

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

UDK 316.74:37

Pregledni rad

Primljeno: 21. 02. 2012.

Odobreno za štampu: 04. 06. 2013.

Marica Šljukić

Srđan Šljukić

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

Odsek za sociologiju

Novi Sad

OBRAZOVANJE I DRUŠTVENA POKRETLJIVOST: MIT O MERITOKRATIJI I SOCIJALNI KAPITAL*

Apstrakt

Cilj rada je da se u okviru teorijskog koncepta socijalnog kapitala sagledaju neka klasična (funkcionalistička) sociološka teorijska stanovišta, kao i noviji empirijski uvidi, sa namerom ponovne sociološke revizije meritokratije kao ideološke konstrukcije. Ispitivanje uticaja socijalnog kapitala u procesu formalnog obrazovanja ima za svrhu utvrđivanje okvira u kojima se obrazovanje u savremenim društvima javlja kao relevantan i (ne)dovoljan kanal društvene pokretljivosti. U tom nastojanju, u radu se posebno obraća pažnja na implicitna i eksplicitna prepoznavanja socijalnog kapitala (u naučnoj teoriji, ali i u okviru empirijskih istraživanja), kao varijable u međuodnosu obrazovanja i društvene pokretljivosti.

Ključne reči: obrazovanje, društvena pokretljivost, meritokratija, socijalni kapital, savremena društva

EDUCATION AND SOCIAL MOBILITY: MYTH OF MERITOCRACY AND SOCIAL CAPITAL

Abstract

The aim of this paper is to revisit some classical (functionalist) theoretical standpoints and some newer empirical insights within the theoretical concept of social capital, for the purpose of sociological revision of meritocracy as an ideological con-

kmarica@neobee.net

* Tekst je nastao kao rezultat rada na projektu *Promene u društvenoj strukturi i pokretljivosti kao činioci evropskih integracija Republike Srbije, sa posebnim osvrtom na AP Vojvodinu* (179053), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

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

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

UVOD

Savremena društva karakteriše veliki optimizam kada je reč o moći obrazovanja i njegovom uticaju na dobrobit kako pojedinca, tako i celih društava (Lauder, Brown, Dillabough & Halsey, 2006). Sa jedne strane, od obrazovanja se očekuje da ublaži i kanališe efekte neprestanih i intenzivnih globalizacijskih promena, dok se sa druge strane i samo obrazovanje nalazi pod istim globalizacijskim (transformacijskim) pritiscima. U tom kompleksnom determinističkom spletu, na različite načine i sa različitim intenzitetom, deluje mnoštvo varijabli, a ishod celog procesa nije (uvek) izvestan. Spomenuta očekivanja se odnose na podršku obrazovanja u nastojanjima da se zadovolje promenljivi zahtevi koji se pred (buduće) aktore postavljaju u procesu rada, a sa ciljem prilagođavanja promenama, ali i napredovanja.

Poslednjih pola veka protiče u znaku brojnih, intenzivnih i brzih promena u sferi rada, koje karakteriše stremljenje ka povezivanju tržišta robe, kapitala i radne snage („ljudskih resursa“). Te promene se na različite načine odražavaju na društva različitog stepena ekonomske, političke i kulturne razvijenosti. Danas je sasvim uobičajeno da kompanija koja ima sedište u nekom od razvijenih kapitalističkih društava angažuje radnike iz manje razvijenih ili nerazvijenih društava, a robu ili usluge plasira na globalno tržište. U nastojanju da odgonetnemo na koji način se „ljudski resursi“ mogu učiniti fleksibilnima kako bi mogli da prate spomenute promene, ali i da „odgovore“ na njih kako bi na globalnom tržištu radne snage bili konkurentni i primamljivi za poslodavce, neizbežno dolazimo do obrazovanja i preispitivanja njegove uloge i značaja u tom procesu (Шљукић, 2008, str. 55). Iako na prvi pogled može izgledati da je obrazovanje po sebi dovoljan uslov za brzo uključivanje i adaptaciju u turbulentnoj sferi rada, kao i za napredovanje u njoj (i van nje), moglo bi se ipak postaviti pitanje: da li je baš tako?

Autore ovog teksta je na upitanost podstakao i slučajan, prozaičan i ironičan prizor koji im se ukazao u jednoj neobaveznoj večernjoj šetnji, prizor skitnice koji pretura po kontejneru obučen u majicu sa sloganom

koji je glasio: „U obrazovanju je budućnost“. Ova groteskna slika je istog časa gotovo obesmislila značaj ličnog napora odricanja zbog obrazovanja, mukotrpnog nastojanja da se za obrazovanje obezbede sredstva, ali i uverenja da obrazovanje po sebi može sve da promeni i da bezuslovno obezbedi napredovanje na lestvici materijalnog bogatstva, moći i ugleda. Otkuda onda to (globalno) ubeđenje i optimizam u pogledu moći obrazovanja? Traganje za odgovorom na ovo pitanje, kad je o sociologiji reč, neizbežno nas vodi do suočavanja sa osnovnim funkcionalističkim shvatanjima.

FUNKCIONALIZAM, MIT O MERITOKRATIJII I NJEGOVE KRITIKE

U skladu sa opštim načelima funkcionalističke analize društva, obrazovanje se sagledava, pre svega, sa aspekta njegove integrativne funkcije, odnosno sa aspekta njegovog doprinosa očuvanju društvene ravnoteže. To najbolje potvrđuje Dirkemova (Durkheim) tvrdnja da je glavna funkcija obrazovanja upravo prenošenje društvenih pravila i vrednosti, čime se obezbeđuje viši stepen homogenizacije društva, jer „(...) društvo može da živi samo ako između njegovih članova postoji dovoljna homogenost“ (Dirkem, 1981, str. 40). Najvažniji zadatak svakog društva je da mnoštvo pojedinaca „pretopi“ u jedinstvenu celinu, odnosno da stvori društvenu solidarnost. Dirkem je obrazovanje shvatao kao

„(...) uticaj koji generacije odraslih vrše na one koji još uvek nisu spremni za društveni život“, a cilj obrazovanja je da „(...) probudi i razvije u detetu izvestan broj fizičkih, intelektualnih i moralnih stanja koja od njega zahtevaju kako političko društvo kao celina, tako i posebni miljei za koje je ono specijalno određeno“ (Durkheim, 2006, p. 80).

Osim značaja homogenosti za stabilnost društva, Dirkem (1981, str. 40) uviđa i značaj određene heterogenosti bez koje smatra da saradnja u društvu ne bi bila moguća. Uviđanje značaja heterogenosti otvara

¹ Meritokratija je oblik društva u kojem je obrazovni i društveni uspeh rezultat sposobnosti (merene koeficijentom inteligencije) i individualnog napora. Meritokratija naglašava jednakost šansi, pre nego jednakost ishoda, pretpostavljajući da položaj u hijerarhiji zanimanja biva stečen kao rezultat postignuća merenog univerzalnim i objektivnim kriterijumima, umesto pripisanim kriterijuma, kao što su starost, rod, rasa ili nasleđeno bogatstvo. Nikome ko poseduje kvalitet, kompetenciju i odgovarajući karakter ne sme biti uskraćena prilika da postigne odgovarajući društveni status. Suštinsko za koncept meritokratije je verovanje da postoji samo ograničen broj talentovanih ljudi i da je važna funkcija obrazovnog sistema da omogućiti da talenti budu razvijani i potpomagani, a ne protraćeni (Jary & Jary, 2005).

mogućnosti za razmatranje pitanja društvene nejednakosti i stratifikacije. Funkcija obrazovanja je da obezbeđuje održavanje te potrebne raznolikosti kroz specijalizaciju.

Govoreći o obrazovnoj revoluciji², Parsons (Parsons) ističe da je dvadeseti vek otvorio novu fazu u prelasku sa nasledne pripisanosti na sasvim nepripisane stratifikacije, odnosno veliko proširenje jednakosti u pogledu mogućnosti (Parsons, 1992, str.123–124). „Urođene sposobnosti pojedinca“, kako piše Parsons (1992, str. 125),

„da postigne *pravedno* mesto u društvu neposredno kroz tržišnu utakmicu više se ne podrazumevaju. Umesto toga, stratifikacija prema sposobnostima priznaje se kao posredovana kroz složenu seriju stepena u procesu socijalizacije“, a obrazovanje se vidi kao „posebno važan faktor u opštem sistemu stratifikacije“.

Međutim, iako obrazovanje omogućava „jednakost šansi“, Parsons smatra da obrazovni sistem mora biti selektivan. U vezi s tim, Parsons (1992, str. 123) kaže sledeće:

„Razlike u pogledu urođene sposobnosti za bavljenje intelektualnim radom, kao i one vezane za porodičnu orijentaciju i pojedinačnu motivisanost, znače da stepen obrazovnog dometa i njegova izuzetnost variraju. Ovaj faktor postao je značajan u onome što neki sada zovu *meritokratija*, i što, bez obzira koliko bilo saglasno sa idejama jednakosti u mogućnostima, ipak uvodi nove oblike suštinske nejednakosti u moderni društveni sistem“.

Uprkos tome što smatra da urođene sposobnosti više nisu od presudnog značaja za društvenu stratifikaciju, on primećuje da princip nasleđivanja ne nestaje u potpunosti. Za problem koji se razmatra u ovom tekstu, posebno je interesantno sledeće Parsonsovo zapažanje. Naime, Parsons (1992, str. 124) piše da

„sve dok srodstvo i porodica ostanu značajni, on (princip nasleđivanja – prim. M. Š. i S. Š.) se verovatno ne može sasvim ukloniti. Porodična solidarnost traži da *deca dele prednosti i nedostatke svojih roditelja tokom svojih ranih godina života* (naglasili M. Š. i S. Š.) a ulog u konkurenciju u široj zajednici je tako veliki da su neizbežni pritisci u cilju stalne proizvodnje približnog statusa iz generacije u generaciju. Međutim taj zahtev se veoma razlikuje od nasledne povlastice kao takve“.

² Obrazovna revolucija, o kojoj Parsons piše u knjizi *Moderna društva*, odnosi se na širenje osnovnog i srednjeg obrazovanja, kao i na brzo rastući broj ljudi koji je uključen u visoko obrazovanje. To je rezultiralo slabljenjem uticaja principa nasleđivanja, kao važnog faktora stratifikacije u američkom društvu, tj. njegov uticaj je počeo da slabi usled sve većeg značaja obrazovanja (Parsons, 1992, str. 122–127).

U ovim Parsonsovim uvidima je primetna posredujuća uloga kulturnog, a posebno socijalnog kapitala u međuodnosu obrazovanja i stratifikacije. Iako nije odredio, odnosno eksplicitno terminološki artikulisao pojam socijalnog kapitala, očigledno je da je Parsons svestan njegovog prisustva i uticaja. Uspeo je da razluči ono što je čista pripisanost (deteta), od onoga što predstavlja njegovu stečenu (od roditelja) prednost ili nedostatak, što Parsons, doduše, i dalje tumači kao svojevrsnu pripisanost. Ovo bi se moglo shvatiti kao implicitna autokritika, odnosno nenamerno pobijanje nekih elemenata vlastitog stanovišta, ali istovremeno i osnovnih meritokratskih načela.

U okviru jedne od najpoznatijih (funkcionalističkih) teorija stratifikacije, autora Dejvisa i Mura (Davis & Moore), nailazimo na slična zapažanja, ali i na probleme koji su primećeni i u Parsonsovoj analizi. Nastojeći da objasne društvenu stratifikaciju kao funkcionalnu nužnost i univerzalnu društvenu pojavu koja ima izvesna unutrašnja pravila, ovi autori obrazovanje sagledavaju kao proces koji stratifikaciji obezbeđuje legitimitet. U čuvenom članku *Neki principi stratifikacije*, Dejvis i Mur beleže sledeće:

„(...)glavna funkcionalna neophodnost koja objašnjava univerzalno prisustvo stratifikacije je zahtev sa kojim se susreće svako društvo, a koji se sastoji u motivaciji pojedinaca i njihovom raspoređivanju u društvenoj strukturi. Kao funkcionalan mehanizam, društvo mora nekako distribuirati svoje članove na društvene položaje i podstaći ih da obavljaju dužnosti koje ti položaji pretpostavljaju“ (Davis & Moore, 1945, p. 242).

Pošto nemaju svi društveni položaji jednak značaj za društvo, Dejvis i Mur (1945, p. 243) zapažaju da ono mora obezbediti različite nagrade, u zavisnosti od važnosti društvenog položaja. Nužnost ovog reciprociteta je najvidljivija ukoliko se posmatra na relaciji odricanja i truda koji se ulaže u obrazovanje, sa jedne strane, i ishoda samog obrazovnog procesa (u smislu pozicija koje se obrazovanjem obezbeđuju u sferi rada), sa druge strane. Prema Dejvisu i Muru (1945, p. 244) praktično svi položaji zahtevaju neki oblik veštine ili sposobnosti, koji se po pravilu stiču obrazovanjem. Što je proces obrazovanja teži, duži i zahtevniji, to nagrada za one koji taj proces prođu mora biti veća (na primer, položaj doktora medicine). Iako nigde ne pišu eksplicitno o meritokratiji, Dejvis i Mur podrazumevaju da se do viših društvenih položaja stiže vlastitim naporom, posebno kroz proces obrazovanja, što je suština meritokratskog principa.

Međutim, uprkos nastojanjima da se mesto u društvenoj stratifikaciji objasni (opravda) individualnim naporom i delovanjem u jednakim društvenim (tržišnim) uslovima, Dejvis i Mur (1945, p. 248) ipak primećuju izvesna odstupanja, koja formulišu na sledeći način:

„Znanje i veština ne mogu biti stečeni kupovinom, premda prilika da se uči to može biti. *Kontrola puteva obuke može biti vezana za određene porodice ili klase kao vrsta prava vlasništva, dajući im moć i prestiž kao posledicu* (naglasili M. Š. i S. Š.). Takva situacija dodaje veštačku retkost prirodno postojećoj retkosti veština i talenata.“

Ovo zapažanje dovodi Dejvisa i Mura do iste tačke do koje je, kako smo ranije primetili, došao i Parsons. Mogućnost obrazovanja ipak ima svoju tržišnu vrednost i cenu, koju nisu svi u mogućnosti da plate. Osim toga, sam obrazovni proces se na izvestan način nalazi pod kontrolom određenih porodica ili klasa „kao vrsta prava vlasništva“, što im obezbeđuje sticanje i/ili očuvanje privilegovanih pozicija u društvenoj stratifikaciji. Očigledno je da je i ovde reč o uticaju socijalnog kapitala na obrazovni proces, što automatski vodi ka različitim (ne)očekivanim ishodima tog procesa. Iako ni Dejvis i Mur eksplicitno ne raspravljaju o socijalnom kapitalu, niti ga pojmovno i terminološki izvode, baš kao ni Parsons, prisustvo ovog faktora u obrazovnom procesu i njegovo delovanje na proces stratifikacije se ovde prećutno priznaje.

U svojoj kritici Dejvisovog i Murovog stanovišta, Tjumin (Tumin) ukazuje na brojne prepreke u obrazovnom procesu koje relativizuju značaj individualnog talenta i napora u nastojanju da se obezbedi bolji društveni položaj, posmatrano sa aspekta i unutargeneracijske i međugeneracijske vertikalne pokretljivosti. „Stabilni sistemi stratifikacije“, primećuje Tjumin,

„stvaraju prepreke daljem pronalaženju budućih talenata. Ovo je posebno tačno u onim društvima u kojima mogućnost da se otkrije talenat u nekoj generaciji varira u odnosu na različite resurse roditeljske generacije. Na primer, tamo gde pristup obrazovanju zavisi od bogatstva roditelja i gde je bogatstvo nejednako distribuirano, veliki segmenti populacije biće lišeni šanse čak i da otkriju koji su njihovi talenti“ (Tumin, 1953, p. 389).

Obrazovni proces se, dakle više vidi kao sredstvo očuvanja postojećih društvenih nejednakosti, a manje kao mogućnost (kanal) uzlazne vertikalne pokretljivosti. Drugim rečima, meritokratska načela posustaju pod pritiskom direktne i indirektno kontrole obrazovnog sistema od strane povlašćenih društvenih slojeva. Ovo dodatno potvrđuje i pojačava Tjuminovo (1953, p. 389) zapažanje tendencije da elite nastoje da ograniče dalji pristup svojim privilegovanim položajima onda kada imaju dovoljno moći da takva ograničenja sprovedu. To je naročito vidljivo u kulturama u kojima je moguće da elita održava veliku potražnju i visoke nagrade za svoj rad (tražnja i nagrade su rezultat društvenog delovanja elite) i to putem ograničavanja broja članova elite koji mogu taj rad da izvode. Primer za ovo mogu biti profesije, a Tjumin navodi regrutovanje i obuku doktora u SAD.

U osvrtu na knjigu *Školovanje u kapitalističkoj Americi*³, Bousls i Gintis (Bowles & Gintis) potvrđuju svoje ranije uvide o karakteristikama obrazovnog procesa u SAD. Primećuju da skorašnja istraživanja (njihova, ali i drugih istraživača) koja su koristila daleko bolje podatke od podataka koji su bili na raspolaganju ranih 1970-ih, u potpunosti potvrđuju njihove nekada kontroverzne procene o visokom nivou intergeneracijskog održavanja ekonomskog statusa, nevažnost nasleđenog IQ-a u ovom procesu, kao i činjenicu da doprinos školovanja kognitivnom razvoju igra malu ulogu u objašnjavanju činjenice da oni sa većim obrazovanjem više zarađuju (Bowles & Gintis, 2001, p. 2). „U SAD poznavanje prihoda ili bogatstva nećijih roditelja“, beleže Bousls i Gintis (2001, p. 4) „govori nam o ekonomskom statusu te osobe upravo koliko i godine školovanja koje je ta osoba prošla, ili rezultat na standardizovanom kognitivnom testu“. Nalazi Bousls i Gintisa, ali i drugih istraživača, koji obuhvataju poslednje dekade dvadesetog veka najdirektnije „urušavaju“ meritokratski mit, ali i ukazuju na značaj „roditeljskih resursa“ u procesu obrazovanja, što svoje potpunije objašnjenje dobija u teorijama socijalnog kapitala, kao i u Burdijeovom (Bourdieu) shvatanju konverzije oblika kapitala.

Doprinos kritici meritokratskih načela dale su i Janeli i Paterson (Iannelli & Paterson), koje u radu *Da li obrazovanje omogućava socijalnu mobilnost?* predstavljaju istraživanje u kome se ispituje povezanost između roditeljske društvene klase (tj. klase porekla pojedinaca), obrazovnog postignuća i klasnog položaja pojedinaca (klase destinacije) (Iannelli & Paterson, 2005). Janeli i Paterson (2005) ističu da je uverenje da u modernim društvima obrazovanje predstavlja faktor od rastućeg značaja u određivanju poslova koje će ljudi obavljati i u determinisanju njihovog klasnog položaja, navelo neke naučnike da poveruju u dolazak otvorenih i meritokratskih društava. Međutim, empirijska evidencija ovo dovodi u pitanje. „Ljudi iz privilegovanih društvenih klasa“, primećuju Janeli i Paterson (2005), „imaju veće šanse da se duže obrazuju i steknu viši nivo kvalifikacija od ljudi iz manje privilegovanih klasa“. Autorke su ustanovile da je obrazovanje krucijalna intervensišuća veza između društvenog porekla pojedinaca i njihove kasnije klasne destinacije, i da ova činjenica može pojačati društvene nejednakosti i smanjiti društvenu pokretljivost. Janeli i Paterson su koristile podatke iz popisa domaćinstava u Škotskoj 2001. godine, a odabrale su četiri kohorte⁴ u odnosu na različite periode obrazovnih reformi, ali takođe i u odnosu na promenljive šanse zapošljavanja. Rezultati njihove analize pokazali su da ljudi iz porodica koje pripadaju srednjoj klasi još uvek imaju značajno ve-

³ Knjiga Bousls i Gintisa *Školovanje u kapitalističkoj Americi* (*Schooling in Capitalist America*), publikovana je 1976. godine.

⁴ Kohorte koje su obuhvaćene istraživanjem su: 1937–1946, 1947–1956, 1957–1966, 1967–1976 (Iannelli & Paterson, 2005).

ću verovatnoću da steknu kvalifikacije više od srednjoškolskih ili diplomu, od ljudi koji dolaze iz porodica radničke klase. Ukupno gledano, jaz se nije promenio: obrazovna ekspanzija koristila je svim društvenim klasama podjednako bez smanjenja društvenih nejednakosti. Međutim, Janeli i Paterson (2005) su primetile nešto veoma zanimljivo. Naime, one beleže sledeće:

„Ukoliko deca iz srednje klase ne dostignu najviše obrazovne kvalifikacije, oni imaju druge porodične resurse (na primer finansijsku podršku ili društvene mreže) koji im omogućavaju da se zadrže u klasi svog porekla“.

Drugim rečima, obrazovanje ima veći značaj za društvenu pokretljivost kod nižih klasa, nego kod viših, tj. ono je za njih glavni resurs društvene promocije. Što se tiče srednjih ili viših klasa, oni i ako ne steknu obrazovanje, finansijska sredstva ili socijalni kapital i dalje mogu da im omoguće da se zadrže u klasi porekla.

Iako priznaju da je obrazovanje u izvesnim okvirima uticalo na uzlaznu pokretljivost, Janeli i Paterson (2005) smatraju da ono nije smanjilo jaz između društvenih klasa. U vezi s tim one kažu sledeće:

„Drugom polovinu dvadesetog veka karakterisale su visoke apsolutne stope pokretljivosti koje je izazivala strukturalna promena na tržištu rada, pre svega ekspanzija profesionalnih zanimanja (...) Obrazovanje je olakšavalo uzlaznu pokretljivost. Međutim, obrazovanje nije povećalo društvenu fluidnost: ono nije smanjilo jaz između društvenih klasa kada je reč o šansama za ulazak u najtraženija zanimanja. Ovo je zbog toga što najviše društvene klase nastavljaju da zadržavaju prednost u sticanju najvišeg obrazovanja.“

Ovo poslednje je moguće uz posedovanje, razvijanje i održavanje mreže korisnih društvenih kontakata. Dakle, socijalni kapital privilegovanih društvenih slojeva i ovde se javlja kao relevantna intervenišuća varijabla u međudnosu obrazovanja i stratifikacije u društvu.

Analizirajući distribuciju studenata iz različitih društvenih slojeva u formalnom sistemu visokog obrazovanja u SAD, Hejvman i Smiding (Haveman & Smeeding) nailaze na podatke koji ozbiljno podrivaju meritokratski mit, koji se promovise iz najviših centara političke moći.⁵ Na osnovu podataka Nacionalnog centra za obrazovnu statistiku koji je deo Ministarstva obrazovanja u SAD, Hejvman i Smiding zapažaju da se 2001. godine samo 44% onih koji su završili srednju školu, a pripadaju najnižoj petini populacije kada je reč o prihodima, upisalo na koledž, dok

⁵ Hejvman i Smiding navode stav bivšeg američkog predsednika Džordža V. Buša o tome da obrazovanje predstavlja primarnu snagu ekonomske i društvene pokretljivosti u SAD (Haveman & Smeeding, 2006, p. 126).

se iz gornje petine (distribucije prihoda) upisalo skoro 80% (Haveman & Smeeding, 2006, p. 126). Ovaj podatak može indirektno ukazati na izrazit jaz (aktuelni, ali i budući) među društvenim slojevima, posebno ako se ima u vidu i činjenica, koju takođe navode ovi autori, da je srednji prihod u 2000. godini za Amerikance sa diplomom bačelora ili višom bio više nego dvostruko veći od onih koji su imali završenu samo srednju školu. Spomenuti trend nije nešto novo, što se tek pojavilo (kao problem). Hejvman i Smiding (2006, p. 126) primećuju da se od 1970-ih godina studenti iz porodica sa nižim prihodom sve više grupišu u dvogodišnje javne koledže, što često biva kraj njihovog formalnog obrazovanja. Osim što se opredeljuju za više obrazovanje koje kraće traje, studenti iz porodica sa nižim prihodom češće odustaju od studija, u odnosu na studenata iz porodica sa višim prihodom. Prema rezultatima jedne empirijske studije koju navode Hejvman i Smiding (2006, p. 126–127), 59% studenata sa nižim prihodima koji su započeli studije 1998. godine, tri godine kasnije su stekli diplomu ili su još studirali, a što je bio slučaj sa 75% studenata sa višim prihodima.

Hejvman i Smiding (2006, p. 128, 130) ističu da bogatiji roditelji investiraju vreme, novac i *uticaj* kako bi osigurali uspešno školovanje svoje dece, dok deca manje obrazovanih i siromašnijih roditelja za ovo imaju manji izbor i manje resurse. Ovo ilustruju podatkom koji preuzimaju iz Nacionalne longitudinalne studije obrazovanja, prema kome u 146 najboljih koledža i univerziteta (koji obuhvataju oko 10% svih studenata) 74% novoupisanih dolazi iz najviše četvrtine distribucije prihoda, a samo 3% iz najniže četvrtine. Roditelji koji pripadaju višim društvenim slojevima uz pomoć ekonomskog, ali i socijalnog kapitala osiguravaju svojoj deci bolje pozicije u obrazovnom sistemu, ali na duži rok i bolje (ili iste) pozicije u društvenoj stratifikaciji, što je donekle u skladu sa ranije iznetim zapažanjima autorki Janeli i Paterson. Hejvman i Smiding (2006, p. 128) smatraju da postavljenim ciljevima, sistem visokog obrazovanja u SAD ne uspeva da izjednači šanse studenata iz porodica sa višim prihodima u odnosu na studente iz porodica sa nižim prihodima. Naprotiv, čini se da sistem pojačava razlike u ekonomskom statusu. Visoko obrazovanje ne promovise društvenu jednakost onako efikasno kako se to često tvrdi i kao što se u javnosti misli. „Jedan od zacrtanih ciljeva koledža i univerziteta je“, prema uviđanjima Hejvmana i Smidinga (2006, p. 129), „da budu meritokratski filter između ekonomskog položaja porodica u kojima deca odrastaju i ekonomskog položaja te dece kad odrastu“.

Goldtorp i Džekson (Goldthorpe & Jackson) smatraju da

„(...) napredovanje prema meritokratiji zasnovanoj na znanju zahteva tri glavna procesa promene: prvo, veza između društvenog porekla pojedinaca i njihovog školovanja mora sve više odražavati *samo* njihove sposobnosti. Drugo, veza između njihovog školovanja i

njihovog zapošljavanja mora biti *pojačana* kvalifikacijama stečenim kroz obrazovanje. I treće, veza između školovanja i zapošljavanja mora postati *konstantna* za pojedince različitog društvenog porekla“ (Goldthorpe & Jackson, 2008, p. 4–5).

Autori, međutim, primećuju da se ova tri procesa promene ne razvijaju na način na koji bi to želeli oni koji zastupaju ideju o meritokratiji zasnovanoj na znanju. Na osnovu podataka iz istraživanja obavljenog u Velikoj Britaniji, Goldtorp i Džekson (2008, p. 12–13) zapažaju da je efekat posedovanja diplome *manji* za pojedince koji su rođeni u salarijatu⁶ nego za pojedince koji ne potiču iz salarijata. Drugim rečima, obrazovanje je važnije za *uzlaznu pokretljivost* u salarijat nego što je za *intergeneracijsku nepokretljivost (statičnost) unutar* salarijata. Niskoobrazovno postignuće ne donosi silaznu pokretljivost iz salarijata koju bi zahtevala meritokratija zasnovana na znanju.

Goldtorp i Džekson (2008, p. 13, 17) su mišljenja da tri navedena procesa promene, koji su od suštinskog značaja za kreiranje meritokratije, ne samo što nisu prisutna u Velikoj Britaniji već ih nema ni u većini drugih naprednih društava.

„Prepreke meritokratiji zasnovanoj na znanju“, beleže oni, „integralni su deo svakog društva sa tržišnom privredom i klasnom strukturom, pa se ne može očekivati da one prosto s vremenom nestanu“.

Prema ovim autorima, postoji malo razloga da se veruje da se moderna društva zaista transformišu u meritokratije zasnovane na znanju, pre svega zato što unutar modernih društava postoje strukturne odlike i procesi koji jednostavno nisu konzistentni sa principima meritokratije zasnovane na znanju. „Stoga, kako bi bio učinjen bilo kakav napredak ka društvenom poretku zasnovanom na ovim principima“, smatraju Goldtorp i Džekson (2008, p. 17),

„morala bi biti načinjena vrlo radikalna politička intervencija u smislu stvaranja istinske jednakosti obrazovnih šansi. Čak i tada bi ideja meritokratije zasnovane na znanju verovatno u najvećoj meri ostala utopijska (...) Sledstveno, ukoliko se smatra poželjnim da se postojeće ekonomske i društvene nejednakosti na neki način moralno legitimišu, treba naći neki drugi osnov, a ne zasluge postignute putem obrazovanja“.

Ovim su Goldtorp i Džekson pokazali potpunu neodrživost osnovnih načela meritokratije zasnovane na obrazovanju.

⁶ Porodicama profesionalaca i menadžera.

*SOCIJALNI KAPITAL KAO VARIJABLA U
OBRAZOVNOM PROCESU*

Pojam socijalnog kapitala u društvenu nauku uvode kanadski sociolozi 50-ih godina dvadesetog veka, prilikom opisivanja članstva u klubovima novih stanovnika predgrađa (Патнам, 2008, str. 21), ali se on počinje eksplicitno razvijati 1980-ih godina, posebno nakon objavljivanja čuvenog Burdijeovog teksta *Oblici kapitala* (Bourdieu, 1986), u kome se pravi razlika između ekonomskog, socijalnog i kulturnog kapitala i analizira mehanizam konverzije jednog oblika kapitala u drugi⁷. Gotovo istovremeno, kasnih 1980-ih, Kolman (Coleman), uključuje pojam socijalnog kapitala u intelektualni program *sa namerom da ukaže na društveni kontekst obrazovanja* (Coleman, 1988, Патнам, 2008). Diskusije i rasprave o socijalnom kapitalu koje su usledile obuhvataju mnoštvo autora, među kojima se još posebno izdvajaju, Lin (Lin, 2001), Patnam (Putnam) i Fukujama (Fukuyama, 1999).

U prethodnom delu rada ukazano je na (uglavnom implicitno) prepoznavanje elemenata socijalnog kapitala u teorijskim stanovištima (o značaju obrazovanja za društvenu pokretljivost, ali i u kritikama upućenim tim stanovištima) koja su prethodila razvijenim teorijama socijalnog kapitala (odnosno koja nisu razvijana u okviru tih teorija), a koju nalazimo u radovima gore nabrojanih autora. To se donekle može shvatiti i kao „zametak“ teorije socijalnog kapitala u klasičnoj sociološkoj teoriji, ali i kao potvrda relevantnosti sagledavanja društvenih relacija kojima je posvećen ovaj rad (ali i drugih društvenih relacija), sa stanovišta teorije socijalnog kapitala.

Razmišljajući o prirodi i poreklu socijalnog kapitala, Njuton (Newton) smatra da se socijalni kapital može shvatiti i definisati u terminima *normi i vrednosti, društvenih mreža i posledica* (Ньутн, 2004, str. 300). Kada se socijalni kapital razmatra sa aspekta *vrednosti i normi*, uočava se da se sastoji od subjektivnih vrednosti i stavova koji utiču na to kako će se ljudi odnositi jedni prema drugima, pri čemu stavove i vrednosti koji se tiču poverenja i uzajamnosti treba smatrati posebno važnima. Ukoliko se pojam socijalnog kapitala shvati na ovaj način, ukazuje Njuton (2004, str. 301), skreće se pažnja na vrednosti i stavove koji uključuju saradnju, poverenje, razumevanje i saosećanje sa drugima, što građanima omogućuje da se odnose jedni prema drugima kao prema sebi bliskima, a ne kao prema strancima ili potencijalnim neprijateljima. Sa drugog aspekta posmatrano, *društvene mreže* pojedinaca, grupa i organizacija čine osnovne komponente socijalnog kapitala, zbog toga što je sposobnost mobilizacije velikog broja ličnih kontakata od ključnog

⁷ Pre toga, početkom 70-ih godina dvadesetog veka, Burdije je objavio knjigu *Nacrt za jednu teoriju prakse*, u kojoj je ukazao na značaj simboličkog kapitala.

značaja, podvlači Njutn (2004, str. 302), za uspešno funkcionisanje društvenog i političkog života. Razmatrajući socijalni kapital sa stanovišta *ishoda*, Njutn (2004, str. 303) se poziva na Kolmana koji socijalni kapital određuje njegovom funkcijom. Kolman smatra da je, kao i ostali oblici kapitala, socijalni kapital produktivan i da omogućava ostvarenje određenih ciljeva koji bi u njegovom nedostatku bili nedostižni. U istu svrhu, Njutn (2004, str. 303) se poziva i na Patnama koji socijalni kapital takođe delimično definiše u terminima potencijala da „unapredi uspešnost društva unapređenjem koordinisanih akcija“. Iako se donekle slaže sa Kolmanom i Patnamom u tome da socijalni kapital zaista može da generiše kolektivna dobra i usluge, on takođe ističe da se ipak ne sme pretpostaviti da on to zaista i čini.

Socijalni kapital se, prema Burdijeovom (1986, p. 249) mišljenju, može procenjivati i meriti. Obim socijalnog kapitala koji poseduje neki akter zavisi od veličine mreže veza koje on može mobilisati i od količine kapitala (ekonomskog, kulturnog i simboličkog) koju poseduju oni sa kojima je on u vezi. To znači da, premda je relativno nesvodiv na ekonomski i kulturni kapital koji poseduje dati akter, socijalni kapital nikad nije u potpunosti nezavisan od ostalih oblika kapitala. Polazeći od odnosa humanog i socijalnog kapitala, Kolman (Coleman, 1988, p. 109) zapaža jedan efekat socijalnog kapitala koji je, prema njegovom mišljenju, posebno važan. Reč je o *uticaju socijalnog kapitala na kreiranje humanog kapitala u sledećoj generaciji*. Po njegovom mišljenju, i socijalni kapital u porodici i socijalni kapital u zajednici imaju svoje uloge u kreiranju humanog kapitala kod novih generacija. Humani kapital, prema Kolmanu (1988, p. 100), nastaje promenama u osobama koje rezultiraju sposobnostima i veštinama, koje ovim osobama omogućuju da delaju na nove načine. Socijalni kapital se, sa druge strane, pojavljuje kroz promene u odnosima među osobama, koje „olakšavaju akciju“. To „olašavanje akcije“ se zapravo odnosi na korišćenje društvenih veza u procesu obrazovanja. Na sličnom tragu je i Patnam (2008, str. 22), koji posebno naglašava da je suština stvaranja mreže veza, pre svega, u službi ličnih interesa pojedinaca da, između ostalog, nađu posao. U tom smislu on konstatuje da „većina nas dobije posao na temelju toga koga poznajemo, a ne zbog onoga koliko znamo – to jest, radi se o našem društvenom kapitalu, a ne o humanom kapitalu“.

Stanton-Salazar i Dornbuš (Stanton-Salazar & Dornbusch) smatraju da socijalni kapital označava

„(...) društvene odnose iz kojih je pojedinac potencijalno u mogućnosti da izvuče institucionalnu podršku, posebno podršku koja uključuje sticanje resursa zasnovanih na znanju (naglasili M. Š. i S. Š.), na primer informacije o načinu upisa na koledž ili napredovanju u poslu“ (Stanton-Salazar & Dornbusch, 1995, p. 119).

U tekstu *Od socijalnih veza do socijalnog kapitala: Klasne razlike između školskih i roditeljskih mreža*, Meknamara-Horvat, Vajninger i

Laro (McNamara-Horvat, Weininger & Lareau) razmatraju odnos obrazovanja i društvene strukture i to u okviru koncepta socijalnog kapitala (McNamara, Weininger & Lareau, 2006). Autori se najviše oslanjaju na teorijska stanovišta Burdijea i Kolmana, ali su u njihovom radu prepoznatljivi i oblici socijalnog kapitala koje nalazimo kod Patnama i Lina. Podaci koje analiziraju u radu, zasnovani su na dubinskim intervjuima i posmatranju (sa učestvovanjem) osamdeset osmoro dece iz 3. i 4. razreda i njihovih porodica⁸. Intervjui su izvođeni u fazama kao deo veće studije u kojoj se intenzivno ispitivao život dece, kako u školi, tako i izvan nje. Istraživanje je, prema rečima Meknamara-Horvat, Vajningera i Laroove (2006, p. 457), „(...) osmišljeno tako da obezbedi dubinsko poređenje roditeljskih odnosa sa školom i drugim institucijama, uključujući zdravstvenu zaštitu i organizovane aktivnosti slobodnog vremena“. Ovo istraživanje je pokazalo da socijalni kapital roditelja (u vidu razgranate mreže korisnih kontakata) značajno utiče na obrazovanje deteta (na sam proces obrazovanja, ali i na njegov kvalitet), što se indirektno odražava i na njegov kasniji položaj u vertikalnoj strukturi društva. Roditeljske „mreže“ utiču na intenzivniju participaciju njihove dece u organizovanim aktivnostima, prvo u školi, a kasnije i izvan nje. Meknamara-Horvat i saradnici (2006, p. 455, 460, 461, 465) su primetili da je upotreba socijalnog kapitala karakteristična za srednju klasu. Socijalne mreže pripadnika srednje klase obezbeđuju različite resurse (kontakte sa pripadnicima različitih profesija u okviru svoje klase) koje roditelji koriste kako bi obezbedili željeni ishod za svoju decu. Drugim rečima, roditelji dece iz srednje klase mobilizuju svoj socijalni kapital, koji mogu činiti članovi porodice, ali i prijatelji angažovani na polju obrazovanja, ukoliko je to u funkciji pomoći što kvalitetnijem zadovoljavanju obrazovnih potreba svoje dece. Roditelji dece iz srednje klase se u slučaju potrebe (na primer, ako iskrasne neki problem u realizaciji nastave u školi, ili u odnosima učenika i nastavnika) povezuju i zajednički nastupaju u nastojanjima da pomognu svojoj deci, ili se pak povezuju sa svojim relevantnim kontaktima u državnim institucijama. To bi u kontekstu Patnamove analize moglo da se shvati kao upotreba i povezujućeg (*bonding*) i premošćujućeg (*bridging*) socijalnog kapitala. Meknamara-Horvat i saradnici (2006, p. 464–465) uočavaju da porodice iz radničke klase imaju takođe svoje mreže poznanika i prijatelja koje ispunjavaju značajne funkcije u nekim oblastima svakodnevnog života, ali ne i u oblasti obrazovanja. U slučaju nekih problema u školi, oni nastupaju kao individualci (pri čemu se obično „pokoravaju“ autoritetima). To što njihovu decu čini neravnopravnom u obrazovnom

⁸ Podaci su sakupljeni od 1989. do 1990. godine, zatim od 1993. do 1995. godine, u ukupno tri škole u SAD (McNamara-Horvat, Weininger & Lareau, 2006, p. 457).

procesu je upravo socijalni kapital koji oni nemaju, ali ga imaju roditelji druge dece, iz više klase.

Razvijenost i korišćenje socijalnog kapitala među pripadnicima srednje klase primećuje i Bol (Ball). On ističe da je njihov socijalni kapital bogat, dobro razvijen i da direktno pomaže u selekciji i pristupu vrednim dobrima. Za razliku od omladine radničke klase, omladina srednje klase ima uvid u „svet profesija srednje klase“, što Bol označava kao „vruće znanje“ (*hot knowledge*). Međutim, više od toga učešće u socijalnim mrežama koje su na raspolaganju omladini iz srednje klase omogućava učenje adekvatnog društvenog ponašanja – načina samoprezentacije, govora, oblačenja itd. (Ball, 2003). Drugim rečima, deci i omladini iz srednje klase su posredstvom socijalnog (ali i kulturnog) kapitala bliske informacije o prestižnim profesijama pripadnika srednje klase (Bol [2003] kao primere navodi pravnike, ekonomiste, arhitekte ili doktore), kao i meke veštine (*soft skills*) koje omogućavaju bolju ličnu promociju, što im daje prednost u odnosu na omladinu nižih društvenih klasa. To je, prema Bolovom mišljenju primer „snage slabih veza“⁹.

Pauer i Viti (Power & Whitty) takođe ispituju efekte socijalnog kapitala na obrazovanje i društvenu strukturu u okviru srednje klase, i primećuju da se srednja klasa razvija tako što se unutar sebe diferencira horizontalno i vertikalno, a tu diferencijaciju autori povezuju sa obrazovanjem i angažovanjem na tržištu rada (Power & Whitty, 2006). Horizontalna i vertikalna diferenciranost srednje klase uslovljava povezujući i premošćujući socijalni kapital, jer ova klasa nije homogena.

Nastojeći da istraže mogućnost različitih društvenih grupa da se uključe u sistem visokog obrazovanja u SAD, Perući i Vajsong (Perrucci & Wysong) analiziraju sistem *vaučera* i *čarter* škola kao inovaciju u javnom obrazovanju, koja bi trebalo da zaustavi reprodukciju strukture nejednakosti od strane obrazovnog sistema SAD. Reprodukcijska nejednakost putem obrazovanja se postiže, prema mišljenju ovih autora, na dva načina: prvo, promovisanjem ideologije koja proklamuje školovanje kao način „ujednačavanja“ i kao glavni kanal uzlazne pokretljivosti (mit o meritokratiji – prim. M. Š. i S. Š.) i drugo, raspodelom škola u različite grupe na osnovu kvaliteta (pri čemu je različit kvalitet ovih škola direktno povezan sa društvenom i ekonomskom klasom iz koje dolaze učenici), što determiniše šanse

⁹ Koncept „snage slabih veza“ je razvio Granoveter. Prema njegovom mišljenju, slabe veze koje su se u sociologiji najčešće smatrale primerom otuđenja, zapravo igraju veliku ulogu u društvenoj pokretljivosti, ali i u uspostavljanju i očuvanju društvene kohezije. Suština je u sledećem: kod slabih veza (površni poznanici) rede dolazi do preklapanja krugova prijatelja, nego što je to slučaj kod jakih veza; to znači da se uz pomoć slabih veza može dopreti do mnogo većeg broja ljudi, kao i proširiti ili pak steći potrebna informacija (Granovetter, 1973, Granovetter, 1983).

učenika za pohađanje koledža (Perrucci & Wysong, 2006)¹⁰. Suština vaučer sistema je da se deci iz budžeta isplati određeni novčani iznos (koji bi svejedno bio utrošen na njihovo obrazovanje), čime bi im se omogućio opis u bolju školu. Sa druge strane, čarter škole omogućavaju grupama roditelja, nastavnika i članova zajednice da predlože način obrazovanja njihove dece.¹¹ Iako deluju privlačno, ove „inovacije“ imaju niz ozbiljnih nedostataka koji ih čine kontraproduktivnim u nastojanju da se bolje obrazovanje učini dostupnim svima (ili bar većem broju dece i omladine). Čarter škole ne moraju da prime sve učenike koji se prijave, a sam prijem itekako može zavisiti od posedovanja ili neposedovanja socijalnog kapitala roditelja. Sa druge strane, korišćenje vaučera je u zavisnosti od mogućnosti roditelja da plate dodatne troškove (putovanja i sl.), koji vaučerom nisu pokriveni, što opet dovodi do zaključka da će takav način školovanja biti pristupačan užem krugu dece i omladine.

Očigledno je da se vaučer sistem i čarter škole mogu razumeti kao još jedan pokušaj institucionalnog održavanja meritokratskog mita, posredstvom direktnog i indirektnog delovanja socijalnog kapitala.

ZAKLJUČAK

Ideja „meritokratije“ potiče iz sociološke fantazije: tačnije iz dela društvene naučne fantastike Majkla Janga (Young) *Uspori meritokratije*, koja je prvi put objavljena 1958. godine. U ovoj knjizi Jang pripoveda istoriju imaginarnog društva u kojem je, kao plod prosvete, kreirana meritokratija kako bi se promovisala (unapredila) društvena efikasnost, društvena pokretljivost i socijalna pravda. Međutim, on opisuje kako je kroz nekoliko generacija delovanje meritokratije proizvelo duboko društveno nezadovoljstvo i podelu i kulminiralo u masovnoj pobuni i snažnom odbacivanju „vladavine najpametnijih“. On je bio uznemiren načinom na koji su vlade u Britaniji interpretirale svrhe Zakona o obrazovanju iz 1944. godine, a koji je ustanovio „srednje obrazovanje za sve“. Jang je verovao da se taj zakon sve više koristi na čisto instrumentalan način, kao sredstvo društvene selekcije u ime „zasluga“. Kao posledica, plašio se on, mogla bi se pojaviti nova vrsta društvene stratifikacije, koja bi psihološki bila još nepovoljnija od one koja je već postojala – zato što bi u meritokratiji oni koji nisu uspeli mogli od drugih, ali i od samih sebe, biti doživljeni kao da nisu bolje ni zaslužili. Za nešto više od decenije nakon objavljivanja ove knjige termin „meritokratija“ počeo je da se

¹⁰ O ovome videti još u: Милошевић и Шљукић (2010) i Коковић (2009).

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

koristi u društvenim komentarima i debati, bez bilo kakve ironične ili kritičke konotacije, već u izrazito pozitivnom smislu, kako bi se izrazio jedan progresivni ideal prema kojem se kreću sva moderna društva. Ovo iznenadno prevrednovanje koncepta treba da bude većinom pripisano radu grupe američkih intelektualaca „hladnoratovskog liberalnog“ ubeđenja. Za ove autore bilo je evidentno da, u kontekstu modernih, „znanje – intenzivnih“ ekonomija obrazovno postignuće treba da bude uzeto kao glavni indikator zasluge (Goldthorpe & Jackson, 2008, p. 2–3).

U ovom radu je pokazano kako je meritokratski mit, kao jedan ideološki stav, prihvaćen od strane pojedinih sociologa funkcionalističke orijentacije (Parsons, Dejvis i Mur), koji su mu time pokušali dati naučni legitimitet, te tako ojačati njegovu relevantnost u objašnjavanju ili, bolje rečeno, opravdavanju društvene nejednakosti. To je pokrenulo „lavinu“ kritika i preispitivanja od strane drugih sociologa, ali ne samo sociologa, koje su aktuelne i danas. Brojna teorijska i empirijska razobličavanja te funkcionalističke „zablude“, od kojih je deo predstavljen u ovom radu, razobličila su i sam meritokratski mit. Nedostaci i „ideološke zamke“ meritokratskih načela posebno su vidljivi ukoliko se analiziraju sa aspekta teorije socijalnog kapitala, što je takođe pokazano u ovom radu. Unutargeneracijska pokretljivost se uveliko oslanja na resurse prethodne generacije, između ostalog i na njen socijalni kapital.

Socijalni kapital, kako pokazuju predstavljena istraživanja, omogućava reprodukciju društvenih nejednakosti koju legitimiše mit o meritokratiji. Mobilizacija socijalnog kapitala u društvenim odnosima, što može izgledati paradoksalno, istovremeno ugrožava meritokratske principe jer se sa njima kosi, ali i omogućava održavanje mita o meritokratiji, jer se aktiviranje socijalnog kapitala odvija uglavnom u sferi neformalnih i latentnih društvenih odnosa. Međutim teorijsko-istraživački uvid u postojanje i delovanje socijalnog kapitala u odnosu na spomenuti mit deluje subverzivno, tj. razobličava ga. Time se još jednom dokazuje „podrivački“ karakter sociologije kao nauke, čiji je zadatak da nam otkrije latentne društvene strukture. Na ovom primeru se, takođe, pokazuje i značaj naučne (sociološke) samorefleksije.

LITERATURA

- Ball, S. (2003). *Class Strategies and the Education Market. The middle classes and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of Capital. In: Richardson, J. (ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Bowles, S. & Gintis, H. (2001). *Shooling in Capitalist America Revisited*. <http://www.umass.edu/preferen/gintis/soced.pdf>.
- Goldthorpe, J. & Jackson, M., (2008). Education – Based Meritocracy: The Barriers to Its Realisation. http://www.equalsoc.org/uploaded-files/regular/goldthorpe_jackson.pdf.

- Granovetter, M. S. (1983). The Strength of Weak Ties: A Network Theory Revisited. *Sociological Theory*, 1, 201–233.
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *The American Journal of Sociology*, 78 (6), 1360–1380.
- Davis, K. & Moore, W.E. (1945). Some Principles of Stratification. *American Sociological Review*, 10 (2), 242–249.
- Durkheim, E. (2006). Education: Its Nature and Its Role. In: Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., Halsey, A. H. (Eds.), *Education, Globalization & Social Change* (pp. 76–87). Oxford: University Press.
- Диркем, Е. (1981). *Васпитање и социологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Iannelli, C. & Paterson, L. (2005). *Does Education Promote Social Mobility?*. <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%Files/Brief035.pdf>.
- Jary, D. & Jary, J. (Ed.) (2005). Meritocracy. In *Collins dictionary of Sociology* (pp. 384). Glasgow: Harper Collins Publishers.
- Коковић, Д. (2009). *Друштво и образовни капитал*. Нови Сад: Mediterran Publishing.
- Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A. & Halsey, H. (Eds.) (2006). Introduction: The Prospects for Education: Individualization, Globalization and Social Change. In: *Education, Globalization & Social Change*. Oxford: University Press.
- Lin, N. (2001). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. New York: Cambridge University Press.
- Милошевић, Б. и Шљукић, М. (2010). Улога друштвеног и културног капитала у процесу социјализације. *Социолошки годишњак – часопис Социолошког друштва Републике Српске*, 5, 51–63.
- McNamara-Horvat, E., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2006). From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations Between Schools and Parent Networks. In Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., Halsey, A. H. (Eds.), *Education, Globalization & Social Change*. Oxford: University Press. pp. 454–467.
- Њутн, К. (2004). Друштвени капитал и демократија. У Едвардс, Б., Фоли, М., Дајани, М. (прир.), *После Токвила*, (стр. 300–311). Сремски Карловци: Издавачка књижевница Зорана Стојановића.
- Parsons, T. (1992). *Moderna društva*. Niš: Gradina.
- Патнам, Р. Д. (2008). *Куглати сам*. Нови Сад: Mediterran Publishing.
- Perrucci, R. & Wysong, E. (2006). Education for Privilege. In Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., Halsey, A. H. (Eds.). *Education, Globalization & Social Change*. Oxford: University Press. pp. 885–892.
- Power, S. & Whitty, G. (2006). Education and the Middle Class: A Complex but Crucial Case for the Sociology of Education. In Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A., Halsey, A. H. (Eds.). *Education, Globalization & Social Change* (pp. 446–453). Oxford: University Press.
- Stanton-Salazar, R. D. & Dornbusch, S. M. (1995). Social Capital and the Reproduction of Inequality: Information Networks among Mexican-origin High School Students. *Sociology of Education*, 68, 116–135.
- Tumin, M. M. (1953). Some Principles of Stratification: A Critical Analysis. *American Sociological Review*, 18(4), 387–394.
- Fukuyama, F. (1999). *Social Capital and Civil Society*. <http://www.imf.org/external/pubs/ft/seminar/1999/reforms/fukujama.html>
- Haveman, R. H. & Smeeding, T. M. (2006). The Role of Higher Education in Social Mobility. *The Future of Children*, 16(2), 125–150.

- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology (Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social structure)*, 94, 95–120.
- Шљукић, М. (2008). Улога образовања у обликовању „људских ресурса“ у оквирима глобализацијских процеса. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, Књига XXXIII, 55–66.

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

EDUCATION AND SOCIAL MOBILITY: MYTH OF MERITOCRACY AND SOCIAL CAPITAL

Summary

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

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

The paper also deals with the influence of social capital upon the educational process in modern societies. Investigation of the influence of social capital in the process of formal education is aimed at establishing a framework in which education in modern societies appears as a relevant and (in)sufficient channel of social mobility. The paper particularly focuses on the implicit and explicit recognition of social capital (both in scientific theory and in empirical research) as a variable in the relationship between education and social mobility. In order to support the scientific relevance of the analysis, this paper also deals with those parts of the standpoints of Bourdieu, Coleman, and Putnam that are directly linked to the connection between the educational process and social capital as a variable in the process. After a short review of Newton’s definition of social capital, the paper presents and analyzes the results of research of the presence and use of social capital in the process of education by vari-

ous social classes (especially by the middle class) (McNamara-Horvat, Weininger & Lareau). This section is followed by the results of two other studies that deal with the characteristics of social capital of the middle class and the consequences of its use in the process of education (Bowl, Power & Whitney). The final part of the paper contains critical remarks on the offered solutions (currently only in public education in the USA, the implementation of which is being considered in other societies as well) to overcome social inequalities maintained and prolonged by the educational system.