

Благица Маринковић*

*Универзитет у Приштини са привременим седиштем у
Косовској Митровици, Учитељски факултет, Лепосавић*

ТЕОРИЈСКЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ СОЦИЈАЛНИХ НЕЈЕДНАКОСТИ У ОБРАЗОВАЊУ

Сажетак

Усмерен на истраживање фактора који обликују ставове и могућности у образовању, овај рад нуди увид у социолошке димензије образовних неједнакости. Указано је на значај социјалних услова и идеолошких уверења на појаву неједнакости у друштву и друштвене стратификације и анализирани су различити облици социјалних неједнакости у образовању. Појам друштвена стратификација се односи на систем рангирања група у друштву, који се заснива на различитим факторима као што су економски статус, образовање и приступ ресурсима и другим факторима. На основу разматрања класичних социолошких теорија: функционалистичке, радикалне, интеракционистичке, теорије образовног капитала, културне депривације и позиционе теорије, у раду се истражују различити аспекти образовног процеса и њихова веза са социјалним неједнакостима. Представљени су ставови типичних представника поменутих социолошких теорија. Детаљно су анализирани социјалне неједнакости у образовању, са фокусом на теоријска објашњења овог феномена. Истакнути су обрасци утицаја социјалног порекла на образовна

* Имејл адреса: blagica.perovic@pr.ac.rs; ORCID:0000-0002-1023-8333

постигнућа и образовне аспирације учесника образовног процеса, што је и био циљ истраживања у овом раду.

Кључне речи: Теоријске интерпретације, социјалне неједнакости, фактори, образовни процес.

УВОД

Дуго се веровало да образовање и индивидуалне способности ученика играју кључну улогу у напредовању савременог друштва. образовање је основа за стварање квалификоване и компетентне радне снаге, као и за потпомагање појединаца да обављају различите улоге у друштву (Petrovski 2011, 1362–1365).

Динамично искуство савременог живота, које обухвата значајне промене у технологији, економији, култури и свакодневном животу, захтева од људи константно адаптирање и припрему. Ово је неопходно ради одржавања одређеног статуса у друштву или прихватања нових улога, како би осигурали егзистенцију својој породици, али и допринели друштву у целини. Све земље у свету улажу огромне напоре да повећају дужину трајања и квалитет обавезног образовања, али и образовања у целини.

Пример југословенске историје из друге половине XX века илуструје огроман пораст броја ученика и наставника у основном и средњем образовању, као и на факултетима. Све више људи постаје свесно значаја образовања у различитим аспектима, укључујући културни, привредни, економски и друштвени напредак. Такође, примећује се његов утицај на лични раст и могућности за подизање друштвено-економског статуса, што је потврђено и истраживањима (Peet 2015, 69–90).

Резултати емпиријских истраживања стављају акценат на везу између социјалних услова и постигнућа у образовању, али такође постављају питање о меритократским методама евалуације. Ове методе, које се могу изражавати на различите начине, чине основу за успех у образовању и селекцију индивидуа (Jary and Jary 2000, 380). Меритократски приступ образовању усмерен је ка развоју знања, способности и откривању талената, што припрема појединце за улоге у друштву у сагласности са њиховим способностима.

Многи мислиоци још од античког доба разматрали су узроке социјалних неједнакости у друштву. Код различитих теоријских приступа у социологији, облици друштвеног диференцирања и стратификације се различито тумаче.

Према марксистима, друштво се дели на класе на основу тога ко контролише средства за производњу. Буржоазија има власништво над капиталом и средствима за производњу. Радници користе те ресурсе али немају власнички статус над њима. Овај однос власништва над средствима за производњу кључан је за разумевање друштвене стратификације према марксистима (Scott 1997, 73–89). Функционалисти, ослањајући се на принципе меритократије, објашњавају друштвену стратификацију кроз различито вредновање улога које појединци играју у друштву, делећи га на статусне групе. Елитисти виде друштвену стратификацију као резултат располагања друштвеном моћи, делећи га на елите и масу (Базић и Пешић 2012, 254–271).

Макс Вебер представља тродимензионалну теорију стратификације, по којој класе настају у економској сфери, статусне групе зависе од угледа, док друштвене елите укључују политичке странке и интересне групе (Базић и Пешић 2012, 254–271). Основе овог раслојавања јесу управо интереси и идеолошка уверења.

Неједнакости у образовању, као што представља Миомир Ивковић, могу се појавити у различитим облицима, укључујући старт образовања, обухват, избор школе или факултета, услове школовања и успех током образовања (Ивковић 2004, 174). Ови облици неједнакости доприносе друштвеној стратификацији и могу омогућити промену или продубљивање постојећих социјалних неједнакости.

У овом раду анализиране су социјалне неједнакости у образовању кроз различита теоријска објашњења овог проблема. Истражене су разлике у образовном успеху међу друштвеним групама, са фокусом на утицај социјалног порекла. Акцент је стављен на утицај социјалног порекла на образовна постигнућа и образовне аспирације учесника образовног процеса, па се у том контексту указује на најрелеватнија теоријска разумевања.

ТЕОРИЈСКЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЈЕ СОЦИЈАЛНЕ НЕЈЕДНАКОСТИ У ОБРАЗОВАЊУ

Велики број аутора се бавио питањем неједнакости у друштву, нарочито у образовању (Ghos, Chattopadhyay and Chakrabarti 2014, 30–34), (Rehbein 2018, 49–65), (Gegel, Lebedeva and Frolova 2015, 368–374), (Mills and Gale 2007, 433–447). Они су у свом раду покушали да дају одговоре на питање: Зашто припадници различитих друштвених група постижу различит степен успеха у образовању? Многобројна су теоријска тумачења овог проблема. Неједнакости у друштву представљају разлике у ресурсима, правима и статусима које људи доживљавају, а узроци њиховог појављивања укључују економске факторе, социјалну структуру, образовање и политичку моћ. Неједнакости у образовању односе се на различите нивое доступности, квалитета и резултата образовања, а узроци укључују социјално порекло, географску расположивост, финансијске баријере и идеолошке факторе. Ове неједнакости се манифестују у облицима као што су старт образовања, обухват, избор школе и услови школовања, што доводи до социјалне репродукције, смањене мобилности, економског неуспеха и повећане друштвене тензије.

У литератури постоје различите теоријске интерпретације социјалних неједнакости у образовању, али „с обзиром на теоријско-методолошка полазишта, теоријске интерпретације о социјалним неједнакостима у образовању могу се груписати (са извесним одступањима) у два основна правца, приступа: социоекономски и социокултуролошки” (Марковић Крстић 2010, 68). У првој групи теорија наглашавају се социоекономске детерминанте које утичу на образовно постигнуће. Ови фактори укључују материјалне ресурсе, економски статус породице, образовни ниво родитеља и приступ ресурсима као што су приватне школе или додатна образовна подршка. У другој групи теорија, анализирају се социјалне неједнакости у образовању кроз деловање културних и социјалних одредница. То укључује факторе као што су културни капитал породице (нпр. образовни ниво и културни интереси), социо-емоционалне вештине које се развијају кроз породично окружење, друштвене мреже и очекивања која се преносе с генерације на генерацију.

Размотриће се само неке од теорија које се баве социјалним неједнакостима у образовању: функционалистичка теорија, радикална

теорија, теорија образовног капитала, теорија културне депривације, позициона, интеракционистичка и марксистичка теорија.

Функционалистичка теорија

Емил Диркем је утемељивач овог теоријског правца кога су развили амерички социолози Талкот Парсонс (*Talcott Parsons*) и Роберт Мертон (*Robert Merton*). У функционалистичким теоријама, образовање се посматра као кључни фактор за одржавање друштвеног поретка и стабилности. Оно има улогу у преношењу друштвених вредности, припреми за обављање радних улога и интеграцију појединаца у друштво кроз социјализацију и стицање потребних вештина.

Диркем је тумачио основну функцију образовања као преношење вредности и норми, наглашавајући да је хомогеност међу припадницима друштва есенцијална за његов опстанак (Dirkem 1981, 55). По његовом гледишту, образовање јача хомогеност и утврђује битне сличности међу припадницима младе генерације. Диркем је видео школу као модел друштва у минијатури и кључну за припрему индивидуа за будуће задатке, што је посебно значајно у савременом друштву са израженом поделом рада.

Диркемово становиште о улози образовања у друштву је критиковано међу социолозима. Између осталог и Миомир Ивковић истиче да Диркем „не разрађује дубље класни карактер васпитања [...] не употребљава овај појам и не улази у суштину класности васпитања” (Ивковић 1985, 93). Он сматра да васпитање и образовање у свакој индивидуи развијају све њене диспозиције, подједнако биолошке, социјалне и психичке, и тако утичу на формирање појединца и развој читавог друштва као и на рад, делујући на његову поделу и побољшавајући његов квалитет. Према Ивковићу, образовање и васпитање у друштву се често види као најбитнији фактор друштвеног развоја и напретка: „Васпитање и образовање се у кризним условима друштвеног развитка јављају као снажан фактор стабилизације, а онда и егзистенције друштва” (Ивковић 1985, 93).

У својим предавањима, Диркем подсећа да је циљ васпитања прилагођавање детета социјалном окружењу у коме живи, доприносећи колективним осећањима и идејама. Диркем истражује утицај урођених диспозиција на васпитање, наглашавајући

диспозиције као опште способности које дете доноси рођењем (Dirkem 1981).

Важно је напоменути да је основна намена васпитања прилагођавање детета социјалној средини у којој живи. Одговарајући на друштвене потребе, васпитање формира колективна осећања и идеје. Диркемово истраживање обухвата и утицај урођених диспозиција на васпитање детета, сматрајући да предиспозиције представљају карактеристике које дете доноси рођењем: „Оно што дете прима од својих родитеља су врло уопштене способности; то је јачина пажње, извесна доза истрајности, здравог суђења, имагинације” (Dirkem, 1981). У школи и током процеса васпитања, дете се налази у „хипнотичном сну”, где ауторитети попут родитеља и учитеља играју велику улогу и обликују понашање детета.

Талкот Парсонс, амерички социолог, функционалиста, износи сличан поглед на образовни систем као и Диркем. Тврди да је школа одговорна за припрему младих за улоге у друштву, истичући да селекција у школама није зависна од социјалног порекла већ од разлика међу појединцима (Haralambos and Heald 1979, 299–300). Парсонс школи придаје огроман значај, истичући да је она мост између породице и друштва, али исто тако прави видну разлику између „партикуларистичких” и „универзалистичких” норми.

Меритократско начело је јако важно у функционисању образовног система а које, с једне стране „обезбеђује” жеља за постигнућем учесника образовног процеса и, с друге, тзв. једнакост шанси које друштво пружа. Различити успех повлачи и различито награђивање па тако „и појединци, они с високим постигнућем, и губитници, с ниским постигнућем, схватиће систем као праведан и исправан, будући да је статус постигнут у ситуацији у којој сви имају једнаку шансу” (Haralambos and Heald 1979, 175). Дакле, успех појединаца, према функционалистима, зависи искључиво од њиховог талента, вештине, али и способности за одређене послове за које су најприкладнији, а школа се схвата као основни механизам расподеле улога.

По виђењу Дејвиса (*Kingsley Davis*) и Мура (*Wilbert E. Moore*), школа се посматра као средство расподеле улога, а школски систем као „пробни терен за способности и, према томе, средство одабира за смештање људи у различите статусе у складу са њиховим способностима” (Panayotakis 2014, 126–150). Тако се и овде препознају доминантне карактеристике сваког појединца – талент и способности.

Фрагудаки (*A. Fragudaki*) сматра да представници функционализма разлоге за неједнака образовна постигнућа проналазе у сфери психолошких карактеристика личности. Неки од представника ове теорије сматрају да „синдром за постигнућем” зависи искључиво од њиховог социјалног порекла, који углавном, како Кал (*J. A. Kahl*) сматра, изостаје код припадника нижих слојева. Док Роузен (*B. Rosen*) наговештава и истиче да само неке групе поседују „синдром за постигнућем”, и тако објашњава њихов успон у образовању (Ivanov 1999, 7).

Радикална теорија

Представници ове теорије, укључујући Алтисера (*Althusser*), Боулса (*Bowels*), Гинтиса (*Gintis*), Хелсија (*Helsi*), Карабера (*Karaber*) и друге, сматрају да је образовни систем главни катализатор за репродукцију друштвене структуре, што се види кроз ниско присуство деце из нижих друштвених слојева на вишим образовним нивоима.

Алтисер указује „репродукција друштвене структуре одвија се управо тако што школски систем отеловљује хегемонију владајуће класе, поступајући неједнако са припадницима различитих класа који су прошли кроз различите процесе социјализације” (Ivanov 1999, 8). Од велике је важности да владајућој класи буду подређени друштвени системи, попут школства, масовних медија, вере и других, јер ће они стварати лажну класну свест која углавном одржава подређену класу у њеном подчињеном положају” (Haralambos and Heald 1979, 180).

Боулс и Гинтис истичу улогу образовања у репродукцији радне снаге, наглашавајући значај подложности и дисциплине које школа награђује. Они не верују да образовање подстиче индивидуални развој талената, него напротив, сматрају да негативно делује на њихов развој и подржава неједнакости. Затим, „у школи се не преноси само знање, већ се, пре свега, усвајају језички обрасци, начин понашања и вредности који су кључни за касније улоге у друштвеном животу, а неједнак третман истих производи разлике у образовном постигнућу код припадника различитих слојева” (Collins 1971, 1002–1019).

Како би се превазишла неједнакост у образовању, представници радикалне теорије предлажу корените промене у целокупном друштвеном систему, а не само у образовном сектору. Сматрају да

ће само радикалне промене на глобалном нивоу спречити јачање разлика и неједнакости кроз репродукцију друштвене структуре (Петровић 2012).

ТЕОРИЈА ОБРАЗОВНОГ КАПИТАЛА

Што се тиче овог теоријског приступа, А. Фрагудаки је дала добар опис његове суштине. Она тврди да представници ове теорије не објашњавају разлике у образовним постигнућима искључиво класно-слојном диференцијацијом. За њих, постојање „економских и социјалних баријера” није довољно за тумачење репродукције и поделе рада на умни и физички путем школе (Fragudaki 1994, 73–89).

Познати представници теорије образовног капитала, Бурдије (*Pierre Bourdieu*) и Пасерон (*I. C. Passeron*), били су критичари тадашњег схватања друштвеног раслојавања које школа врши. Највећи број студија о образовању они су објавили у периоду од 1960. до 1970. године, због чега се може закључити да је на њихов рад велики утицај имало марксистичко гледиште. Ипак, они су били става да социјални и економски статус деце не утичу пресудно на њихово образовање (Bourdieu i Passeron 1986, 141–164).

Бурдије је видео извор неједнакости у образовном систему у доминантној култури и расподели „културног капитала”. Иако културни капитал није равномерно распоређен, Бурдије сматра да он представља кључни узрок разлика у образовању, јер деца из виших класа поседују ресурсе и обрасце понашања који им омогућавају бољу социјализацију и успешније резултате у школи. Појам „образовних привилегија” објашњава разлике у образовним постигнућима, те деца из виших класа долазе са изграђеним „образовним класним етосом”, што им даје предност у школском раду (Ivanov 1999, 10).

Бурдије наглашава значај „слободног образовања” за разумевање неједнакости деце. То обухвата образовне ресурсе, битне за школску употребу и предиспозицију за учење. За децу из привилегованих слојева, наставак образовања је природан, за разлику од деце из непривилегованих слојева којима је то индивидуални успех након свих оспоравања и потешкоћа. Класна разлика је кључни фактор у повећању образовних шанси привилеговане деце и баријера за непривилеговане (Марковић Крстић 2010, 80).

Пасерон сматра да школа или генерално образовне институције су те које врше „симболичко насиље”. Информација која се преноси

је да је владајућа култура једина легитимна култура а то је култура владајућих класа. Може се закључити да успешно усвајање културног капитала и постизање академских успеха зависе од културног наследства које студент наслеђује из своје породице. Како се подиже класни статус породице, толико се и повећавају могућности за усавршавање деце елементима доминантне културе. С друге стране, низак класни статус породице може имати обрнут ефекат, смањујући шансе деце за потпуно усвајање елемената превладавајуће културе. Укратко, класни положај породице игра кључну улогу у формирању културног капитала и каснијег успеха у академским сферама.

ТЕОРИЈА КУЛТУРНЕ ДЕПРИВАЦИЈЕ

Представници ове теорије заступају став да на образовна постигнућа деце из различитих друштвених слојева највише утичу разлике у поткултурама тих слојева којима деца припадају. Културни елементи у овим поткултурама, као што су вредности, норме, језик и навике, разликују се између класа, што ограничава успех сиромашнијих ученика, док ученици који долазе из средњих класа лакше одговарају на захтеве школовања.

Познати представници овог теоријског правца су Даглас (*J. W. Douglas*), Хјуман (*H. A. Human*), Бернштајн (*B. Bernstein*), Вилис (*Willis*), Шугермен (*B. Sugarman*) и други. Они истичу значај поткултура као кључних за разлике у образовном успеху. Школе функционишу према моделу поткултуре средње класе, што значи да усвајају вредности и обрасце понашања који су типични за ову групу. У том контексту, деца из културно депривираних слојева, која су у раној фази социјализације, често реагују на начин који се не уклапа у очекивања образовног система. Ове реакције могу укључивати отпор према учењу, недостатак интересовања или различите стилове комуникације.

Према Хјуману, кључ образовног неуспеха лежи у вредносном систему и културној депривацији деце из нижих социјалних слојева. Ова деца често не добијају адекватну подршку и ресурсе који су неопходни за успех у образовању, што утиче на њихову мотивацију и перформансе у школи. Улагање у образовни систем и вредновање образовања је мање изражено међу радничком класом, што доприноси стагнацији и ограничавању њихових шанси за напредак у друштву (Milošević Radulović i Marković Krstić 2017, 25–36).

Даглас пак, акценат ставља на породицу: „Комплетно стање у породици, укључујући и величину, здравље као и заинтересованост родитеља за образовање детета, јесте од пресудног и дуготрајног значаја за укупно образовно постигнуће” (Ivanov 1999, 10). Родитељи који припадају средњој класи пружају својој деци више пажње у периоду примарне социјализације што представља основу за напредак у образовању и образовни успех.

Бернштајн увођењем новог појма скреће пажњу на систем симболичких знакова, односно језичког кода којим се деца користе при вербалном изражавању, а овај код је изразито различит у зависности од припадности друштвеним класама. Он износи став да деца социјализована у средњој класи поседују оба типа кода – разрађени и ограничени, док се од деце из радничке класе, посебно у нижим слојевима, очекује само коришћење ограниченог кода (Bernstein 1974, 73). Прогрес детета у образовању је стога понекад изричито повезан са врстом кода који дете доноси у школу, јер он служи као израз његовог друштвеног идентитета.

Дакле, различитости у образовном постигнућу и неједнакости се приписују различитим језичким обрасцима и културним разликама. Деца из радничке класе, која се служе ограниченим системом знакова у комуникацији, стога су у неповољнијем положају у односу на децу из средње и виших класа, која користе разнолик и развијен систем знакова у комуникацији. Тежиште истраживања неједнакости премешта се на школе, које често не стварају контекст у коме би деца из радничке класе лако овладали развијеним језичким кодом. Важно је усредсредити се на системске проблеме у образовању, као што су методе наставе, организација наставе и доступност ресурса, а не само на ученике или њихову комуникацију.

У свом истраживању, Шугермен повезује образовни успех с друштвеним поткултурама, наглашавајући различите погледе и ставове између радничке и средње класе. По његовом мишљењу, ове разлике настају као резултат мануелних и немануелних активности. Члановима средње класе занимања омогућавају стално напредовање и утичу на планове за будућност, што укључује и улагање у образовање и професионални статус. Супротно томе, припадници радничке класе, према Шугермену, носе карактеристике као што су фатализам, оријентација на садашњост и колективизам, што утиче на њихове шансе за образовни успех (Haralambos and Heald 1979).

Иако је Шугерменов приступ добио подршку, постоји и критика. Велики број теоретичара иступио је против оваквог схватања јер су сматрали да теорија у суштини прикрива праве чиниоце који спречавају једнакост шанси у образовању јер сву кривицу сваљују на околину која окружује децу као и саму децу, а при том не омогућава увид у недостатке образовног система и социјалну раслојеност.

ПОЗИЦИОНА ТЕОРИЈА Р. БУДОНА

Француски социолог Рејмон Будон, у својој изузетно значајној публикацији „Образовање, могућности и друштвена неједнакост”, изнова разматра однос друштвених класа и успеха у образовању, ослањајући се делом на теорију културне депривације и интегришујући њене ставове (Boudon 1974). Уводећи појам „двокомпонованог процеса”, Будон настоји да објасни образовне неједнакости. Прву компоненту дефинише као примарни учинак стратификације, изражен кроз поткултурне разлике између припадника различитих друштвених класа, укључујући образац понашања, језик, вредности, норме и друге елементе. Будон сматра да су ови примарни учинци стратификације препрека постизању образовног успеха. Ипак, Будон акценат ставља на секундарним учинцима стратификације, који излазе из стварног положаја индивидуе у класној структури. Управо из наведеног, Будон именује теорију – позиционом и тврди да „чак и кад не би било поткултурних разлика између класа, сама чињеница да људи крећу с различитих положаја у класном систему мора уродити неједнакошћу у образовним могућностима” (Haralambos and Heald 1979, 203). Припадници нижих слојева друштва имају мотив да својим образовањем обезбеде бољи друштвени положај. Они теже не само да оправдају друштвени положај својих родитеља, у првом реду очева, него и да заузму виши положај у друштву.

Појединци који припадају нижим слојевима настоје да образовањем обезбеде напредовање у друштву тако што ће, не само оправдати друштвени положај својих родитеља, у првом реду – очева, него ће их неки у томе чак и надмашити и заузети више положаје на друштвеној лествици. Супротно њима, чланови више класе се сусрећу са великом одговорношћу, будући да образовањем морају оправдати друштвене положаје својих родитеља. Због тога

бирају да стицањем образовања и стручних способности обезбеде статус у складу са статусом својих родитеља.

Бројна истраживања су показала да и родитељи врше огроман притисак на децу. Они из средње класе, посебно из виших слојева, стављају значајно већи притисак на своју децу у циљу стицања адекватних академских звања, за разлику од родитеља из радничке класе који се слажу с нижим нивоом образовања своје деце.

По Будоновом мишљењу, и када би сви чиниоци који утичу на неједнакости у образовном систему били изједначени, људи би и даље постизали различите успехе у зависности од свог друштвеног положаја. Чак и ако би све поткултурне разлике, које утичу на социјализацију, биле уклоњене, разлике у образовном успеху би и даље биле очигледне. „Секундарни учинци стратификације могу се уклонити на два начина – заједничким наставним програмом и једнакошћу шанси” (Марковић Крстић 2010, 90). Решење би било могуће ако би постојао обавезни програм школовања за све ученике, где индивидуе више не би биле под снажним утицајем своје класне припадности, већ би редовно следиле наставу, а наставни предмети би били исти. Ипак, код Будона преовладава свест да су шансе за стварање једног таквог образовног система минималне – просто немогуће.

Генерално, Будон сматра да је „кључ једнакости шанси изван школе, а не у њој”, и тако констатује „да би се укинула неједнакост у могућностима школовања, мора или доћи до дестратификације друштва или систем школовања мора бити потпуно изједначен” (Haralambos and Heald 1979, 204).

ИНТЕРАКЦИОНИСТИЧКА ТЕОРИЈА

Средишња тачка интересовања интеракционистичке теорије фокусирана је на процесу међудејства, који представља различито реаговање људи на утицај појединих друштвених појава. Основни представници ове теорије су Мид (*G. H. Mead*), Блумер (*H. Blumer*), Знаниецки (*F. Znaniecki*), Дејвис (*F. Dawis*) и Томас (*W. Thomas*). Према овом теоријском правцу, социјалне интеракције између људи представљају кључне детерминантне факторе у формирању идентитета, знања и друштвених структура. Ове теорије често истражују како појединци уче, развијају своје идентитете и прилагођавају се друштвеним нормама кроз непрекидну интеракцију

са својим окружењем. Кључни концепти у интеракционизму обухватају социјалну конструкцију стварности, значење које људи дају својим искуствима и процесе социјализације који обликују наше схватање света и себе у њему.

У претходним теоријама, образовна постигнућа и успех ученика тумачени су као резултат дејства разних фактора на које они нису могли утицати, као што су интелигенција, друштвени статус, материјалне и културне депривације и други. У фокусу је било спољашње одређивање понашања ученика као реакције на њихов положај у класној структури.

Свака особа, према ставовима интеракционистичке теорије у социологији, активно учествује у обликовању друштва, а њено понашање није реакција на друштвени притисак изазван класним положајем. Индивидуа не прима присилу спољних чинилаца пасивно, већ, узајамном интеракцијом са другим особама, активно креира свој друштвени свет. Овакво понашање има утицај на измену и стварање друштвеног система.

Поред типичних представника интеракционистичке теорије, и други аутори се баве детаљније овим теоријским приступом, а то су: Лабов (*V. Labov*), Бекер (*H. Becker*), Кеди (*N. Keddie*), Вудс (*P. Woods*) и Гофман (*Goffman*). Поткултуре у суштини настају из интеракција унутар школе и стварају их учесници наведених интеракција. Лабов је истраживао односе детета и одраслих различите боје коже и установио је да је друштвена ситуација најснажнија детерминанта вербалног понашања.. Успех и неуспех у школи су производ интеракцијских ситуација и значења која се стварају, развијају и договарају у таквим ситуацијама. Лабов такође подсећа на важност тога да наставници имају способност да препознају потенцијал сваког ученика.

Неки аутори сматрају да наставник, у оцењивању и етикетирању ученика, може више водити рачуна о њиховој припадности различитим друштвеним класама, него о свим аспектима њиховог понашања у одељењу. По Бекеру, уводи се појам „идеалног ученика” који служи као основна мера за оцењивање и класификацију осталих ученика. Наставник има сопствено разумевање тога шта представља идеалан рад, спољашњост и понашање, што креира сопствени модел идеалног ученика. Такве процене могу представљати изазов при раду са одређеним ученицима. Ипак, „ако схватимо да наставници имају

моћ да оцењују и класификују ученике, важно је открити значења која управљају тим процесом” (Nagalambos and Heald 1979, 206).

Истраживање о дефиницијама успешних и неуспешних ученика, с посебним фокусом на ученике из средњих класа, може имати дубок утицај на образовни процес. Етикетирање ученика представља значајан проблем и може имати дугорочне последице на њихово образовање. Чак и када су ученици имали исти успех и тада се у ученицима из средње класе, као и више, видео прикладнији и пригоднији „факултетски материјал” и они су више усмеравани на наставак образовања, упућивани су на програме виших нивоа.

Н. Кеди је истраживала процес класификације ученика на основу једног предмета, анализирајући начин категоризације и оцењивања њихових знања. По њеном мишљењу, ученици су сврставани према облику „идеалног ученика”, пре свега оних из средње класе, којима су се отварали сви путеви ка академским постигнућима. Супротно томе, ученици из радничке класе, оцењивани су као мање способни и њима је ускраћено знање потребно за даље школовање.

Харгревс (*Hargreaves*) је представио интересантну перспективу тврдећи да постоје две потпуно различите поткултуре у свакој васпитно-образовној установи – поткултура конформиста и поткултура делинквената (Abraham 2001, 561–574). Први се развијају као „идеални ученици”, док други, као изазовни, крше правила и показују девијантно понашање. Ученици који осећају дискриминацију могу реаговати бурно или се солидарисати са другим етикетираним ученицима. Често, етикета „изгредника” припада периоду основног образовања, а ови ученици се често удружују, додељујући висок статус онима који се супротстављају наставницима и крше школска правила.

Бекерова теорија етикетирања је имала значајан утицај у социологији и социологији образовања. Он је поставио тезу да друштвене групе дефинишу девијантност кроз постављање правила чије прекршаје означава као девијантно понашање. За Бекера, акт постаје девијантан тек када га други дефинишу као такав. Проблем настаје кад околина приписује индивиду негативне карактеристике, одбацују га из друштвених група, пријатељи га одстрањују, па чак некада и родитељи, што покреће даљу девијантност. Начин живота уобичајен за све људе њима постаје забрањен и недоступан. Такве особе прихватају етикету девијантности и манифестују понашање које је у складу са њом.

П. Вудс (*James P. Woods*) је истраживао адаптацију ученика у образовном окружењу, обраћајући пажњу на различите начине адаптације, почев од најбезазленијих, као што су улагивање и послушност, до непопустљивости и побуне, као последњег облика адаптације. Гофман је допринео интеракционистичкој теорији, истичући значај интерактивне компетенције за разумевање социјалних разлика (Misztal 2001, 312–324). Југовић је анализирао стигматизацију као друштвени процес, додатно истражујући стварање девијантних субкултура као реакцију на етикетирање (Jugović 2008, 5–19).

Иако су интеракционисти указали на проблеме и друштвене односе у васпитно-образовним установама, они нису објаснили присуство неједнакости међу децом у овим установама, због чега постоји критика овог теоријског приступа (Петровић, 2012).

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У данашње време, непрекидно сведочимо о значајним разликама у социјалном и материјалном статусу младих особа, што се јасно открива кроз процес образовања. Особито при одабиру средње школе и факултета, млади се сусрећу са изазовима који истичу неједнакости у социјалном и економском окружењу. Ове неједнакости ометају културни и образовни развој младих људи, ограничавају им амбиције, и дубоко су повезане са социјално-економским положајем њихових породица.

Образовни пут младих људи директно утиче на њихове могућности за друштвеним напретком. Разлике у социјално-економском статусу породице одређују њихове образовне аспирације и инхибирају њихове таленте и амбиције. Тако, социјална околина младих људи игра одлучујућу улогу у обликовању њихових образовних путева и успеха.

У овом раду је извршена анализа различитих социолошких теорија и радова истакнутих представника различитих социолошких праваца који разматрају различите аспекте образовног процеса и образовних неједнакости, фокусирајући се на социјалне динамике и интеракције у образовном окружењу.

Спроведена анализа нуди увид у различите аспекте друштвених дисбаланса у образовању. Емпиријски потврђене разлике у образовном постигнућу између различитих социјалних слојева истичу важност сагледавања тих неједнакости.

Уочени су различити приступи који објашњавају узроке образовних неједнакости, као што су психолошки аспекти и различите поткултурне карактеристике. Међутим, фокус је стављен на социјалне неједнакости, посебно на утицај социјалног порекла учесника образовног процеса на њихово образовно постигнуће и аспирације.

На крају, може се закључити да је обавеза друштва и образовних институција уклањање социјалних баријера и стварање равноправних образовних услова за све. Само таквим приступом може се тежити изградњи друштва у којем сваки појединац има једнаке шансе за образовање и лични развој.

РЕФЕРЕНЦЕ

- Базић, Јован и Михаило Пешић. 2012. *Социологија*. Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену, Лепосавић.
- Ивковић, Миомир. 1985. *Васпитање у друштву*. Ниш: Градина.
- Ивковић, Миомир. 1990. *Образовање и промене*. Београд: Стручна књига.
- Ивковић, Миомир. 2004. *Социологија образовања: одабране теме*. Врање: Учитељски факултет.
- Марковић Крстић, Сузана. 2010. *Социјално порекло студентске омладине, успех у школовању и избор студентских програма високих школа струковних студија*. Ниш: Филозофски факултет.
- Петровић, Јасмина. 2012. *Огледи о образовању у Србији: поглед на скрајнута питања*. Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини.
- Abraham, John. 2001. „Critique and the Anti-Tribes in Sociology of Education: A Reply to Sara Delamont’s “Anomalous Beasts”.” *Sociology* 35(2): 561-574.

- Bernstein, Basil. 1974. *Jezik i društvene klase*. Београд: Београдски издavaчко-гرافيчки завод.
- Boudon, Raymond. 1974. *Education, Opportunity, and Social Inequality; Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, Pierre and Jean Claude Passeron. 1986. *Pedagoško djelovanje i simboličko nasilje. Proturječja suvremenog obrazovanja*, Zagreb: RZRKSSO.
- Collins, Randall. 1971. „Functional and Conflict Theories of Educational Stratification.” *American Sociological Review* 36(6): 1002-1019. <https://doi.org/10.2307/2093761>
- Dirkem, Emil. 1981. *Vaspitanje i sociologija* Београд: Завод за удžbenike i nastavna sredstva.
- Fragudaki, Ana. 1994. „Теорије о друштвеним неједнакостима у школи.” *Теме* 17(1-2): 73-89.
- Gegel, Lyudmila, Irena Lebedeva and Yulia Frolova. 2015. „Social Inequality in Modern Higher Education.” *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 214: 368-374. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.662>
- Ghos, Asim, Nachiketa Chattopadhyay and Bikas K. Chakrabarti. 2014. „Inequality in societies, academic institutions and science journals: Gini and k-indices.” *Physica A: Statistical Mechanics and its Applications* 410: 30-34. <https://doi.org/10.1016/j.physa.2014.05.026>
- Haralambos, Michael and Robin Heald. 1979. *Uvod u sociologiju*. Zagreb: Globus.
- Ivanov, Jasmina 1999. *Образовање и професионално – животна афирмација дипломираних студената*. Ниш: Филозофски факултет.
- Jary, David and Julia Jary. 2000. *Collins Dictionary of Sociology*. Glasgow: HarperCollins.
- Jugović, Aleksandar. 2008. „Stigmatizacija kao društveni proces.” *Temida* 11(2): 5-19.
- Mills, Carmen and Trevor Gale. 2007. „Researching social inequalities in education: towards a Bourdieuan methodology.” *International Journal of Qualitative Studies in Education* 20(4): 433-447. <https://doi.org/10.1080/09518390601176523>

- Milošević Radulović, Lela i Suzana Marković Krstić. 2017. „Social inequality in education analyzed within various theoretical frameworks.” *Facta Universitatis, Series: Philosophy, Sociology, Psychology and History* 16(1): 25-36. 10.22190/FUPSPH1701025M
- Misztal, Barbara. 2001. „Normality and trust in Goffman’s theory of interaction order”, *Sociological theory* 19(3): 312-324. <https://doi.org/10.1111/0735-2751.0014>
- Panayotakis, Costas. 2014. „Capitalism, meritocracy, and social stratification: A radical reformulation of the d Davis-Moore thesis.” *The American Journal of Economics and Sociology* 73(1): 126-150.
- Peet, Evan D., Günther Fink and Wafaie Fawzi. 2015. „Returns to education in devel-oping countries: Evidence from the living standards and measure-ment study surveys.” *Economics of Education Review* 49(C): 69-90. DOI: 10.1016/j.econedurev.2015.08.002
- Petrovski, Vlado. 2011. „Contemporary modern industrial societies and the role of education.” *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 15: 1362-1365. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.293>
- Rehbein, Boike. 2018. „Critical theory and social inequality .” *Tempo social* 30(3): 49-65. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.145113>
- Scott, John. 1997. „Class, status, and command: towards a theoretical framework.” *Hitotsubashi Journal of Social Studies* 29: 73-89.

Blagica Marinković**University of Pristina with temporary headquarters in Kosovska Mitrovica, Faculty of Teachers, Leposavić***THEORETICAL INTERPRETATIONS OF SOCIAL INEQUALITIES IN EDUCATION****Resume**

Exploring the complexities of social inequalities in education involves delving into various theoretical perspectives that offer nuanced insights into the origins, mechanisms, and consequences of educational disparities. Functionalist theories, as advocated by eminent sociologists like Emile Durkheim, Talcott Parsons, and Robert Merton, perceive education as a crucial institution for fostering social cohesion and transmitting societal norms and values. According to this perspective, education plays a pivotal role in moulding individuals to assume specific roles within society, thereby reinforcing social unity and cultural continuity. It is seen as a mechanism through which shared values and knowledge are imparted, contributing to the stability and functioning of society as a whole. In contrast, radical theories, as articulated by scholars such as Louis Althusser, Samuel Bowles, and Herbert Gintis, offer a critical examination of education as a tool for perpetuating existing social hierarchies. They argue that the educational system serves to maintain the dominance of the ruling class while simultaneously suppressing the aspirations of marginalized groups. From this viewpoint, education is viewed as a mechanism of social control, perpetuating inequality by limiting the upward mobility of individuals, particularly those from disadvantaged backgrounds. The emphasis is placed on how the structure of education reinforces and reproduces existing power dynamics within society. The conceptual framework of educational capital, prominently developed by Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron, provides a comprehensive lens through which to analyse social stratification within educational systems. Their work emphasizes that economic factors alone cannot fully account for the reproduction of social inequalities in education. Instead, they highlight the crucial roles played by cultural capital, social capital, and symbolic capital in shaping educational outcomes. Bourdieu's theory of

* Email address: blagica.perovic@pr.ac.rs; ORCID: 0000-0002-1023-8333

cultural capital underscores the significance of non-economic resources such as knowledge, skills, and language proficiency in determining educational success. He argues that unequal access to cultural capital perpetuates advantages for privileged social groups, contributing to the reproduction of social inequalities across generations. Building upon Bourdieu's insights, Passeron introduces the concepts of social capital and symbolic capital. Social capital refers to the networks and relationships individuals possess, which can influence their educational opportunities and trajectories. Symbolic capital, on the other hand, pertains to the prestige and symbolic value associated with educational credentials, which can confer advantages or disadvantages in social interactions and life opportunities. In summary, these theoretical perspectives offer diverse lenses through which to understand the multifaceted nature of social inequalities in education. While functionalist theories underscore education's role in maintaining social order and stability, radical theories unveil its function in perpetuating societal divisions and reinforcing existing power structures. The educational capital framework provides a nuanced picture of how different types of capital interact to shape educational opportunities and outcomes, highlighting the complex interplay between individual agency, social structures, and cultural contexts in determining educational trajectories. In this paper, social inequalities in education are analysed through different theoretical explanations of this problem. Differences in educational success among social groups were investigated, with a focus on the influence of social background. Emphasis is placed on the influence of social origin on the educational achievements and educational aspirations of students, and in that context the most relevant theoretical understandings are indicated.

Keywords: Theoretical interpretations, social inequalities, factors, educational process.

* Овај рад је примљен 17. јула 2024. године, а прихваћен на састанку Редакције 20. новембра 2024. године.