

ТМГ. XXXVII	Бр. 2	Стр. 535-553	Ниш	април - јун	2013.
-------------	-------	--------------	-----	-------------	-------

UDK 316.74:37

Прегледни рад

Примљено: 21. 02. 2012.

Одобрено за штампу: 04. 06. 2013.

Марица Шљукић

Срђан Шљукић

Универзитет у Новом Саду

Филозофски факултет

Одсек за социологију

Нови Сад

## **ОБРАЗОВАЊЕ И ДРУШТВЕНА ПОКРЕТЉИВОСТ: МИТ О МЕРИТОКРАТИЈИ И СОЦИЈАЛНИ КАПИТАЛ\***

### **Апстракт**

Циљ рада је да се у оквиру теоријског концепта социјалног капитала сагледају нека класична (функционалистичка) социолошка теоријска становишта, као и новији емпиријски увиди, са намером поновне социолошке ревизије меритократије као идеолошке конструкције. Испитивање утицаја социјалног капитала у процесу формалног образовања има за сврху утврђивање оквира у којима се образовање у савременим друштвима јавља као релевантан и (не)довољан канал друштвене покретљивости. У том настојању, у раду се посебно обрађа пажња на имплицитна и експлицитна препознавања социјалног капитала (у научној теорији, али и у оквиру емпиријских истраживања), као варијабле у међуодносу образовања и друштвене покретљивости.

**Кључне речи:** образовање, друштвена покретљивост, меритократија, социјални капитал, савремена друштва

## **EDUCATION AND SOCIAL MOBILITY: MYTH OF MERITOCRACY AND SOCIAL CAPITAL**

### **Abstract**

The aim of this paper is to revisit some classical (functionalist) theoretical standpoints and some newer empirical insights within the theoretical concept of social

---

kmarica@neobee.net

\* Текст је настао као резултат рада на пројекту *Промене у друштвеној структури и покретљивости као чиниоци европских интеграција Републике Србије, са посебним освртом на АП Војводину (179053)*, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

capital, for the purpose of sociological revision of meritocracy as an ideological construct. Investigation of the influence of social capital in the process of formal education is aimed at establishing a framework in which education in modern societies appears as a relevant and (in)sufficient channel of social mobility. The paper particularly focuses on the implicit and explicit recognition of social capital (both in scientific theory and in empirical research) as a variable in the relationship between education and social mobility.

**Key words:** Education, Social Mobility, Meritocracy, Social Capital, Modern Societies

### УВОД

Савремена друштва карактерише велики оптимизам када је реч о моћи образовања и његовом утицају на добробит како појединца, тако и целих друштава (Lauder, Brown, Dillabough & Halsey, 2006). Са једне стране, од образовања се очекује да ублажи и каналише ефекте непрестаних и интензивних глобализацијских промена, док се са друге стране и само образовање налази под истим глобализацијским (трансформацијским) притисцима. У том комплексном детерминистичком сплету, на различите начине и са различитим интензитетом, делује мноштво варијабли, а исход целог процеса није (увек) изванредан. Споменута очекивања се односе на подршку образовања у настојањима да се задовоље променљиви захтеви који се пред (будуће) актере постављају у процесу рада, а са циљем прилагођавања променама, али и напредовања.

Последњих пола века протиче у знаку бројних, интензивних и брзих промена у сфери рада, које карактерише стремљење ка повезивању тржишта робе, капитала и радне снаге („људских ресурса“). Те промене се на различите начине одражавају на друштва различитог степена економске, политичке и културне развијености. Данас је савсим уобичајено да компанија која има седиште у неком од развијених капиталистичких друштава ангажује раднике из мање развијених или неразвијених друштава, а робу или услуге пласира на глобално тржиште. У настојању да одгонетнемо на који начин се „људски ресурси“ могу учинити флексибилнима како би могли да прате споменуте промене, али и да „одговоре“ на њих како би на глобалном тржишту радне снаге били конкурентни и примамљиви за послодавце, неизбежно долазимо до образовања и преиспитивања његове улоге и значаја у том процесу (Шљукић, 2008, стр. 55). Иако на први поглед може изгледати да је образовање по себи довољан услов за брзо укључивање и адаптацију у турбулентној сфери рада, као и за напредовање у њој (и ван ње), могло би се ипак поставити питање: да ли је баш тако?

Ауторе овог текста је на упитаност подстакао и случајан, прозаичан и ироничан приказ који им се указао у једној необавезној вечерњој шетњи, приказ скитнице који претура по контејнеру обучен у мајицу са слоганом који је гласио: „У образовању је будућност“. Ова гротескна слика је истог часа готово обесмислила значај личног напора одрицања због образовања, мукотрпног настојања да се за образовање обезбеде средства, али и уверења да образовање по себи може све да промени и да безусловно обезбеди напредовање на лествици материјалног богатства, моћи и угледа. Откуда онда то (глобално) убеђење и оптимизам у погледу моћи образовања? Трагање за одговором на ово питање, кад је о социологији реч, неизбежно нас води до суочавања са основним функционалистичким схватањима.

### *ФУНКЦИОНАЛИЗАМ, МИТ О МЕРИТОКРАТИЈИ И ЊЕГОВЕ КРИТИКЕ*

У складу са општим начелима функционалистичке анализе друштва, образовање се сагледава, пре свега, са аспекта његове интегративне функције, односно са аспекта његовог доприноса очувању друштвене равнотеже. То најбоље потврђује Диркемова (Durkheim) тврдња да је главна функција образовања управо преношење друштвених правила и вредности, чиме се обезбеђује виши степен хомогенизације друштва, јер „(...) друштво може да живи само ако између његових чланова постоји довољна хомогеност“ (Диркем, 1981, стр. 40). Најважнији задатак сваког друштва је да мноштво појединаца „претопи“ у јединствену целину, односно да створи друштвену солидарност. Диркем је образовање схватао као

„(...) утицај који генерације одраслих врше на оне који још увек нису спремни за друштвени живот“, а циљ образовања је да „(...) пробуди и развије у детету изванредан број физичких, интелектуалних и моралних стања која од њега захтевају како политичко друштво као целина, тако и посебни миљеи за које је оно специјално одређено“ (Durkheim, 2006, p. 80).

---

<sup>1</sup> Меритократија је облик друштва у којем је образовни и друштвени успех резултат способности (мерене коефицијентом интелигенције) и индивидуалног напора. Меритократија наглашава једнакост шанси, пре него једнакост исхода, претпостављајући да положај у хијерархији занимања бива стечен као резултат постигнућа мереног универзалним и објективним критеријумима, уместо приписаним критеријума, као што су старост, род, раса или наслеђено богатство. Никома не поседује квалитет, компетенцију и одговарајући карактер не сме бити ускраћена прилика да постигне одговарајући друштвени статус. Суштинско за концепт меритократије је веровање да постоји само ограничен број талентованих људи и да је важна функција образовног система да омогући да таленти буду развијани и потпомогани, а не протраћени (Jary & Jary, 2005).

Осим значаја хомогености за стабилност друштва, Диркем (1981, стр. 40) увиђа и значај одређене хетерогености без које сматра да сарадња у друштву не би била могућа. Увиђање значаја хетерогености отвара могућности за разматрање питања друштвене неједнакости и стратификације. Функција образовања је да обезбеђује одржавање те потребне разноликости кроз специјализацију.

Говорећи о образовној револуцији<sup>2</sup>, Парсонс (Parsons) истиче да је двадесети век отворио нову фазу у преласку са наследне приписаности на сасвим неприписане стратификације, односно велико проширење једнакости у погледу могућности (Parsons, 1992, стр.123–124). „Урођене способности појединца“, како пише Парсонс (1992, стр. 125),

„да постигне *праведно* место у друштву непосредно кроз тржишну утакмицу више се не подразумевају. Уместо тога, стратификација према способностима признаје се као посредована кроз сложена серију степена у процесу социјализације“, а образовање се види као „посебно важан фактор у општем систему стратификације“.

Међутим, иако образовање омогућава „једнакост шанси“, Парсонс сматра да образовни систем мора бити селективан. У вези с тим, Парсонс (1992, стр. 123) каже следеће:

„Разлике у погледу урођене способности за бављење интелектуалним радом, као и оне везане за породичну оријентацију и појединачну мотивисаност, значе да степен образовног домета и његова изузетност варирају. Овај фактор постао је значајан у ономе што неки сада зову *меритократија*, и што, без обзира колико било сагласно са идејама једнакости у могућностима, ипак уводи нове облике суштинске неједнакости у модерни друштвени систем“.

Упркос томе што сматра да урођене способности више нису од пресудног значаја за друштвену стратификацију, он примећује да принцип наслеђивања не нестаје у потпуности. За проблем који се разматра у овом тексту, посебно је интересантно следеће Парсонсово запажање. Наиме, Парсонс (1992, стр. 124) пише да

„све док сродство и породица остану значајни, он (принцип наслеђивања – прим. М. Ш. и С. Ш.) се вероватно не може сасвим уклонити. Породична солидарност тражи да *деца деле предности и недостатке својих родитеља током својих раних година живо-*

<sup>2</sup> Образовна револуција, о којој Парсонс пише у књизи *Модерна друштва*, односи се на ширење основног и средњег образовања, као и на брзо растући број људи који је укључен у високо образовање. То је резултирало слабљењем утицаја принципа наслеђивања, као важног фактора стратификације у америчком друштву, тј. његов утицај је почео да слаби услед све већег значаја образовања (Parsons, 1992, стр. 122–127).

*та* (нагласили М. Ш. и С. Ш.) а улог у конкуренцију у широј заједници је тако велики да су неизбежни притисци у циљу сталне производње приближног статуса из генерације у генерацију. Међутим тај захтев се веома разликује од наследне повластице као такве“.

У овим Парсонсовим увидима је приметна посредујућа улога културног, а посебно социјалног капитала у међуодносу образовања и стратификације. Иако није одредио, односно експлицитно терминолошки артикулисао појам социјалног капитала, очигледно је да је Парсонс свестан његовог присуства и утицаја. Успео је да разлучи оно што је чиста приписаност (детета), од онога што представља његову стечену (од родитеља) предност или недостатак, што Парсонс, додуше, и даље тумачи као својеврсну приписаност. Ово би се могло схватити као имплицитна аутокритика, односно ненамерно побијање неких елемената властитог становишта, али истовремено и основних меритократских начела.

У оквиру једне од најпознатијих (функционалистичких) теорија стратификације, аутора Дејвиса и Мура (Davis & Moore), наилазимо на слична запажања, али и на проблеме који су примећени и у Парсонсовој анализи. Настojeћи да објасне друштвену стратификацију као функционалну нужност и универзалну друштвену појаву која има извесна унутрашња правила, ови аутори образовање сагледавају као процес који стратификацији обезбеђује легитимитет. У чувеном чланку *Неки принципи стратификације*, Дејвис и Мур бележе следеће:

„(...)главна функционална неопходност која објашњава универзално присуство стратификације је захтев са којим се сусреће свако друштво, а који се састоји у мотивацији појединаца и њиховом распоређивању у друштвеној структури. Као функционалан механизам, друштво мора некако дистрибуирати своје чланове на друштвене положаје и подстаћи их да обављају дужности које ти положаји претпостављају“ (Davis & Moore, 1945, p. 242).

Пошто немају сви друштвени положаји једнак значај за друштво, Дејвис и Мур (1945, p. 243) запажају да оно мора обезбедити различите награде, у зависности од важности друштвеног положаја. Нужност овог реципроцитета је највидљивија уколико се посматра на релацији одрицања и труда који се улаже у образовање, са једне стране, и исхода самог образовног процеса (у смислу позиција које се образовањем обезбеђују у сфери рада), са друге стране. Према Дејвису и Муру (1945, p. 244) практично сви положаји захтевају неки облик вештине или способности, који се по правилу стичу образовањем. Што је процес образовања тежи, дужи и захтевнији, то награда за оне који тај процес прођу мора бити већа (на пример, положај доктора медицине). Иако нигде не пишу експлицитно о мерито-

кратији, Дејвис и Мур подразумевају да се до виших друштвених положаја стиже властитим напором, посебно кроз процес образовања, што је суштина меритократског принципа.

Међутим, упркос настојањима да се место у друштвеној стратификацији објасни (оправда) индивидуалним напором и деловањем у једнаким друштвеним (тржишним) условима, Дејвис и Мур (1945, р. 248) ипак примећују извесна одступања, која формулишу на следећи начин:

„Знање и вештина не могу бити стечени куповином, премда прилика да се учи то може бити. *Контрола путева обуке може бити везана за одређене породице или класе као врста права власништва, дајући им моћ и престиж као последицу* (нагласили М. Ш. и С. Ш.). Таква ситуација додаје вештачку реткост природно постојећој реткости вештина и талената.“

Ово запажање доводи Дејвиса и Мура до исте тачке до које је, како смо раније приметили, дошао и Парсонс. Могућност образовања ипак има своју тржишну вредност и цену, коју нису сви у могућности да плате. Осим тога, сам образовни процес се на изванредан начин налази под контролом одређених породица или класа „као врста права власништва“, што им обезбеђује стицање и/или очување привилегованих позиција у друштвеној стратификацији. Очигледно је да је и овде реч о утицају социјалног капитала на образовни процес, што аутоматски води ка различитим (не)очекиваним исходима тог процеса. Иако ни Дејвис и Мур експлицитно не расправљају о социјалном капиталу, нити га појмовно и термилошки изводе, баш као ни Парсонс, присуство овог фактора у образовном процесу и његово деловање на процес стратификације се овде прећутно признаје.

У својој критици Дејвисовог и Муровог становишта, Тјумин (Tumin) указује на бројне препреке у образовном процесу које релативизују значај индивидуалног талента и напора у настојању да се обезбеди бољи друштвени положај, посматрано са аспекта и унутар-генерацијске и међугенерацијске вертикалне покретљивости. „Стабилни системи стратификације“, примећује Тјумин,

„стварају препреке даљем проналажењу будућих талената. Ово је посебно тачно у оним друштвима у којима могућност да се открије талент у некој генерацији варира у односу на различите ресурсе родитељске генерације. На пример, тамо где приступ образовању зависи од богатства родитеља и где је богатство неједнако дистрибуирано, велики сегменти популације биће лишени шансе чак и да открију који су њихови таленти“ (Tumin, 1953, р. 389).

Образовни процес се, дакле више види као средство очувања постојећих друштвених неједнакости, а мање као могућност (канал) узлазне вертикалне покретљивости. Другим речима, меритократска начела посустају под притиском директне и индиректне контроле

образовног система од стране повлашћених друштвених слојева. Ово додатно потврђује и појачава Тјуминово (1953, р. 389) запажање тенденције да елите настоје да ограниче даљи приступ својим привилегованим положајима онда када имају довољно моћи да таква ограничења спроведу. То је нарочито видљиво у културама у којима је могуће да елита одржава велику потражњу и високе награде за свој рад (тражња и награде су резултат друштвеног деловања елите) и то путем ограничавања броја чланова елите који могу тај рад да изводе. Пример за ово могу бити професије, а Тјумин наводи регрутовање и обуку доктора у САД.

У осврту на књигу *Школовање у капиталистичкој Америци*<sup>3</sup>, Боулс и Гинтис (Bowles & Gintis) потврђују своје раније увиде о карактеристикама образовног процеса у САД. Примећују да скорашња истраживања (њихова, али и других истраживача) која су користила далеко боље податке од података који су били на располагању раних 1970-их, у потпуности потврђују њихове некада контроверзне процене о високом нивоу интергенерацијског одржавања економског статуса, неважност наслеђеног IQ-а у овом процесу, као и чињеницу да допринос школовања когнитивном развоју игра малу улогу у објашњавању чињенице да они са већим образовањем више зарађују (Bowles & Gintis, 2001, р. 2). „У САД познавање прихода или богатства нечијих родитеља“, бележе Боулс и Гинтис (2001, р. 4) „говори нам о економском статусу те особе управо колико и године школовања које је та особа прошла, или резултат на стандардизованом когнитивном тесту“. Налази Боулса и Гинтиса, али и других истраживача, који обухватају последње декаде двадесетог века најдиректније „урушавају“ меритократски мит, али и указују на значај „родитељских ресурса“ у процесу образовања, што своје потпуније објашњење добија у теоријама социјалног капитала, као и у Бурдијеовом (Bourdieu) схватању конверзије облика капитала.

Допринос критици меритократских начела дале су и Јанели и Патерсон (Iannelli & Paterson), које у раду *Да ли образовање омогућава социјалну мобилност?* представљају истраживање у коме се испитује повезаност између родитељске друштвене класе (тј. класе порекла појединаца), образовног постигнућа и класног положаја појединаца (класе дестинације) (Iannelli & Paterson, 2005). Јанели и Патерсон (2005) истичу да је уверење да у модерним друштвима образовање представља фактор од растућег значаја у одређивању послова које ће људи обављати и у детерминисању њиховог класног положаја, навело неке научнике да поверују у долазак отворених и меритократских друштава. Међутим, емпиријска евиденција ово доводи у

<sup>3</sup> Књига Боулса и Гинтиса *Школовање у капиталистичкој Америци (Schooling in Capitalist America)*, публикована је 1976. године.

питање. „Људи из привилегованијих друштвених класа“, примећују Јанели и Патерсон (2005), „имају веће шансе да се дуже образују и стекну виши ниво квалификација од људи из мање привилегованих класа“. Ауторке су установиле да је образовање круцијална интервенишућа веза између друштвеног порекла појединаца и њихове касније класне дестинације, и да ова чињеница може појачати друштвене неједнакости и смањити друштвену покретљивост. Јанели и Патерсон су користиле податке из пописа домаћинстава у Шкотској 2001. године, а одабрале су четири кохорте<sup>4</sup> у односу на различите периоде образовних реформи, али такође и у односу на променљиве шансе запошљавања. Резултати њихове анализе показали су да људи из породица које припадају средњој класи још увек имају значајно већу вероватноћу да стекну квалификације више од средњошколских или диплому, од људи који долазе из породица радничке класе. Укупно гледано, јаз се није променио: образовна експанзија користила је свим друштвеним класама подједнако без смањења друштвених неједнакости. Међутим, Јанели и Патерсон (2005) су приметиле нешто веома занимљиво. Наиме, оне бележе следеће:

„Уколико деца из средње класе не достигну највише образовне квалификације, они имају друге породичне ресурсе (на пример финансијску подршку или друштвене мреже) који им омогућавају да се задрже у класи свог порекла“.

Другим речима, образовање има већи значај за друштвену покретљивост код нижих класа, него код виших, тј. оно је за њих главни ресурс друштвене промоције. Што се тиче средњих или виших класа, они и ако не стекну образовање, финансијска средства или социјални капитал и даље могу да им омогуће да се задрже у класи порекла.

Иако признају да је образовање у извесним оквирима утицало на узлазну покретљивост, Јанели и Патерсон (2005) сматрају да оно није смањило јаз између друштвених класа. У вези с тим оне кажу следеће:

„Другу половину двадесетог века карактерисале су високе апсолутне стопе покретљивости које је изазивала структурална промена на тржишту рада, пре свега експанзија професионалних занимања (...). образовање је олакшавало узлазну покретљивост. Међутим, образовање није повећало друштвену флуидност: оно није смањило јаз између друштвених класа када је реч о шансама за улазак у најтраженија занимања. Ово је због тога што највише друштвене класе настављају да задржавају предност у стицању највишег образовања.“

<sup>4</sup> Кохорте које су обухваћене истраживањем су: 1937–1946, 1947–1956, 1957–1966, 1967–1976 (Iannelli & Paterson, 2005).



Ово последње је могуће уз поседовање, развијање и одржавање мреже корисних друштвених контаката. Дакле, социјални капитал привилегованих друштвених слојева и овде се јавља као релевантна интервенишућа варијабла у међуодносу образовања и стратификације у друштву.

Анализирајући дистрибуцију студената из различитих друштвених слојева у формалном систему високог образовања у САД, Хејвман и Смидинг (Haveman & Smeeding) наилазе на податке који озбиљно подривају меритократски мит, који се промовише из највиших центара политичке моћи.<sup>5</sup> На основу података Националног центра за образовну статистику који је део Министарства образовања у САД, Хејвман и Смидинг запажају да се 2001. године само 44% оних који су завршили средњу школу, а припадају најнижој петини популације када је реч о приходима, уписало на колеџ, док се из горње петине (дистрибуције прихода) уписало скоро 80% (Haveman & Smeeding, 2006, p. 126). Овај податак може индиректно указати на изразит јаз (актуелни, али и будући) међу друштвеним слојевима, посебно ако се има у виду и чињеница, коју такође наводе ови аутори, да је средњи приход у 2000. години за Американце са дипломом бachelора или вишом био више него двоструко већи од оних који су имали завршену само средњу школу. Споменути тренд није нешто ново, што се тек појавило (као проблем). Хејвман и Смидинг (2006, p. 126) примећују да се од 1970-их година студенти из породица са нижим приходом све више групишу у двогодишње јавне колеџе, што често бива крај њиховог формалног образовања. Осим што се опредељују за више образовање које краће траје, студенти из породица са нижим приходом чешће одустају од студија, у односу на студенате из породица са вишим приходом. Према резултатима једне емпиријске студије коју наводе Хејвман и Смидинг (2006, p. 126–127), 59% студената са нижим приходима који су започели студије 1998. године, три године касније су стекли диплому или су још студирали, а што је био случај са 75% студената са вишим приходима.

Хејвман и Смидинг (2006, p. 128, 130) истичу да богатији родитељи инвестирају време, новац и *утицај* како би осигурали успешно школовање своје деце, док деца мање образованих и сиромашнијих родитеља за ово имају мањи избор и мање ресурсе. Ово илуструју податком који преузимају из Националне лонгитудиналне студије образовања, према коме у 146 најбољих колеџа и универзитета (који обухватају око 10% свих студената) 74% новоуписаних долази из највише четвртине дистрибуције прихода, а само 3% из

<sup>5</sup> Хејвман и Смидинг наводе став бившег америчког председника Џорџа В. Буша о томе да образовање представља примарну снагу економске и друштвене покретљивости у САД (Haveman & Smeeding, 2006, p. 126).

најниже четвртине. Родитељи који припадају вишим друштвеним слојевима уз помоћ економског, али и социјалног капитала осигуравају својој деци боље позиције у образовном систему, али на дужи рок и боље (или исте) позиције у друштвеној стратификацији, што је донекле у складу са раније изнетим запажањима ауторки Јанели и Патерсон. Хејвман и Смидинг (2006, р. 128) сматрају да постављеним циљевима, систем високог образовања у САД не успева да изједначи шансе студената из породица са вишим приходима у односу на студенте из породица са нижим приходима. Напротив, чини се да систем појачава разлике у економском статусу. Високо образовање не промовише друштвену једнакост онако ефикасно како се то често тврди и као што се у јавности мисли. „Један од зацртаних циљева колеџа и универзитета је“, према увиђањима Хејвмана и Смидинга (2006, р. 129), „да буду меритократски филтер између економског положаја породица у којима деца одрастају и економског положаја те деце кад одрасту“.

Голдторп и Џексон (Goldthorpe & Jackson) сматрају да

„(...) напредовање према меритократији заснованој на знању захтева три главна процеса промене: прво, веза између друштвеног порекла појединаца и њиховог школовања мора све више одражавати *само* њихове способности. Друго, веза између њиховог школовања и њиховог запошљавања мора бити *појачана* квалификацијама стеченим кроз образовање. И треће, веза између школовања и запошљавања мора постати *константна* за појединце различитог друштвеног порекла“ (Goldthorpe & Jackson, 2008, р. 4–5).

Аутори, међутим, примећују да се ова три процеса промене не развијају на начин на који би то желели они који заступају идеју о меритократији заснованој на знању. На основу података из истраживања обављеног у Великој Британији, Голдторп и Џексон (2008, р. 12–13) запажају да је ефекат поседовања дипломе *мањи* за појединце који су рођени у salariјату<sup>6</sup> него за појединце који не потичу из salariјата. Другим речима, образовање је важније за *узлазну покретљивост* у salariјат него што је за *интергенерацијску непокретљивост (статичност) унутар* salariјата. Нискообразовно постигнуће не доноси силазну покретљивост из salariјата коју би захтевала меритократија заснована на знању.

Голдторп и Џексон (2008, р. 13, 17) су мишљења да три наведена процеса промене, који су од суштинског значаја за креирање меритократије, не само што нису присутна у Великој Британији већ их нема ни у већини других напредних друштава.

<sup>6</sup> Породицама професионалаца и менаџера.

„Препреке меритократији заснованој на знању“, бележе они, „интегрални су део сваког друштва са тржишном привредом и класном структуром, па се не може очекивати да оне просто с временом нестану“.

Према овим ауторима, постоји мало разлога да се верује да се модерна друштва заиста трансформишу у меритократије засноване на знању, пре свега зато што унутар модерних друштава постоје структурне одлике и процеси који једноставно нису конзистентни са принципима меритократије засноване на знању. „Стога, како би био учињен било какав напредак ка друштвеном поретку заснованом на овим принципима“, сматрају Голдторп и Џексон (2008, р. 17),

„морала би бити начињена врло радикална политичка интервенција у смислу стварања истинске једнакости образовних шанси. Чак и тада би идеја меритократије засноване на знању вероватно у највећој мери остала утопијска (...) Следствено, уколико се сматра пожељним да се постојеће економске и друштвене неједнакости на неки начин морално легитимишу, треба наћи неки други основ, а не заслуге постигнуте путем образовања“.

Овим су Голдторп и Џексон показали потпуну неодрживост основних начела меритократије засноване на образовању.

#### *СОЦИЈАЛНИ КАПИТАЛ КАО ВАРИЈАБЛА У ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ*

Појам социјалног капитала у друштвену науку уводе канадски социолози 50-их година двадесетог века, приликом описивања чланства у клубовима нових становника предграђа (Патнам, 2008, стр. 21), али се он почиње експлицитно развијати 1980-их година, посебно након објављивања чувеног Бурдијеовог текста *Облици капитала* (Bourdieu, 1986), у коме се прави разлика између економског, социјалног и културног капитала и анализира механизам конверзије једног облика капитала у други<sup>7</sup>. Готово истовремено, касних 1980-их, Колман (Coleman), укључује појам социјалног капитала у интелектуални програм *са намером да укаже на друштвени контекст образовања* (Coleman, 1988, Патнам, 2008). Дискусије и расправе о социјалном капиталу које су уследиле обухватају мноштво аутора, међу којима се још посебно издвајају, Лин (Lin, 2001), Патнам (Putnam) и Фукујама (Fukuyama, 1999).

У претходном делу рада указано је на (углавном имплицитно) препознавање елемената социјалног капитала у теоријским станови-

<sup>7</sup> Пре тога, почетком 70-их година двадесетог века, Бурдије је објавио књигу *Нацирт за једну теорију праксе*, у којој је указао на значај симболичког капитала.

штима (о значају образовања за друштвену покретљивост, али и у критикама упућеним тим становиштима) која су претходила развијеним теоријама социјалног капитала (односно која нису развијана у оквиру тих теорија), а коју налазимо у радовима горе набројаних аутора. То се донекле може схватити и као „заметак“ теорије социјалног капитала у класичној социолошкој теорији, али и као потврда релевантности сагледавања друштвених релација којима је посвећен овај рад (али и других друштвених релација), са становишта теорије социјалног капитала.

Размишљајући о природи и пореклу социјалног капитала, Њутн (Newton) сматра да се социјални капитал може схватити и дефинисати у терминима *норми и вредности, друштвених мрежа и последица* (Њутн, 2004, стр. 300). Када се социјални капитал разматра са аспекта *вредности и норми*, уочава се да се састоји од субјективних вредности и ставова који утичу на то како ће се људи односити једни према другима, при чему ставове и вредности који се тичу поверења и узајамности треба сматрати посебно важнима. Уколико се појам социјалног капитала схвати на овај начин, указује Њутн (2004, стр. 301), скреће се пажња на вредности и ставове који укључују сарадњу, поверење, разумевање и саосећање са другима, што грађанима омогућује да се односе једни према другима као према себи блиским, а не као према странцима или потенцијалним непријатељима. Са другог аспекта посматрано, *друштвене мреже* појединаца, група и организација чине основне компоненте социјалног капитала, због тога што је способност мобилизације великог броја личних контаката од кључног значаја, подвлачи Њутн (2004, стр. 302), за успешно функционисање друштвеног и политичког живота. Разматрајући социјални капитал са становишта *исхода*, Њутн (2004, стр. 303) се позива на Колмана који социјални капитал одређује његовом функцијом. Колман сматра да је, као и остали облици капитала, социјални капитал продуктиван и да омогућава остварење одређених циљева који би у његовом недостатку били недостижни. У исту сврху, Њутн (2004, стр. 303) се позива и на Патнама који социјални капитал такође делимично дефинише у терминима потенцијала да „унапреди успешност друштва унапређењем координисаних акција“. Иако се донекле слаже са Колманом и Патнамом у томе да социјални капитал заиста може да генерише колективна добра и услуге, он такође истиче да се ипак не сме претпоставити да он то заиста и чини.

Социјални капитал се, према Бурдијеовом (1986, р. 249) мишљењу, може процењивати и мерити. Обим социјалног капитала који поседује неки актер зависи од величине мреже веза које он може мобилисати и од количине капитала (економског, културног и симболичког) коју поседују они са којима је он у вези. То значи да, премда је релативно несводив на економски и културни капитал који поседује дати актер, социјални капитал никад није у потпуности не-

зависан од осталих облика капитала. Полазећи од односа хуманог и социјалног капитала, Колман (Coleman, 1988, р. 109) запажа један ефекат социјалног капитала који је, према његовом мишљењу, посебно важан. Реч је о *утицају социјалног капитала на креирање хуманог капитала у следећој генерацији*. По његовом мишљењу, и социјални капитал у породици и социјални капитал у заједници имају своје улоге у креирању хуманог капитала код нових генерација. Хумани капитал, према Колману (1988, р. 100), настаје променама у особама које резултирају способностима и вештинама, које овим особама омогућују да делају на нове начине. Социјални капитал се, са друге стране, појављује кроз промене у односима међу особама, које „олакшавају акцију“. То „олашавање акције“ се заправо односи на коришћење друштвених веза у процесу образовања. На сличном трагу је и Патнам (2008, стр. 22), који посебно наглашава да је суштина стварања мреже веза, пре свега, у служби личних интереса појединаца да, између осталог, нађу посао. У том смислу он констатује да „већина нас добије посао на темељу тога кога познајемо, а не због онога колико знамо – то јест, ради се о нашем друштвеном капиталу, а не о хуманом капиталу“.

Стантон-Салазар и Дорнбуш (Stanton-Salazar & Dornbusch) сматрају да социјални капитал означава

„(...) друштвене односе из којих је појединац потенцијално у могућности да извуче институционалну подршку, *посебно подршку која укључује стицање ресурса заснованих на знању* (нагласили М. Ш. и С. Ш.), на пример информације о начину уписа на колеџ или напредовању у послу“ (Stanton-Salazar & Dornbusch, 1995, р. 119).

У тексту *Од социјалних веза до социјалног капитала: Класне разлике између школских и родитељских мрежа*, Мекнамара-Хорват, Вајнингер и Ларо (McNamara-Horvat, Weininger & Lareau) разматрају однос образовања и друштвене структуре и то у оквиру концепта социјалног капитала (McNamara, Weininger & Lareau, 2006). Аутори се највише ослањају на теоријска становишта Бурдијеа и Колмана, али су у њиховом раду препознатљиви и облици социјалног капитала које налазимо код Патнама и Лина. Подаци које анализирају у раду, засновани су на дубинским интервјуима и посматрању (са учествовањем) осамдесет осморо деце из 3. и 4. разреда и њихових породица<sup>8</sup>. Интервјуи су извођени у фазама као део веће студије у којој се интензивно испитивао живот деце, како у школи, тако и изван ње. Истраживање је, према речима Мекнамаре-Хорват, Вајнингера и Ларове (2006, р. 457), „(...) осмишљено тако да обезбеди дубинско поређење родитељских односа са школом и другим институцијама, укљу-

<sup>8</sup> Подаци су сакупљани од 1989. до 1990. године, затим од 1993. до 1995. године, у укупно три школе у САД (McNamara-Horvat, Weininger & Lareau, 2006, р. 457).

чујући здравствену заштиту и организоване активности слободног времена“. Ово истраживање је показало да социјални капитал родитеља (у виду разгранате мреже корисних контаката) значајно утиче на образовање детета (на сам процес образовања, али и на његов квалитет), што се индиректно одражава и на његов каснији положај у вертикалној структури друштва. Родитељске „мреже“ утичу на интензивнију партиципацију њихове деце у организованим активностима, прво у школи, а касније и изван ње. Мекнамара-Хорват и сарадници (2006, р. 455, 460, 461, 465) су приметили да је употреба социјалног капитала карактеристична за средњу класу. Социјалне мреже припадника средње класе обезбеђују различите ресурсе (контакте са припадницима различитих професија у оквиру своје класе) које родитељи користе како би обезбедили жељени исход за своју децу. Другим речима, родитељи деце из средње класе мобилишу свој социјални капитал, који могу чинити чланови породице, али и пријатељи ангажовани на пољу образовања, уколико је то у функцији помоћи што квалитетнијем задовољавању образовних потреба своје деце. Родитељи деце из средње класе се у случају потребе (на пример, ако искрсне неки проблем у реализацији наставе у школи, или у односима ученика и наставника) повезују и заједнички наступају у настојањима да помогну својој деци, или се пак повезују са својим релевантним контактима у државним институцијама. То би у контексту Патнамове анализе могло да се схвати као употреба и повезујућег (*bonding*) и премошћујућег (*bridging*) социјалног капитала. Мекнамара-Хорват и сарадници (2006, р. 464–465) уочавају да породице из радничке класе имају такође своје мреже познаника и пријатеља које испуњавају значајне функције у неким областима свакодневног живота, али не и у области образовања. У случају неких проблема у школи, они наступају као индивидуалци (при чему се обично „покуравају“ ауторитетима). То што њихову децу чини неравноправном у образовном процесу је управо социјални капитал који они немају, али га имају родитељи друге деце, из више класе.

Развијеност и коришћење социјалног капитала међу припадницима средње класе примећује и Бол (Ball). Он истиче да је њихов социјални капитал богат, добро развијен и да директно помаже у селекцији и приступу вредним добрима. За разлику од омладине радничке класе, омладина средње класе има увид у „свет професија средње класе“, што Бол означава као „вруће знање“ (*hot knowledge*). Међутим, више од тога учешће у социјалним мрежама које су на располагању омладини из средње класе омогућава учење адекватног друштвеног понашања – начина самопрезентације, говора, облачења итд. (Ball, 2003). Другим речима, деци и омладини из средње класе су посредством социјалног (али и културног) капитала блиске информације о престижним професијама припадника средње класе (Бол [2003] као примере наводи правнике, економисте, архитекте

или докторе), као и меке вештине (*soft skills*) које омогућавају бољу личну промоцију, што им даје предност у односу на омладину нижих друштвених класа. То је, према Боловом мишљењу пример „снаге слабих веза“<sup>9</sup>.

Пауер и Вити (Power & Whitty) такође испитују ефекте социјалног капитала на образовање и друштвену структуру у оквиру средње класе, и примећују да се средња класа развија тако што се унутар себе диференцира хоризонтално и вертикално, а ту диференцијацију аутори повезују са образовањем и ангажовањем на тржишту рада (Power & Whitty, 2006). Хоризонтална и вертикална диференцираност средње класе условљава повезујући и премошћујући социјални капитал, јер ова класа није хомогена.

Настојећи да истраже могућност различитих друштвених група да се укључе у систем високог образовања у САД, Перући и Вајсонг (Peggucci & Wysong) анализирају систем *ваучера* и *чартер* школа као иновацију у јавном образовању, која би требало да заустави репродукцију структуре неједнакости од стране образовног система САД. Репродукција неједнакости путем образовања се постиже, према мишљењу ових аутора, на два начина: прво, промовисањем идеологије која прокламује школовање као начин „уједначавања“ и као главни канал узлазне покретљивости (мит о меритократији – прим. М. Ш. и С. Ш.) и друго, расподелом школа у различите групе на основу квалитета (при чему је различит квалитет ових школа директно повезан са друштвеном и економском класом из које долазе ученици), што детерминише шансе ученика за похађање колеџа (Peggucci & Wysong, 2006)<sup>10</sup>. Суштина ваучер система је да се деци из буџета исплати одређени новчани износ (који би свеједно био утрошен на њихово образовање), чиме би им се омогућио упис у бољу школу. Са друге стране, чартер школе омогућавају групама родитеља, наставника и чланова заједнице да предложе начин образовања њихове деце.<sup>11</sup> Иако делују привлачно, ове „иновације“ имају низ озбиљних недостатака који их чине контрапродуктивним у настојању да се бо-

<sup>9</sup> Концепт „снаге слабих веза“ је развио Грановетер. Према његовом мишљењу, слабе везе које су се у социологији најчешће сматрале примером отуђења, заправо играју велику улогу у друштвеној покретљивости, али и у успостављању и очувању друштвене кохезије. Суштина је у следећем: код слабих веза (површни познаници) ређе долази до преклапања кругова пријатеља, него што је то случај код јаких веза; то значи да се уз помоћ слабих веза може допрети до много већег броја људи, као и проширити или пак стећи потребна информација (Granovetter, 1973, Granovetter, 1983).

<sup>10</sup> О овоме видети још у: Милошевић и Шљукић (2010) и Коковић (2009).

<sup>11</sup> Такве групе се пријављују за чартер локалном школском одбору или државном одбору за образовање, како би креирали нову школу. Уколико им то буде одобрено, добијају буџетска средства према броју ученика, односно на исти начин на који се финансирају јавне школе (Peggucci & Wysong, 2006).

ље образовање учини доступним свима (или бар већем броју деце и омладине). Чартер школе не морају да приме све ученике који се пријаве, а сам пријем итекако може зависити од поседовања или непоседовања социјалног капитала родитеља. Са друге стране, коришћење ваучера је у зависности од могућности родитеља да плате додатне трошкове (путовања и сл.), који ваучером нису покривени, што опет доводи до закључка да ће такав начин школовања бити приступачан ужем кругу деце и омладине.

Очигледно је да се ваучер систем и чартер школе могу разумети као још један покушај институционалног одржавања меритократског мита, посредством директног и индиректног деловања социјалног капитала.

### ЗАКЉУЧАК

Идеја „меритократије“ потиче из социолошке фантазије: тачније из дела друштвене научне фантастике Мајкла Јанга (Young) *Успон меритократије*, која је први пут објављена 1958. године. У овој књизи Јанг приповеда историју имагинарног друштва у којем је, као плод просвећености, креирана меритократија како би се промовисала (унапредила) друштвена ефикасност, друштвена покретљивост и социјална правда. Међутим, он описује како је кроз неколико генерација деловање меритократије произвело дубоко друштвено незадовољство и поделу и кулминирало у масовној побуни и снажном одбацивању „владавине најпааметнијих“. Он је био узнемирен начином на који су владе у Британији интерпретирале сврхе Закона о образовању из 1944. године, а који је установио „средње образовање за све“. Јанг је веровао да се тај закон све више користи на чисто инструменталан начин, као средство друштвене селекције у име „заслуга“. Као последица, плашио се он, могла би се појавити нова врста друштвене стратификације, која би психолошки била још неповољнија од оне која је већ постојала – зато што би у меритократији они који нису успели могли од других, али и од самих себе, бити доживљени као да нису боље ни заслужили. За нешто више од деценије након објављивања ове књиге термин „меритократија“ почео је да се користи у друштвеним коментарима и дебати, без било какве ироничне или критичке конотације, већ у изразито позитивном смислу, како би се изразио један прогресивни идеал према којем се крећу сва модерна друштва. Ово изненадно превредновање концепта треба да буде већином приписано раду групе америчких интелектуалаца „хладноратовског либералног“ убеђења. За ове ауторе било је евидентно да, у контексту модерних, „знање – интензивних“ економија образовно постигнуће треба да буде узето као главни индикатор заслуге (Goldthorpe & Jackson, 2008, p. 2–3).



У овом раду је показано како је меритократски мит, као један идеолошки став, прихваћен од стране појединих социолога функционалистичке оријентације (Парсонс, Дејвис и Мур), који су му тиме покушали дати научни легитимитет, те тако ојачати његову релевантност у објашњавању или, боље речено, оправдавању друштвене неједнакости. То је покренуло „лавину“ критика и преиспитивања од стране других социолога, али не само социолога, које су актуелне и данас. Бројна теоријска и емпиријска разобличавања те функционалистичке „заблуде“, од којих је део представљен у овом раду, разобличила су и сам меритократски мит. Недостаци и „идеолошке замке“ меритократских начела посебно су видљиви уколико се анализирају са аспекта теорије социјалног капитала, што је такође показано у овом раду. Унутаргенерацијска покретљивост се увелико ослања на ресурсе претходне генерације, између осталог и на њен социјални капитал.

Социјални капитал, како показују представљена истраживања, омогућава репродукцију друштвених неједнакости коју легитимише мит о меритократији. Мобилизација социјалног капитала у друштвеним односима, што може изгледати парадоксално, истовремено угрожава меритократске принципе јер се са њима коси, али и омогућава одржавање мита о меритократији, јер се активирање социјалног капитала одвија углавном у сфери неформалних и латентних друштвених односа. Међутим теоријско-истраживачки увид у постојање и деловање социјалног капитала у односу на споменути мит делује субверзивно, тј. разобличава га. Тиме се још једном доказује „подривачки“ карактер социологије као науке, чији је задатак да нам открије латентне друштвене структуре. На овом примеру се, такође, показује и значај научне (социолошке) саморефлексије.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Ball, S. (2003). *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of Capital. In: Richardson, J. (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Bowles, S. & Gintis, H. (2001). *Shooling in Capitalist America Revisited*. <http://www.umass.edu/preferen/gintis/soced.pdf>.
- Goldthorpe, J. & Jackson, M., (2008). Education – Based Meritocracy: The Barriers to Its Realisation. [http://www.equalsoc.org/uploaded-files/regular/goldthorpe\\_jackson.pdf](http://www.equalsoc.org/uploaded-files/regular/goldthorpe_jackson.pdf).
- Granovetter, M. S. (1983). The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited. *Sociological Theory*, 1, 201–233.
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *The American Journal of Sociology*, 78 (6), 1360–1380.
- Davis, K. & Moore, W.E. (1945). Some Principles of Stratification. *American Sociological Review*, 10 (2), 242–249.

- Durkheim, E. (2006). Education: Its Nature and Its Role. In: Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., Halsey, A. H. (Eds.), *Education, Globalization & Social Change* (pp. 76–87). Oxford: University Press.
- Диркем, Е. (1981). *Васпитање и социологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Iannelli, C. & Paterson, L. (2005). *Does Education Promote Social Mobility?*. <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%Files/Brief035.pdf>.
- Jary, D. & Jary, J. (Ed.) (2005). Meritocracy. In *Collins dictionary of Sociology* (pp. 384). Glasgow: Harper Collins Publishers.
- Коковић, Д. (2009). *Друштво и образовни капитал*. Нови Сад: Mediterran Publishing.
- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A. & Halsey, H. (Eds.) (2006). Introduction: The Prospects for Education: Individualization, Globalization and Social Change. In: *Education, Globalization & Social Change*. Oxford: University Press.
- Lin, N. (2001). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. New York: Cambridge University Press.
- Милошевић, Б. и Шљукић, М. (2010). Улога друштвеног и културног капитала у процесу социјализације. *Социолошки годишњак – часопис Социолошког друштва Републике Српске*, 5, 51–63.
- McNamara-Horvat, E., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2006). From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations Between Schools and Parent Networks. In Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., Halsey, A. H. (Eds.), *Education, Globalization & Social Change*. Oxford: University Press. pp. 454–467.
- Њутн, К. (2004). Друштвени капитал и демократија. У Едвардс, Б., Фоли, М., Дажани, М. (прир.), *После Токвила*, (стр. 300–311). Сремски Карловци: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Parsons, T. (1992). *Moderna društva*. Niš: Gradina.
- Патнам, Р. Д. (2008). *Куглати сам*. Нови Сад: Mediterran Publishing.
- Perrucci, R. & Wysong, E. (2006). Education for Privilege. In Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., Halsey, A. H. (Eds.). *Education, Globalization & Social Change*. Oxford: University Press. pp. 885-892.
- Power, S. & Whitty, G. (2006). Education and the Middle Class: A Complex but Crucial Case for the Sociology of Education. In Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., Halsey, A. H. (Eds.). *Education, Globalization & Social Change* (pp. 446–453). Oxford: University Press.
- Stanton-Salazar, R. D. & Dornbusch, S. M. (1995). Social Capital and the Reproduction of Inequality: Information Networks among Mexican-origin High School Students, *Sociology of Education*, 68, 116–135.
- Tumin, M. M. (1953). Some Principles of Stratification: A Critical Analysis. *American Sociological Review*, 18(4), 387–394.
- Fukuyama, F. (1999). *Social Capital and Civil Society*. <http://www.imf.org/external/pubs/ft/seminar/1999/reforms/fukujama.html>
- Haveman, R. H. & Smeeding, T. M. (2006). The Role of Higher Education in Social Mobility. *The Future of Children*, 16(2), 125–150.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology (Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social structure)*, 94, 95–120.
- Шљукић, М. (2008). Улога образовања у обликовању „људских ресурса“ у оквирима глобализацијских процеса. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, Књига XXXIII, 55–66.

Marica Šljukić, Srđan Šljukić, University of Novi Sad, Faculty of Philosophy,  
Department of Sociology, Novi Sad

## **EDUCATION AND SOCIAL MOBILITY: MYTH OF MERITOCRACY AND SOCIAL CAPITAL**

### **Summary**

In this paper, entitled “Education and Social Mobility: Myth of Meritocracy and Social Capital”, some classical (functionalist) theoretical standpoints are revisited, and some newer empirical insights analyzed, all within the theoretical concept of social capital, for the purpose of sociological revision of meritocracy as an ideological construct. The essence of the myth of meritocracy is the emphasis on “equal chances” in a society in which the educational and social success is the result of abilities and individual effort. In fact, this is an ideological standpoint, which hides and rejects social and political responsibility for the fact that members of lower social classes cannot advance along the social stratification ladder. The elements of meritocracy are recognized in the functionalist theory of Parsons, as well as Davis and Moore, but, at the same time, these authors hint at some elements of social capital theory that discredit the myth of meritocracy.

With the purpose of emphasizing the disputable character of faith in the power of education and of its manipulative character, this paper presents and analyzes more recent empirical research in addition to some classical theoretical and empirical criticism of the functionalist “delusions”. The more recent research includes: research that checks whether education enables social mobility (Ianelli & Paterson), research of the distribution of students from various social classes within the formal system of higher education in the USA (Haveman & Smeeding), and research of this problem in the United Kingdom (Goldthorpe & Jackson).

The paper also deals with the influence of social capital upon the educational process in modern societies. Investigation of the influence of social capital in the process of formal education is aimed at establishing a framework in which education in modern societies appears as a relevant and (in)sufficient channel of social mobility. The paper particularly focuses on the implicit and explicit recognition of social capital (both in scientific theory and in empirical research) as a variable in the relationship between education and social mobility. In order to support the scientific relevance of the analysis, this paper also deals with those parts of the standpoints of Bourdieu, Coleman, and Putnam that are directly linked to the connection between the educational process and social capital as a variable in the process. After a short review of Newton’s definition of social capital, the paper presents and analyzes the results of research of the presence and use of social capital in the process of education by various social classes (especially by the middle class) (McNamara-Horvat, Weininger & Lareau). This section is followed by the results of two other studies that deal with the characteristics of social capital of the middle class and the consequences of its use in the process of education (Bowl, Power & Whitney). The final part of the paper contains critical remarks on the offered solutions (currently only in public education in the USA, the implementation of which is being considered in other societies as well) to overcome social inequalities maintained and prolonged by the educational system.