

ОБРАЗОВАНИЕТО, КУЛТУРНАТА И ОПШТЕСТВЕНА РЕПРОДУКЦИЈА*

УВОД

Образованието, покрај другите функции, има иманентна културна функција која се состои во создавање и пренесување на културата или културните вредности на учениците и студентите, но и функција на културна и општествена репродукција. Оваа амбивалентна функција на современите образовни системи во поглед на пренесување и репродуцирање на културата ја остваруваат преку три видови на curriculum: 1) официјалниот; 2) реалниот (оној што фактички се реализира во процесот на натавата) и 3) скриениот (hidden) curriculum.

Во периодот на шеесетите и седумдесетите години на минатиот век, во француската социологија на образованието, теоријата за репродукција (културна и општествена) стана доминантна и референтна проблематика. На тој начин проблематиката за културна и општествена репродукција стана дистинктивна за социологијата на образованието. Таквото гледиште експлицитно го застапува Пјер Бурдије (Pierre Bourdieu), истакнувајќи дека: *специфичната улога на социологијата на образованието е претпоставена кога таа е утврдена како наука за односите меѓу културната репродукција и општествената репродукција. Ова се случува кога таа настојува да го одреди придонесот направен од образовниот систем за репродукцијата на структурите на односите на моќ и симболичките односи меѓу класите, со придонес кон репродукција на структурите на дистрибуција на културниот капитал меѓу овие класи* (Bourdieu, 1973: 71).

Можеме да се согласиме со францускиот социолог Jean-Claud Forquin (1996:7) дека од сите прашања кои произлегоа од размислувањата за проблемите во образованието, уште од почетокот на шеесетите години, оние кои се однесуваат на пренесувањето на културата преку училиштето истовремено се најзбунувачки, но и најважни.¹⁾ Ова поради едноставниот факт

¹ Авторот е професор на Институтот за социологија на Филозофскиот Факултет од Скопје

* Овој текст е настанат од рефератот поднесен на IX Краковско - Скопски социолошки семинар што се одржа во јуни 2006 година во Краков и истиот ќе се објави во Зборникот на трудови на англиски јазик

што тие се однесуваат на самата содржина на наставниот процес, но и на она што се репродуцира како култура, семејна, класна и она што се надградува како традиционални и туниверзални културни вредности; меѓу она што се нарекува *популарна* култура и она што се нарекува *елитна*. Колку и како овие амбивалентни културни тенденции се прекршуваат во образовниот процес и посебно во и низ официелниот и *скриениот curriculum*, се прашања на кои треба да одговорат социолозите на образование, истражувајќи ги во одредени општествени контексти, но исто така и во конкретни општества, при тоа, применувајќи различни приоди, истражувачки стратегии и соодветни методи на собирање и анализа на податоци.

Бурдиевата теорија и анализа на проблематиката за културна и општествена репродукција преку образованието е токму таков обид да се создадат и дефинираат нови концепти, но и обид да се одговори на поставените прашања. Оваа негова теорија наиде на одек не само во француската социологија, туку и во социологијата од онаа страна на Ламанш, во Велика Британија и пошироко во Европа. Неговата теорија беше подржана и развивана во трудовите на Basil Bernstein за односот на јазикот и класите, односно за културните обрасци или кодови на говор во зависност на класната припадност во процесот на социјализацијата како што и инспиративно влијаеше врз одредени истражувања на проблематиката за културна репродукција, на пример, како што е истражувањето на Paul Willis (1977) или она на Sharon Gewritz, Stephen Ball i Richard Bowel (1995).

Меѓутоа, во осумдесетите години на минатиот век, во француската социологија на образованието се забележува прекин со проблематиката за културна репродукција проследен и со одредена критика на Бурдиевата теорија на културна и општествена репродукција во процесот на примарната и секундарната социјализација. Во текстот што следи како илустрација на оваа критика ќе се изложат погледите на Raymond Boudon и Claud Dubar кои Бурдиевата социологија ја квалификуваат како *хиперфункционалистичка* и *хипердетерминистичка*. И самиот Бурдије одредени тези изнесени во *La Reproduction* ги ублажи или преформулира, како на приемр, онаа за училиштето како конзервативно или конзерваторско (*l'École conservatrice*) во ослободително или либерално училиште (*l'École liberatrice*) изнесено во *La noblesse d'Etat* дваесетина години по излегувањето на книгата *La Reproduction*. Потоа, ќе се изнесат резултати од социолошки истражувања за социјалната селекција во образованието о општествената мобилност во Франција и Република Македонија во контекст на Бурдиевите тези за културна репродукција и општествена репродукција со посредство на училилишниот систем.

КОНЦЕПТИТЕ ЗА КУЛТУРНИОТ КАПИТАЛ И ХАБИТУСОТ
ВО БУРДИЕВАТА ТЕОРИЈА ЗА КУЛТУРНА РЕПРОДУКЦИЈА

Основните теориски погледи за културна и општествена репродукција преку образованието, Бурдие ги изнесува во трудовите *Наследници* (*Les héritiers...*, 1964), *Репродукција* (*La reproduction...*, 1970), книги што тој ги напиша заедно со J. Cl. Passeron; потоа во *Дистинкција* (*La distinction...*, 1979) и во опширните статии објавени на англиски јазик- *Cultural Reproduction and Social Reproduction* (1973) и *The Forms of Capital* (1977).

Во делото *Наследници* Бурдие и Пасерон извршија критика на идеологијата која ја зацврстуваше маската на механизмите на селекција и кои влијаат во текот на наставата, враќајќи ги разликите на *културниот капитал* пренесени од семејството. Ова инспиративно влијаеше и врз сфаќањата на полскиот социолог Jan Szczeranski за различните фактори на селекција во приемот на институциите во високото образование во Полска кон крајот на шеесетите години на 20 век (Szczeranski, 1969: 26-40). Врз основа на анализата на статистичките податоци во делото *Наследници*, авторите го изнесуваат следниот заклучок: учениците кои потекнуваат од буржоазијата наследуваат една култура која одавор се претставува како универзална, а во нејзината содржина и форма е култура на владеечката (доминантната) класа. Спротивно, учениците со потекло од народните слоеви не поседуваат код (code) со што би го дешифрирале регистрот на знаења што не се од нивната култура на потекло. Оттука, тие се посилено елиминирани. Функцијата на елиминација која претежно се однесува на припадниците на работничката класа на повисоките образовни нивоа се извршува на два начина: со неуспех на испитите и со самоелиминација, односно со нивна одлука доброволно да го напуштат образованиот процес. Овој втор начин влијае врз поголемиот дел на нивната елиминација и се покажува како нивна *реална* и *рационална* одлука и тоа поради *објективните услови* учениците од работничката класа знаат какви пречки ги очекуваат во животот, смета Бурдие. На тој начин училиштето доаѓа толку повеќе до овој резултат на училишна култура, надворешно да го претстави како неутрален или универзален колку е тоа повеќе класна култура. Така Бурдие и Пасерон развија теза за конзервативно училиште (*l'École conservatrice*), училиште репродуцирач на општествена и културна нееднаквост, теза која беше мошне широко прифатена од социолозите на образованието во текот на седумдесетите години на минатиот век во Франција (Bourdieu, Passeron, 1964, Eliard, 2000: 70-71).

Во книгата *Репродукција*, авторите ги развиваат претходните тези, истакнувајќи дека образовниот систем кој се засновува врз традиционалната педагогија може да ја исполнува

својата образовна функција само додека тој им се обраќа на учениците и студентите кои поседуваат лингвистички и *културен капитал* - и со способност таквиот капитал да го развиваат- што овој образовен систем го предвидува и го воспоставува без воопшто овој капитал јасно да го бара ниту да го пренесува на методичен начин (Bourdieu, Passeron, 1970: 125). Оттука, според авторите, следи дека за еден таков образовен систем вистински тест не е оној на бројот, туку на социјалниот квалитет и компетентноста за образование на неговата популација²⁾ (Ibid).

Во натамошното теориско развивање на своето гледиште за поврзаноста меѓу културната и општествена репродукција преку образовниот систем, Бурдије користи два клучни концепти: *културен капитал* и *хабитус*. Првиот концепт тој го изведува од општиот концепт *капитал* како една од неговите форми, покрај *економскиот* кој е непосредно и директно конвертибилен во пари и може да се институционализира во форма на приватна сопственост и *општествениот* капитал составен од општествени обврски (*врски*) кој е конвертибилен во одредени услови, во економски капитал и може да се институционализира во форма на благородничка титула. Културниот капитал е конвертибилен, во одредени услови, во економски капитал и може да се институционализира во форма на образовни квалификации (Bourdieu, 1997: 47). Според Бурдије, културниот капитал може да постои во три форми: 1) *отелотворена состојба*, т.е. во форма на долготрајни диспозиции на умот и телото; 2) *објективизирана состојба*, во форма на културни добра (слики, книги, речници, инструменти, машини и т.н.) кои се траса или реализација на теориите или на критиките на овие теории проблематики и т.н., и 3) *институционална состојба*, форма на објектификација која мора да биде посебна, бидејќи, во случајот на образовните квалификации таа доделува само оригинални особини на културниот капитал за кои се претпоставува дека ги гарантира (Ibid). Како што самиот Бурдије напоменува дека концептот за културен капитал што во почетокот на истражувањето му се претстави како теориска хипотеза му овозможи да го објасни нееднаквото школско постигнување на децата кои потекнуваат од различни општествени класи со поврзување на академскиот успех т.е. специфичните симболички профити што децата од различни класи и класни фракции може да ги добијат на образовниот пазар преку дистрибуција токму на овој културен капитал меѓу класите и класните фракции. Така, најмоќниот принцип на симболичката ефикасност на културниот капитал, според Бурдије, лежи во логиката на неговата трансмисија. Од една страна, процесот на присвојување на објективизиран културен капитал и времето неопходно за тоа да се одигра, главно зависи од културниот капитал отелотворен во целата фамилија преку (меѓу другите работи) генерализираниот *Agrow effect* и сите форми на имплицитна трансмисија. Од друга страна, почетната акумулација

на културниот капитал започнува на почетокот без одложување, без потрошено време само за децата на фамилиите обдарени со силен културен капитал што кај нив периодот на акумулација го покрива целиот период на социјализација. А од овој факт, според Бурдије, произлегува дека трансмисијата на културниот капитал е без сомнение најдобро скриена форма на наследна трансмисија на капиталот и затоа таа добива пропорционално поголема тежина во системот на стратегии за репродукција, бидејќи директните форми на трансмисија претендираат да бидат посилно цензурирани и контролирани (Ibid, p. 49).

За да го објасни начинот на трансмисија на културниот капитал, односно културната репродукција преку образовниот систем, Бурдије во анализата го вклучува концептот *хабитус*, концепт што тесно е поврзан со концептот на културен капитал и се однесува на начинот на живеење, вредностите, наклонетоста и очекувањата на посебните општествени групи и кој се развива со искуството. Бурдије експлицитно дава една посложена и пооперативна дефиниција на концептот *хабитус*³⁾

Хабитус-от е систем на трајни и преносливи диспозиции, структурирани структури, предиспонирани да функционираат како структурирачки структури, односно како генерирачки и организаторски принципи на практиката и на репрезентацијата (Bourdieu, 1980: 88).

Индивидуите преку искуството учат што можат да очекуваат од животот, каков е степенот на веројатност во нешто да се успее и посебно што може да се постигне преку образованието; како тие треба да се однесуваат кон другите индивидуи, но и другите кон нив и сл. Според *хабитус-от* не само што индивидуите се разликуваат, туку и групите и посебно класите. Врз основа на наведената дефиниција на *хабитусот* како систем на диспозиции поврзани со една социјална патека, се поставува прашањето, како што го прави Claude Dubar, дали во делото на Бурдије може да се препознае збир на специфични *хабитуси*, карактеристични за големите класи и кои ги појаснуваат нивните различни начини за социјализација, но секако и за културна и општествена репродукција? Во низа негови трудови, Бурдије општествените класи ги разгледува во дихотомна форма на спротивставеност врз основа на различни критериуми: еднаш, според нивната позиција во просторот на моќта (доминантни версус доминирани), друг пат, според нивната глобална патека во времето за две или три генерации (класи кои се издигнуваат *versus* на оние кои што лаѓаат), а понекогаш според комбинацијата на двата критериума (крупна буржоазија наспроти ситна буржоазија или крупна/ситна буржоазија во опаѓање-народни слоеви). Секоја од овие класи или фракции на класи е дефинирана според одредени димензии (компоненти) содржани во дефиницијата на концептот *хабитус*: според животниот стил (потрошени добра,

културни практики и сл.), според специфичниот однос кон очекувањата, кон иднината и „кои ги вклучува нејзините ‘ресурси во економски и културен капитал’ (обемот и структурата на наследството)” (Dubar, 1995: 69). Во овој контекст, Бурдије експлицитно истакнува дека една општествена класа станува „класа на индивидуи со ист хабитус” (Bourdieu, 1980: 100), односно класа на индивидуи снабдени со исти диспозиции во поглед на иднината за нивните очекувања, во оваа смисла и за очекувањата од образованието.

Тргувајќи од ова, Бурдије во вид на Веберовите идеални типови ги опишува класните хабитуси на крупниот буржуј, ситниот буржуј и на работникот или народниот хабитус.

Шема 1 Класниот хабитус на Bourdieu

(Буржуј): <i>висок, имотен, широк (по дух, гест итн.)</i>	(Ситен-буржуј) <i>претенциозен тесен, ограничен, нсприроден,</i>	(Народен): <i>скромен</i>
благороден, богат, широк (со иди итн.)	малечок, ситничав, скржав, штедлив,	лес, тежок, збунет, срамсжлив, невешт, <i>стеснет</i> , сиромав, <i>скромен</i>
либерален, слободен,	стриктен, формалист, строг	<i>добро дете природен, искрен (во говорот) цврст.</i>
прсфинет, природен, нснаметлив,	ридиген, збрчкан, нсприроден,	
убеден, отворен, широк итн.	скрупулозен, прсцизен, итн.	

Source: (Bourdieu, 1974, p. 26, исто кај Dubar, 1995, p. 70)

Овие типови имаат форма на спрогивставеност на *квалитети* или *доблести* кои се црпиени, како што истакнува Дубар (1995) од заедничкиот јазик и кои служат да се карактеризира стилот на односи, начинот на физичко и морално поведење, еден општ став пред и за иднината.

Во наведениот труд, идеалниот тип на ситниот буржуј (во подем), Бурдије го претставува како *пролетер* кој се прави малечок за да стане буржуј: од народно потекло тој го ограничува своето паѓање често пати на единствен производ, сфатен и фазониран во функција на строго селективни очекувања на владеечката калса; тој се врти кон нуклеарното семејство’, тесно збиено, но тесно и малку агресивно; ситниот буржуј многу инвестира во образованието и го турка своето потомство кон што е можно поголем успех, манифестирајќи , при тоа, со својата физичка поставеност (она што Бурдије го нарекува телесен *hexis*) дека треба да се прави малечок за да помине низ тесната врата на буржоазијата: под принуда да биде строг и стриктен, дискретен и педантен во неговиот начин на облекување, зборување, во неговите гестови и во целото негово поведење, нему секогаш му

недостасува малку широчина и широкоост (Bourdieu, 1974: 25; Dubar, 1995: 70). Сето ова, ситниот буржуј го прави спротивен на крупниот буржуј кој ја докажува својата широчина (во потрошувачката) и широкоост (во идеите), бидејќи истовремено тој поседува сретства (економски) и кодови (културни): треба само да ја зачува стекнатата позиција, а не да се обидува да пристапи кон повисока позиција, крупниот буржуј во своите ставови изразува една реализирана коинциденција на битието и да се стане битие кое ги засновува сите внатрешни и надворешни форми на сигурност, слобода, елеганција или со еден збор природното (наведено според Dubar, 1995: 70). Ситниот буржуј, исто така се разликува од работникот и од селанецот, кои немајќи претензија да станат буржуи, можат да бидат она што се - *скромни*, но со искреност во говорот, *смисла* за реалност, кои не се мешаат во нивните желби, но ги прикажуваат како *тешки* и *невешти*, веднаш штом ќе се појават во буржоаскиот универзум во кој не ги владеат ниту сретствата (економски капитал), ниту кодот (културен капитал) за добро поведение” (Ibid).

Овој опис на идеалните типови на поведенија на ситниот буржуј, крупниот буржуј и работникот, од страна на Бурдие, како што со право истакнува Дубар, претпоставува дека хабитусот, произведен од процесот на социјализација на индивидуите, истовремено изразува позиција (горе-долу) и патека (горна-долна) која се изразува преку една иста *визија* за економски и општествен *свет* (она што Бурдие го нарекува *класен етос* и кои се афирмираат во сите сектори на јавниот и приватниот живот (Ibid).

Како што е хабитусот тесно и неразделно поврзан со културниот капитал, Бурдие смета дека тој е тесно поврзан и со развојот на вкусот на индивидуите и колективно на класите, во кој значаен влог има образованието. Во книгата *Distinction: Critique sociale du jugement*, (1979) Бурдие ја разгледува поврзаноста меѓу вкусот, класната припадност и улогата на образованието. Анализирајќи податоци од одредени истражувања, Бурдие тврди дека вкусовите - на пример, во сликарството, филмот, музиката и јадењата, се поврзани со воспитувањето во семејството и со образованието. Така, училишната институција влијае врз правењето културен капитал под институционализирана форма, општествено санкционирана; преку своето влијание за сертификација таа репродуцира хиерархија на работите и на легитимните вкусови.

Во книгата *Distinction*, Бурдие создава експликативен принцип, како што забележува Дубар, за сите лични вкусови, од оние кои се за аператив или една пијачка (виски за *високите*, пиво за *ниските*), до оние со музички желби; потоа, оние за облека, стан, мебел или слободни активности (голф за *високите*, фудбал за *ниските*) и т.н. (Dubar, 2006: 78).

Во современите општества смета Бурдие, културниот капитал и хабитусот играат важна улога во порастот на

општествената репродукција посебно под нивната институционализирана училишна форма. Акумулацијата на културниот капитал станува влог во борбата меѓу групите, посебна форма на симболичка борба: борба за раздвојување, поделба. Придобивката од културните компетенции настанува преку хабитусот, произведен од средината на потекло (фамилијата и класата) и од индивидуалната и колективна патека во општествениот простор. На тој начин, сличноста на хабитусите создава различни *стилови на живеење* кои се спротивставени. Поради ова Р. Vonnowitz се прашува: нели е зачудувачки да се посматра хомологијата меѓу структурата на класите и структурата на вкусовите? (Vonnowitz, 20002: 34).

Станува јасно дека Бурдие клучните и дистинктивни концепти-културниот капитал и хабитусот-за неговата теорија за културна и општествена репродукција посредувана преку образовниот систем или поконкретно преку официјалниот и *скриен* *curriculum* останаа како важни алки на поврзување на неговите трудови настанати во седумдесетите години до оние во втората половина на деведесетите години на минатиот век. Така, на пример, во трудот *The Forms of Capital* (1997:48) кога зборува за отелотворената форма на културниот капитал-надворешното богатство конвертирано во интегрален дел на личноста, во хабитусот, не може да се пренесе моментално (за разлика од парите, сопственичките права или дури благородничката титула) со подарок или завет, купување или размена. Како може овој капитал, се прашува Бурдие, толку блиску поврзан со личноста, хабитусот, да се купи, без да се купи личноста и така губејќи го самиот ефект на легитимација која однапред претпоставува дисимулација на независноста? Културниот капитал може да се стекне, до различен обем, во зависност од периодот, општеството и општествената класа, смета Бурдие.

КРАТОК ОСВРТ ВРЗ ОДРЕДЕНО ВЛИЈАНИЕ НА БУРДИЕВАТА ТЕОРИЈА ЗА КУЛТУРНА РЕПРОДУКЦИЈА И ОДРЕДЕНА НЕЈЗИНА КРИТИКА

Веќе истакнав дека проблематиката и теоријата за културна и општествена репродукција беа доминантни и дистинктивни во социологијата на образованието во текот на седумдесетите па се до средината на 80-те години на XX век, не само во Франција, туку и во другите европски земји, посебно во Велика Британија.

Теориското гледиште на Basil Bernstein за разликите во обрасците на јазикот (односно говорот) на припадниците на одделните класи што го разви во седумдесетите години на минатиот век, коинцидира со Бурдиевата теорија за културна и општествена репродукција. Бернштајн во својата книга *Class*,

Codes and Control (Volume I, 1974, користен преводот на српски јазик 1979), застапува теза дека облиците на социјализација го ориентираат детето кон говорните кодови кои го контролираат пристапот кон значењето, релативно зависен или релативно независен од контекстот (Bernstein, 1979: 130). Бернштајн разликува два типа на кодови: ограничен код со кој претежно се служат децата на работничката класа и разработен код со кој претежно се служат децата на средната класа, код кој се преферира во образовниот систем. Сфаќањата за улогата и значењето на социјализацијата во семејството за создавање на соодветни говорни кодови кај Бернштајн или за создавање на културен капитал (кај Бурдије) се поклопуваат.⁴⁾

Во одреден контекст Бернштајн и експлицитно се повикува на Бурдије: *It is a matter of some importance (following Bourdieu) to consider the underlying structure of the cultural field of reproduction constituted by the agents and agencies of symbolic control, the underlying structure of the interrelationships of agents and agencies and the forms of symbolic control*". (Bernstein, 1997: 64).

Интересно е да се забележи дека едно од поресентните изданија на книгата *Sociology* од Гиденс (A. Giddens - 2006, fifth edition), во поглавјето насловено: *Теории за школството и нееднаквоста*, во поднасловот, *Бурдије: образованието и културната репродукција*, темите за нееднаквоста во образованието ги поврзува со Бурдијевиот концепт на *културна репродукција* посебно место и акцент ставајќи врз сфаќањето на Бернштајн за употребата на јазикот поврзан со културните и класни разлики (Giddens, 2006: 710).

Гиденс наведува дека основа за прочуената расправа за културната репродукција во седумдесетите години се дава во извештајот на емпириското истражување што го спровел Paul Willis во едно училиште во Birmingham во 1977 година. Иако ова истражување реализирано повеќе од дваесет години, тоа, сепак, останува како класично дело на социолошко истражување, смета Гиденс, поставувајќи го прашањето како доаѓа до културна репродукција (Ibid., п. 710).

Michael Haralambos и Martin Holborn истакнуваат дека Бурдијевиите трудови за важноста на културниот капитал во образованието влијаеле врз многу автори, дури неговите тези се применуваат во многу емпириски истражувања (Haralambos and Holborn, 2000: 838). Тие како пример го наведуваат истражувањето на C. Gewirtz, S. Ball i R. Bowel под наслов *Markets, Choice and Equity in Education* (1995). Покрај другото, ова истражување потврди одредени тези на Бурдије, на пример, како онаа дека родителите од средната класа поседуваат повеќе *културен капитал* отколку мнозинството на родители од работничката класа. Родителите од средната класа имаат знаење и врски кои се потребни за снаоѓање во системот (Ibid., п. 839), а

врските и снаоѓањето спаѓа во општествениот капитал опишан од Бурдије во наведениот труд *The Forms of Capital* (1997).

Меѓутоа, покрај значајното и неодоливо влијание на Бурдије што го изврши со теоријата за културна и општествена репродукција не само во француската и англиската социологија на образованието, туку и пошироко, неговите теориски гледишта беа и се уште се подложени на критика. Поради ограниченоста на просторот за оваа расправа, но и поради целта на овој текст ќе се наведат како илустрација само критиките на Будон и Дубар.

Тргувајќи од тезата дека објаснувањето на индивидуалните поведенија со *општествен детерминизам* е погрешно, Будон смета дека социологијата на Бурдије (а во нејзини рамки теоријата на културна и општествена репродукција) е само една форма квалификувана како *хиперфункционалистичка* или како форма на *хиперкултурализам* или форма на *тоталитарен реализам* (Boudon, 1977: 187-252). Благодарение на машинеријата на хабитусот, општествените класи дејствуваат, се изразуваат и репродуцираат преку индивидуите, едноставни извршители на улогите одредени од структурите на класите. Овие теории, според Будон, прават од индивидуите производ на општеството, еден вид оживеана марионета преку општествената логика што неа (индивидуата) ја надминува. Таквите теории се неспособни да водат сметка за поведенијата на актерите и, речиси, тие не објаснуваат ништо, смета Будон). Покрај ова, Будон, и забележува на Бурдијевата социолошка анализа дека таа речиси не ја вклучува општествената промена и е премногу насочена кон механизмите и стратегиите за репродукција. Ако во анализата се тргне од општествената промена, тогаш ќе се види дека репродукцијата е само една од можните ситуации кои резултираат од интеракција меѓу индивидуите. Така според контекстот, акциите на факторите (агенти) можат да произведат или општествена репродукција или ширење на феноменот кој веќе постои или пак да предизвика нов општествен феномен, смета Будон (наведено според Vonnewitz, 2002: 79). Од ова јасно произлегува дека позицијата на Будон во критиката на Бурдијевата теорија за културна и општествена репродукција преку образованието е теоријата на училишна дистрибуција преземена од американската социологија (пред се, од теориските сфаќања на J. Coleman, Ch. Jenks, P. Blau, D. Duncan) и *методолошкиот индивидуализам* спротивставена на *холистичката* позиција што претежно ја застапува Бурдије.

Една од неговите главни тези е всушност дека т.н. *културно наследство* врши само намалено влијание врз училишната дистрибуција и дека таа ќе резултира главно од фактот дека *опстанокот на една индивидуа* во самиот училишен систем ил. во некоја специфична гранка на училишниот систем, *зависи од процесот на одлучување чии што параметри се*

функции на општествената или класната позиција” (Boudon, 1973: 73).

Со овој став, Будон прави процес во името на автономијата на одлучување на актерите, како што истакнува Ch. H. Cuin (1993: 260), од една страна, теории според кои културните нееднакости и хетерогености ќе бидат одговорни за диспаратетот во училишните нивоа во зависност од социјалното потекло („не е можно да се допушти општествените структури како такви да имаат ефекти за регулирање на однесување на индивидуите”), од друга страна, теоријата, според која, перцепцијата што индивидуите ја имаат за статистичките регуларности во врска со училишната дистрибуција на шансите, би ги определиле да ја репродуцираат оваа дистрибуција (исто така не е можно да се води сметка за нееднаквоста на шансите пред образованието под претпоставка на потчинување на индивидуите на регуларностите на ниво на целото општество”) (Boudon, 1973: 128, Cuin: 1993: 260).

И во двата случаи Будон се противи токму против концепцијата за индивидуалните однесувања како *детерминирани* од општествените структури кои ги дефинираат *целите* на актерите.

Согласно на стојалиштето на *методолошки индивидуализам*, Будон смета дека *културното наследство* врши влијание само на ниво на училишен успех врз индивидуата во школувањето и дека индивидуалната веројатност за опстанок во ова школување ќе биде резултат главно на *одлуките* донесени од актерите на крајот од ена рационална пресметка во која училишниот успех (и, значи, *културното наследство*) би интервенирале само во функција на *општествената позиција*. На тој начин, Будон експлицитно изнесува тврдење дека ниту вредностите својствени на поткултурата на класите, ниту разликите на *културниот капитал* или други општествени хабитуси не ја детерминираат кариерата на индивидуите, туку само резултатите од *одлуките* на актерите и пресметката во која индивидуите ќе интервенираат со цели и бенефиции кои се антиципирани од алтернативи што им се нудат. Со ова Будон во својот критички дискурс на Бурдиевата теорија за културна и општествена репродукција воведува телеолошка димензија. Имено, Будон го обвинува Бурдие за недостаток на телеологија во неговата теорија изложена во трудовите *Les héritiers i La Reproduction*.

Слично на Будон и Дубар, Бурдиевата социолошка теорија за културна и општествена репродукција ја оценува како *функционалистичка*. Имено, Дубар во скорешната книга *Fairede la Sociologie* (2006: 80) се прашува што всушност е хабитусот на Бурдие, ако не процесот на социјализација и неговиот резултат, односно неговите *обрасци на однесување* пренесувани од една на друга генерација од страна на социјализаторите поранешни

социјализирани кои на тој начин ги репродуцираат општествените структури? *Социјализаторите*, омилени на Т. Парсонс, се оние кои обезбедуваат репродукција на социјалните структури, на општествениот поредок, придонесувајќи децата од секоја група, преку семејно воспитување; потоа, преку школувањето да го интериоризираат пазарот на трудот и поделбата на работните места според општествените компетенции. Тоа се оние истите образовни агенси на Бурдие, смета Дубар, кои го фаворизираат отелотворувањето на хабитусот за деца чии практики се детерминирани од условите на општествената историја. Овие едукатори и наставници не се свесни за нивната *објективна функција, позната само на социологот, големиот теоретичар* (Dubar, 2006: 80), алудирајќи на Бурдие.

Дубар е уште поексплицитен во критиката на Бурдиевата теорија означена како *хиперфункционалистичка*, термин имлицитно преземен од Будон, кога тврди дека културната и општествена репродукција во визијата на Бурдие наречена *научна* е ултрадетерминистичка. Таа истовремено е производ на социјализацијата, воспоставена во фамилијата, легитимирана преку училиштето и неговите дипломи, преведени на позиции на пазарот на трудот и местата добиени врз основа на дипломите пренесувајќи ги, на диференцијален и хиерархиски начин, нивните норми и вредности претставени како универзални. Така, според Дубар, функционалистичкиот постулат е едноставен: за да функционира општеството, треба неговата репродукција да биде осигурана, односно запишана во неговите институции и телата на нивните членови.⁵⁾ Пробабилистичкиот детерминизам, кој е самиот прифатлив во општествените науки (со често слаби корелации) не дозволува да се привилегираат механизмите на репродукција кои се многу реални за овие промени, истакнува Дубар (Ibid., p. 80-81).

Овде можат да се постават неколку прашања: дали критиките на Будон и Дубар на Бурдиевата теорија за културна и општествена репродукција се целосно оправдани? Како самиот Бурдие од дистанца од дваесетина години ги коментира своите тези изнесени во *Les héretiers* и *La reproduction*. Дали во овој поглед, има поинакви гледишта од оние на Будон и Дубар? Дали социолошките истражувања во Франција за социјалната селекција во образовниот сисем и за општествената мобилност повеќе ги потврдуваат Бурдиевите тези за културна и општествена репродукција или оние на Будон и Дубар? И на крајот прашањето: дали резултатите на социолошките истражувања во Република Македонија за социјална селекција и општествена мобилност преку образованието изразуваат тенденција на културна и општествена репродукција?

За одредени елементи на наведените критики на Бурдиевата теорија за улогата на образованието за културна и општествена репродукција изнесена во шеесетите и седумдесетите

години на минатиот век, беше свесен и самиот Бурдије, што на одреден начин прави одреден прекин во осумдесетите година на минатиот век-прекин од неговата теза за училиштето како конзерватор (зачувувач) на културната и општествена репродукција (*l'École conservatrice*) во училиште на ослободување или ослободително училиште (*l'École liberatrice*). Тоа може да се види со споредбата на овие две тези на Бурдије; првата, изнесена во *La reproduction* (1970) и втората, во *La noblesse d'Etat* (1989). Првата теза гласи:

Системот на образование исто така ја врши перфектно својата идеолошка функција на легитимација на воспоставениот поредок, затоа што овој совршен акт на социјалната механика успева да прикрива односи во едно поделено општество на класи и да ја спојува функцијата на интелектуална и морална интеграција со функцијата на конзервација на структурата на класните односи-карактеристика на ова општество” (Bourdieu, Passeron, 1970: 238).

Втората теза на Бурдије гласи:

Ништо не може да негира дека училиштето придонесува за еден одреден дел, било голем или мал на ширење на знаењата и на создавање на знаења, но не помалку придонесува во дистрибуцијата на моќта и на привилегиите на ова дистрибуција. Може да се потцрта дека ‘ослободителното училиште’ (*l'École liberatrice*) е нов оптим за народот (Bourdieu, 1989: 163-164).

По се изгледа дека Бурдије не само во ова втора теза дозволува дека теориската концепција изнесена во трудовите *Наследници* и *Репродукција* за училиштето да биде малку карикатурална (Eliard, 2000: 74). Имено, во текот на симпозиумот *Диркем-социолог на образованието* на прашањето за автономијата на училиштето, Бурдије одговорил: *Јас би рекол само дека има многу реченици во Reproduction што не би ги препишал.* Тоа е книга која беше корисна во еден момент кога се се правеше обид да се дефинираат одреден број концепти кои сега се познати. *Јас не порекнувам... има многу ефекти на коњуктурата и ова не би било затоа што секогаш е наклонета кон свиткување на стапчето во друга смисла. Тоа кажува дека претпоставувањето на доминантниот училишен систем во свеста на родителите, професорите и тн., било да е тоа либералното училиште, би било важно да се акцентира ова конзервативна функција на начин толку претеран, но очигледен за ова што вие доаѓате да кажете дека е актуелно. На пример, еден од проблемите на конзервација е научното знаење: училиштето не е конзервативно кога тоа го одржува научното знаење... (Durkheim-sociologue de l'éducation, 1994: 212-213)*

Покрај овие укажувања на Бурдије за *строгоста* на изнесените тези во *Les héritiers* и *La Reproduction* и неговите тези за амбивалентната улога на училиштето на ширење и создавање знаења, но и за дистрибуција на моќта и привилегиите изнесена во *La noblesse d'État*, има автори кои не сметаат како Будон и Дубар дека тезите на Бурдије за културна и општествена репродукција во образованието се *хипердетерминирачки* и ја исклучуваат телеологијата. Во овој контекст, Ch. H. Cuin го поставува следното прашање: Одно читање на *La reproduction* дали би овозможило да сметаме дека нејзините автори се задоволуваат да објаснат дека перцепцијата што индивидуите ја имаат за реалноста ги ангажира да кажеме со јазикот на Будон- да не антиципираат големи трошоци за малку веројантни бенефиции? Дали актерите тука не отфрлаат никаква цел што не им е својствена и дали тоа е целта на општествените структури и системи? (Cuin, 1993: 261-262). Во одговорот на ова прашање, Cuin се повикува на гледиштето на Philippe Perrenoud, кое го смета за легитимно, дека секојпат кога макро-општествениот феномен е резултат на композицијата на акции со извесно времетраење, и можеби веднаш сфатен од оние кои придонесуваат за негово продуцирање, а тие, пак, ќе можат да ја насочат својата акција. А тоа би можело да доведе или до регулација или до развивање” (Perrenoud, 1979: 448, наведено според Cuin, 1993: 262). Во оваа перспектива се чини дека Бурдије е во право што ги опишува општествените структури како манифестирачки на една *тенденција* за репродукција до таа мерка до која *објективните веројатности* на актерите ги покажуваат да ги адаптираат своите проекти во зависност од нивната општествена позиција (Cuin, Ibid.).

Тезите на Будон и Дубар дека културната и општествената репродукција преку образованието е само една од можните ситуации кои произлегуваат од интеракцијата на индивидуите се поблиску до *теоријата на фактори* и не покажуваат целосна искуствена (емпириска) потврдливост во социолошките истражувања на образованието во Франција. Така, истражувањето на Claude Thélot во почетокот на осумдесетите години на минатиот век, споредувајќи ги дипломите на татковците и синовите, го покажуваат следното: “Синовите на високите кадри имаат повисоки дипломи од другите и тоа се синовите на земјоделците кои се најмалку. Двајца синови од високиот кадар од тројца ја имаат матурата; двајца синови од земјоделски работници од тројца немаат никаква диплома.” Меѓу овие два екстрема поминуваат и децата кои произлегуваат од другите класи. Сепак, најзначајно е тоа, смета Thélot, што е значителна зависноста, во сите средини меѓу татковата диплома и дипломата на синот. Оваа поврзаност е мошне генерализирана: *каква и да е социјалната позиција на таткото, колку повеќе тој е дипломиран, толку повеќе е синот.* И тоа е точно гледајќи ја оваа

поврзаност од врвот на школската хиерархија” (Thélot, 1982: 120). Десетина години подоцна, Thélot, гледајќи од аспект на порастот на општествената подвижност, тој смета дека училиштето игра суштинска улога, дури ако, со иста диплома не се завземе иста општествена позиција според средината од која се доаѓа: *општествениот принос* на дипломата не е независна од општественото потекло на дипломата (Thélot, 1993: 77). На тој начин Thélot е многу поблиску до тезите на Бурдије за културна и општествена репродукција и суштинската улога на училиштето во овој процес, отколку до тезите на Будон и Дубар. Слична тенденција покажуваат и податоците ако се поврзат општествените позиции на возрасните со тие на нивните татковци (со помош на табелите на општествена мобилност), тогаш ќе се забележи тенденција на општествена имобилност (неподвижност) што доминира: околу 60% на синови на кадри се исто така самите кадри и половина на децата на работниците останале во истата категорија, знаејќи дека токму во средните категории имобилитетот се покажува најслаб. Сепак, има поместувања меѓу општествените групи во социјалната класа: просечно земено, еден син на службеник може да стане среден кадар, но еден син на земјоделец не може да стане висок кадар во една генерација (Gollac et Laulhe, 1987; Duru-Bellat et von Zanten, 1992). Оваа доминација на *кратка патека*, може да се разбере, сметаат Duru-Bellat и von Zanten, во светлината на концепцијата на Мертоновата *референтна група*: индивидуите ги дефинираат нивните амбиции, ги изоструваат нивните ставови, не во апсолутност, туку тргнувајќи од општествената средина која ги опкружува и според референци на групите во кои тие спаѓаат или во кои тие се чувствуваат доволно блиску (Duru-Bellat, von Zanten, 1992: 55).

Во почетокот на овој век, истражувачите на француското школство масовното опаѓање на успехот кај француските средношколци како и зачестените форми на училишно насилство, ги објаснуваат со постоењето на *нееднаквост*, посебно општествената нееднаквост, иако не исклучива само општествената, но со поголем удел. Така, J. Deauvieau i J. Terrail (2003) сметаат дека основното зло од кое пати школството, а со самото тоа и наставниците е во следното: во текот на четири децении на единствено школство, децата на работниците претставуваат 22 отсто од оние кои со успех го совладуваат матурскиот испит, додека тој процент кај децата од високите службеници е дури 72 отсто.

Овие резултати и генерализации од социолошките истражувања на училишниот систем во Франција повеќе одат во насока на потврдување на Бурдијевите тези и изнесениот став на Ph. Perrenoud, отколку на тезите на Будон и Дубар. Оттука, не е случајно и покрај Бурдијевите укажувања и отклонувања во делата објавени по *Reproduction* па до почетокот на овој (XXI) век, односно до неговата смрт (2002), теза дека училиштето, односно

училишниот систем како целина, е генератор на привилегии, моќ, културна и општествена нееднаквост, остана актуелна и се повеќе е искусствено попотврдлива.

ЗАКЛУЧОК

Без сомнение, е голем е придонесот на Бурдиџ за социологијата на образование со неговата теорија за културна и општествена репродукција преку образованието и тоа не само преку формалниот (официелниот), туку и *скриениот* "курикулум". Социолошката теорија за образование тој ја прошири и збогати со нови концепти како што се концептите *културен капитал*, *хабитус*, па и со концептите *конзервативно училиште*, *либерално училиште*. На тој начин проблематиката за улогата на образованието на културна и општествена репродукција стана доминантна и дистинктивна во социологијата на образование не само во Франција, туку пошироко во Европа и светот.

Така неговата теорија за културна и општествена репродукција изврши, но сеуште врши силно влијание и покрај нејзините критики во современата социологија на образование. Во прилогов, се обидов ова влијание на Бурдиџевите теориски гледишта за улогата на училиштето за културна и општествена репродукција да го илустрирам во рамките на англиската социологија на образование, на примерите на теоријата на Basil Bernstein за културните обрасци или кодови на говор на децата со припадност на различните класи, посебно неговото гледиште за примарната социјализација на средната класа како модел на социјализација во училиштето; потоа, влијанието на Бурдиџ во истражувањата на Paul Willis за културна репродукција во седумдесетите години како и врз истражувањата на S. Gewirtz, S. Ball i R. Bowel за истиот проблем на културна репродукција во средината на деведесетите години од минатиот век во Англија.

Без разлика на големото влијание што го изврши Бурдиџ со неговата теорија за улогата на образовниот систем за културна и општествена репродукција, по раскилот во осумдесетите години на минатиот век зачестија и критиките на Бурдиџевата теорија, квалификувајќи ја како *хиперфункционалистичка* (R. Boudon) или како *функционалистичка* и *хипердетерминистичка* (Cl. Dubar).

Самиот Бурдиџ значи одредено пресвртување на тезите изнесени во *La reproduction* за културната репродукција и конзервативното училиште во трудовите кои настанаа во осумдесетите и деведесетите години на минатиот век преку концептот *либерално училиште* и признава дека одредени негови тези беа под влијание на коњуктурата, особено во дефинирањето на новите концепти. Без разлика на наведените критики и пресвртувања, сепак во трудовите објавени по *Reproduction* па до

неговата смрт, тезата дека образовната институција е генератор на привилегии, на културна и општествена нееднаквост, остана доминантна и актуелна.

Бурдије на еден систематски, рационален и критички начин создаде една нова референтна рамка за конституирање на социологијата на образование и пошироко на социологијата како критичка наука која ги испитува противречностите на општествениот свет, судирите, конфликтите, симболичкото насилство, односно односите на моќ.

ЗАБЕЛЕШКИ

1. Меѓу образованието и културата постои интимна, органска врска, смета Jean-Claud Forquin. Без оглед дали зборот *образование* се разгледува во поширока смисла како воспитување или социјализација на поединецот, или во потесна смисла како училишно подрачје, мора да се признае дека образованието кое некој го овозможува некому секогаш е поврзано со комуникација, пренос, учење на нешто, како на пример, знаење, вештини, верување, навики, вредности, кои го сочинуваат токму она што го нарекуваме *содржина* (Forquin, 1996: 8). Културата гледана како целина од елементи карактеристични за начинот на живот во одредено општество, заедница или група вклучувајќи ги аспектите кои можеби ни изгледаат сосема секојдневни и тривијални. Токму поради фактот што човекот е *културно суштество*, прашањето за образованието се наоѓа во самата срцевина на антрополошката проблематика како што покажува и парадоксалната парадигма за *диво дете* во настанувањето на современата наука за човекот. (Ibid., p. 9-11).

2. Токму анализата на социјалните и училишните карактеристики на популацијата на примателите на педагошката порака има смисла само доколку таа се стреми кон создавање систем на односи меѓу, од една страна, училиштето како институција на репродукција на легитимната култура, одредувајќи го меѓу другите нешта, легитимниот начин на наметнување и образување на училишна култура и, од друга страна, социјалните класи карактеризирани во однос на врската со ефикасноста на педагошката комуникација, со различните способности на препознавање и стекнување. (Bourdieu, Passeron, 1970: 128).

3. Терминот *хабитус* е превземен од латинскиот јазик, употребуван во сколастичката традиција. Го употребил и Е. Диркем. Бурдије го презел овој термин употребуван од многу автори, давајќи му посложена, подијалектичка дефиниција која ќе му биде пооперативна во неговите проучувања и анализа на

културната и општествена репродукција (пошироко кај: Dubar, 1995: 65).

4. На пример, Бернштајн тврди дека со преместувањето од индивидуализирана на персонализирана органска солидарност во рамките на фракциите на средната класа, семејството и посебно жената во него, е трансформирана во круцијален фактор на културна репродукција (Bernstein, 1997: 65). Бурдије, пак, забележувајќи им на економистите дека не се способни да ги објаснат различните пропорции на нивните ресурси кои различни фактори или различни општествени класи ги доделуваат на економската инвестиција и културната инвестиција со нужен парадокс, дозволуваат да им склизне најдобро скриената, општествено најдетерминираната образовна инвестиција домашната (семејна) трансмисија на културен капитал (Bourdieu, 1997: 48).

5. Тука следи покажувањето на Claude Dubar. Имено, тој нагласува: *Ако јас признавам дека сум бил заведен како научник за образование преку овие тези во почетокот на мојата кариера на социолог, практиката на теренското истражување, особено кај рударите но, исто така, продлабоченоста на врските меѓу она што постојано се кажува во статистиките и она што го кажуваат овие социолози, ме водат кон раскинување со функционализмот, оној на Бурдије посебно* (Дубар, 2006: 81).

ЛИТЕРАТУРА

- Bernstajn, B., 1979, *Jezik i društvene klase*, Beograd: BIGZ
- Bernstein, B., 1997, 'Class and Pedagogies': Visible and Invisible, in: *Education Culture Economy and Society* (Ed. by A.H. Halsey et a.), Oxford: Oxford University Press
- Bonnewitz, P., 2002, (Pierre Bourdieu-vie, oevres, concept), Paris: Ellipses
- Boudon, R., 1973, *L'inegalité des chances; la mobilité sociale dans les societies Industrielles*, Paris: Armand Colin
- Boudon, R., 1977, *Effets pervers etordre social*, Paris: Presses Universitaires de France
- Bourdieu, P., Passeron, Cl., 1964, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris: Editions de Minuit
- Bourdieu, P., Passeron, Cl., 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Ed. Minuit
- Bourdieu, P., 1973, 'Cultural Reproduction and Social Reproduction', in: *Knowledge Education and Cultural Change* (ed. by Richard Brown), Papers in the Sociology of Education, London: Tavistock Publication

- Bourdieu, P., 1979, *La distinction. Critique social du jugement*, Paris: Éditions de Minuit
- Bourdieu, P., 1980, *Les sens pratique*, Paris: Éditions de Minuit
- Bourdieu, P., 1989, *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*: Paris: Éditions de Minuit
- Bourdieu, P., 1997, 'The Forms of Capital', in: *Education-Culture, Economy and Society*: (Ed. by A.H. Halsey et. al.), Oxford: Oxford University Press 1994, *Durkheim-sociologue de l'éducation*, Paris: L'Harmattan-INPP
- Cuin, H. Ch., *Les sociologiques et la mobilité sociale*, Paris: Presses Universitaires de France
- Deauvieu, J., Terrail, J., 2003, „La révolte enseignante face aux inégalités” *Le monde Diplomatique*, septembre
- Dubar, Cl., 1995, *La socialisation-Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris: Armand Colin
- Dubar, Cl., 2006, *Faire de la sociologie-un parcours d'enquêtes*, Paris: BELIN
- Duru-Bellat, M., van Zanten, H.A., 1992, *Sociologie de l'école*, Paris: Armand Colin
- Éliard, M., 2000, *La fin de l'École*, Paris: Presses Universitaires de France
- Forquin, Cl. J., 1996, *École et culture-La point de vue des sociologues britanniques*, Paris: De Boeck Université
- Georgievski, P., 1999, „Selection factors in the enrolment of candidates in the faculties at the two universities in the Republic of Macedonia”, in: *International symposium-The university in the 21-st century*, Skopje: Ss. Cyril and Methodius university
- Gewirtz, S., Ball, S.J., Bowl, R., 1995, *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham: Open University Press
- Giddens, A., 2006, *Sociology (fifth edition)* Cambridge: Polity press
- Gollac, M., Laulhé, P., 1987, „La transmission du statut social”, *Économie et statistique*, No 199-200, 85-90
- Haralambos, M., Holborn, M., 2000, *Sociology: Themes and Perspectives (fifth edition)*, London: Published by Harper Collins
- Jarosz, M., 1984, *Nerownosci spoleczne*, Warszawa” Ksiazaka i wiedza
- Kowalski, S., 1986, *Sociologia Wychowania*, Warszawa: Pantwowe wydawrictwo Naukowe Warszawa
- Niezgoda, M., 2004, „Education in transition: the Polish case”, in: *The Consequences of Great Transformation* (Edited by Marian Niezgoda) – Transaction of the VII Krakow-Skopje sociological seminar-Krakow, 18-20 september, 2002), Krakow: Jagiello-Nian University-Institute of sociology
- Perrenoud, Ph., 1978, *Les limites de l'individualisme méthodologique*, *Revue française de Sociologie*, vol. XIX, No. 3

- Saksida, S., Caserman, A., Petrović, K., 1977, „Društvena stratifikacija i pokretljivost u jugoslovenskom društvu”, u: *Klase i slojevi*, Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu
- Szczepanski, J., 1969, *Problemes sociologiques de l'enseignement supérieur en Pologne*, Paris: Editions Anthropos
- Thélot, Cl., 1982, *Tel père, tel fils? Position sociale et origine familial*, Paris: Dunod
- Thélot, Cl., 1993, *L'évaluation du système éducatif*, Paris: Éditions Nathan
- Willis, P., 1977, *Learning to labour*, Farnborough: Saxon House
- Георгиевски, П., 1998, „Структурата на општеството”, во: *Социологија* (редактор д-р Блага Петроска), Скопје: НИП „Студентски збор”
- Георгиевски, П., 1972, *Социјалното потекло и животната ориентација на средно-школската младина*, Скопје: ИСППИ