

**Мирко Филиповић**  
Факултет за специјалну  
едукацију и рехабилитацију  
Београд

UDK: 316.437  
Оригиналан научни рад  
Примљен: 25. 9. 2007.

## ПОЧЕЦИ АМЕРИЧКОГ МАСОВНОГ ЈАВНОГ ШКОЛСТВА У СВЕТЛУ ТЕОРИЈЕ КОРЕСПОНДЕНЦИЈЕ

*Анализе „теоретичара кореспонденције” остављају мало сумње у повезаност експанзије образовања и школске реформе у САД у 19. веку са успоном капиталистичког начина производње. Откривени образац обухвата акумулацију капитала у у напредним, динамичким секторима привреде, консеквентно растућу интеграцију нових радника у најамни систем, експанзију пролетеријата и резервне армије рада, појаву протестних политичких покрета и претње друштвеном побуном, и најзад, развој покрета за експанзију образовања и школску реформу. Док подстицај за промене у образовном систему веома ретко долази од осиромашених фармера беземљаца и урбаног пролетаријата, руковођење покретом је у рукама коалиције стручњака и власника из водећих сектора привреде, који увек успевају да дају свој печат облицима и правцима иновација.*

Кључне речи: *фабрички систем, реформски покрет, школска реформа, друштвена контрола, јавна обавезна основна школа*

Према мишљењу аутора који припадају теоријском правцу који социолози образовања уобичајено називају „Теорија кореспонденције“ („*Correspondance Theory*“), основна структурална карактеристика америчког образовног система јесте кореспонденција између друштвене организације школовања и друштвене организације рада. Но, потпуније разумевање школовања захтева да се, осим знања о главним друштвено-економским ефектима образовања и о структуралним механизмима који их производе, анализира и динамика образовног система. Познавање начина промене школског система обогаћује притом и разумевање кореспонденције између образовања и економског живота. Међутим, док структурална кореспонденција, како је анализирана у најутицајнијем делу ове теоријске оријентације,<sup>1</sup> одаје утисак саврше-

<sup>1</sup> S. Bowles, H. Gintis (1976). *Schooling in Capitalist America*, Routledge and Kegan Paul 1976, London & Henley. Веома добар, сажет приказ може се наћи у М. Haralambos (2002) *Sociologija – teme i perspektive*, Zagreb, Golden marketing, стр. 786-791. Вид. такође и М. Филиповић: *Образовање, когнитивне способности и неједнакост прихода*, *Социологија* 4/2001, стр. 333-344

ног склада, анализа историјске промене открива не тако глатко прилагођавање школе еволуцији економског живота, већ више један нескладан и сукобима обележен ток сталних борби и прилагођавања.

Уопште узев, све до недавно, у свим друштвима, само је изузетно мала мањина деце проводила, и то само мали део времена, у институцијама формалног образовања. У већини друштава у историји школе нису имале главну улогу у припремању деце за живот одраслих. Америчко колонијално друштво није било изузетак. Иако се оштра магнитуда промене бележи почев од Рата за независност, пре 19. века главни задатак одгајања и подучавања деце обављала је породица, повремено уз малу помоћ цркве или система шегртовања. Школа је имала сасвим маргиналну улогу у процесу одгоја и похађање било какве школе било је веома ретко. Чак и око 1870 мање од половине деце у узрасту од 5 до 17 година похађало је школу, а школска година трајала је у просеку 78 дана, мање од 1/4 календарске године.

Прве основне школе у САД биле су, у ствари – продужетак куће. Те „*Dame scholls*”, које су најчешће водиле писмене жене у својим кухињама, обезбеђивале су главнину формалног основног образовања у тринаест америчких колонија. Уз ове школе постојале су упоредо и тзв. „*Writing Schools*”, обично ван куће, које су, као и претходне, училе децу само елементарним вештинама читања, писања и рачунања, уз нешто веронауке. У оба случаја инертна структура школе била је неформална и понекад се граничила са хаосом. Деца свих узраста била су окупљена заједно, у истој учионици, са једним учитељем. На другом полу, милитаристичка дисциплина и дрил били су карактеристични за већину градских „*Charity Schools*” за сиромашне.

Различити методи образовања и контроле ученика и разноврсност структура школовања не исцрпљују распон алтернатива са којима се суочавају амерички едукатори на почетку 19. века. Већина сматра “природном” чињеницу да различите класе и расе, дечаци и девојчице, треба да похађају различите типове школских установа. Али чак и тада постоји међу њима једна мањина која се залаже за унификацију свих група унутар једнообразне школске структуре. Расправљало се такође и о радикално различитим предлозима који се тичу управљања школама и њиховог финансирања. Једни су хтели да образовање остане у приватним рукама, уз образовање за сиротињу које би преузели филантропи, док су се други залагали за јавно школовање имајући притом у виду екстензију обласног система школа (*district school system*) који је осигуравао стриктну контролу локалне заједнице (*neighborhood control*). Само се незнатна мањина залагала за увођење тада темелне новине: јавног, лаичког, обавезног и бесплатног школовања.

Модерни амерички образовни систем, какав данас познајемо, уобличио се заправо тек са уласком САД у последњу четвртину 19. века, и то најпотпуније на урбаном североистоку. Историчар М. Катз налази да је тек око 1880. „америчко образовање стекло своје фундаменталне структуралне карактеристике које се од тада нису мењале: јавно образовање је постало универ-

зално, бесплатно (порезима издржавано), обавезно (принудно), бирократски уређено, класно засновано и расистичко” (Katz 1971: 106)

Брз пораст броја уписаних ђака био је паралелан са драматичним променама у правној, финансијској и друштвеној структури америчког школства. Двадесетак година пре Грађанског Рата, само 38% беле деце старости од 5-19 година похађало је школу. Око 1860. тај број је порастао на 59%. Ових неколико десетлећа, које се поклапају с доласком Х. Мана на чело Савета за школство државе Масачусетс (Massachusetts State Board of Education, 1837), обележавају прву велику прекретницу у историји америчког школства. Тек ће Покрет за прогресивно образовање (*Progressive Education Movement*), на смени векова, уско повезан са процватом корпоративне капиталистичке привреде, бити период од сличног историјског значаја.<sup>2</sup>

У колонијалној Америци, основна производна јединица била је породица. Већина породица поседовала је земљу или оруђа за производњу и трговину, а рад огромне већине одраслих мушкараца одликовао се високим степеном аутономије. Преносење производних вештина на децу која одрастају био је релативно лак задатак, не зато што је рад био лишен вештине, већ зато што су основне вештине биле непромењене генерацијама, и зато што адаптација на свет рада није захтевала од деце прилагођавање на читав нови свет друштвених односа. Дете је учило конкретне вештине и адаптирало се на друштвене односе производње унутар породице. Технички речено, производња и репродукција биле су уједињене у једној институцији. Иако је нуклеарна, пре него проширена породица била норма, људи се нису претерано селили. Рођаци су живели углавном близу једни другима и деца су имала широку могућност да уче да се носе са сложеним друштвеним односима међу одраслима и са децом која им нису браћа и сестре. Главна културна институција изван породице била је црква. Она је требало да усади општеприхваћене духовне и моралне вредности и ставове. Веома мали број деце је учио занатске вештине изван породице, шегртовањем. Основне школе, које су обухватале мањину деце, училе су елементарној писмености. Изнад тог нивоа постојале су и приватне „академије” (*private academies*) у којима је образовање тежило да

<sup>2</sup> Своју основну хипотезу о кореспонденцији економског развоја и развоја система образовања у САД, Боулс и Гингис поткрепљују резултатима проучавања три типа историјске евиденције: најпре, они излажу резултате проучавања ове еволуције за један град. Ради се о Ловелу, варошици која је 1821 имала само 200 становника а у следеће две деценије постала трећи град по величини у Масачусетсу, центар текстилне индустрије и „лидер“ у заснивању модерног школског система у САД. (О овом напредном граду тада је одушевљено писао Чарлс Дикенс у мање познатом делу „American Notes“). Затим, они проучавају реформски покрет на почетку и средином 19. века, претежно кроз лик и дело најважнијег реформатора, Х. Мана, и најзад, излажу доступну статистичку евиденцију за целу земљу, заокружујући своју анализу основа успона масовног јавног школовања у САД. Главни део евиденције се односи на Масачусетс, јер се управо ту родио покрет за образовне реформе који је обележио прву „прекретницу“ („turning point“) у историји америчког школства и који се убрзо проширио и на друге делове земље.

буде уско вокационално, сведено на припрему деце за каријеру у цркви, за стручњачке професије (learned professions) или за радна места у државној бирократији у повоју. На врху, курикулум малог броја универзитета одражавао је „аристократску наклоност ка завереничкој интелектуалној потрошњи богатих класа” (Katz 1971: 86).

Након Рата за независност, трговина се убрзано развијала: за само 15 година, од 1792. до 1807, вредност спољне трговине се учетворостручила. Огромно увећан и концентрисан меркантилни капитал тражио је нова подручја за профитабилно инвестирање, у производњи. Експанзија фабричког система (започета иновацијама у производњи текстила и обуће на североистоку земље), била је праћена смањењем броја ситних фармера, трговаца и занатлија. Ситна мануфактурна производња (Cottage industry) је убрзано нестајала. У Њујорку, на пример, између 1795 и 1855 број независних предузетника и трговаца опао је за две трећине, док се број зависних категорија, пре свега најамних радника, повећао четири пута. У целој земљи, почетком 19. века, на једну особу запослену у мануфактури или дистрибуцији долазило је 7 особа запослених у пољопривреди, а око половине века само три особе.<sup>3</sup> Деца фармера, све брже и више, насељавају градове, постајући најамни радници. Оскудица у радној снази, услед (још увек постојећег) обиља земље и брзе акумулације капитала, водила је послодавце у експанзивним секторима привреде ослањању на имигранте<sup>4</sup>, нарочито када су били у питању најслабије плаћени послови.

С брзом експанзијом трговачког и индустријског капитала неједнакости у богатству су се повећале. На основу података за Њујорк, Бруклин и Бостон, Боулс и Гинтис процењују да је почетком 19. века 1% становништва североистока земље поседовао око 1/4 укупног богатства, а половином 19. века – 2/5. Истраживање је показало да су само економски стагнирајући градови – изузетак од тренда концентрације богатства. Иако фрагментарна, евиденција сугерише и драстичан пад опште узлазне покретљивости. Растуће неједнакости било је све теже оправдати и било је све мање спремности да се уобичајена оправдања прихвате. Просте легитимацијске идеологије ранијих периода – нпр. она о божанском пореклу друштвеног ранга (сталежа), пале су под капиталистичким ударом на монархију, монархијски монопол и традиционалне земљопоседничке интересе. Ширење бирачког права и опште поли-

---

<sup>3</sup> У Масачусетсу нпр., између 1820 и 1840, проценат радне снаге запослене у пољопривреди опао је са 60% на 40%, и већ 1850 на 20%, уз одговарајући раст индустријских запослења, најпре у предоницама и фабрикама обуће. Укупна популација државе, у истом периоду, порасла је са 500.000 на 1.250.000, с растућим уделом странаца („foreign born“), претежно Ираца.

<sup>4</sup> У периоду 1846-1847 САД су „апсорбовале“ 3,1 милион имиграната, што је представљало чак једну осмину тадашње популације. Далеко познатији имиграциони талас, онај из деценије пред Први светски рат, био је заправо далеко мањих размера. (Бовлес, Гинтис 1976: 158)

тичке партиципације- што је претходно помогло власничким и трговачким класама у борби против британске круне, могло је сада да постане моћно оруђе у рукама фармера и радника. Осим тога, бројне побуне су већ избијале, често предвођене ветеранима из рата, и подржане од хиљада сиромашних и задужених фармера и радника.

Ранија изолација људи, узрокована јаком дисперзијом популације фармера, нестајала је. Са растућим бројем са земље искорењених породица, потрага људи за средствима за живот резултирала је великим миграцијама и потенцијално опасном концентрацијом у фабричким халама и сиротињским четвртима градова. Већина имиграната је постала део урбаног пролетаријата или резервне армије рада (стална претња за стабилност радних места већ запослених). Странци понегде постају главнина урбане популације, а културни диверзитет поставља проблеме асимилације, интеграције и друштвене контроле. Етнички конфликти прете да угрозе стабилност многих градова.

Нова, индустријска радничка класа представљала је нови и, за многе имућне људе, претећи елемент у друштвеној структури. Већ уплашени од јуриша цексонијанске „демократије”, респектабилни чланови друштва почели су да схватају да промене поткопавају некада стабилне и достојанствене урбане заједнице и да се можда приближава ера конфликта, оспоравања, друштвених разарања. Х. Ман је такође с ужасавањем гледао на актуелне сукобе и инциденте у градовима североистока пишући да је „друштвена машина почела да слаби и да ће настати хаос уколико се не предузме снажна акција на државном нивоу.”

Упоредо са трансформацијом аграрне привреде у урбану и индустријску, систем проширене породице који је прожимао сеоски живот сламао се, а са њим и друштвена контрола над понашањем какву су спроводили породица и чврсто повезана локална заједница. Експанзија фабричког система поткопала је улогу породице као основне јединице и производње и репродукције радне снаге (тј. одгајања деце). Учење производних вештина унутар породице постаје неадекватно, јер је индустрија променила захтеване вештине. Шегртски систем учења који је, по обичајном праву, приморавао мајсторе да обезбеде стан, храну и минималну подуку током седмогодишњег периода, постао је скуп и неизvestан услед флукуације у тражњи за занатским производима. Даља експанзија капитала захтевала је систем обуке радне снаге чије ће трошкове покривати заједница, а који ће олакшати брже прилагођавање радне снаге на променљиве услове у производњи којом господаре диктати профитабилности.

На другој страни, суочени са новинама и брзо мењајућим економским и друштвеним условима, радништво („laborers”) такође трага за новим решењима за старе проблеме сигурности, независности и материјалног благостања. Постајући најамни радници, бивши фармери и занатлије тражили су средства помоћу којих би барем њихова деца могла да поврате изгубљени статус. Незнатна мањина је предлагала удар на wage-labour систем. Многи су

штедели, ма колико мршаве своте новца, у нади да ће се евентуално вратити у независне послове. Неки су, јер се још увек могло, ишли на Запад (Western Frontier). Али, такође, многима од њих се чинило да образовање обећава сигурност и респектабилност којој су тежили за своју децу.

Лидери новог поретка су са појачаном ужурбаношћу трагали су за механизмом који би осигурао политичку стабилност и континуирану профитабилност њихових предузећа. Тај механизам била је – школа. Управо је формирање State Board of Education у Massachusettsу изразило ово растуће уверење да проблеми индустријализације и урбанизације захтевају снажну акцију на државном нивоу.<sup>5</sup>

Анализирана историјска евиденција (говори, записници са седница управа предузећа, писма, документи школских комитета итд.) показује начин на који су се постепено артикулисали аргументи у корист универзалног, јавног и бесплатног школског система какав ће касније постати уобичајен у целој земљи. Власници предионица хтели су да уђу у нову еру индустријализације на начин да се осигура дугорочна профитабилност њихових предузећа а да се при том не шири сиромаштво и људска деградација који су карактерисали енглеске мануфактурне центре. Током периода привредног раста Лоуелл-а, на пример, све је више запошљавана перманентна најамна радна снага, најпре жене са околних фарми, а затим ирски имигранти, а школовање је почело да игра све значајнију улогу у свеобухватној друштвеној стратегији власника. Постепено је расло уверење да су образовани радници – бољи радници, тј. да при осталим једнаким условима, увек показују већу продуктивност, а нарочито да су послушнији, мање склони штрајковима и саботажама и „тровању од стране демагога”. Прве праве лекције из послушности и подређености (obedience and subordination) деца из ирских породица, због неадекватног васпитања, које лавира између потпуног праштања и бездушне тираније, могу добити тек у школи, пише школски комитет Лоуелл-а. Уопште, држало се да школовање има спасоносне ефекте по друштво. Школа је била схваћена као кључни агенс у спречавању свих зала, помоћу ње, веровало се, могуће је избећи ширење сиромаштва, криминала и неморала који су пратили урбани и индустријски развој.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Велики индустријалац Е. Двајт понудио је 1837. године место секретара овог новооснованог тела Х. Ману, убедивши претходно гувернера државе да је то место исувише важно да би било поверено неком професионалном педагогу. Х. Ман, претходно секретар Сената државе Масачусетс, био је политичар велике репутације стечене у политичким задацима везаним за трансформацију привреде, изградњу железничке мреже, реформу дужничког права али и гушење градских побуна. На самом почетку, State Board of Education није имао административну власт, већ је требало да само сакупља статистике и пише повремене извештаје о стању образовања у држави (Bowles, Gintis 1976: 159).

<sup>6</sup> Петиција потписивана у Бостону 1817. године за оснивање система јавних бесплатних основних школа (Free Public Primary Schools) сматра се неком врстом белега (landmark) у историји америчког школског система. Боулс и Гинтис су испитали састав потписника ове петиције и установили да су главнину чинили имућни трговци и занатлије

Х. Ман је био одушевљени поборник индустријализације, за коју је веровао да ће, кроз ширење обиља, обезбедити основу за пунији и богатији живот свих грађана. Ипак, био је забринут због растуће „доминације капитала над сервилном зависном радном снагом”. Притом, Ман одбацује схватање о постојању било каквог снажног антагонизма између класа. За разлику од многих реформатора његовог времена, он чак није подржавао ни право радника да се организују, а идеју „неких револуционара” да су неки људи сиромашни зато што су други богати сматрао је апсурдном и друштвено опасном. Он процењује (слично Х. Спенсеру у исто време у Енглеској) да се чак 4/5 сиромаштва у држави може приписати алкохолизму. Из социјалне машинерије треба, за што краће време, писао је Манн, избацити покварене делове и припремити нове и здраве који би их заменили. То ће се постићи образовањем јер је оно прави „ballance wheel of social machinery”. Одговарајуће реформисана школа којом ће се управљати на одговарајући начин моћи ће да обезбеди нове генерације трезвених, мудрих, часних људи спремних за време које долази, за изградњу „нове друштвене грађевине, а да при том не оставе иза себе рушевине”. Ман снажно артикулише захтев да школовање буде јавно, бесплатно, лаичко и обавезно. Рани реформатори америчког школства били су такође уверени да је нова школа средство за „растварање” класних неједнакости (повећање вертикалне социјалне мобилности) и свесни њеног значаја за легитимацију тих неједнакости.<sup>7</sup>

И интерна структура школе ће се изменити за време док је Ман на челу државног одбора. Уместо хаоса некадашњих *Dame schools* и *Writing schools*, ђаци су смештени у посебне разреде према узрасту и школском постигнућу. То ће омогућити стандардизацију (сада знатно проширеног) курикулума, систематичну постепеност у савладавању градива, и установљавање стандарда за мерење индивидуалног постигнућа и академског напредовања.

Промотери покрета за реформе („*educational revival movement*”) концентрисали су напад на „демократски локализам”, отеловљен у постојећем систему обласних школа, као главну препреку њиховим плановима.<sup>8</sup>

---

(56%), затим велетрговци и индустријалци (23%) који су иначе представљали веома мали проценат популације, а тек 21% потписника је било из редова оних који су уобичајено називани „*laborers*”. Први захтеви за установљавање система јавног образовања долазили су, дакле, из редова врло имућних и из средње класе (Bowles, Gintis 1976: 161,167).

<sup>7</sup> Нова *Common School*, инсистирао је Ман, треба да обухвати сву децу, независно од њиховог социјалног порекла. Она ће „...омогућити сиромашноме да на више сталеже гледа без зависти, јер ће схватити да су они и за њега отворени, те ће их зато поштовати” (Bowles, Gintis 1976:167).

<sup>8</sup> Према хипотези историчара М. Каца, у првој половини 19. века сукобљавала су се у САД четири главна модела друштвене организације: „патерналистички волунтаризам”, „корпоративни волунтаризам”, „демократски локализам” и „бирографија у зачетку” (*incipient bureaucracy*). Расправа се усредредила на објективне структуралне карактеристике по којима се организације разликују: примарне димензије су биле величина организације, контрола, професионализам и финансирање. Сви предлози који су се тицали ових органи-

Они су се најпре устремили на његову „недемократичност”, указујући да демократски локализам омогућава да 51% родитеља у локалној заједници (дистрикту) диктира религијске, моралне и политичке идеје којима се подучавају сва деца у школи. Стварна разноликост унутар већине градских четврти подстиче, по њима, интензивно политичко надметање и сукобе у циљу освајања контроле над локалном школом и осигурање пропагирања партикуларистичких гледишта и искључивање других. Поред изнурујућег ефекта који ове политичке борбе имају на школу, њихов исход лако би могао да ограничи слободу родитеља приморavajuћи их да бирају између подређивања своје деце „туђинским” погледима и скупог приватног школовања. Отуда толико инсистирање реформатора на деполитизацији школе („non-partisanship”).

Закључак Боулса и Гинтиса да су реформатори били више заинтересовани за висок морални утицај школе („heart culture”) него за интелектуалне ефекте образовања („brain culture”), у светлу њихове евиденције изгледа прилично уверљив. За огромну већину радника захтеви посла нису подразумевали некакве интелектуалне вештине које би се морале стицати у институцијама формалног образовања.<sup>9</sup> Разлози због којих је већина великих послодаваца подржавала јавно образовање били су изгледа повезани са „non-cognitive effects” школовања или, како се то уобичајено каже, скривеним курикулумом (hidden curriculum). О овоме постоје бројна сведочанства у пригодним говорима послодаваца, у извештајима школских комитета, одбора и сл.<sup>10</sup>

Један од најважнијих циљева централизованог државног школског система био је да се образује нова радничка класа прилагођена индустријској експанзији. Требало је да школа улије у ученике обрасце понашања прилагођене раду у фабрикама (уместо оних карактеристичних за независне фармере и занатлије). За ове нове радне обрасце кључно је било осећање за време и за

---

зационих карактеристика почивали су на различитим друштвеним вредностима које су, иако понекад само имплицитне, имале огроман емоционални значај. Најчешће су се спорови водили око пожељног степена стандардизације америчких институционалних облика, понашања и културних вредности. Вид. М. Katz: „From Voluntarism to Bureaucracy in American Education”, у *Power and Ideology in Education*, J. Karabel and A. H. Halsey (eds.), New York, Oxford Univ. Press 1977, pp. 386-397.

<sup>9</sup> Луфтово истраживање продуктивности хиљада радника у предоницама Ловела налази да не постоји никаква статистичка веза између радникове продуктивности и писмености. Већ у ово време основношколски образовни систем био је много шири него што је било неопходно за обучавање малог броја службеника и стручњака чији је позив захтевао писменост. већ 3/4 популације САД године 1840. уме да чита и пише, а у Масачусетсу је та бројка увек била и већа. Удео послова који су захтевали писменост никада није прелазило 20% (Bowles, Gintis 1976: 169).

<sup>10</sup> Тако, на пример Springfield School Comitee пише да школовање, осим образовних интелектуалних, има и важније циљеве: „Ту карактер и навике треба да буду обликоване за цео живот”. Помиње се неколико важних ствари које учитељ треба да „улије” ђацима у обликовању карактера...” пажња, самопоуздање, навике реда и уредности, тачности, учтивости и куртоазije, итд. „Дакле, едукатори свакако нису заборављали везе између моралне обуке (морал траининг) и света рада.



ауторитет. Реформатори су мислили да ће деца, ако се науче да редовно похађају школу и да поштују тачност, долазити, када одрасту, редовно и на време и на посао;<sup>11</sup> ако се науче да „реагују” на систем награђивања у школи и да се подвргну ауторитету учитеља, постаће послушни радници. Индустијалци су такође мислили да школа служи као место за припремање дисциплиноване радне снаге (Carnoy 1977: 126).

Главни задатак реформатора зато је био да децу доведу у школе. Уз отпор родитеља из радничке класе који су сматрали да школа не задовољава њихове, већ туђе потребе, изостанци су били јако бројни. Ако је требало да школе интегришу сву децу у ново друштво, оне су морале да постану и много привлачније. Промена методике са циљем да се побуди интересовање деце за учење била је сада главни циљ педагошких реформи које су пратиле структуралну реформу. Широко практиковане наставне методе овог периода тешко да су доприносиле овој сврси. Ланкастеријански систем (Lancasterian system), који је освојио бројне педагоге, био је моделован више према фабрици, него према породици. Буквално стотине деце биле су подучаване у истој просторији (hall), а задатак инструктора био је поверен најнапреднијим ђацима (monitors), под управом једног учитеља. Иако „мониторски систем” никада није стекао бројније поклонице међу имућним класама, он је, судећи према списима педагога, служио корисној сврси: уместо раније лењости, непажње и нереди, Ланкастер је увео активизам, надметање и неку врсту војничке дисциплине и дрила, уз физичко кажњавање. Ланкастеријански систем био је широко примењиван у „charity schools” за сиромашне, нарочито у Њујорку, али методи наставе у јавним школама Масачусетса нису били мање строги.<sup>12</sup>

Требало је да реформа од школе начини пријатније место, како би деца била подстакнута да је заволе. „Soft-line” едукатори, како их зове Катз, желели су да „омекшају” ауторитарне структуре школе: да замене стари стил

<sup>11</sup> У Ловелу је инсталиран специјални сат за школску употребу који је поделио школски дан на тачно 32 десетоминутна рецитативна периода. Стриктна регуларност, распоред времена, његова уштеда, временска прецизност – требало је да се науче у школи.

<sup>12</sup> Ова механицистичка форма педагогије, која је образовање редуковала на дрил, чинила се одговарајућом јер су charity schools биле намењене деци из нижих класа која су „...изгледала као незавршени производи којима треба ефикасно улили норме послушности, уредности и чистоће, трезвености и понизности.” Зелоти-аматери њујоршког удружења за јавне школе нису креирали овај систем за своју децу. Они су хтели да осигурају друштвени поредак кроз социјализацију сиромашне деце у јефтним, масовним школским „фабрикама”. Ове школе су биле израз „...напора једне класе да „цивилизује” другу и на тај начин осигура да друштво остане подношљиво, уређено и сигурно”. Кроз постојање организација као што је New York Public School Association бесплатно образовање, јавно образовање и мониторски систем идентификовали су се у свести људи са образовањем за ниже класе. Тек је радикална реорганизација школства (која је значила одбацивање патерналистичког волунтаризма, једног од четири модела друштвене организације, према Кацовој типологији) могла да раздвоји појмове Public и Pauper и да обезбеди институције прихватљиве за „поносне и предузимљиве родитеље скромних средстава” (тј. средње класе) (Katz 1971: 388).

подучавања, који је наглашавао директну послушност спољњем арбитражном ауторитету, подучавањем које је наглашавало послушност према апстрактном ауторитету кроз интернализовану контролу.<sup>13</sup> Ова промена одражавала је реалне времена. Са постепеном деградацијом старих структура нестајале су и старе форме екстерног ауторитета. Фабрички менаџери нису могли да приуште поновно упошљавање нових људи сваке недеље и њихово обучавање, нити су могли да константно надгледају раднике да би били сигурни да они коректно обављају своје радне задатке. Такође, велики број имиграната, нарочито Ираца, представљао је „неприпитомљену” („untamed”) групу која је требало да буде инкорпорирана у нове друштвене вредности и норме без предности добро организоване, довољно кохезивне локалне заједнице која би контролисала њихово понашање. Нови ауторитет је био потребан да испуни све ове функције, али је требало да буде индиректан. Тако, „soft line” едукатори су морали да реформишу школу на начин да се сада деца науче да интернализују спољашњи ауторитет и постану индивидуе које ће следити правила због награде коју друштво додељује ако се тако чини, пре него због страха од казне.<sup>14</sup>

Реформе нису пролазиле без жестоких отпора. Економски све угроженије рурално становништво подржава стари систем обласних школа и локалне управе јер верује да ће централизација донети само додатно опорезивање. Приватне школе се такође противе јер у Common school виде претњу свом „еминентном” положају. ( У деценијама које су уследиле, број ђака у common schools нагло је растао, и апсолутно и релативно, а број ђака у приватним academies јако опао). Неки критичари нису могли да се помире са Мановим ригидним инсистирањем на одвајању школе од цркве. Аболиционисти су били разочарани Мановим прихватањем (у изнудици) расне сегрегације у школству, итд.

---

<sup>13</sup> Још Х. Ман пише да школе морају да: “ураде боље и више од усађивања пукле послушности:...оне морају да промовишу самоконтролу”. Неслагање о релативном значају спољашње и унутрашње контроле било је у основи чувеног сукоба Мана и бостонских школских управника. Ови су, у памфлету „School Discipline” напали Манов „Seventh Annual Report” као текст који предлаже педагошке методе које су „опасно пермисивне, а пермисивност у школи значи, у ствари, позив на анархију на улици”. У свом одговору Ман каже да филозофија аутора памфлета почива на борнираној идеји о неодвојивој повезаности детињства и кажњавања и да се своди само на ауторитет, силу, страх и бол. Нигде се не спомиње савест (conscience), као једна од мотивационих сила у понашању детета. Ова моћна „класа мотива” састоји се од љубави (affection) према родитељима, браћи и сестрама, осећају правде и друштвености према друговима из разреда, поштовања за старије, задовољства у стицању знања, схватању везе између актуалног понашања и успеха, угледа и части у будућем животу, осећања присуства „невидљивог ока” итд. Све то је, закључује Ман, право врело човекових дела (Bowles, Gintis 1976: 170).

<sup>14</sup> Иако су „soft line” едукатори тврдили да су пре свега заинтересовани за духовне животне вредности, нагласак на развоју осетљивости на спољашње награде (оцене и похвале) „кореспондирао” је са каснијом у осетљивошћу на материјални добитак – плату, квалитет који је веома важан за успех у конкуритивном капиталистичком друштву.

Педагошка реформа је усмерила реформаторе-централисте против локалних учитеља у обласним школама који су се залагали за строгу дисциплину у учионици и наставне методе које нису баш посебно биле усмерене на подстицање интересовања деце за учење. Учители су веровали у један апсолутан курикулум који би наводно децу научио како да се носе са „животним обавезама и дужностима.” Да би Ман и реформатори организовали образовни систем под својом (тј. државном) јурисдикцијом морали су да покажу своју надмоћ над учитељима. Боард је то урадио мењајући захтевани курикулум и тако мењајући и начин обуке учитеља. Образоване су нове, веће и дуже учитељске школе да би биле ефикасније и да би се елиминисале постојеће разлике у образовању наставника. Кроз новоформиране *Normal Schools for Teacher Training* Ман и његови сарадници промовисали су и модификацију педагошких метода у правцу подстицања поменутих „виших мотива, љубави и лојалности”. Да би се велики број деце имиграната примио у школу, а обзиром да су њихови родитељи врло мало доприносили порезима, било је неопходно смањити трошкове школовања, што је учињено запошљавањем жена. Тако је снажна феминизација радничке класе која се догодила у америчкој индустрији између 1840-1860 била праћена и феминизацијом школа. У овом периоду, по Катзовим подацима, проценат наставника- мушкараца опао је са 60% на 14%. Иста оскудица у радној снази која је довела жене у фабрике и нагонила фабриканте да повећају ефикасност рада, довела је жене и у школе и подстакла школу на избегавање дуплирања капацитета и на промовисање поделе рада. Као што је процес израде производа у индустрији бивао све више издвојен, исто се десило и са наставом у школама. Промена у политици запошљавања била је вероватно исто толико и одраз промењеног педагошког приступа, схватања да школа треба да буде продужетак породице, чак, ако је неопходно, и замена за њу, а не продужетак фабрике, као у Ланкастеријанским школама. Овом схватању одговарало је и веровање да су жене, бар када су у питању млађа деца, бољи учители од мушкараца.

Историјско истраживање које су предузели Боулс и Гинтис показало је да је експанзија индустријског капиталистичког система била главна снага за промовисање образовне реформе и ширење образовања у *ante-bellum* периоду. Њихова евиденција о Lowellu и проучавање реформи и „лика и дела” Х. Мана свакако показују у том правцу.

Претпоставка о блиској вези привредних промена и промена система образовања подржана је истраживањима А. Филда. Заснован на статистикама од града до града о школској, економској и демографској структури у првој половини XIX века, и уз употребу рафинираних статистичких техника, Филдов рад поткрепљује гледиште да подстицај за имплементацију школских реформи није дошао од урбанизације саме по себи, нити од увођења капитално интензивне опреме у индустрији (машинерије), већ од рађања и раста фабрике као основне производне јединице. Филд је нашао да су школске управе и одбори вршили притисак у правцу експанзије образовања утолико више уко-

лико се град карактерисао већим процентом радника запослених у великим предузећима с малим нивоом капитала по раднику. Такође је нашао да су пренасељеност (мерена бројем становника по пребивалишту), као и релативни обим ирске заједнице у граду (а не број становника града сам по себи) позитивно повезани с енергичним покушајима школских одбора да се продужи школска година и строжије контролише редовност похађања школа. (Bowles, Gintis 1976: 174)

Упркос показаној позитивној вези између дужине школске године и постојања бројне ирске заједнице у граду, похађање школе није било ништа редовније у градовима са већом ирском популацијом. Ирски имиграциони талас јесте подстакао школске одборе да проширују школски систем, али су ти покушаји наилазили на индиферентност или активни отпор ирских родитеља и деце. И друге студије поткрепљују гледиште да је отпор јавном обавезном школовању међу имигрантима (*foreign born*) био широко распрострањен.<sup>15</sup>

Но, истраживања су показала и да се имигранти нису толико противили школовању као таквом, колико школовању које контролишу „други”. Иако су Ирци вероватно више волели да сваку уштеду насталу од дечијег рада употребе за куповину куће и земље, они (у Њујорку, на пример) снажно захтевају своју, ирску школу. Уз то, професионална и пословна елита, како тврде Боулс и Гинтис, није подједнако притискала сву децу странаца да похађају школе. Њих није толико занимала културна различитост, колико претња друштвене побуне. Циљна популација била су пре свега деца у потенцијално експлозивном урбаном пролетеријату и међу незапосленима. Отуда их евидентна културна различитост у Њујорку, са значајним бројем имућних Холанђана, Хугенота и других *non-english speaking* заједница, није занимала ни близу колико растућа, јако сиромашна – англофона ирска заједница.

Било је у тој хијерархији приступа образовању и неких социо-религијских тонова. Реформатори су између осталог говорили да су против демократског локализма зато што би католици могли да наметну своју вољу не-католицима у локалним школама, те су захтевали да школе буду политички и религијски неутралне. Али у пракси, оне то уопште нису биле. Протестантски свештеници, тврди Б. Туак, играли су врло значајну улогу у промовисању *Common School* и у управљању њом, тако да је немогуће раздвојити протестантизам од њене ране историје. Школе су, у ствари, шириле шовинистички панпротестантски поглед на свет који је био посебно увредљив за католике. (Karabel, Halsey 1977: 402) Али класна пристрасност (цлас биас) у садржају образовања била је, сматра М. Кац, још первазивнија него хладни протестантски тон: „Конфигурација моралних и културних вредности најбоље описана као средње-викторијанска прожела је уџбенике, образовне програме и

---

<sup>15</sup> Тако Кестле и Ваноскис, у студији о школама у Њујорку налазе јаку негативну везу између похађања школе и процента популације рођене изван САД, а Боулс и Гинтис налазе да у Бостону, 90% деце која не похађају школу има родитеље рођене у иностранству.

ставове о образовним циљевима. Било је очигледно да карактерне црте које су сматране неопходним за такво обликовање радничке класе које би је оспособило да води исправан живот у урбаном свету, у ствари представљају викторијански портрет који је средња класа имала о самој себи” (Karabel, Halsey, 1977: 391).

Реформатори, убеђени да промовишу културно-неутрално и „бескласно”, заједничко и опште (*common*) школско образовање нису, наравно, могли, или нису били вољни да уоче ширину културне пристрасности инхерентне њиховој активности. Ипак, та пристрасност је била централна и не-случајна код стандардизације и административне рационализације јавног школства. Јер, у крајњој анализи, одбацивање демократског локализма само је делом почивало на твдњама о његовој неефикасности и насиљу над родитељским прерогативима. У истој мери је то одбацивање произашло из страха од културних подела повезаних с растућом религијском и етничком разноликошћу америчког друштва. Културна хомогенизација била је, заправо, наличје административне рационалности. Бирографија је требало да стандардизује не само вођење и управљање јавним пословима, у овом случају образовањем, већ много више од тога.

Управо та класна структура школа, инкорпорација белих имигрантских група у ниже сталеже образовне и пивредне хијерархије, и растућа централизација и бирократизација градских школа обележавају историју америчког образовања до краја 19. века. Много пре почетка 20. века школе су биле организоване тако да промовишу капиталистички индустријски развитак -да произведу радничку класу с пожељним облицима понашања, посебно интернализацију ауторитарне индустријске организације рада и лојалност друштву којим влада капиталистичка елита. Реформатори, индустријалци, и други имућнији сегменти у североисточним државама удружили су се да би наметнули централизовану контролу над школским системом. Демократски локализам који је покушавао да задржи ту контролу на локалном нивоу чак и у градовима пропао је у овој политичкој и финансијској битци за моћ. Када су добили контролу над школским системом, реформатори су кренули у другу фазу реформе: помагање школама да што ефикасније служе тим друштвеним и економским функцијама.

Привредна трансформација у Масачусетсу била је темељнија и драматичнија него у другим деловима САД, али су услови у Конектикату, Њујорку, Пенсилванији, свуда где је почео да доминира нови wage-labor system, били слични онима који су капиталистичке и стручњачке елите у Масачусетсу натерале на акцију.

На Југу, пре грађанског рата, имућне класе не виде никакве предности јавног школства, посебно у државама са много робова и мало најамних радника. Али где год су фабрике упослиле значајнији број најамних радника, томе је следило оснивање јавних школа. Истраживање од државе до државе за период 1840-1870. је јасно показало постојање позитивне везе између по-

хађања јавних школа и процента радне снаге запослене у фабрикама,<sup>16</sup> као и негативну везу са значајем робовске радне снаге у привреди појединих држава. Укидање ропства и тзв. „Reconstruction Period (1860-1880)“ довели су до ширења јавног школства и на Југу.<sup>17</sup>

Студија Боулса и Гинтиса оставља мало сумње за тезу о блиској повезаности образовне реформе и ширења образовања у 19. веку у САД са растућим успоном капиталистичког индустријског система.<sup>18</sup>

Откривени образац понављан је у свим државама. Тај образац обухвата: акумулацију капитала у динамичким и напредним секторима привреде, консеквентно растућу интеграцију нових радника у најамни систем, експанзију пролетеријата и резервне армије рада, појаву (милитантних) протестних политичких покрета и претњу друштвене побуне, те, најзад, развој покрета за експанзију и реформу образовања.

Понављан је и образац финансијске и политичке подршке променама у образовном систему. Док подстицај за промену тек веома ретко долази од осиромашених фармера-безамљаша и урбаног пролетаријата, руковођење покретом увек је, без изузетка, у рукама коалиције власника и стручњака из водећих сектора привреде, који увек успевају да дају свој печат облицима и правцима иновација.

Нарочито је значајан, у процесу промене, несклад између реторике и реалности образовне реформе. Популарни циљеви, слогани и планови покрета за реформе често су улепшавали образовни систем дајући му глазуру егалитаријанске и хуманистичке идеологије, док је, са друге стране, селективна имплементација реформи показивала тежњу да се очува она улога коју школство има у перпетуирању економског и класног поретка.

---

<sup>16</sup> На америчком Западу, ширење јавног школства такође је било повезано с порастом зависне најамне снаге у пољопривреди.

<sup>17</sup> Капиталисти са Севера одмах су схватили значај пољопривредне производње и црне радне снаге за профитабилност својих предузећа. Њихов долазак на Југ био је праћен доласком школских управитеља и директним утицајем кроз велике фондације за образовање (Peabody, Rockefeller, Skater Foundation итд.). Новоформирани General Education Board, приватно тело које је каналисало корпорацијске фондације у школску реформу, добио је у периоду 1900-1910. 50 милиона долара само од Rockefeller Foundation, а то је било више од државних буџета за образовање на целом Југу.

<sup>18</sup> Експанзија капиталистичког начина производње је и у другим земљама била повезана са експанзијом јавног обавезног школства, уз значајне варијације које су одсликавале различите економске, политичке и културне услове. У Енглеској је, на пример, моћна коалиција конзервативних интереса земљишних велепоседника и Англиканске цркве одложила увођење државног школског система све до 1870. У неким земљама, нпр. у Пруској и Шкотској, масовно јавно образовање уведено је пре капиталистичке експанзије, и било је снажно повезано с војним и религијским факторима, итд.

ЛИТЕРАТУРА :

- Bowles Samuel, Gintis Herbert (1976): *Schooling in Capitalist America*, London-New York, Routledge and Kegan Paul
- Bowles Samuel, Gintis Herbert (1986): *Democracy and Capitalism: Property, Community and Change and the Contradictions of Modern Social Thought*, New York, Basic Books
- Bowles Samuel, Edwards Robert (1993): *Understanding Capitalism: Competition, Command and Change in the U. S. Economy*, New York, Harper Collins College Publishers
- Bowles Samuel (1969): *Planning Educational Systems for Economic Growth*, Cambridge Mass., Harvard University Press
- Brown Robert, ed. (1973): *Knowledge, Education and Cultural Change*, London, Tavistock
- Carnoy Martin (1973): *Knowledge, Education and Cultural Change*, London, Tavistock
- Carnoy Martin, Levin Henry (1976). *The Limits of Educational Reform*, New York, David McKay Comp.
- Carnoy Martin, ed. (1972): *Schooling in a Corporate Society*, New York, David McKay Comp.
- Karabel Jerome, Halsey A. H., eds. (1977): *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press
- Katz Michael (1971): *Class, Bureaucracy and Schools*, New York, Praeger Publishers,
- Haralambos Michael, Holborn Martin (2002): *Sociologija : teme i perspektive*, Zagreb, Golden marketing

**Mirko Filipović**

Faculty for Social Education  
And Rehabilitation  
Beograd

*S u m m a r y*

**THE ORIGINS OF THE AMERICAN MASS PUBLIC EDUCATION  
IN THE LIGHT OF THE „CORRESPONDANCE THEORY“**

The analysis of the authors belonging to the “Correspondance Theory” leaves little doubt that U.S educational expansion and school reform in 19. century was associated with the growing ascendancy of the capitalist mode of production. Discovered pattern comprehends accumulation in the dynamic, advanced sectors of the economy, the consequent integration of new workers into the wage labour system, the expansion of the urban working class and the reserve army, the emergence of political protest movements and the threat of social unrest, and, finally, the development of movements for educational expansion and reform. While the impetus for educational reform rarely came from impoverished disgruntled farmers or urban working class, the leadership of the movement was in the hands of a coalition of professionals and owners from the leading sectors of the economy who always succeeded in stamping its imprint on the form and direction of educational innovation.

*Key words:* factory system, reform movement, school reform, social control, public common school.