

KULTURNI KAPITAL I OBRAZOVNE PRAKSE

OD SAZNANJA
DO OTVORENIH PITANJA



Mladen
Radulović

BIBLIOTEKA
„ISTRAŽIVAČKI RADOVI“

102



Mladen RADULOVIĆ

**KULTURNI KAPITAL I OBRAZOVNE PRAKSE:
OD SAZNANJA DO OTVORENIH PITANJA**

Izdavač

Institut za pedagoška istraživanja
11000 Beograd • Dobrinjska 11/III

Za izdavača

Nikoleta GUTVAJN

Lektor

Katarina PIŠTELJIĆ

Grafičko oblikovanje knjige

Branko CVETIĆ

Programski prelom i štampa

Kuća štampe plus
www.stampanje.com

ISBN 978-86-7447-162-3

Tiraž

100

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

KULTURNI KAPITAL I OBRAZOVNE PRAKSE: OD SAZNANJA DO OTVORENIH PITANJA

Mladen RADULOVIĆ

Beograd 2023.

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

Recenzenti

Prof. dr Isidora JARIĆ

Prof. dr Mirko FILIPOVIĆ

Dr Ivana ĐERIĆ

Napomena. Realizaciju ovog istraživanja finansiralo je Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (br. ugovora 451-03-47/2023-01/ 200018).

SADRŽAJ

PREDGOVOR	7
UVOD	9
O KULTURNOM KAPITALU	14
Koncept kulturnog kapitala u Burdijeovoj teoriji društvenih praksi.....	14
Teorijski okvir za razumevanje uloge kulturnog kapitala u obrazovanju.....	19
Kulturni kapital u kontekstu obrazovnog polja.....	21
Kulturni kapital izvan Burdijeove teorije	24
Kritike koncepta kulturnog kapitala	25
Na tragu Burdijeovog koncepta kulturnog kapitala	27
JEDAN OKVIR ZA ANALIZU POSTOJEĆIH SAZNANJA	33
KULTURNI KAPITAL I POSTIGNUĆE	37
Kulturni kapital i postignuće: analiza podataka iz međunarodnih istraživanja postignuća učenika.....	44
KULTURNI KAPITAL I ASPIRACIJE	53
Kulturni kapital i aspiracije: analiza podataka iz međunarodnih istraživanja postignuća učenika.....	58

KULTURNI KAPITAL I ODNOS UČENIKA PREMA OBRAZOVANJU 67

Kulturni kapital i odnos prema obrazovanju:

analiza podataka iz međunarodnih istraživanja postignuća učenika.....70

KULTURNI KAPITAL I NASTAVNI KONTEKST 81

Kulturni kapital i nastavni kontekst:

analiza podataka iz međunarodnih istraživanja postignuća učenika.....85

OD POSTOJEĆIH SAZNANJA DO OTVORENIH PITANJA..... 95

Postojeća saznanja 95

Otvorena pitanja 101

PRILOZI 107

LITERATURA 117

PREDGOVOR

Pitanje društvenih nejednakosti u procesu obrazovanja preokupiralo je moju sociološku pažnju još od vremena osnovnih studija. Ovo pitanje me je zanimalo jer mi se činilo da se unutar obrazovne sfere može kreirati promena, koja bi vodila većoj pravednosti celokupnog društva. Danas sam znatno skeptičniji kada je u pitanju mogućnost takve promene, ali i dalje mislim da je vredno truda do detalja ispitati mogućnosti, potencijale i ograničenja transformacije društva koja bi započela iz obrazovne sfere.

Za Burdijeovu teoriju društvenih praksi zainteresovao sam se upravo zato što mi se činilo da nudi oruđe za razumevanje mehanizama koji funkcionišu unutar obrazovnog polja i koji od obrazovnog polja čine sistem za reprodukciju društvenih nejednakosti. Nakon izrade master rada i doktorske disertacije, u kojima sam istraživao uticaj kulturnog kapitala na obrazovne prakse učenika osnovnih i srednjih škola u Srbiji, javila mi se ideja o pisanju ove knjige. Želja mi je bila da na jedan sistematičniji način istražim uticaj kulturnog kapitala, kao i mogućnosti za umanjivanje njegovog značaja. Na ličnom planu želeo sam da zaokružim temu kojom sam se bavio prethodnih desetak godina, odnosno da se od nje, objedinivši znanja koja imam na jednom mestu, makar na neko vreme rastanem. Ideja da u knjizi akcentujem oblasti za koje smatram da nisu u dovoljnoj meri istražene javila se tokom pisanja i nadam se da će ona doprineti tome da knjiga bude korisnija istraživačima koji će se u budućnosti baviti značajem kulturnog kapitala, ili nekim drugim vidom strukturalnih nejednakosti u obrazovanju.

Budući da je knjiga na izvestan način proizvod rada započetog još tokom studija, imam potrebu da iskažem zahvalnost mojoj mentorki dr Isidori Jarić na svim savetima i vođstvu prilikom izrade master i doktorske teze. Takođe, veoma sam zahvalan dr Ivani Spasić, koja me je prva zainteresovala za Burdijeove ideje i u meni podstakla želju da ih detaljnije istražim. Duboku zahvalnost dugujem i recenzentima ove knjige na pažljivom čitanju rukopisa.

Osim formalnim recenzentima, zahvalan sam i neformalnoj recenzentkinji, mojoj majci, koja je tekst više puta pažljivo pročitala i iz pedagoške perspektive ostavila, čini mi se, više komentara nego što je osnovnog teksta. Na kraju, veliko hvala mojoj porodici, koja me trpi i pruža mi podršku da se posvetim pisanju.

Autor



UVOD

Rasprave o nejednakim obrazovnim šansama, načinima na koje se društvene nejednakosti preslikavaju na obrazovni sistem, kao i kako obrazovni sistem povratno doprinosi reprodukciji društvenih nejednakosti, predstavljaju centralne teme sociologije obrazovanja (Gevirc & Krib, 2012: 24–26). Tokom razvoja sociologije obrazovanja obrazovne nejednakosti su obrazlagane na različite načine, počev od inteligencije učenika i meritokratskih principa (najčešće od funkcionalista, npr. Davis & Moore, 1944), preko kreiranja različitih „ekonomskih“ modela koji objašnjavaju ponašanje učenika (Boudon, 1974; Bowles & Gintis, 2011; Breen & Goldthorpe, 2007), do kulturnih faktora (Bourdieu & Passeron, 1990, Bernštajn, 1979), koji su u fokusu i ove knjige. Preciznije, na narednim stranama biće analiziran značaj koji kulturni kapital ima za različite obrazovne prakse.

O značaju kulturnog kapitala za obrazovne prakse prvi je pisao Pjer Burdije (Pierre Bourdieu), koji je smatrao da ovaj vid kapitala njegovim vlasnicima pomaže u obrazovnom polju. Naime, on je tvrdio da škola prepoznaje kulturni kapital (npr. preko stila, govora, poznavanja visoke kulture i sl.) i da ga visoko vrednuje. Na ovaj način viši kulturni kapital ne samo da doprinosi boljem školskom uspehu nego i izgradnji specifičnog odnosa prema školi i višim obrazovnim aspiracijama kod

učenika koji ga poseduju, budući da oni postaju svesni sopstvenih dobrih izgleda za sticanje visokih obrazovnih nivoa. Istovremeno nizak kulturni kapital vodi slabom obrazovnom uspehu i eliminisanju deteta iz daljeg obrazovanja koje često ima formu njegovog odustajanja od sticanja viših obrazovnih nivoa.

Burdijeove ideje naišle su istovremeno i na prihvatanje (npr: DiMaggio, 1982; Potter, 2000) i na kritike (npr. Alexander, 1995; Sullivan, 2002; Jenkins, 2006; Latur, 2010). Kritičari su ga optuživali za prenatlaženi determinizam, što je zajedno sa debatom o postojanju i značaju klase koja se poslednjih decenija rasplamsala dovelo u pitanje njegove ideje, tj. njihovu moć da objasne obrazovne prakse pojedinaca. S druge strane, Burdijeovo proučavanje obrazovanja naišlo je i na široko prihvatanje, te se na tragu njegovih ideja pojavio veliki broj autora koji su relativno uspešno objašnjavali obrazovne nejednakosti u svojim zemljama (DiMaggio, 1982; Jaeger, 2009; Jaeger, 2011; Andersen & Hansen, 2012; Leopold & Shavit, 2013; Merolla & Jackson 2014). Ipak, budući da Burdijeov koncept kulturnog kapitala u njegovim radovima nije potpuno precizno i nedvosmisleno definisan, različiti autori su ga različito razumevali, što je vodilo ne samo različitim operacionalizacijama ovog pojma već i krupnim razlikama u razumevanju i tumačenju njegovog značaja za obrazovanje (Sullivan, 2002: 155; Jaeger, 2009: 1944; Andersen & Hansen, 2012: 607).

Imajući na umu značaj koji koncept kulturnog kapitala ima u sociologiji obrazovanja, kao i različite načine na koje se on unutar ove grane sociologije koristi, cilj ove knjige biće da na što obuhvatniji način prikaže i ispita značaj kulturnog kapitala za objašnjavanje različitih aspekata obrazovnih praksi. U knjizi će najpre biti prikazani različiti koncepti kulturnog kapitala koji se sreću unutar sociologije obrazovanja. Između različitih pristupa kulturnom kapitalu neretko je teško povući jasnu granicu budući da su razlike između njih često suptilne. Štaviše, one nisu uvek eksplicirane kao teorijske razlike, već se o njima može samo zaključivati na osnovu različitih načina operacionalizacije pojma. Kako bi se značaj kulturnog kapitala za obrazovne prakse što bolje razumeo, nužno je da se na umu ima ta raznolikost pristupa jer ona pruža mogućnost da se nalazi različitih istraživanja tumače u kontekstu načina na koji se u njima razume koncept kulturnog kapitala. Osim teorijske i metodološke raznovrsnosti, u knjizi će biti prikazane i različite obrazovne prakse koje kulturni kapital može da objašnjava unutar obrazovnog polja. Preciznije, pažnja

će biti posvećena uticaju kulturnog kapitala na (1) postignuće učenika, (2) obrazovne aspiracije učenika i (3) odnos učenika prema obrazovanju. Dodatno, u knjizi će biti analizirano (4) kako određeni aspekti nastavnog konteksta mogu da posreduju uticaj kulturnog kapitala na obrazovne prakse. Konkretno, ispitiivaće se u kojoj meri neke odlike školske sredine i nastavne prakse mogu da umanje ovaj uticaj. Da bismo ispitali ova četiri istraživačka pravca oslonićemo se na: (1) rezultate dosadašnjih istraživanja koja se koriste konceptom kulturnog kapitala i (2) sekundarne analize podataka dobijene na velikim međunarodnim istraživanjima učeničkog postignuća (TIMSS, PISA) koje će na ovom mestu biti prvi put prikazane. Postojeći radovi pružiće ne samo presek stanja kada su u pitanju istraživanja kulturnog kapitala nego i naznake o tome kakav je uticaj različitih koncepata kulturnog kapitala na nalaze istraživanja. Unutar prikaza postojećih istraživanja, pored analize različitih savremenih i najuticajnijih istraživanja u ovoj oblasti, značajno mesto imaće nalazi objavljeni u okviru doktorske disertacije pod nazivom „Značaj kulturnog kapitala za obrazovni uspeh i formiranje obrazovnih aspiracija učenika u Srbiji“ (Radulović, 2019).

Nadamo se da će sekundarne analize koje će biti predstavljene, iako se zasnivaju na samo jednom viđenju kulturnog kapitala (detaljnije u delu o metodologiji), doprineti njegovom potpunijem razumevanju, jer će ponuditi bogatu empirijsku osnovu za razmatranje četiri istraživačka problema koja su razmatrana. Ove analize će biti naročito važne za razumevanje onih oblasti o kojima ne postoji veliki broj objavljenih radova, poput ispitivanja posredujuće uloge „nesocioloških“ varijabli, odnosno varijabli koje se tiču konkretne školske sredine i nastavnih praksi koje učitelj/profesor organizuje. Takođe, sekundarne analize će doprineti potpunijoj analizi značaja kulturnog kapitala budući da će omogućiti da se istraživane teme na uporediv način ispituju na uzorku razvijenih kapitalističkih zemalja, kao i na uzorku iz Srbije. Na taj način knjiga neće predstavljati samo pokušaj sveobuhvatne studije o značaju kulturnog kapitala, već u izvesnoj meri i studiju o pravičnosti obrazovnog sistema Srbije.

Dakle, cilj knjige je da se na što potpuniji način preispita značaj kulturnog kapitala za obrazovne prakse, tj. da li on na njih utiče i, ukoliko utiče, na koji način to čini. Kao što je naznačeno i u podnaslovu knjige, kroz prikaz postojeće literature i analizu podataka koji su već prikupljeni pokušaćemo ne samo da

napravimo svojevrsan presek trenutno dostupnog znanja o ulozi kulturnog kapitala u obrazovanju već i da označimo oblasti o kojima se ne zna dovoljno i koje bi mogle da postanu oblast budućih istraživanja. Istovremeno, smatramo da je sagledavanje pravičnosti obrazovnog sistema naročito značajno u kontekstu jednog društva (ne) završene postsocijalističke transformacije i obrazovnog polja u stalnim manjim ili većim promenama (poput nastojanja da se sprovede Bolonjska reforma, ili aktuelnog insistiranja na dualnom obrazovanju). Stoga se nadamo da će istraživanje doprineti ne samo boljoj sistematizaciji znanja o kulturnom kapitalu već i boljem razumevanju obrazovnog sistema Srbije, a samim tim, u izvesnoj meri, i celokupnog društva Srbije.



O KULTURNOM KAPITALU

U ovom delu knjige biće predstavljena različita teorijska stanovišta koja se, manje ili više eksplicitno, bave kulturnim kapitalom, odnosno njegovim značajem za razumevanje društvenih praksi, i to prvenstveno onih koje se tiču obrazovanja. Najpre će biti prikazano Burdijeovo razumevanje kulturnog kapitala, odnosno njegovog značaja za funkcionisanje jednog društva i njegovog obrazovnog sistema. Nakon toga biće prikazane ideje Burdijeovih kritičara, ali i „burdijeovski“ orijentisanih istraživača koji su kroz svoja istraživanja u manjoj ili većoj meri modifikovali osnovno Burdijeovo tumačenje koncepta kulturnog kapitala.

KONCEPT KULTURNOG KAPITALA U BURDIJEOVOJ TEORIJI DRUŠTVENIH PRAKSI

Koncept kulturnog kapitala u teoriju prvi uvodi Pjer Burdije. Iako je ovaj francuski mislilac koncept kulturnog kapitala koristio u mnogobrojnim radovima, nužno je istaći da se pojam kulturnog kapitala prvi put javlja tokom 60-ih godina prošlog veka u njegovim koautorskim radovima sa Žan-Klodom Paseronom (Jean-

Claude Passeron). Burdije i Passeron uviđaju značaj kulturnog kapitala prilikom istraživanja obrazovnog polja, te se sam koncept najbolje može razumeti iz dela koja se bave obrazovanjem, poput knjiga kao što su: *Naslednici: francuski studenti i njihov odnos prema kulturi* (Bourdieu & Passeron, 1979, originalno izdanje 1964), *Reprodukcija u obrazovanju, društvu i kulturi* (Bourdieu & Passeron, 1990, originalno izdanje 1970), *Državno plemstvo: elitne škole u polju moći* (Bourdieu, 1996, originalno izdanje 1989).

Pre nego što se direktnije posvetimo konceptu kulturnog kapitala, nužno je ukratko skicirati obrise Burdijeove teorije budući da se tek u njenom kontekstu ovaj pojam može razumeti. Burdije je prilikom objašnjavanja društvenih praksi nastojao da „pomiri“ strukturu i agensnost. On je isticao da „strukturalistički“ i „konstruktivistički“ pristup moraju biti nerazdvojni, jer iako je „bez dileme tačno da akteri stvaraju društvenu realnost i ulaze u borbe čiji je cilj da nametnu svoje viđenje, oni to uvek čine sa tačke gledišta, sa interesima i sa principima koji su definisani pozicijom koju zauzimaju u svetu koji žele da promene ili očuvaju“ (Bourdieu, 1996: 2). Burdijeovo uviđanje potrebe da se prevaziđu ograničenja dva spomenuta pristupa dobro je uočljivo u njegovom prezentovanju tri tipa teorijskog znanja: *fenomenološkog* (koje nastoji da eksplicira „istinu primarnog iskustva“), *objektivističkog* (koje govori o objektivnim odnosima koji strukturisu praksu) i trećeg koje bi nastalo iz „dijalektičkog odnosa između objektivnih struktura, kojima pristup pruža objektivistički vid znanja, i strukturisanih dispozicija unutar kojih se te strukture aktuelizuju i koje imaju tendenciju da ih reprodukuju“ (Bourdieu, 1977a: 3). Ovaj treći tip znanja nadilazi objektivističko znanje i „integriše ga sa istinom praktičnog iskustva“ (*ibid.*: 4).¹ O pokušaju stvaranja kompromisa između ova dva pristupa u objašnjavanju društvenih praksi svedoči i to što je sam Burdije nazivao svoj pristup *strukturalističkim konstruktivizmom*, ili *konstruktivističkim strukturalizmom* (Birešev, 2006: 200). Iako je Burdije ovim kovanicama pokušao da istakne nastojanje da prevaziđe dilemu između strukture i agensnosti kao glavnu karakteristiku svog pristupa, različiti autori, u zavisnosti od svog teorijskog usmerenja i toga koji aspekt

¹ Kao primer trećeg tipa znanja Burdije koristi antropološki često istraživani fenomen razmene poklona. Naime, razmenu poklona je moguće sagledati na način na koji je vide akteri (fenomenološki), kao i spolja (kroz objektivni model razmene). Treći pristup bi objedinio prva dva, ne odbacujući objektivni model razmene, ali uviđajući prostor za moguće strategije koje akteri imaju, npr. „igrajući“ se vremenom, tj. intervalima u kojima se poklon vraća, budući da ista aktivnost u različitim momentima može imati različita značenja (Bourdieu, 1977: 5–7).

Burdijeove teorije žele da akcentuju, Burdijeovu teoriju opisivali su na najrazličitije načine. Tako se o njegovoj teoriji često govori kao o kritičkoj sociologiji, kritičkoj sociologiji dominacije (Boltanski, 2011: 18), sociologiji društvenih praksi, sociologiji strategije (Spasić, 2004: 285), maskiranoj liberalnoj teoriji, pa čak i kao o kritičkom funkcionalizmu, čime se sugeriše dominacija strukture nad agensnošću u njegovom pristupu (Morrow & Torres, 1995: 176).

Dobar primer Burdijeovog nastojanja da se objedine strukturalizam i konstruktivizam primetan je upravo u njegovoj sociologiji obrazovanja. On je smatrao da, iako obrazovni sistem predstavlja „ogromnu kognitivnu mašinu koja kontinuirano redistribuiše studente koje je podložila testiranju prema njihovoj prethodnoj poziciji u sistemu distribucije“, funkcionisanje ove mašine nije moguće razumeti ukoliko se u jednačinu ne uključe i aktivnosti aktera koji sami delaju kao „nezavisne, ali objektivno orkestrirane kognitivne mašine“ (Bourdieu, 1996: 1). Neizostavan element za ovakvo funkcionisanje obrazovnog polja predstavlja upravo kulturni kapital.

Kada govori o kapitalu, Burdije misli na dobra „koja se prikazuju kao retka i dostojna da im se teži u datoj društvenoj formaciji“ (Burdije, prema: Spasić, 2004: 289). Koncept kapitala je izrazito značajan u Burdijeovoj teoriji budući da pomoću njega on definiše društveni položaj koji zavisi od količine kapitala, njegovog sastava (koje su vrste kapitala i koliko zastupljene) i društvene putanje (količine i sastava kapitala kojim je u prošlosti pojedinac raspolagao, Cvetičanin, 2012: 32, 33). Osim kulturnog kapitala, kao osnovne oblike kapitala Burdije navodi *ekonomski* i *socijalni* kapital (Bourdieu, 1986: 242). Takođe, kao jedna od osnovnih formi kapitala spominje se *simbolički* kapital, koji je nerazdvojiv od svih ostalih jer predstavlja vid njihove legitimizacije. Preciznije, Burdije smatra da je simbolički kapital „transformisani i time skriveni“ oblik ostalih oblika kapitala koji „stvora odgovarajući efekat u onoj meri, i jedino u onoj meri, u kojoj uspeva da sakrije činjenicu da je nastao od 'materijalnih' formi kapitala“ (Bourdieu, 1977a: 183). Osim navedene četiri osnovne forme kapitala, Burdije uočava i mnoge druge vrste kapitala koje su podvrste osnovnih formi. Primera radi, u nekim radovima on govori i o *lingvističkom* kapitalu, koji predstavlja „dimenziju kulturnog kapitala“ (Bourdieu, 1991: 61).

Burdije je smatrao da je moguća konverzija različitih vrsta kapitala, te da jedan od kapitala može biti izvor sticanja drugih. Takođe, iz njegovih radova jasno

je da se određene vrste kapitala mogu lakše konvertovati od drugih. Ipak, odnos između različitih vrsta kapitala nije u potpunosti jasno definisan. Može se učiniti da je ekonomski kapital najznačajniji budući da ga Burdije naziva korenom svih kapitala (Bourdieu, 1986: 251). Takođe, on smatra da se socijalni kapital, koji predstavlja „zbir iskorišćenih ili potencijalnih resursa koji su povezani sa posjedovanjem trajnih mreža manje ili više institucionalizovanih odnosa“ (Bourdieu, 1986: 247), mnogo teže može konvertovati u ekonomski, nego što se ekonomski može konvertovati u socijalni (Swartz, 1997: 80). Isto ovo važi i za kulturni kapital, što doprinosi utisku o prevashodnoj važnosti ekonomskog kapitala (*ibid.*). Bez obzira na to, daleko bi bilo od istine reći da Burdije zanemaruje uticaj drugih formi kapitala, a ponajmanje kulturnog. On je smatrao da je u savremenim društvima „struktura društvenog prostora posledica ekonomskog i kulturnog kapitala“ i da je obrazovni sistem koji distribuira kulturni kapital ključno mesto društvene reprodukcije. Štaviše, čak i kada ističe ekonomski kapital kao koren svih kapitala, Burdije insistira na tome da je pogrešno svoditi sve ostale vrste kapitala na ekonomski kapital, jer se na taj način „ignoriše specifična efikasnost posebnih vrsta kapitala“ (Bourdieu, 1986: 251).

Kao što je već spomenuto, Burdije uvodi koncept kulturnog kapitala prilikom istraživanja obrazovnog polja, preciznije, da bi pomoću njega objasnio nejednaki školski uspeh dece koja potiču iz različitih društvenih klasa (Bourdieu, 1986: 243). Kada se govori o kulturnom kapitalu, obično se misli na obrazovno postignuće, ali osim njega, ovaj pojam se odnosi i na različita kulturna znanja (poput jezičke kompetencije), kao i estetske preferencije (Spasić, 2004: 290; Swartz, 1997: 75). Iako se može činiti da ova vrsta kapitala „nije stabilna i univerzalna valuta kao ekonomski kapital“ (Swartz, 1997: 80), Burdijeova teorija je nezamisliva bez uloge koju kultura ima u reprodukciji nejednakosti. Štaviše, može se tvrditi da je kulturni kapital uporediv sa imovinom, tj. da je jedina razlika u odnosu na ekonomsku imovinu ta što on ne može postojati nezavisno od ljudskih dispozicija (Bennett *et al.*, 2009: 11).

U svojim radovima Burdije je prepoznavao tri oblika kulturnog kapitala: oteletvoreni (*embodied*), objektivizovani (*objectified*) i institucionalizovani (*institutionalised*) (Bourdieu, 1986: 243).² Oteletvoreni kulturni kapital se odnosi na „trajne dispozicije tela i uma“ koje osobu čine sposobnom za usvajanje visoke

2 Nazivi ove tri vrste kulturnog kapitala mogu se u literaturi pronaći u nešto drugačijoj formi budući da se na njih referiše kao na kulturni kapital vezan za: individuu, objekte i institucije (Grenfell & James, 1998: 21).

kulture (*ibid.*). Burdije je smatrao da ove dispozicije osoba stiče tokom socijalizacije. Objasnjavajući sposobnost za apropriranje visoke kulture on navodi primere pozorišta i muzeja. Iako su ove ustanove zvanično otvorene za sve ljude, primetno je da ih češće posećuju pripadnici viših klasa koji imaju sredstva za „konzumiranje“ kulturnih sadržaja koji su u njima zastupljeni (Bourdieu, 1977b). Objektivizovani kulturni kapital uključuje posedovanje predmeta/objekata koji imaju značaj kulturnih dobara poput: slika, knjiga, rečnika, instrumenata i mašina koje se koriste za kulturnu potrošnju (Bourdieu, 1986: 243). Institucionalizovani kulturni kapital prevashodno se odnosi na akademske kvalifikacije i on je u svojoj suštini podvrsta objektivizovanog kulturnog kapitala. Ipak, Burdije smatra da se mora posmatrati odvojeno jer „daje posebna svojstva kulturnom kapitalu“ budući da za njega formalno garantuje (*ibid.*). Imajući na umu to da su diplome garancija kulturnog kapitala, kao i to da doprinose formiranju jedinstvenog obrazovnog tržišta, Burdije je tvrdio da su „akademske kvalifikacije za kulturni kapital, ono šta je novac za ekonomski“ (Bourdieu, 1977a: 187).

Različite podvrste kulturnog kapitala nužno su povezane, kako međusobno, tako i sa ostalim vrstama kapitala. Materijalni objekti koji čine kulturni kapital (objektivizovani kulturni kapital), poput kolekcija slika, mogu se lako transformisati u ekonomski kapital (Bourdieu, 1986: 246). Ipak, ovakvi predmeti imaju značaj koji nije svodiv na njihovu ekonomsku protivvrednost budući da je posedovanje kulturnih dobara usko povezano sa sposobnošću da se ti objekti „konzumiraju“, tj. sa otelotvorenim kulturnim kapitalom. U tom smislu, kulturna dobra imaju dvostruku vrednost i mogu signalizirati postojanje dve vrste kapitala budući da „mogu biti aproprirana materijalno – što je uslovljeno ekonomskim kapitalom, kao i simbolički – što je uslovljeno kulturnim kapitalom“ (Bourdieu, 1986: 246).

Iako se na osnovu prethodnih redova može naslutiti koji bi bili neki od konkretnih pokazatelja kulturnog kapitala, važno je istaći da operacionalizacija ovog koncepta ni u jednom radu nije potpuno jasno objašnjena, tj. da: (1) iako se u različitim radovima mogu naslutiti neki pokazatelji kulturnog kapitala, oni nigde nisu sistematično prikazani i (2) u različitim radovima se navode različiti pokazatelji. Primera radi, u nekim tekstovima je jasno da Burdije posmatra obrazovni nivo pojedinca kao „otelotvoreni kulturni kapital koji je stekao školsko priznanje“ (Bourdieu & Boltanski, 1981: 145). Slično tome, kada su u pitanju deca, u nekim

radovima je isticao obrazovanje roditelja kao legitimni pokazatelj kulturnog kapitala deteta. U tekstu „Kulturna reprodukcija i društvena reprodukcija“ Burdije govori da među učenicima velikih škola (*grande école*), „veoma izražena korelacija može biti primećena između akademskog uspeha i porodičnog kulturnog kapitala merenog preko akademskog nivoa predaka u dve generacije sa obe strane porodice“ (Bourdieu, 1977b: 497), dok u knjizi *Državno plemstvo: škole i polje moći* Burdije kulturni kapital deteta procenjuje samo na osnovu obrazovanja oca (Bourdieu, 1996: 12). Takođe, Burdije je smatrao da pitanja kojima se ispituju kulturne aktivnosti (poput kupovine i čitanja knjiga, posete pozorištima, koncertima i sl.) „omogućavaju da se otkrije prava distribucija kulturnog kapitala“ (Bourdieu, 1979: 490). Dobar primer „konfuzije“ koja vlada po pitanju operacionalizacije kulturnog kapitala kod Burdijea predstavlja knjiga *Naslednici* u kojoj on ističe posete pozorištima, koncertima klasične muzike, muzejima i galerijama kao važan izvor znanja iz oblasti kulture koja su bitan pokazatelj kulturnog kapitala (Bourdieu & Passeron, 1979: 17). Istovremeno Burdije tvrdi da samo znanje nije dovoljno da bi se govorilo o kulturnom kapitalu, jer, kao što je već spomenuto, „isto znanje ne znači istu kulturnu prošlost, isti odnos i vrednosti vezane za kulturu“ (*ibid.*: 19). Međutim, u istoj ovoj knjizi, dok govori o razlikama u kulturnom kapitalu, glavni statistički podaci na kojima Burdije bazira svoju analizu zasnovani su na klasi operacionalizovanoj prema zanimanju ispitanika (*ibid.*)! Bilo bi pogrešno iz ovoga zaključiti da je zanimanje pojedinca, prema Burdijeu, indikator njegovog kulturnog kapitala. Verovatnije je da nam ovaj primer govori o tome da je Burdije položaj pojedinca posmatrao kao celovit, te da mu je bilo teško da na klasu (u ovom slučaju zasnovanu na zanimanju) i kulturni kapital gleda kao na dve jasno odvojene stvari. Štaviše, moguće da je Burdije i svesno na različitim mestima koristio različite pokazatelje kulturnog kapitala, bez njihovog objedinjavanja ili sistematizacije, budući da je smatrao da su svi oni međusobno povezani i da čine „sistem, koji i deluje kao sistem“ (Bourdieu & Passeron, 1990: 87).

Kako bi se uloga koju kulturni kapital ima u Burdijeovoj teoriji bolje razumela, nužno je detaljnije objasniti kako je Burdije tumačio prakse pojedinaca, što je nemoguće učiniti bez pojmova habitusa, polja i prakse. U narednim redovima posvetićemo pažnju ovim pojmovima da bismo naknadno mogli detaljnije da prikazemo na koji način Burdije razumeva obrazovno polje i kakvu ulogu kulturni kapital ima u objašnjavanju praksi unutar njega.

TEORIJSKI OKVIR ZA RAZUMEVANJE ULOGE KULTURNOG KAPITALA U OBRAZOVANJU

Pojam *habitus* Burdije definiše kao „sistem trajnih, prenosivih dispozicija koji služi kao generativna osnova praksi“ (Bourdieu, 1977a: 72). Ovaj set dispozicija predstavlja „skup stečenih obrazaca mišljenja, ponašanja i vrednovanja koji uspostavlja vezu između društvenih struktura i lične istorije“ (Spasić, 2004: 292). Burdije je smatrao da je rana socijalizacija naročito važna za formiranje habitusa, te je on u kasnijem periodu života izrazito otporan na promene (Swartz, 1997: 107). Stoga različiti uslovi života u detinjstvu utiču na izgradnju različitih habitusa (Bourdieu, 1984: 170), što čini da je habitus „genetski i strukturalno povezan sa društvenom pozicijom“ (Bourdieu, 1996: 2). Količina i struktura kapitala koje pojedinac poseduje direktno utiču na vrstu habitusa koji on stiče. Budući da habitus predstavlja objektivno prilagođavanje na uslove u kojima nastaje, pojedinci koji potiču sa sličnih društvenih položaja imaju slične habituse (Jenkins, 2006: 22).

Habitus, odnosno dispozicije koje ga čine, nesvesno utiče na sve prakse pojedinca, čak i one koje su u potpunosti automatske, poput govora ili držanja tela (Jenkins, 2006: 21; Spasić, 2004: 293). Budući da habitus predstavlja prilagođavanje na uslove u kojima se razvija, sloboda akcije vođene ovakvim dispozicijama „je uokvirena u ono što je objektivno izvodivo“ (Jenkins, 2006: 16). Ovo znači da habitus utiče na to koji su „izbori“ zamislivi, a koji nisu, tj. čini da su „neki izbori nezamislivi, neki mogući, a neki rutinski“ (Reay & Ball, 2005: 47). Takođe, nužno je istaći da habitus nije samo princip generisanja praksi, već i sistem klasifikovanja i vrednovanja tih praksi (Bourdieu, 1984: 170). Dakle, on je istovremeno *strukturišuća struktura*, jer strukturiše prakse i njihovo vrednovanje, kao i *strukturisana struktura*, jer je i sam posledica internalizacije društvenog položaja (*ibid.*).

Imajući ovo na umu, može se očekivati da ljudi koji dolaze sa istih društvenih položaja vrše slične prakse, imaju slične ukuse i teže sličnim ciljevima. Primera radi, Burdije je smatrao da se mogu razlikovati tri vrste ukusa koje su povezane sa tri klasna položaja: buržuji se odlikuju *distinkcijom*, tj. nastojanjem da se na kulturnom planu razlikuju od ostatka društva (Bourdieu, 1984: 260); srednja klasa se odlikuje *ukusom dobre volje*, tj. nastojanjem da se prihvate standardi viših klasa (*ibid.*: 318); radnička klasa se odlikuje *izborom nužnog*, tj. preferiranjem onoga što je jedino i dostupno (*ibid.*: 372). Dakle, Burdije smatra da „homogenizacija grupnog

ili klasnog habitusa, koja je posledica homogenosti uslova njihovog postojanja, omogućava da prakse budu objektivno harmonizovane bez ikakvog promišljanja ili svesnog pozivanja na norme i u odsustvu ikakve direktne interakcije ili, *a fortiori*, eksplicitne koordinacije“ (Bourdieu, 1977a: 80). Na taj način, iako to nije plod svesnog promišljanja, sve društvene prakse jednog pojedinca istovremeno su unutar sebe koherentne i usaglašene s praksama drugih pojedinaca koji potiču sa istog ili sličnog društvenog položaja.³

Konačno, nužno je istaći da habitus „stvara prakse koje imaju tendenciju da reprodukuju pravilnosti imanentne objektivnim uslovima stvaranja njihovog generativnog principa“ (Bourdieu, 1977a: 78). Na taj način habitus predstavlja „prošlost koja preživljava u sadašnjosti i nastoji da se perpetuira u budućnosti“ (*ibid.*: 82). Ako imamo na umu da su deo praksi koje habitus generiše i aspiracije pojedinca, može se razumeti Svorcova tvrdnja da habitus „pretvara nužnost u vrlinu“ (Swartz, 1997: 105). Burdije uviđa fenomen koji se može nazvati *prestabilirana harmonija*, a koji se odnosi na to da habitus na izvestan način ugrađuje osećaj za realnost kod aktera čije se subjektivne želje onda poklapaju sa objektivnim šansama (Jenkins, 2006: 15; Spasić, 2004: 311).

Iako je habitus generativni osnov svih praksi, Burdije nije smatrao da on samostalno može da objasni sve prakse jednog pojedinca (Bourdieu, 1977a: 78). Štaviše, on je tvrdio da je „nužno odbaciti sve teorije koje eksplicitno ili implicitno posmatraju praksu kao mehaničku reakciju, koja je direktno determinisana prethodnim uslovima i koja se može svesti na mehaničko funkcionisanje prethodno uspostavljenih sklopova, 'modela' ili 'uloga'“ (Bourdieu, 1977a: 73). Istovremeno, on nije želeo ni da preceni ulogu agensa. Stoga, Burdije je prakse video kao delimično svesne delatnosti, koje se češće vode „osećajem za igru“, nego eksplicitnim odlukama aktera (Jenkins, 2006: 22; Cvetičanin, 2012: 25). Sam koncept prakse nije moguće razumeti bez pojma polja, budući da Burdije prakse definiše kao „ono što ljudi rade u praktičnom [...] odnošenju prema svetu“, pri čemu je naročito značajno da one predstavljaju „načine na koje (akteri) pokušavaju da poboljšaju svoju situaciju, ili spreče njeno pogoršavanje, u uslovima datog polja“ (Spasić, 2004: 303). Dakle, može se reći da je praksa proizvod interakcije habitusa i polja u kome se ona odvija (Bourdieu,

3 „Sve prakse i sva dela jednog agensa usklađene su među sobom, mimo svake namerne potrage za koherencijom, kao i objektivno usaglašene, mimo svakog svesnog dogovora, sa praksama i delima svih članova iste klase“ (Bourdieu, 1984: 173).

1977a: 78). Polja se mogu okarakterisati kao „strukturisane arene konflikta“ (Swartz, 1997: 9) koje imaju relativnu nezavisnost od ostatka društva i u kojima važe posebna pravila po kojima se odvija borba oko resursa (Jenkins, 2006: 52; Spasić 2004: 291, 302). Akteri koji se takmiče u jednom polju to čine birajući različite *strategije*, koje se mogu definisati kao „polusvesno ocrtavanje pravca delanja i sleda koraka“ (Spasić, 2004: 304), a koje kao koncept Burdije uvodi u analizu kako bi napravio otklon od strukturalističkog koncepta pravila i tako akteru pružio određeni stepen slobode (makar u vremenskom smislu, v. fusnotu 1).

Svi do sada navedeni pojmovi kojima se Burdije koristio nalaze jasnu primenu u načinu na koji je on razumevao za ovu knjigu najvažnije obrazovno polje.

KULTURNI KAPITAL U KONTEKSTU OBRAZOVNOG POLJA

Iako će značaj kulturnog kapitala za različite konkretne obrazovne prakse biti mnogo detaljnije objašnjen u narednim poglavljima, na ovom mestu je nužno najuopštenije prikazati na koji način Burdije razumeva obrazovno polje. Istovremeno, na ovaj način će biti dodatno konkretizovano Burdijeovo razumevanje kulturnog kapitala. Naime, Burdije je smatrao da su različita polja organizovana oko različitih vrsta kapitala, te da je obrazovno polje organizovano upravo oko kulturnog kapitala (Collins, 1993: 116). Ovaj kapital one koji ga poseduju čini „boljim igračima“ unutar polja (Grenfell & James, 1998: 21). Kao i u drugim poljima, i u ovom su prakse aktera posredovane habitusom, koji „u zavisnosti od obrazovanja u porodici i (samo delimično svesne) procene vrednosti obrazovanja na tržištu za članove grupe/klase“ utiče na različiti odnos prema obrazovanju kod pojedinaca sa različitim kulturnim kapitalom (Jenkins, 2006: 67).

Budući da kulturni kapital nije ravnomerno raspoređen u društvu, jasno je da, prema Burdijeu, ovako uspostavljen obrazovni sistem ne može da bude „oslobađajuća sila“. Štaviše, on je smatrao da treba razotkriti mit da je ona „garant trijumfa postignuća“ budući da je formalno obrazovanje prevashodno „jedan od osnova dominacije i legitimizacije te dominacije“ (Bourdieu, 1996: 5). Dakle, Burdije je smatrao da je obrazovna hijerarhija posledica društvenih hijerarhija, kao i da sama povratno doprinosi društvenim hijerarhijama. Obrazovni sistem doprinosi reprodukciji društvenih hijerarhija jer je uspostavljen tako da nagrađuje decu sa

višom količinom kulturnog kapitala, a da eliminiše ili podstiče samoeliminaciju dece sa nižim kulturnim kapitalom (Bourdieu & Passeron, 1990: 159).

Burdije je isticao da, osim funkcije reprodukcije, obrazovanje vrši i „funkciju skrivanja te funkcije“ (Bourdieu & Passeron, 1990: 208). Naime, legitimizacija društvenih nejednakosti postiže se, između ostalog, time što se one prezentuju kao posledica obrazovnih nejednakosti (Filipović, 2013: 65). Skrivanje reprodukcijske uloge obrazovanja je značajno kako bi se same obrazovne nejednakosti mogle predstaviti kao posledica različitih sposobnosti, tj. kako bi bilo sakriveno da škola „društvene hijerarhije [...] preobražava u školske hijerarhije“ (Bourdieu & Passeron, 1990: 153). Nužno je istaći i pojam *simboličkog nasilja* koji Burdije definiše kao „nežnu, nevidljivu formu nasilja koja nikada nije prepoznata kao nasilje i koja se, ne toliko sprovodi nad pojedincem, koliko je on sam bira“ (Bourdieu, 1977a: 192). U školskom kontekstu ovaj pojam najčešće označava predstavljanje jedne arbitrarne kulture kao legitimne (Bourdieu, 1990: 4, 5), te je neretko korišćen za razumevanje određenih konkretnih sadržaja ili vrednosti koje su u školi zastupljene. Ipak, on može doprineti i boljem razumevanju odnosa koji prema školi razvijaju učenici. Burdije je smatrao da obrazovanje uspeva da „ubedi pojedince da su sami izabrali svoju sudbinu koju im je društvena nužnost unapred odredila“ (Bourdieu & Passeron, 1990: 208). Naime, Burdije je smatrao da škola samo formalno izjednačava sve učenike, ali da se prenebrežava činjenica su deca različito pripremljena da imaju korist od obrazovne sredine, te okolnosti koje su formalno jednake za sve, nekima znatno više pogoduju nego drugima (Koković, 2006: 39). U takvom kontekstu školska ideologija, tj. „ideologija prirodne 'darovitosti' i 'urođenih' sklonosti legitimizuje cirkularnu reprodukciju društvenih i školskih hijerarhija“ (Bačević, 2006: 54).

Funkcije reprodukcije i legitimizacije se u obrazovnom sistemu odvijaju gotovo istovremeno. U mehanizmu koji vodi ostvarivanju ovih funkcija značajnu ulogu ima upravo kulturni kapital. Glavni element ovog mehanizma čine odlike obrazovnog sistema i kriterijumi kojima se učenici vrednuju, a koji vode tome da učenici sa viših klasnih pozicija imaju bolji školski uspeh. Burdije se prevashodno koncentrisao na kulturne faktore kako bi objasnio bolji uspeh dece sa viših klasnih položaja, budući da je smatrao da „ekonomske prepreke nisu dovoljne da objasne obrazovni mortalitet“ (Bourdieu & Passeron, 1979: 8). Najkonkretnije, Burdije je smatrao da „deca iz porodica sa visokim kulturnim kapitalom su u prednosti jer su

im različite aktivnosti (koje uključuju jezik i simbole) poznate, a iz nižih klasa pored sadržaja paralelno moraju da uče i jezik, stil i sl.“ (Cvetičanin, 2012: 31). U svim oblastima kulture koje škole percipiraju kao legitimne studenti imaju više znanja ako potiču iz viših klasa, jer češće idu u pozorišta, na koncerte klasične muzike u muzeje i sl. (Bourdieu & Passeron, 1979:17). Štaviše, ukoliko dete sa niže klasne pozicije stekne znanja o legitimnoj kulturi, ono je i dalje u zaostatku jer su odnos prema kulturni kao i „kulturnu prošlost“ nešto što je mnogo teže izmeniti i nadoknaditi (Bourdieu & Passeron, 1979). Dete eventualno može da stekne tražena znanja, ali mu je mnogo teže da nauči da se prema kulturnim sadržajima odnosi sa „lakoćom“, čime bi ostavilo utisak „prirodnog talenta“ (Bourdieu, 1996: 21). Štaviše, deca koja dolaze sa nižih klasnih položaja nalaze se u višestruko deprivilegovanom položaju, jer ne zaostaju samo u posedovanju znanja koja škola prepoznaje kao legitimna nego su i njihove vrednosti neretko suprotne školskim, jer „znanje i tehnike [...] nikada nisu razdvojeni od društvenih vrednosti, koje su često suprotne vrednostima njihove klase“ (Bourdieu & Passeron, 1979: 22). Stoga je za njih proces „sticanja kulture – proces akulturacije“ (*ibid.*). Deci sa viših klasnih položaja proces školovanja mnogo je lakši, jer je „akademska kultura njihova maternja kultura“ (Bourdieu, 1996: 21) i jer na ocenjivanje nastavnika „utiču implicitne norme koje vrednosti vladajuće klase prevode u specifičnu logiku obrazovnog sistema“ (Bourdieu & Passeron, 1990: 162). Imajući sve navedeno na umu, može se reći da su najznačajnije odlike obrazovnog sistema kakvim ga Burdije vidi to da on „nagrađuje jedno kulturno nasleđe, a kažnjava drugo“ (Swartz, 1997: 199) i da „stvara privilegije time što ih ignoriše i prevodi u zasluge“ (Jenkins, 2006: 70).

Spomenute odlike obrazovnog sistema odlično se vide u odnosu škole prema jeziku, te ne čudi zašto Burdije dodatnu pažnju posvećuje lingvističkom kapitalu, kao posebnoj vrsti kulturnog kapitala (Bourdieu, 1991: 56). Može se tvrditi da u „odnosu škole prema jeziku najviše dolazi do izražaja njena spremnost da sankcioniše sve ono što ne potpada pod korpus legitimne kulture“ (Birešev, 2013:109). Burdije je smatrao da školski sistem direktno utiče na „obezvredivanje popularnih formi govora, odbacujući ih kao 'sleng' ili 'trtljanje' (što se može dobro videti u komentarima nastavnika na marginama eseja), kako bi nametnuo priznavanje legitimnog jezika“ (Bourdieu, 1991: 49).⁴ Budući da legitimni jezik i sposobnost prepoznavanja situacije

4 Odbacivanje različitih vernakulara u ime standardnog jezika koje škola obavlja Burdije duhovito naziva „sankcionisanjem jeretičkih produkata u ime gramatike“ (Bourdieu, 1991: 56).

u kojoj ga treba koristiti nisu svima jednako dostupni, kulturni kapital, odnosno njegova lingvistička forma, dodatno produbljuje obrazovne nejednakosti. Deca iz porodica koje poseduju visoki kulturni kapital u školi nastavljaju da koriste jezik koji su koristila kod kuće, dok jezik s kojim u školu dolaze deca iz porodica sa nižom količinom kulturnog kapitala škole posmatraju kao vulgaran i neprimeren (Birešev, 2013: 109).

Osim reprodukciji, odlike obrazovnog sistema i kriterijumi koji se unutar njega koriste vode i legitimizaciji društvenih nejednakosti. U ovakvom obrazovnom kontekstu očekivano je da se, u zavisnosti od društvenog miljea iz kog dolaze, visoko obrazovanje nekima čini kao „nemoguća, nekima kao moguća, a nekima kao prirodna budućnost“ (Bourdieu & Passeron, 1979: 2). Učenici koji odustaju od daljeg obrazovanja smatraju da su samostalno doneli obrazovnu odluku, tj. da im je nije nametnuo nepravičan obrazovni sistem. Autoeliminacija, koja doprinosi utisku o legitimnosti obrazovnog sistema, usko je povezana s prethodno navedenim odlikama obrazovnog sistema, budući da je odustajanje od daljeg obrazovanja posledica samo delimično svesnog razumevanja načina na koji obrazovni sistem funkcioniše i sopstvenih malih šansi za napredak uz pomoć obrazovanja kod dece koja raspolazu malom količinom kulturnog kapitala (Swartz, 1997: 197). S druge strane, privilegovani učenici smatraju da su uspešni zahvaljujući svojim prirodnim sposobnostima, tj. može se tvrditi da im obrazovni sistem daje „teodiceju njihove privilegovanosti“ (Bourdieu & Passeron, 1990: 208).

Dakle, ukoliko se još jednom osvrnemo na značaj kulturnog kapitala za formiranje obrazovnih praksi dece iz Burdijeove perspektive, jasno je da on utiče na gotovo sve prakse: uspeh, aspiracije, odnos prema obrazovanju. Pre nego što pažnja bude posvećena uticaju kulturnog kapitala na svaku od ovih praksi ponaosob, treba reći ponešto i o „životu“ koncepta kulturnog kapitala van Burdijeovih spisa.

KULTURNI KAPITAL IZVAN BURDIJEOVE TEORIJE

Burdijeova teorija u celosti, pa samim tim i ideje o kulturnom kapitalu i njegovom značaju, istovremeno je naišla i na kritike i na prihvatanje. Iako su za ovu knjigu značajniji radovi autora koji su prihvatili Burdijeove ideje i usput ih manje

ili više modifikovali, nužno je najpre u najkraćim crtama istaći neke od kritika koje se upućuju na račun Burdijeove teorije, jer nam one mogu pomoći u sagledavanju značaja koncepta kulturnog kapitala, odnosno njegovih ograničenja.

KRITIKE KONCEPTA KULTURNOG KAPITALA

Burdijeove ideje su tokom godina naišle na veliki broj različitih kritika. One se češće tiču opštih postulata njegove teorije, nego kulturnog kapitala i njegove uloge u objašnjavanju obrazovnih praksi. Ipak, ukoliko su opšti postulati Burdijeove teorije pogrešni, teško je očekivati da kulturni kapital unutar obrazovnog polja ima onakav značaj kakav mu je Burdije pridavao.

Pored kritika koje se tiču stila kojim Burdije piše i optužbi da namerno piše nejasnim jezikom jer „jasnoća čini teoriju proverljivom, dok je nejasnoća čini otpornom na proveravanje“ (Sullivan, 2002: 153), direktnoj kritici su izloženi i „noseći“ koncepti Burdijeove teorije. Koncept habitusa, koji je, između ostalog, nužna karika u povezivanju kulturnog kapitala i obrazovnih praksi, jedan je od najkritikovanijih elemenata Burdijeove teorije. Mnogi teoretičari smatraju da ovaj koncept unosi preveliki društveni determinizam u Burdijeovu teoriju, te da oduzima svaku slobodu delanja od pojedinca (Jenkins, 2006: 115). Za ovaj koncept se može pročitati da je „trojanski konj za determinizam“, jer se „ne pokazuje kao okvir za improvizaciju, nego kao preslikavanje postojećih struktura“ (Alexander, 1995: 136). Takođe, Burdije je optuživan za redukcionizam, te za to da sve prakse nastoji da objasni preko interesa, tj. racionalnog delanja radi očuvanja ili unapređenja položaja (Alexander, 1995: 137). Na tragu ovih kritika, jedan od Burdijeovih bivših saradnika zamerao je Burdijeu da aktere prikazuje kao „kulturene glupane“, koji su često izloženi dominaciji, a da toga nisu svesni i čiji su „kritički kapaciteti potcenjeni ili ignorisani“ (Boltanski, 2011: 20).

Na kritike koje se tiču opštih postulata Burdijeove teorije mogu se pridodati i radovi brojnih autora koji se ne bave Burdijevom teorijom, već unutar „debate o klasi“ tvrde da pojam klase u savremenim društvima postaje beznačajan, jer se javlja porast individualizma, te se smanjuje značaj svih kolektivnih struktura (Clark & Lipset, 1991; Pakulski, 2001). Iako „debata o klasi“ i debata o Burdijeovom nasleđu nisu nužno povezane, jasno je da je Burdijeovo viđenje praksi koje su usaglašene

među pripadnicima jedne klase suštinski suprotno ideji o opadanju značaja klasnog položaja. Dakle, ideje „kritičara klase“ dovode u pitanje moć Burdijeove teorije da objašnjava prakse, a samim tim i ideje o značaju kulturnog kapitala i njegovoj ulozi u obrazovnom polju.

Pored kritika koje se odnose na celokupnu Burdijeovu teoriju, postoje i one koje se direktnije tiču obrazovnog polja i uloge koju kulturni kapital u njemu ima. Kritike vezane za determinizam našle su na izvestan način mesto i u ovoj oblasti, zameranjem Burdijeu da ne ostavlja prostora da unutar obrazovnog polja bude moguće da se akteri bore za ideološku prevlast (Baudelot & Estabiet, 1981: 206). Burdijeu se zamera da njegova teorija može da objasni ulogu obrazovanja u društvenoj reprodukciji, ali ne i u kontekstu društvene krize ili promene (Swartz, 1994: 211). Za preispitivanje uloge koju kulturni kapital ima možda je najznačajnija kritika kojom se ovoj teoriji zamera da, iako može biti korisna za proučavanje francuskog obrazovnog sistema, van Francuske gubi značaj visoke kulture, pa samim tim i kompetencija vezanih za nju (Lareau & Weininger, 2003: 580). Neka od ovih ograničenja u izvesnoj meri primećuje i sam Burdije, koji konstatuje da se u Francuskoj zadržao aristokratski odnos prema kulturi, dok je u nekim drugim državama, poput Sjedinjenih Američkih Država, sitna buržoazija ta koja oblikuje školsku kulturu (Birešev, 2013: 107). Dodatno, može se postaviti pitanje da li je kulturni kapital značajan za funkcionisanje postsocijalističkih društava. Najpre, to su društva koja su tek okončala proces krupnih društvenih promena (ili su promene i dalje u toku) i kao takva nemaju dugačak staž funkcionisanja u skladu s principima kapitalističkog društva, a ovaj staž mnogi smatraju ključnim za mogućnost delanja kulturnog kapitala na način na koji to Burdije predviđa. Sam Burdije je uočavao da u socijalističkim društvima neke druge forme kapitala imaju relativno visok značaj,⁵ te se može postaviti pitanje u kojoj meri kulturni kapital, čak i u društvima koja nasleđuju socijalistička, može da ima značaj uporediv sa onim u društvima sa dugačkom kapitalističkom tradicijom.

Ukoliko su kritičari u pravu, Burdijeova teorija ne može pomoći razumevanju konkretnih praksi pojedinaca, pa je samim tim i značaj koji on pripisuje kulturnom kapitalu u obrazovnom kontekstu vrlo upitan. Ipak, činjenica da sadržaj „legitimne“

5 Burdije je smatrao da u „sovjetskim“ društvima politički kapital, kao forma socijalnog kapitala, ima znatno veći značaj nego u kapitalističkim društvima (Bourdieu, 1998: 16–17). Posledično, druge forme kapitala (uključujući i kulturni) u ovim društvima imaju manji relativni značaj.

kulturne nije isti u Francuskoj i van nje ne znači da ista logika, tj. isti ili sličan način funkcionisanja obrazovnog polja, nije zastupljen i na drugim mestima. Kontraargument ovim kritikama mogla bi da budu brojna istraživanja sprovedena u različitim državama koja su se oslanjala na Burdijeove ideje kao teorijski okvir. Istraživanja u kojima se koncept kulturnog kapitala primenjuje u obrazovnom kontekstu, od kojih će neka biti spomenuta u narednom delu teksta, pokazala su da kulturni kapital ima određeni značaj za obrazovne prakse, kao i da je taj značaj primetan u različitim društvima. Istovremeno, ova istraživanja su doprinela nekonzistentnosti u upotrebi pojma i na izvestan način nastanku relativno različitih koncepata koji su označeni istim imenom: „kulturni kapital“.

NA TRAGU BURDIJEVOG KONCEPTA KULTURNOG KAPITALA

Istraživanja obrazovnog polja koja su se koristila konceptom kulturnog kapitala sprovedena su širom sveta, u različitim državama, poput Amerike (DiMaggio, 1982; DiMaggio & Mohr, 1985), Danske (Jæger, 2009; Jaeger, 2011), Izraela (Leopold & Shavit, 2013), Nemačke (Carlson, Gerhards & Hans, 2016), Holandije (Sullivan, 2002), Norveške (Andersen & Hansen, 2012), Novog Zelanda (Nash, 1990), kao i u našem regionu (Puzić, Doolan & Dolenc, 2006) i samoj Srbiji (Tomanović, 2008; Sekulić, 2010; Stanojević, 2013; Radulović, 2013, Radulović, Malinić & Gundogan, 2017, Radulović, 2019). Nalazi nekih od spomenutih istraživanja biće prikazani u narednim delovima knjige, prilikom analize uticaja kulturnog kapitala na konkretne obrazovne prakse. Na ovom mestu je značajnije pozabaviti se samim konceptom kulturnog kapitala, tj. načinom na koji se razumeva i operacionalizuje u ovim istraživanjima.

Moglo bi da se tvrdi da su brojna „burdijeovska“ istraživanja obrazovanja stvorila različite dileme i neslaganja u vezi s tim šta je kulturni kapital. Preuzimajući ovaj termin, istraživači su često, manje ili više svesno, menjali sadržaj pojma. Ovo ne treba da čudi ukoliko se na umu ima Burdijeov jezik, koji je često nejasan, te kao takav ostavlja prostor za različita razumevanja pojma. Dodatni razlog je taj što je Burdijeova operacionalizacija kulturnog kapitala, u najmanju ruku, nekonzistentna.

Jedan od prvih i najuticajnijih istraživača koji se koristio konceptom kulturnog kapitala prilikom istraživanja obrazovnog polja bio je Pol Dimado. Ipak,

njegovo razumevanje koncepta kulturnog kapitala u izvesnoj meri se razlikuje od Burdijeovog. Neke od razlika ističe i sam Dimado. On tvrdi da je kulturni kapital vrednost od koje imaju koristi svi koji ga poseduju. Ipak, vrednost kulturnog kapitala veća je za decu iz radničke klase, nego za decu sa viših klasnih položaja, jer, u slučaju dece iz radničke klase, kulturni kapital može da kompenzuje nedostatak drugih formi kapitala (DiMaggio, 1982: 190). Stoga Dimado sopstveno viđenje značaja kulturnog kapitala označava kao model „kulturne mobilnosti“, nasuprot Burdijeove „kulturne reprodukcije“ (*ibid.*). Dok Dimado eksplicitno govori o različitoj ulozi kulturnog kapitala u obrazovnim praksama u modelu kulturne mobilnosti u odnosu na model kulturne reprodukcije, neke druge razlike u odnosu na Burdijeovo viđenje kulturnog kapitala on ne ističe. Ipak, sa različitom ulogom kulturnog kapitala povezana je i znatno drugačija konceptualizacija samog pojma. Dimado kulturni kapital svodi na poznavanje prestižne umetnosti i pozicionira ga kao nešto što je nezavisno od ukupnog društvenog položaja. Oslanjajući se na Veberovo razlikovanje klase i statusa (gde klasa predstavlja životne šanse pojedinca uslovljene pozicijom na tržištu rada, a status pripadnost grupi i učestvovanje u zajedničkoj statusnoj kulturi), Dimado kulturni kapital izjednačava sa statusnom kulturom (DiMaggio & Mohr, 1985). Iako se Dimado trudi da pokaže ukorenjenost svojih ideja u Burdijeovom radu, jasno je da razlikovanje kulturnog kapitala i društvenog položaja nije na tragu Burdijeovih ideja, jer, kao što je već prikazano, Burdije društveni položaj definiše količinom različitih vrsta kapitala, pa samim tim i kulturnog kapitala. Upravo ovakvo definisanje kulturnog kapitala i njegovo razdvajanje od društvenog položaja učinilo je mogućim da Dimado govori o doprinosu kulturnog kapitala društvenoj mobilnosti. Dimado smatra da aktivna participacija u prestižnoj kulturi može biti „korisna strategija za učenike iz porodica sa nižim statusom, ukoliko imaju težnje ka društvenoj mobilnosti“ (DiMaggio, 1982: 190).

Istraživanja koja su se javila nakon spomenutih Dimadovih napisa podeljena su prema načinu razumevanja kulturnog kapitala i njegovog značaja. Ova podela se može uočiti upravo u odnosu prema Dimadovom radu. Uprkos tome što su neka istraživanja, zadržavajući Dimadovo oštro razlikovanje između kulturnog kapitala i društvenog položaja pojedinca, opovrgla njegov model kulturne mobilnosti, odnosno pokazala da kulturna participacija doprinosi uspehu kod dece „koja dolaze iz okruženja sa visokim socioekonomskim statusom, ali je bez efekta za decu niskog

socioekonomskog statusa“ (Jaeger, 2011: 293), Dimadžov pristup kulturnom kapitalu i dalje je vrlo uticajan. Čak je i kod autora koji ne očekuju da kulturni kapital može da doprinese mobilnosti način konceptualizacije kulturnog kapitala neretko „dimadžovski“. Naime, može se reći da, osim podele između „modela kulturne mobilnosti“ i „kulturne reprodukcije“, postoji i podela između „užeg“ i „šireg“ razumevanja kulturnog kapitala (Andersen & Hansen, 2012: 607, Jaeger, 2011: 284). Uže gledište se može prepoznati i kod samog Dimadža, a ogleda se prevashodno u promatranju kulturnog kapitala dece isključivo preko njihove participacije u visokoj kulturi. Ovakvo gledište često je kritikovano kao preusko (Lareau & Weininger, 2003), uz tvrdnje da kulturni kapital nije svodiv na visoku kulturu, već da deo njega čine i formalno obrazovanje, a u slučaju dece i obrazovni resursi kojima ona raspolažu, vannastavne aktivnosti koje pohađaju, učestalost razgovora s roditeljima o obrazovnim temama i sl. (Jaeger, 2011: 284, Sullivan, 2002: 155).

Iako zastupnici oba koncepta razloge za sopstveno tumačenje kulturnog kapitala pronalaze u Burdijeovim radovima, razlike između „užeg“ i „šireg“ tumačenja kulturnog kapitala prilično su velike i najbolje se vide u načinima operacionalizacije ovog pojma. Dimadžo, kao tipičan predstavnik „užeg“ shvatanja kulturnog kapitala, tvrdio je da je „oslanjajući se na Burdijea kulturni kapital srednjoškolaca merio koristeći se njihovim izjavama o učešću u vizuelnim umetnostima, muzici i književnosti“ (DiMaggio, 1982: 191). On je koristio različite aspekte uključenosti u visoku kulturu: stavove prema visokoj kulturi, učešće u stvaranju visoke kulture (učesće u predstavama, pisanje pesama...) i informisanost o visokoj kulturi (*ibid.*). S druge strane, obrazovanje roditelja nije posmatrano kao pokazatelj kulturnog kapitala deteta, već kao jedini pokazatelj društvenog položaja. Neki od autora koje bismo takođe mogli da svrstamo u kategoriju „užeg“ koncepta kulturnog kapitala ipak su nastojali da ne baziraju kulturni kapital samo na visokoj kulturi. Primera radi, američki sociolozi Rošinjio i Ajnsvort-Darnel kulturni kapital operacionalizuju preko: (1) „kulturnih putovanja“ – posete muzejima; (2) „kulturnih privatnih časova“ – časovi slikanja, muzike, plesa; i (3) opremljenosti obrazovnom opremom – posedovanje: dnevnih novina, nedeljnika, atlasa, više od 50 knjiga, računara (Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999: 163). Dakle, ovi autori pored praksi vezanih za elitnu kulturu uključuju i objektivizovani kulturni kapital (posedovanje knjiga, časopisa, računara). Ipak, institucionalizovani kulturni kapital i dalje nedostaje,

pošto je obrazovanje roditelja i kod njih pokazatelj socioekonomskog statusa (Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999: 163). Čini se da je ovo upravo jedna od glavnih karakteristika „užeg“ koncepta kulturnog kapitala, budući da on u svojim različitim izvedbama uključuje različite pokazatelje (DiMaggio, 1982; Jaeger, 2011; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999; Zimdars, Sullivan & Heath, 2009), ali dosledno odbija da kulturni kapital „zaprlja“ formalnim obrazovanjem, verovatno u strahu da bi se na taj način ublažio rasep između kulturnog kapitala i društvenog položaja, tačnije socioekonomskog statusa.⁶

Mnogi mislioci smatraju da ovakav pristup kulturnom kapitalu pogrešan (Andersen & Hansen, 2012; Lareau & Weininger, 2003). Kritičari govore da usko viđenje kulturnog kapitala nije utemeljeno u Burdijeovim idejama kao i da ono znatno umanjuje inherentni objašnjavački potencijal koncepta (Lareau & Weininger, 2003: 568). Raznovrsni su načini razumevanja i operacionalizacije kulturnog kapitala koji su zasnovani na kritici „dimađovskih“ istraživanja i uskog shvatanja kulturnog kapitala, ali im je, kada su u pitanju istraživanja u obrazovnom polju, svima zajedničko proučavanje različitih odlika roditelja kao relevantnih za razumevanje kulturnog kapitala deteta. Dakle, ono što povezuje „šire“ pristupe jeste zamagljivanje razlika između kulturnog kapitala deteta i kulturnog kapitala roditelja. Kada se proučava značaj kulturnog kapitala za prakse deteta, to znači da se suštinski govori o kulturnom kapitalu porodice. Međusobna raznovrsnost „širih“ pristupa kulturnom kapitalu u istraživanjima obrazovnog polja dobro se ogleda u načinima operacionalizacije ovog pojma. Dok se u nekim istraživanjima o kulturnom kapitalu deteta govori samo na osnovu obrazovanja roditelja (Andersen & Hansen, 2012), u drugim istraživanjima se podaci o obrazovanju roditelja uopšte ne koriste i akcenat se stavlja na prakse roditelja kojima se kulturni kapital „aktivira“ (Merolla & Jackson, 2014). Ipak, čini se da su najčešća istraživanja u kojima istraživači pomoću različitih pokazatelja nastoje da obuhvate sve tri podvrste kulturnog kapitala (otelotvoreni, objektivizovani i institucionalizovani), pa čak i neke prakse koje se mogu dovesti

6 Iako to nije tema koja je u fokusu ove knjige, korisno je spomenuti da se u pozadini razlikovanja „uskog“ i „širokog“ razumevanja kulturnog kapitala može naslutiti i razlika u razumevanju same društvene strukture. Naime, čini se da su u velikom broju slučajeva autori koji se koriste uskom koncepcijom kulturnog kapitala skloni da društveni položaj ne posmatraju kao celovit, te najčešće govore o različitim statusima (odnosno socioekonomskom statusu). S druge strane, među autorima koji se koriste širokom koncepcijom kulturnog kapitala položaj je češće percipiran kao jedinstven, odnosno češće se govori o klasnom položaju pojedinca.

u vezu sa „aktiviranjem“ kulturnog kapitala (Huang & Liang, 2016, Radulović, Malinić & Gundogan, 2017, Radulović 2019).

Iako se razlika između užeg i šireg viđenja kulturnog kapitala najjasnije uočava na primeru operacionalizacije pojma, ova dva koncepta povezana su sa suštinski različitim viđenjem kulturnog kapitala i njegovog značaja. Dobar primer ovakvih razlika predstavlja posmatranje odnosa kulturnog kapitala i sposobnosti. S jedne strane, Dimado i istraživači koji se u istraživanjima oslanjaju na njegove ideje ne samo da su nastojali da razdvoje kulturni kapital i društveni položaj već su pokušavali i da povuku jasnu granicu između kulturnog kapitala i sposobnosti. U praksi, to bi značilo da, kada analiziraju uticaj kulturnog kapitala na obrazovni uspeh, oni nastoje da kontrolišu učenikove sposobnosti. S druge strane, mnogi autori, koji su bliži „širem“ konceptu kulturnog kapitala, kritikuju ovakvo tumačenje i spremni su da tvrde da se definisanjem kulturnog kapitala preko participacije u visokoj kulturi i kontrolisanjem „sposobnosti“ kao zasebne varijable, smanjuje značaj kulturnog kapitala (Lareau & Weinger, 2003: 568). Na sličan način je kritikovana i Dimadova ideja da je moguće razlikovati predmete za koje je značajan kulturni kapital i one za koje su potrebne sposobnosti. Kritičari tvrde da ovakve ideje nisu zasnovane na Burdijeovom razumevanju kulturnog kapitala i da je njihova posledica smanjivanje potencijala za objašnjavanje konkretnih obrazovnih praksi pomoću ovog koncepta (*ibid.*).⁷

Usled različitih koncepcija kulturnog kapitala nalazi istraživanja koja se na ovim konceptima zasnivaju neretko su međusobno suprotstavljeni. Budući da su se različite koncepcije kulturnog kapitala odrazile i na operacionalizaciju koncepta, očekivano je da se pojave kontradiktorni nalazi. Ipak, važno je to imati na umu jer će u daljem delu knjige biti prikazani nalazi različitih istraživanja koja se tiču uticaja kulturnog kapitala na konkretne obrazovne prakse.

7 Iako se čini da su Dimadovi kritičari bliži Burdijeovom razumevanju značaja kulturnog kapitala, treba reći da je Burdije pravio razliku između različitih predmeta. Istražujući ko su dobitnici nagrada na takmičenjima iz različitih predmeta, Burdije je primetio da su „akademski predmeti za koje se pretpostavlja da traže talenat i nadarenost i koji su povezani sa posedovanjem značajne količine nasleđenog kulturnog kapitala (kao što su filozofija, francuski ili matematika) suprotstavljeni onima za koje se čini da traže samo rad i učenje (kao geografija i prirodne nauke), dok su istorija i moderni jezici na međupoziciji“ (Bourdieu, 1996: 11). Ipak, kontekst u kome Burdije govori o razlikama između predmeta je značajno različit od Dimada. Burdijeu nije cilj da naglasi razliku u značaju sposobnosti za različite predmete, već to kako su percipirani različiti predmeti. On sposobnosti ne spominje kao stvarni faktor uspeha, već samo naglašava da su sposobnosti (odnosno talenat) u društvu percipirane kao faktor uspeha za jednu grupu predmeta. Štaviše, ukoliko je kulturni kapital značajniji za uspeh iz nekih predmeta, to su onda upravo predmeti za koje su sposobnosti percipirane kao glavni uzrok uspeha.



JEDAN OKVIR ZA ANALIZU POSTOJEĆIH SAZNANJA

Kao što je već istaknuto, ovom knjigom pokušaćemo da predstavimo aktuelni korpus znanja o ulozi kulturnog kapitala u obrazovanju, prikazujući kako nalaze postojećih istraživanja u svoj njihovoj raznovrsnosti, tako i dodatne analize podataka prikupljenih u međunarodnim istraživanjima učeničkog postignuća. Na ovaj način nastojaćemo ne samo da pružimo „presek“ dostupnih znanja nego i da uputimo na moguće oblasti budućih istraživanja. Istovremeno, pored preispitivanja značaja kulturnog kapitala za obrazovne prakse, cilj knjige je i da doprinese boljem razumevanju obrazovnog sistema Srbije. U tu svrhu u knjizi se pojedinačno razmatra značaj kulturnog kapitala za (1) postignuće učenika, (2) obrazovne aspiracije učenika i (3) odnos učenika prema obrazovanju. Takođe, analizira se (4) kako uticaj kulturnog kapitala može biti posredovan nastavnim kontekstom, pri čemu se tu misli na odlike školske sredine i prakse samog nastavnika. Pre nego što pažnja bude posvećena svakoj od ovih tema ponaosob, nužno je reći nešto više o načinu na koji se pristupilo istraživanju.

U idealnom slučaju, svaka od četiri teme bila bi ispitana na tri nivoa ili u tri koraka. Najpre bi bila ispitana teorijska očekivanja, u drugom koraku bili bi prikazani nalazi postojećih empirijskih istraživanja, a na poslednjem koraku nalazi istraživanja sprovedenog za potrebe ove knjige na podacima prikupljenim u velikim međunarodnim istraživanjima (TIMSS⁸, PISA⁹). Tokom trećeg koraka istraživanja odvojeno bi bili analizirani podaci koji se odnose na Srbiju i oni koji se odnose na obrazovne sisteme izabranih zapadnoevropskih društva. Ipak, u realizaciji ove zamisli teško je držati se navedene strukture prilikom istraživanja svakog od četiri problema budući da teorijska očekivanja nisu za svaki od njih jednako elaborisana, ali i zato što ne postoji ujednačen broj empirijskih istraživanja na svaku od četiri pomenute teme. Stoga će se u knjizi težiti odgovaranju na postavljena pitanja na tri pomenuta nivoa, ali za različita konkretna pitanja neki od nivoa nužno će biti dominantniji od drugih.

Kada je u pitanju preispitivanje teorijskih očekivanja, svako od četiri postavljena pitanja promatraćemo prevashodno iz perspektive Burdijeovog razumevanja kulturnog kapitala, ali za neka od pitanja značajno će biti da se sagledaju i teorijska očekivanja Burdijeovih kritičara ili nekih od autora koji su koristili koncept kulturnog kapitala, modifikujući ga manje ili više. Nužno je istaći da Burdije neretko govori o obrazovnim praksama uopšteno, npr. bez nastojanja da razlikuje obrazovne aspiracije i odnos prema obrazovanju. Stoga, prilikom odgovora na neka od pitanja, nećemo moći direktno da govorimo o Burdijeovim pretpostavkama, već ćemo do njih morati da dođemo nešto slobodnijom interpretacijom Burdijeove teorije.

Što se tiče prikaza postojećih empirijskih istraživanja, u knjizi će biti prikazani nalazi brojnih istraživanja koja su se koristila konceptom kulturnog kapitala, a sprovedena su kako u Srbiji, tako i širom sveta. Ova istraživanja često će biti nerazdvojna od predstavljanja teorijskih pretpostavki iz dva razloga: jer su mislioci svoje teorijske pretpostavke gradili na osnovu tih istraživanja i jer su sama istraživanja posledica nekih teorijskih pretpostavki (kao što se može videti na primeru operacionalizacije koncepta o kojem je bilo govora u prethodnom delu knjige).

8 TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) predstavlja međunarodno istraživanje postignuća učenika iz matematike i prirodnih nauka. TIMSS testiranje se obavlja sa učenicima četvrtog i osmog razreda osnovne škole (učenici starosti deset i četrnaest godina).

9 PISA (*Programme for International Student Assessment*) jeste OECD-ovo istraživanje postignuća iz matematike, prirodnih nauka i čitalačke pismenosti koje se sprovodi među petnaestogodišnjacima.

Konačno, dok će prikaz teorijskih očekivanja i empirijskih istraživanja moći da zadrži raznovrsnost pristupa kulturnom kapitalu, u trećem koraku istraživanja, prilikom analize prikupljenih podataka, biće neophodno da se odabere jedan od načina konceptualizacije kulturnog kapitala. Ovaj izbor nije lak i u određenoj meri nužno je proizvoljan i subjektivan. Imajući na umu razlike između „užeg“ i „šireg“ koncepta kulturnog kapitala, prilikom donošenja ove odluke pokušali smo da razlučimo koji od različitih modela konceptualizacije i operacionalizacije kulturnog kapitala najbolje uspeva da objasni obrazovne prakse. U vezi s tim, imajući na umu rezultate različitih istraživanja kulturnog kapitala (od kojih će neka biti predstavljena i u narednom delu knjige), u ovom radu smo se odlučili da prihvatimo šire viđenje kulturnog kapitala, za koje se čini da je naročito korisno kada su u centru pažnje deca, čiji je kulturni kapital nerazdvojiv od kapitala roditelja. U ovoj knjizi smo pokušali da kroz operacionalizaciju u određenoj meri budu zastupljene različite forme kulturnog kapitala (otelotvoreni, objektivizovani, institucionalizovani), što ne bi bilo moguće ukoliko bi se kulturni kapital sveo na poznavanje visoke kulture. U tom smislu, kao jedan od pokazatelja kulturnog kapitala deteta korišćen je i obrazovni nivo roditelja. Iako bi se iz perspektive uskog shvatanja kulturnog kapitala moglo postaviti pitanje da li obrazovanje roditelja može da govori o kulturnom kapitalu deteta, nužno je istaći da je obrazovanje roditelja kao jedan od pokazatelja koristio i sam Burdije. Takođe, korišćeni su neki indikatori koji mogu da govore o objektivizovanom i otelotvorenom kulturnom kapitalu, poput opremljenosti kuće knjigama, umetničkim delima ili muzičkim instrumentima. Prakse roditelja koje se tiču aktivacije kulturnog kapitala nisu bile uključene, i to ne zato što smo smatrali da su irelevantne, već zato što baze podataka na kojima se istraživanje zasnivalo nisu u dovoljnoj meri uključivale odgovarajuće sadržaje. Konkretno, u obe baze podataka (PISA i TIMSS) kulturni kapital je dobijen kao faktorski skor, pri čemu su najveće faktorsko zasićenje u slučaju oba istraživanja imali veličina kućne biblioteke i obrazovanje roditelja (detajnije o načinu operacionalizacije kulturnog kapitala u Prilogu 1 i Prilogu 2). Kada je u pitanju istraživanje TIMSS, korišćeni su podaci prikupljeni tokom 2019. godine među učenicima četvrtog razreda (budući da je u Srbiji istraživanje sprovedeno samo u ovoj starosnoj kategoriji), dok se podaci istraživanja PISA odnose na istraživanje koje je sprovedeno 2018. godine. Podaci iz ova dva istraživanja u velikoj su meri komplementarni budući da TIMSS pruža uvid u postignuće desetogodišnjaka, a PISA u postignuće petnaestogodišnjaka. Takođe, TIMSS daje uvid u uspeh na testu

iz matematike i prirodnih nauka, dok je istraživanje PISA, pored ovih predmeta, pružilo i osnov za analizu čitalačke pismenosti.

U oba istraživanja planirano je da se, s jedne strane, koriste podaci prikupljeni u Srbiji, a s druge, podaci prikupljeni u Francuskoj, Nemačkoj i Engleskoj. Ipak, u istraživanju TIMSS 2019 od „starih“ kapitalistički država analizirane su samo Nemačka i Francuska budući da istraživanjem koje je sprovedeno u Engleskoj nisu prikupljeni podaci od roditelja koji su bili nužni za operacionalizaciju kulturnog kapitala. U svakom slučaju, na ovaj način je omogućeno da se ispita značaj kulturnog kapitala u Srbiji, ali i da se on istovremeno uporedi sa značajem koji kulturni kapital ima u funkcionisanju obrazovnih sistema koji su deo društava sa dugom kapitalističkom tradicijom. Ovo je bilo od velikog značaja iz najmanje dva razloga o kojima je bilo reči u prethodnom delu teksta: mogućnosti da se ispita značaj kulturnog kapitala u postsocijalističkim društvima u kojima se može pretpostaviti da neke druge forme kapitala imaju veći relativni značaj od kulturnog, kao i mogućnosti da se ispita značaj kulturnog kapitala za obrazovne prakse u društvima koja su u procesima intenzivnih promena, poput postsocijalističke transformacije. Kao što je već pokazano, brojna istraživanja su dokazala da kulturni kapital značajno utiče na školske prakse i u postsocijalističkim društvima (poput Srbije, Hrvatske, Slovenije), ali bi doprinos ovog istraživanja mogao da bude u tome što će ono u izvesnoj meri omogućiti da se uporedi značaj kulturnog kapitala u Srbiji i Zapadnoj Evropi.

Uzimajući u obzir sve prethodno navedeno, uzorak za ovo istraživanje činilo je 14.670 učenika i njihovih roditelja obuhvaćenih istraživanjem TIMSS 2019 (4.380 iz Srbije i 10.290 iz Francuske i Nemačke) i 32.186 učenika obuhvaćenih istraživanjem PISA 2018 (6.609 iz Srbije i 25.577 iz Francuske, Nemačke i Ujedinjenog Kraljevstva).



KULTURNI KAPITAL I POSTIGNUĆE

Kao što je već rečeno, Burdije je smatrao da je uspeh unutar obrazovnog polja posledica društvene hijerarhije, koja povratno utiče na reprodukciju iste te hijerarhije. Konkretnije, mislio je da je obrazovno polje organizovano oko kulturnog kapitala, te da oni koji ga poseduju imaju i bolje obrazovno postignuće. On je uviđao da je jedna kultura (kultura koja je karakteristična za više društvene slojeve) arbitrarno predstavljena kao legitimna, te da je celokupni obrazovni sistem uspostavljen tako da učenike nagrađuje ili kažnjava shodno njihovom posedovanju ili neposedovanju datih kulturnih kompetencija. Ove kompetencije se ne odnose samo na konkretna znanja o kulturi (npr. elitnoj kulturi koja je zastupljena i u kurikulumu) već i na različite specifične kompetencije, poput jezičke, kao i na odnos koji učenik ispoljava prema različitim kulturnim sadržajima. Ukoliko se zadržimo na primeru jezika, to znači da učenik sa visokim kulturnim kapitalom, pored kompetencije u legitimnom (standardnom) jeziku ima i sposobnost da proceni kada treba da ga koristi, a kada je moguće da kroz „igranje“ legitimnim jezikom (npr. ubacivanjem stranih izraza, ili čak psovki) manifestuje ležernost u upotrebi jezika. Upravo se ta ležernost, koja je u velikoj meri moguća samo učenicima kojima je legitimna kultura „maternja“, u obrazovnom sistemu prepoznaje kao prirodna darovitost koja je visoko vrednovana. Na taj način se ostvaruje „direktni uticaj kulturnih navika

i dispozicija nasleđenih u porodici“ na školsko postignuće (Bourdieu & Passeron, 1979: 14). Ovaj uticaj je dodatno uvećan „efektom školskog puta“ jer u zavisnosti od količine kulturnog kapitala i sa njime povezanog školskog uspeha učenici biraju različite obrazovne putanje (*ibid.*). Burdije je smatrao da različite školske putanje u različitoj meri doprinose razvoju sposobnosti za dalje školovanje. Primera radi, izbor škola u kojima se uči latinski jezik, budući da on utiče na razvoj apstraktnog mišljenja i pruža sadržaje koji mogu biti korisni u daljem obrazovanju, doprinosi boljem školskom uspehu u kasnijim fazama obrazovanja (*ibid.*). Na taj način kulturni kapital, pored direktnog uticaja na postignuće, ima i indirektni uticaj, koji se odvija posredstvom izbora srednje škole.

Iz svega navedenog jasno je da je Burdije smatrao da viši kulturni kapital znači i bolji obrazovni uspeh. Ipak, kao što nigde nije jasno i sistematično prikazao šta bi bila optimalna operacionalizacija kulturnog kapitala, tako nigde nije jasno i sistematično izneo ni empirijske dokaze za ovu tvrdnju. Možda najdirektnije o odnosu kulturnog kapitala i obrazovnog uspeha Burdije govori u tekstu „Kulturna reprodukcija i društvena reprodukcija“, gde kaže da među učenicima velikih škola (*grande école*), „veoma izražena korelacija može biti primećena između akademskog uspeha i porodičnog kulturnog kapitala merenog preko akademskog nivoa predaka u dve generacije sa obe strane porodice“ (Bourdieu, 1977b: 497). Uprkos tome što eksplicitno spominje korelaciju, čini se da je ova reč upotrebljena više kao naznaka odnosa između kulturnog kapitala i postignuća, nego kao pojam koji ima jasno definisano značenje u statistici. Naime, u ovom radu koji se prevashodno bavi razlikama u obrascima kulturne potrošnje između različitih kategorija stanovništva, koeficijent korelacije između obrazovanja roditelja i postignuća učenika nigde nije prezentovan. Dakle, iako se iz celine Burdijeove teorije jasno uočava da je smatrao da postoji opšta i sveprisutna veza između kulturnog kapitala i uspeha, Burdije se nije eksplicitno bavio korelacijom između dve varijable, kao ni detaljima ove korelacije (npr. kako se ona manifestuje u različitim školskim predmetima, ili da li se razlikuje između dečaka i devojčica i sl.).

Kao što je već pomenuto, jedan od prvih i najuticajnijih istraživača koji je nakon Burdijea koristio pojam kulturnog kapitala bio je Pol Dimado. Iako su neke od njegovih ideja direktno suprotstavljene Burdijeovim i uprkos tome što su neke od njih naknadno opovrgnute, neupitno je da je doprineo češćoj upotrebi koncepta

u istraživanjima obrazovanja, kao i to da je način na koji je istraživanja sprovodio i predstavljao omogućilo da njegovi nalazi budu mnogo otvoreniji za preispitivanje i provere. Nalazi do kojih je Dimado došao direktno su uticali na definisanje mobilizacijskog pristupa kulturnom kapitalu. Ipak, bilo bi pogrešno tvrditi da je celokupna njegova teorija nastala iz empirije budući da nalazi do kakvih je došao ne bi bili mogući da prethodno nije posegao za uskom koncepcijom kulturnog kapitala. Razdvajanje kulturnog kapitala deteta (merenog preko učešća u visokoj kulturi) od obrazovanja oca (kao jedinog pokazatelja društvenog položaja), bilo je nužno za dobijanje nalaza koji su bili osnova za mobilizacijski pristup. U svojim istraživanjima on pokazuje da je uticaj obrazovanja roditelja na postignuće za „20 do 80% umanjen“ ukoliko se u regresionu analizu doda kulturni kapital, što ide u prilog modelu „kulturne mobilnosti“ (DiMaggio, 1982: 195). Preciznije, značaj kulturnog kapitala raste sa obrazovanjem roditelja kada su u pitanju devojčice (što je u skladu sa reprodukcijom modelom), ali kod dečaka kulturni kapital utiče na postignuće samo kod onih iz nižih slojeva (*ibid.*: 195, 196). Tako, kada su u pitanju muška deca fakultetski obrazovanih očeva, njihovo poznavanje visoke kulture ne utiče na školske ocene, dok je kod muške dece očeva koji imaju nisko obrazovanje poznavanje visoke kulture usko povezano sa školskim uspehom (*ibid.*). Iako je primetio određeni nivo uticaja kulturnog kapitala na ocene učenika iz svih predmeta, Dimado je smatrao da jačina tog uticaja nije ista za sve predmete. On je utvrdio da, kada se kontrolišu društveno poreklo učenika (tj. obrazovanje oca) i učenikove sposobnosti, uticaj kulturnog kapitala na postignuće je manji za matematiku nego ostale predmete (*ibid.*: 194). Iz toga je zaključio da su za matematiku značajnije „čiste sposobnosti“, te je na osnovu ovog nalaza zasnovao podelu na predmete kulturnog kapitala i predmete sposobnosti (*ibid.*: 195).

Podstaknuti Dimadovim nalazima, mnogi naučnici su pokušali da obrazovno postignuće (mereno školskim ocenama ili uspehom na različitim testovima) tumače u odnosu na kulturni kapital, pri čemu su se oslanjali na koncepciju kulturnog kapitala koja je srodna Dimadovoj, odnosno koja se bazira na uskom viđenju kulturnog kapitala. U prethodnom delu rada pomenuti su američki sociolozi Rošinj i Ejnsvort-Darnel, koji su, kontrolišući socioekonomski status (čiji je pokazatelj bilo obrazovanje roditelja), proučavali značaj kulturnog kapitala za obrazovno postignuće deteta. Iako su ovi autori operacionalizovali kulturni kapital neznatno drugačije od

Dimadija i iako su, poput Dimada, istraživanje sprovedi u Americi, nalazi njihovog rada suštinski su suprotni Dimadovim nalazima. Naime, ovi autori su pokazali da je kulturni kapital značajan za postignuće izraženo preko prosečne ocene među belcima visokog socioekonomskog statusa, ali ne i među afroameričkom radničkom klasom (Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999: 171). Dakle, oni su direktno osporili glavnu tezu mobilizacijskog modela kulturnog kapitala, koja govori o kulturnom kapitalu kao mogućem agensu vertikalne društvene pokretljivosti za decu sa nižih klasnih pozicija. Do sličnih nalaza došli su autori i u drugim delovima sveta. Primera radi, Jeger je u Danskoj ispitivao uticaj kulturnog kapitala na postignuće uz kontrolisanje socioekonomskog statusa deteta (čiji je jedan od glavnih pokazatelja bilo obrazovanje roditelja) i pokazao da je kulturni kapital pozitivno povezan sa postignućem kod dece iz porodica visokog socioekonomskog statusa, ali da nema značaja za postignuće kod dece niskog socioekonomskog statusa (Jaeger, 2011: 293). Slična logika istraživanja zastupljena je i u nekim istraživanjima koja su zasnovana na podacima iz PISA studija, a odnose se na naš region. Tako, istraživači su pokazali da je kulturni kapital (meren pomoću posedovanja knjiga i drugih obrazovnih resursa, kao i kulturnih dispozicija učenika) povezan sa postignućem u Hrvatskoj, Nemačkoj i Danskoj, te da on u značajnoj meri posreduje uticaj socioekonomskog statusa (čiji je jedan od pokazatelja obrazovanje roditelja) na postignuće učenika (Puzić, Gregurović & Košutić, 2018). Takođe, istraživanja zasnovana na PISA podacima pokazala su da je kulturni kapital (meren preko kulturne opremljenosti, broja knjiga i čitalačkih navika) povezan sa postignućem u zemljama bivšeg Istočnog bloka i da se uticaj kulturnog kapitala u ovim zemljama ne razlikuje drastično od uticaja koji on ima u zemljama Zapada (Bodovski, Jeon, & Byun, 2017).

Iako su istraživanja koja preuzimaju užu koncepciju kulturnog kapitala i sama u velikoj meri demantovala Dimadove nalaze, i ona su neretko pod udarom kritika. Istraživači koji prihvataju širu koncepciju kulturnog kapitala smatraju da sva istraživanja koja se koriste užom koncepcijom nužno umanjuju značaj kulturnog kapitala (u prethodnim primerima primetno je da se značaj kulturnog kapitala ograničava na belce srednje klase ili decu roditelja visokog socioekonomskog statusa). Kao što je već pomenuto, zagovornici šire koncepcije kulturnog kapitala kao indikator kulturnog kapitala deteta posmatraju karakteristike roditelja, između ostalog zato što istraživanja pokazuju usku povezanost između institucionalizovanog kulturnog

kapitala roditelja i svih vrsta kulturnog kapitala deteta (Kraaykamp & Van Eijck, 2010: 209). Štaviše, neki istraživači se zadržavaju na obrazovnom nivou roditelja kao jedinom pokazatelju kulturnog kapitala deteta. Norveški sociolozi Patrik Andersen i Marijen Hansen pokazali su na ovaj način da klasna pripadnost (definisana prema zanimanju) utiče na postignuće, ali i da unutar svake klase bolja postignuća imaju deca iz porodica sa većom količinom kulturnog kapitala. Preciznije, ovi autori su unutar svake klase definisali ekonomski, kulturni i profesionalni sloj,¹⁰ te je njihov glavni nalaz da deca roditelja iz kulturnog sloja jedne klase imaju bolje postignuće od ostale dece koja dolaze sa iste klasne pozicije. Takođe, autori su konstatovali da je ova pravilnost primetna u uspehu iz različitih predmeta, tj. da ne postoje *predmeti sposobnosti* i *predmeti kulturnog kapitala* o kojima je govorio Dimado (Andersen & Hansen, 2012: 614).

Ipak, sa pozicija šire koncepcije kulturnog kapitala mnogo su češća istraživanja koja pokušavaju da se prilikom objašnjavanja školskog uspeha referišu na sve tri podvrste kulturnog kapitala. Dobar primer ovakvog pristupa pruža istraživanje američkih naučnika, koji su na rezultatima TIMSS 2011 istraživanja proučavali povezanost kulturnog kapitala i postignuća dece na testovima iz matematike i prirodnih nauka u 32 zemlje (Huang & Liang, 2016). Nastojeći da operacionalizacijom obuhvate institucionalni (obrazovanje obrazovanja oba roditelja), objektivizovani (veličina kućne biblioteke) i otelotvoreni kulturni kapital (vreme koje roditelj provodi čitajući, njegove stavove prema čitanju i očekivanja vezana za obrazovnu budućnost deteta), oni su pokazali da su sva tri aspekta kulturnog kapitala značajna za postignuće učenika. Uticaj kulturnog kapitala bio je primetan kako za matematiku, tako i za prirodne nauke i pomoću kulturnog kapitala objašnjeno je u proseku oko 22% varijanse učeničkog postignuća (između 8%, koliko je objašnjeno u Saudijskoj Arabiji, do iznad 40% u nekim evropskim državama; *ibid.*). Nalazi istraživanja TIMSS bili su dobra osnova da se utvrdi povezanost između kulturnog kapitala i postignuća i u Srbiji. Na osnovu podataka istraživanja TIMSS 2015 i TIMSS 2019 pokazano je da kulturni kapital (meren preko obrazovanja roditelja i broja knjiga za decu i odrasle) objašnjava oko 25% postignuća desetogodišnjaka u Srbiji. Takođe, uočeno je da je uticaj kulturnog kapitala na postignuće u porastu

10 Primera radi, unutar „elitne klase“ izdvojena je: „kulturna elita“ (npr. univerzitetski profesori), „profesionalna elita“ (npr. sudije) i „ekonomska elita“ (menadžeri sa platom većom od 100.000 evra) (Andersen & Hansen, 2012: 612).

i da je on u Srbiji veći nego u ostalim državama nastalim na prostoru Jugoslavije (Radulović & Gundogan, 2021).

Šira koncepcija kulturnog kapitala prihvaćena je i u istraživanju koje je autor sproveo u periodu između 2016. i 2018. godine, a koje je publikovano u okviru doktorske disertacije (Radulović, 2019). Specifičnost ovog istraživanja bila je ta što je uticaj kulturnog kapitala na obrazovne prakse (među kojima je i školsko postignuće) istraživano i kroz anketno istraživanje i kroz studije slučaja koje je trebalo da osvetle fenomen iz direktnije perspektive samih aktera (učenika, roditelja i nastavnika). Anketno istraživanje je sprovedeno na reprezentativnom uzorku učenika završnih godina osnovnih i srednjih škola, a kulturni kapital je meren preko obrazovanja roditelja, broja plaćenih aktivnosti koje dete obavlja (poput škola stranih jezika), veličine kućne biblioteke i broja poseta pozorištu i muzejima, izložbama i galerijama. Istraživanjem je potvrđena pretpostavka o postojanju pozitivne veze između količine kulturnog kapitala i postignuća učenika. Uočeno je da su kulturni kapital i postignuće povezani i kod dečaka i kod devojčica, kao i da se intenzitet ove veze ne razlikuje značajno među polovima. Takođe, povezanost između kulturnog kapitala i postignuća primećena je u svim delovima Srbije i u svim mestima, nezavisno od njihove veličine (mada je povezanost nešto jača u Beogradu i većim mestima, nego u manjim mestima). Ova korelacija je primećena kod svih analiziranih predmeta (istorija, srpski jezik, matematika, fizika), mada je jačina korelacije bila nešto jača za predmete koji bi prema Dimadžovoj podeli bili predmeti „kulturnog kapitala“ (istorija, srpski jezik) nego za „predmete sposobnosti“ (matematika, fizika). Takođe, primećeno je da je veza između količine kulturnog kapitala kojim dete raspolaže i njegovog postignuća značajno viša među osnovcima nego među srednjoškolcima, pri čemu između osnovaca i gimnazijalaca nema značajne razlike, ali je ova veza znatno slabija kod učenika iz četvorogodišnjih stručnih škola, dok među učenicima trogodišnjih stručnih škola nije konstatovana značajna korelacija između dve varijable. Imajući ovo na umu, moguće je pretpostaviti da je „povezanost između kulturnog kapitala i postignuća u osnovnim školama najveća jer je to mesto gde se susreću i borave učenici sa različitim kulturnim kapitalom, te obrazovni sistem ovde šalje najjasniju poruku onima sa niskim kulturnim kapitalom da obrazovanje nije za njih“ (Radulović, 2019: 145). Na isti način bi se moglo pretpostaviti da je kod srednjoškolaca korelacija najjača među gimnazijalcima jer se tu „zalutalim učenicima

spuštaju obrazovne ambicije, dok je najniža (tj. nepostojeća) među učenicima trogodišnjih stručnih škola čija je obrazovna sudbina u velikoj meri već određena“ (*ibid.*).

Korisne uvide o povezanosti kulturnog kapitala i postignuća pružile su i studije slučaja koje su se zasnivale na intervjuima sa učenicima i njihovim nastavnicima i upitniku koji su popunjavali roditelji intervjuisanih učenika. Naime, sprovedeno je osam studija tipičnih slučajeva u čijem su fokusu bili učenici sa visokim kulturnim kapitalom i visokim obrazovnim aspiracijama i učenici sa niskim kulturnim kapitalom i niskim aspiracijama. Iako su slučajevi definisani preko odnosa kulturnog kapitala i aspiracija, zahvaljujući njima moglo se saznati mnogo toga o načinu na koji učenici doživljavaju sopstveni obrazovni uspeh/neuspeh, ali i kako njihovu uspešnost percipiraju nastavnici. Uprkos tome što sama priroda studije slučaja ne dozvoljava bilo kakve generalizacije, rezultati analize su sugerisali da su način na koji učenici percipiraju razloge uspeha, kao i način na koji te učenike vrednuju nastavnici u vezi sa količinom kulturnog kapitala kojom raspolažu.

U radu je primećeno da se unutar narativa o obrazovnom uspehu kod učenika koji poseduju visok kulturni kapital „javljaju motivi o zainteresovanosti i sposobnostima“, dok je kod učenika sa niskim kulturnim kapitalom, čak i onih koji sebe doživljavaju kao uspešne učenike, narativ o razlozima uspeha „obojen motivima vezanim za trud kao razlog uspeha“ (Radulović, 2019: 133). Ovakvi nalazi su tumačeni na tragu Burdijeove ideje o darovitosti, budući da se čini da su učenici sa „visokim kulturnim kapitalom i sami sebe doživeli kao zainteresovane i darovite, dok učenici koji raspolažu niskim kulturnim kapitalom, čak i kada imaju uspeha u obrazovanju, ne mogu da prihvate sliku o sebi kao darovitim“ (*ibid.*). Veza između kulturnog kapitala i postignuća bila je primetna i u narativima nastavnika o razlozima uspeha učenika. Naime, govor koji je nazvan „diskurs nemotivisanosti“, a koji je podrazumevao opis učenika kao nezainteresovanih, neambicioznih i izgubljenih/nesigurnih u školskoj sredini, javljao se isključivo prilikom govora o učenicima koji raspolažu niskim kulturnim kapitalom. Istovremeno, „diskurs darovitosti“, koji je podrazumevao isticanje određenih izuzetnih osobina učenika koje ih čine predodređenim za neku delatnost, javio se samo kod govora o nekim od učenika sa visokim kulturnim kapitalom. Ovakvi nalazi tumačeni su, takođe, pomoću Burdijeovih napisa o „ideologiji darovitosti“ ali i načinu funkcionisanja

obrazovnog sistema, koji se obraća učenicima sa visokim kulturnim kapitalom i vrednuje karakteristike kojima oni raspolažu. Stoga ne čudi da su učenici koji raspolažu visokim kulturnim kapitalom percipirani kao daroviti, dok učenici sa niskim kulturnim kapitalom u takvom kontekstu bivaju nemotivisani, ili ih makar tako percipiraju (*ibid.*: 134).

Nakon što su prezentovani nalazi različitih istraživanja koja su se bavila odnosom kulturnog kapitala i postignuća, kako u svetu tako i u Srbiji, u narednom delu teksta biće predstavljeni nalazi dobijeni analizom podataka TIMSS 2019 i PISA 2018, koji će omogućiti ne samo da se još jednom ispita ova povezanost već i da se uporedi jačina uticaja kulturnog kapitala u Srbiji sa onim u starijim kapitalističkim društvima.

KULTURNI KAPITAL I POSTIGNUĆE: ANALIZA PODATAKA IZ MEĐUNARODNIH ISTRAŽIVANJA POSTIGNUĆA UČENIKA

Istraživanje TIMSS 2019 omogućava nam da ispitamo stepen u kojem postignuća na testu iz matematike i iz prirodnih nauka mogu da se objasne kulturnim kapitalom među učenicima približne starosti od 10 godina (četvrti razred u Srbiji). Kao što se može videti iz Tabele 1, u obe grupe (Srbija i Zapadna Evropa) postignuće se može okarakterisati kao srednje i blago više od međunarodnog proseka koji iznosi 500 poena.¹¹ Postignuće na oba testa nešto je više u Srbiji nego u Zapadnoj Evropi, što je posledica niskog postignuća učenika u Francuskoj, tačnije postignuće u Srbiji se ne razlikuje mnogo od onoga u Nemačkoj, dok je postignuće učenika u Francuskoj neznatno ispod međunarodnog proseka. Istovremeno, primetno je da učenici u Zapadnoj Evropi u proseku raspolažu nešto većom količinom kulturnog kapitala.

11 Istraživanje TIMSS definiše četiri nivoa postignuća: 1. napredan (skor veći od 625); 2. visok (550); 3. srednji (475); 4. nizak (400).

Tabela 1. TIMSS deskriptivna statistika – postignuće i kulturni kapital

Zemlja	Postignuće iz matematike ¹²		Postignuće iz prirodnih nauka		Kulturni kapital
	M	SD	M	SD	M
Srbija	515,61	79,35	523,06	75,21	-0,26
Zapadna Evropa (Nemačka i Francuska)	502,87	74,33	503,03	75,59	0,14

Odnos između kulturnog kapitala i postignuća jasno se uočava ukoliko učenike podelimo u tri grupe, shodno visini kulturnog kapitala kojim raspolažu. Kao što se može videti u Tabeli 2, trećina učenika koja raspolaže najnižom količinom kulturnog kapitala kako u Srbiji, tako i u Zapadnoj Evropi, jedina je koja dostiže postignuće koje je niže od međunarodnog proseka i koje može da se okarakterise kao nisko (izuzev u slučaju prirodnih nauka u Srbiji, gde uspeh na testu potpada u grupu srednjeg postignuća). Istovremeno, trećina učenika koji poseduju najviše kulturnog kapitala u obe grupe i na oba testa u proseku ima skor veći od 550 poena, odnosno ostvaruje postignuće koje se može okarakterisati kao visoko.

Tabela 2. Postignuće na TIMSS testu i kulturni kapital

Grupa učenika prema količini kulturnog kapitala	Srbija		Zapadna Evropa (Nemačka i Francuska)	
	Matematika	Prirodne nauke	Matematika	Prirodne nauke
Trećina učenika – najniži kulturni kapital	470,86	481,01	466,16	463,91
Trećina učenika – srednja količina kulturnog kapitala	523,83	533,83	509,74	512,96
Trećina učenika – najviši kulturni kapital	559,87	562,95	550,34	552,88

Da bi se ispitalo da li je kulturni kapital značajan prediktor postignuća na testu korišćena je prosta linearna regresiona analiza. Rezultati analize su pokazali da je kulturni kapital značajan prediktor uspeha na oba testa u obe grupe, te da se

12 Prilikom regresionih analiza koje su predstavljene u ovoj knjizi korišćene su standardizovane vrednosti za varijable koje se odnose na postignuće (iz matematike i prirodnih nauka u slučaju podataka prikupljenih istraživanjem TIMSS2019, odnosno iz matematike, prirodnih nauka i čitalačke pismenosti u slučaju podataka prikupljenih studijom PISA 2018).

kulturnim kapitalom može objasniti više od 25% postignuća učenika. Preciznije, kada je u pitanju matematika, kulturni kapital se pokazuje kao značajan prediktor uspeha (Srbija: $F(1, 4.181) = 1528,25$, $p < 0,01$; Zapadna Evropa: $F(1, 7.886) = 2.673,81$, $p < 0,01$) i ovaj model objašnjava 26,8% varijanse postignuća u Srbiji i 25,3% u Evropi. Kada su u pitanju prirodne nauke kulturni kapital se takođe pokazuje kao značajan prediktor uspeha na testu (Srbija $F(1, 4.181) = 1.518,67$, $p < 0,01$; Zapadna Evropa $F(1, 7.886) = 3.154,16$, $p < 0,01$) i on objašnjava 26,6% varijabilnosti postignuća u Srbiji i 28,6% u Zapadnoj Evropi. Takođe, analize su pokazale da je kulturni kapital u obe grupe zemalja značajan prediktor uspeha na oba testa i za dečake i za devojčice.

Da bi se ispitao da li kulturni kapital u jednakoj meri objašnjava postignuće učenika u Srbiji i Zapadnoj Evropi analizirani su beta koeficijenti koji su predstavljeni u Tabeli 3.¹³ Analiza je pokazala da su razlike u koeficijentima koje su primetne u tabeli ujedno i statistički značajne, te da je kulturni kapital zaista nešto jači prediktor postignuća na testu iz matematike u Srbiji nego u Zapadnoj Evropi,¹⁴ dok, kada je u pitanju postignuće na testu iz prirodnih nauka, on predstavlja jači prediktor u Zapadnoj Evropi nego u Srbiji.

Tabela 3. Kulturni kapital kao prediktor TIMSS postignuća – vrednost beta koeficijenta i T statistike

Grupa učenika prema količini kulturnog kapitala	Matematika			Prirodne nauke		
	Beta	T	Značajnost	Beta	T	Značajnost
Srbija	0,517	39,09	< 0,01	0,516	38,97	< 0,01
Zapadna Evropa (Nemačka i Francuska)	0,503	51,71	< 0,01	0,535	56,16	< 0,01

13 Kako bi bila ispitana značajnost razlike u beta koeficijentima između Srbije i Zapadne Evrope, kreirana je *dummy* varijabla koja je za učenike iz Srbije imala vrednost 1, a za učenike iz Zapadne Evrope vrednost 0. Zatim je izvršena regresiona analiza u kojoj su prediktore činili: 1. kulturni kapital, 2. spomenuta *dummy* varijabla i 3. varijabla koja je predstavljala proizvod kulturnog kapitala i *dummy* varijable. Na ovaj način, značajnost regresionog koeficijenta za varijablu koja predstavlja proizvod kulturnog kapitala i *dummy* varijable pokazuje statističku značajnost razlike između regresionih koeficijenata.

14 Iako cilj analize nije bilo poređenje pojedinačnih zemalja, korisno je istaći da je u slučaju matematike kulturni kapital nešto jači prediktor postignuća u Francuskoj nego u Srbiji, te da je navedeni nalaz dobijen zbog nižeg značaja kulturnog kapitala u Nemačkoj.

Dakle, ovi nalazi potvrđuju rezultate brojnih istraživanja koja su predstavljena u prethodnom delu rada, a koja govore o značaju kulturnog kapitala za obrazovno postignuće. Dodatno, nalazi pokazuju da je kulturni kapital značajan prediktor postignuća i kada su u pitanju oni predmeti koji bi u Dimadžovoj klasifikaciji bili svrstani među predmete talenta, a ne predmete kulturnog kapitala (poput matematike). Konačno, može se zaključiti da kulturni kapital ima sličnu važnost za postignuće na testu u Srbiji i Zapadnoj Evropi, premda on objašnjava nešto bolje postignuće iz matematike u Srbiji, a postignuće iz prirodnih nauka u Zapadnoj Evropi. Ovaj nalaz je značajan jer, pored toga što govori o tome da je Srbija zemlja se velikim obrazovnim nejednakostima, još jednom potvrđuje da značaj kulturnog kapitala za obrazovne prakse nije karakterističan samo za društva sa dugom kapitalističkom tradicijom, već je primetan i u postsocijalističkim društvima.

Pomoću podataka prikupljenih istraživanjem PISA 2018, ista ili slična pitanja mogu se ispitati na nešto starijoj populaciju (petnaestogodišnjaci, dakle u slučaju Srbije srednjoškolci). Kao što se može videti iz Tabele 4, u starijem uzrastu je primetnija razlika u postignuću između Srbije i Zapadne Evrope, budući da su učenici iz zemalja Zapadne Evrope u proseku ostvarili skor koji je približan međunarodnom proseku, dok su učenici iz Srbije primetno ispod tog nivoa postignuća u sva tri analizirana domena. Štaviše, ukoliko se na umu ima šest nivoa kompetentnosti koje su organizatori istraživanja ponudili,¹⁵ učenici iz Srbije su jedan nivo ispod učenika iz Zapadne Evrope (učenici iz Srbije su na drugom nivou, a učenici iz Zapadne Evrope na trećem).

Tabela 4. PISA deskriptivna statistika – postignuće i kulturni kapital

Zemlja	Postignuće iz matematike		Postignuće iz prirodnih nauka		Postignuće iz čitalačke pismenosti		Kulturni kapital	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Srbija	448,8	87,69	440,1	84,8	439,88	92,88	-0,15	0,91
Zapadna Evropa (Engleska, Nemačka, Francuska)	494,67	68,39	495,63	92,97	495,83	98,65	0,04	1,02

¹⁵ Shodno postignuću na testu u ovom istraživanju je definisano šest nivoa kompetentnosti, pri čemu prvi nivo označava najniže postignuće, a šesti nivo najviše (detaljnije u: Schleicher, 2018: 6, 7, 8).

Odnos između kulturnog kapitala i postignuća na sva tri analizirana testa lako je primetan već iz Tabele 5, u kojoj se uočava da ukoliko učenike podelimo u tri grupe prema visini kulturnog kapitala, trećina učenika koja poseduje najniži kulturni kapital ima najniža postignuća, dok trećina učenika koja poseduje najviši kulturni kapital ujedno ima i najviša postignuća. Štaviše, ukoliko se na umu ima pomenutih šest nivoa kompetentnosti u slučaju Zapadne Evrope, grupa sa najnižim kulturnim kapitalom ima niži nivo kompetentnosti (nivo 2) u odnosu na ostale učenike (nivo 3). U Srbiji sve tri grupe mogu biti označene kao drugi nivo, ali je jasno da su učenici koji raspolažu najnižim kulturnim kapitalom blizu granice prvog nivoa, a učenici koji raspolažu najvišim kulturnim kapitalom blizu granice trećeg nivoa.

Rezultati proste linearne regresione analize pokazali su da je kulturni kapital značajan prediktor uspeha na sva tri testa¹⁶ kako u Srbiji, tako i u Zapadnoj Evropi. Takođe, u obe grupe zemalja se kulturni kapital pokazuje kao značajan za uspeh na sva tri testa i za dečake i za devojčice. Model u kojem je kulturni kapital jedini prediktor uspeha na testu u Srbiji objašnjava 9% postignuća na testu iz matematičke pismenosti, 8,9% postignuća na testu pismenosti iz prirodnih nauka i 7,3% postignuća na testu čitalačke pismenosti. U Zapadnoj Evropi kulturni kapital objašnjava veći udeo postignuća: 17,1% kada je u pitanju matematika, 17,8% u slučaju prirodnih nauka i 15,4% u slučaju čitalačke pismenosti.

Tabela 5. Postignuće na PISA testu i kulturni kapital

Grupa učenika prema količini kulturnog kapitala	Srbija			Zapadna Evropa (Engleska, Nemačka, Francuska)		
	Matematika	Prirodne nauke	Čitalačka pismenost	Matematika	Prirodne nauke	Čitalačka pismenost
Trećina učenika – najniži kulturni kapital	426,74	418,76	418,01	465,06	462,47	465,66
Trećina učenika – srednja količina kulturnog kapitala	449,32	438,79	442,39	496,90	498,52	498,46
Trećina učenika – najviši kulturni kapital	481,56	473,01	471,12	540,42	545,21	545,96

16 Matematika – Srbija: $F(1, 6.286) = 622,82, p < 0,01$; Zapadna Evropa: $F(1, 22.313) = 4.599,35, p < 0,01$
 Prirodne nauke – Srbija: $F(1, 6.286) = 616,53, p < 0,01$; Zapadna Evropa: $F(1, 22.313) = 4.847,26, p < 0,01$
 Čitalačka pismenost – Srbija: $F(1, 6.286) = 497,38, p < 0,01$; Zapadna Evropa: $F(1, 22.313) = 4.066,96, p < 0,01$

Razlike u beta koeficijentima za Srbiju i Zapadnu Evropu koje su prikazane u Tabeli 6 pokazale su se kao statistički značajne.¹⁷ Stoga se može tvrditi da je za sva tri testa kulturni kapital jači prediktor uspeha u Zapadnoj Evropi nego u Srbiji.

Dakle, kao i u slučaju nalaza dobijenih na osnovu podataka iz istraživanja TIMSS, i na podacima prikupljenim na nešto starijoj populaciji pokazuje se da je kulturni kapital značajan za postignuće u svim proučavanim zemljama, a opet se pokazuje da je značajan i za „predmete talenta“. Štaviše, kulturni kapital u svim analiziranim zemljama objašnjava nešto veći udeo varijanse postignuća na testovima iz matematike i prirodnih nauka, nego iz čitalačke pismenosti, koja bi se mogla u većoj meri smatrati „predmetom kulturnog kapitala“.

Tabela 6. *Kulturni kapital kao prediktor PISA postignuća – vrednost beta koeficijenta i T statistike*

Grupa učenika prema količini kulturnog kapitala	Matematika			Prirodne nauke			Čitalačka pismenost		
	Beta	T	Značajnost	Beta	T	Značajnost	Beta	T	Značajnost
Srbija	0,300	24,96	< 0,01	0,299	24,83	< 0,01	0,271	22,3	< 0,01
Zapadna Evropa (Engleska, Nemačka, Francuska)	0,413	67,82	< 0,01	0,422	69,62	< 0,01	0,393	63,77	< 0,01

Premda nalazi dobijeni u dva istraživanja ne mogu biti uporedivi jer je način operacionalizacije kulturnog kapitala različit, čini se da je kulturni kapital jači prediktor postignuća u mlađem uzrastu. Moglo bi se pretpostaviti da su razlozi za to ne samo u delimično različitim varijablama koje su korišćene za operacionalizaciju nego i u činjenici da su izvor podataka za desetogodišnjake njihovi roditelji, a za petnaestogodišnjake sami učenici. Moguće je da su roditelji davali nešto pouzdanije podatke (npr. o sopstvenom obrazovnom nivou), te da je zato kulturni kapital koji je zasnovan na podacima koje su oni pružili u većoj meri objašnjavao uspeh na testu. Ipak, nužno je naglasiti da se i u drugim istraživanjima došlo do nalaza da je kulturni kapital jače povezan sa postignućem u osnovnoj nego u srednjoj školi,

¹⁷ Procedura analize bila je ista kao i u slučaju analize podataka prikupljenih istraživanjem TIMSS 2019 i detaljno je opisana u fusnoti 13.

kao i da je jače povezan sa postignućem u gimnaziji nego u stručnim školama (Radulović, 2019). Jedno od formalnih objašnjenja spomenutog nalaza može biti to da u kasnijim nivoima obrazovanja pređeni obrazovni put stiče značaj, pa samim tim kulturni kapital gubi deo doprinosa u objašnjavanju postignuća. Takođe, moguće je da su tokom osnovnog obrazovanja učenici koji su raspolagali najnižim kulturnim kapitalom stekli neke od kompetencija koje obrazovni sistem od njih očekuje (poput poznavanja formalnog jezika), te da su samim tim razlike u kulturnom kapitalu u kasnijim fazama obrazovanja manje primetne, a time i manje značajne za postignuće. Ipak, ova objašnjenja ne isključuju mogućnost da su obrazovni sistemi uspostavljeni tako da kulturni kapital ima više značaja za obrazovni uspeh na nižim obrazovnim nivoima, ne bi li na vreme odvratio učenike koji dolaze sa nižih klasnih pozicija od daljeg obrazovanja. Konačno, sam pređeni put (odnosno izbor srednje škole) neupitno je povezan sa iskustvima stečenim u osnovnoj školi koja se pokazuju kao zavisna od količine kulturnog kapitala kojim učenik raspolaže.

Konačno, nužno je istaći da je značaj kulturnog kapitala za uspeh na testovima za učenike osnovnih škola u Srbiji sličan onom za učenike u Zapadnoj Evropi, dok je na starijem uzrastu uočljivo da je on dosta uticajniji u Zapadnoj Evropi. Iako je na osnovu samih podataka prikupljenih istraživanjima nemoguće uočiti razloge za ovakve razlike, te da bi za njihovu suštinsku analizu bila potrebna dodatna istraživanja, kao i dobro poznavanje društava i obrazovnih sistema uključenih u analizu, pokušaćemo da istaknemo neke od mogućih uzroka ovakvog nalaza. Premda su ekonomske nejednakosti u Srbiji među najvećima u Evropi¹⁸, moguće je da se one još nisu u dovoljnoj meri reflektovale na obrazovni sistem. Štaviše, budući da su podaci za PISA studiju prikupljeni godinu dana ranije, kao i da su deca koja su učestvovala u ovom istraživanju oko pet godina starija od onih koja su bila uključena u TIMSS, moguće je da će veće nejednakosti i u istraživanju PISA u Srbiji biti primetne tek za pet do šest godina. Ipak, deluje mi izglednije da obrazovne nejednakosti, u ovom slučaju izražene jačinom veze između kulturnog kapitala i postignuća, na nivou srednjeg obrazovanja ne mogu tako lako da porastu same od sebe i da bi za tako nešto bile potrebne i izmene samog obrazovnog sistema. Moguće je da, iako su razlike između gimnazija i srednjih stručnih škola po mnogo čemu

¹⁸ Prema podacima Eurostata za 2020. godinu džini koeficijent za Srbiju je viši od proseka za zemlje Evropske Unije, kao i od džini koeficijenta za države koje su uključene u analizu u ovoj knjizi: Francusku i Nemačku <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tessi190/default/table?lang=en>.

velike, nejednakosti između različitih tipova srednjih škola u Srbiji manje su od onih u evropskim obrazovnim sistemima. U tom smislu, moglo bi se reći da obrazovni sistem (čije su osnovne postavke nasleđene još iz perioda Jugoslavije) na nivou srednjoškolskih programa ne pravi obrazovne tokove koji su do te mere nespojivi kao oni u Evropi (pre svega Francuskoj, o kojima detaljno izveštavaju Baudelot & Establet, 1981). U tom smislu, moguće je da izbor srednje škole u Srbiji (koji jeste povezan sa količinom kulturnog kapitala kojim učenik raspolaže, Radulović, 2019), ne vodi do toga da učenici niskog kulturnog kapitala upisuju škole koje drastično manje razvijaju opšteobrazovne sposobnosti (naročito u prvim godinama srednje škole). Ovakvo tumačenje, koje govori o prednostima (nasleđenog) obrazovnog sistema, moglo bi da deluje nešto optimističnije od onoga koje govori o tome da se nejednakosti samo još uvek nisu „akumulirale“ na nivou srednje škole. Ipak, čak i ako prihvatimo ovo objašnjenje, a ukoliko imamo na umu insistiranje na dualnom obrazovanju koje je aktuelno poslednjih godina, upitno je koliko optimizmu ima mesta i koliko će još razlike između obrazovnih tokova u Srbiji biti manje od onih u Francuskoj.



KULTURNI KAPITAL I ASPIRACIJE

Burdije je smatrao da obrazovni sistem „postepeno eliminiše decu koja dolaze iz najmanje privilegovanih porodica“ (Bourdieu & Passeron, 1979: 8). Važan element ovog procesa eliminacije čini obrazovni uspeh o kojem je bilo govora, ali jednako su važni i obrazovna očekivanja i aspiracije. Obrazovne aspiracije, odnosno težnja ka visokom obrazovanju ili odustajanje od daljeg obrazovanja, ključno doprinose očuvanju percipirane legitimnosti obrazovnog sistema. Naime, Burdije je smatrao da je za legitimnost sistema od velikog značaja da akteri imaju utisak da su sami izabrali svoju obrazovnu sudbinu. On je tvrdio da učenici, manje ili više svesno, razumevaju svoje obrazovne šanse koje su definisane kulturnim kapitalom, te da u zavisnosti od količine kulturnog kapitala kojim raspolažu biraju različite obrazovne putanje. Preciznije, prilikom odlučivanja o željenom nivou obrazovanja učenik „nesvesno referira na sistem objektivnih odnosa koji ga određuje“ (Bourdieu & Passeron, 1990: 156), te tako „struktura objektivnih izgleda za društveno napredovanje u zavisnosti od klase porekla ili, preciznije, struktura izgleda za napredovanje zahvaljujući obrazovanju uspostavlja sklonost prema školi i napredovanju pomoću obrazovanja“ (*ibid.*). Burdije je smatrao da pripadnici viših slojeva teže ka višim obrazovnim nivoima jer percipiraju da im obrazovanje nije nedostižno i da im može doneti

korist u budućnosti, dok učenici koji poseduju nizak kulturni kapital usvajaju stav „obrazovanje nije za nas“ (*ibid.*: 157). U tom kontekstu prijemni ispiti imaju perfidnu ulogu da prikriju nejednakosti i održe iluziju legitimnosti sistema, jer sakrivaju to da veliki broj dece odustaje pre ispita budući da se, posmatrajući uspeh na ispitu, gubi iz vida autoeliminacija koja se dešava kod dece koja su odlučila da ne izađu na ispit (*ibid.*: 153). Burdije je tvrdio da su veće nejednakosti kada se posmatra verovatnoća kandidature dece iz različitih klasa, nego kada se posmatra njihova šansa za uspeh na samom prijemnom ispitu i kritikovao istraživače koji su se ograničavali na istraživanje *drop outa*, jer se svođenjem na poređenje brojeva onih „koji su započeli i onih koji su završili određeni obrazovni nivo“ zanemaruje analiza odnosa između „onih koji završe jedan nivo obrazovanja i onih koji nastave sa daljim obrazovanjem“ (*ibid.*: 154). Takođe, Burdije je uviđao da, iako se u savremenim društvima dešava ekspanzija obrazovanja, ovaj proces ne utiče na umanjeње nejednakosti, već da „porast broja diploma doprinosi izbacivanju onih koji nemaju diplome“ (Bourdieu & Boltanski, 1981: 148).

Čini se da je ideja o vezi između kulturnog kapitala i obrazovnih očekivanja i aspiracija nešto manje istraživana nego ona o vezi kulturnog kapitala i postignuća, iako je ona jednako važna za Burdijeovu teoriju. Jedno od istraživanja koje je ispitivalo ovu temu, a koje polazi od uskog viđenja kulturnog kapitala, bavilo se odlikama studenata koju pokušavaju da upišu Oksford (Zimdars, Sullivan & Heath, 2009). Istraživači su analizirali učestvovanje u visokoj kulturi potencijalnih studenata, njihove čitalačke prakse, opremljenost knjigama i znanja o visokoj kulturi, dok bilo kakav vid institucionalizovanog kulturnog kapitala nije percipiran kao relevantan za kulturni kapital. Nalazi istraživanja su pokazali da su znanja iz oblasti kulture najznačajniji prediktor upisa na taj univerzitet, da kulturne prakse nisu značajne, a da je broj knjiga koje učenik poseduje značajan samo ukoliko se ne kontrolišu kulturna znanja (*ibid.*: 658). Osim što se može polemisati o opravdanosti primene užeg shvatanja kulturnog kapitala, jasno je da je sam nacrt ovog istraživanja nalik onima koje je Burdije kritikovao, jer zanemaruje kontrast između onih koji jesu i onih koji nisu aplicirali za fakultet (u ovom slučaju Oksford) i fokusira se na razlike u uspehu onih koji su se prijavili (Bourdieu & Passeron, 1990: 154). Naime, očekivano je da su učenici koji su aplicirali za Oksford privilegovani, te da samo u takvom kontekstu, među relativno jednako privilegovanima, kulturna znanja imaju dominantnu ulogu.

Ipak, druga istraživanja su pokazala jasan značaj kulturnog kapitala, čak i onoga koji se zasniva na uskoj definiciji ovog koncepta. Primera radi, istraživanje sprovedeno među afroameričkom populacijom pokazalo je da učenici sa višim kulturnim kapitalom imaju veću sklonost ka sticanju obrazovanja na koledžima (Al-Fadhli & Kersen, 2010).

Kao i u slučaju obrazovnog uspeha, čini se da su istraživanja koja su prihvatila širu koncepciju kulturnog kapitala došla do nalaza koji prikazuju kulturni kapital kao znatno potentniji prediktor obrazovnih aspiracija. Oslanjajući se na aktivacijski pristup kulturnom kapitalu, koji nije uključivao obrazovanje roditelja u indikatore kulturnog kapitala deteta, ali jeste različite roditeljske prakse kojima se kulturni kapital „aktivira“, američki sociolozi Merola i Džekson ispitivali su rasne i klasne razlike prilikom upisa na koledže. Naime, ovi autori su kulturni kapital operacionalizovali kroz dva segmenta: (1) posedovanje kulturnog kapitala (set varijabli vezanih za opremljenost kuće i dispozicije učenika) i (2) aktiviranje kulturnog kapitala (npr. angažovanje roditelja u školskim aktivnostima; savetovanje sa roditeljima o izboru koledža, polaganje probnih ispita – Merolla & Jackson, 2014: 285, 286). Pomoću ovakve koncepcije kulturnog kapitala istraživači su objasnili razlike u upisu na koledž između dece iz porodica koje imaju srednje i porodica koje imaju niske prihode, pri čemu se pokazalo da je kulturni kapital značajan prediktor upisa i kod belaca i kod Afroamerikanaca (Merolla & Jackson, 2014: 291). Ovaj nalaz je veoma značajan ukoliko imamo na umu istraživanje koje je pomenuto u prethodnom delu teksta, a koje, bazirajući se na uskoj koncepciji kulturnog kapitala, u istom društvu među Afroamerikancima nije uočilo vezu između kulturnog kapitala i proučavane obrazovne prakse (u tom slučaju obrazovnog uspeha) (Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999).

Istraživanja uticaja kulturnog kapitala na obrazovne aspiracije sprovedena su i u Srbiji i regionu. Jedno istraživanje je pokazalo da je kulturni kapital (meren preko obrazovanja roditelja) povezan sa izborom srednje škole, kao i sa nivoom obrazovnih aspiracija u Srbiji i Sloveniji, te da je ta veza nešto snažnija u Sloveniji (Radulović, Autor & Gundogan, 2017). Do sličnih nalaza se došlo i u Hrvatskoj u istraživanju koje je pokazalo da obrazovanje roditelja i kulturne aktivnosti dece utiču kako na izbor srednje škole (gimnazije ili stručne škole), tako i na aspiracije za sticanje fakultetskog obrazovanja (Puzić, Odak & Šabić, 2019). Takođe, istraživanja u Srbiji

pokazala su da, iako najveći broj roditelja planira visoko obrazovanje za svoju decu, nešto je veći udeo roditelja koji imaju ovakve planove među visoko obrazovanim. Dodano se pokazalo da je za niže obrazovane roditelje glavni razlog za visoke obrazovne planove za decu ostvarenje boljeg materijalnog standarda, dok je kod visoko obrazovanih roditelja to želja da njihova deca steknu „kvalitetno obrazovanje i kulturu“ (Sekulić, 2010: 108).

Povezanost između kulturnog kapitala i obrazovnih aspiracija ispitivana je i u istraživanju koje je autor sproveo u okviru izrade doktorske disertacije. Nalazi tog istraživanja pokazali su da veća količina kulturnog kapitala znači i više obrazovne aspiracije, te da je ova pravilnost primetna u svim delovima Srbije, kao i među učenicima različitog uzrasta (na kraju osnovne i na kraju srednje škole). Štaviše, ne samo da je ova povezanost primetna među osnovcima i srednjoškolcima, već je primetna i među učenicima različitih tipova srednjih škola. Osim što je željeni nivo obrazovanja učenika povezan sa količinom kulturnog kapitala kojim on raspolaže, primetno je i da je kulturni kapital povezan sa odlukom koji tip srednje škole učenik namerava da pohađa. Tako, učenici osnovnih škola koji raspolažu nižom količinom kulturnog kapitala češće nameravaju da pohađaju škole koje u manjem broju slučajeva vode ka visokom obrazovanju (trogodišnje i četvorogodišnje stručne škole), dok učenici koje odlikuje visok kulturni kapital češće nameravaju da pohađaju gimnazije (Radulović, 2019: 138). Identična pravilnost je primetna među srednjoškolcima, gde je među učenicima stručnih škola znatno veći broj učenika koji raspolažu niskim kulturnim kapitalom, dok je među gimnazijalcima više učenika visokog kulturnog kapitala. Nalaze o povezanosti kulturnog kapitala i obrazovnih aspiracija dobro oslikava podatak koji govori o tome da, ukoliko se uporedi 20% učenika sa najnižim kulturnim kapitalom i 20% onih sa najvišim kulturnim kapitalom, svaki peti učenik iz grupe sa najnižim kulturnim kapitalom namerava da se zadovolji trogodišnjom stručnom školom, dok to ne namerava niko od učenika iz grupe sa najvišim kulturnim kapitalom. Istovremeno, kada su u pitanju učenici sa visokim obrazovnim aspiracijama, uočljivo je da poslediplomske studije namerava da pohađa skoro tri petine učenika iz grupe sa najvišim kulturnim kapitalom, a tek svaki osmi učenik iz grupe sa najnižim kulturnim kapitalom (*ibid.*: 137). Istraživanjem je primećeno i da mladi sa visokim kulturnim kapitalom imaju znatno jasnije vizije obrazovne budućnosti s obzirom na to da su učenici niskog kulturnog kapitala znatno

zastupljeniji među onima koji nisu sigurni kakvu obrazovnu budućnost žele za sebe. Takođe, iako očekivano postoji povezanost između obrazovnog uspeha i obrazovnih aspiracija, zanimljivo je da je ova veza posredovana kulturnim kapitalom. Naime, povezanost između postignuća i aspiracija značajno je viša među učenicima sa niskim kulturnim kapitalom. Kod učenika koji raspolažu visokim kulturnim kapitalom primetno je da, čak i ukoliko imaju loš obrazovni uspeh, njihove aspiracije i dalje ostaju visoke. Dakle, nisko obrazovno postignuće je „fatalnije po aspiracije učenika nižeg kulturnog kapitala nego po učenike sa visokim kulturnim kapitalom“, te se čini da u kontekstu niskog obrazovnog uspeha učenici niskog kulturnog kapitala prihvate stav „obrazovanje nije za nas“, dok učenici koji raspolažu visokim kulturnim kapitalom ne dolaze do ovakvog uvida (*ibid.*).

Ukoliko je anketno istraživanje potvrdilo pretpostavke o povezanosti kulturnog kapitala i aspiracija, kroz studije slučaja koje su bile deo ovog istraživanja napravljen je korak ka boljem razumevanju aspiracija iz perspektive samih aktera. Uočeno je da je način na koji učenici racionalizuju svoje obrazovne aspiracije usko povezan sa kulturnim kapitalom kojim oni raspolažu. Primetno je bilo da učenici koji raspolažu niskim kulturnim kapitalom i koji imaju niske obrazovne aspiracije svoje obrazovne planove elaborišu kroz „diskurs nesigurnosti“, koji se odlikuje „motivima neizvesnosti i nesigurnosti u pogledu obrazovnih i karijernih planova“ i unutar kog se obrazovni planovi predstavljaju kao zavisni od vanobrazovnih faktora (poput bavljenja sportom ili ekonomskih uslova, Radulović, 2019: 123). Nasuprot ovome, za učenike koji raspolažu visokim kulturnim kapitalom i imaju visoke obrazovne aspiracije karakterističan je „razvojni diskurs“ unutar koga se obrazovni planovi predstavljaju kao odluke koje su donete sa ciljem individualnog razvoja (*ibid.*). Moguće je da su ovakvi nalazi komplementarni sa onima koji su predstavljeni u prethodnom delu teksta, a koji se odnose na to da nastavnici doživljavaju na različit način učenike u zavisnosti od njihovog kulturnog kapitala. Učenike koji raspolažu visokim kulturnim kapitalom obrazovni sistem uspeva da involvira, te se oni prikazuju kao intrinzično motivisane individue koje u obrazovanju vide sredstvo ličnog usavršavanja i koje, shodno tome, nastavnici vide kao darovite. Istovremeno, obrazovni sistem i značaj formalnog obrazovanja nisu dovoljno razumljivi učenicima koji raspolažu niskim kulturnim kapitalom (ili su poruke koje dobijaju od njega

međusobno kontradiktorne), te su oni nesigurni i dezorijentisani, što nastavnici percipiraju kao nemotivisanost.

Konačno, značajno je istaći da, kada su u pitanju roditelji dece, željeni nivo obrazovanja deteta i argumentacija za baš taj nivo više su usklađeni među roditeljima i decom visokog kulturnog kapitala, nego među onima koji raspolazu niskim kulturnim kapitalom (Radulović, 2019). Iako studija nije mogla da ponudi razloge za ovakvo stanje, moguće je da roditelji sa većom količinom kulturnog kapitala bolje razumevaju obrazovni sistem, ali i više praktikuju aktivnosti koje bi se mogle smatrati kao aktivacija kulturnog kapitala (npr. razgovori sa decom o daljem obrazovanju i njegovom značaju).

KULTURNI KAPITAL I ASPIRACIJE: ANALIZA PODATAKA IZ MEĐUNARODNIH ISTRAŽIVANJA POSTIGNUĆA UČENIKA

Podaci prikupljeni istraživanjima TIMSS i PISA omogućavaju da se još jednom ispita povezanost između kulturnog kapitala i obrazovnih aspiracija, kao i da se rezultati iz Srbije delimično¹⁹ uporede sa onima iz zemalja sa dužom kapitalističkom tradicijom.

Istraživanjem TIMSS 2019 prikupljeni su podaci o očekivanom obrazovnom nivou deteta od roditelja. Budući da su u fokusu istraživanja bili desetogodišnjaci, moguće je da su za ovakav tip pitanja roditelji bili pozvaniji, ali je prilikom analize bitno naglasiti da podaci nikako nisu uporedivi sa onima iz istraživanja PISA (gde su na pitanja o željenom nivou obrazovanja odgovarali učenici).²⁰ Takođe, značajno je istaći da roditelji nisu pitani o željenom nivou obrazovanja, koje bi možda direktnije govorilo o obrazovnim aspiracijama, već o očekivanom nivou obrazovanja deteta.

19 Rezultati u ovom delu teksta neće biti u potpunosti uporedivi budući da spektar mogućih nivoa obrazovanja nije isti u Srbiji i svim zemljama Zapadne Evrope (nivo obrazovanja koji se označava kao *ISCED 4* i koji predstavlja obrazovni nivo koji je viši od srednjeg obrazovanja a niži od višeg ili visokog ne postoji u Srbiji).

20 Takođe, korisno je istaći da klasifikacija obrazovnih nivoa nije ista u dva istraživanja. U studiji PISA 2018 korišćena je klasifikacija nivoa obrazovanja iz 1997. godine, dok je u istraživanju TIMSS 2019 korišćena ona iz 2011. godine (za više informacija o razlikama između dve klasifikacije, v. Eurostat, 2020).

Kao što se može videti iz Tabele 7. najveći udeo roditelja u obe grupe zemalja očekuje da njihova deca ostvare neki od nivoa visokog obrazovanja. Iako je u Zapadnoj Evropi veći udeo roditelja koji očekuju da im deca steknu najviši nivo obrazovanja (postdiplomske studije), u Srbiji je ukupno veći udeo roditelja koji očekuju da njihova deca završe neki od nivoa visokog obrazovanja (strukovnih ili akademskih). Shodno tome u Srbiji je svega 13% roditelja koji od dece očekuju da završe samo osnovnu ili srednju školu, dok su ovakva očekivanja primetna kod četvrtine roditelja u Zapadnoj Evropi. Takođe, u Tabeli 7 je uočljivo da je prosečna količina kulturnog kapitala, kako u Srbiji, tako i u Zapadnoj Evropi, znatno viša među roditeljima koji očekuju da njihova deca steknu visoko obrazovanje. Ukoliko na umu imamo nalaze o prosečnim količinama kulturnog kapitala u dve grupe zemalja (Srbija: $\bar{x} = -0,26$; Zapadna Evropa: $\bar{x} = 0,14$, Tabela 1) možemo da zaključimo da u obe grupe zemalja jedino roditelji koji očekuju da njihova deca okončaju akademske studije (osnovne ili postdiplomske) raspolažu natprosečnom količinom kulturnog kapitala.

Tabela 7. TIMSS: Očekivani nivo obrazovanja deteta i kulturni kapital

Očekivani nivo obrazovanja deteta	Srbija		Zapadna Evropa (Nemačka i Francuska)	
	Udeo roditelja	Prosečni kulturni kapital	Udeo roditelja	Prosečni kulturni kapital
Osnovna škola (ISCED 2)	1,1	-1,06	1,9	-0,95
Srednja škola (ISCED 3)	12,1	-1,05	23,7	-0,47
ISCED 4	N/A	N/A	5,7	-0,39
Visoka strukovna (ISCED 5)	14,3	-0,62	17,6	-0,03
Osnovne akademske studije (ISCED 6)	56,7	-0,14	15,3	0,26
Postdiplomske studije: master (ISCED 7) ili doktorske (ISCED 8)	15,7	0,32	35,8	0,70

O vezi između kulturnog kapitala i očekivanog nivoa obrazovanja dobro svedoče podaci koji se mogu dobiti ukoliko ispitanike podelimo na tri grupe shodno količini kulturnog kapitala kojim raspolažu. Takođe, korisno je da se fokusiramo samo na udeo roditelja koji ne očekuju da njihova deca ostvare visoko obrazovanje,

kako bi podaci dobijeni u Srbiji i Zapadnoj Evropi bili u većoj meri uporedivi.²¹ Naime, ovakvom analizom može se uočiti da u Srbiji 29,9% roditelja iz grupe sa najnižim kulturnim kapitalom ne očekuje da njihova deca ostvare visoko obrazovanje, 7,3% roditelja iz grupe sa srednjom količinom kulturnog kapitala i svega 2,1% roditelja iz grupe koja raspolaže najvećom količinom kulturnog kapitala. Slični podaci se dobijaju i u Zapadnoj Evropi, gde više od polovine roditelja iz grupe sa najnižom količinom kulturnog kapitala (53,4%) ne očekuje da njihova deca ostvare visok nivo obrazovanja, 30% roditelja iz srednje grupe i 9% roditelja iz grupe sa najvišim kulturnim kapitalom.

Logistička regresiona analiza pokazala je da je u obe grupe zemalja model kojim je ispitivan kulturni kapital kao prediktor očekivanja visokog obrazovanja od strane roditelja statistički značajan (Srbija: $\chi^2(8) = 653,98$, $p < 0,01$; Zapadna Evropa: $\chi^2(8) = 1.286,68$, $p < 0,01$). Ovakav model objašnjava približno četvrtinu varijanse očekivanja visokog obrazovanja (27% u Srbiji i 23% u Zapadnoj Evropi na osnovu Nagelkerke pseudo R^2 testa). Usled već spomenutih problema koji se odnose na uporedivost željenih nivoa obrazovanja, značajnost razlika u beta koeficijentima nije ispitivana, ali na osnovu objašnjene varijanse i podataka prikazanih u Tabeli 8 se svakako stiže utisak da kulturni kapital nije manje značajan prediktor u Srbiji nego u zemljama sa dugom kapitalističkom tradicijom (Tabela 8).

Tabela 8. *TIMSS – kulturni kapital kao prediktor očekivanja visokog obrazovanja – vrednost nestandardizovanog beta koeficijenta i Vladovog testa*

Grupa učenika prema količini kulturnog kapitala	B	Wlad	Značajnost
Srbija	1,740	435,510	< 0,01
Zapadna Evropa (Engleska, Nemačka)	0,989	1.016,898	< 0,01

Kao što se moglo pretpostaviti, očekivani obrazovni nivo od strane roditelja povezan je sa postignućem koje učenik ima na TIMSS testovima. Tako, na primeru

²¹ Ukoliko očekivane nivoe obrazovanja svedemo na samo dve kategorije („očekuje visoko obrazovanje“ i „ne očekuje visoko obrazovanje“) obrazovni nivou u dve grupe (Srbija, Zapadna Evropa) formalno su uporedivi. Ipak, suštinski ovi podaci ne mogu biti u potpunosti uporedivi. Kada bi u Srbiji postojao obrazovni nivo ISCED 4 (nivo koji je viši od srednje škole a niži od visokog obrazovanja), verovatno bi određeni udeo roditelja koji očekuju da im dete stekne visoko obrazovanje ipak očekivao sticanje ovog nivoa obrazovanja, te bi manji udeo očekivao sticanje visokog obrazovanja. Ipak, imajući na umu da u Zapadnoj Evropi svega 5% roditelja očekuje da njihova deca steknu ISCED 4 nivo, čini se da se na ovaj način omogućava izvestan nivo uporedivosti.

postignuća iz matematike može se uočiti da je u pitanju veza umerene jačine (Srbija: $r_s = 0,472$, $p < 0,01$; Zapadna Evropa: $r_s = 0,385$, $p < 0,01$), koja, uz sva ograničenja koja se tiču neusklađenosti između obrazovnih nivoa u Srbiji i Zapadnoj Evropi, deluje da je nešto jača u Srbiji. Ipak, jačina veze između očekivanog nivoa obrazovanja i postignuća nije nezavisna od kulturnog kapitala. Ukoliko se kontroliše količina kulturnog kapitala, jačina korelacije opada u obe grupe, a naročito u Zapadnoj Evropi (Srbija: $r_s = 0,322$, $p < 0,01$; Zapadna Evropa: $r_s = 0,189$, $p < 0,01$). Ovo nam govori da deo veze između postignuća i očekivanog nivoa obrazovanja može biti objašnjen kulturnim kapitalom. Kao što se može videti iz Tabele 9, ukoliko posmatramo tri grupe roditelja koje su definisane shodno količini kulturnog kapitala, primetno je da su u Srbiji očekivani nivo obrazovanja i postignuće na testu najjače povezani među roditeljima dece koja spadaju u trećinu sa najnižim kulturnim kapitalom, a najslabije povezani među roditeljima dece sa najvišom količinom kulturnog kapitala. Na osnovu testa Fišerove transformacije možemo da konstatujemo da je korelacija između očekivanog obrazovanja i postignuća na testu iz matematike za roditelje iz grupe sa najnižom količinom kulturnog kapitala značajno viša od roditelja iz srednje grupe ($Z = 5,08$, $p < 0,01$) i od grupe roditelja sa najvišim kulturnim kapitalom ($Z = 6,07$, $p < 0,01$).²² Za razliku od Srbije, kod učenika iz Zapadne Evrope nije primećena ovakva pravilnost, pa čak ni u poređenju grupe sa najnižim i najvišim kulturnim kapitalom nije primetna statistički značajna razlika u korelaciji dve analizirane varijable.

Tabela 9. *TIMSS – Povezanost očekivanog nivoa obrazovanja i postignuća na testu iz matematike*

Grupa učenika prema količini kulturnog kapitala	Srbija		Zapadna Evropa (Nemačka, Francuska)	
	r_s	N	r_s	N
Trećina učenika – najniži kulturni kapital	0,482	1.349	0,235	2.459
Trećina učenika – srednja količina kulturnog kapitala	0,320	1.407	0,268	2.632
Trećina učenika – najviši kulturni kapital	0,285	1.385	0,202	2.627

²² Razlika u jačini korelacije između trećine učenika sa srednjom količinom kulturnog kapitala i sa najvišim kulturnim kapitalom nije se pokazala kao značajna.

Relativno niski koeficijenti povezanosti između očekivanog obrazovnog nivoa i postignuća u sve tri grupe u Evropi govore nam da veliki deo veze između ovih varijabli može biti objašnjen kulturnim kapitalom. Imajući na umu podatke koji govore o uticaju kulturnog kapitala na obrazovna očekivanja, ovo bi moglo da znači da će roditelji niskog kulturnog kapitala imati niska obrazovna očekivanja čak i u slučajevima visokog obrazovnog uspeha njihove dece, a roditelji koji raspolažu visokim kulturnim kapitalom imaju visoka obrazovna očekivanja čak i u kontekstu niskog obrazovnog uspeha deteta. Sličan zaključak se može doneti u Srbiji za očekivanja roditelja učenika koji raspolažu visokim kulturnim kapitalom. Ipak, umerena povezanost očekivanog obrazovanja i postignuća među roditeljima niskog kulturnog kapitala govori o tome da makar u ovom delu uzorka u Srbiji veza između dve varijable nije objašnjiva kulturnim kapitalom. Uprkos saznanjima koja su do sada predstavljena u ovom i prethodnom odeljku knjige (o vezi kulturnog kapitala i obrazovnog uspeha i kulturnog kapitala i obrazovnih aspiracija), čini se da ovaj podatak daje za nijansu vedriju sliku u Srbiji nego u Zapadnoj Evropi jer govori o tome da, makar u ovoj grupi, očekivanja nisu u potpunosti predefinisana strukturalnim činiocima.

Za razliku od istraživanja TIMSS, u PISA studiji su se o nivou obrazovanja koji očekuju da steknu izjašnjavali sami učenici. Kao što se može videti u Tabeli 10, slično nalazima dobijenim od roditelja u istraživanju TIMSS 2019, većina učenika očekuje da stekne neki od nivoa visokog obrazovanja. Takođe, primetno je da je u Srbiji manji udeo učenika koji ne želi da stekne visoko obrazovanje (manje od 18% učenika, naspram skoro 37% njih u Zapadnoj Evropi). Iako bi ovaj podatak mogao da govori o tome da je visoko obrazovanje makar na nivou učeničkih aspiracija primamljivo za sve učenike, tj. da mali broj učenika namerava da isključi sebe iz daljeg obrazovanja, upravo se u takvom kontekstu može dogoditi da taj mali udeo učenika bude drastičnije segregiran nego što bi to bio u kontekstu u kojem više od trećine učenika ne namerava da stiče visoko obrazovanje. Imajući ovo na umu nužno je istaći da se već iz priložene tabele može uočiti da sa porastom očekivanog obrazovnog nivoa raste i kulturni kapital kojim učenik raspolaže. Premda u Srbiji učenici koji očekuju da steknu samo osnovnu školu imaju u proseku nešto viši kulturni kapital od onih koji nameravaju da steknu samo srednjoškolski nivo obrazovanja, nužno je istaći da je broj ovih učenika izuzetno mali (svega 33 učenika), te da ovom nalazu ne treba

pridavati veliku pažnju. Mnogo je važnije istaći da natprosečnu količinu kulturnog kapitala imaju samo učenici koji nameravaju da pohađaju osnovne akademske studije i još više nivoe obrazovanja. Istini za volju, prosečna vrednost kulturnog kapitala nije izrazito visoka ni za ovu kategoriju učenika, te se može pretpostaviti da je to posledica toga što čak 66% učenika očekuje da ostvari ovaj nivo obrazovanja, kao i toga što osnovne akademske studije i postdiplomske studije nisu razdvojene u dve kategorije. Slični nalazi se dobijaju i u Zapadnoj Evropi, gde je prosečna količina kulturnog kapitala viša u svakom narednom rang u očekivanog obrazovanja, a natprosečna količina kulturnog kapitala primetna je samo među učenicima koji očekuju da steknu visoko obrazovanje (strukovne ili akademske studije).

Tabela 10. PISA – Očekivani nivo obrazovanja učenika i kulturni kapital

Očekivani nivo obrazovanja učenika	Srbija		Zapadna Evropa (Engleska, Nemačka i Francuska)	
	Udeo učenika	Prosečni kulturni kapital	Udeo učenika	Prosečni kulturni kapital
Osnovna škola (ISCED 2)	0,5	-0,3	6,6	-0,65
Srednja škola (ISCED 3A, 3B, 3C)	17,1	-0,69	27,2	-0,23
ISCED 4	N/A	N/A	2,9	-0,13
Visoka strukovna (ISCED 5B)	16,3	-0,45	13,2	0,15
Osnovne akademske studije i/ili postdiplomske studije (ISCED 5A i/ili ISCED 6)	66,0	0,06	50,1	0,27

Konačno, korisno je istaći i podatke koji se ne mogu uočiti u tabeli, budući da se odnose na učenike koji nisu odgovorili na pitanje o očekivanom nivou obrazovanja. Ovi učenici čine nešto više od 7% u Srbiji i gotovo 10% u Zapadnoj Evropi. Kulturni kapital ovih učenika je na nivou proseka za Srbiju (-0,23), dok je u Zapadnoj Evropi on ispotprosečan (-0,36). U oba slučaja se može zaključiti da učenici visokog kulturnog kapitala tipično nisu oni koji nemaju jasna obrazovna očekivanja.

O odnosu kulturnog kapitala i obrazovnih očekivanja se može doneti još jasniji sud ukoliko se učenici još jednom podele u tri grupe shodno visini kulturnog

kapitala i ako se fokusiramo na udeo učenika iz svake grupe koji ne očekuju sticanje visokog obrazovanja. Na taj način može se uočiti da u Srbiji među trećinom učenika sa najnižom količinom kulturnog kapitala 28,7% ne očekuje da stekne visok nivo obrazovanja (akademski ili strukovni), 16,9% onih iz srednje grupe, a svega 7,2% učenika koji spadaju u trećinu sa najvišim kulturnim kapitalom. Budući da sveukupno u Zapadnoj Evropi manji udeo učenika očekuje sticanje visokog obrazovanja, u svakoj od kategorija je više onih koji ne planiraju da steknu takav nivo, ali pravilnost ostaje ista. Naime, u ovim zemljama 48,9% učenika iz grupe koja raspolaže najnižim kulturnim kapitalom ne namerava da stekne visoko obrazovanje, 36,7% učenika iz srednje grupe i 20,5% učenika iz grupe sa najvišim kulturnim kapitalom.

Rezultati logistička regresione analize pokazuju da je i u Srbiji i u Zapadnoj Evropi model kojim se ispituje kulturni kapital kao prediktor učenikovog očekivanja visokog obrazovanja statistički značajan (Srbija: $\chi^2(8) = 442,57$, $p < 0,01$; Zapadna Evropa: $\chi^2(8) = 1452,77$, $p < 0,01$). Ovakav model u Srbiji objašnjava približno 12% varijanse očekivanja da se stekne visoko obrazovanje, a u Zapadnoj Evropi 9% (Nagelkerke pseudo R^2 test). Zbog razlika u obrazovnim nivoima u dve grupe ni na ovom mestu nije ispitivana značajnost razlika u beta koeficijentima (Tabela 11). Ne ulazeći u značajnost razlika (da li se beta koeficijent koji je viši u Srbiji statistički značajno razlikuje od onoga u Evropi), čini se da teza koja govori o manjem značaju kulturnog kapitala u postsocijalističkim zemljama ne pronalazi mnogo osnova u podacima prikupljenim istraživanjem PISA 2018.

Tabela 11. *PISA – kulturni kapital kao prediktor očekivanja visokog obrazovanja – vrednost nestandardizovanog beta koeficijenta i Vladovog testa*

Grupa učenika prema količini kulturnog kapitala	B	Wlad	Značajnost
Srbija	0,878	381,353	< 0,01
Zapadna Evropa (Engleska, Nemačka)	0,557	1.337,825	< 0,01

Kao i u slučaju TIMSS istraživanja, podaci prikupljeni kroz PISA studiju pokazuju da je očekivani nivo obrazovanja povezan sa postignućem učenika ne testu. Na primeru testa iz matematike uočava se umerena povezanost koja govori o tome da s rastom postignuća na testu, raste i očekivani obrazovni nivo (Srbija: $r_s = 0,431$, $p < 0,01$; Zapadna Evropa: $r_s = 0,304$, $p < 0,01$). Iako su ovi koeficijenti neuporedivi

zbog različitih obrazovnih nivoa, ukoliko imamo na umu da manje od 3% učenika u Zapadnoj Evropi bira obrazovni nivo koji nema pandan u Srbiji²³, može se naslutiti da je ova veza jača u Srbiji. To bi moglo da znači, ukoliko uslovno razumemo postignuće na testu kao pokazatelj sposobnosti, da su obrazovna očekivanja u Srbiji u većoj meri „meritokratska“.

Očekivano, značajan deo veze između obrazovnih očekivanja i postignuća na testu može biti objašnjen kulturnim kapitalom. Ukoliko se prilikom parcijalne korelacione analize kontroliše količina kulturnog kapitala kojim učenik raspolaže, jasno se uočava slabljenje ove veze koja u Srbiji zadržava umeren intenzitet ($r_s = 0,355$, $p < 0,01$), dok se u Zapadnoj Evropi može okarakterisati kao slaba ($r_s = 0,215$, $p < 0,01$). Ukoliko učenike razvrstamo u tri grupe, shodno količini kulturnog kapitala (Tabela 12), uočavamo da je veza između postignuća i obrazovnih aspiracija u Srbiji slabija među učenicima sa višom količinom kulturnog kapitala. Preciznije, na osnovu Fišerove transformacije možemo da zaključimo da je ova korelacija značajno jača među učenicima koji spadaju u trećinu koja raspolaže najnižom količinom kulturnog kapitala, nego među onima iz srednje grupe ($Z = 3,39$, $p < 0,01$) ili grupe sa najvišim kulturnim kapitalom ($Z = 3,6$, $p < 0,01$). Između srednje grupe i grupe sa najvišim kulturnim kapitalom nema statistički značajne razlike. Među učenicima iz Zapadne Evrope znatno su manje razlike i u svim grupama je korelacija između postignuća i obrazovnih očekivanja slaba. Za razliku od Srbije, čini se da s porastom kulturnog kapitala raste i jačina korelacije, ali, uprkos jako velikom uzorku, jedino se za razliku između grupa sa najnižim i najvišim kulturnim kapitalom može tvrditi da je statistički značajna ($Z = 2,9$, $p < 0,01$).

23 Ukoliko bismo iz analize isključili ove učenike, jačina korelacija ostala bi gotovo nepromenjena ($r_s = 0,303$, $p < 0,01$).

Tabela 12. PISA – Povezanost očekivanog nivoa obrazovanja i postignuća na testu iz matematike

Grupa učenika prema količini kulturnog kapitala	Srbija		Zapadna Evropa (Engleska, Nemačka, Francuska)	
	r_s	N	r_s	N
Trećina učenika – najniži kulturni kapital	0,432	1.950	0,202	6.984
Trećina učenika – srednja količina kulturnog kapitala	0,340	1.978	0,223	7.099
Trećina učenika – najviši kulturni kapital	0,334	1.983	0,248	7.313

Sumirajući nalaze dobijene analizom podataka prikupljenih istraživanjima TIMSS 2019 i PISA 2018 možemo da zaključimo da se potvrđuje pretpostavka o kulturnom kapitalu kao prediktoru obrazovnih aspiracija (u ovom slučaju obrazovnih očekivanja roditelja i samih učenika). Iako formalno poređenje nije bilo moguće, deluje da kulturni kapital nije slabiji prediktor obrazovnih očekivanja u Srbiji nego Evropi (naprotiv), tj. čini se da socijalističko nasleđe ne uspeva da zaštititi od uticaja kulturnog kapitala na obrazovne aspiracije. Ipak, u obe baze je primetno da su aspiracije i postignuće jače povezani u Srbiji nego Evropi. Naročito je značajno da je to slučaj i ukoliko se kontroliše kulturni kapital, što bi moglo da znači da su aspiracije makar jedinom delom „meritokratskije“ zasnovane u Srbiji. Analiza podataka prikupljenih istraživanjima TIMSS i PISA potvrđuje nalaz do kojeg je autor došao u doktorskoj disertaciji, a koji govori o tome da su u Srbiji postignuće i aspiracije najjače povezane među učenicima koji raspolažu niskim kulturnim kapitalom. Činjenica da je među učenicima sa najnižom količinom kulturnog kapitala ujedno i najdrastičnija razlika između Evrope i Srbije u jačini veze između postignuća i aspiracija, može da znači da su u Evropi učenici niskog kulturnog kapitala osuđeni na niske aspiracije čak i ako imaju uspeha u obrazovanju. Istovremeno, u Srbiji učenik koji, uprkos niskom kulturnom kapitalu, ima visok obrazovni uspeh, poseduje veće šanse da i njegova obrazovna očekivanja budu visoka. Iako ovaj podatak iz perspektive stanovnika Srbije može da deluje makar delimično ohrabrujuće, treba imati na umu da je cilj tranzicije transformacija u društvo koje bi bilo nalik onima s dugom kapitalističkom tradicijom, te je upitno koliko će dugo i ova mala vrata za pokretljivost ostati otvorena.



KULTURNI KAPITAL I ODNOS UČENIKA PREMA OBRAZOVANJU

Iz svega izrečenog u prethodnom delu teksta, koji se odnosio na uticaj kulturnog kapitala na obrazovne aspiracije, jasno je da kulturni kapital osim što utiče na odluku o željenom nivou obrazovanja, utiče i na način na koji se obrazovanje sagledava, kakav se odnos gradi prema obrazovanju, kako se vidi njegov značaj i kako se predstavljaju koristi koje ono donosi. U ovom delu teksta veću pažnju posvetićemo upravo tom odnosu prema obrazovanju, koji se delimično reflektuje i na željeni nivo obrazovanja, ali i na sve druge obrazovne prakse. Kao što je već pomenuto, Burdije je u vrednostima mladih video jednog od posrednika između kulturnog kapitala i habitusa učenika, s jedne strane, i vrednovanja takvog učenika od strane nastavnika, s druge. On je smatrao da vrednosti s kojima mladi ulaze u obrazovni sistem utiču na način na koji ih nastavnici procenjuju, što dalje utiče na njihov školski uspeh budući da su vrednosti vladajuće klase ujedno i školske vrednosti, „te je jasno da su kandidati hendikepirani srazmerno rastojanju između tih vrednosti i vrednosti u klasi iz koje su potekli“ (Bourdieu & Passeron, 1990: 162). Burdije je tvrdio da su razlike u odnosu prema obrazovanju i vrednovanju obrazovanja koje su povezane sa kulturnim

kapitalom primetne na svim obrazovnim nivoima, te da se mogu primetiti i među studentima iste grupe fakulteta. Govoreći o ovim studentima Burdije je ukazivao na to da se odnos između društvenog položaja i vrednovanja obrazovanja manifestuje na taj način da „oni iz viših klasa više prihvataju ideologiju darovitosti (na kojoj se zasniva legitimizacija školskog sistema) i veruju da su i sami daroviti“ (Bourdieu & Passeron, 1979: 14). Ipak, Burdije nije detaljnije zalazio u razlike u odnosu prema obrazovanju koje zavise od količine kulturnog kapitala kojim učenik raspolaže. Iako je iz prethodnih rečenica jasno da je moguće očekivati da se vrednovanje obrazovanja, percipiranje njegove pravičnosti, kao i procena sopstvenih obrazovnih sposobnosti značajno razlikuju među učenicima različitih nivoa kulturnog kapitala, ova tema je jedna od najmanje istraženih u sociologiji obrazovanja.

Jedno od retkih istraživanja koje se delimično bavilo ovom temom pokazalo je da neke psihološke karakteristike učenika vrše medijaciju uticaja kulturnog kapitala na postignuće. Preciznije, istraživanje sprovedeno u Srbiji među učenicima osmog razreda pokazalo je da kulturni kapital, osim direktnog uticaja na postignuće, ima i indirektni uticaj preko učenikove samoeфикаsnosti (Radulović, Vesić & Malinić, 2020).²⁴

U već pominjanoj doktorskoj disertaciji autor je pokušao da se delimično dotakne ovog pitanja i da kroz anketno istraživanje ispita vezu u između kulturnog kapitala i vrednovanja obrazovanja, dok se kroz studije slučaja bavio i time kako pravičnost obrazovanja percipiraju učenici različitih nivoa kulturnog kapitala. Pomoću anketnog istraživanja ispitivao je vezu instrumentalnog i intrinzičnog vrednovanja obrazovanja sa obrazovnim praksama, s jedne strane, te sa kulturnim kapitalom, s druge (Radulović, 2015: 82–86). Rezultati su pokazali da su oba tipa vrednovanja obrazovanja povezana i sa obrazovnim uspehom i sa obrazovnim aspiracijama, tj. da s porastom vrednovanja obrazovanja, rastu i obrazovni uspeh i aspiracije. Ipak, iz nalaza je bilo primetno da je intrinzično vrednovanje obrazovanja (posmatranje obrazovanja kao nečega vrednog po sebi, nezavisno od instrumentalnih koristi) značajno jače povezano sa obrazovnim praksama nego instrumentalno vrednovanje obrazovanja (*ibid.*: 85). Ovaj nalaz dobija značaj u svetlu rezultata ispitivanja odnosa kulturnog kapitala i vrednovanja obrazovanja. Naime, istraživanje je pokazalo

²⁴ Samoeфикаsnost se može definisati kao pojedinčeva procena sopstvenih sposobnosti da organizuje i izvrši akcije koje vode ka uspešnom obavljanju određene aktivnosti (Radulović, Vesić & Malinić, 2020).

da postoji slaba pozitivna povezanost između kulturnog kapitala i intrinzičnog vrednovanja obrazovanja, dok ne postoji značajna veza između kulturnog kapitala i instrumentalnog vrednovanja obrazovanja. Dakle, učenici nezavisno od količine kulturnog kapitala, slično vrednuju obrazovanje u kontekstu instrumentalnih koristi koje ono donosi, ali kada je u pitanju posmatranje obrazovanja kao nečega vrednog po sebi, učenici koji raspoložu većom količinom kulturnog kapitala više vrednuju obrazovanje na taj način. Kao što je već rečeno, upravo je taj način vrednovanja obrazovanja jače povezan sa obrazovnim praksama (školskim uspehom i obrazovnim aspiracijama). Dodatno, istraživanje je pokazalo da jačina veze između intrinzičnog vrednovanja obrazovanja i obrazovnih praksi nije jednaka kod svih učenika. Korelacija između ovakvog vrednovanja obrazovanja i obrazovnih aspiracija značajno je jača kod učenika sa niskim kulturnim kapitalom, te se može reći da „iako učenici sa nižom količinom kulturnog kapitala ređe visoko intrinzično vrednuju obrazovanje, ovakvo vrednovanje obrazovanja je kod njih uže povezano sa obrazovnim aspiracijama, nego kod njihovih vršnjaka sa visokim kulturnim kapitalom“ (*ibid.*: 86). Ovaj nalaz je posebno značajan jer može da sugeriše da je, uprkos činjenici da je jačina korelacije između kulturnog kapitala i vrednovanja obrazovanja slaba, moguće da vrednosti imaju posredničku ulogu između kulturnog kapitala i obrazovnih praksi (*ibid.*: 150).

Ovakvi nalazi su izuzetno zahvalni za tumačenje iz Burdijeove perspektive, tj. moguće ih je razumeti na tragu njegovih ideja o tome da su vrednosti vladajuće klase prevedene u logiku obrazovnog polja, te da škole vrednuju učenike u skladu s posedovanjem ili neposedovanjem ovih vrednosti. Moguće je da nastavnici, između ostalog, „vrednuju učenike koji pokazuju da intrinzično vrednuju obrazovanje (što učenici pokazuju npr. kroz razvojni diskurs o kome je bilo reči), te otuda i njihov viši školski uspeh, koji dodatno sam po sebi vodi višim obrazovnim aspiracijama“ (*ibid.*).

Do značajnih uvida se došlo i kroz studije slučaja koje su bile deo istog istraživanja, a koje su pokazale da je vrednovanje obrazovanja učenika i njihovih roditelja slično, tj. da je „odnos prema obrazovanju nešto što je pre porodična karakteristika, nego individualna“ (*ibid.*: 151). Takođe, za razumevanje odnosa prema obrazovanju korisni su narativi učenika o razlozima za željeni nivo obrazovanja o kojima je donekle već bilo govora. Razvojni diskurs, koji je karakterističan za učenike koji raspoložu visokim kulturnim kapitalom, blizak je intrinzičnom vrednovanju obrazovanja. Pored ovog diskursa, kod učenika je bio primetan i ekonomski diskurs,

koji se karakterisao argumentovanjem željenog nivoa obrazovanja ekonomskim dobitima ili ekonomskom nužnošću. Iako je ovaj tip diskursa bio primetan kod svih učenika, on je bio izraženiji kod onih sa niskim kulturnim kapitalom budući da je kod njih predstavljao jedini vid argumentacije, dok su učenici visokog kulturnog kapitala ovaj diskurs stavljali u drugi plan, iza razvojnog diskursa. Ekonomski diskurs bi mogao da bude odraz jedne vrste instrumentalnog vrednovanja obrazovanja koje se pokazuje kao značajnije kod učenika niskog kulturnog kapitala. Ovakva veza između vrednovanja obrazovanja i kulturnog kapitala, odnosno insistiranje na razvojnom diskursu kod učenika visokog kulturnog kapitala može se tumačiti pomoću Burdijeovih ideja o tome da obrazovne prakse predstavljaju „posledicu ’osećaja za igru’ unutar obrazovnog polja koje učenik samo delimično razume i u skladu sa takvim razumevanjem vrši prakse koje u obrazovnom polju vode višem obrazovnom uspehu“ (*ibid.*: 152). U tom smislu moglo bi se pretpostaviti da učenici predosećaju da je intrinzična motivisanost nešto što škola i šire okruženje vrednuju, te nastoje da se prikažu na taj način. Takođe, moguće je da su oni zaista više intrinzično motivisani, bilo zbog uticaja porodice, bilo zbog toga što je obrazovni sistem ustrojen tako da pre može da involvira nekoga sa visokim kulturnim kapitalom.

KULTURNI KAPITAL I ODNOS PREMA OBRAZOVANJU: ANALIZA PODATAKA IZ MEĐUNARODNIH ISTRAŽIVANJA POSTIGNUĆA UČENIKA

Podaci prikupljeni međunarodnim istraživanjem učeničkog postignuća TIMSS 2018 omogućavaju da se u manjoj meri sagleda način na koji učenici vrednuju obrazovanje, ali pružaju vredne podatke koji se odnose na neke druge aspekte odnosa prema obrazovanju, poput motivacije za učenje ili osećaja samopouzdanja. Kako bi se ispitalo odnos između kulturnog kapitala i ovih varijabli, korišćene su mere za motivaciju za učenje matematike i samopouzdanje u učenju matematike koje su definisali organizatori studije. Motivacija je definisana kao pozitivan odnos prema učenju matematike, najpribližnija je intrinzičnoj motivaciji za sticanje znanja iz ove oblasti i zasnivala se na izraženom slaganju učenika na četvorostepenoj skali sa devet stavova, poput: volim da učim matematiku, radujem se časovima matematike, volim

da rešavam matematičke probleme i sl. Osećaj samopouzdanja takođe je meren na osnovu slaganja učenika izraženog pomoću četvorostepene skale sa devet stavova, poput: brzo učim matematiku, matematika je teža za mene nego za ostale, dobar sam u rešavanju teških matematičkih problema i sl.²⁵ Iako se samopouzdanje ne može izjednačiti sa konceptom samoefikasnosti o kojem je prethodno bilo govora, način na koji je ono operacionalizovano u istraživanju TIMSS ima dosta zajedničkih elemenata sa ovim psihološkim konceptom koji se u istraživanjima pokazuje kao značajan prediktor školskog uspeha.

Kao što se može videti u Tabeli 13, intrinzična motivacija među desetogodišnjacima nije povezana sa količinom kulturnog kapitala kojim oni raspolažu. Preciznije ova veza u Srbiji nije statistički značajna, dok u Zapadnoj Evropi jeste, ali je intenzitet veze minoran. Kada je u pitanju samopouzdanje, primetna je slaba veza između ove varijable i kulturnog kapitala u obe grupe. Ova veza je nešto jača u Srbiji nego u Zapadnoj Evropi ($Z = 1,945$, $p < 0,05$).

Podatak o pozitivnoj vezi između kulturnog kapitala i samopouzdanja značajan je budući da je samopouzdanje, očekivano, pozitivno povezano i sa postignućem na testu (Srbija: $r = 0,443$, $p < 0,01$; Zapadna Evropa: $r = 0,425$; $p < 0,01$). Kako bismo detaljnije ispitali odnose između samopouzdanja, postignuća i kulturnog kapitala, analizirano je da li postignuće na testu moderira odnos između kulturnog kapitala i samopouzdanja.

Tabela 13. TIMSS – Motivacija i samopouzdanje u učenju matematike i kulturni kapital

Korelacija kulturnog kapitala i:	Srbija		Zapadna Evropa (Nemačka, Francuska)	
	r	p	r	p
Motivacija za učenje matematike	0,02	0,151	0,04	< 0,01
Samopouzdanje u matematici	0,232	< 0,01	0,196	< 0,01

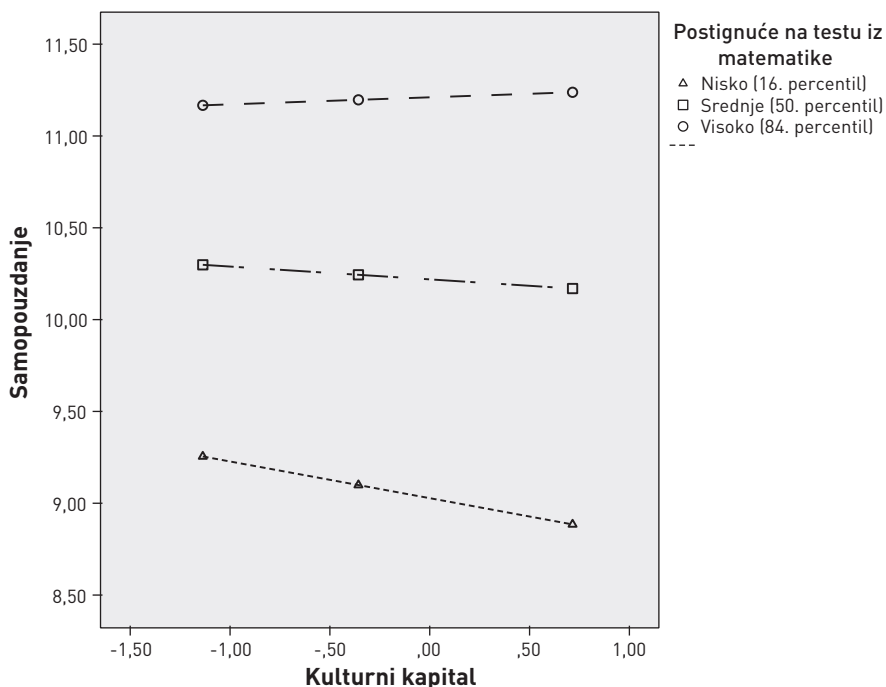
U prvom koraku analize u hijerarhijsku linearnu regresiju kao prediktori su uneti kulturni kapital i postignuće na testu iz matematike i oni su objasnili 23,9% varijanse samopouzdanja u Srbiji ($F(2, 4.151) = 652,01$, $p < 0,001$) i 21,2% u Zapadnoj

²⁵ Više detalja o obe skale, koje su u originalu nazvane *Students Confident in Mathematics* i *Students Like Learning Mathematics*, moguće je pronaći u: Mullis et al., 2020.

Evropi ($F(2, 7.383) = 993,01, p < 0,001$). U narednom koraku u analizu je uključena i varijabla koja je predstavljala interakciju između kulturnog kapitala i postignuća i ovaj model objašnjava značajno više varijanse samopouzdanja nego prethodni (Srbija – $\Delta R^2 = 0,0033, \Delta F(1, 4.150) = 17,83, p < 0,001$; Zapadna Evropa – $\Delta R^2 = 0,0028, \Delta F(1, 7.382) = 26,4755, p < 0,001$), što daje povoda da se detaljnije ispita način na koji postignuće moderira odnos između kulturnog kapitala i samopouzdanja.

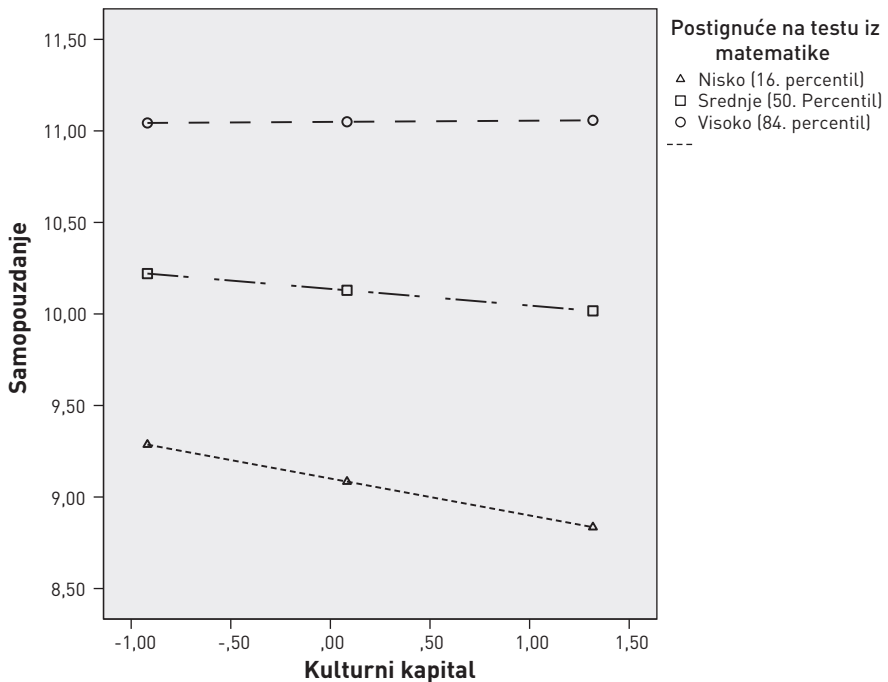
Posmatrajući grafik interakcije uočavamo da je način na koji postignuće iz matematike moderira odnos između kulturnog kapitala i samopouzdanja u matematici isti u Srbiji i Zapadnoj Evropi. Kao što se može videti na slikama 1 i 2, na nižim nivoima postignuća kulturni kapital negativno utiče na samopouzdanje, odnosno više kulturnog kapitala znači niže samopouzdanje za rešavanje matematičkih problema. Štaviše, u obe grupe upravo na ovom nivou kulturni kapital ima najjači efekat na samopouzdanje. Takođe, u obe grupe kulturni kapital u kontekstu visokog postignuća nema značajan efekat na samopouzdanje učenika (detaljnije o efektu kulturnog kapitala na samopouzdanje na svakom od nivoa postignuća u Prilogu 3).

Slika 1. *Kulturni kapital i samopouzdanje u Srbiji: moderacija postignuća na TIMSS testu*



Dakle, podaci prikupljeni istraživanjem TIMSS 2019 pokazuju da kod desetogodišnjaka kulturni kapital nije povezan (ili je jako slabo povezan) sa motivacijom za učenje matematike, ali jeste sa osećajem samopouzdanja za rešavanje matematičkih problema. Dodatno, analiza je pokazala da postignuće iz matematike moderira vezu između kulturnog kapitala i samopouzdanja. Na ovom mestu je dobijen donekle neočekivan nalaz, koji pokazuje da kulturni kapital može da vodi nižem samopouzdanju, što predstavlja jedinstven slučaj negativnog uticaja kulturnog kapitala na neku od obrazovnih praksi koje se najčešće tumače kao poželjne.

Slika 2. *Kulturni kapital i samopouzdanje u Zapadnoj Evropi: moderacija postignuća na TIMSS testu*



Iako se iz prikupljenih podataka ne može mnogo saznati o razlozima ovakve veze, moguće je ponuditi više mogućih objašnjenja koja bi bila na tragu Burdijeovih ideja o značaju kulturnog kapitala. Najpre, moguće je da je učenicima visokog kulturnog kapitala podrazumevano da imaju visok obrazovni uspeh, te, kada on izostane, to znatno više utiče na njihovo samopouzdanje. Istovremeno, moguće

je da učenici sa nižim kulturnim kapitalom manje vrednuju obrazovanje ili im je jednostavno do njega manje stalo, pa nizak uspeh manje utiče na procenu sopstvenih sposobnosti izraženu kroz samopouzdanje. Konačno, moguće je da učenici koji raspolažu niskim kulturnim kapitalom manje ili više svesno uočavaju da škola nije pravična, odnosno da nije uspostavljena za njih, te da im usled toga nizak uspeh u takvom obrazovnom kontekstu ne utiče na procenu sopstvenih kapaciteta.

Pored motivacije i procene sopstvenih kompetencija, istraživanje PISA pruža uvid i u to koliko su petnaestogodišnjaci motivisani da usavrše svoja znanja kroz obrazovni proces. Preciznije, u ovom delu rada fokusirali smo se na tri skale koje su ponudili organizatori istraživanja. Skala koja je merila intrinzičnu motivaciju za čitanje zasnivala se na slaganju učenika, izraženog na četvorostepenoj skali sa pet stavova, poput: čitanje je moj omiljeni hobi, čitam samo ako moram, volim da pričam o knjigama s drugim ljudima. Samopouzdanje u čitanju je skala nastala na osnovu stepena slaganja koje su učenici izrazili pomoću četvorostepene skale sa tri stava: ja sam dobar u čitanju, mogu da razumem teške tekstove i mogu tačno da čitam. Konačno, spremnost učenika da usavršavaju svoja znanja merena je na osnovu njihovog stepena slaganja, iskazanog na petostepenoj skali sa tri stava: moj cilj je da naučim što više, moj cilj je da potpuno ovladam materijalom koji se prezentuje na časovima, cilj mi je da razumem sadržaj časova što je detaljnije moguće.²⁶

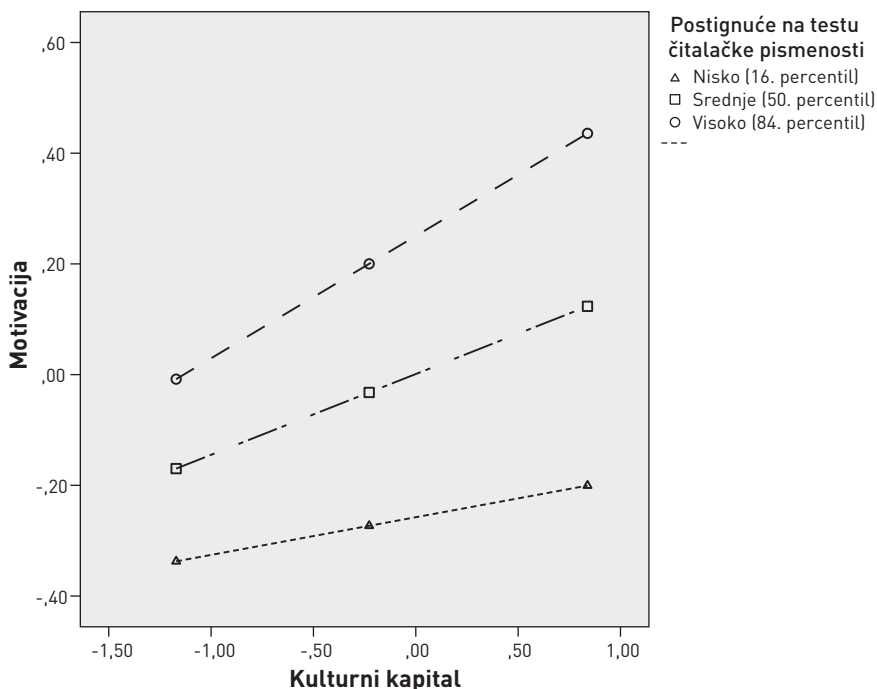
Tabela 14. PISA – Motivacija, samopouzdanje, želja za usavršavanjem i kulturni kapital

Korelacija kulturnog kapitala i:	Srbija		Zapadna Evropa (Engleska, Nemačka, Francuska)	
	r	p	r	p
Motivacije za čitanje	0,202	< 0,01	0,274	< 0,01
Samopouzdanja u čitalačke sposobnosti	0,180	< 0,01	0,242	< 0,01
Želje za usavršavanjem	0,064	< 0,01	0,097	< 0,01

²⁶ Detaljnije o ove tri skale, koje su u originalu nazvane *Joy/Like reading*, *Self-concept of reading: Perception of competence* i *Mastery goal orientation*, može se informisati u: OECD, 2018.

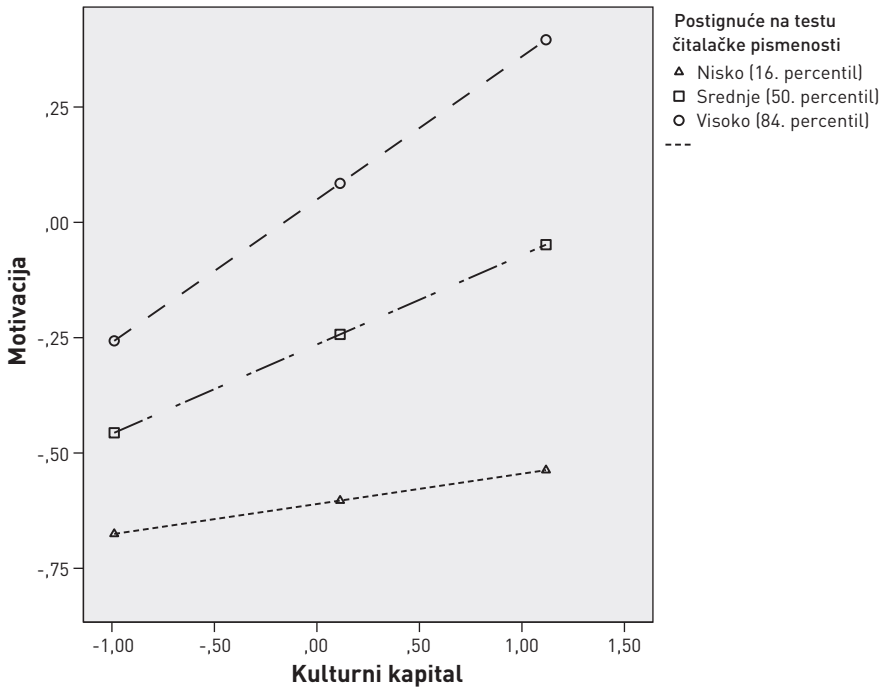
Kao što se može videti u Tabeli 14, primetna je slaba veza između kulturnog kapitala i motivacije i samopouzdanja. Kada je u pitanju želja za usavršavanjem, jačina ove korelacije je gotovo zanemarljiva, te se njom u daljem delu teksta nismo bavili. Takođe, primetno je da je kulturni kapital jače povezan sa motivacijom ($Z = 5,22$, $p < 0,01$) i samopouzdanjem ($Z = 4,35$, $p < 0,01$) u zemljama Zapadne Evrope nego u Srbiji. Istovremeno, motivacija (Srbija: $r = 0,274$, $p < 0,01$; Zapadna Evropa: $r = 0,345$, $p < 0,01$) i samopouzdanje (Srbija: $r = 0,304$, $p < 0,01$; Zapadna Evropa: $r = 0,400$, $p < 0,01$) slabo su do umereno povezani sa postignućem na testu čitalačke pismenosti, pri čemu je i ova veza nešto jača u slučaju Zapadne Evrope (motivacija: $Z = 5,48$, $p < 0,01$, samopouzdanje: $Z = 7,5$, $p < 0,01$). Kako bi se detaljnije ispitali odnosi između ovih varijabli, najpre je analizirano na koji način postignuće moderira odnos između kulturnog kapitala i motivacije, a potom i kulturnog kapitala i samopouzdanja u čitanju.

Kako bi se ispitalo da li postignuće moderira odnos između kulturnog kapitala i motivacije najpre su u hijerarhijsku linearnu regresiju kao prediktori motivisanosti za čitanje uneti kulturni kapital i postignuće na testu čitalačke pismenosti (koji su objasnili 9,3% varijanse samopouzdanja u Srbiji – $F(2, 5.939) = 306,13$, $p < 0,01$) i 14,4% u Zapadnoj Evropi – $F(2, 21.905) = 1.844,91$, $p < 0,01$). U narednom koraku je u model dodata i varijabla koja je predstavljala interakciju između kulturnog kapitala i postignuća i ovaj model je objašnjavao značajno više varijanse samopouzdanja nego prethodni (Srbija – $\Delta R^2 = 0,0045$, $\Delta F(1, 5.938) = 29,76$, $p < 0,01$; Zapadna Evropa – $\Delta R^2 = 0,0122$, $\Delta F(1, 21.904) = 317,2$, $p < 0,01$), na osnovu čega je zaključeno da se o postignuću može govoriti kao o značajnom moderatoru.

Slika 3. *Kulturni kapital i motivacija u Srbiji: moderacija postignuća na PISA testu*

Kao što se može videti iz grafika interakcija (slike 3 i 4) i u Srbiji i u Zapadnoj Evropi efekat kulturnog kapitala na motivaciju za čitanje jači je na višim nivoima postignuća. Preciznije, u obe grupe se uočava da je ovaj efekat najjači u kontekstu visokog postignuća (detaljnije o efektu kulturnog kapitala na samopouzdanje na svakom od nivoa postignuća u Prilogu 4). Dakle, među učenicima koji beleže visok uspeh na testu, kulturni kapital je najjasnije povezan sa motivacijom, tj. učenici koji imaju nizak kulturni kapital, čak i ukoliko imaju visoko postignuće, nisu jednako intrinzično motivisani za čitanje kao učenici s visokim kulturnim kapitalom. Iako nam podaci prikupljeni istraživanjem ne pružaju mnogo materijala za detaljnije analiziranje ovog odnosa, moguće je da on sugeriše da obrazovni sistem uspeva da se efikasno obrati i intrinzično motiviše upravo one učenike koji raspolažu visokim kulturnim kapitalom. Dodatnim udaljavanjem od samih podataka, u ovakve nalaze moglo bi da se učitava da među učenicima koji imaju visoko postignuće kulturni kapital pravi razliku između „pravih dobrih učenika“ (koji imaju visok kulturni kapital, koji su motivisani i koje bi sistem mogao da percipira kao darovite) i onih koji su samo uspešni.

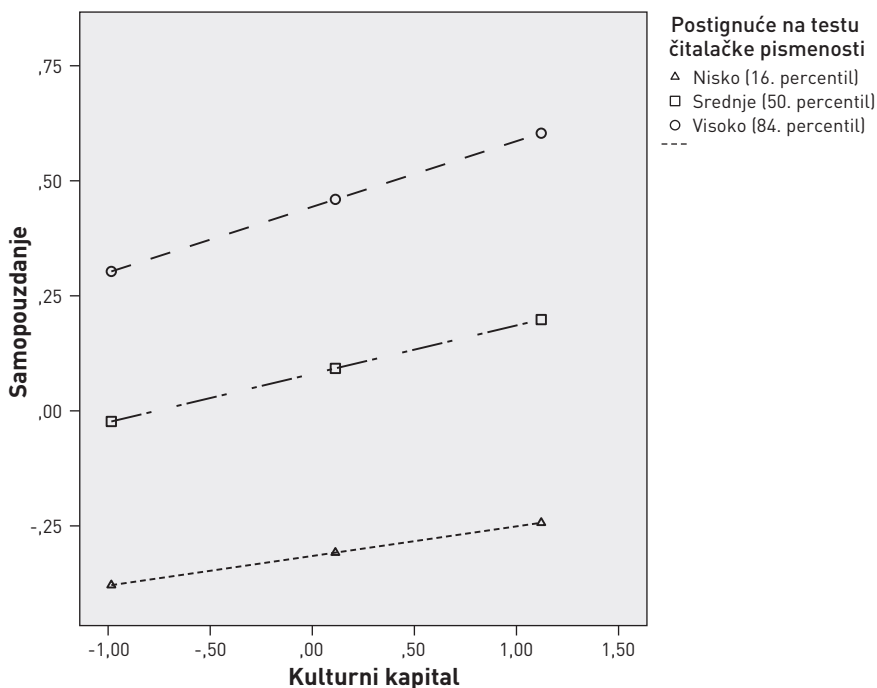
**Slika 4. Kulturni kapital i motivacija u Zapadnoj Evropi:
moderacija postignuća na PISA testu**



Kada je u pitanju samopouzdanje u sopstvene čitalačke sposobnosti, u Srbiji se postignuće na testu ne pokazuje kao značajan moderator odnosa između ove varijable i kulturnog kapitala. Naime, kulturni kapital i postignuće na testu objašnjavaju 10% varijanse samopouzdanja ($F(2, 5.694) = 315,36, p < 0,01$), dok uvođenje u regresioni model interakcije između kulturnog kapitala i postignuća ne doprinosi boljem objašnjenju. Nasuprot tome, u Zapadnoj Evropi kulturni kapital i postignuće objašnjavaju 16,9% varijanse postignuća ($F(2, 21.485) = 2.182,44, p < 0,01$), pri čemu se uvođenjem u regresioni model varijable koja predstavlja interakciju između kulturnog kapitala i postignuća objašnjava nešto veći udeo samopouzdanja ($\Delta R^2 = 0,0015, \Delta F(1, 21.484) = 40, p < 0,01$).

Analizom grafika interakcije (Slika 5) uočava se pravilnost, slična onoj koja je primećena u slučaju motivacije, tj. da je efekat kulturnog kapitala na samopouzdanje viši na višim nivoima postignuća (više o efektu kulturnog kapitala na samopouzdanje na svakom od nivoa postignuća u Prilogu 5).

Slika 5. *Kulturni kapital i samopouzdanje u Zapadnoj Evropi: moderacija postignuća na PISA testu*



Dakle, dok u Srbiji postignuće ne vrši moderaciju, dotle u Zapadnoj Evropi ono to čini, i to na drugačiji način nego u slučaju desetogodišnjaka. Naime, ovaj nalaz se razlikuje od onoga koji je dobijen na osnovu podataka prikupljenih istraživanjem TIMSS 2019. Iako je samopouzdanje operacionalizovano na drugačiji način u dva istraživanja te direktna poređenja nisu moguća, primećuje se da se među petnaestogodišnjacima (PISA) na niskom postignuću ne javlja negativan uticaj kulturnog kapitala, kakav je bio primetan kod desetogodišnjaka (TIMSS). Ipak, kod petnaestogodišnjaka je primetno da u kontekstu niskog postignuća kulturni kapital ima najmanji pozitivan doprinos samopouzdanju. Dakle, ukoliko učenik u nižim razredima ima nisko postignuće, viši kulturni kapital vodi nižem samopouzdanju, dok među nešto starijom decom učenicima koji imaju nisko postignuće kulturni kapital ne sputava samopouzdanje, već vodi višem samopouzdanju, samo u nešto manjoj meri nego u slučaju visokog postignuća. Iako bi za detaljnije tumačenje ovih nalaza bila potrebna posebna istraživanja, koja ne bi nužno bila (samo) sociološka, korisno je uočiti da što učenici duže vremena provode u obrazovnom sistemu i bolje

ga upoznaju, to kulturni kapital neupitnije utiče na pozitivnu procenu sopstvenih sposobnosti.

Na kraju ovog dela knjige možemo da zaključimo da, osim što utiče na obrazovni uspeh i obrazovne aspiracije, kulturni kapital utiče i na odnos koji učenik gradi prema obrazovanju i način na koji sebe vidi unutar obrazovnog sistema, te da je ovaj uticaj primetan i u Srbiji i u Zapadnoj Evropi. Takođe, nužno je naglasiti da su podaci prikupljeni međunarodnim istraživanjima orijentisanim na procenu znanja učenika, kakva su PISA i TIMSS, mnogo manje pogodni za analizu odnosa učenika prema obrazovanju nego obrazovnog uspeha i obrazovnih aspiracija, te da bi ova oblast u budućnosti trebalo da se detaljnije prouči pomoću istraživanja čija bi svrha bila prvenstveno bolje razumevanje odnosa koji učenik ima prema obrazovanju, načina na koji ga vrednuje, kao i njegove procena pravičnosti obrazovnog sistema.



KULTURNI KAPITAL I NASTAVNI KONTEKST

Nakon što je u prethodnim poglavljima analiziran odnos kulturnog kapitala i obrazovnog uspeha, obrazovnih aspiracija i odnosa prema obrazovanju, na kraju bi bilo korisno da se ispita i odnos kulturnog kapitala i nekih nesocioloških varijabli (poput odlika nastave ili odlika školske sredine) koje bi mogle da moderiraju odnos između kulturnog kapitala i obrazovnih praksi. Jasno je da ovo poglavlje mora biti najmanje sistematično i iscrpno budući da je širok spektar pedagoških odlika koje mogu da utiču na vezu između kulturnog kapitala i obrazovnih praksi, kao i zbog toga što su kompetencije autora, kao sociologa, u ovoj sferi najskromnije. Ipak, smatram da je važno da se pažnja obrati makar na neke od karakteristika nastavnog konteksta koje mogu da ponude delimično bolje razumevanje uticaja kulturnog kapitala na obrazovne prakse, ali i da skrenu pažnju na široku oblast koja bi mogla da bude plodonosna za buduća istraživanja. Iako su pedagoške karakteristike nastave koju učenik pohađa najmanje istraživane u literaturi koja se dotiče koncepta kulturnog kapitala, čini se da bi baš ovakva istraživanja mogla da omoguće bolje razumevanje mehanizma koji spaja kulturni kapital i obrazovne prakse, pa čak možda i da pruže neke smernice za umanjivanje uticaja kulturnog kapitala.

Premda je iz celine Burdijeove teorije moguće zaključiti da je obrazovni sistem samo relativno autonoman, te da se nejednakosti unutar obrazovnog sistema ne mogu ukinuti (pa verovatno ni smanjiti) bez izmene celokupnog društvenog sistema, na retkim mestima on se dotiče i različitih pedagoških praksi koje bi mogle da vode umanjenju obrazovnih nejednakosti. U tom kontekstu Burdije i Passeron govore o „racionalnoj pedagogiji“, koja bi trebalo da bude „zasnovana na sociologiji kulturnih nejednakosti“, a vodila bi smanjenju „nejednakosti u obrazovanju i kulturi“ (Bourdieu & Passeron, 1979: 76). Ipak, ovi autori nisu bili previše rečiti kada je u pitanju opis takve pedagogije. Ono što navode kao njenu ključnu karakteristiku, osim što bi za njeno ostvarivanje bila potrebna demokratizacija prilikom izbora nastavnika, jeste da bi ona morala da bude prečišćena od implicitnih kriterijuma, jer bi se zasnivala na „analizi relativnih troškova različitih načina organizovanja nastave i različitih ponašanja nastavnika“ (*ibid.*: 74). Dakle, autori ne nude spisak karakteristika racionalne pedagogije, ali otvaraju prostor da se analizom konkretnih nastavnih praksi može uočiti koje od njih najviše doprinose jednakosti. Na taj način ne samo da se upućuje na jednu široku oblast za dalja istraživanja nego se u izvesnoj meri sugeriše da se izvesne promene mogu kreirati i u samoj obrazovnoj sferi. Štaviše, ukoliko imamo na umu Burdijeovu ideju da su prakse posledica interakcije habitusa i polja, može se pretpostaviti da se izmenama obrazovnog polja, možda čak i onima na mikronivou, može vršiti delimični uticaj na promene samih praksi. Sigurno je da je širok spektar tema koje bi na ovaj način trebalo da se preispitaju, od sadržaja koji su zastupljeni u obrazovanju, preko metoda koje se primenjuju u nastavi, do metoda ocenjivanja. Jasno je da su ovakvo preispitivanje pozvani da obavljaju svi, od naučnika, preko donosilaca obrazovnih odluka, do nastavnika koji najbolje mogu da istraže sopstvenu praksu. Uprkos tome što ova tema može biti veoma značajna i što smo u nabranju mogućih aktera koji bi sprovodili ovakva istraživanja pošli od naučnika, relativno je mali broj naučnih radova kojima se preispituje značaj različitih odlika nastave i nastavne situacije u kontekstu veze između kulturnog kapitala i obrazovnih praksi učenika.

Obrazovna odlika koja je verovatno najviše proučavana u kontekstu strukturalnih obrazovnih nejednakosti jeste opremljenost škola. Sredinom 60-ih godina prošlog veka *Kolmanov izveštaj* je iznenadio mnoge tvrdnjom da razlike između škola nemaju preveliki značaj za obrazovne nejednakosti (Coleman *et al.*,

1966: 21). Preciznije, Kolman nije analizirao samo opremljenost škole (npr. veličinu školske biblioteke i opremljenost laboratorije) već i neke odlike kurikuluma (poput broja godina učenja matematike, engleskog, prirodnih nauka) i nastavnika (poput rase, nivoa obrazovanja i skora na testu). Ipak, u njegovim analizama pažnja nije bila usmerena na same nastavne metode. U izveštaju je zaključeno da školske varijable objašnjavaju mali deo nejednakosti u postignućima učenika kada se kontroliše njihov socioekonomski status (*ibid.*). Ipak, u ovom izveštaju je primećeno da školske karakteristike imaju veći značaj za uspeh učenika iz manjinskih grupa (etničkih i rasnih), nego za one iz većinske grupe. Primera radi, na jugu SAD odlike škole objašnjavaju 20% obrazovnog uspeha Afroamerikanaca i samo 10% uspeha belaca (*ibid.*: 22). Iako su statistički postupci koje je Kolman koristio u narednim godinama dosta kritikovani, mnoga istraživanja koja su pokušavala da preispitaju mogućnost škole da umanju značaj porodičnih karakteristika dolazila su do sličnih nalaza (Gamoran & Long, 2007). Uticaj opremljenosti škole analiziran je i na osnovu podataka prikupljenih TIMSS istraživanjem. Na osnovu rezultata TIMSS istraživanja sprovedenog 1995. godine u 40 zemalja pokazano je da opremljenost škole ne utiče na postignuće iz matematike kada se kontrolišu socioekonomske karakteristike učenika (Hanushek & Luque, 2003). Do sličnih nalaza se došlo i u Srbiji u istraživanju koje je u fokusu, osim opremljenosti škole, imalo upravo kulturni kapital. Naime, podaci iz istraživanja TIMSS 2015 pokazali su da visoka opremljenost škole u Srbiji nije mogla da oslabi vezu između kulturnog kapitala i uspeha na testovima iz matematike i prirodnih nauka (Radulović, Malinić & Gundogan, 2017).

Za razliku od opremljenosti škole, odlike nastave su ređe analizirane u kontekstu uticaja kulturnog kapitala ili neke druge karakteristike povezane sa društvenim položajem na učenikovo postignuće. Moguće je uočiti teorijska razmatranja o tome kako umanjenju značaja kulturnog kapitala može da vodi pristup nastavi koji je orijentisan na učenika i koji prihvata različite načine razmišljanja i oblike znanja, a ne samo znanje dominantne grupe (Ryan & Hellmundt, 2007: 15). Ipak, malo je studija koje empirijski pokušavaju da analiziraju značaj različitih nastavnih praksi. Jedno od takvih je pokazalo da podrška koju učenici dobijaju od nastavnika može da moderira uticaj kulturnog kapitala na postignuće. Naime, na osnovu podataka prikupljenih istraživanjem PISA 2018 uočeno je da podrška koju učenik dobija od

nastavnika može da umanja uticaj kulturnog kapitala (merenog pomoću obrazovanja roditelja i opremljenosti doma kulturnim dobrima) na čitalačko postignuće (Radulović, Radulović & Stančić, 2022). Ipak, podrška koju učenik dobija nema isti značaj u svim obrazovnim sistemima. Istraživanje je pokazalo da u zemljama u kojima kulturni kapital ima najmanji uticaj na postignuće (Izrael, Kanada, Norveška) podrška dodatno umanjuje značaj kulturnog kapitala, dok u zemljama sa najjačom vezom između kulturnog kapitala i postignuća (Češka, Francuska, Mađarska) veća podrška vodi jačanju ove veze (*ibid.*). Dakle, sama praksa podrške i njeni efekti nisu nezavisni od obrazovnog konteksta u kojem se odvijaju. Istraživanja su pokazala i da postoji povezanost između kulturnog kapitala (merenog preko čitalačkih navika, poseta kulturnim institucijama i kulturne komunikacije) i količine povratnih informacija koje učenici dobijaju, te da davanje povratne informacije može da bude jedan od mehanizama na mikronivou koji vode nejednakostima (Sortkaer, 2019: 647). Štaviše, druga istraživanja su pokazala da učenici sa viših klasnih položaja češće traže pomoć od nastavnika u odnosu na decu iz radničke klase, te se prethodni nalaz može tumačiti i u tom svetlu (Calarco, 2011, 2014). Konačno, gotovo da su nepostojeća istraživanja kojima se ispituje značaj konkretnih nastavnih metoda za umanjivanje nejednakosti. U jednom od retkih istraživanja tog tipa uočeno je da među učenicima prvog razreda aktivnosti učenja koje uključuju fizičke predmete (poput štapića) u nastavi matematike vode boljem razvijanju mentalnih aritmetičkih sposobnosti kod dece niskog socioekonomskog statusa (Kamii, Rummelsburg & Kari, 2005: 39). Ovakav nalaz mogao bi da se tumači kao pokazatelj toga da praktične i fizički opipljive aktivnosti više odgovaraju deci niskog socioekonomskog statusa, jer u manjoj meri podrazumevaju znanja koja su vezana za kulturni kapital, poput jezičke kompetencije.

Posredujuća uloga nastavnih praksi u izvesnoj meri je istraživana i u Srbiji. Na osnovu podataka prikupljenih studijom TIMSS 2015 jedno istraživanje je pokazalo da način rada u nastavi može da moderira vezu između društvenog položaja (merenog pomoću obrazovanja i zanimanja oba roditelja) i postignuća na testu iz prirodnih nauka (Gundogan, Malinić & Radulović, 2020). Preciznije, ova studija je pokazala da je intenzitet veze između društvenog položaja i postignuća jači ukoliko je nastava više transmisivna, a manje angažujuća (*ibid.*). Posredujuća uloga nekih od „nesocioloških“ varijabli biće detaljnije analizirana u narednom delu teksta, gde će se ispitivati u kojoj meri nastavne prakse i odlike školske sredine mogu da

moderiraju vezu između kulturnog kapitala i postignuća među desetogodišnjacima i petnaestogodišnjacima u Srbiji i u zemljama Zapadne Evrope.

KULTURNI KAPITAL I NASTAVNI KONTEKST: ANALIZA PODATAKA IZ MEĐUNARODNIH ISTRAŽIVANJA POSTIGNUĆA UČENIKA

Istraživanje TIMSS nam nudi više izvora podataka o odlikama školske sredine i same nastave budući da su istraživanjem, osim učenika, obuhvaćeni i njihovi nastavnici i direktori škola. Ovde ćemo analizirati podatke prikupljene od nastavnika, tj. njihove procene koliko se škola fokusira na akademski uspeh učenika i koliko je bezbedna i uređena, i podatke prikupljene od učenika o tome u kojoj meri nastavu matematike doživljavaju kao jasnu.²⁷ Skala koja meri fokusiranost škole na akademski uspeh sastoji se od procene nastavnika na petostepenoj skali (od veoma nizak do veoma visok) na 12 ajtema, poput: očekivanja nastavnika koja se tiču obrazovnog uspeha učenika, roditeljska očekivanja akademskog uspeha učenika, učeničko poštovanje drugara koji imaju visok uspeh i sl. Skala koja meri bezbednost i uređenost škole zasniva se na slaganju nastavnika na četvorostepenoj skali sa osam stavova, poput: škola se nalazi u bezbednom kraju, osećam se bezbedno u školi, škola ima jasna pravila o ponašanju učenika. Jasnoća nastave matematike procenjena je na osnovu stepena slaganja učenika, izraženog na četvorostepenoj skali sa šest stavova, kao što su: znam šta nastavnik od mene očekuje, moj nastavnik je dobar u objašnjavanju matematike, nastavnik objašnjava sadržaj iznova ako nam nije jasno i sl.²⁸

Kao što se može videti u Tabeli 15, u Srbiji sve tri analizirane skale pokazuju korelaciju sa kulturnim kapitalom koja je gotovo zanemarljive jačine. Kada je u pitanju

27 Nužno je istaći da su istraživanjem TIMSS ispitivane i mnoge druge odlike nastave, a posebno škole, kojoj je posvećen ceo upitnik koji su popunjavali direktori škola. U tom smislu, u ovom delu knjige pokušaćemo da ispitamo da li nastavne prakse i odlike škole mogu da moderiraju vezu između kulturnog kapitala i postignuća, ali to nikako neće predstavljati iscrpnu analizu svih mogućih odlika škole i praksi nastavnika koje ovo istraživanje nudi.

28 Više detalja o skalama koje su u originalu nazvane: *School Emphasis on Academic Success-Teacher, Safe and Orderly Schools-Teacher* i *Instructional Clarity in Mathematics Lessons*, moguće je pronaći u: Mullis et al., 2020.

Zapadna Evropa dok jasnoća nastave ne korelira sa kulturnim kapitalom učenika, skale koje se tiču naglasaka na akademskom uspehu i bezbednosti i uređenosti škole pokazuju značajno jaču vezu sa kulturnim kapitalom nego u slučaju Srbije (naglasak na akademskom uspehu: $Z = 10,36$, $p < 0,01$; bezbednost i uređenost: $Z = 16,71$, $p < 0,01$). Ovaj podatak može da govori o tome da su u Evropi jasnije podele između škola, te da one koje su uređenije i više usmerene ka akademskom uspehu češće pohađaju deca koja raspolažu visokim kulturnim kapitalom, dok su ovakve razlike između škola u Srbiji manje zastupljene. Kada je u pitanju procena jasnoće nastave, dobijeni nalazi se razlikuju od očekivanih budući da bi se moglo pretpostaviti da će učenicima niskog kulturnog kapitala nastava biti manje razumljiva. Ipak, ove podatke treba uzeti s rezervom jer je upitno koliko je i sam instrument dobar, odnosno u kojoj meri desetogodišnjaci mogu objektivno da procene nastavu i u kojoj su meri odgovori na pitanja obojeni njihovim odnosom sa nastavnikom (u slučaju Srbije učiteljem/učiteljicom).

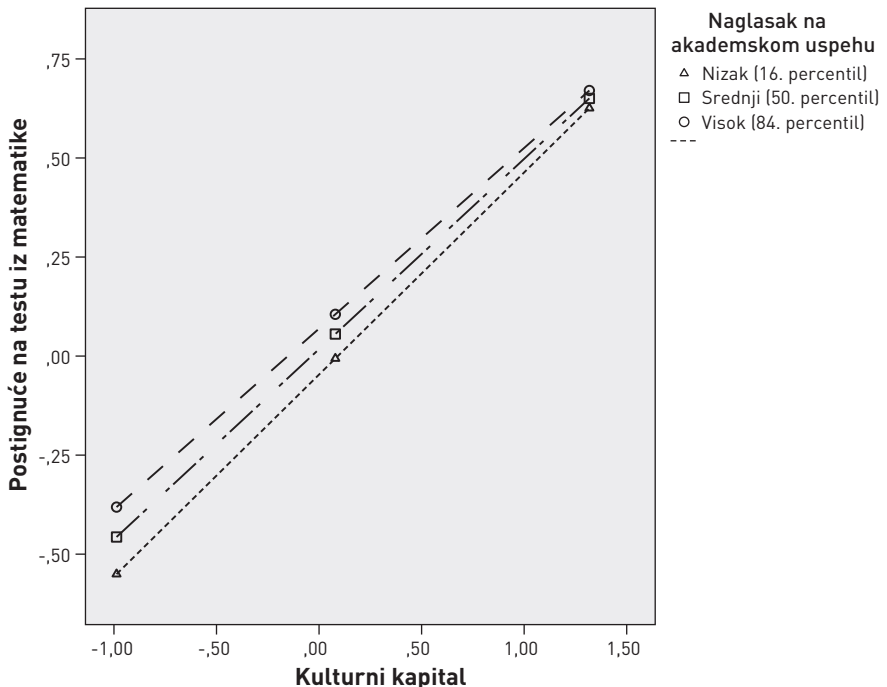
U prilog toj tezi idu i podaci da učenici boljeg postignuća ne percipiraju nastavu kao jasniju nego oni lošijeg postignuća, odnosno da je i veza između učeničke procene jasnoće nastave i postignuća veoma slaba (Srbija: $r = 0,092$, $p < 0,01$; Zapadna Evropa: $r = 0,071$, $p < 0,01$). Kada je u pitanju naglasak na akademskom postignuću i bezbednosti škole, u Srbiji se pokazuje da je i njihova veza sa postignućem zanemarljiva (naglasak na akademskom uspehu: $r = 0,046$, $p < 0,01$; bezbednost i uređenost: $r = -0,064$, $p < 0,01$), dok u Zapadnoj Evropi postoji slaba veza između ovih varijabli (naglasak na akademskom uspehu: $r = 0,217$, $p < 0,01$; bezbednost i uređenost: $r = 0,218$, $p < 0,01$) koja govori o tome da s porastom naglasaka na akademskom uspehu i bezbednosti i uređenosti škole raste i postignuće učenika, te je značaj ovih varijabli detaljnije analiziran.

Tabela 15. TIMSS – Naglasak na akademskom uspehu, bezbednost i jasnoća nastave matematike i kulturni kapital

Korelacija kulturnog kapitala i:	Srbija		Zapadna Evropa (Nemačka, Francuska)	
	r	p	r	p
Naglasak na akademskom uspehu	0,059	< 0,01	0,255	< 0,01
Bezbednost i uređenost škole	-0,096	< 0,01	0,225	< 0,01
Jasnoća nastave matematike	0,043	< 0,01	0,005	0,668

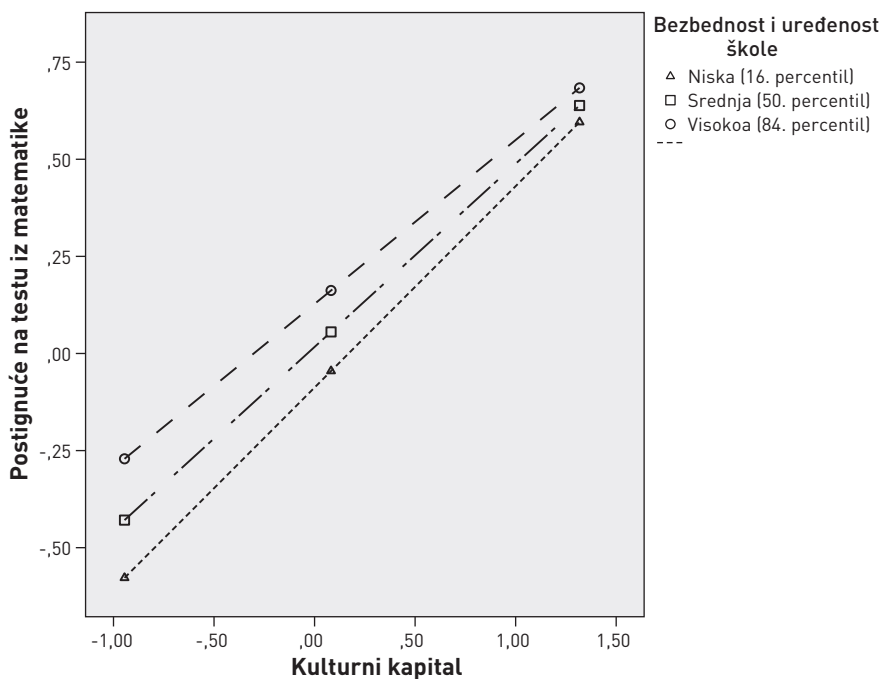
Naime, zanimljivi nalazi se dobijaju kada se analizira na koji način naglasak na akademskom uspehu i sigurnost i uređenost škole moderiraju vezu između kulturnog kapitala i postignuća. Dok se u Srbiji naglasak na akademskom postignuću i bezbednost i uređenost škole ne pokazuju kao značajni moderatori ovog odnosa, u Zapadnoj Evropi je primetno da oni blago moderiraju njihov odnos. Iako interakcija kulturnog kapitala, s jedne strane, i naglasaka na akademskom uspehu i bezbednosti škole, s druge, ne doprinosi u velikoj meri objašnjenju varijanse postignuća (za naglasak na akademskom uspehu: $\Delta R^2 = 0,0011$, $\Delta F(1, 7.179) = 10,88$, $p < 0,01$; za bezbednost i uređenost: $\Delta R^2 = 0,0023$, $\Delta F(1, 7.312) = 22,7$, $p < 0,01$), kao što se može videti na slikama 6 i 7, primetno je da je efekat kulturnog kapitala na postignuća nešto blaži u školama koje imaju visok naglasak na akademskom postignuću i koje su bezbednije i uređenije (više detalja o ovim modelima moguće je pronaći u prilogima 6 i 7).

Slika 6. *Kulturni kapital i postignuća na TIMSS testu u Zapadnoj Evropi: moderacija naglasaka na akademskom uspehu*



Dakle, iako su u Zapadnoj Evropi manje šanse da dete niskog kulturnog kapitala bude u školi koja je bezbedna i podstiče akademski uspeh, ukoliko se ono u njoj nađe, onda kulturni kapital ima manji uticaj na postignuće. Iako nam ovi podaci ne govore mnogo o tome šta konkretno doprinosi da u školama koje su orijentisane na akademsko postignuće i bezbedne su bude manji uticaj kulturnog kapitala, oni sugerišu da same odlike škole mogu posredovati uticaj kulturnog kapitala. Štaviše, ovakvi nalazi pokazuje da odlike škole, teoretski, mogu u određenoj (maloj) meri da umanje uticaj kulturnog kapitala (iako u praksi to ne rade, jer takve škole ređe upisuju učenici sa niskim kulturnim kapitalom).

Slika 7. Kulturni kapital i postignuće na TIMSS testu u Zapadnoj Evropi: moderacija bezbednosti i urednosti škole



U odnosu istraživanje TIMSS, istraživanje PISA u većoj meri omogućava da se ispita kako različite nastavne prakse moderiraju vezu između postignuća i kulturnog kapitala. Preciznije, u ovom delu analizirano je na koji način prilagođavanje nastave posebnim potrebama učenika, nastavničko podsticanje učenika da se aktivno uključe u nastavu koja se tiče čitanja i pružanje povratne informacije utiču na efekat

kulturnog kapitala na postignuće na testu čitalačke pismenosti. Prilagođavanje nastave je procenjavano na osnovu odgovora učenika na četvorostepenoj skali (od „nikada ili skoro nikada“ do „na svakom času“) na tri pitanja koja se odnose na to koliko često nastavnik: prilagođava časove potrebama i znanju odeljenja; pruža individualnu pomoć kada učenik ima poteškoće da razume sadržaj; menja strukturu časa ukoliko je tema većini učenika teška i nerazumljiva. Stepenu u kojem nastavnik nastoji da podstakne učenike da aktivno učestvuju u nastavi mereno je na osnovu odgovora učenika na četvorostepenoj skali (takođe od „nikada ili skoro nikada“ do „na svakom času“) na četiri pitanja, poput: koliko često nastavnik podstiče učenike da izraze svoje mišljenje; koliko često pomaže učenicima da obrađivane teme dovedu u vezu sa ličnim iskustvima, koliko često postavlja pitanja koja motivišu učenike da aktivno učestvuju i sl. Pružanje povratne informacije učeniku mereno je na osnovu procene učenika (na istoj četvorostepenoj skali) koliko često nastavnik: daje povratnu informaciju učeniku o njegovim vrlinama; upućuje učenika na oblasti u kojima može da napreduje; govori učeniku na koji način može da bude uspešniji.²⁹

Tabela 16. PISA – Naglasak na akademskom uspehu, bezbednost i jasnoća nastave matematike i kulturni kapital

Korelacija kulturnog kapitala i:	Srbija		Zapadna Evropa (Nemačka, Francuska)	
	r	p	r	p
Prilagođavanja nastave	0,001	0,930	0,041	< 0,01
Podsticanja učenika da aktivno učestvuju	0,058	< 0,01	0,054	< 0,01
Povratne informacije	0,006	0,652	0,024	< 0,01

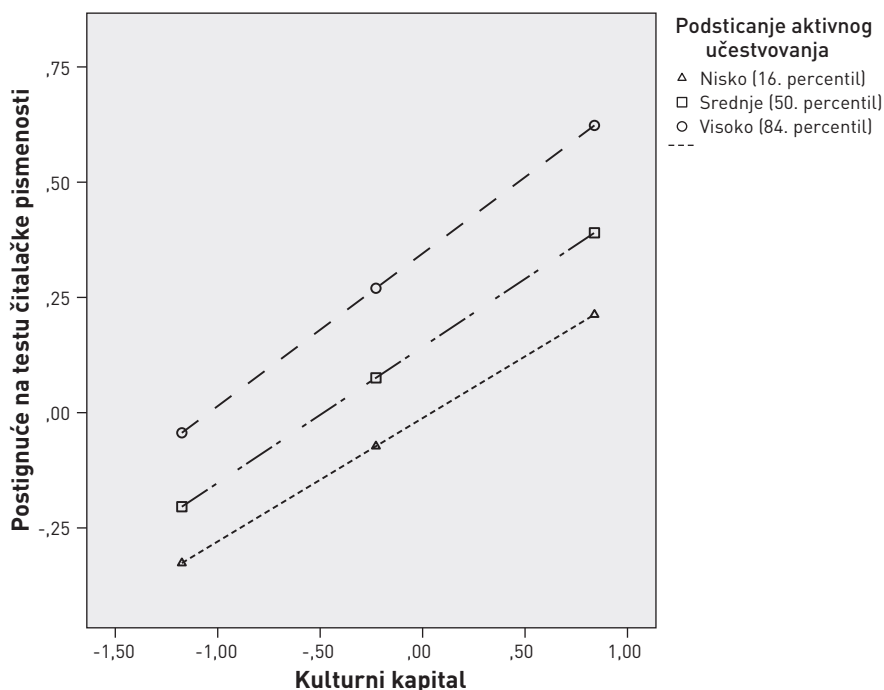
Kao što se vidi u Tabeli 16, veza između analiziranih nastavnih praksi i kulturnog kapitala, ili nije statistički značajna, ili je intenzitet korelacije izrazito nizak. To govori da način na koji učenici izražavaju svoju percepciju nastave nije u vezi sa kulturnim kapitalom. Ipak, izuzev u slučaju povratne informacije, postoji značajna, mada vrlo slaba veza između načina na koji učenici percipiraju nastavu i njihovog postignuća (Srbija – podsticanje

²⁹ O ove tri skale, koje su u originalu nazvane *Adaptation of instruction*, *Teacher's stimulation of reading engagement perceived by student* i *Perceived feedback*, više u: OECD, 2018.

aktivnog učestvovanja: $r = 0,205$, $p < 0,01$, prilagođavanje nastave: $r = 0,110$, $p < 0,01$; Zapadna Evropa – podsticanje aktivnog učestvovanja: $r = 0,046$, $p < 0,01$, prilagođavanje nastave: $r = 0,069$, $p < 0,01$). Takođe, primetno je da podsticanje učenika da aktivno učestvuju u nastavi i prilagođavanje nastave u izvesnoj meri moderiraju odnos između kulturnog kapitala i postignuća.

Kada je u pitanju podsticanje aktivnog učestvovanja u nastavi, primetno je da ova varijabla i kulturni kapital objašnjavaju 11,8% varijanse postignuća u Srbiji ($F(2, 5.909) = 393,71$, $p < 0,01$), odnosno 15,3% varijanse u Zapadnoj Evropi ($F(2, 21.753) = 1.968,96$, $p < 0,01$), dok se uvođenjem interakcije između kulturnog kapitala i podsticanja učestvovanja u regresioni model procenat objašnjene varijanse delimično uvećava (Srbija – $\Delta R^2 = 0,01$, $\Delta F(1, 5.908) = 6,6$, $p < 0,01$; Zapadna Evropa – $\Delta R^2 = 0,01$, $\Delta F(1, 21.752) = 25,49$, $p < 0,01$).

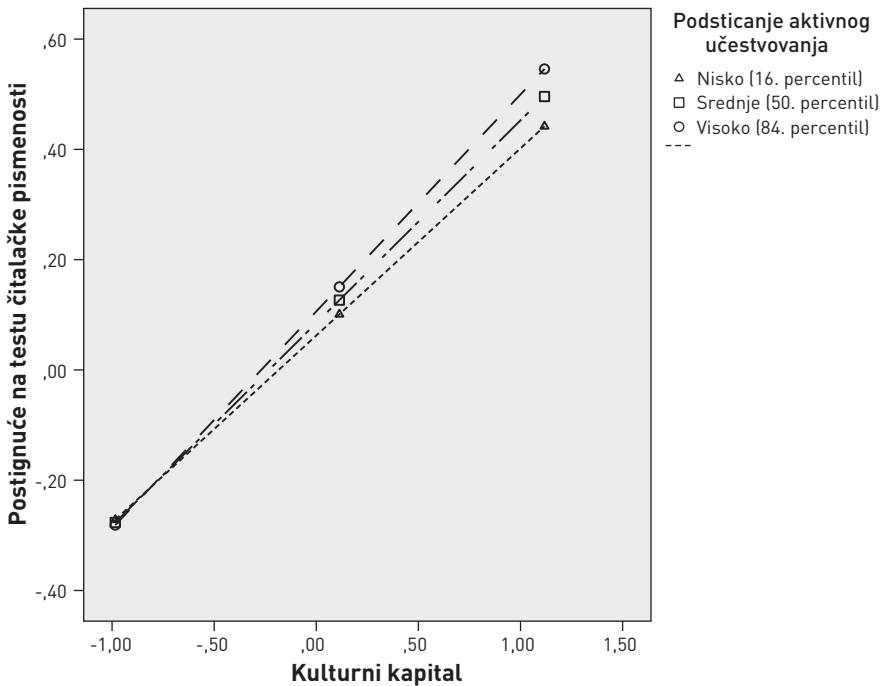
Slika 8. Kulturni kapital i postignuće na PISA testu u Srbiji: moderacija podsticanja aktivnog učestvovanja



Kao što se može videti iz grafika interakcije (slike 8 i 9), i u Srbiji i u Zapadnoj Evropi efekat kulturnog kapitala na postignuće nešto je jači u kontekstu jačeg

podsticanja aktivnog učestvovanja u nastavi (detaljnije o efektu kulturnog kapitala na samopouzdanje na svakom od nivoa podsticanja aktivnog učestvovanja u Prilogu 8).

Slika 9. *Kulturni kapital i postignuće na PISA testu u Zapadnoj Evropi: moderacija podsticanja aktivnog učestvovanja*

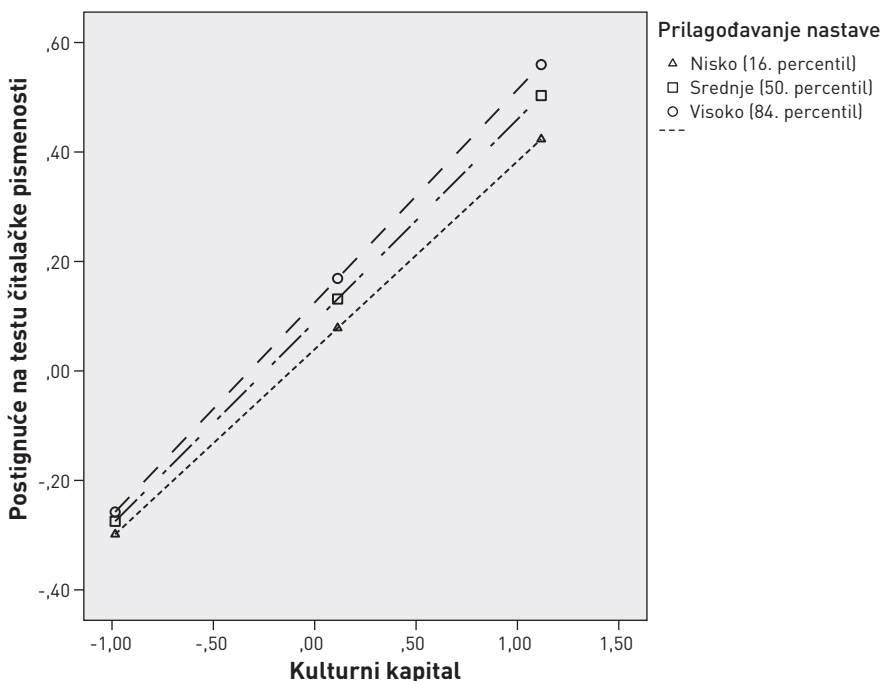


Iako bi ovakav nalaz mogao da začudi, budući da se podsticanje učenika da aktivno učestvuju percipira kao odlika kvalitetne nastave, nalaz je na tragu postojećih istraživanja koja pokazuju da u obrazovnim sistemima u kojima vladaju nejednakosti podrška nastavnika (odnosno ono što učenici percipiraju kao podršku) zapravo vodi većim obrazovnim nejednakostima (Radulović, Radulović & Stančić, 2022). Osim toga, ovakav nalaz se lako može interpretirati pomoću Burdijeove teorije, jer može da govori o tome da podsticanje aktivnog učestvovanja u ovakvim sistemima zapravo uspeva da u nastavu aktivno involvira samo učenike visokog kulturnog kapitala budući da se obrazovni sistem prvenstveno njima i obraća.

Slični nalazi se dobijaju i kada je u pitanju adaptacija nastave. Premda se u Srbiji adaptacija nastave ne prikazuje kao značajan moderator odnosa između

kulturnog kapitala i postignuća, u Zapadnoj Evropi se može uvideti da interakcija kulturnog kapitala i adaptacije delimično doprinosi objašnjenju varijanse postignuća ($\Delta R^2 = 0,0008$, $\Delta F(1, 21.710) = 19,59$, $p < 0,01$), te da je na višim nivoima adaptacije nastave efekat kulturnog kapitala viši (Slika 10, detaljnije u Prilogu 9).

Slika 10. *Kulturni kapital i postignuće na PISA testu u Zapadnoj Evropi: moderacija prilagođavanja nastave*



Dakle, kao i u slučaju podsticanja aktivnog učestvovanja, stiče se utisak da se adaptacija nastave vrši tako da od nje veću korist imaju učenici koji raspolažu visokim kulturnim kapitalom, što još jednom govori o tome da je obrazovni sistem orijentisan upravo na ove učenike. Preciznije, ovo bi moglo da znači da i kada se nastava „adaptira“, ona se adaptira prema potrebama učenika visokog kulturnog kapitala. Moguće je i alternativno tumačenje, da se samim adaptiranjem šalje poruka da je prilagođavanje prisutno zato što su oni kojima se adaptira nedovoljno uspešni – pa im se zato prilagođava. To možda omogućava prilagođavanje sadržaja, zahteva i sl., ali istovremeno šalje poruku o tome da su učenici kojima se prilagođava manje sposobni, pa im zato treba prilagođavanje. Konačno, nužno je prokomentarisati

da su odlike nastave koje su na ovom mestu analizirane (i u istraživanju TIMSS i PISA) bile jako slabo povezane sa postignućem učenika. Ovo bi moglo da znači da, nezavisno od kulturnog kapitala, odlike nastava ne mogu mnogo da utiču na postignuće učenika. Budući da brojna pedagoška istraživanja demantuju ovakvo tumačenje, može se pretpostaviti da instrumenti koji su korišćeni u navedenim istraživanjima nisu adekvatni, ili da učenici nisu idealan izvor podataka u ovom slučaju. Ovo je nužno imati na umu jer se može pretpostaviti da bi se pomoću nekih drugih instrumenata ili načina prikupljanja podataka (poput posmatranja), ne samo bolje objasnilo postignuće pomoću nastavnih praksi (što i nije cilj ove knjige) nego bi se i nastavne prakse pokazale kao značajniji moderator odnosa između kulturnog kapitala i postignuća.

kapitala za postignuće deteta i može se tvrditi da su Burdijeove ideje o uticaju kulturnog kapitala na obrazovne prakse u ovom domenu u najvećoj meri potvrđene. Primetno je da istraživanja koja prihvataju širi koncept kulturnog kapitala uspevaju da u većoj meri, ili u većem broju slučajeva, objasne postignuće kulturnim kapitalom (Andersen & Hansen, 2012; Huang & Liang, 2016; Radulović & Gundogan, 2021), ali čak i istraživanja koja se koriste uskom koncepcijom kulturnog kapitala pokazuju njegov određeni značaj (DiMaggio, 1982; Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999; Jaeger, 2011). Štaviše, neka od istraživanja pokazuju da kulturni kapital nije povezan samo sa obrazovnim uspehom, već i sa načinom na koji učenik doživljava sopstveni obrazovni uspeh, kao i načinom na koji nastavnici procenjuju učenikove obrazovne kvalitete. Ovakvi nalazi istraživanja sugerišu da kritičari Burdijea koji smatraju da se pomoću njegove teorije ne mogu objasniti konkretne prakse pojedinaca, pa čak i kritičari koncepta klase koji smatraju da u savremenim društvima prakse nisu klasno strukturisane, nemaju mnogo empirijskih argumenata za svoje stavove u ovoj oblasti. Istraživanje je pokazalo da je kulturni kapital značajan i za postignuće učenika u Srbiji, što ima dvostruke implikacije kako za razumevanje kulturnog kapitala, tako i za razumevanje društva i obrazovnog sistema Srbije. Sa jedne strane, ovaj nalaz govori o tome da kulturni kapital može biti uticajan i u postsocijalističkim društvima, te da nije relevantan samo za analizu kapitalističkih društava sa dugom tradicijom, a još manje samo francuskog društva. S druge strane, ovaj nalaz svedoči o Srbiji kao državi u kojoj obrazovni sistem doprinosi reprodukciji društvenih nejednakosti. U tom smislu naročito može da zabrine podatak da je među osnovcima značaj kulturnog kapitala za postignuće sličnog nivoa u Srbiji i starim kapitalističkim društvima, štaviše da je značaj u Srbiji uporediv sa nekim od društava sa najvećim obrazovnim nejednakostima, poput francuskog. Među starijom populacijom primetno je da je veza između kulturnog kapitala i postignuća slabijeg intenziteta u Srbiji nego u Zapadnoj Evropi, te makar na ovom nivou obrazovne nejednakosti u Srbiji izgledaju manje u odnosu na one u društvima sa dugom kapitalističkom tradicijom.

Premda su istraživanja koja se bave značajem kulturnog kapitala za obrazovne aspiracije ređa nego ona koja se bave obrazovnim postignućem, može se zaključiti da su i u ovoj oblasti potvrđene neke od osnovnih Burdijeovih pretpostavki. Različita istraživanja pokazuju da s porastom kulturnog kapitala rastu i obrazovne aspiracije dece i njihovih roditelja i ova pravilnost je konstatovana u različitim državama,

uključujući i Srbiju. Takođe, u istraživanjima se može uočiti da kulturni kapital nije povezan samo sa željenim ili očekivanim nivoom obrazovanja već i sa tipom argumentacije koja prati te aspiracije, tj. da učenici koji raspolažu višim kulturnim kapitalom imaju sklonost da obrazovne aspiracije predstavljaju kao deo sopstvene želje za individualnim usavršavanjem, a ne samo kao ekonomski racionalno ponašanje. Rezultati dobijeni analizom podataka prikupljenih velikim međunarodnim istraživanjima su potvrdili nalaze postojećih istraživanja. Takođe, ovi podaci su pokazali da značaj kulturnog kapitala za obrazovne aspiracije u Srbiji ne zaostaje za uticajem koji on ima u društvima duge kapitalističke tradicije, što još jednom svedoči o značajnoj ulozi koju obrazovanje ima u društvenoj reprodukciji u Srbiji, kao i o tome da kulturni kapital može biti uticajan i u postsocijalističkim društvima. Ipak, primetno je da je u Srbiji, kada se kontroliše količina kulturnog kapitala kojom učenik raspolaže, veza između postignuća i aspiracija jača nego u Zapadnoj Evropi. Dodatno, razlika u jačini veze između postignuća i aspiracija najveća je kada se porede učenici koji raspolažu niskim kulturnim kapitalom u dve grupe zemalja. Ovi nalazi mogli bi da govore o tome da je obrazovni sistem u Srbiji više meritokratski od zapadnoevropskih. Iako su obrazovne nejednakosti i u njemu više nego primetne, u poređenju sa zapadnoevropskim obrazovnim sistemima on izgleda nešto otvorenije, budući da unutar njega dobar obrazovni uspeh može u većoj meri da sačuva učenika od pogubnog uticaja niskog kulturnog kapitala na obrazovne aspiracije.

Iako je Burdije smatrao da različiti elementi odnosa prema obrazovanju, poput vrednovanja obrazovanja i prihvatanja ideologije darovitosti, imaju značajnu ulogu u razumevanju obrazovnog polja, izrazito je mali broj istraživanja koja su ispitivala vezu između odnosa prema obrazovanju i kulturnog kapitala. Iako se ispitivanjem obrazovnih aspiracija na neki način zadire i u odnos prema obrazovanju, retka su istraživanja u kojima je fokus na nekom od aspekata odnosa prema obrazovanju. Postojeća istraživanja na tom tragu pokazala su da samoefikasnost posreduje uticaj kulturnog kapitala na obrazovno postignuće (Radulović, Vesić & Malinić, 2020), kao i da kulturni kapital pozitivno korelira sa intrinzičnim vrednovanjem obrazovanja (Radulović, 2019). Imajući na umu malobrojnost istraživanja koja ispituju odnos prema obrazovanju u kontekstu kulturnog kapitala, izuzetno su značajni nalazi do kojih se došlo analizom podataka prikupljenih istraživanjima TIMSS 2019 i PISA 2018 koja su pokazala da je kulturni kapital povezan sa

odnosom koji učenik gradi prema obrazovanju i načinom na koji vidi sebe unutar obrazovnog sistema. Preciznije, došlo se do uvida o vezi između kulturnog kapitala i motivacije za učenje i samopouzdanja za rešavanje problema iz određenih predmeta koji je primetan kako u Zapadnoj Evropi, tako i u Srbiji. Ovi podaci su omogućili i detaljnije analize odnosa između kulturnog kapitala i motivacije i samopouzdanja koje su pokazale da je odnos između ovih varijabli u mnogim slučajevima posredovan obrazovnim postignućem. Dakle, značaj kulturnog kapitala za formiranje odnosa prema obrazovanju nije isti na različitim nivoima obrazovnog postignuća. Takođe, iako nisu moguća direktna poređenja nalaza iz dva različita istraživanja, čini se da je moderacijska uloga postignuća u njima različita. Preciznije, u istraživanju TIMSS moglo se primetiti da u kontekstu niskog postignuća kulturni kapital ima negativan uticaj na samopouzdanje, dok ovakav uticaj nije primetan u istraživanju PISA u kome je jedino pozitivan uticaj kulturnog kapitala na samopouzdanje nešto izraženiji među učenicima koji imaju visoko postignuće. Ukoliko imamo na umu da su korišćeni podaci iz istraživanja TIMSS prikupljeni među desetogodišnjacima, a oni iz istraživanja PISA prikupljeni među petnaestogodišnjacima, moguće je da se dinamika između kulturnog kapitala, postignuća i odnosa prema obrazovanju menja tokom školovanja, odnosno odrastanja. Kako iz podataka koji su na ovom mestu korišćeni nije moguće ispitati ovakvu tezu, jasno je da, kada su u pitanju istraživanja koja se tiču odnosa prema obrazovanju, postoji širok spektar tema za buduća istraživanja.

Ukoliko je veza između odnosa prema obrazovanju i kulturnog kapitala slabo istražena, značaj nastavnog konteksta za eventualno umanjeње nejednakosti još je slabiji. Za razliku od odnosa prema obrazovanju u kojem je, makar iz Burdijeovih teorijskih razmatranja, moguće naslutiti način na koji su kulturni kapital i vrednovanje obrazovanja povezani, na ovom mestu nedostaju čak i okvirne teorijske pretpostavke. Iako je Burdije govorio o prednostima „racionalne pedagogije“, ostaje nejasno šta bi bile njene konkretne odlike, kao i da li i u kojoj meri ona može da utiče na umanjeње obrazovnih nejednakosti koje su uzrokovane kulturnim kapitalom, odnosno koje su posledica društvene strukture. Nakon Burdijea, među brojnim istraživanjima obrazovnih praksi koja su se koristila konceptom kulturnog kapitala, gotovo da ne postoje ona koja ispituju mogućnost različitih školskih ili nastavnih varijabli da umanje uticaj kulturnog kapitala. Preciznije, određeni broj istraživanja

ispitivao je uticaj opremljenosti škole i došao do nalaza da ona ne može da doprinese umanjenju obrazovnih nejednakosti, ali konkretne nastavne prakse gotovo da nisu ispitivane. Retka istraživanja koja su se bavila nastavnim praksama pokazala su da podrška nastavnika može da moderira odnos između kulturnog kapitala i postignuća, mada da se način na koji ona vrši moderaciju razlikuje između više i manje pravičnih obrazovnih sistema (Radulović, Radulović & Stančić, 2022), kao i da angažujuća nastava pogoduje umanjenju obrazovnih nejednakosti (Gundogan, Malinić & Radulović, 2020). Analiza podataka iz međunarodnih istraživanja pokazala je da nastavne prakse i odlike školske sredine mogu da moderiraju odnos između kulturnog kapitala i postignuća kako među desetogodišnjacima (TIMSS), tako i među petnaestogodišnjacima (PISA). Iako ovakvi nalazi sugerišu da se promenama na mikronivou ili mezonivou može uticati na umanjenje ili povećanje nejednakosti, ovi podaci nisu bili pogodni da se dobije odgovor na pitanje koje su to konkretne metode koje bi umanjivale nejednakosti, te ovo polje ostaje otvoreno za buduća istraživanja.

Dakle, pregled postojećih istraživanja kao i analize podataka koje su izvršene u svrhu pisanja ove knjige pokazuju da je kulturni kapital kao koncept koristan za objašnjavanje obrazovnih praksi poput obrazovnog uspeha, aspiracija i odnosa prema obrazovanju. Takođe, pokazano je da odlike uže obrazovne sredine (školske sredine i nastavne prakse) mogu u izvesnoj meri da moderiraju odnos između kulturnog kapitala i obrazovnih praksi. Primećeno je da je opseg unutar kog se kulturni kapital pokazuje kao uticajan povezan sa načinom na koji se on konceptualizuje, tj. da izbor uske koncepcije kulturnog u izvesnoj meri umanjuje objašnjavački potencijal ovog koncepta. Ipak, čak i uz upotrebu uskog koncepta kulturnog kapitala ne gubi se u potpunosti njegov značaj. Takođe, istraživanje je pokazalo da kulturni kapital nije značajan za obrazovne prakse samo u Francuskoj ili Zapadnoj Evropi već i u različitim drugim društvima, uključujući i postsocijalistička.

Veza između kulturnog kapitala i obrazovnih praksi konstatovana je i u Srbiji što, osim što je argument u prilog tezi o značaju kulturnog kapitala u postsocijalističkim društvima, govori dosta i o društvu i obrazovnom sistemu Srbije. Veza između kulturnog kapitala, s jedne strane, te obrazovnog uspeha i obrazovnih aspiracija, s druge, svedoči o društvenim nejednakostima i ulozi koju obrazovni sistem ima u njihovom reprodukovanju. Nalaz koji govori o tome da se značaj

kulturnog kapitala za obrazovne prakse u mnogim domenima ne razlikuje od onog u društvima sa drugom kapitalističkom tradicijom (npr. uticaj kulturnog kapitala na postignuće u osnovnim školama), sugerise da je mehanizam koji povezuje društvenu strukturu, kulturne kompetencije i logiku obrazovnog polja u punoj funkciji i u Srbiji. Činjenica da je društvo prošlo (ili prolazi) kroz transformaciju ne umanjuje umnogome efikasnost ovog mehanizma, te sugerise da ili je ta transformacija uveliko okončana, ili obrazovni sistem nije ni morao u velikoj meri da se transformiše. Budući da se o usporavanju društvene pokretljivosti uveliko pisalo i tokom poznog socijalističkog perioda (Lazić, 1987), ovakva interpretacija nalazi jako uporište. Zamislivo je da društvena transformacija, koja podrazumeva prelazak od planske ka tržišnoj ekonomiji, iako sa sobom nužno nosi izmene u kulturnoj sferi, ne mora da sprovodi potpunu revoluciju u ovoj oblasti. Primera radi, moguće je da su neke odlike legitimne kulture koje su mogle biti važne unutar obrazovnog polja u socijalističkom periodu (poput poznavanja legitimnog jezika) samo zadržale ili pojačale sopstveni značaj i time skratile „period privikavanja“ obrazovnog sistema na novi društveno-ekonomski sistem i ulogu koja je u njemu namenjena obrazovnom polju. Ipak, nužno je naglasiti da se u određenim oblastima obrazovni sistem u Srbiji pokazuje kao pravičniji od obrazovnih sistema društava s dugom kapitalističkom tradicijom, što se vidi po manjem značaju kulturnog kapitala za obrazovne prakse na srednjoškolskom nivou, ili po nalazu da veza između postignuća i očekivanog nivoa obrazovanja u manjoj meri može biti objašnjena kulturnim kapitalom u Srbiji nego u Zapadnoj Evropi. Ovi nalazi mogli bi da znače da neki „prežici“ socijalističkog društva ili obrazovnog sistema iz tog perioda čine obrazovne nejednakosti i dalje nešto manjima nego u Zapadnoj Evropi. Ti „prežici“ se verovatno delimično tiču razumevanja značaja obrazovanja i mogućnosti za vertikalnu pokretljivost aktera zahvaljujući njemu, a delimično i same strukture obrazovnog sistema. Moguće je da je on i dalje uspostavljen tako da, u poređenju sa zapadnoevropskim obrazovnim sistemima, svima u većoj meri pruža izvestan nivo opšteg obrazovanja i da ne pravi nepremostive rasepe između različitih obrazovnih pitanja ili tokova (poput onih u Francuskoj, Baudelot & Estabiet, 1981). Iako nalaz o većoj pravičnosti obrazovnog sistema u Srbiji može da raduje, prostora za preveliku radost nema. Ne samo zbog pomenutih nejednakosti koje su u mnogim domenima uporedive sa onima u društvima s dugom kapitalističkom tradicijom, već i zato što istraživanja sugerisu da su obrazovne nejednakosti u Srbiji u porastu (Radulović & Gundogan, 2021) i

zato što aktuelne obrazovne politike, poput insistiranja na dualnom obrazovanju, mogu samo da vode njihovom daljem povećanju i kreiranju razdvojenijih obrazovnih tokova, odnosno uništavanju eventualnih preostalih branika jednakosti unutar obrazovanog sistema.

OTVORENA PITANJA

Odgovarajući na četiri pitanja, u radu su se iskristalisale i oblasti ili dodatna pitanja na koja bi u budućnosti trebalo detaljnije odgovoriti. Pre nego što se pažnja usmeri na ove sfere, korisno je istaći i neka od ograničenja istraživanja koje je predstavljeno u ovoj knjizi, budući da i ona upućuju na prostor za budući rad.

Kada je u pitanju prikaz postojećih istraživanja, nužno je istaći da su radovi koji bi bili relevantni za ovu temu mnogobrojni i da se novi radovi kontinuirano objavljuju, te da je moguće da su istraživanja koja bi značajno uticala na sliku o značaju kulturnog kapitala za obrazovne prakse preskočena, bilo zato što su objavljena nakon pisanja odgovarajućih delova knjige, bilo usled propusta samog autora. U tom smislu, spisak bitnih nalaza ove knjige mogao bi da se periodično „ažurira“ ili čitalac prilikom čitanja treba da ima na umu i radove koji su publikovani nakon objavljivanje ove knjige. Takođe, sigurno je da bi postojeća istraživanja mogla da se analiziraju na sistematičniji način od onoga na koji je to u ovoj knjizi to učinjeno. Glavni cilj bio je da se prezentuju različite postojeće ideje o značaju kulturnog kapitala i istraživanja koja slede iz tih ideja. Da je za cilj bilo postavljeno detaljnije ispitivanje relativne zastupljenosti različitih ideja o značaju kulturnog kapitala, bilo bi nužno da se ti radovi analiziraju na sistematičniji način. U tom smislu, korisno bi bilo detaljnije ispitati uticaj „užeg“ i „šireg“ koncepta kulturnog kapitala, meren brojem radova u prestižnim časopisima, citiranošću ili na neki drugi sistematičan i uporediv način.

Što se tiče analize podataka koji su prikupljeni istraživanjima TIMSS i PISA, korišćena je operacionalizacija kulturnog kapitala koja je u duhu šireg koncepta ovog pojma. Ovaj vid operacionalizacije izabran je u ubeđenju da je on teorijski bliži Burdijeovom viđenju kulturnog kapitala i empirijski plodonosniji, ali bi svakako u drugim istraživanjima (čak i sa istim ovim podacima) kulturni kapital mogao i drugačije da se operacionalizuje, pa čak i da se uporedi objašnjavalački potencijal

„šireg“ i „užeg“ shvatanja kulturnog kapitala. Takođe, može se problematizovati u kojoj su meri podaci prikupljeni međunarodnim istraživanjima orijentisanim na procenu znanja učenika pogodni za procenu ne samo odnosa učenika prema obrazovanju nego i zastupljenosti različitih nastavnih praksi. Stoga bi u bila korisna istraživanja koja bi se fokusirala na ove oblasti, tj. koja bi se sprovodila isključivo da bi ispitala značaj kulturnog kapitala za obrazovne prakse i mogućnosti konkretnih nastavnih praksi da umanje taj značaj. Jasno je da bi ovakva istraživanja, osim što bi koristila drugačije instrumente, verovatno morala da se zasnivaju i na potpuno drugačijoj metodologiji. Čini se da se odnos prema obrazovanju može jasnije iskristalisati kroz intervju, da bi za analizu nastavnih praksi bilo potrebno i posmatranje, dok bi za suštinsko razumevanje obe teme izrazito korisna bila longitudinalna istraživanja.

Pored istraživanja koja bi mogla da otklone nedostatke ili postanu dopuna ovog rada, nužno je istaći i oblasti za buduća istraživanja koje mogu biti uočene analizom postojećih radova. Neke od ovih oblasti više su tematske i tiču se pitanja na koja se do sada nije (zadovoljavajuće) odgovorilo, dok su druge više metodološke i odnose se na načine na koje bi pitanja koja su već istraživana mogla bolje i detaljnije da se istraže. Kada su u pitanju metodološke „rupe“ u postojećem korpusu znanja, primetno je da su kvalitativna istraživanja izrazito retka. U prethodnim redovima pomenuto je da bi pomoću intervjua ili posmatranja mogao bolje da se ispita odnos prema obrazovanju ili značaj konkretnih obrazovnih praksi. Drugačija metodologija doprinela bi i pružanju kvalitetnijih odgovora na pitanja na koja je na izvestan način već odgovoreno. Primera radi, ukoliko već znamo da kulturni kapital utiče na obrazovni uspeh i obrazovne aspiracije, čini se da bi se priroda i mehanizmi tog uticaja mnogo bolje razumeli ukoliko bi se više znalo o tome na koji način akteri doživljavaju obrazovni uspeh (sopstveni u slučaju učenika, ili konkretne dece u odeljenju u slučaju nastavnika) ili na koji način donose odluke koje se tiču budućeg obrazovanja. Jasno je da se do ovakvih uvida teško može doći velikim anketnim istraživanjima, koja predstavljaju osnovu najvećeg broja objavljenih radova, te da je metodološka jednostranost usko povezana i sa nekim od tematskih „rupa“ u znanju. Takođe, moguće je da je u izvesnoj meri prepreka ovakvim saznanjima i disciplinarna „jednostranost“, odnosno da bi za potpunija saznanja bila potrebna interdisciplinarna istraživanja, koja bi, osim sociološke perspektive, uključivala i pedagošku, psihološku pa i filozofsku perspektivu.

Kao što je već rečeno, kada su u pitanju teme važne za razumevanje značaja kulturnog kapitala koje nisu u dovoljnoj meri istraživane, iz analize literature najjasnije se izdvaja nedostatak radova koji se bave vezom između kulturnog kapitala i odnosa prema obrazovanju učenika i radova koji ispituju moć različitih nastavnih praksi da umanje nejednakosti prouzrokovane kulturnim kapitalom (ili klasnim položajem uopšte). Bilo bi značajno da se u budućnosti detaljnije ispita odnos prema obrazovanju učenika, a naročito njegova dinamika, tj. kako interakcija kulturnog kapitala i obrazovnog polja oblikuju taj odnos na različitim uzrastima, odnosno na različitim nivoima obrazovanja. Istraživanja potencijala konkretnih nastavnih praksi za umanjivanje nejednakosti verovatno bi bila najznačajnija u budućnosti budući da ne bi vodila samo boljem razumevanju mehanizma uticaja kulturnog kapitala, već bi i otvorila vrata za intervencije unutar obrazovnog polja koje bi i sami nastavnici mogli da praktikuju, a koje bi makar i neznatno umanjile obrazovne nejednakosti. Osim ovih krupnih tema, postoji i čitav spektar drugih oblasti koje nisu dovoljno istraživane i čiji se nedostatak primećuje analiziranjem postojeće literature.

Spomenuto je da mali broj istraživanja pokušava da dođe do razumevanja obrazovnog sistema i konkretnih obrazovnih praksi iz vizure samih aktera. S jedne strane, ovo jeste povezano sa metodološkim izborom istraživača o kome je govoreno i umanjuje spektar znanja o vezi između kulturnog kapitala i obrazovnih praksi. S druge strane, ovakav izbor ima i direktne teorijske posledice i ostavlja čitav niz tema vezanih za značaj kulturnog kapitala nerazjašnjenim. Detaljnija saznanja o načinu na koji akteri razumevaju obrazovni sistem i o tome kako i kada formulišu sopstvene obrazovne prakse unutar njega bila bi ključna za pokušaj razumevanja obrazovnih strategija samih aktera. Budući da su upravo *strategije* mesto na kome Burdije pravi otklon od strukturalizma (odnosno koncepta *pravila*), čini se da su „burdijeovska“ istraživanja (kao celina) podložnija kritikama koje su upućene Burdijeju od njega samog. Preciznije, čini se da zamerka koje se tiču prevelikog determinizma više povoda mogu da daju istraživanja koja su sprovedena nakon Burdijeja, nego sama njegova teorija. Iako je jasno da istraživači ne očekuju da kulturni kapital potpuno objašnjava sve obrazovne prakse i nužno predviđaju izvestan stepen slobode pojedinca, model koji se u ovim istraživanjima implicitno ili eksplicitno prihvata, model u kome kulturni kapital predstavlja *input*, obrazovna praksa *output*, gotovo po pravilu ostavlja sav prostor između ta dva u mraku. Ovakav model istraživanja

preskače da prikaže na koji način i iz kojih razloga akteri svojim delanjem doprinose vezi između kulturnog kapitala i krajnjih praksi; da li oni pokušavaju da se odupru mehanizmu koji povezuje kulturni kapital i obrazovne prakse; pa čak i da li su iole svesni tog mehanizma, ili se zaista ponašaju kao, rečima Burdijeovih kritičara, „kulturni glupani“ (Boltanski, 2011). Rečju, čini se da se zapostavljanjem analize strategija gubi sfera agensnosti samih aktera. Ovo ni na koji način ne znači da su gorepomenuta istraživanja, koja uzimaju u razmatranje samo vezu između kulturnog kapitala i krajnje obrazovne prakse, sama po sebi loša, pogrešna ili beskorisna, već da su nužna i istraživanja koja bi uticaj kulturnog kapitala na obrazovne prakse direktnije sagledala iz perspektive samih aktera (prevashodno učenika i nastavnika) uz pokušaj razumevanja njihovih strategija.

Ukoliko bi se veća pažnja posvetila ovoj oblasti otvorio bi se spektar tema čije istraživanje bi vodilo boljem razumevanju načina na koji kulturni kapital funkcioniše i utiče na obrazovni sistem. Sa jedne strane, detaljnije istraživanje toga kako učenici doživljavaju obrazovanje, kako sagledavaju ulogu obrazovnog polja unutar šireg društva, kako doživljavaju njegovu pravičnost i šta vide kao benefite niskog ili visokog obrazovnog nivoa, ne bi samo doprinelo boljem razumevanju veze između kulturnog kapitala i obrazovnog uspeha, aspiracija ili odnosa prema obrazovanju, već bi nam pomoglo da sagledamo prakse na način koji je srodan Burdijeovom pokušaju sinteze strukturalističkog i konstruktivističkog, tj. da ih razumemo u svetlu „osećaja za igru“ koji stoji iza njih (Bourdieu, 1990: 61). Istovremeno, uključivanje nastavnika u analizu veze između kulturnog kapitala i obrazovnih praksi ne mora da znači „samo“ analizu toga u kojoj meri njihove nastavne prakse na mikro nivou utiču na obrazovne nejednakosti, već i analizu percepcije obrazovnog sistema od strane nastavnika. Primera radi, bilo bi korisno istraživati kakav odnos nastavnici imaju prema legitimnoj kulturi (npr. formalnom jeziku); u kojoj meri sebe postavljaju na mesto „branika“ te kulture; da li je njihova slika sopstvenog ugleda i položaja povezana sa procenom kompetencija unutar legitimne kulture i ulogom njenog branioca i sl. Odgovori na ova pitanja bi mogli i da otvore i nova, poput: šta se dešava sa uticajem kulturnog kapitala kada položaj nastavnika u društvu objektivno opada, ili šta se dešava sa uticajem kulturnog kapitala kada se u društvu i obrazovnom sistemu insistira na „praktičnom znanju“. Fokusiranje na ovakve teme i pružanje značaja percepciji aktera i značenjima koje oni pripisuju sopstvenom delanju bi

moglo da pruži mnogo jasniju sliku značaja kulturnog kapitala, budući da se onda ne bi govorilo samo o vezi kulturnog kapitala i obrazovnih praksi, već bi se oslikavao čitav mehanizam koji spaja ta dva, mehanizam čiji elementi nisu nužno samo unutar obrazovnog polja, ali i mehanizam koji je nezamisliv bez aktivnog učestvovanja pojedinaca, odnosno značenja koja oni pridaju obrazovanju i težnji koje oni unutar njega imaju.

Dakle, iako se čini da postoji dosta znanja o značaju kulturnog kapitala za obrazovne prakse, veliki broj tema je još uvek nedovoljno izučen, što ostavlja širok prostor za buduća istraživanja. Štaviše, teme koje su već u velikoj meri istražene bi trebalo da makar periodično budu istraživane i u budućnosti kako bi mogle da se prate tendencije. Ovakva istraživanja će naročito biti potrebna u Srbiji u kojoj se pokazuje trend porasta obrazovnih nejednakosti i u kojoj se uvode obrazovne politike koje mogu da vode daljem produbljivanju nejednakosti.

PRILOG 1.

KULTURNI KAPITAL U STUDIJI TIMSS 2019

Kulturni kapital u studiji TIMSS 2019 –
sopstvena vrednost i procenat objašnjene varijanse

Faktor	Inicijalna sopstvena vrednost	Procenat objašnjene varijanse
Kulturni kapital	2,574	64,342

Kulturni kapital u studiji TIMSS 2019 – faktorska opterećenja

	Faktor
	Kulturni kapital
Broj knjiga u kući ³⁰	0,841
Broj knjiga za decu u kući	0,816
Obrazovanje roditelja B ³¹	0,777
Obrazovanje roditelja A	0,772

³⁰ Budući da su o broju knjiga u kući pitani i roditelji i deca, korišćena je aritmetička sredina dobijena na osnovu ova dva odgovora.

³¹ Ukoliko su bili dostupni podaci o obrazovanju samo jednog roditelja, nepoznato obrazovanje roditelja preuzimalo je vrednost obrazovanja roditelja čiji je obrazovni nivo poznat.

PRILOG 2.

KULTURNI KAPITAL U STUDIJI PISA 2018

Kulturni kapital u studiji PISA 2018 –
sopstvena vrednost i procenat objašnjene varijanse

Faktor	Inicijalna sopstvena vrednost	Procenat objašnjene varijanse
Kulturni kapital	2,098	41,951

Kulturni kapital u studiji PISA 2018 – faktorska opterećenja

	Faktor
	Kulturni kapital
Broj knjiga u kući	0,712
Obrazovanje majke ³²	0,706
Obrazovanje oca	0,695
Broj muzičkih instrumenta u kući	0,610
Broj umetničkih dela u kući	0,488

³² Ukoliko su bili dostupni podaci o obrazovanju samo jednog roditelja, nepoznato obrazovanje roditelja preuzimalo je vrednost obrazovanja roditelja čiji je obrazovni nivo poznat.

PRILOG 3.

KULTURNI KAPITAL I SAMOPOUZDANJE IZ MATEMATIKE: MODERACIJA POSTIGNUĆA NA TESTU IZ MATEMATIKE

Zemlja	Rezime modela						
	R	R ²	MSE	F	df1	df2	p
Srbija	0,4922	0,2423	3,3340	442,3773	3	4.150	< 0,01
Zapadna Evropa	0,4635	0,2148	3,1337	673,1152	3	7.382	< 0,01
Glavni model							
	Coeff.	se	t	p	LLCI	ULCI	
Srbija	Konstanta	10,0845	0,0336	300,0062	< 0,01	10,0186	10,1504
	Kulturni kapital	-0,0845	0,0376	-2,248	< 0,05	-0,1582	-0,0108
	Postignuće iz matematike	1,1424	0,0371	30,7999	< 0,01	1,0697	1,2151
	Interakcija	0,1246	0,0295	4,2226	< 0,01	0,0668	0,1825
Zapadna Evropa	Konstanta	10,0039	0,0232	430,4361	< 0,01	9,9583	10,0494
	Kulturni kapital	-0,1053	0,0234	-4,5016	< 0,01	-0,1511	-0,0594
	Postignuće iz matematike	0,9557	0,0237	40,3765	< 0,01	0,9093	1,0021
	Interakcija	0,102	0,0198	5,1454	< 0,01	0,0632	0,1409
Efekat prediktora na specifičnim vrednostima moderatora							
	Postignuće iz matematike	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
Srbija	Nisko	-0,1998	0,0492	-4,0615	< 0,01	-0,2962	-0,1033
	Srednje	-0,0698	0,0373	-1,8717	0,0613	-0,1429	0,0033
	Visoko	0,0383	0,0445	0,8618	0,3889	-0,0489	0,1256
Zapadna Evropa	Nisko	-0,2017	0,0312	-6,4626	< 0,01	-0,2628	-0,1406
	Srednje	-0,0910	0,0233	-3,9067	< 0,01	-0,1367	-0,0454
	Visoko	0,0064	0,0305	0,2092	0,8343	-0,0534	0,0661

PRILOG 4.

KULTURNI KAPITAL I MOTIVACIJA ZA ČITANJE: MODERACIJA POSTIGNUĆA NA TESTU ČITALAČKE PISMENOSTI

Zemlja	Rezime modela							
	R	R ²	MSE	F	df1	df2	p	
Srbija	0,313	0,098	0,8814	214,9931	3	5.938	< 0,01	
Zapadna Evropa	0,3954	0,1564	1,1131	1353,4281	3	21.904	< 0,01	
		Glavni model						
		Coeff.	se	t	p	LLCI	ULCI	
Srbija	Konstanta	-0,0255	0,013	-1,9617	< 0,05	-0,051	0,0	
	Kulturni kapital	0,1379	0,0141	9,7499	< 0,01	0,1102	0,1656	
	Postignuće iz čitanja	0,2499	0,0132	18,99	< 0,01	0,2241	0,2757	
	Interakcija	0,0752	0,0138	5,4556	< 0,01	0,0482	0,1022	
Zapadna Evropa	Konstanta	-0,3139	0,0076	-41,0957	< 0,01	-0,3288	-0,2989	
	Kulturni kapital	0,1754	0,0076	23,0470	< 0,01	0,1605	0,1903	
	Postignuće iz čitanja	0,3317	0,008	41,7999	< 0,01	0,3159	0,3474	
	Interakcija	0,1227	0,0069	17,8100	< 0,01	0,1092	0,1362	
		Efekat prediktora na specifičnim vrednostima moderatora						
		Postignuće iz matematike	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
Srbija	Nisko	0,0681	0,02	3,4010	< 0,01	0,0288	0,1073	
	Srednje	0,1459	0,0141	10,3675	< 0,01	0,1183	0,1735	
	Visoko	0,2209	0,0197	11,2157	< 0,01	0,1823	0,2596	
Zapadna Evropa	Nisko	0,0656	0,01	6,5403	< 0,01	0,0460	0,0853	
	Srednje	0,1936	0,0076	25,3776	< 0,01	0,1786	0,2085	
	Visoko	0,3099	0,0104	29,6628	< 0,01	0,2894	0,3304	

PRILOG 5.

KULTURNI KAPITAL I SAMOPOUZDANJE ZA ČITANJE: MODERACIJA POSTIGNUĆA NA TESTU ČITALAČKE PISMENOSTI

Zemlja	Rezime modela						
	R	R ²	MSE	F	df1	df2	p
Zapadna Evropa	0,4128	0,1704	0,88	1470,937	3	21.484	<0,01
	Glavni model						
		Coeff.	se	t	p	LLCI	ULCI
Zapadna Evropa	Konstanta	0,0188	0,0069	2,7436	< 0,01	0,0054	0,0323
	Kulturni kapital	0,0989	0,0069	14,4035	< 0,01	0,0854	0,1123
	Postignuće iz čitanja	0,3857	0,0073	52,9605	< 0,01	0,3714	0,4000
	Interakcija	0,0398	0,0063	6,3248	< 0,01	0,0274	0,0521
	Efekat prediktora na specifičnim vrednostima moderatora						
	Postignuće iz matematike	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
Zapadna Evropa	Nisko	0,0644	0,0091	7,1037	< 0,01	0,0466	0,0822
	Srednje	0,1052	0,0069	15,3267	< 0,01	0,0918	0,1187
	Visoko	0,1427	0,0094	15,1899	< 0,01	0,1242	0,1611

PRILOG 6.

KULTURNI KAPITAL I POSTIGNUĆE NA TIMSS TESTU IZ MATEMATIKE: MODERACIJA NAGLASAKA NA AKADEMSKOM POSTIGNUĆU

Zemlja	Rezime modela						
	R	R ²	MSE	F	df1	df2	p
Zapadna Evropa	0,5157	0,2659	0,7423	866,8668	3	7.179	<0,01
	Glavni model						
		Coeff.	se	t	p	LLCI	ULCI
Zapadna Evropa	Konstanta	-0,3824	0,0619	-6,1818	< 0,01	-0,5036	-0,2611
	Kulturni kapital	0,6670	0,0566	11,78	< 0,01	0,5560	0,7780
	Naglasak na akademskom postignuću	0,0411	0,0064	6,4158	< 0,01	0,0285	0,0536
	Interakcija	-0,0192	0,0058	-3,2987	< 0,01	-0,0306	-0,0078
	Efekat prediktora na specifičnim vrednostima moderatora						
	Naglasak na akademskom postignuću	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
Zapadna Evropa	Nizak	0,5102	0,0131	39,0262	< 0,01	0,4846	0,5358
	Srednji	0,4802	0,0103	46,8331	< 0,01	0,4601	0,5004
	Visok	0,4561	0,0131	34,7567	< 0,01	0,4304	0,4818

PRILOG 7.

KULTURNI KAPITAL I POSTIGNUĆE NA TIMSS TESTU IZ MATEMATIKE: MODERACIJA BEZBEDNOSTI I UREĐENOSTI ŠKOLE

Zemlja	Rezime modela						
	R	R ²	MSE	F	df1	df2	p
Zapadna Evropa	0,5223	0,2728	0,7333	914,1573	3	7.312	<0,01
	Glavni model						
		Coeff.	se	t	p	LLCI	ULCI
	Konstanta	-0,5855	0,0581	-10,0842	< 0,01	-0,6993	-0,4717
	Kulturni kapital	0,7415	0,0565	13,1202	< 0,01	0,6307	0,8523
	Bezbednost i uređenost	0,0635	0,0061	10,4367	< 0,01	0,0516	0,0754
	Interakcija	-0,0285	0,006	-4,7645	< 0,01	-0,0402	-0,0167
	Efekat prediktora na specifičnim vrednostima moderatora						
	Bezbednost i uređenost	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
	Niska	0,5185	0,0133	38,9137	< 0,01	0,4824	0,5446
	Srednja	0,4717	0,01	46,9597	< 0,01	0,452	0,4913
	Visoka	0,422	0,0152	27,7869	< 0,01	0,3922	0,4518

PRILOG 8.

KULTURNI KAPITAL I POSTIGNUĆE NA PISA TESTU: MODERACIJA PODSTICANJA AKTIVNOG UČESTVOVANJA

Zemlja	Rezime modela						
	R	R ²	MSE	F	df1	df2	p
Srbija	0,3443	0,1186	0,8296	264,9243	3	5.908	< 0,01
Zapadna Evropa	0,3928	0,1543	0,7839	1322,6127	3	21.752	< 0,01
Glavni model							
		Coeff.	se	t	p	LLCI	ULCI
Srbija	Konstanta	0,0969	0,0123	7,8611	< 0,01	0,0728	0,1211
	Kulturni kapital	0,2870	0,0135	21,325	< 0,01	0,2606	0,3133
	Podsticanje aktivnog učestvovanja	0,16644	0,0106	15,6892	< 0,01	0,1456	0,1871
	Interakcija	0,0296	0,0115	2,5693	< 0,05	0,007	0,0521
Zapadna Evropa	Konstanta	0,0846	0,006	14,0506	< 0,01	0,0728	0,0964
	Kulturni kapital	0,3669	0,0059	61,9518	< 0,01	0,3553	0,3785
	Podsticanje aktivnog učestvovanja	0,0248	0,0063	3,9727	< 0,01	0,0126	0,0371
	Interakcija	0,0308	0,0061	5,0489	< 0,01	0,0188	0,0427
Efekat prediktora na specifičnim vrednostima moderatora							
	Podsticanje aktivnog učestvovanja	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
Srbija	Nisko	0,2676	0,0168	15,909	< 0,01	0,2347	0,3006
	Srednje	0,2951	0,0131	22,5013	< 0,01	0,2694	0,3208
	Visoko	0,3311	0,0193	17,1572	< 0,01	0,2933	0,3689
Zapadna Evropa	Nisko	0,3394	0,0083	41,0961	< 0,01	0,3232	0,3556
	Srednje	0,3675	0,0059	62,1178	< 0,01	0,3559	0,3791
	Visoko	0,3935	0,0077	51,0461	< 0,01	0,3784	0,4086

PRILOG 9.

KULTURNI KAPITAL I POSTIGNUĆE NA PISA TESTU: MODERACIJA PRILAGOĐAVANJA NASTAVE

Zemlja	Rezime modela						
	R	R ²	MSE	F	df1	df2	p
Zapadna Evropa	.3946	0,1557	0,7845	1334,9335	3	21.710	< 0,01
	Glavni model						
		Coeff.	se	t	p	LLCI	ULCI
Zapadna Evropa	Konstanta	0,0846	0,006	14,0379	< 0,01	0,0728	0,0964
	Kulturni kapital	0,3673	0,0059	62,0852	< 0,01	0,3557	0,3789
	Prilagođavanje nastave	0,0484	0,0059	8,1665	< 0,01	0,0368	0,0601
	Interakcija	0,0257	0,0058	4,4265	< 0,01	0,0143	0,0371
	Efekat prediktora na specifičnim vrednostima moderatora						
	Prilagođavanje nastave	Effect	se	t	p	LLCI	ULCI
Zapadna Evropa	Niska	0,3435	0,0081	42,5548	< 0,01	0,3277	0,3593
	Srednja	0,37	0,0059	62,3217	< 0,01	0,3584	0,3817
	Visoka	0,3888	0,0076	51,238	< 0,01	0,374	0,4037

- Alexander, J. (1995). The reality of reduction: the failed synthesis of Pierre Bourdieu. In: J. Alexander (ed.), *Fin de siècle Social Theory* (127–217). Verso.
- Al-Fadhli, H. M., & Kersen, T. M. (2010). How religious, social, and cultural capital factors influence educational aspirations of African American adolescents. *The Journal of Negro Education*, 380–389.
- Andersen, P. L. & Hansen, M. N. (2012). Class and Cultural Capital – The Case of Class Inequality in Educational Performance. *European Sociological Review*, 28(5): 607–621.
- Baćević, J. (2006). Kraljev savetnik ili kraljeva luda? Pjer Burdije i antropologija obrazovanja u Srbiji danas. U: M. Nemanjić & I. Spasić (eds), *Nasleđe Pjera Burdijea* (49–59). IFDT.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1981). France's Capitalistic School: Problems of Analysis and Practice. In C. Lemert (ed.), *French Sociology: Rupture and Renewal Since 1968* (203–212). Columbia University Press.
- Bennett, T., Savage, M., Bortolaia Silva, E., Warde, A., Gayo-Cal, M. & Wright, D. (2009). *Culture, Class, Distinction*. Routledge.
- Bernstajn, B. (1979). *Jezik i društvene klase*. BIGZ.
- Birešev, A. (2006). Burdijeova teorija muške dominacije. U: M. Nemanjić & I. Spasić (eds), *Nasleđe Pjera Burdijea* (199–229). IFDT.
- Birešev, A. (2013). Sociologija dominacije Pjera Burdijea. Doktorska teza odbranjena na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu.
- Bodovski, K., Jeon, H., & Byun, S. Y. (2017). Cultural capital and academic achievement in post-socialist Eastern Europe. *British Journal of sociology of Education*, 38(6): 887–907.
- Boltanski, L. (2011). *On critique: A sociology of emancipation*. Polity.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. Wiley.
- Bourdieu, P. & Passeron J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: J. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. & Boltanski, L. (1981). The Education System and the Economy: Titles and Jobs. In: C. Lemert (ed.), *Rupture and Renewal Since 1968*. CUP.
- Bourdieu, P. (1977a). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press.

- Bourdieu, P. (1977b). Cultural reproduction and social reproduction. In: J. Karambel & A.H. Halsey (eds) *Power and Ideology in Education* (487–511). Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1996). *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason*. Stanford University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1979). *The Inheritors*. The University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge Polity Press.
- Bowles, S. & Gintis, H. (2011). *Schooling in Capitalist America – Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Haymarket Books.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (2007). Explaining Educational Differentials. Towards a Formal Rational Action Theory. In: J. H. Goldthorpe (ed.), *On Sociology* (45–73). Stanford University Press.
- Carlson, S., Gerhards, J. & Hans S., (2016). Educating Children in Times of Globalisation: Class-specific Child-rearing Practices and the Acquisition of Transnational Cultural Capital. *Sociology*, 50(1): 1–17.
- Clark, T. N. & Lipset, S. M. (1991). Are Social Classes Dying?. *International Sociology*, 6(4): 397–410.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, F., Mood, A. M., Weinfeld, G. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington. U. S. Government Printing Office.
- Collins, J. (1993). Determination and Contradiction: An Appreciation and Critique of the Work of Pierre Bourdieu. In: C. Calhoun, E. LiPuma & M. Postone (eds), *Bourdieu: Critical Perspectives* (116–138). Polity Press.
- Cvetičanin, P. (ed.) (2012). *Social and cultural capital in Serbia*. Sven.
- Davis, K. & Moore, W. (1944). Some Principles of Stratification. *American Sociological Review*, 10(2): 242–249.
- DiMaggio, P. & Mohr, J. (1985). Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *American Journal of Sociology*, 90(6): 1231–1261.

- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grade of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47(2): 189–201.
- Eurostat. (3. 9. 2020). *International Standard Classification of Education (ISCED)*. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_\(ISCED\)](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=International_Standard_Classification_of_Education_(ISCED))
- Gamoran, A. & Long, D. A. (2007). Equality of educational opportunity a 40 year retrospective. In: R. Teese, S. Lamb, M. Duru-Bellat & S. Helme (ed.). *International studies in educational inequality, theory and policy* (23–47). Springer.
- Gevirc, Š. & Krib, A. (2012). *Razumevanje obrazovanja: sociološka perspektiva*. Fabrika knjiga.
- Grenfell, M. & James, D. (1998). *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. Falmer Pres.
- Gundogan, D., Malinić, D. & Radulović, M. (2020). Mogu li različiti načini rada u nastavi da utiču na povezanost društvenog položaja i postignuća učenika. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 33(2): 29–41.
- Hanushek, E. A. & Luque, J. A. (2003). Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of Education Review*, 22: 481–502.
- Huang, H. & Liang, G. (2016). Parental cultural capital and student school performance in mathematics and science across nations. *The Journal of Educational Research*, 109(3): 286–295.
- Jaeger, M. M. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data. *Sociology of Education*, 84(4): 281–298.
- Jæger, M. M. (2009). Equal Access but Unequal Outcomes: Cultural Capital and Educational Choice in a Meritocratic Society. *Social Forces*, 87(4): 1943–1971.
- Jenkins, R. (2006). *Pierre Bourdieu*. Routledge.
- Kamii, C., Rummelsburg, J., & Kari, A. (2005). Teaching arithmetic to low-performing, low-SES first graders. *The journal of mathematical behavior*, 24(1): 39–50.
- Koković, D. (2006). Kulturni kapital i nadoknađujuće obrazovanje. U: M. Nemanjić & I. Spasić (ur.), *Nasleđe Pjera Burdijea* (39–49). IFDT.
- Kraaykamp, G. & Van Eijck, K. (2010). The Intergenerational Reproduction of Cultural Capital: A Threefold Perspective. *Social Forces*, 89(1): 209–231.
- Lareau, A. & Weininger, E. B. (2003). Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. *Theory and Society*, 32(5/6): 567–606.

- Latur, B. (2010). *Nikada nismo bili moderni: esej iz simetrične antropologije*. Mediteran Publishing.
- Lazić, M. (1987). *U susret zatvorenom društvu? Klasna reprodukcija u socijalizmu*. Naprijed.
- Leopold, L. & Shavit, Y. (2013). Cultural Capital Does Not Travel Well: Immigrants, Natives and Achievement in Israeli Schools. *European Sociological Review*, 29(3): 450–463.
- McCrary Calarco, J. 2011. 'I Need Help!' Social Class and Children's Help-Seeking in Elementary School. *American Sociological Review*, 76(6): 862–882.
- Merolla, D. M. & Jackson, O. (2014). Understanding Differences in College Enrollment: Race, Class and Cultural Capital. *Race and Social Problems*, 6(3): 280–292.
- Morrow, R. A. & Torres, C. A. (1995). *Social Theory and the Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*. State University of New York.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- Nash, R. (1990). Bourdieu on Education and Social and Cultural Reproduction. *British Journal of Sociology of Education*, 11(4): 431–447.
- OECD. (2018). *PISA 2018 Technical Report*. OECD. Preuzeto sa: <https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2018technicalreport/>
- Pakulski, J. (2001). Class Paradigm and Politics. In: T. Clark & S. Lipset (eds), *Brakedown of Class Politics: A Debate on Post-industrial Stratification* (137–160). The Johns Hopkins University Press.
- Potter, G. (2000). For Bourdieu, Against Alexander: Reality and Reduction. *Theory, Culture and Society*, 30(2): 229–246.
- Puzić, S., Doolan, K. & Dolenc D. (2006). Socijalna dimenzija „Bolonjskog procesa“ i (ne)jednakost šansi za visoko obrazovanje: neka hrvatska iskustva. *Sociologija sela*, 44(2–3): 243–260.
- Puzić, S., Gregurović, M., & Košutić, I. (2018). Kulturni kapital i obrazovne nejednakosti u Hrvatskoj, Njemačkoj i Danskoj: usporedna analiza PISA 2009 podataka. *Revija za socijalnu politiku*, 25(2): 133–156.
- Puzić, S., Odak, I., & Šabić, J. (2019). Educational outcomes and aspirations of upper secondary school students: The cultural capital and relative risk aversion perspectives. *Sociologija*, 61(3), 368–388.
- Radulović, M. & Gundogan, D. (2021). Komparativna analiza uticaja kulturnog kapitala na postignuće učenika: Srbija, region i Zapadna Evropa. U: I. Đerić, N. Gutvajn,

- S. Jošić, N. Ševa (ur.). *TIMSS 2019 u Srbiji: rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika četvrtog razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka* (67–85). Institut za pedagoška istraživanja.
- Radulović, M. (2013). *Obrazovne aspiracije beogradskih srednjoškolaca: ispitivanje Burdijeove teze o usklađenosti subjektivnih očekivanja i objektivnih šansi* (neobjavljena master teza). Filozofski fakultet u Beogradu.
- Radulović, M. (2019). *Značaj kulturnog kapitala za obrazovni uspeh i formiranje obrazovnih aspiracija učenika u Srbiji* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet Unverzitetu u Beogradu.
- Radulović, M., Autor, S., Gundogan, D. (2017). Obrazovanje roditelja i obrazovne aspiracije dece: slučaj Srbije i Slovenije. *Sociologija*, 59(3): 339–350.
- Radulović, M., Malinić, D., & Gundogan, D. (2017). Povezanost kulturnog kapitala i opremljenosti škole sa postignućem učenika. U M. Marušić Jablanović, N. Gutvajn, I. Jakšić (ur.). *TIMSS 2015 u Srbiji: međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka* (129–147). Institut za pedagoška istraživanja.
- Radulović, M., Radulović, L., & Stančić, M. (2022). Can teacher support reduce inequalities in education? Re-examining the relationship between cultural capital and achievement. *British Journal of Sociology of Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2092449>
- Radulović, M., Vesić, D. & Malinić, D. (2020). Cultural capital and students' achievement: The mediating role of self-efficacy. *Sociologija*, 62(2): 255–268.
- Reay, D. & Ball, S. (2005). *Degrees of Choice: Social Class, Race and Gender in Higher Education*. Trentham Books.
- Roscigno, V. J. & Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Cultural Capital, and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns. *Sociology of Education*, 72: 158–178.
- Ryan, J. and Hellmundt, S. 2007. Maximising international students' 'cultural capital'. In: J. Carroll and J. Ryan (eds). *Teaching international students*, edited by Jude Carroll and Janette Ryan (13–16). Routledge.
- Schleicher, A. (2018). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Organization for Economic Cooperation and Development – OECD. Dostupno na: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Sekulić, N. (2010). Porodični kulturni kapital – kulturna potrošnja i ulaganje u kulturu. U: Milić, A. i dr., *Vreme porodica* (93–115). Čigoja.

- Sortkaer, B. (2019). Cultural capital and the perception of feedback. *British Journal of Sociology of Education*, 40(5): 647–663.
- Spasić, I. (2004). *Sociologije svakodnevnog života*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stanojević, D. (2013). Međugeneracijska obrazovna pokretljivost u Srbiji u XX veku. U: M. Lazić & S. Cvejić (eds), *Promene osnovnih struktura društva Srbije u period ubrzane transformacije* (119–139). Insititut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and Education: How Useful is Bourdieu's Theory for Researchers? *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38(2): 144–166.
- Swartz, D. (1997). *Culture and Power*. University of Chicago Press.
- Tomanović, S. (2008). Kulturni kapital u porodici: obrazovanje i/ili školovanje. U S. Vujović (ed.). *Društvo rizika* (411–439). Insititut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Zimdars, A., Sullivan A. & Heath, A. (2009). Elite Higher Education Admissions in the Arts and Sciences: Is Cultural Capital the Key? *Sociology*, 43(4): 648–666.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

316.74:37

37.014.53

РАДУЛОВИЋ, Младен, 1989-

Kulturni kapital i obrazovne prakse : od saznanja do otvorenih pitanja / Mladen Radulović. -
Beograd : Institut za pedagoška istraživanja, 2023 (Beograd : Kuća štampe plus). - 123 str. : ilustr. ;
24 cm. - (Biblioteka Istraživački radovi ; 102)

Доступно и на: <https://www.ipisr.org.rs/images/publikacije/kulturni-kapital-i-obrazovne-prakse.pdf>. - Tiraž 100. - Prilozi: str. 108-116. - Napomene i bibliografske reference uz tekst. - Bibliografija: str. 118-123.

ISBN 978-86-7447-162-3

а) Социологија образовања б) Културни капитал -- Образовање

COBISS.SR-ID 112452617
