

Дилеме у истраживању културног капитала код деце¹

Младен Радуловић²

Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

Апстракт Циљ рада је да се преиспитају проблеми који се јављају у истраживањима културној кاپитала код деце, како би се боље разумели њихови узроци и наслутила могућа решења. Кроз рад се одговара на питања: 1. у којој мери су различити начини операционализације културној кاپитала повезани са различитим концепцијима културној кاپитала и 2. који од различитих модела концептуализације и операционализације културној кاپитала најбоље успевају да објасне понашање деце у образовном пољу. Полазећи од различитих концепција културној кاپитала, кроз критичко анализирање различитих примера конкретних истраживања преиспитује се у којој мери су начини операционализације културној кاپитала повезани са различитим концепцијима појма, као и колико они успевају да објасне образовни успех и образовне аспирације деце. У раду се закључује да су различити начини операционализације повезани са различитим концепцијима културној кاپитала, те се као главни извор проблема у истраживањима културној кاپитала издваја нејасноћ самој концепцији. Дилеме које настају услед нејасноћи концепција годашно су повећане када су у питању истраживања у којима су испитаници деца, код којих спорни постоје и неки показатељи културној кاپитала о којима постоје да постоји консензус у осталим истраживањима. Са поклањањем теоријских полазишта и резултата различитих истраживања, закључује се да су радови који прихватају шири и репродукцијски приступ културном кاپиталу, с једне стране, теоријски ближи оригиналној Бурдијеовој мисли, а с друге стране, емпиријски кориснији (у већој мери успевају да објасне образовни успех и образовне аспирације). Такође, закључује се да би ошворенија, више индуктивна и квалитативна истраживања могла довести не само до боље разумевања понашања деце у образовном пољу, већ до проналажења смерница за промену образовне праксе.

Кључне речи: културни кاپитал, Бурдије, образовне праксе, социологија образовања.

Увод

Током процеса постсоцијалистичке трансформације у Србији су друштвене неједнакости постајале све веће. Док је у економској сфери, према подацима Еуростата,

1 Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. Уговора 451-03-68/2020-14/200018).

2 mradulovic@ipi.ac.rs

Србија постала једна од европских земаља са највећим економским неједнакостима (Gundogan & Radulović, 2018: 33), друштвене неједнакости се рефлектују и у многим другим пољима у којима су можда на први поглед мање видљиве. Једно од таквих поља је свакако и образовање у коме се примећује пораст образовне репродукције (Stanojević, 2013). Ипак репродукција је само крајњи исход образовног процеса, те је потребно боље разумети механизме који јој воде. Такво разумевање је значајно како би се могле модификовати образовне политике, али и како би актери у образовном пољу (попут наставника и стручних сарадника) имали више материјала и подстрека да истражују и мењају сопствене образовне праксе које доприносе мањим шансама за успех деце која поседују нижи културни капитал.

Један од покушаја бољег разумевања образовних неједнакости заснива се на културним факторима и одликама образовног система које подстичу успех ученика одраслих у култури виших класа. Бурдијеово проучавање образовања засновано на појму културног капитала наишло је на прихватање, те се на трагу његових идеја појавио велики број аутора који су релативно успешно објашњавали образовне неједнакости у различитим државама (Andersen & Hansen, 2012; Carlson, Gerhards & Hans, 2016; DiMaggio, 1982; DiMaggio & Mohr, 1985; Jaeger, 2011; Leopold & Shavit, 2013; Sullivan, 2002; i dr.), укључујући и Србију (Radulović, 2019; Sekulić, 2010; Stanojević, 2013; Tomarović, 2008). Ова истраживања су показала да је концепт културног капитала користан за разумевање образовних неједнакости, али су створила и неке дилеме. Различити истраживачи су долазили до релативно различитих налаза, што не може да чуди уколико се зна да се операционализације појма културног капитала у различитим истраживањима знатно разликују. Стога, циљ рада који следи је да се преиспитају проблеми који се јављају у истраживањима културног капитала код деце, како би се боље разумели узроци проблема и наслутила могућа решења. Прецизније, кроз рад ће покушати да се одговори на питања: 1. у којој мери су различити начини операционализације културног капитала повезани са различитим концептима културног капитала и 2. који од различитих модела концептуализације и операционализације културног капитала најбоље успевају да објасне образовни успех и образовне аспирације деце.

Концептуализација културног капитала

Појам културни капитал уводи Пјер Бурдије, који је сматрао да се може говорити о три основне врсте капитала: економском, социјалном и културном капиталу (Bourdieu, 1986: 242). Он је сматрао да је могућа конверзија различитих врста капитала, као и да положај појединца зависи од количине капитала којом он располаже, његовог састава (које врсте капитала су колико заступљене) и друштвене путање (количине и састава капитала којим је у прошлости располагао) (Cvetičanin, 2012: 32, 33). Иако то није уско повезано са предметом овог рада, на овом месту би било корисно осврнути се на појам социоекономског статуса који је, за разлику од појма класног положаја, чест у психолошким и педагошким истраживањима образовања. Иако су индикатори којима се мери социоекономски статус и они који се користе

када се говори о класном положају често слични, теоријска полазишта су суштински различита, па самим тим и импликације до којих се помоћу ових концепата долази. Виђење друштвеног положаја какво заступају Бурдије и многи други социолози подразумева постојање класне структуре друштва унутар које је положај јединствен (без обзира на постојање различитих врста капитала, међу којима је и културни), те он имплицира јасно дефинисано и релативно стабилно место у друштвеној хијерархији. Као такав, положај је више од збира различитих статуса (економских, образовних и сл.) и он дефинише услове у којима појединац живи и његове животне шансе, стварајући оквир у коме су за појединца одређене праксе могуће и извесне, а друге незамисливе.

Бурдије је препознавао три форме културног капитала: отелотворени, објективизовани и институционализовани (Bourdieu, 1986: 243). Када се говори о културном капиталу везаном за индивидуу (отелотворени), мисли се на групу диспозиција које особу чине способном за присвајање високе културе, а које она стиче током социјализације. Објективизовани културни капитал укључује материјалне објекте, попут слика, књига, машина које се користе за културну потрошњу. Коначно, институционализовани културни капитал се превасходно односи на академске дипломе и сл. (Ibid.).

Бурдије је концепт културног капитала развио у оквиру истраживања образовног система Француске и овај појам има велики значај за његово разумевање образовног понашања, аспирација и образовног успеха. Бурдије је сматрао да су унутар образовног поља они који поседују већу количину културног капитала у предности (Grenfell & James, 1998: 21), наглашавајући да је образовни систем устројен тако да награђује децу из виших класа, а да елиминише или подстиче самоелиминацију оних из нижих (Бурдије и Пасерон, 2012: 84). Овај аутор је сматрао да је образовни систем устројен тако да су „деца из породица са високим културним капиталом у предности јер су им различите активности (које укључују језик и симболе) познате“, док „деца из нижих класа поред садржаја паралелно морају да уче и језик, стил и сл.“ (Cvetičanin, 2012: 31). Такође, путем вредности које доносе из породице, тј. класе порекла, ученици могу бити привилеговани или хендикепирани, будући да на суд испитивача у школи „утичу имплицитне норме које вредности владајуће класе преводу у специфичну логику образовног система, те је јасно да су кандидати хендикепирани сразмерно растојању између тих вредности и вредности у класи из које су потекли“ (Бурдије и Пасерон, 2012: 87). Дакле, Бурдије је сматрао да школски систем „награђује једно културно наслеђе, а кажњава друго“ тј. да „привилегије преводу у заслуге“ (Swartz, 1997: 199; Jenkins, 2006: 70). Додатно, Бурдије је сматрао да се млади, када одлучују о образовним плановима, реферишу на полусвесно разумевање начина на који образовни систем функционише. Стога, припадници виших слојева бирају више образовање јер перципирају да им образовање није недостижно и да им може донети користи у будућности, док особе са ниским културним капиталом, бирајући неизбежно, заузимају став „образовање није за нас“ (Бурдије и Пасерон, 2012: 82).

Термин културни капитал, који Бурдије уводи у теорију, поред Бурдијеа су користили многи други аутори. Ипак, преузимајући термин, аутори су неретко, свесно или несвесно, мењали садржај овог појма. Један од првих истраживача који је покушао

да ван Француске спроведе емпиријско истраживање образовног поља које би се користило концептом културног капитала био је Пол Димађо. Ипак, његов концепт културног капитала и његовог утицаја на образовно постигнуће био је различит од Бурдијеовог. Наиме, он је сматрао да је културни капитал вредност која користи свима који је поседују, али нарочито онима из нижих слојева, те се о његовом разумевању значаја културног капитала говори као о моделу „културне мобилности“, наспрот Бурдијеове „културне репродукције“ (DiMaggio, 1982: 190). Како би дошао до оваквог увида, Димађо је културни капитал морао да сведе на познавање престижне уметности и тиме га дефинише као независан од укупног друштвеног положаја. Димађо сматра да активна партиципација у престижној култури може бити „корисна стратегија за ученике из породица са нижим статусом, уколико имају тежње ка друштвеној мобилности“ (Ibid.). Осим тога, овај аутор је сматрао да културни капитал не утиче једнако на успех у различитим предметима, будући да је за неке предмете потребан културни капитал, а за неке, попут математике, чисте способности (Ibid.: 194, 195). Истраживања која су током наредних неколико деценија користила појам културног капитала у тумачењу образовних неједнакости подељена су према начину разумевања културног капитала и његовог значаја, а ова подела се може уочити управо у односу према Димађовом раду.

Осим поделе између „модела културне мобилности“ и „културне репродукције“, међу истраживачима се може приметити и подела између „ужег“ и „ширег“ разумевања културног капитала (Jaeger, 2011: 284). Ово раздвајање није у потпуности независно од претходно поменуте поделе и чини се да уже схватање чешће прати модел културне мобилности, а шире репродукцијски модел, мада се не може говорити о њиховом потпуном подударану. Уже гледиште је оно које се може препознати и код Димађа, а које културни капитал деце посматра превасходно преко партиципације у високој култури. Овакво гледиште је било критиковано као преуско (Lareau & Weininger, 2003), те је у многим истраживањима бивало обогаћено: образовним ресурсима које деца поседују код куће, ваннаставним активностима, учесталашћу разговора деце са родитељима о образовним темама, формалним образовањем родитеља (Jaeger, 2011: 284; Sullivan, 2002: 155). Потребно је истаћи да и заступници „ужег“ и „ширег“ разумевања културног капитала разлоге за баш такво виђење културног капитала проналазе у Бурдијеовим радовима.

Делимично на линији ове поделе, међу истраживачима се јавља неслагање у вези са разумевањем односа културног капитала и способности. Иако су многи истраживачи, следећи Димађа, јасно разликовали културни капитал и способности, други аутори су спремни да ово доведу у питање тврдећи да се дефинисањем културног капитала преко партиципације у високој култури и покушајима да се контролишући способности као засебну варијаблу, посматра утицај таквог капитала на образовни успех, смањује значај културног капитала (Lareau & Weininger, 2003: 568). Критичари идеје о могућности разликовања културног капитала и способности (мерених различитим стандардизованим тестовима) тврде да таква идеја није заснована на Бурдијеовој теорији, те да јој само смањује потенцијал за објашњавање конкретних образовних пракса (Ibid.).

Истраживања образовног успеха и образовних аспирација деце која се ослањају на концепт културног капитала

Приказ различитих истраживања значаја културног капитала код деце најсмисленије би било започети представљањем начина на који се овом темом бавио Пјер Бурдије. Ипак, ово готово да није могуће, будући да, поред често нејасног језика којим је Бурдије представљао своје концепте, он ни у једном раду није јасно објаснио како проучава културни капитал. У вези с тим, у различитим радовима се могу наслутити неки показатељи културног капитала, али они нигде нису систематично приказани. У неким текстовима је јасно да Бурдије посматра образовни ниво појединца као „отелотворени културни капитал који је стекао школско признање“ (Bourdieu & Boltanski, 1981: 145). На другим местима се може закључити да су знања из области културе битан показатељ културног капитала (Bourdieu & Passeron, 1979:17). Ипак, у истом тексту Бурдије тврди да само знање није довољно да би се говорило о културном капиталу да „исто знање не значи исту културну прошлост, исти однос и вредности везане за културу“ (Bourdieu & Passeron, 1979: 19). Аргументујући зашто припадници виших класа имају више оваквих знања Бурдије тврди да они чешће посећују позоришта, концерте класичне музике, музеје и галерије, те се чини да би посета културним институцијама могла бити индикатор културног капитала. Ипак, у истом овом раду, док говори о разликама у културном капиталу, главни статистички подаци на којима Бурдије базира своју анализу засновани су на класи према занимању (Bourdieu & Passeron, 1979)! Вероватно би било погрешно из овога закључити да је занимање појединца, према Бурдијеу, индикатор његовог културног капитала. Ипак, на основу овог примера можемо закључити да је Бурдије положај појединца посматрао као целивит, те да му је било тешко да на класу (у овом случају засновану на занимању) и културни капитал гледа као на две јасно одвојене ствари.

Аутори који су преузели од Бурдијеа појам културног капитала најчешће су много транспарентније приказивали начин на који су културни капитал истраживали. Такође, за већину ових истраживања заједничко је то што су аргументе за начин истраживања за који су се определили проналазили баш код Бурдијеа, тј. у нејасним назнакама које он пружа.

Пол Димађо је један он најзначајнијих истраживача који су користили концепт културног капитала, будући да је међу првима представио овај Бурдијеов концепт у Америци. Димађо је почетком 80-их година прошлог века истраживао значај културног капитала за образовни успех деце. Како би то учинио, Димађо је тврдио да је „ослањајући се на Бурдијеа културни капитал средњошколаца мерио користећи се њиховим изјавама о учешћу у визуелним уметностима, музици и књижевности“ (DiMaggio, 1982: 191). Прецизније, он је користио различите аспекте укључености у високу културу: ставове према високој култури, учешће у стварању високе културе (учешће у представама, писање песама...) и информисаност о високој култури (Ibid.). С друге стране, битно је нагласити да образовање родитеља, према овом аутору, није могло бити показатељ културног капитала детета, већ (једино!) показатељ класног положаја. На овај начин, Димађо је кроз истраживање показао да културни капитал није значајан за образовни успех (оцене) ученика из свих предмета (мада из математике

знатно мање него из осталих предмета). Осим тога, Димађо је тврдио да културни капитал може бити ресурс мобилности, будући да утицај културног капитала (мереног преко учешћа у високој култури) умањује значај друштвеног положаја (мереног преко образовања родитеља), нарочито када су у питању дечаци (DiMaggio, 1982: 196). Он је установио да, када су у питању мушка деца факултетски образованих очева, њихово познавање високе културе не утиче на њихове оцене, док је код мушке деце родитеља са ниским образовањем познавање високе културе уско повезано са школским успехом (Ibid.).

Иако је тврдио да се ослања на Бурдијеа, чини се да је Димађов начин истраживања културног капитала по много чему различит од Бурдијеовог. Свођење културног капитала на познавање високе културе, с једне стране, као и постављање културног капитала као нечега независног од друштвеног положаја, с друге, мало тога заједничког има са Бурдијеовим концептом културног капитала. Наиме, јасно је да укљученост у високу културу не може да обухвати све врсте културног капитала које Бурдије спомиње (отелотворени, објективизовани, институционализовани). Када је у питању институционализовани културни капитал, већ је споменуто да је, према Бурдијеу формални ниво образовања један од облика културног капитала. Истини за вољу, може се поставити питање да ли образовање родитеља може бити и показатељ културног капитала детета. Ипак, будући да је у неким истраживањима Бурдије посматрао чак и занимање родитеља као показатељ културног капитала, јасно је да би му било страном посматрање образовања родитеља као нечега одвојеног од културног капитала њихове деце. Уколико то имамо на уму, јасно је да су разлике у концептима „културне репродукције“ и „културне мобилности“ и веће него што се на први поглед могу чинити, тј. да је Бурдијеово разумевање културног капитала и његове повезаности са друштвеним положајем неспојиво са Димађовим. Стога су разлике у операционализацији културног капитала нужна последица ових различитих концепата.

Без обзира на неубедљиво ослањање на Бурдијеову теорију, многа истраживања културног капитала рађена су по угледу на Димађово, свдећи културни капитал на дететово практиковање високе културе, занемарујући праксе и образовање родитеља и покушавајући да се способности посматрају као нешто одвојено од културног капитала. Ипак, иако су ова истраживања посматрала културни капитал попут Димађа, резултати до којих су долазила нису увек одговарала моделу културне мобилности.

Примера ради, амерички социолози Рошињо и Ајнсворт-Дарнел културни капитал операционализују преко: 1. „културних путовања“ – посете музејима 2. „културних приватних часова“ – часови сликања, музике, плеса и 3. опремљености образовном опремом – поседовање дневних новина, недељника, атласа, више од 50 књига, рачунара (Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999: 163). Чини се да је начин на који ови аутори посматрају културни капитал нешто шири од Димађовог, будући да поред пракса везаних за елитну културу (отелотворени културни капитал) укључује и објективизовани културни капитал (поседовање књига, часописа, рачунара). Ипак, институционализовани културни капитал и даље недостаје, будући да је образовање родитеља и код ових аутора показатељ социоекономског статуса (Roscigno & Ainsworth-Darnell,

1999: 163). Контролишући социоекономски статус истраживачи су проучавали значај културног капитала за образовно постигнуће детета (мерено преко просечне оцене) и закључили да је културни капитал значајан за белце високог социоекономског статуса, али не и за афроамеричку радничку класу (Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999: 171). Дакле, полазећи од незнатно модификованог Димађовог гледишта, ови аутори су оспорили главну тезу мобилизацијског модела културног капитала, која говори о значају културног капитала за припаднике нижих класа.

Слични примери истраживања могу се пронаћи и у Европи. Дански социолог Јагер је операционализовао културни капитал детета на нешто свеобухватнији начин од поменутих америчких социолога, будући да поред посета музејима, поседовања књига и похађања приватних часова, укључује и посете концертима и позоришту, време које дете проводи читајући ради уживања, као и да ли је дете подстакнуто да практикује различите хобије (Jaeger, 2011: 286). Ипак, попут претходно наведених истраживача, Јагер у операционализацију културног капитала детета не само да не укључује показатеље културног капитала родитеља, већ и њихово образовање посматра као један од главних показатеља социоекономског статуса (који је потребно контролисати како би се одредио специфичан значај културног капитала, *Ibid.*) Истини за вољу, Јагер се не бави културним капиталом родитеља, не зато што сматра да је он ирелевантан за културни капитал детета, већ зато што истраживањем чије је податке користио нису обухваћени подаци који би говорили о културном капиталу родитеља. Истражујући на овај начин, Јагер је, попут Рошиња и Ајнсворт-Дарнела, оповргао мобилизацијски модел, али и умањио значај културног капитала у односу на Бурдијеове налазе. Наиме, он је показао да су сви показатељи културног капитала позитивно повезани са постигнућем код деце из породица високог социоекономског статуса, док немају значаја за постигнуће код деце ниског социоекономског статуса (Jaeger, 2011: 293). Још драстичније налазе добили су Качилис и Рубинсон, који су мерећи искључиво партиципацију у формалној култури (посете музејима, галеријама и позориштима) закључили да у Грчкој не постоји повезаност између културног капитала и образовног постигнућа (Katsillis & Rubinson, 1990, према: Sullivan, 2002: 157).

До занимљивих налаза дошла је и група аутора која је проучавала одлике студената који успевају да се упишу на Оксфорд (Zimdars, Sullivan, & Heath, 2009). Ови аутори су културни капитал операционализовали преко учествовања у високој култури, читалачких пракса и опремљености књигама, као и путем знања о високој култури. Истраживачи су закључили: да је најзначајнији предиктор успешног аплицирања за Оксфорд скор постигнут на тесту знања из области културе, да културне праксе нису значајне, док је број књига значајан, међутим, уколико се контролишу културна знања, и он губи на значајности (Zimdars et al., 2009: 658). Овакав тип истраживања културног капитала не само да не укључује институционализовани културни капитал, већ је директно супротан Бурдијевим упутима да је корисније посматрати разлику између оних који су аплицирали за факултет (у овом случају, Оксфорд) и оних који то нису учинили него између успешно и неуспешно пријављених (Burdije i Paseron, 2012: 80). Може се претпоставити да су ученици који су уопште

покушали да се пријаве на Оксфорд привилеговани у смислу културног капитала, те да само у таквом контексту међу релативно једнако привилегованима културна знања имају доминантну улогу.

Упркос томе што су истраживања у којима се културни капитал операционализује на трагу Димађових истраживања изузетно честа, све чешће се могу чути и критике на њихов рачун (Andersen & Hansen, 2012; Lareau & Weininger, 2003). Иако су ова истраживања налазима често оповргавала мобилизацијски приступ културном капиталу, она су умногоме умањила значај културног капитала који би му се могао приписати и из репродукцијског модела. Многи мислиоци сматрају да разлог умањивања значаја културног капитала лежи управо у његовом погрешном тумачењу и, следствено томе, неадекватној операционализацији. Две носеће идеје димађовског истраживања културног капитала које су оштро критиковане су: 1. свођење културног капитала на познавање или компетентност у високој култури; 2. настојање да се културни капитал раздвоји од умећа, когнитивних способности и постигнућа детета (Lareau & Weininger, 2003: 568). Критичари се позивају на Бурдијеа, који јасно говори да је немогуће раздвојити способности и културни капитал, будући да сам Бурдије говори да се културни капитал често перципира као таленат (Bourdieu, 1996: 21). Стога, критике су усмерене у два правца и говоре о томе да овакво, често називано уско виђење културног капитала: 1. није утемељено у Бурдијевим идејама и 2. умањује инхерентни објашњавачки потенцијал концепта (Ibid.). Начини операционализације културног капитала који се ослањају на критику „димађовских“ истраживања и уског схватања културног капитала су разноврсни, али оно што им је свима заједничко јесте увођење различитих индикатора везаних за родитеље проучаване деце. У ширем виђењу културног капитала долази до замагљивања разлика између културног капитала детета и културног капитала родитеља, те када се проучава значај културног капитала за праксе детета, обично се говори о културном капиталу породице. Аргумент у прилог оваквим истраживањима даје и истраживање Крајкампа и Ван Ејика који су показали да је количина све три врсте културног капитала (отелотворени, објективизовани и институционализовани) код родитеља уско повезана са количином исте врсте културног капитала код њихове одрасле деце (Kraaykamp & Van Eijck, 2010: 209).

Приступу проучавању културног капитала који одбијају да сведу културни капитал детета на његово практиковање високе културе могу се условно разврстати у неколико група: истраживања која се заснивају на образовању и/или занимању родитеља, истраживања која нарочито акцентују праксе којима се активира културни капитал у образовном пољу и истраживања која настоје да обухвате све три врсте културног капитала. Када су у питању истраживања која културни капитал посматрају преко образовног нивоа родитеља или његовог занимања, они аргумент за овакво истраживање проналазе у налазима о великој повезаности институционализованог културног капитала родитеља и свих врста културног капитала детета (Kraaykamp & van Eijck, 2010: 209), као и у Бурдијеовом одбијању мултиваријантне анализе наглашавањем међуповезаности свих елемената класне репродукције (Burdije i Paseron, 2012: 93).

Добар пример истраживања значаја културног капитала за образовне праксе детета које се ослања искључиво на образовање/занимање родитеља пружа студија

норвешких социолога који су унутар сваке класе (према занимању) покушавали да одреде слојеве са више и мање културног капитала (Andersen & Hansen, 2012: 612). Наиме, споменути аутори су унутар сваке класе настојали да одреде „економски“, „културни“ и „професионални“ слој. Примера ради, унутар „елитне класе“ аутори издвајају „културну елиту“ (универзитетски професори, уметници), „професионалну елиту“ (доктори, судије, пилоти) и „економску елиту“ (менаџери са платом већом од милион круна) (Andersen & Hansen, 2012: 612). Анализирајући образовна постигнућа на овај начин, констатовали су да класна припадност утиче на постигнуће, али и да у оквиру сваке класе боља постигнућа имају деца из породица са вишом количином културног капитала (тј. из „културних“ слојева). Такође, приметили су да се ова правилност јавља у постигнућима из различитих предмета, тј. да не постоје „предмети талента“ о којима је говорио Димађо (Andersen & Hansen, 2012: 614). Иако су истраживања попут овога успела да помоћу културног капитала објасне образовни успех у много већем броју случајева него истраживања која су се користила уским разумевањем културног капитала, јасно је да су и она изложена критици. Наиме, критичари су често скептични у вези с тим да ли образовање родитеља ишта говори о културном капиталу детета, тј. да ли се образовни ниво родитеља нужно преводи у отелотворени културни капитал детета који школа вреднује (Sullivan, 2002: 154, 155).

Значај родитеља за операционализацију културног капитала изражен је и у истраживањима којима се при операционализацији културног капитала детета нарочито вреднују праксе којима се активира културни капитал детета. Аутори овај приступ културном капиталу називају „активацијски приступ“ (Lareau & Weininger, 2003). Слично „уском“ схватању културног капитала, аутори који прихватају „активацијски приступ“ често занемарују институционализовани културни капитал и културни капитал разумеју као општеприхваћене ознаке високовредноване културе, попут одређених ставова, преференција, понашања, компетенција (Lareau & Weininger, 2003: 587). Ипак, за разлику од уског схватања културног капитала, они културни капитал не свде само на познавање елитне уметности и из проучавања културног капитала детета не искључују родитеље и њихове активности. Пример оваквог истраживања може се пронаћи у раду америчких социолога Мероле и Џексона, који су помоћу културног капитала објашњавали класне/расне разлике у упису ученика на колеџ. Аутори су унутар сваког положаја (мереног према примањима породице и образовања њених чланова) одвајали белце и Афроамериканце, како би истовремено пратили класне и расне разлике. Културни капитал су посматрали кроз два његова сегмента: 1. поседовање културног капитала и 2. активирање културног капитала. Поседовање културног капитала операционализовали су помоћу опремљености за учење код куће (да ли код куће дете има више од 50 књига, дневне новине, магазине, компјутер, интернет конекцију), диспозиција (аспирације детета везане за образовање и каријеру), самопрезентовања (процена наставника енглеског и математике да ли се ученик добро понаша и да ли вредно ради) и културне партиципације (учествовање у курсевима сликарства, језика и музике, посете музичким концертима), док је активација мерена помоћу ангажованости родитеља у школи (да ли посећују школске састанке, да ли су укључени у неке школске активности), припремања за тестове (да ли ученик похађа приватне часове, да ли

полаже пробне тестове), настојања ученика да се информише (да ли тражи информације о колеџима), академског саветовања (да ли се са родитељима саветује о избору/ упису колеџа) и употребе рачунара (да ли ученик користи рачунар за учење везано за школу и да ли користи рачунар за самостално учење – Merolla & Jackson, 2014: 285, 286). Овако операционализованим културним капиталом истраживачи су успели да објасне образовни успех и аспирације белаца и Афроамериканаца, што истраживањима која су се водила уском концепцијом културног капитала, попут споменутих Рошиња и Ајнсворт-Дарнела, није полазило за руком (Roscigno & Ainsworth-Darnell, 1999: 171). Поред тога, Мерола и Џексон су тврдили да су помоћу овакве концепције културног капитала успели да унутар сваке расе објасне неједнакости у упису на колеџ између деце из породица са средњим и породица са ниским приходима (Merolla & Jackson, 2014: 291). Јасно је да су замерке које се могу упутити овом приступу сличне онима које се упућују уском *разумевању* културног капитала и тичу се занемаривања институционалног културног капитала, као и покушаја да се друштвени положај и културни капитал посматрају као независни фактори. Ипак, замерке упућене уском приступу које се тичу свођења културног капитала на познавање елитне културе (и пре свега елитне уметности) у случају активацијског приступа нису на месту. Такође, чињеница је да овај приступ успева да објасни понашање деце у образовном пољу у већем броју случајева него уски приступ и да се показује као изузетно користан у средини у којој су класне и расне разлике међусобно испреpletене.

Конечно, у многим истраживањима културни капитал је проучаван помоћу скапа индикатора којима би се обухватиле све три врсте културног капитала, па чак и неке праксе које се могу назвати активацијским. У овим истраживањима су као показатељи културног капитала деце неретко коришћени индикатори који говоре о образовању или праксама родитеља, те се у њима често говори о „културном капиталу породице“ који објашњава праксе свих њених чланова, па самим тим и деце. Добар пример оваквог приступа пружа скорашње истраживање америчких научника који су на резултатима TIMSS 2011 истраживања (Trends in International Mathematics and Science Study – међународно истраживање постигнућа ученика из математике и природних наука) проучавали повезаност културног капитала и постигнућа деце на тесту у 32 земље (Huang & Liang, 2016). У овом истраживању културни капитал је операционализован помоћу: 1. образовања оба родитеља, као показатеља институционализованог културног капитала, 2. величине кућне библиотеке, као показатеља објективизованог културног капитала и 3. времена које родитељ проведе читајући, његових ставова према читању и очекивања везаних за образовну будућност детета, као показатеља отелотвореног културног капитала (Ibid.). Истраживачи су показали да су сва три аспекта културног капитала значајна за постигнуће ученика, како из математике тако и из природних наука. Помоћу културног капитала објаснили су у просеку око 22% варијансе ученичког постигнућа, мада је овај проценат, очекивано, варирао у различитим државама (од 8% у Саудијској Арабији до више од 40% у неким европским државама) (Ibid.). Статистички значајна веза између културног капитала (мереног преко образовања родитеља, културне потрошње и културних пракса) и постигнућа ученика ($r=.44$; $p=.03$ за математику и $r=.43$; $p=.03$ за природне науке)

примећена је и у Србији, у истраживању које се ослањало на податке добијене истраживањем TIMSS 2015 (Radulović, Malinić i Gundogan, 2017). Друго истраживање спроведено у Србији (а у коме се културни капитал такође мерио преко образовања родитеља, културне потрошње и културних пракса) показало је да културни капитал утиче не само на образовни успех, већ и на образовне аспирације, како основаца тако и средњошколаца (Radulović, 2019). Оно што је била специфичност овог истраживања је то што га је, поред анкетног истраживања, чинило и осам студија „типичних случаја“ (Yin, 2003: 41) које су се заснивале на интервјуима с ученицима који су били у фокусу студија, као и са њиховим наставницима. У квалитативном делу истраживања се дошло до занимљивих увида у то како ученици перципирају образовање, али и како њих перципирају наставници, те је на тај начин обogaћено разумевање механизма којима културни капитал у образовном пољу води друштвеним неједнакостима. Примера ради, примећено је да наставници ученике високог културног капитала неретко описују кроз *дискурс даровитости* (виђење ученика као носилаца неких специфичних способности које их чине предодређеним за одређена занимања), док је *дискурс немотивисаности* (виђење ученика као немотивисаних, неснађених, незаинтересованих) био резервисан искључиво за ученике ниског културног капитала (Radulović, 2019: 128). Оваква истраживања у којима се у извесној мери на породични културни капитал гледа као на културни капитал детета успевају умногоме да објасне образовни успех и аспирације деце, па чак и када су у питању праксе везане за предмете у којима, према неким ауторима (Димађо), културни капитал нема утицаја (попут математике). Ипак, овакве приступе је могуће критиковати не само зато што користе формално образовање родитеља као показатељ културног капитала детета, већ и зато што суштински не разликују капитал породице од капитала детета.

Закључна разматрања

У претходном делу текста се могло уочити да је културни капитал код деце истраживан на различите начине. Иако су путеви његове операционализације били разноврсни, готово сви истраживачи аргументацију за своју операционализацију проналазе у радовима Пјера Бурдијеа. Стога, може се закључити да један од главних узрока непостојања консензуса о томе како истраживати културни капитал представља неразумљивост Бурдијеовог језика и „аљкавост“ када је у питању представљање сопствене методологије, услед чега је немогуће сазнати „од чега би се састојала аутентична операционализација појма“ (Sullivan, 2002: 155). Наравно, могуће је да узрок није „аљкавост“, већ другачија парадигма, тј. настојање да се феномену приступи холистички и свесно одбијање да се унапред дефинишу критеријуми операционализације.

Такође, у претходном делу рада се могло уочити да су различити начини операционализовања повезани са различитим концепцијама културног капитала. Могућност да се Бурдијеове реченице тумаче на различите начине довела је до тога да се изграде различити концепти културног капитала који су конзистентни са различитим начинима операционализације. Тако, мобилизацијски модел и уско схватање културног капитала одликују се свођењем културног капитала на праксе и знања везане за

елитну културу и (иако не увек) елиминисање родитељских варијабли из операционализације културног капитала детета. С друге стране, репродукцијски модел и шире схватање културног капитала приликом операционализације културног капитала укључује и показатеље институционализованог културног капитала, као и праксе родитеља. Нужно је истаћи да на различите операционализације културног капитала често утиче и то шта је од података истраживачу доступно у већ постојећим базама података (Sullivan, 2002: 155). Иако у оваквим случајевима начини операционализације нису директна последица одређеног концепта културног капитала, јасно је да се оваква истраживања јављају управо зато што је нејасно шта културни капитал јесте.

Као што се може наслутити из претходних редова, поменуте дилеме везане за истраживање културног капитала актуелне су у свим истраживањима, али се чини да су додатно увећане када су у питању истраживања код деце. Наиме, може се говорити о општим дилемама/проблемима, која су заступљена у свим истраживањима, а које се тичу нејасноће концепта, или могућности операционализације отелотвореног капитала (нпр. да ли је посета институцијама културе исто што и отелотворени културни капитал). Поред ових дилема, може се говорити и о специфичним проблемима који су карактеристични само за истраживања код деце, попут питања значаја родитеља за операционализацију културног капитала детета, или могућности за испитивање институционализованог културног капитала детета (да ли је образовање родитеља показатељ институционализованог капитала и родитеља и детета).

Иако је јасно да су дилеме везане за истраживање културног капитала, а нарочито за истраживања код деце, изразито крупне и да је тешко понудити једнозначно решење, на основу анализе постојећих истраживања чини се да су репродукцијски модел и шири приступ културном капиталу теоријски утемељенији и емпиријски релевантнији. Када је у питању теоријска утемељеност, овде се мисли на усклађеност са Бурдијеовим идејама. Наиме, Димађо експлицитно говори о разликама у схватању културног капитала између мобилизацијског и репродукцијског модела. Што се тиче уског схватања културног капитала, заступници овог правца сматрају да је начин на који операционализују културни капитал у потпуности у складу са Бурдијеовим поставкама, као и да се на тај начин омогућава разликовање културног капитала од осталих врста капитала. Ипак, не само да Бурдије није своја истраживања сводио на партиципацију у високој култури, већ је јасно да су покушаји раздвајања културног капитала од општег положаја појединца у потпуности у супротности са његовим разумевањем како културног капитала тако и разумевањем друштвеног положаја појединца.

Када је у питању емпиријска релевантност, кроз презентоване примере истраживања културног капитала се може уочити да истраживања која полазе од ширег и репродукцијског схватања културног капитала у више случајева успевају да објасне образовни успех и образовне аспирације деце (независно до њиховог пола, расе или класне припадности). Наравно, било би погрешно закључити да су истраживања која полазе од уског разумевања културног капитала беспредметна, штавише, сазнања о значају овог типа културног капитала могу бити изразито корисна, али је нужно имати на уму да се на тај начин испитује само један од сегмената културног капитала.

На крају, без обзира на то што се у овом раду уочавају предности ширег и репродукцијског разумевања културног капитала, погрешно би било операционализацију

културног капитала трајно свести на индикаторе који су у споменутих истраживањима били коришћени. Иако се у овом раду примећују предности операционализација културног капитала детета које укључују индикаторе везане за праксе и детета и родитеља, то не значи да је скуп посматраних пракса коначан. Такође, прегледом литературе која се бави истраживањем културног капитала код деце примећено је да су квалитативна истраживања на ову тему изузетно ретка, док она малобројна која постоје успевају да пруже додатни увид у механизме којима културни капитал функционише. Стога се чини да би у будућности била корисна управо квалитативна истраживања. Примера ради, за разлику од приказаног истраживања у коме су анализирани типични случајеви, у будућности би нарочито корисне биле студије критичних случајева, које би могле да укажу на специфичности школских искустава (на пример, наставних метода које наставних користи, улога које ученик има у наставном процесу, могућности за партиципацију ученика у активностима и одлучивању о њима...) ученика који упркос ниском културном капиталу имају висок образовни успех и образовне аспирације. Кроз оваква истраживања би се дошло до богатијих увида о условима у којима културни капитал утиче на образовни успех и аспирације, а самим тим и до конкретнијих смерница за умањивање његовог значаја. Иако би неупитно била корисна велика истраживања оваквог типа, која би водила стварању јединственијег разумевања културног капитала, за измене саме образовне праксе значајна су и истраживања мањег обима, а која могу да спроводе и сами актери унутар образовног поља (попут наставника и стручних сарадника). Они би кроз оваква истраживања и преиспитивање сопствене праксе, могли да дођу до решења која би у њиховом специфичном случају могла да воде умањењу значаја културног капитала, тј. до умањења утицаја друштвених неједнакости за образовне исходе на нивоу њиховог одељења или школе.

Литература

- 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.
- Bourdieu, P., & Boltanski, L. (1981). The Education System and the Economy: Titles and Jobs. In C. Lemert (Ed.), *Rupture and Renewal Since 1968* (pp. 141-152). New York: Columbia University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1996). *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1979). *The Inheritors*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Burdije, P i Paseron, Ž.K. (2012). Reprodukција u obrazovanju, društvu i kulturi. *Reč*, 82(28), 67-123.
- 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.
- Cvetičanin, P. (Ed.) (2012). *Social and cultural capital in Serbia*. Niš: Sven.
- 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.
- DiMaggio, P., & Mohr, J. (1985). *Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection*. *American Journal of Sociology*, 90(6), 1231-1261.

- Grenfell, M., & James, D. (1998). Theory, practice and pedagogic research. In M. Grenfell & D. James (Eds.) *Bourdieu and education: Acts of practical theory* (6-26), London: Falmer Press.
- Gundogan, D., & Radulović, M. (2018). „Образовање и друштвене nejednakosti: uticaj kulturnih i ekonomskih faktora na dostupnost obrazovanja“. U E. Lazarević, D. Malinić, N. Gutvajn, & N. Ševa (ur.). *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u Srbiji* (str. 33-51). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Huang, H., & Liang, G. (2016). „Cultural capital and student mathematics and science performance across nations“. *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
- Jenkins, R. (2006). *Pierre Bourdieu*. London and New York: Routledge.
- 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.
- 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.
- Merolla, D. M., & Jackson, O. (2014). “Understanding Differences in College Enrollment: Race, Class and Cultural Capital“. *Race and Social Problems*, 6(3), 280-292.
- Radulović, M., Malinić, D. i Gundogan, D. (2017). Povezanost kulturnog kapitala i opremljenosti škole sa postignućem učenika. U M. Marušić, N. Gutvajn i I. Jakšić (ur.), *TIMSS 2015 u Srbiji* (129-149). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Radulović, M. (2019). *Značaj kulturnog kapitala za obrazovni uspeh i formiranje obrazovnih aspiracija učenika u Srbiji* (Doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Roscigno, V. J., & Ainsworth-Darnell, J. W. (1999). Cultural Capital, and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns. *Sociology of Education*, 72(3), 158-178.
- Sekulić, N. (2010). *Porodični kulturni kapital – kulturna potrošnja i ulaganje u kulturu*. U A. Milić i sar. (ur.), *Vreme porodica* (str. 93-115). Beograd: Čigoja.
- Stanojević, D. (2013). Međugeneracijska obrazovna pokretljivost u Srbiji u XX veku. U M. Lazić & S. Cvejić (ur.), *Promene osnovnih struktura društva Srbije u period ubrzane transformacije* (str. 119-139). Beograd: ISI FF.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and Education: How Useful is Bourdieu’s Theory for Researchers?. *TireNetherlands’ Journal of Social Sciences*, 38(2), 144-166.
- Swartz, D. (1997). *Culture and Power*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tomanović, S. (2008). Kulturni kapital u porodici: obrazovanje i/ili školovanje. U S. Vujović (ur.), *Društvo rizika* (str. 411-439). Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods (Third edition)*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- 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.

Примљено: 27.03.2020.

Прихваћено за штампу: 10.04.2020.

Dilemmas in studying cultural capital in children

Mladen Radulović

Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

Abstract *The aim of this paper is to reexamine problems occurring in studies on cultural capital in children, so as to better understand their causes and identify possible solutions. The paper seeks to provide answers to the following questions: 1) to what extent various ways of operationalizing cultural capital are linked to various conceptions of cultural capital, and 2) which of the various models of conceptualization and operationalization of cultural capital can best explain the behavior of children in the field of education. Taking different conceptions of cultural capital as our starting point, through a critical analysis of various concrete examples of studies we examine to what extent the ways of operationalizing cultural capital are related to different conceptions of the concept, and to what extent they are able to explain academic achievement and educational aspirations in children. Our conclusion is that the different ways of operationalization are linked to different conceptions of cultural capital, and that problems in studies on cultural capital stem mainly from the lack of precision of the concept itself. The resulting dilemmas are amplified when the subjects of research are children, in which case some indicators of cultural capital on which consensus practically exists in other research, become contentious. By looking at the theoretical starting points and results of different studies, we conclude that studies which adopt a broader and reproductive approach to cultural capital are, on the one hand, closer to Bourdieu's original thought, and on the other, empirically more useful (they are able to explain academic achievement and educational aspirations to a greater extent). Also, we conclude that more "open", more inductive and qualitative research could result not only in a better understanding of children in the field of education, but also lead to the establishment of "guidelines" for change in educational practices.*

Keywords: *cultural capital, Bourdieu, educational practices, sociology of education.*

Дилеммы в исследовании культурного капитала у детей

Младен Радловић

Институт педагогических исследований, Белград, Сербия

Резюме *В данной статье обсуждаются проблемы, возникающие в исследованиях культурного капитала у детей, с целью лучшего понимания их причин и выявления возможных решений. В статье даются ответы на следующие вопросы: (1) в какой степени различные способы использования культурного капитала связаны с различными концепциями культурного капитала и (2) какой из различных моделей концептуализации и операционализации культурного капитала лучше всего объясняет поведение детей в сфере образования. Исходя из различных концепций культурного капитала, путем критического анализа примеров конкретных исследований, обсуждается, в какой степени способы использования культурного капитала связаны с различными концепциями понятия, а также, насколько они в состоянии объяснить образовательный успех и образовательные стремления детей. В статье делается вывод о том, что различные способы операционализации связаны с различными концепциями культурного капитала, а неоднозначность самой концепции является основным источником проблем в области исследования культурного капитала. Дилеммы, возникающие из-за неоднозначности концепции, усугубляются, когда речь идет об исследованиях, в которых респондентами являются дети, когда противоречивым становятся и некоторые показатели культурного капитала, по которым в других исследованиях существует общее согласие. Принимая во внимание теоретические отправные точки и результаты различных исследований, делается вывод о том, что работы, в которых используется более широкий репродукционный подход к культурному капиталу, с одной стороны, теоретически ближе к первоначальной мысли Бурдье, а с другой - эмпирически более полезны (в большей степени объясняют успехи в образовании и образовательные стремления). Также подчеркивается, что более открытые, индуктивные и качественные исследования могли бы привести не только к лучшему пониманию поведения детей в сфере образования, но и к поиску «руководящих принципов» для изменений в образовательной практике.*

Ключевые слова: *культурный капитал, Бурдье, образовательные практики, социология образования.*