишта рада, уобичајено мереним стопама (не)запослености (-0,545): што је оно мање динамично, утицај диплома је већи. Наравно, јасно је да се динамизам тржишта рада не може објаснити само тим фактором. Но истина је да дипломе могу да утичу на затварање појединих сегмената тог тржишта, строго их ограничавајући на неке затворене професије. Ако дипломе функционишу и као „право на улазак” у неке сегменте тржишта рада, оне и поштравају могућност приступа и појачавају ризик прекаритета

или незапослености за оне који немају одговарајуће школске дипломе. Смер узрочности би у том случају ишао од утицаја дипломе ка динамизму тржишта рада. Међутим, узрочност може имати и супротан смер: што су шансе које нуди тржиште рада мање (мање радних места), дипломе постају „корисније” за организацију „рационисања” приступа радним местима.

Могуће је, као што је већ поменуто, да тесна веза између диплома и запослења учвршћује неједнакости створене у школи. Што су дипломе неопходније, појединачним актерима је више у интересу да појачају школске разлике које ће се касније претворити у друштвене неједнакости. И заиста, и ово истраживање налази незанемарљиву корелацију између утицаја диплома и школских неједнакости (0,327): што је јачи утицај диплома, школске неједнакости су израженије. Дакле, што су дипломе „рентабилније”, и актерима изгледају или постају неопходније, то више ученици/студенти и њихове породице, будући да су тога свесни, имају интерес да појачају школску конкуренцију да би осигурали „диференцијалну” предност која је у основи инструменталне вредности диплома. И што се више породице ангажују у том правцу, то оне чине ригиднијим школске неједнакости, јер ће најпривилегованији учинити све да би репродуковали своју друштвену позицију и имати далеко више шанси да у томе успеју с обзиром на предности које поседују. Довољно је видети грозничаву потрагу за најбољим усмерењима и најселективнијим школама да бисмо се уверили у тачност ове констатације.

Корелација између школских неједнакости и утицаја дипломе подсећа нас на парадокс меритократског модела који доминира у већини школских система: што се више верује у способност школе да произведе „праведне” неједнакости додељујући неједнаке дипломе, то више те дипломе утичу на професионалну судбину појединаца, и отуда, што су школске неједнакости веће и што се више репродукују, то се више угрожава меритократски идеал који захтева да међугенерациска репродукција буде што је могуће слабија. Друштва која су обликована према меритократском моделу морала би да удружују одсуство школских неједнакости по социјалном пореклу (свако дете добија у школи награду по заслуги без обзира на социјално порекло) са праведном наградом на тржишту рада за на тај начин стечене дипломе. Класична схема алокације позиција у модерним друштвима, порекло–образовање–положај (Origine-Education-Destination), предвиђа да у чисто меритократском друштву друштвене позиције једино и строго проистичу из школске заслуге (Goldthorpe, 1996). Дакле, веза између образовања и

положаја би морала да буде јака, а веза између порекла и образовања³ безначајна, исто као и веза између порекла и друштвеног положаја.

Ниједна од земаља из узорка поменутог истраживања не одговара овој теоријској схеми. Посебно, види се да земље у којима су школске неједнакости мале јесу управо оне у којима је утицај диплома слабији, а земље у којима превагу имају јаке везе између школовања и запослења (и плате) су управо оне у којима су друштвене неједнакости у односу на школу значајне.

Та констатација доводи у сумњу меритократску идеологију према којој су предности везане за дипломе (положаји и плате) праведне, зато што проистичу из заслуге. Ако су велике предности проистекле из школовања удружене са великим друштвеним неједнакостима у приступу дипломама (школовању), те исте предности су онда извор друштвене неправде (Dugu-Bellat, 2009).

Карактеристике школских система такође могу бити повезане са неједнаким утицајем диплома. Грос показује да земље у којима постоји јак утицај диплома генерално имају школске системе који су више централизовани и више хијерархизовани него у другим системима у којима то није случај, што чини дипломе „читљивијим” за послодавце и тако доприноси њиховој потенцијалној рентабилности (добити коју доносе). Као и Шавит и Милер, он показује да је утицај диплома већи уколико је школски систем јаче стратификован, то јест садржи врло различите, удаљене школске путање (усмерења, филијере) које су јасно хијерархизоване⁴ (Gross, 2003).

Ово истраживање потврђује њихове анализе. Нађена је значајна негативна корелација између утицаја дипломе и дужине заједничког

³ Послератна генерализација приступа образовању и дипломама није „олабавила” везу између социјалног порекла и нивоа дипломе. Тако, Шавит и Бломсфелд (Shavit & Bossfeld, 1993) показују да су, са изузетком Холандије и Шведске, у осталим развијеним земљама друштвене неједнакости у приступу различитим нивоима диплома остале веома стабилне. Новије истраживање П. Мерла, које се односи на „врх” француског школског система (тзв. *Grandes Écoles*) показује, на пример, да су ЕНА (*École Nationale de l'administration*) или Институт политичких наука (*Institut des Sciences politiques de Paris*), у међувремену постале још више „буржоаске” него што су некада биле (Merle, 2002). Налази Пинсона (Pinçon-Charlot, 2000) о регрутацији за ЕНС (*École normale supérieure*), где већина примљених долази из елитних париских гимназија Анри IV (Henry IV) и Луј Велики (Louis le Grand), такође су, као и претходни, у складу са Бурдјеовом тезом о школи која следи „логику репродукције и друштвене дистинкције”.

⁴ Требало би подсетити да су тезу о нужној повезаности процеса масификације школе са њеном истовременом диференцијацијом и хијерархизацијом тако насталих „нивоа” (усмерења, установа, школских путања итд.) обедаљиво доказали Бодло, Бенوليел, Кукровиц и Естабле (Baudelot, Benoliel, Cukrowicz & Establet, 1994) у студији *Les étudiants, l'emploi, la crise* (Maspero, Paris 1994).

општег школовања (*le tronc commun*):⁵ утицај је утолико већи уколико је опште обавезно заједничко школовање краће а (хијерархизовано) усмеравање почиње раније. Дакле, постоји веза између ригидности школске стратификације, прераног усмеравања и снаге везе између дипломе и запослења. Више социолога је описало тај механизам у коме прерана селекција и централизација школског система, стриктно дефинишући хијерархију школских квалификација, творе јасне знаке/сигнале послодавцима, који онда тријажу кандидата за посао заправо препуштају школи. У том случају, јасно је да они без диплома имају мало шанси. Тако, постоји и врло јака позитивна корелација између утицаја дипломе и незапослености младих (0,733) што значи да је утицај диплома утолико неопходнији што је веће „рационасање” радних места, тј. што је мање посла на тржишту рада. Другим речима, у контексту јаке конкуренције међу младима за приступ ретким радним местима поседовање дипломе је важно за „место у реду у коме се чека на посао” (Matejić Đuričić i Filipović, 2014).

■ Дипломе и друштвена репродукција

Суочени са овим, могли бисмо да помислимо да школовање треба развијати на начин да сви ученици добију дипломе, и то што је могуће више и боље дипломе, ако су већ оне „кључ“ за добијање посла. Али тако бисмо заборавили на „еколошки парадокс“⁶: наиме, ако дипломе појединцима доносе утолико више уколико су ређе, пораст њиховог броја девалвирао би њихову селекциону вредност, нарочито вредност најбројнијих диплома. Селективна вредност диплома и њихов утицај се у ствари не демократизују, већ се само премештају ка врху лествице. Додајмо поново да што су дипломе бројније, ситуација оних који их не поседују се на тржишту рада „механички“ погоршава (Filipović i Matejić Đuričić, 2017).

Утицај диплома могао би да буде кардиналан „точак” у друштвеној репродукцији дефинисаној као трансмисија друштвених позиција са родитеља на децу. Да би тестирали ову хипотезу по којој утицај диплома

⁵ Још је Будон (Boudon, 1973), развијајући своју „позициону” теорију, предлагао продужавање овог „тронц цоммун” као један од начина изједначавања шанси (демократизације) у образовању. Ово подразумева одлагање „тачка бифуркације” на којима почиње школско усмеравање, а управо на тим тачкама су „рационални” актери из нижих класа, када прорачунавају штете и користи од наставка школовања у неком усмерењу, склони мање рентабилном избору.

⁶ Класични еколошки парадокс може се илустровати следећим примером: са становишта појединца, сасвим је удобно аутомобилом прећи пут од куће до посла. Али ако сви појединци упале аутомобиле, долази до загушења на путевима и загађења ваздуха...

фаворизује репродукцију, истраживачи су конструисали (нужно несавршени) емпиријски индикатор: ради се о мерењу утицаја очеве плате на синовљеву, индикатор који се често, у разним варијантама, среће у економској литератури. Ова варијабла процењује перзистентност неједнакости у платама од једне до друге генерације: упоређују се размаци у платама у садашњој генерацији у односу на размаке у генерацији очева. Што су неједнакости сличније онима код родитеља, репродукција, у смислу међугенерациске трансмисије плата је јача. Дакле- међугенерациска покретљивост је мања. У том погледу, уочавају се велике разлике између различитих земаља ОЕЦД: на пример, мање од 20% размака између плата родитеља се пренесе на децу у нордијским земљама, Аустралији и Канади, у Француској 41%, у Италији, Великој Британији и Сједињеним Америчким Државама око 50%. Наравно, међугенерациска трансмисија друштвених позиција зависи од глобалног друштвеног контекста. На пример, ако је у земљи на делу велики привредни раст, нове генерације достижу виши животни стандард, стратификација се помера нагоре јер се повећава број квалификованих послова, а у међувремену је дошло до експанзије школовања итд. То је тзв „друштвени лифт” који је функционисао у западним друштвима током тзв. „тридесет славних година” (Vallet, 1999).

На веома јасан начин установљено је да је друштвена репродукција (мерена међугенерациском трансмисијом прихода) врло позитивно корелисана са јачином утицаја дипломе. Када дипломе доносе велику добит, трансмисија плата са родитеља на децу је изразитија. Реципрочно, трансмисија породичних привилегија олакшана је када дипломе доносе значајне предности. Корелација нам не говори ништа о правцу утицаја, али можемо да претпоставимо да су стратегије друштвене репродукције путем диплома утолико ефикасније што је утицај диплома на професионалну ситуацију (друштвену позицију) значајнији.

Потребно је мало се задржати на вези између школских неједнакости и снаге репродукције друштвених позиција, ма колико та констатација изгледа „тривијална” још од Бурдијеових открића (Bourdieu & Passeron, 1970). Тенденцијски, што има више школских неједнакости, репродукција је изразитија: међугенерациска трансмисија прихода је јача. Ипак, та корелација је умерене снаге (0,460). Дакле, далеко је од тога да је „аутоматска”, а тек сада разумемо и зашто. Чак и када су школске неједнакости велике, оне се не „преводе” у иразиту друштвену репродукцију ако утицај дипломе није јак. Боурдије и Пасерон су, међутим, сматрали да се претварање школских

титула у друштвене позиције дешава „само од себе”, готово аутоматски, па је у њиховој визији школа апсолутни агенс трансмисије друштвених положаја.⁷ Сада се показује да се репродукција не може разумети ако се ограничимо само на свет школе: она извесно производи дипломе, које јесу важне, али њихова „тежина” зависи од јачине утицаја диплома у датом друштву (од рентабилности школских титула у њему).

Генерална тенденција је следећа: што су јаче школске неједнакости и друштвена репродукција је јача (у већој мери се позиције родитеља преносе на децу). Тамо где су школске неједнакости мање, мање је ригидна и друштвена структура. Али има и одступања.⁸

Испитивање корелација између ових варијабли (школске неједнакости, утицај дипломе, друштвена репродукција) јаче је осветлило улогу коју школа игра у друштвеној репродукцији. Утицај дипломе је изгледа главна карика: друштвена репродукција више зависи од јачине утицаја дипломе у неком друштву него од школских неједнакости везаних за социјално порекло, јер, у овој области, од утицаја дипломе зависи допринос тих неједнакости друштвеној репродукцији. Формулишимо то овако: без обзира на ширину школских неједнакости, оне учествују у друштвеној репродукцији на различите начине, у функцији улоге коју поједина друштва намењују школи и валоризације школских титула на тржишту рада. Упркос поменутиим разликама између појединих друштава, једно истраживање (Dubet, Duru-Bellat & , 2010) указује на то да могу да се издвоје три типа процеса друштвене репродукције. Први тип је назван просто „друштвена репродукција” и чини га блок земаља у којима коегзистирају велике школске неједнакости, јак утицај диплома и, на концу, јака репродукција. Најближе овом типу су САД и Велика Британија, а Француска му се приближава са великим школским неједнакостима, доста јаком репродукцијом и „средњим” утицајем дипломе. Други тип назван је „флуидност” и карактеришу га мали утицај друштвених неједнакости на школске неједнакости, слаб утицај дипломе и слаба

⁷ Уверење да судбина појединца јако зависи од успеха у школовању (Cuin, 1993), као и да је трансмисија позиција путем диплома најправеднији облик трансмисије, веома је јако у Француској, па је и то можда разлог што је „теорија репродукције” управо ту и настала и ту имала највећи одјек: мислило се да је школска „мобилност” алфа и омега друштвене мобилности и да је проучавање друштвених неједнакости које претходе школи (*en amont* – „узводно” од школе) довољно да обухвати сву друштвену мобилност, као да се ништа не дешава после школе (*an aval* – „низводно” од школе).

⁸ У Италији налазимо мале школске неједнакости, а јаку друштвену репродукцију; у Немачкој комбинацију јаких школских неједнакости и мање ригидну репродукцију. У првом случају имамо „праведну школу” и „неправедно друштво”, у другом обрнуто. У овим одступајућим случајевима школа није доминантни трансмисиони „кажиш” друштвених неједнакости.

репродукција. Односи између ове три димензије су релативно „лабави”. Овом типу се приближавају Финска, Канада, затим Аустралија, Норвешка и Шведска. Најзад, трећем типу припадају земље које се карактеришу „расклиманомшћу” и школовања и репродукције. Репродукција је изразита и чак јака, као у првој групи, али не пролази кроз школу. Стиче се утисак да ова друштва уопште не држе до школских хијерархија. Овде је Италија, у којој су друштвена репродукција и утицај дипломе јаки, али школске неједнакости везане за порекло готово су неважне. Ту је и Немачка, у којој постоје велике школске неједнакости са релативно јаким утицајем дипломе али је репродукција „осредње” јачине.

У Немачкој, јака артикулација између диплома и друштвених позиција уписује се у дуални школски систем. Школске титуле имају јасну друштвену вредност. Постојање ране селекције, праћене јасно хијерархизованим школским путањама, такође доприноси чињеници да дипломе имају високу информативну вредност у погледу квалитета кандидата на тржишту рада. Утицај дипломе је јак на почетку каријере, али се потом ублажава јер је професионална мобилност изразита. Већина ученика једне генерације улази у стручно образовање, а приватна предузећа постају саодговорна за обуку младих, као и за њихово почетно запошљавање. Важна је и чињеница да синдикати, јако утицајни у домену конвенција које се тичу плата и каријера, показују тенденцију да не истичу примарну важност академских диплома, већ могућност интерне друштвене мобилности у предузећу, све време се борећи и за што већу једнакост плата.

Постоји позитивна корелација између ширине неједнакости у приходима и јачине репродукције (0,684). Репродукција, операционализована као међугенерациска трансмисија прихода, утолико је јача што су неједнакости у приходима веће. Ово запажање је значајно зато што би у једном отвореном/флуидном друштву могле истовремено постојати и велике разлике у приходима и редистрибуција друштвених позиција у свакој генерацији без наслеђивања.⁹

Сви ови налази показују извесну кохерентност, а истраживање потврђује велике тенденције које су већ открили економисти и социолози који се баве друштвеном мобилношћу. Тамо где је утицај дипломе јак, не само да су неједнакости у школским каријерама наглашене, него је и

⁹ Неке земље се приближавају тој слици, на пример, Канада или Аустралија у којима коегзистирају и велике разлике у приходима и неизразита (слаба) репродукција. Друге, као Француска, имају супротну ситуацију: јака друштвена репродукција и скромна неједнакост прихода. Посматрано на нивоу свих земаља из узорка, утицај неједнакости у приходима на друштвену репродукцију није тоталан.

друштвена репродукција, овде мерена међугенерацијском трансмисијом прихода, изразитија. Ради се дакле о ригидним друштвима у којима је алокација позиција „затворена”, круто зависи од диплома, а оне од социјалног порекла. Али осим ових средњих, просечних тенденција, постоје релативно атипичне земље, са инструктивним профилима. Такав је случај са Немачком, у којој су школске неједнакости велике, али је репродукција умерене јачине. А уз мале неједнакости у платама друштво делује праведније него немачка школа. На изванредан начин компензације могу ићи и у другим правцима. У Италији су школске неједнакости мале, као у Шведској, али је друштвена репродукција врло ригидна. Можемо да претпоставимо да те, иако мале, школске неједнакости имају наглашене друштвене последице, или што је вероватније, да друге мреже омогућавају репродукцију, веома неједнаких, друштвених позиција. У сваком случају, ту налазимо да је друштво неправедније од школе.

Социологија образовања нас је навикла да мислимо да се све одиграва пре школе и да верујемо да су школске неједнакости и школски динамизам само прости одрази друштвене интеграције. У ствари, кад размишљамо на индивидуалном нивоу, то опажање је основано: успех у школи је утолико бољи уколико ученици/студенти потичу из привилегованих класа. Али тај постулат нам не говори ништа више, јер, на колективном нивоу, ширина школских неједнакости није механички одраз амплитуде друштвених неједнакости, када посматрамо међусобно слична, упоредива друштва. Да би се објасниле варијације (које уопште нису занемарљиве), треба посматрати шта се дешава након школовања, а нарочито утицај који дипломе (па дакле и школске неједнакости по социјалном пореклу) врше на дистрибуцију индивидуа на неједнаке друштвене позиције. Тада видимо да тај утицај, често заснован на аргументима меритократске правде, утиче на школске неједнакости. Што већи утицај имају дипломе (што већу друштвену корисност за појединце), веће су и школске неједнакости. Не само да су веће школске неједнакости, него је и јача друштвена репродукција. Другим речима, није довољно смањити школске неједнакости да би се умањиле друштвене неједнакости и да би се повећала друштвена покретљивост.

Наравно, није то једини механизам (има и других који се тичу саме школске организације), али јесте веома важан у мери у којој открива један од парадокса веровања у меритократску и интегративну улогу школе. Што више тврдимо да су школске неједнакости меритократске и праведне, то смо више у искушењу да појачавамо утицај диплома. Међутим, што је тај утицај

већи, повећавају се и репродукују друштвене неједнакости показујући, опет, да оно што важи на нивоу појединца, не важи за целину друштва.

Чињеница да нема савршеног континуитета и хомологије између друштава и њихових школа, посебно у домену друштвених и школских неједнакости, не значи да не постоје везе између ових великих ентитета. Управо у природи односа између друштава и њихових школа треба тражити објашњење ове чињенице да слична друштва, на пример у истој мери неегалитарна, могу имати различите школе. Све зависи од тога како друштво користи школу, од функције коју јој је приписије и која може да варира у зависности од јединствености, посебности историје и друштва и његове школе. Можемо поставити хипотезу да одговор треба потражити у начину на који школски системи утичу на друштва у којима постоје.

■ Искушења меритократског модела

Капацитет диплома да регулишу приступ запослењу, удвостручен веровањем у праведност алокације запослења према дипломи, подстиче актере да много улажу у школовање. Што је школовање друштвено рентабилније/исплатљивије, друштвена структура је ригиднија, а неједнакости у приходима се више преносе са генерације на генерацију. „Креденцијализам”, дефинисан као веровање у праведност и економску ефикасност школских квалификација (Collins, 1971), „преводи” се и изражава у тесним односима између диплома и запослења и појачава утицај друштвених неједнакости на школске неједнакости када свако зна да је улог у школовање јако важан. Отуда ће ефекти школских неједнакости бити појачани, а систем репродукције ће се „затворити” у мери у којој су школске неједнакости јако детерминисане друштвеним неједнакостима.

Овде је упутно подсетити се класичних Колинсових (Collins, 1971) анализа у вези са појмом креденцијализма. Према његовом схватању, креденцијализам означава тенденцију модерних друштава да приступ друштвеним позицијама заснује на дипломама, и то све вишим и вишим, зато што се верује да је додељивање друштвених и професионалних положаја на основу школских квалификација друштвено и економски ефикасно. Ова тенденција је утолико јача уколико се верује да школа заснива доделу квалификација на заслугама и реалним компетенцијама које су корисне за друштво у целини. Међутим, ако школске квалификације не изражавају стварне квалитете какве захтевају професионалне активности, ако су оне

„искривљене” утицајем друштвених неједнакости које не произилазе из заслуге, цео тај меритократски ланац, који би требало да произведе друштвену ефикасност и друштвену праведност доводи се у питање и може негативно да утиче на друштвену кохезију. Јака веза између образовања (диплома) и запослења била би позитивна по кохезију када дипломе не биле „сумњиве”: људи би видели да су заслуге појединаца праведно награђене и то уверење „да је свет праведан” имало би позитиван ефекат на макросоцијалном нивоу. Ипак, у стварном животу је веома тешко поништити ефекте друштвених неједнакости на школска постигнућа, па ригидна веза између дипломе и запослења може негативно утицати на глобално поверење. А знамо да то јесте случај: у дугом периоду масификације школског система друштвени размаци у приступу дипломама нису битно смањени (Merle, 2002). „Нови школарци” су можда и више фрустрирани од својих родитеља којима је приступ школовању био затворен. Дакле, утицај диплома се може видети као „двострука мука” зато што школски неуспех заправо антиципира друштвени неуспех, а то се сматра легитимним ако је креденцијализам општеприхваћен и утицај диплома јак.

Штавише, и ту је оригиналност Колинсове анализе; корелација између дипломе и радног места је делом первертирана путем „игре актера”. Колинс подвлачи да је креденцијализам заправо стратегија доминантних друштвених група које хоће за себе да резервишу извесне позиције путем инвестирања у школско такмичење у коме су сигурни да ће победити. У том случају, подизање нивоа образовања, са инфлацијом диплома која прати тај процес, није функционалан одговор на потребе економије, у шта су економисти склони да верују, већ пре дефанзивна стратегија заштите „своје парцеле”. Дипломе тада функционишу као основ ексклузије јер су они – који их не поседују или их имају мање – обележени печатом професионалне некомпетентности (и, понекад, друштвене „недостojности”). Са креденцијализмом постаје мање важно да ли дипломе заиста подразумевају реалне професионалне компетенције: оне функционишу преваходно као „сигнал” који се упућује послодавцима (чиме се скраћује процедура селекције) И, што је још важније, потврђује се „пророчанство”: довољно је веровати у вредност диплома да би њихова вредност била реална. Различите професионалне групе имају ту дефанзивну стратегију *наметања веровања* у сопствене компетенције и у легитимност друштвених привилегија које отуда извлаче.

Што је јачи креденцијализам, јача је друштвена репродукција и друштва су ригиднија, а то није добро са становишта економске

ефикасности (Milanović, 2016). Већ смо видели да, за почетак, постоји негативна корелација између утицаја диплома и динамизма тржишта рада. Наиме, смер овог односа је неизвестан. Можемо да претпоставимо да тржиште рада командује механизмом: што је мање радних места, то је потребније имати неки „леgitимни” критеријум за селекцију и утолико треба више веровати у школску меритократију, која у том случају више утиче на друштвену репродукцију. Или је обрнуто: ригидан однос између дипломе и радног места и претерано веровање у вредност диплома је извор економске неефикасности те, последично, смајеног динамизма тржишта рада. У оба случаја веровање у школу и меритократију игра значајну улогу. Вероватно је да креденцијализам и меритократски модел појачавају осећање изопштености мање квалификованих (који почињу да мисле о себи као о губитницима који су пропустили све шансе јер само школа може да их достојанствено позиционира у свету рада). Наравно, победницима школског такмичења је у интересу да верују у праведност и ефикасност диплома, а побеђени су склони да у то посумњају. То би могло делом да објасни зашто је у више креденцијалистичким, ригиднијим друштвима, ниво кохезије нижи него у отворенијим друштвима.

Креденцијализам и меритократска идеологија утичу и на саме школске вредности. У друштвима у којима је утицај диплома јак образовање добија превасходно утилитаристичку и индивидуалистичку димензију: прорачуната корисност школских диплома односи превагу над свим другим димензијама образовања, што је, уопште узевши, негативно са становишта друштвене кохезије.¹⁰

Експанзијом школовања и јачањем селекције на тржишту рада на основу диплома дипломе постају толико значајан улог да остали, „интринсични” добици од образовања одлазе у други план и постају мање важни. Најважније је добити диплому, а унутрашњи садржај образовања, интелектуална радозналост и задовољство у самом учењу одлазе у други план. Тада „ритуализам”, досада и утилитаризам освајају школу. На досаду се пристаје, варање на испитима постаје нормално, све је дозвољено да се постигне циљ (добијање позитивне оцене и дипломе). Није више образовање по себи вредност, него се само ради о његовом потврђивању дипломом. Инструментално схватање школе је потхрањено неизвесношћу у погледу

¹⁰ Ово је једна од главних теза Граба и Лејзерсона (Grubb & Lazerson, 2004) који описују стратегије продавања школовања америчких ђака и студената као „стратегије самоодбране”.

корисности учења, а једини мотив постаје оцена, просек, улазак у неко усмерење, школу, факултет... и стицање дипломе (Filipović, 2013).

Притом, школска селекције „кује” и етику личне одговорности. Меритократска логика својствена школи је окрутна: када је конкуренција праведна (или се све чини да изгледа као праведна), неуспешни ђаци (а то су данас на релативан начин сви, осим најбриљантнијих из најбољих школа) себе перципирају као губитнике, ако су успешно индоктринирани да су имали исте шансе као и остали и да су зато сами одговорни за свој неуспех. Наметнута меритократска идеологија се интериоризује и резултат тог процеса је аутодевалоризација.

■ Креденцијализам и друштвена кохезија

Дакле, не само да утицај школе има, по свему судећи, негативан ефекат на интеграцију друштва, тиме што појачава друштвене неједнакости и друштвену репродукцију, већ је тај утицај негативан и када се ради о друштвеној кохезији.¹¹ Лако можемо разумети како се школска „клима” пуни тензијом ако школа постаје „судбински” важна и ако школски живот постаје континуирана конкуренција у којој је свака етапа одлучујућа. Тада је важно да се у школи „не губи време”, да се ученици концентришу на „важне предмете” и испите, да се буде бољи у стварима важним за даљу школску каријеру ...Утицај дипломе нужно појачава инструментални однос према школи на уштрб правих едукацијских и културних аспеката школског живота. Често се говори о томе да су родитељи постали утилитаристички и цинични „потрошачи” школе. Но како би и могло да буде другачије када они знају да се целокупна друштвена будућност њихове деце управо одлучује на основу школског успеха? Како захтевати од њих да подржавају едукацијске и моралне вредности школе када знају да диплома постаје најважнија мера вредности њихове деце? Очигледно, за оне који су школски неуспешни њена вредност опада јер им школа не доноси много користи. У том случају расте бежање из школе и насиље код ђака који знају да од школе имају мало

¹¹ За већину земаља у испитиваном узорку показује се да што је утицај диплома јачи, друштвена кохезија је слабија (-0,547). Смер корелације није утврђен. Да ли, када се нема поверења у друге и у институције расте ослањање на дипломе за одабир кандидата за посао? Или је можда супротно: када су дипломе свемоћне, подривено је поверење и социјални капитал јер дипломе гарантују предности онима који их поседују и одузимају сваку шансу искљученима? Изгледа да постоји стална напетост између друштвене и економске улоге диплома/предности које оне имају на тржишту рада и друштвене кохезије. Ово се противи уобичајеним веровањима према којима школска меритократија јача друштвену кохезију.

користи и да им школа пришива негативну етикету на тржишту рада, а нема ни бог зна шта друго да им понуди (Filipović, 2011).

Често су, са становишта актера, ефекти утицаја школе/диплома очигледно позитивни: што се појединац дуже и више школује и што је у томе успешнији, школовање је за њега корисније јер ће му дипломе/квалификације омогућити боље радно место. А када је реч о друштвеној кохезији: што се он више школује, биће више отворен према свету, биће толерантнији, мање везан за „заостале” локалне и породичне традиције, „цивилизованiji”, рекло би се у духу просветитељства. Дакле, треба се што више и дуже школовати да би и појединцима и друштву било боље. Међутим, веза између друштвених неједнакости и школских неједнакости је веома флукутирајућа и ништа не показује да су земље које имају школованије грађане истовремено и земље у којима постоји јака друштвена кохезија (Green, Preston & Janmat, 2006).

Заправо, треба разумети да збир индивидуалних добробити не мора да се трансформише у колективну добробит, јер бенефиције које једни извлаче из школовања појачавају хендикепе других. Једни су школски „квалификовани”, други нису; једни деле вредности кохезије, други немају поверења у друге и у институције јер се осећају маргинализованим. Не само да се осећају изопштеним, него и „рањеним”, „инвалидираним” зато што нису умели да искористе шансе које су им биле пружене. И, што је утицај школовања/диплома јачи, јача је и замка „еколошког парадокса” јер се очигледне користи за појединце сударају са колективним механизмима. У већини друштава која су овде упоређивана од 15% до 25% ученика се сматра „неуспешним” школи и тај школски неуспех ствара велике друштвене тешкоће, јер је за њих готово гарантована незапосленост, прекаријат, сиромаштво и најтежи и најмање плаћени послови. Овај релативно стабилан део популације је „резултат” везе између масовног школовања и растућег утицаја школских диплома/квалификација.

Управо зато овде подвлачимо илузије и ћорсокаке меритократског модела једнакости шанси. Када се верује да је школа у стању да произведе праведни друштвени поредак дајући свакоме исте шансе за успех, то неизбежно води ка томе да се дипломама придаје велики значај јер се верује да оне санкционишу несумњиву заслугу. Што више верујемо у тај модел, више и повећавамо значај диплома и више се развија еколошки парадокс. Једнакост шанси заваара, јер не само да су победници школске конкуренције готово увек исти, него се и судбина губитника „механички” погоршава. Ево једноставног примера: када је јак утицај школских диплома, праведно

је да се добрим и заслужним ученицима из најсиромашнијих предграђа пружи шанса да упишу најбоља усмерења и школе, користећи и праксе позитивне дискриминације (affirmative action). То је неоспорно праведно јер није прихватљиво да се најдефаворизованијима нуде увек само најмање престижна усмерења и школе. Али оно што је добро за ту децу испоставља се као негативно за оне који ту прилику неће добити: када оду најбољи ученици из најгорих школа предграђа, „ниво” оних који остају се даље погоршава (Duru-Bellat, 1997). Упоредо са бекством потенцијалне елите ових предграђа урбана сегрегација се појачава (Filipović, 2018; Wilson, 1987). Укратко, оно што је праведно за појединце није нужно праведно за друштво. Такође, што је већи утицај школских диплома, ригиднији су парадокси меритократске једнакости шанси.

■ Уместо закључка: педагошке импликације за бољу школу и/или боље друштво

Ова констатација позива на упитност о месту школе у друштву. Наравно, школа која не би имала никаквог утицаја на друштвено позиционирање појединаца, имала би тешкоћа са школовањем у целини. Али школа која има превелики утицај доводи до тога да се школују сви и до сопственог первертирања. „Сувише школе убија школу”, њену смисленост редукује на утилитарност за позиционирање и хипертофира неправде. Подсетимо да је Илич антиципирао негативне последице утицаја диплома на друштвену судбину појединаца (Ilić, 1971). Ако је неразумно замислити друштво без школе, неразумно је и сувише очекивати од ње. Поред чињенице да смо сведоци смањених добити од улагања у школу, чини се очигледним да достижемо једну врсту прага који школи придаје капацитет да једном заувек дефинише вредност индивидуе. И на тај начин заборављамо да смо суштину онога што знамо и онога што јесмо стекли ван школе. Заборављамо да би и друге битке, на пример, за паметније и поштеније масовне медије, за другачије одгајање најмлађих и сл... несумњиво имале више позитивних ефеката од упорног јачања утицаја диплома. Најзад, знамо да наше здравље зависи од услова у којима живимо бар исто толико колико и од напретка у медицини. Зашто то што важи за медицину не би важило и за школовање?

Боља школа без сумње претпоставља да она нема монопол на образовање и позиционирање појединаца у друштву. Не би ли било боље да, уместо што све очекујемо од школе, развијемо алтернативне системе професионалног

образовања како би појединци могли да валоризују и друге „заслуге” осим оних које санкционише школа? Зар не би требало попустити, олабавити везу између школских квалификација и друштвених позиција како би појединци могли да валоризују и компетенције које школа игнорише? Укратко, уместо давања монопола школи да дистрибуира шансе и заслуге, не би ли било боље да се мултипликују и диверзификују прилике за остварење шанси и заслуга? Иако нема савршено праведних система селекције, неправде би могле бити ублажене умножавањем тих система, под условом да сваки тај систем мобилизује другачије критеријуме. У терминима шанси, у интересу је појединца да учествује у више такмичења а не да „игра” само на једну карту у само једном такмичењу.

Верујемо и да би образовни систем, који би био ослобођен једног дела тежине свог утицаја на судбину појединаца, истовремено изнедрио и бољу школу, јер би вредности друштвене кохезије (морално васпитање, толеранција, естетско, културно, грађанско васпитање...) имале више места, слабећи пуки школски утилитаризам који односи победу када су дипломе тако важне. Већ смо видели да што је утицај школе/диплома већи, мања је друштвена кохезија. Не би требало, дакле, одустајати од најхуманистичкијих вредности образовања – стварања у сваком погледу развијених појединаца и солидарних грађана.

Најзад, утицај школе нас подстиче да мислимо да је једнакост шанси једини могући модел правде. Све се дешава као да је праведна расподела индивидуа у хијерархији друштвених позиција једини критеријум друштвене правде, а да се притом често не увиђа да су *неједнакости између друштвених позиција* такође проблем на коме би се могло „радити”. Ми верујемо да ће друштво бити праведно када свака репродукција буде поништена, када девојчице, деца радника, деца из мањинских заједница буду имали једнаке шансе да приступе елити путем „провиђења” – савршено праведне школе. Али, тај пројекат је нереалан, јер не видимо зашто би најпривилегованији куртоазно замолили своју децу да уступе места онима „доле” који на та места претендују. То је такође у противречности са утицајем диплома који, видели смо, механички појачава „изопачене ефекте” (Boudon, 1973). Дакле, требало би се подсетити да постоји и други модел друштвене правде који се мање односи на једнакост шанси, а више на смањење неједнакости између самих друштвених позиција (Dubet, 2010). У друштву у коме су приходи, статуси и услови живота релативно слични школа би могла да развије едукацијску

вокацију која не би поништавала цивилизоване (мање или више) форме конкуренције за друштвене позиције (чија неједнакост данас расте).

Описивање изопачених ефеката утицаја школе није овде део „конзервативне“ или реакционарне реторике у складу са којом би било разумно да се ништа не мења. Ово суочавање нас, напротив, подстиче да размишљамо о месту школе и о њој приписаној улози спасења која јој доноси више штете него користи. „Школско образовање неће спасити свет. Довољно ће бити да школа буде најбоља могућа. То би било већ нешто“ (Dubet, Duru-Bellat & V  r  tout, 2010: 193).

■ Литература

- ⊖ Baudelot, C., Benoliel, R., Cukrowicz, Y. & Estab  t, R. (1994). *Les   tudiants, l'emploi, la crise*. Paris: L'Harmattan.
- ⊖ Boudon, R. (1973). *L'inegalit   des chances. La mobilit   sociale dans les soci  t  s industrielles*. Paris: Armand Collin.
- ⊖ Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction.   l  ments d'une th  orie du syst  me d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.
- ⊖ Collins, R. (1971). Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. *American Sociological Review*, 36(6), 1002–1019.
- ⊖ Cuin, C. H. (1993). *Les sociologues et la mobilit   sociale*. Paris: PUF.
- ⊖ Dubet, F., Duru-Bellat, M. & V  r  tout, A. (2010). *Les soci  t  s et leur   cole. Emprise du dipl  me et coh  sion sociale*. Paris: Seuil.
- ⊖ Dubet, F. (2004). *L'  cole des chances. Qu'est-ce qu'une   cole juste ?* Paris: Seuil.
- ⊖ Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Paris: Seuil.
- ⊖ Duru-Bellat, M. (1997). La constitution des classes de niveau par les coll  ges et ses incidences sur les progressions et les carri  res des   l  ves. *Revue fran  aise de sociologie*, 38(4), 759–789.
- ⊖ Filipovi  c, M. (2011). Brutalna socijalizacija: Debarbjeova istra  ivanja nasilja u francuskim školama. *Sociolo  ski preglod*, 45(3), 337–350.
- ⊖ Filipovi  c, M. (2013). *  kola i dru  stvene nejednakosti*. Beograd: Hesperiaedu.
- ⊖ Filipovi  c, M. (2018). *Dru  stveni   igovi. Sociolo  ski eseji*. Beograd: FASPER.
- ⊖ Filipovi  c, M. i Mateji  c   uri  i  c, Z. (2017). Instrumentalna vrednost diploma. *Andrago  ske studije* 2, 47–61.
- ⊖ Goldthorpe, J. H. (1996). Problems of meritocracy. In Erikson R. & Jonsson O. (dir.), *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comarative Perspective* (255–287). Boulder: Westview Press.
- ⊖ Green, A. Preston, J. & Janmat, J. (2006). *Education, Equality and Social Cohesion. A Comparative Analysis*. New York: Palgrave MacMillan.
- ⊖ Gross, M. (2003). Educational systems and perceived social inequality. *European Societies*, 5(2), 193–222.
- ⊖ Grubb, W. N. & Lazerson, M. (2004) *The Educational Gospel. The Economic Power of Schooling*. Harvard: Harvard University Press.
- ⊖ Ili  c, I. (1971). *Dole   kole*. Beograd: Biblioteka XX vek.

- ☞ Kerckhoff, A.C. (2000). Transition from School to Work in Comparative perspective. In Halliman & Maureen T. (dir.), *Handbook of Sociology of Education* (453–474). New York: Springer.
 - ☞ Matejić Đuričić, Z. & Filipović, M. (2014). Ekspanzija školovanja: realnost i privid jednakih šansi u dostupnosti obrazovanja. *Sociološki pregled*, 48(1), 87–103.
 - ☞ Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte.
 - ☞ Milanović, B. (2016). *Globalna nejednakost*. Novi Sad: Akademska knjiga.
 - ☞ Pinçon-Charlot, M. (2000). *Sociologie de la bourgeoisie*. Paris: La Découverte.
 - ☞ Shavit, Y. & Muller, W. (1998). *From School to Work. A comparative study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford: Clarendon Press.
 - ☞ Shavit, Y. & Bossfeld, H.P. (1993). *Persistent inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen countries*. Boulder: Westview Press.
 - ☞ Vallet, L. A. (1999). Quarante ans de mobilité sociale en France. *Revue Française de sociologie* 40(1), 5–64.
 - ☞ Wilson, W.J. (1987). *The truly Disadvantaged. The Inner City, the Underclass, and Public Policy*. Chicago: University of Chicago Press.
-