

**EDICIJA:
radovi i monografije**

„U SUSRET INKLUZIJI – DILEME U TEORIJI I PRAKSI“

Izdavač
Univerzitet u Beogradu
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju –
Izdavački centar (CIDD)

Za izdavača
Prof. dr Dobrivoje Radovanović, dekan

Urednik edicije
Prof. dr Zorica Matejić-Đuričić

Uređivački odbor
*Prof. dr Dobrivoje Radovanović, Prof. dr Dragan Rapaić,
Prof. dr Nenad Glumbić, Prof. dr Sanja Đoković, Doc. dr Vesna Vučinić,
Prof. dr Mile Vuković, Prof. dr Svetlana Slavnić*

Recenzenti
*Prof. dr Stane Košir
Doc. dr sci. Senka Sardelić*

Štampa
„Planeta print“, Beograd

Tiraž
350

ISBN 978-86-80113-71-5

**Objavljivanje ove knjige pomoglo je
Ministarstvo nauke Republike Srbije**

*Odlukom Nastavno-naučnog veća br. 3/9 od 8.3.2008. o pokretanju
Edicije: monografije i radovi.*

www.fasper.bg.ac.yu

ŠKOLOVANJE I RAZVOJ LIČNOSTI: PRINCIP KORESPONDENCIJE

Mirko Filipović

Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Svako društvo postavlja pred svoje odrasle članove specifične zahteve za kompetentnošću, a svrha institucija socijalizacije je da ispune te zahteve. U tom smislu škola predstavlja glavni agens socijalizacije za mnoge, ako ne i za većinu zadataka koji zahtevaju društveni, ekonomski i politički odnosi izvan porodice. Tako, društveni odnosi "proizvodnje" u školovanju zapravo repliciraju i služe i reprodukciju društvenih odnosa na radu.

Otuda je ključno pitanje koje crte ličnosti, stavova i ponašanja škola podstiče, a koje ne, i koliko je osnovano tvrditi da današnje škole nagrađuju poslušnost, pasivnost, pokornost, a kažnjavaju kreativnost i spontanost? Odgovori na ova pitanja razmatraju se u svetlu istraživanja preduzetih u okviru tzv. teorija konflikta u sociologiji obrazovanja, a pre svega u radovima S. Boulisa i H. Gintisa i njihovih sledbenika. U tom kontekstu je pokazano i kako različiti obrasci socijalizacije u različitim tipovima škola ili na različitim nivoima obrazovanja reflektuju činjenicu da se ciljevi i očekivanja školske uprave, nastavnika i roditelja (kao i "prijemčivost" učenika za različite obrasce podučavanja i kontrole) razlikuju kod učenika iz različitih društvenih klasa.

Ključne reči: školovanje, korespondencija, crte ličnosti, organizacija rada, porodica, skriveni kurukulum, školske ocene, diferencijalna socijalizacija, društvene klase

UVOD

Od samog svog uvođenja, sistem javnih škola u SAD, bio je, tvrde autori koji se uobičajeno svrstavaju u „teoretičare korespondencije“¹, koncipiran kao metod za disciplinovanje dece, sa ciljem da se proizvede "odgovarajuća subordinirana populacija odraslih". Ponekad svesno i eks-

¹ "Correspondance principle", ili "correspondance theory" je uobičajeni naziv za "teoriju" izloženu sedamdesetih godina XX veka u SAD, pre svega u radovima S. Bowlesa i H. Gintisa, a potom i njihovih sledbenika (M. Carter, H. Levin, M. Carnoy, itd.). Slično stanovište istovremeno je, pod snažnim uticajem L. Althussera, nastalo i u Francuskoj, u radovima C. Baudelota i R. Estableta (posebno u knjizi *Ecole capitaliste en France*, Maspero, Paris, 1971). Prema klasifikaciji Karabela i Halseya, reč je o dvema varijantama tzv. konfliktne teorije u sociologiji obrazovanja. Vid. J. Karabel and A. H. Halsey, *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, New York, 1977.

plicitno, a drugi put kao prirodna emanacija odnosa dominacije i subordinacije koji preovladavaju u ekonomskoj sferi, tema socijalne kontrole prožima i misao o obrazovanju i obrazovnu politiku. Oblici školske discipline, položaj i uloga učitelja, "moralna koncepcija" deteta - menjali su se tokom vremena, ali glavni cilj je ostajao isti. Intelektualni lideri puritanskih zajednica Nove Engleske smatrali su da je potrebno specijalno disciplinovanje dece da bi se iskorenila njihova "bezbožnost", "podložnost grehu", "suvišna razigranost i manjak ozbiljnosti", "urođena nanklonost (mladih, neukih, nemirnih) ka inovacijama", itd. Puritanski edukatori su prvi obznanalili da bi škola mogla da "dopuni" blagotvorne efekte porodičnog odgoja dece, a zatim je to, sa masovnim dolaskom radnika imigranata koji su "... pretili da 'razvodne' moral Jenkija", postalo opšte mesto.

"Fundamentalističko" shvatanje deteta kao "nemoralnog" i "divljeg" postepeno je, kroz različite faze, ustupilo mesto jednoj blažoj (manje potcenjivačkoj) zamisli, ali je pedagoška praksa disciplinovanja opstajala. Modernim edukatorima dete izgleda kao primitivno otelovljenje dobra i prirodnosti, nešto kao *noble savage*. (Ono je spontano, radosno, nepredvidivo, lakoverno, i te osobine bi trebalo negovati, ali one će tužno nestati na putu ka zrelosti.) Istovremeno se promenilo i gledanje na porodicu. Nekada jezgro moralnog vaspitanja dece kome se verovalo i u odnosu na koje je škola bila samo dodatak, porodica se sve više pojavljuje (u spisima edukatora) kao izvor "neadekvatnosti" deteta. U teoriji kulture siromaštva i kulturne depriviranosti škola je uzdignuta do statusa (u "dobro uređenom" društvu) surogata za porodicu.² Bez obzira na svoju plemenitost, *noble savage* ostaje "divljak", pa integracija u svet odraslih zahteva njegovo disciplinovanje. Sa promenom zamisli o detetu promenilo se i shvatanje discipline. Cilj disciplinovanja više nije bio prevashodno povinovanje naredbama i pravilima koje postavlja spoljašnji autoritet (prosta "poslušnost") podržan fizičkim sankcijama, već nešto dublje: samodisciplina, promena ponašanja koja dolazi iznutra, a čiji su izvor internalizovane norme i tzv. *built-in supervisor*.³

² Podsticaj za ovu promenu shvatanja je, smatraju Bowles i Gintis, došao od dubokog nepoverenja (i čak, straha) profesionalnih edukatora u odnosu na porodice siromašnih i crnačke porodice, a u ranijem periodu u odnosu na irske i druge imigrantske porodice. To nepoverenje je sasvim u skladu sa "logikom socijalne kontrole". Vid. *Schooling in Capitalist America*, (u daljem tekstu SCA), Routledge and Kegan Paul, New York/London 1976, p.38.

³ Promena pristupa disciplini odražava, prema shvatanju ovih autora, promenu u društvenim odnosima proizvodnje i prati kretanje od fabričkog sistema ka korporativnoj kapitalističkoj ekonomiji. Odatle dolazi pritisak za promenu pedagoške koncepcije, tj. za njeno usaglašavanje sa širim društvenim potrebama, u ovom slučaju za "samokontrolisanom", a ne samo za "kontrolisanom" radnom snagom i građanstvom. Mnogi eksperimenti u pedagogiji XX veka (*free school*, na primer) iz perspektive ove struje mogli bi se shvatiti kao "produbljanje učestvovanja" dece, "nežnija regulacija" pedagoškog odnosa, ali uz zadržavanje efektivne kontrole nad procesom obrazovanja i ishodom "obrazovne situacije".

Zašto današnje škole nagrađuju poslušnost, pasivnost, pokornost? Zašto kažnjavaju kreativnost i spontanost? Otkuda "istorijska konstanta opresije i dominacije" u instituciji koja je centralna za podizanje mladih?

Najzad, i *Progressive Education Movement*⁴ istakao je beskompromisnu odlučnost u borbi za "prosvjećene promene" sistema obrazovanja. Školovanje je trebalo da obezbedi detetu slobodu da se "prirodno" razvije, sa učiteljem kao vodičem (*a guide*), a ne kao nalogodavcem (*task-master*). Intrinzični interesi, a ne spoljašnji autoritet trebalo je da motiviše sav rad učenika. Lajtmotiv dana je bio "*taking the lid off kids*" ("skinuti poklopac sa dece"), a cilj da se "prirodni kreativni nagoni usmere u plodonosnim pravcima, a ne da se guše".⁵

Emocionalnom i intelektualnom razvitku je pridavan jednak značaj, a školska aktivnost trebalo je da bude "*real life*" i "*student-directed*".

No, škole su se u suštini malo promenile.⁶ Argument pristalica liberalne perspektive u objašnjenju uzroka propasti borbe protiv represije u školi često glasi da progresivnom obrazovanju, iako je trijumfovalo u teoriji i postalo "konvencionalni duh", nikada nije data šansa u praksi.⁷

Represivna priroda procesa školovanja najjasnije se otkriva u sistemu ocenjivanja, kao osnovnom procesu alokacije nagrada unutar škole.⁸

⁴ "Progresivizam", kao ključna reč moderne teorije o obrazovanju, obuzeo je početkom veka J. Deweya, C. Eliota, A. N. Whiteheada, W. Jamesa i druge intelektualne velikane SAD. *Osnivanje Association for the Advancement of Progressive Education* 1918. godine bilo je samo politička kodifikacija jednog već aktivnog socijalnog pokreta čiji je cilj bio, po rečima osnivača, da preobrazuje ceo školski sistem u Americi. Potpisujući Deweyeve reči da je "obrazovanje... fundamentalni metod društvene reforme", Povelja organizacije kaže da je njen cilj "najslobodniji i najpuniji razvoj pojedinca, zasnovan na naučnom proučavanju njegovih mentalnih, fizičkih, duhovnih i društvenih karakteristika i potreba". Ideologija progresivizma je pobedila (o čemu svedoče profesionalni pedagoški časopisi i udžbenici, publikacije Ministarstva za obrazovanje itd.) i progresivizam je postao, krajem II svetskog rata, "konvencionalan duh".

⁵ Diskusije o obrazovnoj politici bile su pune izraza kao: "priznati individualne razlike", "razvoj ličnosti", *the whole child*, "intrinzična motivacija", "*the needs of learners*", "premošćivanje rasepa između doma i škole", "podučavanje dece, a ne školskih predmeta", "prilagođavanje škole detetu", itd. Vid. SCA, p. 43.

⁶ Opisi tipične atmosfere u američkoj školi sa početka veka, u delima tadašnjih kritičara, vrlo su slični opisu koji je dat šezdesetih godina u čuvenoj knjizi C. Silbermana *Crisis in the Classroom*, Random House, New York, 1970.

⁷ Istovremeno je, naime, jako porasla i preokupacija "redom" i efikasnošću u obrazovnoj politici, podstaknuta trijumfujućom ideologijom "efikasnog managementa" u privredi i moćnim interesima biznisa. "Osetljivost" (*vulnerability*) školskog sistema na ove uticaje imala je važne posledice po nastavnike, dake i upravnike škola. Upravnici su počeli da se regrutuju iz redova biznisa i politike i bili usmereni na štednju, tj. smanjenje troškova i kontrolu, pre nego na "kvalitet" u obrazovanju. Biznis-metodi su takođe značili da će nastavnik biti sveden na prostog radnika, sa malom kontrolom nad kurikulumom i obrazovnim aktivnostima, čija odgovornost prema upravi ponovo uključuje "autoritet u učionici", a ne "kvalitet obrazovnog iskustva" (*quality of classroom experience*). Najzad, učenik je redukovao na "objekt", "*busy-work*", a standardizovani testovi su dobili primat nad igrom i samorazvitkom.

⁸ Veliki korak u razumevanju onoga što škola zaista jeste bio bi napravljen, kažu Bowles i Gintis, kada bismo mogli da odgovorimo na pitanje "*Who gets what and why?*". Ibid. p. 39.

Nastavnici su skloni da one koji se konformiraju sa društvenim poretkom škole (i time ga ojačavaju) nagrade višim ocenama i odobravanjem, a da "prekršioce" kazne nižim ocenama i drugim oblicima neodobravanja, nezavisno od njihovog akademskog ili kognitivnog postignuća. Ako je ovo tačno, potrebno je istražiti koje crte ličnosti, stavova i ponašanja škola podstiče, a koje ne. Štaviše, ako se ostave po strani grubi oblici neposlušnosti, moglo bi se čak posumnjati, smatraju Bowles i Gintis, da je "...učenikova kreativnost i različitost mišljenja najneprijateljskija stvar za glatko funkcionisanje hijerarhijske škole".⁹ Sledeći P. Freireu, i oni vide moderni proces podučavanja kao, uglavnom, "deponovanje" (a ne komunikaciju) znanja, u kojem učenik pasivno prima, pamti, ponavlja. Drugi, kao I. Illich, govore o ovome kao o *jug and mug* pristupu podučavanju, u kojem "bokal puni lončice" (*jug fills up the mugs*). Bowles i Gintis tvrde da je neprijateljstvo škole prema đlačkom ponašanju koje bi se "makar samo približilo kritičkoj svesti" očigledno u svakodnevnom životu učenika.

Podršku za svoj stav Bowles i Gintis nalaze u brojnim istraživanjima.¹⁰ Najekstenzivniji njihov izvor je studija J. Hollanda koja je imala za cilj da izdvoji determinante visokog školskog uspeha u grupi od 639 finalista *National Merit Scholarship*.¹¹

Nakon sekundarne analize ove mase podataka, Bowles i Gintis su zaključili da (iako je visok akademski rang grupe, pokazan na prijemnom ispitu, povezan sa nadprosečnim IQ skorovima), razlike u uspehu na prijemnom ispitu nisu značajno povezane sa njihovim prethodnim ocenama u školi (postojale su, unutar grupe, široke varijacije i u školskim ocenama, i u uspehu na prijemnom). Ali su zato mnoge crte ličnosti bile značajno i pozitivno povezane sa školskim ocenama. Najznačajnije je bilo nastavničko rangiranje prema karakteristici "*citizenship*", kao i stu-

⁹ Ibid. p. 40

¹⁰ Jedno od najinteresantnijih jeste istraživanje Getzela i Jecksona iz šezdesetih godina: oni su grupu od 450 gimnazijalaca podvrgli IQ testu i čitavoj bateriji testova za merenje "kreativnosti". Ovi istraživači nisu našli značajniju korelaciju između inteligencije i kreativnosti. Jedna petina učenika (20%) na vrhu IQ skale i jedna petina "najkreativnijih" izdvojeni su i od njih je traženo da rangiraju izvesne crte ličnosti (a) prema stepenu u kome bi oni sami želeli da ih imaju i (b) prema stepenu u kome bi, po njihovom mišljenju, nastavnici želeli da ih oni imaju. Pokazalo se da se "najpametniji" i "najkreativniji" učenici u potpunosti slažu oko toga koje su osobine najpoželjnije sa stanovišta nastavnika; drugim rečima, oni vide zahteve koji se pred njih postavljaju na istovetan način. Ipak, dve grupe se nisu slagale oko toga koje bi osobine oni sami želeli da imaju: dok su oni sa najvišim IQ skorom kao poželjne osobine za sebe navodili one koje blisko odgovaraju njihovoj percepciji nastavničkih vrednosti i preferencija, "najkreativniji" rangiraju za sebe poželjne osobine upravo suprotno, inverzno u odnosu na percipirano nastavničko rangiranje. Dakle, nije reč o tome da kreativci ne uspevaju da se konformiraju, već o tome da oni to i ne žele. Vid. SCA, p. 40.

¹¹ Holland je prikupio 4 objektivne mere njihovih kognitivnih sposobnosti (verbalni SAT, matematički SAT, *Humanities i Scientific Comprehension*) sa prijemnih ispita za fakultete (*College Entrance Examination Board Tests*) i još 65 mera ličnosti, stavova, self-konceptata, kreativnosti itd., testirajući studente i anketirajući njihove roditelje i nastavnike.

dentova procena sopstvene ambicioznosti ("*drive-to-achieve*"). Nijedna od ovih promenljivih nije značajnije uticala na mere kognitivnih postignuća. Ovi rezultati nisu sami po sebi iznenađujući: moglo se i očekivati da će učenici biti nagrađeni za svoj konformizam u odnosu na društveni poredak škole (*citizenship* varijabla), kao i za svoju ličnu motivisanost da uspeju u okviru tog poretka (*drive-to-achieve*). Bilo bi naivno očekivati da će školske ocene zavisiti isključivo od akademskog (kognitivnog) postignuća. Ali, statistička analiza Holandovih podataka je pokazala da su učenici koji se visoko rangiraju po ova dva obeležja, u stvari, značajno ispod proseka kod mera za fleksibilnost i složenost mišljenja, originalnost, kreativnost i nezavisnost prosuđivanja, te da su potonje karakteristike čak "kažnjavane", tj. povezane sa slabijim školskim ocenama.¹²

Bowles i Gintis su uvereni da obrazovni sistem potpomaže integraciju omladine u privredni sistem između ostalog i kroz strukturnu korespondenciju između društvenih odnosa u sistemu obrazovanja i onih koji vladaju u privredi.

Struktura društvenih odnosa u obrazovanju ne samo što učvršćuje u učenicima disciplinu koju zahteva budući posao, već razvija i tipove ličnog vladanja, načine samopredstavljanja, sliku o sebi i društveno-klasnu identifikaciju (što su sve vrlo važni elementi "adekvatnosti" za određeno radno mesto).

Odnosi u obrazovnom sistemu - između uprave i nastavnika, nastavnika i učenika, učenika među sobom, te učenika i njihovog rada - repliraju hijerarhijsku podelu rada u sferi privrede. Hijerarhijski odnosi se odražavaju u vertikalnim linijama autoriteta - od uprave, preko nastavnika, do učenika. Otudeni rad je reflektovan u odsustvu učenikove kontrole nad sopstvenim obrazovanjem, u otuđenju od sadržaja nastavnog programa, u motivaciji kroz sistem ocena i drugih eksternih nagrada, a ne kroz učenikovu integraciju sa procesom učenja ili sa rezultatom procesa, naime znanjem. Fragmentacija rada reflektuje se u izdeljenosti na predmete i u institucionalizovanoj i često destruktivnoj kompeticiji među učenicima kroz kontinuirano i prividno meritokratsko rangiranje i ocenjivanje. Prilagođavanjem mladih ljudi na jedan skup društvenih odnosa sličan onima na radnom mestu, škola "zahvata" i razvoj ličnosti i razvoj personalnih potreba, usklađujući ih prema svetu rada.

Dalje, kako različiti nivoi obrazovnog sistema obezbeđuju radnike za različite nivoe u strukturi zaposlenja, oni teže i da razviju unutrašnju organizaciju uporedivu sa onom na odgovarajućim nivoima u hijerarhijskoj

¹² Ovde se naglašavaju oni elementi tzv. skrivenog kurikuluma (*hidden curriculum*) sa kojima se, u različitom stepenu, susreću svi učenici. Ali "škole različitoj deci rade različite stvari. Dečaci i devojčice, crnci i belci, bogati i siromašni, različito su tretirani u školi. Škole u imućnim predgradima, škole za radničku klasu, škole u getu - sve one pokazuju različite obrasce sankcija i nagrada". Vid. SCA, p. 42.

podeli rada. Tako, niži nivoi škole (*junior i senior high-school*) teže da strogo ograniče i kanališu aktivnosti učenika, kao što najniži nivoi u društvenoj hijerarhiji preduzeća naglašavaju striktno sleđenje pravila (*rule following*). Nešto viši nivoi u obrazovnoj lestvici – opštinski koledži i učiteljski fakulteti – dozvoljavaju više nezavisnih aktivnosti i manje sveobuhvatnu kontrolu učenika, kao što, u hijerarhiji preduzeća, srednji nivoi naglašavaju zavisnost i sposobnost da se dela bez direktnog i neprestanog nadgledanja. Na vrhu, elitni četvorogodišnji koledži naglašavaju društvene odnose u skladu sa višim nivoima privredne hijerarhije, dok je akcenat na internalizaciji normi preduzeća uz veću ličnu autonomiju u delovanju. Kada učenici "savladaju" jedan tip "bihevioralne regulacije", dozvoljava im se da napreduju ka sledećem tipu - nivou, ili se pak kanališu prema odgovarajućim radnim mestima na tržištu rada. Čak i u okviru jedne iste škole, norme ponašanja u različitim usmerenjima mogu značajno da se razlikuju. Smerovi zanimanja (*vocational courses*) unutar srednje škole naglašavaju sleđenje pravila i striktnu kontrolu, odnosno nadgledanje, a oni akademski (*general courses*), koji vode prema višem obrazovanju, imaju "otvoreniju" atmosferu i naglašavaju internalizaciju normi.¹³

Ove razlike u društvenim odnosima između škola i usmerenja reflektuju i socijalno poreklo učenika i njihovu verovatnu buduću društvenu poziciju. Tako su crnci i druge manjine koncentrisani u školama čiji represivan, arbitraran, generalno haotičan unutrašnji poredak, prinudne strukture autoriteta i minimalne mogućnosti za napredovanje odražavaju karakteristike budućih inferiornih radnih mesta. Škole sa učenicima pretežno iz radničke klase teže da naglase sleđenje pravila i strogu kontrolu ponašanja, dok škole u imućnim predgrađima koriste relativno otvorene sisteme koji favorizuju veće učestvovanje đaka, manje direktno nadgledanje, više mogućnosti izbora predmeta i nastavnika i, uopšte, vrednosni sistem koji više naglašava internalizovane standarde kontrole.

Različiti obrasci socijalizacije u školama koje pohađaju učenici iz različitih klasa nisu nastali slučajno. Oni reflektuju činjenicu da se ciljevi i očekivanja administratora, nastavnika i roditelja (kao i "prijemчивost" učenika za različite obrasce podučavanja i kontrole) razlikuju kod učenika iz različitih društvenih klasa. U svakodnevnom delovanju škola, svest različitih društveno-profesionalnih slojeva nastala u njihovom kulturnom miljeu i radnom iskustvu ključna je za održavanje postojećih korespondencija. Na primer, činjenica da roditelji iz radničke klase favorizuju strože obrazovne metode odraz je njihovog sopstvenog radnog iskustva, koje im pokazuje da je submisivnost autoritetu suštinski element nečije sposobnosti da dobije i zadrži stabilan i dobro plaćen posao. To što roditelji iz slojeva stručnjaka i nezavisnih profesija preferiraju otvoreniju atmosferu i veće naglašavanje motivacione kontrole na sličan

¹³ Ibid. p. 131-133.

način odražava njihov položaj u društvenoj podeli rada. (Kada postoje mogućnosti, roditelji višeg statusa, daleko verovatnije nego njihovi susedi radnici, biraju "open classrooms" za svoju decu.)

Razlike u društvenim odnosima u školama nadalje su pojačane razlikama u finansijskim resursima škola. Slaba finansijska potpora škola u kojima se obrazuju manjinske grupe i deca porodica sa nižim prihodom takođe primorava administratore i nastavnike na onaj tip odnosa koji blisko odslikava odnose u fabrici. Finansijski obziri se ovde suprotstavljaju organizovanju malih, intimnih odeljenja, mnoštvu izbornih kurseva, angažovanju specijalizovanih nastavnika (sa izuzetkom personala koji treba da brine o disciplini).¹⁴ Oni ograničavaju slobodno vreme nastavnika i slobodan prostor neophodan za otvorenije, fleksibilno obrazovno okruženje (fiskulturna sala, košarkaško igralište, botanička bašta). Bolje finansirane škole koje pohađaju deca imućnijih mogu da ponude znatno više prilika za razvitak sposobnosti, za potkrepljen nezavisan rad i druge karakteristike koje zahteva adekvatno obavljanje posla na višim nivoima hijerarhije zanimanja.

Bowles i Gintis ilustruju svoje postavke nizom istraživanja, među kojima posebno mesto zauzima istraživanje J. Binstock. Ona je ispitala različite obrasce društvenih odnosa u višem obrazovanju, analizirajući fakultetske priručnike-informatore koji pokrivaju pravila, regulacije i norme 52 ustanove (javni *junior colleges*, državni univerziteti, učiteljski fakulteti, privatni sekularni, protestantski i katolički koledži). Svaka škola je rangirana prema mnoštvu dimenzija, uključujući striktnost ili labavost akademske strukture, širinu regulacija koje upravljaju ličnim i društvenim ponašanjem, stepen kontrole studenata nad njihovim kulturnim i vannastavnim aktivnostima. Generalni zaključak je sledeći: glavne varijacije vezane su za bazične psihološke razlike u percepciji rada i aspiracijama između glavnih društveno-klasnih grupa koje se pojavljuju kao glavni korisnici određenih škola. Klase se među sobom razlikuju po svojim uverenjima o tome koje su tehničke i društvene veštine, te sa radom povezane karakterne crte i vrednosti najpovoljnije za ekonomsko preživljavanje (stabilnost) ili za ekonomsko napredovanje (mobilnost). Ova verovanja (ili "ekonomska svest") zasnovana su na sopstvenom radnom iskustvu i sopstvenim idejama o zahtevima odgovarajućim za položaj na ekonomskoj lestvici koji je (neposredno) iznad njihovog sopstvenog. Koledži se takmiče na tržištu različitih klasa specijalizujući svoju ponudu, pa svaki od njih preživljava obezbeđujući propisani skup "hard" obuke u veštinama koje, generalno uzev, odgovaraju očekivanjima posebne društveno-klasne grupe potrošača i specifičnim potrebama za tim veštinama na posebnim nivoima privrednog sistema. J. Binstock je izolovala nekoliko organizacijskih karakteristika konzistentno povezanih sa različitim obrazovnim ustanovama: najpre, uočila je razliku između "bihejvioralne kontrole" koja uključuje pravila studentskog

¹⁴ To su, u američkim školama, "disciplinarian teachers" i "truant officer".

ponašanja i naglašava "spoljašnju" potčinjenost normama, i "motivacione kontrole" koja naglašava nespecificovanu, varijabilnu i visoko fleksibilnu orijentaciju na rad (*task-orientation*) i teži da promoviše vrednosni sistem koji naglašava ambivalentnost i inovaciju kao superiorne u odnosu na izvesnost, tradiciju i konformizam. Takođe je izolovala "*leader-versus-follower orientation*": neke škole stavljaju akcenat na buduće subordinirane položaje i radne zadatke i podučavaju odgovarajućoj poslušnosti, dok druge naglašavaju potrebu razvijanja liderskih "self-konceptata". Institucije koje prevashodno upisuju studente iz radničke klase i pripremaju osoblje za radna mesta i poslove nižeg nivoa u proizvodnoj hijerarhiji naglašavaju sledbeništvo (*followership*) i bihevioralnu kontrolu putem strogih pravila ponašanja koja se moraju slediti, dok elitnije škole naglašavaju *leadership* i motivacionu kontrolu. Iako je stalno u procesu reformisanja, "koledž-industrija" održava rangiranu hijerarhiju obrazovnih ciljeva i praksi, koji odgovaraju pritiscima društvenih klasa, sa gradiranim pristupom tehničkoj opremi, organizacionim veštinama, emocionalnim perspektivama i klasnim (radnim) vrednostima za svaki stratifikovani nivo industrijskog sistema.¹⁵

Evidencija koja se odnosi na korespondenciju između društvenih odnosa proizvodnje i društvenih odnosa u obrazovanju ide i dalje od ovog strukturalnog nivoa i osvetljava i srodnost motivacijskih obrazaca u ovim dvema sferama društvenog života.

Poredeći istraživanja G. Smitha, R. Edvardsa i P. Mayera sa sopstvenim istraživanjima, Bowles i Gintis pokazuju da se isti tipovi ponašanja nagrađuju i u obrazovnom i u privrednom sistemu. U jednom zanimljivom pokušaju kvantifikacije crta ličnosti i motivacija, G. Smith je primenio relativno osetljivu test-proceduru za koju je pokazao, u seriji studija, da može da bude odličan prediktor obrazovnog uspeha (tj. prosečne školske ocene - *grade point average*). Radilo se o 42 opšte crte ličnosti, procenjivane na osnovu opažanja ponašanja u školi svakog učenika od strane njegovih koleginica i kolega. Faktorijalna analiza je zatim omogućila identifikaciju pet generalnih crta, tj. karakteristika koje su se pokazale stabilnim u različitim uzorcima. To su: *agreeableness*, *extroversion*, *work orientation*, *emotionality* i *helpfulness*. Od ovih pet crta, samo je *work-orientation* faktor (koji Smith naziva još i "snagom karaktera" i koji uključuje karakteristike kao što su: *not a quitter*, *conscientious*, *responsible*, *insistently orderly*, *not prone to day-dreaming*, *determined*, *persevering*) povezan sa školskim uspehom. U različitim uzorcima, ova crta ličnosti se pokazala kao trostruko uspešniji prediktor poslegimnazijskog školskog uspeha od bilo koje kombinacije trinaest kognitivnih promenjli-

¹⁵ Vid. SCA, p. 133, 134. Takođe: W. H. Ben, M. Carnoy, J. Craine, H. Levin, "School is Bad, Work is Worse", u M. Carnoy, H. Levin, *The Limits of Educational Reform*, D. Mc Kay, New York, 1976, p. 225.

vih, uključujući IQ i matematički i verbalni SAT (*scholastic achievement test*).¹⁶

R. Edwards je Smithovu proceduru učinio još rafiniranijom. U svojoj disertaciji o prirodi hijerarhijske podele rada, on je konstruisao skup od šesnaest parova crta ličnosti (karakteristika) koje bi mogle da budu relevantne za uspešno obavljanje posla. Edwards polazi od pretpostavke da, ako je rangiranje zaposlenih od strane nadglednika osnovna determinanta zapošljavanja, otpuštanja i promocije, onda je to i najbolja mera nečije "adekvatnosti" za posao koji obavlja i da se tu u stvari, mogu otkriti važni elementi motivacijskog sistema organizacije. Zato je on upoređivao ovo rangiranje od strane supervizora sa skupom od šesnaest crta ličnosti prema kojima su kolege sa posla rangirali zaposlene. U uzorku od nekoliko stotina bostonskih radnika, Edwards je našao "grozdove" od tri crte ličnosti, sumirane kao "rules-orientation", "dependability" i "internalization of the norms of the firm", koje snažno predviđaju nadglednikovo rangiranje radnika u istoj radnoj grupi. Rezultat se održava i kada se korelacija ovih crta ličnosti sa obeležjima kao što su starost, pol, socijalno poreklo, obrazovanje i IQ, koriguje linearno-regresivnom analizom. Edwards je našao da je "rules-orientation" (usmerenost na sleđenje pravila) bila relativno značajnija na najnižim nivoima proizvodne hijerarhije, te da "internalizacija normi" preovladava na najvišem nivou, dok je "dependability" bila značajna na srednjim nivoima.

Uspeh Edwardsovog testa u predviđanju rangiranja zaposlenih od strane nadglednika podstakao je Bowlesa i Gintisa da primene sličnu proceduru na gimnazijske učenike (pretpostavljajući da ovo omogućava uočavanje prilično neposredne veze između personalnog razvoja u školskom sistemu i zahteva koji se postavljaju za uspešno obavljanje posla u privrednom sistemu). Ova istraživanja su izveli sa P. Meyersom. Uzorak se sastojao od 237 učenika završnog razreda jedne njujorške državne gimnazije. Sledeći Edwardsa, i oni su konstruisali 16 parova karakteristika ličnosti, i uz to obezbedili podatke o prosečnim ocenama učenika, IQ skorovima i rezultatima na verbalnom i matematičkom SAT sa prijemnih ispita za koledž (*college entrance examination*).

Pokazalo se da su skorovi kognitivnih sposobnosti (IQ, SAT) najbolji prediktor prosečne ocene. Dakle, ocenjivanje je u značajnoj meri zasnovano na kognitivnim "performansama" (i to je, možda, najvalidniji element u "meritokratskoj ideologiji"). Ali, šesnaest karakternih crta posedovalo je veoma sličnu prediktivnu vrednost (koeficijent korelacije 0,63 u poređenju sa 0,77 za kognitivne varijable). No, važniji od prediktivne vrednosti crta ličnosti bio je obrazac njihovog doprinosa školskim ocenama. U cilju otkrivanja ovog obrasca, autori su najpre eliminisali efekat razlika u kognitivnim performansama u pojedinačnim ocenama, a zatim izračunali korelaciju između ocena i karakternih crta. Obrazac dobijenih povezanosti jasno podržava njihov "princip korespondencije" (i njihovo

¹⁶ SCA, p. 137

empirijsko istraživanje ocenjivanja). Jedine značajno "kažnjavane" karakteristike ličnosti bile su upravo one koje su nekompatibilne s konformizmom u odnosu na hijerarhijsku podjelu rada: kreativnost, nezavisnost i agresivnost. Sa druge strane, sve crte za koje se očekivalo da će biti nagrađivane, zaista to i jesu. Najzad, pokazuje se zaista upečatljiva korespondencija između crta ličnosti koje se nagrađuju ili kažnjavaju ocenama (u njihovom istraživanju) i obrasca karakternih crta za koje je Edwards utvrdio da je indikativan za "dobro" rangiranje zaposlenih od strane supervizora u industriji.

Na drugom koraku, autori su primenili faktorijalnu analizu kako bi konsolidovali 16 karakternih crta u 3 "faktora ličnosti" (personality factors). Faktorijalna analiza je omogućila da se grupišu one crte koje su i uobičajeno povezane jedna sa drugom kod svih pojedinaca u uzorku. Prvi faktor, nazvan "potčinjenost autoritetu" (*submission to authority*) uključio je sledeće crte: *consistent, identifies with school, persistent, punctual, dependable, externally motivated* i, dodatno, *independent* i *creative* u negativnom obliku. Drugi faktor, nazvan "temperament", uključio je ove crte: *not aggressive, not temperamental, not frank, predictable, tactful, not-creative*. Najzad, treći faktor, nazvan "*internalized control*" uključio je: *empathised orders* i *defers gratification*.¹⁷

Bowles-Gintisova teorija je predvidela da je na srednjoškolskom nivou faktor "podložnost autoritetu" najbolji prediktor ocena među karakteristikama ličnosti, da je "internalizacija normi" ovde manje važna, a da je faktor "temperament" irelevantan. Ova predviđanja su i potvrđena. Sve u svemu, matematički SAT je najbolji prediktor, a zatim slede "podložnost autoritetu" i verbalni SAT sa skoro podjednakom važnošću. "Internalizovana kontrola" je manje važna, a temperament i IQ varijable nisu davale nezavisan doprinos. Tako se, dakle, pokazuje da su personalne karakteristike koje se nagrađuju u školi slične onima koje su važne za "dobro obavljanje posla" (*good job performance*) u kapitalističkoj privredi. Ovo je provereno još na jedan način: naime, pošto su i ova trojica autora kao i Edwards koristili u suštini iste mere za karakteristike ličnosti, proveren je odnos između tri pomenute opšte crte koje je Edwards izvukao u svom istraživanju bostonskih radnika (*rules orientation, dependability, internalization of norms*) i školskih ocena u ovom istraživanju. Rezultati su pokazali značajnu kongruenciju.

Empirijski podaci o ocenjivanju, iako podržavaju "princip korespondencije", ne otkrivaju, naravno, u potpunosti unutrašnje učinke obrazovnog sistema u reprodukciji društvene podele rada. Najpre, sveobuhvatna struktura društvenih odnosa u "obrazovnom okruženju" je ono

¹⁷ Možemo uočiti da ova tri faktora nisu savršeno uporediva sa Edwardsovima. Ovde je "podložnost autoritetu" kombinovala Edwardsove faktore "*rules following*" i "*dependability*". Faktor "*internalized control*" je sasvim uporediv: i Edwardsovi i njihovi podaci ocrtavaju ovde pojedinca koji senzitivno interpretira želje svojih pretpostavljenih (supervizora odnosno nastavnika) i adekvatno se ponaša tokom dužeg vremenskog perioda bez direktne kontrole.

što reprodukuje svest, a ne samo praksa ocenjivanja. Dalje, nabrojane crte ličnosti nisu jedina relevantna personalna obeležja "uhvaćena" u ovim podacima. Druga obeležja su načini samoprezentacije, self-imidži, aspiracije, klasne identifikacije. Merenje karakteristika ličnosti je veoma složeno i teško, pa ovakva istraživanja "pokrivaju" verovatno samo mali deo relevantnih dimenzija. Najzad, i karakteristike ličnosti koje se nagrađuju u školi i one koje su važne za obavljanje nekog posla u privredi razlikuju se prema nivou obrazovnog sistema, klasnom sastavu škole, posebnom usmerenju u školi, itd. Iz svih tih razloga ne može se očekivati da će školske ocene biti, na primer, dobar prediktor ekonomskog uspeha pojedinaca. U ocenama ipak dominiraju kognitivne sposobnosti učenika, a već je pokazano da ti kognitivni elementi nisu visoko relevantni za ekonomski uspeh. Ipak, autori smatraju da bi, u adekvatno kontrolisanom istraživanju u kome bi se poredilo obavljanje istog posla pojedinaca sa sličnim obrazovnim iskustvom, ocene bile dobar prediktor.¹⁸

Kao i obrazovni sistem, i porodica ima značajno mesto u pripremanju mladih za ekonomske i društvene uloge. I između društvenih odnosa proizvodnje i društvenih odnosa porodičnog života postoji gruba korespondencija, što olakšava reprodukciju svesti. Na tu korespondenciju jako utiče iskustvo roditelja iz društvenog sveta rada, pa postoji tendencija da porodica to iskustvo (skrojeno prema objektivnoj prirodi sveta rada) reprodukuje u svom potomstvu pripremajući ga na taj način za prihvatanje sličnih ekonomskih položaja. Iako se tim tendencijama mogu suprotstaviti druge društvene snage (škola, mediji, promene u strukturi zanimanja), one ipak u značajnoj meri čine deo procesa međugeneracijske transmisije statusa.

Uspešno obavljanje posla na nižim nivoima društvene podele rada zahteva od radnika orijentaciju na sleđenje pravila (*rule following*) i konformizam prema spoljašnjem autoritetu, dok uspešno obavljanje posla na višim hijerarhijskim nivoima zahteva ponašanje u skladu sa internalizovanim normama. Ove opšte orijentacije manifestuju se i u rodi-

¹⁸ Ovim zahtevima se do sada približilo samo jedno istraživanje. M. Brener je proučavao stotinu pojedinaca koji su se zaposlili u *Lokheed California Company* nakon dobijanja diplome u srednjim školama Los Anđelesa. Prikupio je podatke o njihovim prosečnim školskim ocenama, broju školskih izostanaka, procene nastavnika o njihovim radnim navikama (*work habits*) i o "kooperativnosti". Zatim je ove podatke uporedio sa ocenama koje su supervizori u kompaniji dali o njihovim radnim karakteristikama ("*ability*", "*conducting*" i "*productivity rating*") i našao značajne korelacije. Bowles i Gintis su ponovo analizirali Brenerove podatke. Jedna mogućnost jeste da ocene mere kognitivne sposobnosti, a da istovremeno te sposobnosti determinišu kvalitet obavljanja posla. Ali, kada su linearnom regresijom kontrolisane nastavničke procene "radnih navika", "koperativnosti" i izostanaka iz škole, videlo se da školske ocene ne mogu da predvide ni "ponašanje zaposlenog" ni "produktivnost". Iz ovoga se mogu izvući dva zaključka: ocene predviđaju "*job adequacy*" samo kroz svoje nekognitivne komponente i, drugo, nastavničke ocene ponašanja su zapanjjuće slične rangiranju ponašanja na poslu od strane supervizora. Kognitivna komponenta ocena predviđa samo rangiranje "sposobnosti" (*ability*) od strane nadglednika. Vid. SCA p. 140; "School is Bad, Work is Worse", p. 230.

teljskim prioritetima kod vaspitavanja dece. Pozivajući se na veliko istraživanje Melvina Kohna,¹⁹ Bowles i Gintis ukazuju na značajnu korepondenciju između odnosa moći u društvenim odnosima na radu i odnosa moći u porodici. Kohnovo istraživanje je postavilo i proverilo sledeću opštu hipotezu: crte ličnosti i vrednosti pojedinaca utiču na ekonomske pozicije koje oni stiču, i obratno, njihova radna iskustva jako utiču na njihove ličnosti i vrednosti. Pojedinci na višim radnim mestima vrednuju zanimljivost posla, autonomiju i oslanjanje na sebe, slobodu i izbor - dakle, više naglašavaju intrinzične aspekte rada i pokazuju visok nivo unutrašnje motivacije i poverenja u interpersonalnim odnosima. Obratno, ljudi na nižim nivoima radne hijerarhije teže da vrednuju pre svega ekstrinzične (spoljašnje) aspekte rada, kao što su sigurnost zaposlenja, visina plate i radni uslovi, te pokazuju "spoljašnji" motivacijski obrazac, veći konformizam u odnosu prema autoritetu i eksplicitnim društvenim pravilima, kao i manje poverenje u interpersonalnim odnosima.

Sažimajući razne aspekte posla koji proizvode ovakve rezultate, Kohn nalazi da je statistički najrelevantnija karakteristika rada "*self-direction*" (autonomija) u zanimanju, što uključuje stepen slobode od bliskog nadgledanja i kontrole, stepen inicijative, stepen nezavisnog prosuđivanja, kao i raznovrsnosti i složenosti posla. Čak nezavisno od ekonomskog statusa, od toga da li su *blue* ili *white-collar*, pojedinci sa sličnim stepenom autonomije u poslu teže da imaju slične karakteristike i vrednosti. Kohn zaključuje da u industrijskom društvu, u kome posao postaje središte čovekovog života, radna iskustva koja podstiču ili sprečavaju *self-direction* počinju da prožimaju čovekova shvatanja - ne samo pogled na rad i sopstveno mesto i ulogu na radu, već i pogled na svet i sebe samog. Uslovi radnog života na višim klasnim nivoima olakšavaju interesovanje za intrinzične kvalitete posla i olakšavaju gledanje na sebe i društvo koje vodi verovanju u racionalno delanje prema cilju/svrsi i promovise *self-direction*. Uslovi radnog života na nižim klasnim nivoima ograničavaju čovekov vidik na ekstrinzične aspekte posla, podstiču suženu koncepciju sveta i sebe samog, te promovisu pozitivno vrednovanje konformizma u odnosu na autoritet. Bowles i Gintis smatraju (i to je važna razlika između Kohnovog i njihovog gledišta) da je ono što Kohn naziva "*self-direction*" bolje nazvati "*internalized norms*". To bi trebalo da znači da, u ogromnoj većini, ljudi na višim nivoima proizvodne hijerarhije uopšte nisu autonomni, samoaktualizovani ili kreativno slobodni (*self-directed*). Verovatnije se, smatraju oni, radi o "supersocijalizovanosti", na način da se internalizuje autoritet i onda (adekvatno) dela bez neposrednog i kontinuiranog nadgledanja i kontrole koja bi usađivala ciljeve aktivnosti relativno otuđene od sopstvenih radnikovih potreba.

¹⁹ Vid. Melvin Cohn, *Class and Conformity: a Study in Values*, Homewood, 111., Dorsey Press, 1969.

Kohn je ispitivao uticaj ovih vrednosti povezanih sa radom (*work related values*) na vaspitivanje dece (*child rearing*). Našao je da roditelji nižeg statusa više vrednuju, kao osobine koje bi želeli da "unesu" u ponašanje svoje dece, poslušnost, urednost-prikladnost (*neatness*), čestitost (*honesty*), dok su roditelji višeg statusa više naglašavali radoznalost (*curiosity*), odgovornost i samokontrolu (*self-control*), promišljenost (*consideration*), i sreću (*happiness*). Roditelji iz radničke klase će verovatno više naglašavati konformizam prema spoljašnjem autoritetu, a roditelji iz srednje klase detetovu *self-direction*. Prvi termin usredsređuje se na spolja nametnuta pravila ponašanja, a drugi na unutrašnje direktive za ponašanje. Kohn naglašava da se ove vrednosti neposredno "prevode" u odgovarajuće obrasce odnosa moći između roditelja i dece. Glavna razlika tiče se specifičnih uslova pod kojima će roditelji kažnjavati (ili se uzdržati od kažnjavanja) dečije ponašanje. Roditelji radnici će kažnjavati dete verovatnije na osnovu neposrednih posledica detetove akcije, dok će roditelji višeg statusa primeniti kažnjavanje na osnovu svoje interpretacije namere (intencija) kojima se dete rukovalo u nekoj akciji. Jer, ako se vrednuje *self-direction*, o prekoračenjima se mora suditi na osnovu razloga datog detetovog ponašanja, a ako se više vrednuje konformizam, o prekoračenjima se sudi samo u terminima narušavanja spolja nametnutih pravila.

Kohn pokazuje da su razlike u vrednostima kojima se roditelji rukovode u vaspitavanju dece direktno povezane sa stepenom *self-direction* u zanimanju (tj. na radnom mestu) koje roditelji obavljaju i da je ova povezanost znatno jača od veze između vaspitne prakse i nivoa obrazovanja ili prestiža zanimanja. Svesno ili nesvesno, roditelji teže da na svoju decu prenesu iskustva izvedena iz radnog života svoje klase, i to pomaže da se deca pripreme za slične klasne položaje.

Sa stanovišta Bowlesa i Gintisa, Kohnova studija obezbeđuje prilično ubedljivo i brižljivo izvedeno objašnjenje jednog aspekta onoga što oni inače smatraju generalizovanim fenomenom: u svim sferama društvene aktivnosti može se videti refleksija ekonomskog života. Hijerarhijska podela rada, sa svojom fragmentacijom radne snage, reflektuje se u porodičnom životu, kao i različit kvalitet društvenih odnosa na različitim nivoima podele rada. U vaspitavanju svoje dece, porodice reprodukuju one oblike svesti koji se zahtevaju za integraciju mlade generacije u ekonomski sistem. Različiti obrasci vaspitavanja dece imaju udela i u stvaranju self-konceptata, ličnih aspiracija, stilova samoprezentacije, načina govora, oblačenja, držanja i ophođenja. Iako ove crte nisu kod odraslih fiksirane i mogu da budu podsticane i pojačavane na radnom mestu, one su ipak dovoljno stabilne da bi imale udela u procesu međugeneracijskog prenošenja društvenog statusa.

Dakle, slika uloge školovanja u procesu socijalizacije postaje jasnija kada se ono razmatra u kontekstu principa korespondencije. Sledeći model A. Inkelesa, svako društvo postavlja pred svoje odrasle članove

specifične zahteve za kompetentnošću, a svrha svih institucija socijalizacije jeste da ispune te zahteve socijalizujući populaciju na način da ona stekne te kompetencije.²⁰ Škola predstavlja glavni agens socijalizacije za mnoge, ako ne za većinu zadataka, odnosno kompetencija koje zahtevaju društveni, ekonomski i politički odnosi izvan porodice.

Pošto rad predstavlja jednu od najvažnijih uloga odraslih, važno je proučiti prirodu radnih uloga i njihovu vezu sa školovanjem. U svom pregledu karakteristika ličnosti kakve zahteva obavljanje posla u birokratskim i hijerarhijski organizovanim preduzećima karakterističnim za moderno društvo, H. Gintis identifikuje četiri tipa tih obeležja ličnosti: (1) "odgovarajući" nivo subordinacije; (2) disciplina; (3) suprematija kognitivnih nad afektivnim modelima reagovanja i (4) motivacija usklađena sa "eksternom strukturom nagrada" (*external reward structure*). Sve ove karakteristike ličnosti povezane su sa "agendom" školskih institucija.²¹

Na primer, subordinacija i odgovarajući odnos prema autoritetu duž hijerarhijskih linija neophodna je u svim modernim radnim organizacijama. Isto kao što radnik prepušta šefu kontrolu nad svojim aktivnostima na poslu, tako je i učenik najpre primoran, a potom pomiren i naviknut na gubitak svoje autonomije i inicijative, ustupajući ih nastavniku koji dela kao superiorni autoritet i dodeljuje nagrade i kazne.

Disciplina birokratizovanih radnih struktura sa svojim zahtevima za visoko "regularizovanim" i konformističkim ponašanjem u odnosu na radno vreme, pravila itd. reflektuje se u školama u skladu sa Silberma-

²⁰ Specifični zahtevi za kompetentnošću razlikuju se od jednog do drugog društva, tako da, na primer, lovačka i skupljačka društva zahtevaju vrlo različite kompetencije u odnosu na moderna industrijska društva. Industrijska društva zahtevaju da odrasli članovi poseduju "određene nivoe veštine u rukovanju jezikom i drugim simboličkim sistemima, kao što su matematika i vreme; sposobnost da se razumeju i ispune formulari; informacije o tome kada i gde nešto tražiti, veštine u interpersonalnim odnosima koje omogućavaju pregovaranje, osiguravaju zaštitu sopstvenih interesa, obezbeđuju održavanje stabilnih i zadovoljavajućih odnosa sa bližnjima, sa kolegama, sa autoritetima; motive postignuća, ovladavanje i upornosti; zabrane koje omogućavaju kontrolu i prihvatljivo kanalsanje agresivnih impulsa, zabrane seksualne ekspresije i ekstremne zavisnosti; kognitivni stil koji omogućava razmišljanje u konkretnim terminima istovremeno dozvoljavajući racionalno služenje apstraktivnim i opštim pojmovima; mišljenje koje je tolerantno za različitost i ima izvesnu fleksibilnost, konativni stil koji olakšava racionalan, regularan, čvrst i uporan napor, "lečen" odmorom i relaksacijom, ali koji ne zahteva preduge periode totalnog povlačenja ili depresivne 'padove'; stil izražavanja emocija koji ohrabruje stabilne i trajne odnose bez ekscesivne narcističke zavisnosti ili eksplozivne agresije u susretu sa malim frustracijama" (A. Inkeles: "The Socialization of Competence", *Harvard Educational Review*, vol. 36, no3 1966, p. 265-283; naved. prema: H. Levin, "Educational Reform: Its Meaning", u: M. Carnoy, H. Levin, *The Limits of Educational Reform*, David Mc Kay Comp, New York, 1972, p. 26, 27. Inkelesova lista predstavlja tek parcijalno nabranje karakteristika koje moderno industrijsko društvo normalno očekuje od svoje odrasle populacije.

²¹ H. Gintis: "Education, Technology and the Characteristics of Worker Productivity", *American Economic Review*, vol. 61, 1971, p. 266-279

novim sumiranjem prirode školske sredine: "Kako su ugnjetačka i sitničava pravila koja upravljaju školom!"²²

Dalje, kao što je Veber tvrdio, birokratija najbolje funkcionira kada je karakteristična racionalnost, nasuprot emociji. Specifična priroda birokratije koju je "prigrlio" kapitalizam razvija se savršeniše ukoliko je više dehumanizovana, ukoliko potpunije uspeva da eliminiše iz javnih poslova ljubav i mržnju i sve iracionalne i emocionalne elemente koji se opiru kalkulaciji. Neki autori govore o nestajanju afektivnosti i tendenciji prema racionalnoj "matter of factness" u odnosima između nastavnika i učenika.²³ Bowles i Gintis nalaze da nastavničko ocenjivanje učenika teži da bude više za personalne crte povezane sa "kognitivnim načinima ekspresije", a niže za one crte koje su povezane sa "afektivnim modelom".

Najzad, pošto radnici nemaju, ili imaju tek malu kontrolu nad onim što proizvode i nad prirodom svoga rada, neophodno ih je motivirati kroz nagrade koje su spoljašnje u odnosu na sam rad, kao što su novac i prestiž. Slično je u školi, gde učenik ima veoma malu kontrolu nad okolnostima u kojima se nalazi i gde njegove aktivnosti nisu prvenstveno determinisane njegovim intrinzičnim interesima i potrebama, već su mu nametnute kroz detaljno isplaniranu i rutinizovanu organizaciju, a u cilju zadobijanja njegovog pristanka i kooperativnosti (tj. konformizma) razvija se teška zavisnost od spoljašnjih nagrada kao što su ocene, rangiranje i diplome.²⁴

Sve u svemu, društveni odnosi "proizvodnje" u školovanju repliciraju i služe reprodukciji društvenih odnosa na radu. "Ne treba mnogo imaginacije da bi se uvidela korespondencija između ocena za 'školski učinak' [school performance] i plata za 'radni učinak', da bi se uvidelo da otuđenje i dosada proizvodne trake odslikavaju gušće okruženje i dosadu obrazovne 'proizvodne' trake [educational assembly line]; da bi se uvideo paralelizam kompeticije među učenicima za ocene i kompeticije među radnicima za plate i napredovanje; te da bi se videlo kako nastavnik u učionici nameće svoje arbitrarne vrednosti učenicima kao što to čini i boss na poslu podređenima...".²⁵

LITERATURA

1. Bowles, S. (1969): *Planning Educational Systems for Economic Growth*, Cambridge Mass., Harvard University Press
2. Bowles, S., Edwards, R. (1993): *Understanding Capitalism: Competition, Command and Change in the U. S. Economy*, New York, Harper Collins College Publishers

²² C. Silberman, *Crisis In the Classroom*, Random House, New York, 1970.

²³ Vid. npr. M. Raskin "The Channeling Colony", u: M. Carnoy, ed., *Schooling in a Corporate Society*, David Mc Kay Comp., New York, 1972. p. 27.

²⁴ Ibid. p. 17.

²⁵ W. H. Ben, M. Camoy, M. Carter, J. Craine, H. Levin, "School is Bad, Work is Worse", u: *The Limits of Educational Reform*, pp. 228, 229.

3. Bowles, S., Gintis, H. (1976): *Schooling in Capitalist America*, London-New York, Routledge and Kegan Paul
4. Bowles, S., Gintis, H. (1986): *Democracy and Capitalism: Property, Community and Change and the Contradictions of Modern Social Thought*, New York, Basic Books
5. Brown, R., ed. (1973): *Knowledge, Education and Cultural Change*, London, Tavistock
6. Carnoy, M., ed. (1972): *Schooling in a Corporate Society*, New York, David McKay Comp.
7. Carnoy, M., Levin, H. (1976): *The Limits of Educational Reform*, New York, David McKay Comp.
8. Filipović, M. (2001): *Obrazovanje, kognitivne sposobnosti i nejednakost prihoda*, Sociologija, 4/2001, pp. 333-344
9. Haralambos, M., Holborn, M. (2002): *Sociologija: teme i perspektive*, Zagreb, Golden marketing
10. Karabel, J., Halsey, A.H., eds. (1977): *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press
11. Katz, M. (1971): *Class, Bureaucracy and Schools*, New York, Praeger Publishers,
12. Kohn, M. (1969): *Class and Conformity: a Study of Values*, Homewood, Ill., Dorsey Press

SCHOOLING AND PERSONAL DEVELOPMENT: THE CORRESPONDANCE PRINCIPLE

According to the „correspondance theory“, social relations of the educational encounter replicate (and contribute to reproduce) social relations at work.

So the important question is which personality traits, attitudes and types of behaviour are fostered by the educational system, and which are not, and may it be asserted that schools are rewarding obedience, submissivness and passivity while penalizing creativity and spontaneity?

The educational system tailors not only the discipline needed for future work, but also self-concepts, aspirations, self-prezentaions and social class identifications which are all important elements of the job-adequacy. Different socialization patterns of schools reflect the fact that the educational objectives and expectations of administrators, teachers and parents (as well as the responsivness of students to various patterns of teaching and control) differ for students of different social classes.

Key words: schooling, correspondance, personality traits, social organization of work, family, hidden curriculum, school grades, differential socialization, social classes