

Милош Јанковић¹
Универзитет у Београду
Институт за филозофију и друштвену теорију

Оригинални научни рад
UDK 316.75:[316.258:37
Примљено: 28.6.2022.
Ревидирана верзија: 18.10.2022.
Одобрено за штампу: 19.10.2022.

DOI: <https://doi.org/10.46630/gsoc.29.2022.07>

ДРЖАВНА МАТУРА, ФУНКЦИОНАЛИЗАМ И ИДЕОЛОГИЈА²

Апстракт: У раду критички анализирамо оквир унутар кога је смештена идеја државне матуре. Дискурс који обликује наратив о државној матури има све елементе функционализма. Испитујемо зато да ли се функционалистички поглед на образовање може означити као идеолошки у оба значења овог концепта.

Кључне речи: државна матура, функционализам, меритократија, идеологија

Увод

За време мандата Младена Шарчевића као министра образовања, науке и технолошког развоја у јавности је постао актуелан и атрактиван концепт државне матуре. Идеја је била да се завршни матурски тестови на крају средњошколског образовања стандардизују на нивоу државе и тако замене постојеће матурске тестове који се спроводе на нивоу школе. Истовремено, државном матуром стандардизовао би се и пријемни испит за факултете, мада би се појединачним факултетима оставила могућност самосталног тестирања.³ Ни након неколико година од како се идеја појавила, бројне недоумице у вези са имплементацијом и организацијом државне матуре нису отклоњене⁴, али сва је прилика да ће у наредних годину до две концепт и званично заживети.⁵ У овом раду испитаћемо која се образовна и друштвена парадигма крије иза државне матуре и показати да се та парадигма пре може назвати идеологијом него друштвеном теоријом. Другим речима, пружићемо контрахегемони поглед на државну матуру критички пропитујући сам оквир у који је смештена (Gramsci 2000).

¹ milos.jankovic@instifdt.bg.ac.rs

² Овај рад је реализован уз подршку Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије према Уговору о реализацији и финансирању научноистраживачког рада.

³ Види <https://matura.edu.rs/razlozi-za-uvodjenje-drzavne-mature/?lang=lat> [приступљено 18.06.2022].

⁴ Види <https://matura.edu.rs/razlozi-za-uvodjenje-drzavne-mature/?lang=lat> [приступљено 18.06.2022].

⁵ Види <https://mpn.gov.rs/vesti/drzavna-matura-u-skolskoj-2023-24-godini/> [приступљено 18.06.2022].

На званичном сајту државне матуре пише да су њене главне функције сертификациона, селекциона и евалуативна. Другим речима, „њоме се завршава ниво средњошколског образовања“, врши се селекција „у смислу проходности на високошколске установе“, а „резултати државне матуре могу дати важне податке за унапређивање система образовања у Републици Србији“.⁶ Бивши министар Шарчевић изјавио је да ће путем државне матуре „факултети [ће] добити најбоље кандидате“, да ће оцена „постати мерило знања“ док се истовремено „део систем [се] професионализује и постаје праведан“.⁷ Након Шарчевића, министарство је преузео Бранко Ружић. Нови министар навео је „да ће постојећа неуједначеност матурских испита, која се од школе до школе разликује у садржају, процедурама спровођења и критеријумима оцењивања, бити превазиђена стандардизованим тестовима за целу генерацију ученика“. Тако ће се обезбедити „ефикасност система, транспарентност процеса полагања и, пре свега, праведност и једнака права ученика који имају намеру да наставе школовање на факултетима и високим школама“.⁸

Наратив којим се правда увођење државне матуре има готово све елементе функционализма. Прво, наводе се *функције* државне матуре. Друго, као једна од тих функција истиче се селекција. Треће, државна матура приказује се као стандардизовани облик објективног тестирања којим се мери искључиво усвојено знање, односно таленти и труд ученика кроз стечене компетенције. Четврто, наглашава се ефикасност као важна системска карактеристика. Пето, тврди се да путем државне матуре најбољи кадар долази на најзахтевније и најтраженије позиције. И шесто, акцентује се праведност система и једнакост права и шанси свих његових учесника.

Више о самом функционализму у образовању говорићемо у наредном поглављу. Тада ће поменути дискурзивни елементи постати јаснији, као и њихова веза са функционалистичком парадигмом. За сад је важно да знамо да је функционализам, уз конфликтни и интерпретативни, један од три најважнија приступа у социологији образовања (Naralambos 1989; Feinberg & Soltis 2009).

Поред тога што се дискурс увођења државне матуре поклапа са функционалистичким дискурсом, историјски гледано, и „покрет за стандардизацију тестирања био је под утицајем друштвене теорије функционализма“ (Edwards 2006: 9). Другим речима, функционалистичка теорија, или можда боље функционалистички поглед на свет, има очигледан утицај на образовне реформе у Србији које воде већој стандардизацији, а чији је вероватно централни део увођење државне матуре.

Наравно, то не значи ни да образовање у целини, нити читав пакет образовних реформи можемо протумачити само у кључу функционалистичке па-

⁶ Види <https://matura.edu.rs/za-ustanove-visokog-obrazovanja/?lang=lat> [приступљено 18.06.2022].

⁷ Види <https://mpn.gov.rs/vesti/sarcevic-drzavna-matura-uspostavlja-fer-sistem-i-podize-kvalitet-obrazovanja/> [приступљено 18.06.2022.]

⁸ Види <https://www.rts.rs/page/stories/sr/story/125/drustvo/4285955/branko-ruzic-matura.html> [приступљено 18.06.2022].

радикалне. Јер „[о]образовање је место борбе и компромиса. То је терен на којем водимо битку око питања шта наше институције треба да раде и ко о томе треба да одлучује“ (Apple 2014: 54). Ако је образовање заправо поприште различитих друштвених борби, увођење државне матуре најбоље је посматрати као израз друштвених сила којима функционалистички поглед на свет и (лажна) меритократија иду у прилог. О овоме ће бити речи у последњем поглављу.

Пре него што пређемо на представљање и анализу функционалистичке парадигме у образовању, важно је још нешто нагласити. Наиме, након распада социјалистичке Југославије, у новонасталим државама марксизам као друштвена теорија потпуно је напуштен. Теорију конфликта, којој марксизам у образовању припада као ужи приступ, пратила је иста судбина. Тако је отворен пут функционализму. Још крајем последње деценије двадесетог века, Јадранка Гоја предвиђала је „да ће се земље у транзицији све више окретати функционализму, не само као социолошкој већ и као друштвеној теорији. То би практички могло значити да у социологији образовања функционализам остаје једином алтернативом која би могла творити нову парадигму социологије“ (Гоја 1988: 90). Мада не једина, функционалистичка алтернатива заиста је постала једна од доминантнијих приликом јавног промишљања о томе како би образовање требало да изгледа, чему би требало да служи и ко би требало да доноси обавезујуће образовне одлуке.

Функционализам, меритократија и школа

Функционализам је теоријска оријентација у друштвеним наукама која друштво анализира и објашњава на основу биолошког модела. Биолошки организам састоји се од различитих органа и сваки од њих има своју јасно одређену улогу. Делујући заједно, органи омогућавају функционално преживљавање организма као целине. Функционалисти на сличан начин посматрају и друштво. Друштво је, кажу они, састављено од низа друштвених пракси и институција. Свака од њих има одређену улогу којом доприноси опстанку друштва задовољавајући једну од друштвених потреба. Друштвене се потребе, попут биолошких, могу задовољити на различите начине, у зависности од друштвене конфигурације (Feinberg & Soltis 2009: 21–22; Gevirc & Krib 2012: 56–57).

Функционалисти сматрају да су две основне друштвене потребе диференцијација (друштвена подела улога) и солидарност. У ранијим друштвеним формацијама ове је потребе задовољавала институција породице. Улоге су се наслеђивале и училе у породици, а друштва су била довољно мала да је допринос сваког члана заједнице био лако видљив свима, што је утицало на снажне солидарне везе. Како су се друштва све више усложњавала, тако су функције диференцијације и солидарности са породице полако прелазиле на школу. У савременим модерним друштвима систем јавног државног образовања постао је свима доступан и обавезан како би школе могле ефикасно испунити свој нови задатак (Feinberg & Soltis 2009: 22–23).

Функционалисти сматрају да се друштва најбрже развијају и напредују и најефикасније задовољавају своје основне потребе уколико почивају на меритократским начелима (Исто: 34). Пошто друштво виде као организам који се прилагођава датим околностима и еволуира, они тврде да меритократија заиста и јесте успостављена. Пре него што видимо зашто функционалисти меритократију виде као друштвено функционалну и опишемо каква је улога додељена школи, подсетимо се кратко шта је меритократија.

Меритократију можемо разумети као друштвени систем у коме се награде и положаји у оквиру друштвене стратификације додељују искључиво и само на основу индивидуалних способности (интелигенције, талента) и уложеног труда и напора. У њеном је средишту принцип једнакости шанси. Свако би требало да има једнаку шансу да развије своје таленте и индивидуалним радом стекне одређене компетенције. У зависности од нивоа стечених компетенција појединцима се додељују различите друштвене и економске улоге. Виши ниво компетенција води ка врху хијерархијске лествице поделе рада, већем угледу, већој контроли над радним процесом, комплекснијим радним задацима и вишим зарадама. На положај у оквиру друштвене стратификације не смеју утицати род, раса, старост, богатство, друштвени статус родитеља нити било која друга наследна приписана особина (Kim & Choi 2017: 112; Jary & Jary 1991: 391). Да би се овај услов задовољио, компетенције и достигнућа морају се дефинисати на неутралан и културно независан начин (Young 2005: 244) и мерити универзалним и објективним критеријумима (Jary & Jary 1991: 391).

Вратимо се сад на став функционалиста да је за друштво у целини од највећег интереса да буде меритократско. Претпоставка је да друштво има веће предиспозиције да напредује и задовољи своје потребе ако се друштвена и економска подела рада изврши тако да на свакој позицији буду они чланови друштва који су за ту позицију најкомпетентнији. Како је немогуће (на неутралан начин) тестирати компетенције сваке особе за свако место у подели рада, потребно је установити некаква стандардизована и наводно неутрална мерила која ће успоставити хијерархију компетенција и потом је преликати на хијерархију поделе рада. Ту је улогу на себе преузела школа (Young 2005: 250).

Како би се омогућило најталентованијима да, уз сопствени труд и рад, стекну највише квалификације и заузму највиша места у подели рада, неопходно је и школу организовати на меритократски начин. Да школе нису меритократске одлучујућу улогу у стицању компетенције имале би наследне приписане особине (род, раса, класа...), а друштво би остало ускраћено за потенцијално компетентније кадрове. Једнаке образовне могућности отварају простор најталентованијој деци да стекну виши ниво квалификација од оног до ког би дошла статусно привилегована деца под истим околностима. Другим речима, меритократско друштво, путем школе, такође засноване на меритократским принципима, има највећи потенцијал за напредак и развој (Feinberg & Soltis 2009: 27).

Овако постављено функционалистичко оправдање меритократије може се суочити са следећим приговором. Наиме, развој најквалитетнијих људских ресурса само је део укупне друштвено-економске шеме. За напредак су по-

требна и велика материјална улагања у технологије, инфраструктуру и слично. Може бити функционалније да се велики новац уложен у широко доступно меритократско образовање инвестира у друге секторе, а да се за највише улоге у подели рада предодреди некаква друштвена елита на коју ће се усмерити сви преостали образовни ресурси.

Такво друштво, одговорили би функционалисти, вероватно би било нестабилно. Меритократија није важна само због селекције најкомпетентнијих. Она одржава друштвену стабилност јер и победници и поражени, и они на врху и они на дну хијерархије, верују да су се такмичили у праведним условима и да је свако добио оно што је заслужио (Исто). Другим речима, из угла ове друштвено-теоријске парадигме, у општем је друштвеном интересу да школа, постављена на меритократским начелима, врши селекцију за позиције у већ постављеној друштвено-економској стратификацији. Општи интерес овакве улоге школе изводи се из следеће две ставке: 1) школа селекује најкомпетентније чланове друштва за најкомплексније и најзначајније послове и 2) школа обезбеђује друштвену стабилност јер сви актери верују у праведност процеса и оправданост исхода.

Да ли је меритократија праведна?

Видели смо како функционализам објашњава улогу школе у савременим, модерним друштвима. Нова занимања захтевају висок степен стручности радне снаге која своје компетенције стиче у процесу образовања. Како би се омогућило најталентованијим и највреднијим да стекну највише компетенције и тако отворе пут друштвеном напретку, школе су постале доступне за све већи број људи. Парсонс (Talcott Parsons) ово отварање назива образовном револуцијом (Parsons 1992). Тако је успостављен праведан меритократски систем друштвене стратификације који је укинуо застареле наследне привилегије. Овај систем почива на принципу који награђује само таленат и труд. Све друго искључено је из рачунице. Отварањем школа за све друштвене групе појединци су добили једнаке шансе да вредним радом развију сопствене таленте и стекну високе компетенције.

Рецимо да функционализам заиста даје исправно тумачење света. Школе су доступне свима, универзалним и неутралним стандардизованим тестовима утврђују се компетенције које су производ искључиво труда и талента, а место унутар хијерархијске поделе рада заиста зависи само од образовног успеха. Све и да је све баш тако, праведност описаног друштва опет би остала упитна. Зато је потребно испитати квалитет самог меритократског принципа правде.

Квалитет одређеног принципа правде може се испитати на два начина. Можемо га применити на поједине критичне ситуације и установити да ли исходе примене принципа на њих заиста видимо као интуитивно праведне. Тада бисмо се кретали од већег ка мањем степену општости. Друга опција је да се крећемо у супротном смеру. У том случају, питамо се да ли је наш принцип

конзистентан са општијим принципом који је препознат као фундаменталнији (Sen 1979: 197). Овде ћемо испитати да ли је меритократија конзистентна са начелом веће општости на коме почива.

Меритократски принцип каже да награде морају зависити само од талента и труда. Класа, раса, пол... не смеју играти никакву улогу. Да бисмо дошли до фундаменталнијег начела на коме меритократија почива, морамо се запитати зашто наследне приписане особине не смеју играти никакву улогу приликом награђивања. Одговор би био зато што на те особине појединац нема никаквог утицаја, те стога не може сносити никакву одговорност (Cohen 2011: 17). Тако долазимо до фундаменталнијег принципа који претходи меритократском и који каже да наша судбина не сме зависити од произвољних фактора нашег рођења и да наше награде морају произилазити искључиво из наших заслуга (Sandel 2020: 117).

У савршено меритократском друштву нашу судбину одређују таленти и напори. Проблем је што су природни таленти које имамо једнако морално ирелевантни попут класе или расе којој припадамо. У поседовању одређеног талента нема ни најмањег удела наших заслуга. То што смо се родили у породици која припада одређеној класи, раси, етницитету и слично, питање је пуке среће. Слично је и са талентима које поседујемо. Баш као што је морално нелегитимно и неправедно да уживамо награде или трпимо штету само зато што смо рођени у богатој или сиромашној породици, тако је неправедно и да будемо награђени за произвољне природне таленте које поседујемо игром судбине (Исто: 117–118).

Познати амерички филозоф Мајкл Сандел (Michael Sandel) у својој последњој књизи тврди да се две најутицајније теорије правде слажу по питању моралне арбитражности талената. И либерали слободног тржишта попут Хајека (Friedrich A. Hayek) и либерали државе благостања, односно либерални егалитаристи попут Ролса (John Rawls) тврде да наши таленти немају везе са нашим заслугама и да награде које се макар и делом темеље на нашим талентима нису праведне. Системи у којима појединци добијају награде на основу морално арбитражних особина могу бити вредни и пожељни из других разлога, али ти разлози немају везе са правдом (Исто: 120–126).

Видимо како меритократски принцип није конзистентан са принципом правде вишег реда, те зато не можемо тврдити да је меритократско друштво праведно све и да заиста постоји и да је имплементирано према савршеним теоријским упутствима.

Можемо сад отићи корак даље и тврдити, заједно са Ролсом, да праведност меритократије не руше само таленти, већ да ни за напоре које улажемо не можемо сносити пуну одговорност. Разлог је то што на напоре „утичу појединчеве природне способности и вештине, те алтернативе које се пред њим отварају“ (Rawls 1971: 312). Ролс овај пример користи како би показао да је идеја награђивања на темељу заслуга практично неизводљива. За нас овде није нужно да прихватимо тај степен детерминисаности људског понашања. Видели смо да меритократија не пролази тест праведности јер наше заслуге немају

никакве везе са талентима које поседујемо. Сада ћемо испитати да ли је меритократија, упркос томе што није праведна, заиста на снази.

Да ли су савремена друштва меритократска?

Показали смо да савршена меритократска друштва, све и да постоје, не би била праведна. Погледајмо сада да ли, без обзира на праведност, она заиста постоје. Друштво је меритократско, ако предности и недостаци стечени у породици не утичу на награде, односно распоред деце у хијерархијску поделу рада. Како је школа главни селектор, потребно је испитати да ли на школске резултате утичу наследне приписане особине.

У класику образовне марксистичке литературе *Школовање у капиталистичкој Америци*, Боулс (Samuel Bowles) и Гинтис (Herbert Gintis) показују да школа само легитимизује почетне предности које деца стичу на основу социоекономског статуса својих родитеља. Пишу да „у САД познавање прихода или богатства нечијих родитеља говори о економском статусу те особе управо колико и године школовања које је та особа прошла, или резултат на стандардизованом когнитивном тесту“ (Bowles & Gintis 2001: 4, наведено према Šljukić & Šljukić 2013: 541).

Узмимо још један пример из Сједињених Држава које важе за колевку меритократије. Од укупног броја студената уписаних на престижне факултете, чак две трећине њих долази из 20 посто најбогатијих породица. На Принстону и Јејлу више је студената из 1 посто најбогатијих, него из 60 посто најсиромашнијих породица. Слично је и на Харварду (Kulenović 2020: 201).

Ситуација се не разликује значајно ни у другим „напредним“ друштвима. Голдторп (John Goldthorpe) и Џексон (Michelle Jackson) на основу прикупљених података у Британији долазе до закључка да ни у овој држави меритократије заправо нема. Они тврде да су „препреке меритократији заснованој на знању интегрални део сваког друштва са тржишном привредом и класном структуром, па се не може очекивати да оне просто с временом нестану“ (Goldthorpe & Jackson 2008: 13–17, наведено према Šljukić & Šljukić 2013: 544).

Погледајмо како ствари стоје у Србији. Резултати ПИСА тестирања показују да социоекономски статус (СЕС) родитеља и те како утиче на постигнућа ученика. Упоредимо постигнућа петнаестогодишњака који долазе из 10 посто највишег СЕС-а са резултатима петнаестогодишњака из 20 посто средњег и 10 посто најнижег СЕС-а, на основу података из 2003. и 2006. године. Разлика у постигнућима између прве две групе износи око једне и по школске године, док су постигнућа деце из најнижег СЕС-а за око три школске године слабија од њихових најбогатијих вршњака. Да ствари буду горе на глобалном нивоу, утицај социоекономског статуса на постигнућа деце у Србији нижи је од просека земаља ОЕЦД-а (Baucal & Pavlović-Babić 2009: 38).

Емпиријска истраживања и подаци које смо изнели показују да наследне приписане особине и даље имају велики утицај како на постигнућа у школи

и резултате на тестовима, тако и касније на распоред позиција у подели рада. Другим речима, меритократије у реалним друштвима нема.

Да ли је меритократија остварива?

Тачно три деценије пре Санделове књиге о којој смо говорили у трећем делу, политичка теоретичарка и феминисткиња Ајрис Марион Јанг (Iris Marion Young) показала је како је меритократија концептуално неизводљива. Раније смо напоменули да школа има значајно место у меритократији. Она наводно свима пружа једнаке шансе да стекну потребне компетенције за мали број пожељних и вредних позиција у друштвеној подели рада. Рекли смо и да функционалисти овај метод диференцијације виде као најефикаснији за развој читавог друштва јер најкомпетентније особе долазе на најсложеније и најзахтевније положаје, што отвара пут напретку.⁹ Да би друштво заиста функционисало на овај начин компетенције је потребно мерити на неутралан начин. То значи да мерила не смеју зависити од вредносних и културних фактора (Young 2005: 250). У супротном, појединци који долазе из одређених културних група и појединци одгајани на одређеним вредностима, стичу неоправдану предност приликом оцењивања, а само оцењивање не указује на степен компетентности.

Можемо замислити једноставан пример који ово осликава. Узмимо да се степен стручности мери стандардизованим тестом написаним на енглеском језику. Међу децом која похађају тест има и оних који тај језик уопште не говоре, или га не говоре најбоље. Њихови резултати на тесту биће знатно гори од резултата деце која енглески говоре течно и неће осликати стварни ниво њихових компетенција. Зато меритократија мора почивати на културно и вредносно неутралним мерилима.

Позивајући се на различита истраживања, Јанг тврди да стандардизовани тестови никада нису културно и вредносно неутрални. Они „неизбежно одражавају вриједности и културна значења“ (Исто: 253). Другим речима, тестови су увек пристрасни према одређеним, обично доминантним, групама. Ова је пристрасност сад већ широко препозната и креатори тестова осмишљавају различите методе како би је уклонили. Проблем је, каже Јанг, што не постоји метода која ће тестове начинити културно и вредносно потпуно неутралним. Разлог је очигледан: „[Т]јеком развијања теста неизбежно морамо употребљавати ријечи, изразе и симболе чија се значења могу схватити на културно различите начине. Састављање теста укључује различите одлуке и изборе, од којих сваки може имати културно специфичне посљедице“ (Исто: 154).

⁹ Да би ова рачуница до краја била конзистентна, морала би постојати јака веза између школских резултата и каснијег радног учинка. Колинс (Randal Collins) тврди да те везе нема (Collins 1979: 19–21). Ово је место где се меритократија и функционализам потенцијално разилазе. Колинсови налази не би рушили меритократско начело. Највреднији и најталентованији и даље би постизали најбоље школске резултате и за то би били награђени најбољим пословима. То, међутим, не мора бити функционално по друштво.

Друго, независно од самог садржаја, култура решавања тестова привилегује одређене вредности, особине и способности које немају везе са оним способностима које сам тест жели да измери. Тест за који се тврди да мери, рецимо, математичку компетенцију ученика, нужно ће мерити и способност тог ученика да самостално ради, његову брзину, склоност апстрактном размишљању и такмичарски дух. Ништа од овога нема директне везе са математичким компетенцијама, а осликаваће се у резултатима теста (Исто: 153).

На крају, многе се важне способности и компетенције не могу мерити обичним тестовима. Да би резултати теста били што објективнији и оставили могућност међусобног упоређивања, одговори се морају једноставно квантификовати. То значи да ће се свести на заокруживање или кратку да/не форму. Многе се вредне вештине напросто не могу превести у овај облик тестирања. Последица је да се као вредне и релевантне могу видети само оне компетенције које се наводно могу једноставно мерити стандардизованим тестирањем (Исто).¹⁰

Теоретичари репродукције развили су различита софистицирана објашњења која осликавају оно о чему Јанг говори. Овде ћемо узети само један пример како бисмо изнутра видели зашто школе и стандардизовани тестови нису и не могу бити културно неутрални.

Британски социолог Базил Бернстајн (Basil Bernstein) тврди да се деца из различитих класа на различите начине служе језиком. Језик деце која долазе из радничке класе обично развија партикуларистичка значења за чије је разумевање неопходно познавати контекст. Са друге стране, језик деце која долазе из средње класе обично развија универзалистичка значења која су независна од контекста (Bernstein 1979: 134–135).

Да би појаснио о чему је реч, Бернстајн се позива на један експеримент. Деци су дате четири слике и од њих је затражено да на основу тих слика испричају причу. Прича ученика из средње класе изгледа овако:

Три дечака играју фудбал и један дечак шутира лопту и она удара у прозор лопта разбија прозор и дечаки то гледају и један човек излази и виче на њих јер су разбили прозор тако они беже и онда та госпођа гледа кроз свој прозор и грди их. (Исто: 134)

Дечак из радничке класе причу је испричао овако:

Они играју фудбал и он је шутира и она одлази тамо она разбија прозор и они то гледају а он излази и виче на њих јер су га разбили тако они беже и онда она гледа напоље и грди их. (Исто)

Видимо да су оба дечака компетентна да повежу појединачне слике у јединствену целину. Ипак, први дечак то ради користећи се језичким стратегија-

¹⁰ Мајкл Епл (Michael W. Apple) у својој књизи *Идеологија и курикулум* показује како чак ни техничко знање није тако једноставно тестирати на објективан и неутралан начин. Ипак, креатори образовних политика већине модерних друштава занемарили су ове проблеме и техничко знање, као наводно лако мерљиво, успоставили као знање највишег реда (Apple 2012: 111–120).

ма које омогућавају свакоме да разуме шта се десило без обзира да ли је претходно погледао слике. Својом причом он развија универзалистичка значења. За разлику од њега, други дечак говори контекстуално. Да бисмо га разумели, неопходно је да се претходно упознамо са садржајем слика. Он зна да је садржај слика познат свима којима се обраћа и зато се контекст у његовој причи подразумева. Он тако производи партикуларистичка значења (Исто: 134–135).

Овај пример не треба разумети као научну истину. Он је контекстуалан и временски ситуиран. Бернстајн тврди да су британска деца из различитих класа у периоду након Другог светског рата социјализована тако да се на различите начине служе језиком и да производе различита значења. Истовремено, школе се служе и производе само универзалистичка значења. Оне се труде да идентификују принципе и правилности које превазилазе одређени контекст, што децу из радничке класе, ставља у неповољан положај (Исто: 156–157).

Бернстајн је теоретичар репродукције и показује како су школе у Британији репродуковале класну неједнакост. За нас је овде важно да уочимо како школе не могу бити културно неутралне. Како год да обликују и тестирају знање и компетенције, једна група ће увек бити привилегована у односу на другу. Другим речима, полазне претпоставке меритократије концептуално су неоствариве у плуралним и класним друштвима. Савремена модерна друштва, дакле, не само да нису меритократска, већ таква никада не могу ни бити.

Функционализам – теорија или идеологија?

У другом делу рада детаљно смо приказали логику функционалистичке парадигме, њене елементе, улогу коју додељује школи и меритократски принцип на коме почива. Веза између дискурса у који се смешта државна матура и функционализма требало би да је очигледна. Рекли смо да функционалисти савремена модерна друштва виде као меритократска, те да меритократију, која се остварује путем школе, виде као најефикаснији метод друштвене диференцијације и стабилности. У меритократским друштвима, тврди се, најкомпетентнији кадрови долазе на најзахтевније, најпожељније и најодговорније позиције, док сâм меритократски принцип као праведан препознају и победници и губитници, што систем чини стабилним. У наредна три дела испитали смо темељне претпоставке функционалистичке парадигме. Показали смо да савршено имплементиран меритократски принцип не задовољава услове праведности, да меритократија заправо није на снази у реално постојећим друштвима (како западним тако ни у друштву у коме живимо), те да меритократија у класним и културно плуралним заједницама заправо није ни могућа.

Можемо ли након свега рећи да функционализам није теорија, већ идеологија? Пишући о разлици између либералне теорије и либералне идеологије, Ђорђе Павићевић каже да је циљ идеологије „да осмисли и створи делотворан оквир за разумевање политичке ситуације и понуди смернице за конкретно политичко деловање, без обзира на властиту доследност и кохерентност“, док

теорија „има обавезу да буде кохерентна, по цену властите прихватљивости“ (Pavićević 2011: 39–40). Ако желимо да покажемо како је функционализам пре идеологија него друштвена теорија, морали бисмо да препознамо њене противречности, недоследности и некохерентности. То је озбиљнији посао од пуке констатације да су претпоставке функционализма погрешне. Да је само то на снази, једноставно бисмо рекли да функционализам јесте теорија, али погрешна и нетачна.

До сада смо функционализам испитивали ослањајући се на приказе научно прихваћених, али поједностављених погледа на ту парадигму. Зато нам се на први поглед може учинити да је функционализам само још једна у низу погрешних и научно превазиђених теорија. Погледајмо сада из прве руке шта кажу репрезентативни функционалисти.

У свом чувеном раду *Неки принципи стратификације*, Дејвис (Kingsley Davis) и Мур (Wilbert E. Moore) признају да социоекономски статус родитеља заиста утиче на образовна постигнућа деце. Мада техничке позиције деце у друштву нису економски предодређене, „контрола путева обуке може бити попут имовинског права одређених породица и класа, чиме се стиче моћ и престиж“ (Davis & Moore 1945: 248). Тако у рачуницу образовних постигнућа, поред природних недостатака као што је мањак талента, улазе и вештачки недостаци (Исто).

Исто каже и Талкот Парсонс. На постигнућа деце утиче не само способност, већ и статус (Parsons 2017: 152). Он признаје да се принцип наслеђивања не може уклонити „све док сродство и породица остану значајни“ (Parsons 1992: 124).

Видимо да сва тројица не само да су свесни да западна друштва нису меритократска, већ мање или више експлицитно признају и да меритократије никада не може ни бити. О праведности ћемо нешто касније.

Ипак, и поред тога, тврди се да модерна друштва „теже да минимизују како приписану постојаност таквих неједнакости, тако и произвољност њиховог наметања“ (Исто: 125) док се истовремено сугерише да је „друштвена неједнакост несвесно развијено средство којим друштва осигуравају да ће најважнија места попунити најквалификованије особе“ (Davis & Moore 1945: 243).

Ако друштво заиста жели да минимизује утицај „вештачких недостатака“ на успех детета и његово касније место у друштвеној структури, онда је једини начин то да се постигне већа социоекономска једнакост. Сетимо се још једном речи самог Парсонса, принцип наслеђивања не може се уклонити „све док сродство и породица остану значајни“ (Parsons 1992: 124). Дакле, ако не урушимо саму породицу, једини пут је пут веће једнакости. Другим речима, друштво које минимизује утицај „вештачких недостатака“ заправо минимизује друштвене и економске неједнакости.

С друге стране, Дејвис и Мур тврде да неједнакост, путем подстицаја, омогућава да најважнија места у друштву заузму особе највеће компетенције, те да се тиме максимизују ефикасност и продуктивност. У том случају, логички је контрадикторно и некохерентно тврдити да модерна друштва истовре-

мено минимизују утицај „вештачких недостатака“ и максимизују економску и друштвену ефикасност. Наравно, одређени степен компромиса између једнакости и ефикасности свакако јесте могућ и, на крају крајева, нужан, али то је нешто сасвим друго. Овде је важно уочити како се унутар функционалистичке парадигме појављује логичка недоследност и некохерентност, што је уместо теоријом, заправо чини идеологијом.

Пратећи Павићевићеву разлику између идеологије и теорије, идеологија се овде „не употребљава искључиво у смислу *лажне свести* чији је циљ прикривање *владавине групе*, него као ознака за различито уређене скупове политичких уверења, вредности и привржености“ (Pavićević 2011: 39). Основна вредност на којој почива функционалистичка идеологија је ефикасност, а једнакост шанси заправо је само променљива коју максимизујемо до граница утицаја на ефикасност. Мада се чини да најпрецизније описује функционалистичку парадигму, овако експлицитан исказ тешко да ћемо пронаћи међу функционалистичком литературом. Да га има, прича би била кохерентна, а функционализам бисмо заиста могли назвати теоријом. Једино што би у том случају изгубио своју (идеолошку) привлачност.

Идеолошка привлачност функционализма лежи управо у привидно успешном разрешењу друштвених противречности. Ово, међутим, није његова једина идеолошка димензија. Функционализам је истовремено и идеологија у „смислу *лажне свести* чији је циљ прикривање *владавине групе*“. Стављајући нагласак на продуктивност и ефикасну стратификацију, функционалисти скривају постојање супротстављених интереса различитих класа, док „потребе друштва бркају са потребама његових лидера“ (Shapiro 1982: 160). Унутар функционалистичке парадигме не можемо видети које друштвене групе највише профитирају од (наводне) утемељености модерних друштава на меритократским начелима.

Ипак, за развијање снажне лажне свести није довољно напросто игнорисати постојање класа и њихову репродукцију. Потребно је савремена друштва приказати као праведна. Сећамо се да функционализам велики значај даје осећају праведности. Како меритократија производи различите исходе, једини начин да друштво остане стабилно јесте да и победници и поражени верују у праведност тих исхода. У трећем делу овог рада показали смо да савремене теорије правде меритократски принцип не препознају као праведан. Функционалисти, међутим, тако нешто ни не тврде. Без обзира да ли такав принцип пролази филозофски тест праведности, ако га, пре свега губитници, препознају као праведан, друштво ће остати стабилно.

Када се прича исприча на овај начин, функционализму се не може приговорити да „лажира“ праведност модерних друштава. Све што се тврди јесте да стабилно друштво захтева да сви његови чланови верују у праведност начела на коме то друштво почива. Завиримо још једном у поменути рад Талкота Парсонса. Парсонс каже да друштвена стабилност захтева да деца путем социјализације прихвате одређене вредности. Две кључне инстанце које преносе те вредности су породица и школа. Темелј вредности је „признање да је поштено давати различите награде за различита постигнућа, све док постоји правичан

приступ могућностима“ (Parsons 2017: 158). Ове вредности преносе се баш путем стандардизованих тестова. Деца уче да прихвате оцене као мерила труда и талента јер су сви пред собом имали исти задатак и прилику да га савладају. О томе детаљно пише Роберт Дрибен (Robert Dreeben) у чувеној књизи *Шта се учи у школама* (Dreeben 1968).

Проблем је што су школе „постављене као да у њима дискриминације нема, те да сви полазе са истих позиција и са једнаким шансама, али се у пракси јасно показује да није тако“ (Пић 2020: 67). Другим речима, деца у школама уче да прихвате не само исходе процеса у коме сви крећу са истих стартних позиција, већ и да стартне позиције у школи заиста јесу исте. Школе, дакле, не само да преносе меритократске вредности, већ и обмањују децу да су услови меритократије у школама испуњени те да сви заиста имају једнаке шансе за успех. Без обмане о једнакости стартних позиција и једнаким условима, вредности би можда биле прихваћене, али би истовремено остале непримењиве у реалном свету.

Парсонс о овој обмани не говори. Он препознаје само подучавање вредностима као облик социјализације. Прећуткивањем обмане, као још једног облика социјализације, Парсонс имплицира да школе заиста живе меритократију, те да је задатак школе (и породице) једино да деца начела по којима свет функционише прихвате као праведна. Мада се суздржава да понуди вредносни суд, Парсонс заправо производи лажну свест тиме што социјализацијски део своје теорије темељи на претпоставци да деца у школама имају једнаке шансе за успех. Другим речима, очигледно је да функционализам задовољава критеријуме идеологије и у „смислу *лажне свести* чији је циљ прикривање *владавине групе*“.

Закључак

Рад смо започели причом о државној матури. Рекли смо да дискурс који у јавности граде државни функционери има све елементе функционалистичког погледа на образовање. У тој слици једна од најважнијих функција образовања је што ефикаснија и наводно што праведнија селекција кадрова за будуће позиције у хијерархијској подели рада. Претпоставља се да је сâм садржај школског градива вредносно неутралан те да се постигнућа и стечене компетенције могу измерити објективним тестовима. Задатак стандардизације тестирања је да, како кажу њени заговорници, обезбеди већу ефикасност и квалитет селекције, те уједначи шансе ученика пружајући једнаке услове испитивања.

Какве ће последице имати имплементација државне матуре у контексту српског друштва не знамо. Не знамо како ће се њени исходи одразити на факултете и њихову уписну политику, не знамо како ће реаговати наставници и родитељи, те на крају не знамо ни како ће читав пројекат утицати на праведност образовних исхода самих ученика. Има аутора који се препознају као левичари, а који се залажу за већу стандардизацију у образовању (Ahlberg & Brighthouse 2014). Са друге стране, има и оних који тврде да обавезујући стандарди иду у прилог деци из нове средње класе јер их штите од конкуренције (Apple 2014: 54). У овом се

раду не бавимо таквим предвиђањима, нити анализирамо образовне и друштвено-економске исходе имплементације државне матуре у другим државама.

Циљ рада био је да критички преиспита теоријску парадигму чији је државна матура само један практични елемент. Тренутна јавна расправа о стандардизацији завршног средњошколског тестирања води се унутар функционалистичког дискурса. Сам дискурс, као и циљеви образовног система који из њега произилазе, постали су део здравог разума (Gramsci 2000). Зато је идеја рада да пружи контрахегемони приказ државне матуре критички пропитујући сам оквир.

Покушали смо да покажемо како функционалистичка парадигма испуњава услове да се назове идеологијом у оба њена значења. Уочили смо да се унутар функционалистичког погледа на свет крију контрадикције и некохерентности, али и да сама парадигма, занемарујући супротстављеност класних интереса и скривајући „образовну обману“ производи „лажну свест чији је циљ прикривање владавине групе“.

На крају, занимљиво је приметити да се у дискурсу државних функционера који говоре о значају државне матуре изгубила функционалистичка опрезност при помену правде. Парсонс је говорио да је за стабилност друштва важно да деца поверују у праведност образовних исхода, али није експлицитно тврдио да ти исходи заиста јесу праведни. Одлазећи министар просвете направио је тај последњи корак. Остаје да се види хоће ли му образовни актери поверовати.

Литература

- Ahlberg, J., & Brighouse, H. (2014) Education: not a real utopian design. *Politics & Society*, 42(1), 51–72.
- Apple, M. W. (2012) *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Apple, M. W. (2014) *Образовање на правом путу*. Tržišta, standardi, Bog i nejednakost. Beograd: Fabrika knjiga.
- Baucal, A. & Pavlović Babić, D. (2009) *Kvalitet i pravednost obrazovanja u Srbiji: obrazovne šanse siromašnih, analiza podataka PISA 2003 i 2006*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Institut za psihologiju, Filozofski fakultet
- Bernstajn, B. (1979) *Jezik i društvene klase*. Beograd: BIGZ.
- Bowles, S. & Gintis, H. (2001) *Schooling in Capitalist America Revisited*.
- Cohen, G.A. (2011) *Socijalizam - zašto ne?*. Hrvatski Leskovac: Kruzak.
- Collins, R. (1979) *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*.
- Davis, K., & Moore, W. E. (1945) Some principles of stratification. *American sociological review*, 10(2), 242–249.
- Dreeben, R. (1968) *On what is learned in school*. Addison Wesley Publishing Company.
- Edwards, N. T. (2006) The historical and social foundations of standardized testing: In search of a balance between learning and evaluation. *Shiken and Shiken Research Journal: JALT Testing and Evaluations SIG Newsletter*, 10, 8–16.

- Feinberg, W., & Soltis, J. F. (2009) *School and society*. Teachers College Press.
- Gevirc, Š., & Krib, A. (2012) *Razumevanje obrazovanja: sociološka perspektiva*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Goja, J. (1998) Tranzicijski problemi teorije obrazovanja: funkcionalna i konfliktna perspektiva. *Sociologija sela*, 36(1/4), 89–102.
- Goldthorpe, J. & Jackson, M. (2008) *Education – Based Meritocracy: The Barriers to Its Realisation*.
- Gramsci, A. (2000) *The Gramsci reader: selected writings, 1916–1935*. NYU press.
- Haralambos, M. (1989) *Uvod u sociologiju*. Zagreb, Globus.
- Ilić, D. (2020) *Fantastična škola: novi prilozi za drugačiji kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Jary, D., & Jary, J. (1991) *HarperCollins dictionary of sociology*. HarperPerennial.
- Kim, C. H., & Choi, Y. B. (2017) How meritocracy is defined today?: Contemporary aspects of meritocracy. *Economics & Sociology*, 10(1), 112.
- Kulenović, E. (2020) Michael Sandel, The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good?. *Anali hrvatskog politološkog društva*, (17), 199–208.
- Parsons, T. (2017) The school class as a social system: Some of its functions in American society. In *Exploring Education* (pp. 151–164). Routledge.
- Parsons, T., Cicmil, S., & Pešić, V. (1992) *Moderna društva*. Niš: Gradina.
- Pavićević, Đ. (2011) *Pravda i politika: nasleđe i granice političke filozofije Džona Rolsa*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Rawls, J. (1971) *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Sandel, M. J. (2020) *The tyranny of merit: What's become of the common good?*. Penguin UK.
- Sen, A. (1979) Equality of what. *The Tanner lecture on human values*, 1, 1–26.
- Svi Shapiro, H. (1982) Functionalism, ideology, and the theory of schooling: a review of studies in the history of American education. *Paedagogica Historica*, 22(1–2), 157–172.
- Young, I.M. (2005) *Pravednosti i politika razlike*. Zagreb: Jasenski i Turk.

Miloš Janković

STATE MATURA, FUNCTIONALISM AND IDEOLOGY

Abstract: In this paper, we critically analyze the framework of the idea of state matura. The discourse that shapes the narrative of the state matura has all the elements of functionalism. We, therefore, examine whether the functionalist view of education can be labeled as ideological in both senses of this concept.

Key Words: state matura, functionalism, meritocracy, ideology