

Tranzicijski problemi teorije obrazovanja: funkcionalna i konfliktna perspektiva

Jadranka Goja

Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Zagreb, Hrvatska

SAŽETAK Tranzicijske promjene ne obasižu samo promjene u strukturi društva već i u njegovoj teoriji. Time problemi vezani uz novu društvenu teoriju aktualiziraju i probleme povezane sa stanjem društvenih znanosti. Ta je problematika najeksplicitnija i najrazvidnija na primjeru teorije obrazovanja. Autorica u razmatranju tranzicijskih problema teorije obrazovanja pozornost posvećuje funkcionalističkom i konfliktnom pristupu (teoriji), nastojeći pružiti odgovor na pitanje njihove perspektive. Ističući da je funkcionalistički pristup obrazovanju usmjeren na proučavanje uloge i prinosa obrazovanja u održavanju društvenoga sustava, pri čemu pretpostavlja spontani sociokukulturni razvoj društva i obrazovanja prema meritokratskim načelima, a da su protagonisti konfliktnih teorija usmjereni na proučavanje uzroka, mehanizama i načina promjena društva i obrazovanja temeljem vrijednosno oprečnog stava, posebno se pozabavila s naravi i socijalnim nositeljima vrijednosti zastupljenih u obrazovanju.

Ključne riječi: društvena teorija, sociologija obrazovanja, sociološki pristupi.

Primljeno: 21. svibnja 1998.

1. Tranzicijski okvir funkcionalističkoga i konfliktnoga teorijskoga pristupa obrazovanju

Stvaranje hrvatske države popraćeno je mnogim problemima u kojima su se zatekla sva društva u tranziciji. Jedan od takvih problema jest i preobrazba obrazovanja. Raspadom bivšega društveno-političkog "realnog" sistema, nametnula se potreba stvaranja novoga obrazovnog sustava koji će adekvatnije izraziti potrebe

novonastale hrvatske države. U skladu s tranzicijskim težnjama, tj. "prijelaza iz socijalističkog u kapitalističko društvo" (Cifrić, 1995: 261) obrazovanje su zahvatile institucionalne i sadržajne promjene koje još uvijek traju. Kako su društvena nastojanja usmjerena ka tržišnoj privredi i političkom pluralizmu, u obrazovanju se ta nastojanja prepoznaju kao težnje ka demokraciji i modernizaciji (Cifrić, 1995). S obzirom na polastoljetno marksističko nasljeđe društvene i pedagoške teorije, promjene koje se sada dešavaju nisu ni lake a niti je predvidljiv njihov ishod. Zato i pristup tom pitanju ima biti jednak pristupu fenomenu *de novc*.

Napuštanjem marksizma kao društvene i pedagoške teorije bivšega jugoslavenškoga socijalističkog društva, otvorio se prostor za stvaranje nove društvene i pedagoške teorije, sukladne novonastaloj hrvatskoj državi i njezinim novim težnjama i ciljevima. Posebice, držeći na umu činjenicu da tranzicija postsocijalističkih zemalja u zemlje nove demokracije obasiže ponajprije vrijednosna, konceptijska, sadržajna i načinska pitanja, a tek u svezi s njima institucionalne i strukturne aspekte pretvorbe. Kako između sustava odgoja i obrazovanja i političke strukture društva postoje uske veze, "projekcija odgoja svjedoči svjetonazorne koncepcije društva, odnosno idejno političke stavove na kojoj je sazdana. I ne samo to. Struktura je odgoja najvjerodostojniji svjedok stvarnog duhovnog stanja sredine koja je upriličuje. Stoga, ako se društvo deklarira kao demokratsko, a struktura odgoja to demantira, onda će ta činjenica otkrivati da nije samo škola nedemokratska nego da je to i društvo koje ju je takvom organiziralo" (Marinković, 1995: 56). Marinković zastupa stajalište kako nova hrvatska škola treba utemeljenje na novoj pedagoškoj paradigmi, jer u suprotnom "prijehvatimo li naime praksu da teorija odgoja ostaje ista, a da je ono što se mijenja samo političko znakovlje nehotice smo se izjasnili i o našem shvaćanju nove političke stvarnosti" (Marinković, 1995: 56).

Pitanje nove paradigme u društvenim znanostima zahtjev je da "rasvijetli te društveno i kulturno, znači i sociologijski, značajne promjene" (Skledar, 1995: 291). Kako su te promjene nedovoljno transparentne i u nastajanju, ako "sociologija tranzicije" (Cifrić, 1995) još uvijek ne može na njih odgovoriti, ona ih može akcentirati kao probleme.

Jedan od problema tranzicijske sociologije odnosi se na sociologijski relevantne pristupe u proučavanju obrazovanja uopće i njegove tranzicije. Do sada su dominantni pristupi sociologije obrazovanja bili funkcionalistički, konfliktni i interakcionistički (Haralambos, 1989). Kako neki autori smatraju da su funkcionalistički i konfliktni pristupi, osim sociologijskih teorija, ujedno i dominantne i suprotstavljene društvene teorije koje odražavaju i različit pogled na svijet (Haralambos, 1989; Kuvačić, 1990: 7), raspadom komunističkog bloka konfliktne su društvene teorije doživjele svoj realni krah. Stoga bi se moglo zaključiti da će se zemlje u tranziciji sve više okretati funkcionalizmu, ne samo kao sociološkoj već i kao društvenoj teoriji. To bi praktički moglo značiti da u sociologiji obrazovanja funkcionalizam ostaje jedinom alternativom koja bi mogla tvoriti novu paradigmu sociologije. Ako je tome tako, onda je pitanje mogu li se konfliktne teorije još uvi-

jek rabiti kao relevantne sociološkijske teorije, pogotovo u zemljama tranzicije. Motrimo li pak funkcionalne i konfliktne teorije jedino kao suprotstavljene sociološkijske teorije i dva različita metodološkijska pristupa proučavanju društva i obrazovanja, onda ovi pristupi i teorije ostaju jednako relevantnima za sociološkijska istraživanja kao i do sada. Tome u prilog ponajviše svjedoči američka i europska sociologija u kojoj su funkcionalistički i konfliktni pristupi i teorije najviše i zastupljeni (Zanden, 1990: 490), i to u obliku dva suprotstavljena ali još uvijek dominantna pristupa u sociologiji, tj. alternativne perspektive. Hoće li u zemljama tranzicije ova dva različita teorijska pristupa u proučavanju društva i obrazovanja biti prepoznata kao dvije različite perspektive, ostaje vremenu da to pokaže. Međutim i bez obzira na to, sociološki je korektno upozoriti da se funkcionalna i konfliktna perspektiva ne iscrpljuju u društvenim teorijama, nego prije svega da su one dva *validna sociološkijska pristupa* i dvije još uvijek *relevantne sociološkijske teorije*. Da bi to postalo transparentnije i u sociologiji obrazovanja, ukratko ću izložiti ova dva oprečna teorijska pristupa.

2. Funkcionalistički pristup obrazovanju

Funkcionalističke su teorije uglavnom usredotočene na održavanje društvenog sistema, pa stoga one primaran interes posvećuju mehanizmima njegove integracije i reprodukcije. Budući da osnovu društvene kohezije prema tim teorijama tvore norme i zajedničke vrijednosti društva, te da je obrazovanje uz obitelj i religiju važan mehanizam prenošenja normi i vrijednosti društva na njegove članove, one obrazovanje motre značajnim *agensom socijalizacije* i pridaju mu poseban značaj.

Za funkcionalističko je stajalište karakteristično da se temelj zajedničkih vrijednosti nalazi u sociokulturnoj sferi društva, pri čemu je njihovo primarno izvorište religija (Durkheim, 1981). Zajedničke su vrijednosti onaj sklop sociokulturnih vrijednosti koje osiguravaju trajanje i opstanak nekoga društva, a proizvodi ih samo društvo. One su, dakle, u osnovi svakog društva i njegove kulture, pa ih pojedinac ne stvara i ne može na njih utjecati. Kako njihovo izvorište nije pojedinac već društvo, one su nadindividualnoga i općedruštvenog karaktera. Držeći da zajedničke društvene vrijednosti nastaju spontano, a mijenjaju se evolucionistički, funkcionalisti poriču svaki utjecaj pojedinaca i vladajućih grupa na njihovo nastajanje i mijenjanje (Parsons, 1988: 22). One su opće i trajne, jer izražavaju vrijednosni konsenzus društva, odnosno o njima postoji opća suglasnost. Pripisujući im nezavisan i samostalan utjecaj na članove društva, funkcionalisti zastupaju tezu o njihovoj *sociokulturnoj uvjetovanosti* u društvu, a time i u obrazovanju.

Polazeći od "vrijednosnog konsenzusa" kao osnovnoga funkcionalnog preduvjeta nastanka i opstanaka društva, funkcionalisti promatraju obrazovanje prvenstveno s obzirom na njegov *doprinos održavanju konsenzusa vrijednosti i društvene solidarnosti*. Kako prema njihovu mišljenju obrazovanje neposredno prenosi zajedničke vrijednosti i norme društva na svoje članove, oni ga drže važnim sredstvom socijalizacije. Takvo se stajalište osniva na tvrdnji da vrijednosti u obrazovanju

predstavljaju vrijednosti *cijeloga* društva, a ne vladajuće društvene skupine, radi čega im pripisuju *općedruštveni* karakter. Time oni ne postavljaju pitanje uporabe i zlorabe obrazovanja od strane vladajućih skupina u smislu ostvarivanja parcijalnih, a ne općedruštvenih interesa. *Obrazovanje se shvaća kao (neutralno) sredstvo (neposredne) transmisije društvenih vrijednosti i normi na članove društva, pa je stoga ono važan mehanizam (održavanja) društvene kohezije.*

Prema Durkheimu, da bi se neko društvo održalo potrebno je da među njegovim članovima postoji dovoljan stupanj homogenosti, koja je pretpostavka svake društvene suradnje i solidarnosti. Obrazovanje "održava i pojačava homogenost, usadujući unaprijed u djetetovu dušu suštinski slične osobine koje zahtijeva kolektivni život" (Durkheim, 1981: 40) i njegova je primarna zadaća osigurati građanima postojanje "dovoljnog zajedništva ideja i osjećaja bez koga je svako društvo nemoguće" (1981: 49). Ovo zajedništvo ideja i osjećaja počiva u "kolektivno nesvjesnom" svakog naroda, čineći osnovu njegova nacionalnog duha, a cilj je obrazovanja "da ih usadi u svijest" (1981: 40). Zajedništvo ideja i osjećaja nekog društva ogleda se u tipu ili idealu čovjeka koje društvo teži da ostvari. "Svako društvo stvara sebi neki ideal čovjeka, onoga što on treba da bude kako u intelektualnom tako i u fizičkom i moralnom pogledu" (Durkheim, 1981: 13). Taj je ideal ujedno i cilj obrazovanja.

Prema Durkheimovu mišljenju, ideal čovjeka kojega neko društvo obrazovanjem formira, sadrži one osobine kojima dotično društvo teži. Društvo obrazovanjem svakom pojedincu usaduje sistem ideja, osjećaja i navika "koje u nama izražavaju ne našu ličnost, već grupu ili različite grupe kojima pripadamo; takva su religijska vjerovanja, moralna vjerovanja i postupci, nacionalne ili profesionalne tradicije, kolektivna mnijenja svih vrsta. Njihova cjelokupnost čini *društveno biće*. Stvoriti takvo biće u svakome od nas jeste cilj vaspitanja" (1981: 14). Kako društveno biće nije dato gotovo u prvobitnoj konstituciji čovjeka, Durkheim smatra da ga obrazovanjem tek treba izgraditi. Obrazovanje je za društvo "sredstvo pomoću koga ono u srcu djece priprema suštinske uslove svoje sopstvene egzistencije" (1981: 8), prema svojim potrebama oblikuje pojedinca. "Tako pojedinac traži osobine koje na prvi pogled izgledaju spontano željene tek onda kada ga društvo na to pozove i to ih traži na način na koji mu ih ono pripisuje" (1981: 41). Pojedinac nije svjestan utjecaja društva na sebe, *pojedinac želi ono što društvo od njega traži*, odnosno "Pojedinac, hoteci društvo, želi sebe samog" (Durkheim, 1981: 47).

Argumentaciju za svoje stajalište Durkheim osniva na tvrdnji da stabilnost pojedinca ovisi o stabilnosti društva. Ukoliko je društvo homogeno, ono razvija solidarnost i suradnju među svojim članovima, što je pretpostavka društvene a time i pojedinačne stabilnosti. U suprotnom, nastupa stanje društvene anomije. Budući da se prema njemu društvena homogenost osniva na konsenzusu vrijednosti nekoga društva, uloga je obrazovanja da taj konsenzus prenosi na nove generacije. Time se uloga obrazovanja prvenstveno svodi na *socijalizaciju* mladih.

Kako je cilj obrazovanja prilagodba pojedinaca njihovoj društvenoj sredini, *ciljevi društva predstavljaju istodobno i ciljeve obrazovanja*. Posredstvom obrazovanja potrebe društva postaju "želje" pojedinaca, pa je obrazovanje društveno a ne individualno determinirano. Pojedinaac se odgaja u skladu s društvenim potrebama i vrijednostima, a ne individualnima. Vrijednosti koje obrazovanje prenosi su vrijednosti društva, te pojedinac ne može na njih utjecati. One su proizvod zajedničkoga života i izražavaju njegove potrebe. "Cijela prošlost čovječanstva doprinijela je da se stvori taj skup maksima koje upravljaju današnjim vaspitanjem; cijela naša historija je na njemu ostavila tragove, pa čak i historija naroda koji su nam prethodili. Tako, viši organizmi nose u sebi neku vrstu odjeka biološke evolucije, čije su ishodište" (Durkheim, 1981: 37).

Prema Durkheimu obrazovanje zadovoljava one potrebe društva koje su u funkciji njegova održavanja, ali ne i mijenjanja, a svode se na potrebu društva za homogenošću i suradnjom. Kako je društvo ujedinjeno zajedničkim vrijednostima i specijaliziranom podjelom rada, škole istodobno prenose *i opće vrijednosti društva i posebne vještine*. Na taj način škole ispunjavaju zahtjeve društva za vlastitom reprodukcijom.

Iako su Durkheimova shvaćanja o ulozi obrazovanja u društvu i danas dragocjena, glavna primjedba koja mu se može uputiti jest da podrazumijevajući sociokulturnu uvjetovanost vrednota u društvu a time i u obrazovanju, on ne uspijeva identificirati koje su to vrednote, čije interese reprezentiraju, te kako se one mijenjaju.

Nastavljajući se na Durkheimove ideje, Talcott Parsons također drži da su vrijednosti u društvu a time i u obrazovanju, sociokulturno uvjetovane. One nastaju spontano, a mijenjaju se evolucionistički, te Parsons ne postavlja pitanje njihove klasne uvjetovanosti. Smatrajući da društvo funkcionira na *meritokratskim načelima* (Parsons, 1971), on ne dovodi u pitanje principe nastanka društvene strukture. Kako pak zajedničke vrijednosti znače vrijednosni konsenzus svih članova društva, a ne vladajuće skupine, Parsons, kao i Durkheim, ne uspijeva odgovoriti na pitanje koje su to vrijednosti i kako se one mijenjaju.

Parsons ističe ulogu škole u odgoju mladih na temeljnim vrijednostima društva i motri *obrazovanje kao socijalizaciju*. Vrijednosni je konsenzus osnovni integrativni faktor društva, pa se uloga obrazovanja sastoji u prenošenju normi i vrijednosti društva na njegove članove. Prenoseći zajedničke vrijednosti, obrazovanje reproducira vrijednosni konsenzus društva čime osigurava pretpostavke njegova opstanka i stabilnosti.

U svome eseju *The School Class as Social System* Parsons naglašava dvije važne funkcije škole, a to su "socijalizacija individua... i raspodjela uloga u društvu" (Parsons, 1961: 453). Shvaćajući socijalizaciju kao važan "agens putem kojeg se pojedinci odgajaju za preuzimanje uloga odraslih" (1961: 434), on školu drži važnim sredstvom socijalizacije. Prema njegovu mišljenju načela društva sadržana su

i u načelima škole. Škola, prenoseći norme i vrijednosti društva, priprema mlade za obavljanje određenih uloga u društvu. U tom smislu ona vrši i određenu *selekciju na principu znanja i sposobnosti*. Kako Parsons smatra da je meritokratski princip važeći u društvu, on ga jednako tako drži važećim i u školi. Tvrdi da je postojeća društvena struktura odraz zasluga i sposobnosti pojedinaca, on obrazovanju pripisuje važnu ulogu u raspodjeli budućih uloga u društvu, jer bi o uspjehu ili neuspjehu koji pojedinac postigne u školi ovisio i njegov buduću status u društvu. Time škola, zahvaljujući meritokratskom principu na kojemu funkcionira, predstavlja glavni mehanizam perpetuiranja socijalne strukture.

Objašnjavajući proces socijalizacije putem škole, Parsons ističe da škola, jednako kao i društvo, potiče vrijednosti "jednakih šansi" i "uspjeha" (1961: 451). Kako obrazovanje uključuje stav da su razlike u socijalnoj strukturi opravdane jer su posljedica razlika u sposobnosti i znanju, škola socijalizira učenike u skladu s vrijednostima koje su u društvu važeće. Time škola sprečava realne *napetosti* koje u društvu postoje, jer unaprijed legitimira postojeće društvene razlike pripisujući ih razlikama u sposobnostima i znanju. Na taj način obrazovanje potpomaže širenju ideologije "jednakih šansi" i "uspjeha", koja je ključni element održanja vriednosna konsenzusa društva.

3. Kofliktni pristup obrazovanju

Kritike funkcionalističkog pristupa obrazovanju uglavnom se usredotočuju na slabe točke Durkheimove i Parsonsove teorije, kao što je shvaćanje da društvo samo stvara vrijednosti koje spontano (i bez posredovanja vladajuće elite) prenosi kroz mehanizme socijalizacije na svoje članove. Kako oko tih vrijednosti, prema mišljenju funkcionalista, postoji opća suglasnost, one predstavljaju "vrijednosni konsenzus" društva. Njih tvore vjerovanja, osjećanja, predodžbe i vrijednosti koje izražavaju moral nekoga društva. One su nadindividualne naravi jer nastaju i mijenjaju se nezavisno o volji pojedinca. Time su opće ili kulturne vrijednosti nekoga društva društvene ne samo po svom karakteru, nego i po svom nastanku, jer determiniraju pojedinačnu svijest i ponašanje.

Upravo u ovakvim stavovima funkcionalizam trpi i najoštriju kritiku. Zamjerke simboličkih interakcionista svode se na to da funkcionalizam, zaboravljajući na pojedinca, zanemaruje njegovu aktivnu ulogu u stvaranju i prihvaćanju vrijednosti (Labov, 1973). Marksistička se kritika uglavnom usredotočuje na funkcionalističko ispuštanje iz raščlambe faktora političke moći, te uloge i značaja ideologije (Haralambos, 1989) zbog čega ne bi bilo moguće objasniti promjenu društva i društvenih vrijednosti.

Jedna od glavnih primjedaba upućena funkcionalističkoj teoriji društva i obrazovanja odnosi se na zanemarivanje konfliktnih i dinamičkih aspekata društva. Kako su funkcionalisti pridali prvenstveni značaj društvenoj statici i ravnoteži, a zanemarivali ulogu disfunkcionalnih faktora društva, oni nisu bili u stanju objasniti

nagle društvene promjene (Kuvačić, 1970). Polazeći od vrijednosnog stava da je *društvo dobro, pravedno i moralno*, oni su pretežnu pažnju posvećivali mehanizmima održavanja i stabilnosti sistema.

Suprotno od funkcionalista, konfliktni teoretičari polaze od vrijednosne pretpostavke da je postojeće *društvo loše, nepravedno i nemoralno*, jer je klasno, pa ga stoga po njihovu mišljenju treba mijenjati. Ovakvo se mišljenje temelji na stavu da su razlike među ljudima rezultat klasnih razlika, a ne razlika u sposobnostima, kako misle funkcionalisti. Marksistički stav polazi od teze da su pripadnici različitih klasa u prosjeku jednako sposobni, te se pravednost društvenog sistema prvenstveno ogleda u ekonomskoj jednakosti ljudi. Opovrgavajući biološke razlike među ljudima, marksisti zaključuju da ako bioloških razlika nema, onda su klasne razlike lažne, nepravedne i nemoralne. Upravo radi tih razloga konfliktni teoretičari pridaju prvenstveni značaj razotkrivanju elemenata društvene dezintegracije, nejednakosti, sukoba i promjena. Bitna razlika funkcionalističkog i konfliktnog pristupa temelji se na *vrijednosnoj razlici* između njihovih pristupa i teorija.

Dok funkcionalisti zastupaju *meritokratsko* načelo, koje bi bilo sadržano u osnovici funkcioniranja društva i obrazovanja, cijela konfliktna teorija usmjerena je na opovrgavanje ovoga stava. Funkcionalistički stav o "pravednosti" i "moralnosti" svakoga stabilnog društvenog sistema, konfliktni pristup dovodi u pitanje uvodeći u analizu društvenih pojava elemente političke moći, političkih interesa, uloge ideologije, te suprotstavljenost proizvodnih odnosa i proizvodnih snaga. Smatrajući tzv. ekonomsku infrastrukturu poligonom svih društvenih interesa i sukoba, konfliktni teoretičari temeljem značajki ekonomske infrastrukture društva zaključuju i na sve ostale odnose. Ističući da obrazovanje (u kapitalizmu) kao dio društvene nadgradnje samo reflektira i odražava odnose u sferi društvene podjele rada, oni mu i ne pripisuju drugu do li *ideološke* funkcije. Time oni obrazovanje prvenstveno motre u sprezi s ekonomskom infrastrukturom, a manje sa kulturom (shvaćenom u Durkheimovu i Parsonsovu smislu). Posredno, konfliktna teorija ipak uspostavlja taj odnos preko pojma ideologije. Prema takvom mišljenju ideologija vladajuće klase zastupljena je u dominantnoj ili vladajućoj kulturi, koja se reproducira i putem obrazovanja. Na taj način prenoseći kulturu vladajuće klase, obrazovanje istodobno prenosi i njezinu ideologiju (Bourdieu i Passeron, 1977).

Kritika funkcionalističkog pristupa obrazovanju uglavnom se svodi na isticanje činjenice da vrijednosti koje se obrazovanjem prenose nisu *opće* vrijednosti društva, nego vrijednosti vladajuće klase. Na tragu ove kritike su i razmišljanja Louisa Althussera, koji obrazovni sustav promatra kao važan aspekt društvene svijesti, a koji je uvjetovan proizvodnim odnosima. Prema njegovu mišljenju obrazovni sistem odražava proizvodne odnose nekog društva, te kao takav prvenstveno služi interesima vladajuće klase. Time bi obrazovni sustav imao prvenstveno ideološki karakter i ulogu (Althusser, 1986). Ideološka uloga obrazovanja postaje sve značajnija u suvremenom industrijskom dobu, jer sukladno sekularizaciji modernoga društva te slabljenju tradicionalne uloge religije i porodice,

obrazovni sistem postaje najjače sredstvo ideološkog utjecaja vladajuće klase. Ovu činjenicu Althusser potkrijepljuje konstatacijom da je obrazovni sistem direktno i najčvršće povezan s državom, te predstavlja jedan od najutjecajnijih "ideoloških državnih aparata". Kako Althusser polazi od činjenice da je adekvatna "reprodukcija radne snage" glavni preduvjet opstanka i prosperiteta vladajuće klase, za njezinu reprodukciju neophodno je zadovoljiti i neke ideološke uvjete kao što su: njezina djelotvornost, podložnost i poslušnost. U zadovoljavanju tih uvjeta on obrazovanju pripisuje najznačajniju ulogu. Prenoseći vrijednosti vladajuće klase, obrazovni sistem u kapitalizmu preuzima dvije značajne uloge, od kojih se prva odnosi na reprodukciju *vještina* potrebnih za uspješnu radnu snagu, a druga na *reprodukciju ideologije* vladajuće klase, odnosno socijalizaciju radnika u skladu s njezinim kategorijama.

Althusser, slično kao i Durkheim, naglašava važnost uloge obrazovanja u prenošenju tzv. posebnih vještina, koje su neophodne s obzirom na društvenu podjelu rada, ali ono što Durkheim naziva prenošenjem "općih vrijednosti" za Althussera je prenošenje ideologije vladajuće klase. Althusser smatra da škola ne prenosi samo "opće vrijednosti" pod kojima on razumijeva ideologiju vladajuće klase koja opravdava kapitalistički sistem i čini ga legitimnim, nego ona također reproducira stavove i ponašanje koji se zahtijevaju od glavnih skupina u podjeli rada. Time on pokazuje kako je ideološka kontrola daleko djelotvornije sredstvo očuvanja vlasti od fizičke sile. Prema njegovu mišljenju, ako članovi određene klase nisu svjesni svoga klasnog položaja, oni ga prihvaćaju kao prirodnog i neizbježnog, čime je isključena gotovo svaka mogućnost da će se sami pokušati suprotstaviti dominaciji vladajuće klase. (Ovaj efekt Parsons pripisuje socijalizaciji putem prenošenja "vrijednosnog konsenzusa" društva.) Althusser smatra da obrazovanje pridonosi reprodukciji takve radne snage koja se odgaja u skladu s određenom *vrstom ličnosti, poželjne za određeni tip društva, čime se ona unaprijed odgaja za status eksploatiranih*. Obrazovni sistem oblikujući profil radne snage, pridonosi ujedno reprodukciji ideologije vladajuće klase, a ne reprodukciji vrijednosnog konsenzusa društva (kako je tvrdio Parsons). Ovakvim stavovima Althusser stavlja u sumnju funkcionalističko gledište o vrijednosnom konsenzusu društva, držeći ga ideologijom vladajuće klase.

Bowles i Gintis osporavaju funkcionalističko stajalište o odnosu između obrazovanja i društvene stratifikacije, dokazujući kako društvo *ne* funkcioniра na meritokratskim načelima kao što su to smatrali Parsons te Davis i Moore. U prilog toj tezi oni navode kako su odnosi u školi odraz istih onih odnosa koji postoje u gospodarskom sustavu, tako da škole odgajaju tip ličnosti koji je "uskladiv s odnosima dominacije i podložnosti u ekonomskoj sferi" (Bowles, 1975: 55). Oni pokazuju da škole funkcioniraju na principima nagrade i kazne tipičnim za strogo funkcioniranje hijerarhijske podjele rada, te potiču one osobine ličnosti koje pridonose reprodukciji određene vrste potrebne radne snage. To znači da manje potiču pravi razvoj, a više iskrivljuju "slobodan" razvoj osobnosti. Pripremajući učenike za svijet rada, škole ujedno legitimiraju pravednost i moralnost postojećeg uređenja svijeta, a time i postojeće nejednakosti u gospodarskom sustavu (Bowles

i Gintis, 1976). Bowles i Gintis zastupaju stav po kojemu *škole ne funkcioniraju na meritokratskim načelima, već prema načelima društvene podjele rada kojoj je u osnovi nejednakost*, i time u najvećoj mjeri dovode u pitanje funkcionalističku tezu o meritokratskom principu kao principu na kojem funkcionira društvo, a time i škola.

Young i Bourdieu ukazuju na *ideološku uvjetovanost vrijednosti i znanja u obrazovnom sistemu*. Oni pokazuju kako su kulturne vrijednosti zastupljene u školi, vrijednosti vladajuće kulture, a da je znanje u školi, znanje vladajućih skupina u društvu (Young, 1971; Bourdieu i Passeron, 1977). Za razliku od funkcionalista koji zastupaju stajalište o sociokulturnoj uvjetovanosti vrednota u obrazovanju, Young i Bourdieu naglašavaju da je tzv. sociokulturna uvjetovanost vrednota u obrazovanju posredovana putem moći vladajućih društvenih skupina, te da je stoga neizbježno ideološka, jer je u funkciji ostvarenja parcijalnih društvenih interesa, a ne interesa društva kao cjeline.

Iako se Bourdieu ne bavi proučavanjem karakteristika dominantne kulture, značaj njegova pristupa je u tome što, suprotno funkcionalističkim stajalištima, naglašava *dezintegrativne i disfunkcionalne* elemente kulture koji proizlaze iz njezina klasnog, a ne "sveopćega društvenog" karaktera. On ukazuje na privid tzv. sveopćeg i harmonizirajućeg djelovanja kulturnih vrijednosti na društvo, jer su one stalno u pritajenom *sukobu s* vrijednostima vladajuće kulture. Time Bourdieu upućuje na slojevitost kulturnih značenja koja su odraz slojevitosti same kulture te njezina hijerarhijskog ustrojstva u odnosu na dominantnu, tj. vladajuću kulturu i njezine vrijednosti (Bourdieu i Passeron, 1977).

Definirajući dominantnu kulturu kao kulturu vladajuće klase, a ne kao izraz općih i zajedničkih vrijednosti društva, Bourdieu suprotno funkcionalistima ukazuje na njezin klasni, politički i prisilni, tj. ideološki karakter. To se najbolje očituje u školstvu, gdje je dominantna kultura definirana kao općedruštvena, općeljudska, univerzalna i besklasna. Prema njegovu mišljenju na toj razini ona osniva i jedan od svojih sistema "društvene eliminacije", jer je moćna, prisilna i obvezatna. *Moć dominantne kulture temelji se na moći vladajućih skupina čije interese i vrijednosti ona reprezentira*. Kako društvene skupine koje posjeduju moć u društvu, posjeduju moć i nad obrazovanjem, one su u poziciji da svoju definiciju kulturnih vrijednosti i znanja nametnu i školi. Time škola prenoseći njihova znanja i vrijednosti vladajuće klase *diskriminativno* djeluje na one učenike koji toj klasi ne pripadaju. Smatrajući poznavanje značenja i vrijednosti dominantne kulture osnovnim preduvjetom obrazovnog uspjeha, Bourdieu ističe da ona u izvjesnom smislu tvori "kulturni kapital". Pokazujući da na uspjeh u obrazovanju presudnije od inteligencije utječe "kulturni kapital", on smatra da škola, reproducirajući vladajuću kulturu, reproducira i vladajuće društvene odnose (Bourdieu i Passeron, 1977).

Bourdieu je račlambom kulturnih faktora doveo u sumnju funkcionalističku tezu kako društvo, a time i škola funkcioniraju po meritokratskom principu. On još jed-

nom pokazuje da škole ne funkcioniraju na meritokratskom načelu, jer se glavna uloga školovanja svodi na reprodukciju vladajućih društvenih odnosa, što se očituje i kroz kulturu, a zato što obrazovni sistem prikriva svoju klasnu funkciju i prikazuje se kao neutralno-znanstveni, tj. meritokratski, njegova je uloga u reprodukciji vladajuće kulture još značajnija.

U prilog tog pristupa idu i istraživanja M. F. D. Younga (1971). On je, proučavajući definiciju i značajke znanja u školi, našao da su one odraz definicija dominantnih skupina u društvu i zaključio da oni koji posjeduju moć u društvu određuju i što se smatra znanjem u obrazovnom sistemu. Znanje stjecano u školi uglavnom se temelji na znanju dominantnih, tj. vladajućih grupa u društvu, pa škola već definicijom znanja automatski favorizira djecu moćnih, a diskriminira djecu nižih društvenih slojeva. Iz Youngovog stava da *vladajuće skupine u društvu definiraju i vladajuće znanje u školi*, proizlazi da su definicije znanja posredovane razlozima i kriterijima koji važe za društvo u cjelini.

4. Zaključak

Tranzicija postsocijalističkih zemalja u društva nove demokracije nalaže cjelovito propitivanje pristupa u istraživanju društva, jer je s krahom realnog socijalizma kredibilitet izgubio i marksizam. Problem je očit u istraživanju obrazovanja gdje su razvidne tri teorijsko-metodologijske orijentacije: funkcionalističke, konfliktne i interakcionističke.

Iako su funkcionalisti i konfliktni teoretičari, slijedom različitih vrijednosnih stajališta o prirodi, ustrojstvu i moralnosti društva, razvili različite pristupe i teorije za njegovo proučavanje, temeljne značajke funkcionalne i konfliktne perspektive upućuju da su obje validni sociologijski pristupi i relevantne sociologijske teorije sa stajališta tzv. sociologije tranzicije. Polazeći od vrijednosnog stava da je društvo dobro, funkcionalisti najveću pozornost posvećuju mehanizmima njegova funkcioniranja, održavanja i reprodukcije. Nasuprot njima, konfliktni teoretičari sukladno vrijednosno suprotnom stavu, usmjerili su svoja proučavanja na uzroke, mehanizme i načine promjena postojećih društvenih odnosa. Radi tih vrijednosnih razlika postuliranih u svojim teorijama, oni različito objašnjavaju uzroke i posljedice istih društvenih fenomena.

Razlike u pristupu obrazovanju proizlaze odatke što *funkcionalisti podrazumijevaju spontani sociokulturni razvoj društva, a time i obrazovanja* na meritokratskim načelima, dok zastupnici konfliktnog i svih ostalih pristupa pod njegovim utjecajem uvode u analizu faktor prirode i raspodjele moći u društvu, te ukazuju na *ideološku uvjetovanost obrazovanja, a time i vrednota koje su u školi dominantne*.

Težište funkcionalističkog pristupa jest na proučavanju uloge i doprinosa obrazovanja u održavanju društvenog sistema, i to posebice u održavanju vrijednosnog

konsenzusa kao osnovnog integrativnog čimbenika društva. Obrazovanje ima, naime, socijalizacijsku funkciju, a prenoseći zajedničke vrijednosti i norme društva na njegove članove ono bi bilo važan čimbenik integracije društva, jer o tim vrijednostima društva postoji opći konsenzus. Funkcionalisti smatraju da su te vrijednosti sociokulturno uvjetovane, tj. nastajale bi i prenosile se spontano, a mijenjale evolucionistički, bez ikakvog utjecaja pojedinaca.

Temeljni prigovor protagonista konfliktnog i interakcionističkog pristupa funkcionalističkom pristupu jest ispuštanje iz analize faktora i uloge moći u društvu, te nemogućnost da adekvatno objasni promjene u obrazovanju. Račlajući raspodjelu društvene moći, konfliktni teoretičari opovrgavaju *općost* (i moralnost) "vrijednosnog konsenzusa", te pokazuju da je on izraz dominantnih vrijednosti, tj. vrijednosti vladajućih društvenih skupina. Kako su te vrijednosti zastupljene i u obrazovnom sistemu, on odražava i reproducira "sliku svijeta" vladajuće klase: vrijednosti zastupljene u obrazovanju uvijek su odražavale *konkretne* vrijednosti vladajuće klase koje su se putem obrazovanja nametale ostalima, prikazujući se općedruštvenima. Pokazujući da vrijednosni konsenzus nije nikada značio tzv. opće i zajedničke vrijednosti cijeloga društva, nego da je oduvijek predstavljao vrijednosti i interese vladajućih skupina, konfliktni pristup dovodi u pitanje funkcionalističko stajalište o presudnoj važnosti "vrijednosnog konsenzusa" za održanje i opstanak društva.

Iako su funkcionalisti ponudili najsveobuhvatniji sociologijski pristup proučavanju vrijednosti, manjkavost mu je u tome što se njime ne mogu objasniti *uzroci i nosioci* promjena. Funkcionalisti, naime, zastupaju tezu da je vrijednosni konsenzus uvjet nastanka i opstanka društvenog sustava, a narušavanje vrijednosnog konsenzusa početak rasapa cijeloga društva. Budući da se vrijednosni konsenzus prenosi i perpetuira obrazovanjem, u vrijednosnim promjenama u obrazovanju se istodobno najeksplicitnije očituju i vrijednosne promjene društva *pa bi rasap vrijednosnoga konsenzusa u obrazovanju bio indikator njegova rasapa i u društvu*. Stoga je funkcionalistički koncept vrijednosti prikladan za proučavanje *statičkih* društava, unutar kojih se i vrijednosni konsenzus društva minimalno mijenjao, a samim time i dugo zadržao u obrazovanju. Međutim, on je neprikladan za objašnjenje uzroka i nosioca vrijednosnih promjena u društvu i obrazovanju.

Literatura

1. Althusser, Louis (1986): Ideologija i ideološki aparati države, u: **Proturječja suvremenog obrazovanja**. - Zagreb : CDD, 119-141.
2. Bourdieu, Pierre and Passeron, Jean-Claude (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. - London : Sage Publications.
3. Bowles, Samuel (1975): Protivrečnosti u visokom školstvu. - **Marksizam u svetu**, Beograd, 2 (1975) 1.
4. Bowles, Samuel and Gintis, Herbert (1976): *Schooling in Capitalist America*. — London : Routledge and Kegan Paul.
5. Cifrić, Ivan (1995): Sociologija u novom socijalnom kontekstu. - **Društvena istraživanja**, Zagreb, 4 (1995) 2/3: 241-265.
6. Durkheim, Emile (1981): *Vaspitanje i sociologija*. - Beograd : Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
7. Haralambos, M. (1989): *Uvod u sociologiju*. - Zagreb : Globus.
8. Kuvačić, Ivan (1970): Marksizam i funkcionalizam. - Beograd : Komunist, 207
9. Kuvačić, Ivan (1990): Funkcionalizam u sociologiji. - Zagreb : Naprijed.
10. Labov, W. (1973): *The Logic of Nonstandard English*, in: J. Keddie (ed.), **The Myth of Cultural Deprivation**. - Harmondsworth : Penguin Books.
11. Marinković, Josip (1995): Nova (hrvatska) škola - kuća građena od krova. - **Metodički ogledi**, Zagreb, 6 (1995) 1: 55-57.
12. Parsons, Talcott (1961): *The School Class as a Social System : Some of Its Functions in American Society*, in: A. H. Halsey, Jean Floud and C. Arnold Anderson (eds): **Education, Economy, and Society : A Reader in the Sociology of Education**. - New York : The Free Press ; London : Collier-Macmillan, 434-455.
13. Parsons, Talcott (1971): *The System of Modern Societies*. - Englewood : Prentice - Hall.
14. Parsons, Talcott (1988): *Društva - evolucijski i poredbeni pristup*. - Zagreb : August Cesarec.
15. Skledar, Nikola (1995): *Znanost o društvu i društvene promjene*. - **Društvena istraživanja**, Zagreb, 4 (1995) 2/3: 273-287.
16. Young, M. F. D. (1971): *Knowledge and Control*. - London : Collier - Macmillan.
17. Zanden, V. (1990): *The Social Experience : An Introduction to Sociology*. - New York : McGraw-Hill.

Jadranka Goja

Transitional Problems of the Theory of Education: Functional and Conflicting Perspective

Summary

Transitional changes do not comprehend only the changes of the structure of society but also those of its theory. Thereupon, the problems connected with the new social theory make actual also the problems connected with the situation within the social sciences. These problems are the most explicit and the most conspicuous in the theory of education. When considering transitional problems of the theory of education the authoress pays attention to the functional and to the conflicting approach (theory) trying to give answer to the question of their prospect. Pointing out that the functional approach in education is directed towards studying the role and the contribution of education to the social system maintaining - where she presumes the spontaneous social-cultural development of the society and of education according to the meritocratic principles - while the protagonists of the conflicting theories are turned towards examining the causes, the mechanisms and the manners of society and education changes based upon the worthily opposite attitude, the authoress was particularly occupied with the nature of values represented in education and with their social promoters.

Key words: theory of society, sociology of education, sociological approaches

Received on: 21th of May, 1998

Jadranka Goja

Les problèmes, dûs à la transition, en matière de théorie de l'enseignement: perspective fonctionnelle et conflictuelle

Résumé

Les changements dûs à la transition n' englobent pas seulement les changements de la structure de la société mais aussi de sa théorie. De cette manière, les problèmes liés à la nouvelle théorie sociale actualisent aussi les problèmes liés à l'état des sciences sociales. Cette problématique est la plus explicite et la plus visible dans l'exemple de la théorie de l'enseignement. En examinant les problèmes, dûs à la transition, en matière de théorie de l'enseignement, l'auteur consacre son attention à l'approche fonctionnaliste et conflictuelle (à la théorie) en s'efforçant d'apporter une réponse à la question de leur perspective. En soulignant que l'approche fonctionnaliste de l'enseignement, orientée vers l'étude du rôle et de la contribution de l'enseignement dans le maintien du système social, lors de quoi l'auteur suppose une évolution socio-culturelle spontanée de la société et de l'enseignement d'après les principes de la méritocratie, tandis que les protagonistes des théories conflictuelles sont orientés vers l'étude des causes, des mécanismes et de la nature des changements de la société et de l'enseignement sur le principe d'une prise de position contraire, valablement, elle s'est notamment occupée de la nature et des représentants sociaux des valeurs représentées dans l'enseignement.

Mots clés: théorie sociale, sociologie de l'enseignement, approches sociologiques