

## Škola kao zaštitinik nejednakosti<sup>1</sup>

### Umesto uvoda

Ambicije ovog rada nisu da da sveobuhvatan pregled perspektiva koje kritikuju školu. Namera ovog rada nije ni pokušaj da ukaže na slabosti oderđenih teorijskih stanovišta koja na širem društvenom planu promišljaju uloge i funkcije institucionalnog obrazovanja. Ovo jeste, pre svega, pokušaj da se ukaže na stanovišta koja dotiču neke suštinske slabosti sistema obrazovanja i otvaraju brojna pitanja koja dekonstruišu mit o institucionalnom obrazovanju kao mehanizmu društvene pokretljivosti ali opet bez pretenzija da se daju bilo kakvi konačni i jednostrani odgovori.

Sve teorijske pozicije koje će u ovom radu biti prikazane nastajale su u društveno-političkom kontekstu koji se još uvek ne podudara sa našim. Međutim njihov značaj za naše prilike biće veći ukoliko imamo u vidu sveukupnu transformaciju našeg društveno-političkog i ekonomskog sistema koji sve više funkcioniše na principima tržišne ekonomije, a koji neminovno vodi većoj klasnoj diferencijaciji i raslojavanju, kako bi na taj način izvesnije predvideli i iznašli rašenja za probleme koji su predmet ove kritike.

### Iličeva kritika škole

Levičarski orjentisan radikalni kritičar škole, Ivan Ilič, u svojoj knjizi *Dole škole*, zastupajući tezu o formalnom školovanju kao nepotrebnom i društveno štetnom dovodi u pitanje liberalne ideje koje polaze od pretpostavke da je obrazovanje važan mehanizam društvene pokretljivosti i da ono upravo razvijanjem potencijala svakog pojedinca može pripomoći smanjenju nejednakosti u društvu.

Ilič škole smatra represivnim ustanovama koje indoktriniraju učenike, guše kreativnost i maštu, nameću konformizam i zaglupljuju ih, pa oni na kraju mirno prihvataju interese moćnih. Objašnjavajući dejstvo "skrivenog programa"<sup>2</sup> smatra da učenici mogu malo ili nimalo uticati na ono šta uče i kako uče. Njih poučava jedan autoritarni nastavni režim, a da bi bili uspešni moraju se pokoravati njegovim pravilima. Moć škole da nametne pokoravanje svojim pravilima i da učenike prisili da prihvate podučavanje potiče iz njenog ovlašćenja da izdaje diplome (akreditivne) za koje se veruje da na tržištu rada

---

<sup>1</sup> Naslov preuzet iz Burdije P., *Škola kao zaštitinik nejednakosti*, Gledišta br.2, Beograd, 1967., 263

<sup>2</sup> Ilič I., *Dole škole*, Beograd, BIGZ, 1980, 32

donose nagrade. Ilič ističe da je “učenik školovan da brka nastavu sa učenjem, napredovanje pomoću ocena sa školovanjem, diplomu sa veštinom i znanjem.”<sup>3</sup>

U obrazovnom sistemu Ilič vidi srž problema industrijskog društva. “Škole su prva, najodlučnija i najvažnija faza u stvaranju maloumog, konformističkog građanina, kojim se lako manipuliše.”<sup>4</sup> U školama pojedinca uče da podilazi autoritetu, prihvata otuđenje, služi se uslugama ustanova i ceni ih, te tako zaboravlja misliti svojom glavom. Uče ga da u obrazovanju vidi vrednu robu koju treba konzumirati u što većim količinama. Sve to priprema pojedinca za ulogu “maloumnog” potrošača, za kojega pasivno konzumiranje dobara i usluga industrijskog društva postaje cilj po sebi. Potrošačka kultura i mentalitet već su uveliko prisutni i u našem društvu. Potrošnja u kapitalističkom društvu, koje stvara i eksploatiše krizu identiteta, postaje izvor identiteta. Reagujući na reklamne poruke i diktate moćnika ljudi danas sve više vremena, novca i energije ulažu u nabavljanje proizvoda industrije.

Pokoravajući se stručnom autoritetu, pojedinac konzumira usluge lekara, socijalnih radnika, savetnika. Budući da je vaspitavan kako oni na vlasti znaju šta je za njega najbolje on postaje zavistan od direktiva vlade, birokratskih organizacija i stručnih tela. Stoga Ilič predlaže ukidanje škola čijim će se nestankom uništiti glavni “reproduktivni organ potrošačkog društva”.<sup>5</sup>

## Konfliktne perspektive

Teoretičari konfliktnih perspektiva, posebno marksisti, dovode u pitanje tvrdnje o tome kako obrazovni sistem funkcioniše po meritokratskim načelima i pruža istinsku jednakost šansi, kao i to da je njegova osnovna uloga prenošenje vrednosti i normi koje vladaju u celom društvu a ne vrednosti i normi vladajuće elite ili vladajuće klase.

Konfliktni pristupi obrazovanju zasnivaju se na stanovištu da grupe u postojećim društvima imaju bitno različite interese te da bez obzira na to kako je organizovano u savremenim društvima, obrazovanje će nekim ljudima koristiti više nego drugima. To ne znači da ovi teoretičari poriču mogućnost poboljšanja obrazovnog sistema već da su znatnija poboljšanja moguća jedino ako ih prate šire društvene promene.

Tako američki ekonomisti i sociolozi Bowles i Gintis smatraju da je “glavna uloga obrazovanja u kapitalističkom društvu, reprodukcija radne snage.”<sup>6</sup> Oni tvrde da postoji bliska povezanost između odnosa i interakcija koji vladaju na radnom mestu i modela odnosa u obrazovnom sistemu. Obrazovanje je prema njima podređeno potrebama onih koji kontrolišu radnu snagu. Gintis i Bowles kao i Ilič zagovornici su teze o postojanju skrivenog nastavnog programa. Nisu važni sadržaji predavanja i ispitivanje, nego oblik podučavanja i učenja kao i način na koji su škole organizovane. Skriveni nastavni program sastoji se od onoga što učenici zaista uče tokom školovanja, a ne od obrazovnih

---

<sup>3</sup> Ibid.,57

<sup>4</sup> Haralambos M., *Sociologija*, Zagreb, Golden marketing, 2003, 782

<sup>5</sup> Ibid. 782

<sup>6</sup> Ibid., 787

ciljeva takvih ustanova. Skriveni nastavni program oblikuje nekritičke, pasivne i poslušne pojedince kojima se može lako manipulirati. Svoje tvrdnje autori potkrepljuju zaključcima koji su zasnovani na rezultatima empirijskih istraživanja u kojima je ustanovljeno da su ocene više vezane za karakteristike ličnosti nego za akademske sposobnosti. Skriveni program podstiče prihvatanje hijerarhije. Škole su ustrojene na hijerarhijskom načelu autoriteta i nadzora.

Poslušnost i disciplina u našim obrazovnim ustanovama imaju gotovo prioritetan značaj te tako autoritarni i poslušnički modeli odnosa postaju institucijalizovana praksa. Ono što Fuko tvrdi za zatvore i mentalne bolnice može se primeniti i na škole. Podsticanje razvoja potencijala pojedinca na svim planovima jeste samo proklamovani cilj obrazovnih ustanova. Njihova suštinska funkcija je upravo socijalno disciplinovanje. Priroda komunikacije na relaciji nastavnik-učenik ima kao osnovno obeležje nadziranje od strane autoriteta čija je osnovna funkcija da se ono internalizuje od strane onih koji su nadzirani, tako da oni najzad počnu nadzirati sami sebe. Prvobitno disciplinovanje u socijalnim institucijama ima za svrhu uspostavljanje samodiscipline, samonadzora. Najzad pojedinac još na najranijem uzrastu uči da oseća kako u svakom trenutku može biti posmatran, naročito kada toga nije svestan, i da zna da se sve može otkriti.

Gintis i Bowles govoreći o skrivenom nastavnom programu ukazuju na to kako učenici nemaju gotovo nikakvog uticaja na predmete koje uče i na način na koji ih moraju učiti. Time se pripremaju za odnose na radnom mestu gde se ako žele izbeći nevolje, moraju pokoravati autoritetu rukovodilaca. Škole prema njima uče decu da ih motivišu nagrade. Podstiču ih da zadovoljstvo vide u spoljašnjoj nagradi diplome na kraju školovanja koja nudi obećanje zaposlenja i bolje plaćenog radnog mesta od onog koje bi mogli dobiti bez nje. Ukratko, skriveni nastavni program proizvodi pasivnu i poslušnu radnu snagu, koja neupitno prihvata autoritet, koju motivišu spoljašnje nagrade. Međutim kako tvrde ovi autori i formalni delovi nastavnog programa odgovaraju potrebama kapitalističkih poslodavaca.

Pomenuti autori odbacuju stanovište da su kapitalistička društva meritokratska smatrajući da je klasna pripadnost najvažniji činilac uticaja na nivo obrazovnog postignuća. Iako je školovanje besplatno iluzorno je tvrditi da se svi mi nadmećemo u ravnopravnim uslovima jer neki imaju mnogo veće šanse nego drugi. Deca bogatstva i moćnika uglavnom stižu visoke kvalifikacije i dobijaju dobro plaćene poslove bez obzira na svoje sposobnosti. A obrazovni sistem sve to prikriva mitom o meritokraciji. Za obrazovni sistem se može reći da je mehanizam za proizvodnju mitova koji služe legitimisanju nejednakosti. On stvara i podržava mitove da se obrazovni uspeh zasniva na zaslugi, da se nagrada u zanimanju temelji na zaslugi i da je školovanje put koji vodi ka uspehu u svetu rada.

Privid meritokratskog načela koje podrazumeva napredovanje koje se zasniva na vlastitim sposobnostima a koje se gaji u školama, vodi uverenju da je sistem raspodele uloga pravedan, ispravan i pošten. Obrazovanje takodje stvara mit da oni na vrhu zaslužuju moć i povlastice koje imaju, da su svoj status postigli vlastitom zaslugom, a da oni na dnu za svoj položaj mogu kriviti samo sebe.

Bowles i Gintis zaključuju da obrazovanje reprodukuje nejednakost, opravdavajući posledice i pripisujući siromaštvo individualnom neuspehu i nesposobnosti.

## Bazil Bernštajn - Jezicki obrasci

U svojoj knjizi *Jezik i društvene klase*, Bazil Bernštajn se bavi pitanjem koliko se nivoi postignuća u školi mogu tumačiti prema razlikama u obrascima jezika, imajući u vidu značaj koji jezik ima kao medij komunikacije i učenja.

Bernštajn razlikuje dva oblika govornog obrasca, koje naziva "razrađenim i ograničenim sistemom znakova."<sup>7</sup> Uopšteno, pripadnici radničke klase upućeni su na upotrebu ograničenog jezičkog koda, dok pripadnici srednje klase koriste oba sistema.

Ograničene sisteme znakova karakterišu kratke, gramatički jednostavne i nedovršene rečenice. Ređe se upotrebljavaju pridevi i pridevske umetnute rečenice, predlozi i priloške rečenice. Smisao događaja i namera saopštavaju se više gestom, intonacijom i kontekstom u kome se komunikacija odvija.

Ograničeni sistemi znakova deluju uglavnom u okvirima partikularističkih značenja i kao takvi su vezani za određen kontekst. Pošto se toliko toga uzima kao samorazumljivo ovi sistemi svedeni su na upotrebu vezanu za predmete i odnose koji su poznati onima koji komuniciraju. Tako su značenja koja se prenose ovim sistemom znakova dostupna i razumljiva samo određenim društvenim grupama i tako vezana za određeni društveni kontekst.

Razrađeni jezički kod eksplicitno izražava mnoga značenja koja se u ograničenom sistemu smatraju samorazumljivima. Ovaj sistem znakova iznosi sve pojedinosti, jasno govori o odnosima i daje objašnjenja. Njegova značenja su univerzalistička, dakle, nisu vezana za određeni kontekst već su svima dostupna.

Poreklo govornih obrazaca društvenih klasa Bernštajn objašnjava porodičnim odnosima i praksom vaspitanja. Porodični život radničke klase pogoduje razvoju ograničenog jezičkog koda. U radničkoj porodici tačno se zna ko ima kakav položaj. Status je jasno definisan na osnovu pola, starosti i porodičnih odnosa. Ta jasnoća statusa ne zahteva nikakvu raspravu i razradu u verbalnoj komunikaciji. Odnosi članova porodice srednje klase manje su kruti i manje jasno definisani a više se temelje na dogovoru i raspravi. Stoga značenje u verbalnoj komunikaciji mora biti vrlo eksplicitno, namere jasno izrečene, pravila kao ishod rasprave a odluke rezultat dogovora.

Razlike u govornim obrascima, smatra Bernštajn, mogu delimično objasniti razlike u obrazovnom uspehu. Formalno obrazovanje događa se u okvirima razrađenog sistema znakova. Bernštajn tvrdi da škola prenosi i razvija univerzalne poretke značenja te je stoga dete iz radničke klase u nepovoljnijem položaju jer je upućeno na ograničeni jezički kod. Ograničeni sistem znakova svojom prirodom smanjuje izgled učenika iz radničke klase da uspešno usvoje neka znanja i veštine koje zahteva obrazovni sistem. Škola, dakle, neguje jezik srednje klase nevažavajući razlike onih koji dolaze iz sredina zahvaćenih socijalnom i kulturnom deprivacijom.

---

<sup>7</sup> Bernštajn B., *Jezik i društvene klase*, Beograd, BIGZ, 1979

## **Teorija kulturne deprivacije**

Prema teoriji o kulturnoj depriviranosti subkultura grupa sa niskim primanjima deprivirana je ili deficitarna u nekim važnim tačkama čime se objašnjava nisko obrazovno postignuće. Krivicu za neuspeh ta teorija prebacuje na dete, njegovu porodicu, njegovu neposrednu okolinu i subkulturu. Takozvano kulturno deprivirano dete nema neke važne veštine, stavove i vrednosti koji su nužni za visoko postignuće u obrazovanju. Ova teorija takođe upućuje na nemogućnost dostizanja ideala jednakih šansi. Ranije se smatralo kako jednakost šansi postoji kada je svima omogućen slobodan i besplatan pristup svim područjima obrazovanja. Danas se tvrdi da jednakost šansi postoji samo kad su nivoi postignuća svih društvenih klasa slični. Naglasak se pomerio sa jednakosti pristupa na jednakost rezultata. Sa stanovišta teorije kulturne depriviranosti, jednake šanse mogle bi postati stvarnost jedino ako se kompenzuju deprivacije i nedostaci grupa sa niskim primanjima. Tek tada bi učenici iz takvih porodica imali jednaku šansu iskoristiti mogućnosti koje se besplatno pružaju svim članovima društva. Iz tog razmišljanja razvila se ideja o pozitivnoj diskriminaciji u korist kulturno deprivirane dece. To je poprimilo oblik kompenzatornog obrazovanja – dodatnog obrazovanja za kulturno deprivirane. Imajući u vidu da je najveća šteta učinjena tokom primarne socijalizacije, kada se supstandardna kultura usvaja u okolini lišenoj “bogatstava” i podsticaja, kompenzatorno obrazovanje treba skoncentrisati na predškolski period. Programi kompenzatornog obrazovanja imali su za cilj da osiguraju podsticajno vaspitno okruženje koje će u dete usaditi motivaciju za postignuća i postaviti temelj delotvornom učenju u obrazovnom sistemu. Teoriju kulturne deprivacije napadaju i oni koji zagovaraju smanjenje klasnih nejednakosti putem obrazovanja. Svaljujući krivicu na dete i njegovu okolinu, ona odvrća pažnju od nedostataka obrazovnog sistema i same škole. Drugi kritičari ove teorije pak tvrde da se programima kompenzatornog obrazovanja ne mogu izbrisati nejednakosti obrazovnih šansi koja je ukorenjena u samom društvu kao celini. Jednakost mogućnosti obrazovanja može biti moguća jedino u društvu bez društvene nejednakosti.

Teoriju kulturne deprivacije kritikuju zato što pretpostavlja da su kulture viših klasa superiornije kulturi radničke klase. To bi značilo da su pripadnici radničke klase sami krivi za obrazovni neuspeh svoje dece. Teorija kulturnog kapitala koju zagovara Burdije i koja je pod jakim uticajem marksizma polazi od pretpostavke da kultura viših društvenih klasa nije u bilo kom pogledu superiorna kulturi radničke klase. Burdije tvrdi da je za obrazovni neuspeh radničke klase kriva škola ili obrazovni sistem a ne kultura radničke klase. Obrazovni sistem je stalno pristrasan prema kulturi vladajućih društvenih slojeva, on obezvređuje znanja i umeća radničke klase.

## **Pjer Burdije – Kulturni kapital**

Burdije smatara da je bitna uloga obrazovnog sistema kulturna reprodukcija. Škola ne prenosi kulturne norme i vrednosti društva kao celine, kako tvrdi Dirkem, već ona

prenosi, reprodukuje kulture viših klasa. Te grupe imaju moć da nametnu sopstvenu kulturu, definišu je kao kulturu dostojnu težnje i posedovanja i legitimišu je kao temelj znanja u obrazovnom sistemu. Takva ocena vladajuće kulture je proizvoljna jer nema objektivnog merila kojim bi se procenilo koja je kultura bolja ili lošija od drugih subkultura u društvu. Visoka vrednost koja se pripisuje dominantnoj kulturi u društvu kao celini proističe iz sposobnosti moćnih da drugima nametnu svoju definiciju stvarnosti. Burdije govori o dominantnoj kulturi kao o “kulturnom kapitalu” zato što se ona putem obrazovnog sistema može prevesti u bogatstvo i moć. Glavni razlog klasnih razlika u obrazovnim postignućima je to što kulturni kapital nije ravnomerno raspoređen u čitavoj klasnoj strukturi. Tako učenici koji potiču iz viših klasa imaju početnu prednost jer se od početka socijalizuju po obrascima dominantne kulture. Uspeh celokupnog školskog obrazovanja zavisi u suštini od vaspitanja koje je prethodno stečeno u prvim godinama života. Školsko obrazovanje se gradi na toj osnovi. Ono ne počinje od početka, nego pretpostavlja neke već postojeće veštine i postojeća znanja. Deca vladajućih slojeva usvojila su te veštine i znanja tokom predškolskih godina. Ona zato poseduju ključ za dešifrovanje poruka koje dobijaju u školi. Učenici srednje klase postižu bolji uspeh nego učenici iz radničke klase jer je subkultura srednje klase bliža dominantnoj kulturi. Burdije je pomalo neodređen kada pokušava da opiše koja su to znanja i veštine potrebna za obrazovni uspeh. Posebnu važnost on pridaje stilu i formi naspram sadržaja, smatrajući da je način na koji učenici prikazuju svoj rad i sami sebe važniji od sadržaja rada u sklopu nastavnog programa. Nastavnici su, po njemu, pri ocenjivanju pod jakim uticajem “neuhvatljivih nijansi ponašanja i stila”.<sup>8</sup> Sto je učenikov stil sličniji stilu vladajućih klasa, to je veća verovatnoća da će učenik uspeti. Naglasak na stilu diskriminiše učenike iz radničke klase zato što se njihov stil razlikuje od stila dominantne kulture. Oni nisu u stanju da shvate značenja koja su ugrađena u jezik nastavnika koji se izražavaju građanskim načinom za razliku od običnog načina izražavanja, tako da ovi učenici nailaze na ugrađenu prepreku u učenju u školi.

Burdije takođe tvrdi da su ukusi, na primer, ukusi u slikarstvu, filmu, muzici i jelu povezani sa vaspitanjem i obrazovanjem. Različiti ukusi povezani su sa različitim klasama a različite klase imaju različite nivoe prestiža.

Legitiman ukus ima najveći prestiž i uključuje klasičnu muziku, likovnu umetnost i arhitekturu. Osrednji ukus uključuje manje važna dela manje važnih umetnosti, dok popularni ukus uključuje laganu muziku ili muziku koja je komercijalizacijom izgubila na vrednosti.

Putem vaspitanja i obrazovanja ljudi uče da budu sposobni pokazivati dobar ukus. Oni sa legitimnim ukusom mogu se kretati u kulturno najnaprednijim krugovima. Škola pridaje najveći značaj legitimnom ukusu. Oni koji su vaspitavani u sredini koja neguje legitiman ukus lakše uspevaju u obrazovnom sistemu i verovatnije je da će u njemu duže ostati a što duže ostaju u obrazovnom sistemu to je verovatnije da će graditi sve legitimniji ukus. Dobar ukus sam po sebi ne garantuje uspeh u školovanju ali svakako tome pripomaže. On utiče na percepcije nastavnika o učenicima. Nastavnici nesvesno prepoznaju različite ukuse i tipove ponašanja koji su karakteristični za različite klase. Tako legitiman ukus vrednuju i nagrađuju više nego osrednji i popularni.

---

<sup>8</sup> Haralambos M., op. cit., 837

Burdije tvrdi da je glavna uloga obrazovnog sistema u eliminisanju pripadnika radničke klase iz viših obrazovnih nivoa. To se postiže neuspehom na ispitima i samoeliminacijom.

Budući da imaju relativan manjak dominantne kulture veća je verovatnoća da će učenici iz radničke klase pasti na ispitima, a to će im onemogućiti odlazak na više škole. Međutim njihova odluka da školu dobrovoljno napuste odgovorna je za veći deo eliminacije. Učenici iz radničke klase znaju šta ih čeka u životu, znaju da je sve protiv njih i zato unapred odustaju.

Burdije zaključuje da je glavna uloga obrazovnog sistema doprinos koji daje društvenoj reprodukciji, reprodukciji odnosa moći i povlastica među društvenim klasama. Društvena se nejednakost reprodukuje u obrazovnom sistemu i tako postaje legitimna. Obrazovni uspeh viših klasa opravdava njihov povlašćen položaj a neprivilogovan položaj nižih klasa se legitimiše njihovim obrazovnim nuspehom.

Obrazovni sistem je posebno delotvoran u održavanju moći vladajućih klasa jer se prikazuje kao neutralno telo utemeljeno na meritokratskim načelima koja svima pružaju jednake šanse. Na kraju Burdije zaključuje da se obrazovanje u praksi najviše bavi "reprodukcijom etabliiranog poretka."<sup>9</sup>

## Umesto zaključka

Na osnovu svega izloženog, pitanja realnih a ne proklamovanih, uloga i funkcija škole moraju postati predmet ozbiljnih preispitivanja. Nameće se pitanje da li je škola kao nosilac institucionalnog obrazovanja zaista postala samo jedna karika birokratkog sistema u službi državnog ideološkog aparata kako je tvrdio Altiser.<sup>10</sup> Usudiću se reći, uz svaku ogradu za moguću proizvoljnost i previđnje, da smo danas svedoci događanja jednog obrta. Umesto da institucionalni poredak bude stavljen u funkciju zadovoljenja čovekovih potreba na delu je instrumentalizacija pojedinca od strane institucija. Čovek sve više služi institucijama a tako i vladajućoj ideologiji koju one zastupaju. Institucije društvenog sistema danas postaju osamostaljene, one žive nekakvu sopstvenu egzistenciju. Njihova svrha nije zadovoljenje čovekovih potreba već samoreprodukovanje i reprodukovanje vrednosnog sistema koji pomaže njihov opstanak.

Škola u tom poretku ima posebno mesto jer ona upravo prenosi pomenuti vrednosni sistem. Ako se složimo sa nekim navodima ovih autora možemo se usuditi da tvrdimo kako je škola postala, ili je oduvek i bila, grubo instrumentalizovana od strane države ili ideologije dominantnog društvenog-ekonomskog poretka. Naravno, naivno bi bilo očekivati da škola može egzistirati u nekom hermetizovanom prostoru ili pak vremenskom vakuumu potpuno izolovna od konteksta u kome opstaje. Pa stoga, ako se složimo sa tvrdnjom o uslovljenosti promene obrazovnog sistema promenama u društvenom sistemu i pretpostavkom da se forme društvenih sistema neće značajno menjati, s obzirom na neka predviđanja da se većina kreće u pravcu liberalne demokratije,

---

<sup>9</sup> Haralambos M., op. cit., 838

<sup>10</sup> Altiser L., *Ideologija i državni ideološki aparati*, Marksizam u svetu, 7-8, 77-99 str., 1979.

ako želi prevazići sve pomenute nedostatke, škola se ne može menjati u postojećim okvirima koje determiniše dominantni društveni sistem. Tako ne bi bile ostvarene nužne i osnovne pretpostavke za njenu suštinsku, institucionalnu reformu jer je škola kao model institucije obrazovnog sistema upravo proizvod jedne forme društvenog sistema. Aktuelan model obrazovne ustanove koji nazivamo školom stoga mora pretrpeti krupne transformacije koje bi sigurno dovele u pitanje i sam tradicionalni koncept škole.

### **Literatura:**

1. Altiser L., *Ideologija i državni ideološki aparati*, Marksizam u svetu, 7-8, 77-99 str., 1979.
2. Bernštajn B., *Jezik i društvene klase*, Beograd, BIGZ, 1979.
3. Burdije P., *Škola kao zaštitnik nejednakosti*, Gledišta, br. 2, 263-277 str. Beograd, 1967.
4. Burdije P., *Jezik i odnos prema jeziku u pedagoškoj situaciji*, U odbranu univerziteta, br. 3-4/1-2, 66-79 str., Beograd, Beogradski krug, 1997/1998.
4. Canivez P., *Odgojiti građanina*, Sarajevo, Pravni centar, 1999.
5. Haralambos M., *Sociologija*, Zagreb, Golden marketing, 2003.
6. Ilić I., *Dole škole*, Beograd, BIGZ, 1980.
7. Ilić I., *Svetkovina svesnosti*, Niš, Gradina, 1989.