

**Мирко Филиповић**

Универзитет у Београду

Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

УДК: 378.147(73)

Прегледни рад

Примљен: 27. 11. 2011.

## ТРЕЋА ПРЕКРЕТНИЦА: COMMUNITY COLLEGE MOVEMENT<sup>1</sup>

Традиционални амерички високошколски систем, који је некада био одговарајући за образовање друштвене елите, морао се након Другој светској ратној прилагодити новом таласу студентства који ће заузети радна места средњег нивоа и мале друштвене моћи у растућој корпоративној привреди и државном сектору. Community College movement је био адекватан одговор на потребу за легијимисањем нове друштвене спецификације путем школских диплома, на захтеве омладине из нижих слојева и мањина за проширењем приступа вишем образовању, као и на захтеве за професионализацијом неких занимања у циљу подизања њихове друштвене стабилности. Путем класно заснованог канонизовања и образовне инфлације, високошколски систем даје специфичан допринос одржању постојећих образаца друштвених неједнакости.

Кључне речи: експанзија високошколског образовања, оштински колеџи, вокационализам, класна стурктура, cooling out процес

\* \* \*

Мисао Ж. Бодријара (Baudrillard, 1986) да Америка представља „будућност Европе“ и да је Европа заправо „прошлост Америке“, показује се тачно на пољу историје образовних реформи, где су све „велике прекретнице“ у америчком образовању тридесетак година претходиле сличним процесима у Европи.

Прву велику прекретницу („turning point“) у историји америчког школства обележио је, у периоду између 1830. и Грађанског рата, *Common School Movement*, чији је главни резултат био – увођење јавног, бесплатног и обавезног основног школовања, најпре на североистоку (Massachusetts, Pennsylvania, New York itd), а затим у целој земљи. Период од раних година „*Progressive Era*“ до Велике депресије (1890-1930), представља другу велику прекретницу и такође је обележен снажним друштвеним покретом – *Progressive Education Movement*, који је био саставни део транзиције из индустријског (фабричког) у корпоративни ка-

<sup>1</sup> Овај рад је настао у оквиру пројекта „Унапређење квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (ев. бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

питаљистички систем. У његово наслеђе спада централизација и бирократизација школског система, претварање *high school* из елитне у масовну институцију, стандардизација, тестирање и усмерено образовање. Прогресивизам се показао веома успешном снагом у произвођењу радне снаге адекватне за растући корпоративни поредак, и у “рационализацији” процеса репродукције класне структуре модерног индустријског друштва.

Циљ овог рада јесте осветљавање друштвено-историјског контекста „треће велике прекретнице” у историји америчког школства: експанзије високошколског образовања у 50-им и 60-им годинама прошлог века.

Пре две стотине година, установе високог образовања постојале су као „уздигнута културна заједница” смештена на периферији у односу на „*main stream*” друштва и привреде. У тим „аристократским бастионима” (Harward, Yale, William and Mary) у којима је одржавана традиција класичне учености, образовали су се они малобројни који ће ући у стручњачка занимања (*learned professions*) или они наклоњени „завереничкој интелектуалној потрошњи богатих класа”. Чак и међу члановима економске елите тога доба похађање факултета било је пре изузетак него правило, културни луксуз а не друштвена неопходност.

Више образовање било је од сасвим маргиналног значаја за процесе којима се економски поредак репродуковао и проширивао. Само 1,7% популације САД старости од 18-21 године било је 1870. уписано у установе високошколског образовања. На крају Другог светског рата то је било нешто мање од 20% исте популације, а почетком 70-тих година овог века више од 40%.

Ово кретање било је паралелно промени владајућих идеологија о улози универзитета: схватање високог образовања као „куле од слоноваче” (*ivory tower*) постепено је замењено банализованом сликом система високог образовања као “*social service station*”.

Данас, међутим, колеџи и универзитети играју „...круцијалну улогу у производњи радне снаге, репродукцији класне структуре и перпетуацији доминантних вредности друштвеног поретка” (Bowles, Gintis 1976: 202).

Настављена експанзија корпоративног сектора америчке привреде после Другог светског рата, и експанзија сектора јавних служби, имале су два главна ефекта: независне категорије (*self-employed*) постале су маргиналне за привреду<sup>2</sup>, а са друге стране, појавили су се потпуно нови профили радних места – технички, ниже надзорни, службеничко-услужни, и заузели средишње место у структури радне снаге. Експанзија капитала захтевала је, дакле, интеграцију но-

---

<sup>2</sup> Процент независних (*self-employed*) предузетника и стручњака опао је за стотинак година са 40% на 10% економски активне популације, а проценат менаџера и стручњака у најамном односу се уседмостручио (Bowles, Gintis 1976:204).

вих *white collar* радника у доминантни најамни (*wage-labour*) систем. Та интеграција била је праћена фрагментацијом њихових вештина, на начин веома сличан оном који је примењен код висококвалификованих занатских радника крајем 19. века у процесу одузимања њихове контроле над фабричком халом.<sup>3</sup>

„Компартиментализација” *white-collar* вештина постала је суштински аспект старе „*divide et impera*” стратегије за контролу радне снаге. Диференцијација радне снаге је истовремено значила и њену стратификацију, а она се за потребе легитимације новог поретка ослонила на школске дипломе. Чак и у добро плаћеним пословима високог статуса, дискрециона права и партиципација запослених („аутономија”) се све више ограничавају.

Истовремено, стварање резервне армије незапослене или подзапослене високо образоване радне снаге, (чији су све несигурнији послови углавном „испод нивоа” знања и способности које поседује), делује као критични потпорни стуб моћи.

Случај наставничког посла добар је пример промена које су се догодиле. Са довољно живом имагинацијом, подучавање би било могуће замислити као релативно интегрисан, неутуђени рад у коме је наставник у директном контакту са својим „материјалом”, има бар умерену контролу над сопственим радом, и могао би чак да одржава уверење (или илузију) о својој друштвеној корисности. Но и тај посао је претрпео знатне промене. Борба за ефикасност образовног система започета у САД још 20-тих година 20. века водила је постепено примени метода *business managementa* у средњој школи. Концентрација моћи доношења одлука у рукама школских управника (*principals*) и захтев за економском рационализацијом имале су исте несрећне консеквенце за наставнике какве су бирократизација и рационализација производње имале за већину радника. Контрола планова и програма, евалуација постигнућа (тестирање), професионална оријентација и саветовање (*counseling*), селекција уџбеничког материјала, методи наставе – све

---

<sup>3</sup> Све до 90-тих година 19. века КВ радници (*skilled workers*) су имали значајну моћ унутар предузећа. У многим индустријама, они су колективно задржали контролу над фабричком халом, путем права да сами унајмљују своје помоћнике-шегрте и тако утичу на регрутовање нових КВ радника. Стратегија послодавца да им укину моћ састојала се у бројним, често и успешним, покушајима уништавања њихових синдиката. „Школа научног управљања” обезбедила је нове идеолошке аргументе: она је држала да понашање радника, све до појединачних покрета у оквиру механичких операција, мора да буде контролисано од стране техничара и менаџера, а према научним принципима. Послодавци су снажно подржали увођење усмереног образовања као средства за укидање контроле КВ радника над стручном обуком нових. Од касних 90-тих до Првог светског рата, готово свака конференција НАМ-а (*Natinal Association of Manufacturers*) усвајала је резолуције у прилог усмереног образовања. Оно је понудило нове методе обуке, која се одвија у школи а не на радном месту, и нове дипломе за растући слој предрадника и пословођа који ће одсада бити постављани одвојено и изнад других производних радника, укључујући и КВ раднике, и на тај начин умањујући њихову моћ. (Bowles, Gintis 1976: 193).

је то, у интересу „научног управљања” и повећања ефикасности, на концу прешло у руке „експерата”. Настало је мноштво специјалиста који се баве и најмањим делићима наставничког посла. Задаци размишљања о образовању, формулисања циљева, доношења стратешких одлука које се тичу образовања, смештени су у руке администратора високог нивоа. У циљу административне ефикасности, школе су постале веће и безличније. Могућност комплексних и интимнијих, личнијих односа уступила је место односима који више наликују они-ма везаним за производну траку.<sup>4</sup>

Упоредо са виртуелним нестанком независних професија и интеграцијом *white-collar* радника у фрагментирани и хијерархизоване радне улоге, појавиле су се и нове врсте послова и запослених, које се уобичајено називају *skilled subprofessional white-collar workers*, а укључују техничаре, надгледни персонал нижег нивоа, секретаре, службенике у великопродаји, зубарске помоћнике, техничке цртаче, пара-професионалце у здравству и образовању итд.

Експанзија уписа у установе вишег образовања била је једним делом одговор на потребе настале услед ових промена у структури запослења.<sup>5</sup> Власничке и стручњачке елите су се, као и у претходним важним периодима у историји америчког образовања, мобилисале са циљем да се структура вишег образовања прилагоди новим потребама савременог корпоративног капиталистичког система.

Традиционална универзитетска структура, посвећена вредностима класичне учености и слободног истраживања, у оквиру четворогодишњих факултетских студија за *Bachelor of Arts degree*, била је прилагођена функцији образовања друштвене елите. Са огромним повећањем броја претендената на студије<sup>6</sup> она је постала негодговарајућа. Новоформирани двогодишњи општински колеџи (*Community Colleges*) и технички институти, али и многе четворогодишње високошкол-

---

<sup>4</sup> Фрагментација послова и нестајање личних односа међу људима пројели су и све остале „услугне професије”. И медицински сектор је, на пример, доживео рађање великих, безличних здравствених бирократија, успон специјалиста и суб-специјалиста, ширење и раст пара-медицинских професија (физиотерапеути, оптометричари и др.) и „абдикацију” породичног лекара опште праксе.

<sup>5</sup> Р. Колинс (R. Collins) сматра да се само мали део повећања образованости радне снаге у САД у 20. веку може објаснити потребама привреде – смањењем удела послова који захтевају ниску квалификацију и повећањем удела послова који захтевају високу квалификацију (те тако и додатно школовање, обуку и знање). Знатан део експанзије вишег образовања дугује се заправо покушају да се постигне „професионализација“, тј. подигне друштвени статус неког занимања, а не да се ту заиста преносе неке посебне вештине и знања неопходна за његово обављање. Овај став он илуструје примером бројних „*Business Schools*“ (Collins, 1972)

<sup>6</sup> Већ од краја шездесетих година прошлог века нешто више од половине сваке генерације свршених средњошколаца у САД наставља школовање након матуре.

ске институције, преузели су задатак обучавања будућих канцеларијских и техничких радника средњег нивоа.<sup>7</sup>

Одговор на притиске за улазак у систем вишег образовања водио је ка све већој хијерархијској диференцијацији унутар образовног система. Елитни четворогодишњи колеџи углавном се нису отворили за масе, а у неким од њих селекција је чак постала и строжија. На врху су биле и остале елитне *Ivy League* институције и чувени универзитети (*Harvard, Princeton, Yale, Brown, Columbia, Cornell, Pennsylvania State, Dartmouth*), следе мање престижни државни универзитети, затим државни колеџи и на дну – општински колеџи. Исти механизам регулације подстакнут порастом броја студената, наиме – диверзификација и хијерархизација високошколских институција, био је на делу и у Француској, неколико деценија касније.<sup>8</sup>

*Community College Movement* је део ширег историјског процеса експанзије америчког образовања. Почетком XX века, тачка експанзије била је на нивоу средње школе – претварање *high school* из елитне у масовну институцију. И ово кретање било је праћено диференцијацијом школских програма, и то у правцу стварања таквих курикулума који су више осигуравали завршно и струковно (*terminal and vocational*) образовање, а не припрему за високо образовање. Од Другог светског рата, слична промена се дешава и у вишем образовању и као и раније, експанзија заправо води ка некој врсти „каналисања” којим се „...људи дистрибуирају на начин грубо упоредив и са њиховим класним пореклом и са њиховим очекиваним улогама”. (Karabel 1977: 234)

<sup>7</sup> Јавни двогодишњи колеџи су 1948. имали 153.970, а 1968. 1.169.635 студената. Само у току 60-тих, број општинских колеџа порастао је са 656 на 1.100, а Карнегијева комисија (*Carnegie Commission on Higher Education*) је предвидела оснивање још 200 таквих колеџа у 80-тим (што се и остварило) и то упркос великим финансијским рестрикцијама у буџету за више образовање. Трећина свих студената у САД који улазе у више образовање започиње своје студије у *Community colleges*, а у Калифорнији чак 80%. (J.Karabel, 1977: 232)

<sup>8</sup> Процес је најјаснији на примеру (елитног) сектора Високих школа (*Grandes Écoles*). Прво, у односу на мање престижни – универзитетски сектор, високе школе су имале много мање повећање броја студената. Даље, еволуција се разликује према рангу високе школе (мереном дужином постојања школе и подацима о почетним платама свршених студената): 80% пораста броја студената везано је за високе школе најнижег ранга. На најелитнијим високом школама, контрола броја уписаних праћена је и традиционалним обележјима селекције: ни девојке, ни деца радника, нити имиграната. Пропорција студената из тзв. „народних класа” (*classes populaires*) чак се смањује. Што се тиче универзитетског сектора, највиши нивои успеха (*licence, maîtrise, doctorat*) заштићени су стварањем једног посредног нивоа у високом образовању, који одговара двогодишњим студијама након матуре (IUT, DEUG, BTS, парамедицинске више школе, итд.) и који је апсорбовао велики део пораста броја студената. (Baudelot C., Estabiet R., 1991: 20-29; 2000:100-104) Између 1968 и 1998, број диплома ВАС+2 увећао се седам пута, а број диплома довршеног универзитетског образовања (лиценце и више дипломе) – три пута.

Процес којим се систем образовања шири не сужавајући притом релативне разлике између друштвених слојева (не мењајући „структуру шанси“) могао би се назвати „сегрегативном демократизацијом“ и обично иде руку под руку са процесом „образовне инфлације“: оно што је некада било вредно (на пример, матурска диплома) сада вреди мање него пре, јер више не представља реткост. Друштвене неједнакости делују од самог почетка школовања: деца стручњака, на пример, већ од првих разреда основне школе, имају бољи школски успех од деце радника. Те почетне неједнакости у даљем току школовања улазе у један процес „геометријског раста.“<sup>9</sup>

Са друге стране, из веберџанске визуре, могло би се рећи да, када друштвене групе нижег статуса достигну тј. освоје приступ неком специфичном нивоу образовања, образовна лествица се за једну степену „помера навише“.<sup>10</sup>

Дакле, када је приступ вишем образовању „универзализован“, алокативна функција се наставља кроз установљавање одвојених установа – општинских колеџа који су обезбедили образовање које ће бити не само различито од класичног универзитетског, него и краће. Општински колеџи (*Community colleges*) који се често схватају као „предводници“ једног новог, отвореног и егалитарног система вишег образовања, у стварности јесу, доказује Карабел – прворазредни савремени израз дуалних историјских образаца класно заснованог каналисања и образовне инфлације. (Karabel 1977: 236)

Поредећи пет врста установа вишег образовања (јавни двогодишњи општински колеџи, јавни четворогодишњи, приватни четворогодишњи колеџи, јавни универзитети, приватни универзитети) Карабел је утврдио да су *community colleges* најнижи по класном саставу. У њима је најмање деце стручњака и менаџера (16%) а највише деце радника (*blue collar*). Што се тиче образовања родитеља, пропорција студената чији су родитељи факултетски образовани креће се од 15% (општински колеџи) до 71,8% (приватни универзитети). Испитивање

---

<sup>9</sup> Механизам је веома једноставан: замислимо, на пример, да 80% деце из привилегованих друштвених средина успешно пређе једну етапу, а само 50% деце из дефаворизованих средина. Размак ће се повећавати, јер након пет таквих узастопних селекција, 30% „привилеговане“ деце и даље остаје у трци, а само 3% оних из „дефаворизоване“ групе. (Прва група се креће овако:  $100 \times 80\% = 80$ ;  $80 \times 80\% = 64$ ..., а друга:  $100 \times 50\% = 50$ ,  $50 \times 50\% = 25$  итд.) Тај нам механизам објашњава зашто, иако нису сва деца привилегованих на Харварду, ипак (готово) сви који јесу тамо, потичу из привилегованих средина.

<sup>10</sup> Ако је теорија о образовној инфлацији тачна, требало би очекивати да је огромна образовна инфлација у XX веку праћена минималним променама у систему друштвене стратификације. Неке студије показују (Ценксова, на пример) да нема фундаменталних промена у америчкој класној структури (стагнантна социјална мобилност и непромењена дистрибуција богатства и прихода). То не значи да образовна експанзија није омогућила улазну мобилност за многе *појединце*.

породичних прихода дало је исте систематске разлике (Karabel, 1977: 237, Bowles, Gintis, 1976: 210).

Подаци о занимању, приходу и образовању родитеља показују, дакле, уски паралелизам успона класног порекла и степеница у хијерархији престижа установа вишег образовања које похађају њихова деца. Наравно, иако постоји висока повезаност између класног порекла и типа институције у којој се студира, студенти нису експлицитно селекционисани на основу класног порекла. Важнији предиктор је „*measured academic ability*”. Највероватнији полазник општинског колеџа је студент високих академских способности и нижег социјалног порекла, па затим студент вишег порекла и испод-просечних способности (Karabel 1977: 238)

На различитим деловима система високошколског образовања доминирају различити обрасци друштвених односа. Главне варијације везане су за базичне психолошке разлике у перцепцији рада и аспирацијама између главних друштвено-класних група које су већински корисници одређених школа. *Community colleges* који првенствено примaju студенте из нижих слојева и припремају особље за радна места нижег нивоа, наглашавају следбеништво (*followership*) и тзв. бихејвиоралну контролу („спољашња” потчињеност јасним правилима понашања студената) док елитне школе наглашавају *leadership* и мотивациону контролу која валоризује неспецификовану, варијабилну и флексибилну *task-orientation* и „промовише вредности амбивалентности и иновације” као супериорне у односу на извесност, традицију и конформизам.<sup>11</sup>

Раст и развој двогодишњих јавних колеџа заснован је на променама у структури занимања, али много дугује и идеологији о једнаким шансама, према којој је Америка „земља шанси” која омогућава свакоме да напредује онолико колико му његове властите способности допуштају, независно од друштвеног порекла, и према којој је амерички систем јавног образовања – камен темељац те „отворене структуре прилика”.<sup>12</sup> Не само да се верује у могућност узлазне мобилности пу-

<sup>11</sup> Различите обрасце друштвених односа испитивала је Џ. Бинсток (J. Binstock), анализирајући приручнике-информаторе који покривају правила, регулације и норме 52 установе (јавни *community colleges*, државни универзитети, учитељски факултети, приватни секуларни, протестантски и католички колеџи). Колеџи се такмиче на тржишту различитих класа специјализујући своју понуду тј. обезбеђујући „*hard*” обуку која одговара очекивањима и веровањима одређених класних скупина о томе које су техничке и друштвене вештине и са радом повезане карактерне црте и вредности најповољније за економско преживљавање (стабилност) или напредовање (мобилност). Ова веровања су заснована на сопственом радном искуству и сопственим идејама о захтевима који су одговарајући за положај непосредно изнад сопственог. (М. Филиповић, 2008: 81)

<sup>12</sup> М. Троу (M. Trow) сматра да је улога јавног образовања и јавном мњењу и у „народном сентименту”, и перципирана повезаност јавног образовања са националним благостањем и индивидуалним постигнућем већа у САД него у било којој другој земљи. (M. Trow, 1977: 107)



тем образовања, него постоји и убеђење да у друштву које придаје велики значај дипломама, непоседовање одговарајуће дипломе може да буде фатално за остварење аспирација. Одскора је више образовање постало готово обавезно за улазак на средње и више положаје у класној структури.<sup>13</sup> Овај нагласак на дипломама водио је ка појачаним захтевима за слободним приступом вишем образовању, а амерички образовни систем је био вољан да удовољи овим захтевима, и да, како каже Карабел, држи друштвену утакмицу (*the mobility contest*) отвореном колико год је то могуће. Дакле, *Community College Movement* наизглед испуњава традиционалне америчке захтеве за једнакошћу шанси. Принцип постигнућа остаје нетакнут јер виши нивои у систему високог образовања онемогућавају приступ онима који не задовољавају њихове критеријуме.

Студенти општинских колеџа показују врло високе образовне аспирације<sup>14</sup> повезане, наравно, са жељом за улазном мобилношћу. Друштвени процес који омогућава онима што су у колеџ ушли са превеликим надама (које никада неће бити реализоване) да се прилагоде својој ситуацији, назива се „*cooling out*”. Овај термин потекао је из класичне студије случаја Б. Кларка (B.Clark). Истражујући *San Hose City College*, Кларк је нашао да постоје три типа студената: 1. они којима је диплома двогодишњих (обично „примењених” студија крајњи циљ (*pure terminal students*)) 2. они који желе и који ће успети да наставе студије на четворогодишњем колеџу (*pure transfer*) и 3. они чије су аспирације више од нивоа који би одговарао њиховом актуалном школском постигнућу (*latent terminal students*). Ови последњи, који би масовно желели да искористе проходност ка вишим институцијама, али је мало вероватно да ће задовољити критеријуме, представљају проблем за колеџ: како, наиме, љубазно убедити *latent terminal* студента да је „трансфер” програм за њега неодговарајући а да то не изгледа као да му се одриче једнакост шанси као идеал коме су Американци толико привржени?<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> Карабел је показао да се вероватноћа добијања посла високог статуса (менаџер, стручњак) значајно повећава ако се поседује BA *degree* (Karabel 1977: 237) Исто су показали Бодло (Baudelot) и Естабле (Establet) за вероватноћу да се добије статус „*cadre*” у Француској, уз поседовање диплома једнаких или виших од „*licence*”. ( Baudelot C, Establet R. 2000: 152).

<sup>14</sup> Бар три пута је већи број полазника општинских колеџа који желе да заврше четири или више година студија, од броја оних који то заиста и ураде, а мање од половине полазника стигне до *Associate of Arts degree* (две године студија). (Bowles, Gintis 1976: 211)

<sup>15</sup> „*Cooling out*” процес започиње још пре доласка на колеџ: ниски скорови на пријемним испитима воде у *remedial classes*, оделења која већ уливају сумњу у успех и успоравају кретање ка „правим” студијама (*courses for credit*). Следећи корак је сусрет са саветником (*counselor*) ради утврђивања распореда курсева; овај покушава да (полазећи од скорова успеха у средњој школи и „жеља” студента) помогне студенту у избору „реалистичног програма”. Трећа фаза је специјално смишљен обавезан једночасовни курс назван „*Psychology 5: orientation to College*”, који ставља посебан акценат на проблем нереалистичних аспирација. Након ових суптилних и мање суптилних порука које су студенту упућене, следи четврти корак: обавештење о потреби „поправљања” на



Управо *Cooling out* процес омогућава двогодишњем колеџу да обави своје функције селекције и легитимације, а с обзиром на његов класни састав – и да допринесе међугенерациској трансмисији привилегија. (S.Bowles, 1972:48)

На самом дну растуће формализованог система усмеравања (*tracking system*), ови процеси каналишу студенте радничког порекла удаљавајући их од четворогодишњих студија и усмеравајући их у техничко-службеничка занимања средњег нивоа. Добивши приступ вишем образовању, студент нижег статуса често бива „охлађен” и натеран да интернализује свој (а заправо структурално индуковани) неуспех. Расцеп између аспирација и њихове реализације, који би могао да постане политички проблем, тако је померен а идеологија једнаких шанси одржана: *Community college movement*, наизглед обећавајућа екстензија једнаких образовних шанси, у стварности означава екстензију класно заснованог система усмеравања у вишем образовању и наставак дугог историјског процеса „образовне ескалације без стварне промене.”<sup>16</sup> *Cooling out* процес није само израз „академског конфликта” који би рефлектовао сукоб између ригорозних академских стандарда вишег образовања и неселективности уписа, већ је „...израз прикривеног класног конфликта” (*submerged class conflict*). У суштини, тврди Карабел, то је сукоб између студената нижег порекла који захтевају друштвену мобилност и система који није способан да на те захтеве одговори зато што је сувише узак на врху, а уз то академски стандарди имају класни карактер и функција им је да „оправдају” универзитет као средство за дистрибуцију привилегија и за легитимизацију неједнакости. *Cooling out* треба схватити пре као „органски”, него „освешћен” процес: њега нико није дизајнирао већ је он напосто настао из конфликта друштвено-културних аспирација „претендата” и друштвене и економске реалности. Но најважније је да резултира тиме да људи за неуспех окривљују себе а не систем.

За оне који опстану у општинским колеџима студије су, много чешће него што је то случај у четворогодишњим колеџима, експлицитно вокационе.<sup>17</sup> Веза

---

курсима где је добијена ниска оцена. Ово се не може игнорисати, јер ако студент сам не потражи помоћ (*guidance*) од професора, саветник, са ауторитетом дисциплинског апарата иза себе, захтева састанак са студентом. (Све улази у студенатов стални досије – *permanent record*). Пети, одлучни корак је стављање студента на *probation*, притисак да се пређе на „реалистичан програм” („убијање наде”). Сврха целе процедуре је да се студент убеди да се сам повуче из школске конкуренције, без отворене присиле, и да притом задржи „бенигни” поглед на процес школске селекције. Непрозрачност (*opaqueness*) процеса је неопходна за његову успешност. (Karabel 1977: 238-240).

<sup>16</sup> Да *community college* има негативан утицај на опстанак у систему високог образовања, да он не повећава број *bachelor degrees*, да он омогућава највеће шансе за трансфер (и мобилност) студентима из средњих класа – све су то чињенице које су клијентели непознате. (Karabel, 1977: 240)

<sup>17</sup> Међутим, вокационална оријентација постаје типична и за целину америчког система вишег образовања и, по правилу, притисак у правцу „рационализације курикулума и наставних метода” јача са интензивирањем финансијске кризе у образовању. Снажно ју је подржала и Карнеги комисија у свом завршном извештају за 1973. годину. (Bowles, Gintis 1976: 206)

између потреба привреде и школског курикулума појачана је представницима бизниса у надзорним одборима и саветима колеџа. Федерална влада и велике приватне фондације такође активно подржавају вокационализацију наставних програма.

Са друге стране, ови колеџи све више личе на средње школе. Скрипта, „јасна” предавања, круто поштовање рокова, мала слобода у избору курсева, велике групе, велика оптерећеност наставника, стандардизација програма и наставних метода, безличност формализованих односа – навели су 70-тих година неке ауторе да их назову „средњим школама са пепељарама” (*high schools with ashtrays*). Али то не треба оценити као неуспех *Community College* покрета, сматрају Боулс и Гинтис, већ као „... успешну адаптацију на задатке које ти колеџи треба да испуне: обучавање великог броја студената да достигну ону посебну комбинацију техничке компетенције и помирљивог повиновања (*social acquiescence*) каква се захтева на стручним пословима средњег нивоа без значајније друштвене моћи у хијерархији занимања корпоративне капиталистичке привреде”.

„*Big business*” тежи да помири две супротности: потребу модерног процеса производње за већим развојем људских способности и са друге стране, политичку потребу да се спречи да тај развој доведе до повећања личне аутономије која представља претњу постојећој подели рада и дистрибуцији моћи. Систем вишег образовања мора да комбинује подучавање интелектуалних умећа са „масовном пропагацијом капиталистичког фолклора и репродукцијом фрагментиране и субмисивне свести међу *middle level* запосленима”. (Bowles, Gintis 1976: 207) Јер, било би готово немогуће за образовни систем да сачува традиционалну *liberal arts* структуру и да преноси интелектуалне вештине високог нивоа, а да истовремено не пренесе и неке од истина о функционисању друштва и не подстакне развој критичке свести студената.

Експанзија високог образовања у САД 60-их година делом се може објаснити проширеном тражњом за техничким, службеничким и другим *white collar* вештинама у напредујућем корпоративном и државном сектору. Други део објашњења тицао би се „пролетаризације” *white collar* радне снаге чије су привилегије и прерогативи постепено умањивани тј. усклађивани са императивима профита и контроле у корпоративном предузећу те, следствено, трке за школским креденцијалима за које се упорно верује да представљају „појас за спасавање”. Најзад, не треба занемарити ни растуће захтеве омладине из радничке класе и мањинских група (црнци, имигранти, жене) за проширењем приступа високом образовању, као оличењу принципа *equal opportunity*, као ни захтеве појединих занимања за „професионализацијом“ у циљу подизања друштвеног статуса.

Као и у случају претходних маркантних периода у историји америчког школства, традиционална либерална теорија је недовољно „опремљена” за објашњавање савремене динамике „Технократска” верзија либералне теорије може да објасни понешто од квантитативне експанзије система вишег образовања – потребама привреде тј. порастом тражње за високо образованом радном снагом, али она игнорише кључне социјалне аспекте раста: откуда, на пример, драматична хиперпродукција високообразоване радне снаге, која ствара истинску резервну армију рада? „Демократска верзија”, на другој страни, не може да објасни комплексну стратификацију система вишег образовања и јасно узмицање либералних идеала пред сегментацијом и “вокационализацијом” студија.

Само на почетку периода експанзије високошколског сектора постоји релативни паралелизам еволуције диплома и одговарајућих радних места. Већ од краја 60-их (а у Европи од 90-их), у ситуацији образовне инфлације и пратеће девалвације диплома, несклад између аспирација студената и реализације очекивања драматично се повећава. Континуирана ерозија „просечне добити” од свих високошколских диплома постаје очигледна и утолико већа како се иде од диплома највишег престижа ка дипломама општинских колеџа.

#### ЛИТЕРАТУРА :

- Baudelot, Ch., R. Establet (1991). *Les étudiants, l'emploi, la crise*. Paris: Maspéro.
- Baudelot, Ch., R. Establet (2000). *Avoir trente ans en en 1968 et 1999*. Paris: Ed. du Seuil.
- Baudrillard, J. (1986). *Amérique*. Paris: Grasset.
- Bowles, S., H. Gintis (1976). *Schooling in Capitalist America*. London, New York: Routledge and Kegan Paul.
- Bowles, S., H. Gintis (1986). *Democracy and Capitalism: Property, Community and Change and the Contradictions of Modern Social Thought*. New York: Basic Books.
- Bowles, S. (1969). *Planning Educational Systems for Economic Growth*. Cambridge (Mass): Harvard University Press.
- Brown, R., (ed.) (1973). *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock.
- Carnoy, M. (ed.) (1972). *Schooling in a Corporate Society*. New York: David Mc Kay Comp.
- Carnoy, M., H. Levin (1976). *The Limits of Educational Reform*. New York: David McKay Comp.
- Collins, R. (1972). Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. U: Cosin, B.R. (ed.), *Education: Structure and Society*, Harmondsworth: Penguin.
- Filipović, M. (2008). Školovanje i razvoj ličnosti: princip korespondencije. U: D. Radovanović (ur.), *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi*, Beograd: FASPER, str. 71-87.
- Filipović, M. (2007). Pokret za progresivno obrazovanje u SAD u svetlu teorije korespondencije. *Beogradska defektološka škola* 3: 199-216.

- Haralambos, M., M. Holborn (2002). *Sociologija: teme i perspektive*. Zagreb: Golden marketing.
- Jencks, C. (1976). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Penguin: Harmondsworth.
- Karabel, J., A. H. Halsey (eds.) (1977). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte.
- Trow, M. (1977). The second Transformation of the American High School Education. U: J. Karabel, A. H. Halsey (eds.) (1977). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.

**Mirko Filipović**

University of Belgrade

Faculty for Special Education and Rehabilitation

*Summary*

## THE THIRD TURNING POINT: COMMUNITY COLLEGE MOVEMENT

*Traditional American higher education system, that once was adequate for education of social elite, had to adapt, after the Second World War, to the new wave of students who would occupy middle level and relatively powerless jobs in growing corporate economy and public sector. The Community College Movement was an adequate response to the need for legitimating the new social stratification through school credentials, to the demands of minorities and lower classes youth for ever widening access to higher education, and to the demand for professionalization of some occupational groups aspiring to achieve higher social status. Through class based channeling and educational inflation, higher educational system contributes, in its own way, to preserve the existing patterns of social inequalities.*

*Key words: higher education expansion, community colleges, vocationalism, class structure, cooling out process*