

## КУЛТУРНИ КАПИТАЛ И ЗНАЊЕ: ПРОБЛЕМИ ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЈЕ У ИСТРАЖИВАЊИМА ОБРАЗОВНИХ НЕЈЕДНАКОСТИ

*Сажетак: У раду се разматрају одређени проблеми који настају при операционализацији појма културни капитал у емпиријским истраживањима друштвених неједнакости у образовању. У раду ће бити истакнута потреба за укључивањем знања у операционализацију културног капитала с обзиром да културни капитал није концептуално дистинктиван и независан од знања. У раду тврдимо да је знање интегрисано у сва три облика културног капитала – опредмећени, отеловљени и институционализовани, а тим да основни проблем представља питање о каквом знању можемо говорити у контексту анализе културног капитала који је у раду одређен као познавање легитимне културе које се стиче у оквиру примарне социјализације а које награђује образовни систем. С обзиром на овако дефинисане проблеме и појмове, у раду закључујемо да је у истраживањима неопходно идентификовати механизме међугенерациске трансмисије културног капитала.*

*Кључне речи: знање, институционализовани културни капитал, опредмећени културни капитал, отеловљени културни капитал, образовне неједнакости*

### Увод

Теорија културног капитала, и са њом повезан теоријски модел културне и друштвене репродукције, утицајни су у објашњењу образовних неједнакости у савременим друштвима. Концепт културног капитала развио је, у другој половини двадесетог века, француски социолог Пјер Бурдије (Pierre Bourdieu, 1930-2002). Према Бурдијеовој теорији, култура врши значајну улогу не само у одржавању већ и у оправдавању друштвених неједнакости. Појам културног капитала Бурдије је први пут представио у својим ранијим радовима *Наследници* (The Inheritors, 1964) у сарадњи са Жан Клод Пасероном (Jean-Claude Passeron),

затим развио у студији *Репродукција* (Reproduction in Education, Society and Culture, 1970) и касније применио у *Дистинкцији* (Distinction: A Social Critique of the Jugment of Taste, 1979, 1984), свом најпознатијем делу које је Међународна Социолошка Асоцијација, 1997. године уврстила међу десет најзначајнијих социолошких књига двадесетог века (Swartz, 2005).

Бурдије сматра да се путем образовног система врши системска репродукција друштвених неједнакости (Bourdieu, 1973; Bourdieu and Passeron, 1990; Burdije i Paseron, 2014) која се одвија на следећи начин: припадници виших друштвених слојева, почевши од периода ране социјализације, поседују одређену количину културног капитала који ће, од самог почетка њиховог формалног образовања, бити препознат и награђиван од стране наставника. На тај начин, школовање за њих представља само наставак процеса усвајања знања и вештина. С обзиром да имају почетну предност и с обзиром да култура коју затичу у школи наликује оној у њиховим домовима, ови ученици имају веће шансе за успех и високо образовно постигнуће. С друге стране, ученици који припадају нижим друштвеним слојевима немају наведене основе, тако да за њих почетак школовања представља почетак адаптације на другачије вредности, јер се класна култура коју су упознали у породици разликује од културе која доминира у школи. Управо се на овом пољу васпитања и предшколске социјализације најбоље читава недостатак моћи подређених класа што представља најсуптилнији облик отуђења. Непознавање друштвених одредница школске каријере образовном постигнућу пружа вредност оскудног добра, тако да Бурдије школу посматра као конзервативну силу (Bourdieu, 1974) и као једну од темељних институција за одржавање друштвеног поретка (Bourdieu, 2011:357).

Капиталистичко друштво производи неједнакости путем неједнаке дистрибуције различитих облика капитала, а образовна сфера системски потврђује, легитимише и одржава те неједнакости користећи се знањем као културним капиталом. У том смислу, културни капитал одредићемо као познавање легитимне културе које се стиче у оквиру примарне социјализације, а које награђује образовни систем доприносећи репродукцији друштвених неједнакости. Дакле, припадници нижих друштвених слојева су мање успешни у образовном систему не зато што им недостају когнитивне способности, већ зато што је знање, као други облици капитала, неједнако распоређено у друштвеној структури, тако да припадници виших класа имају бољи приступ том знању и повољније услове да то знање стекну, развију и примене, а то је оно што се у образовном систему захтева. Путем културног капитала, припадницима виших класа доступне су стратегије и праксе помоћу којих они знају „правила игре“ и помоћу којих могу успешније преговарати у различитим институцио-

налним пољима, као што је образовање, а друштвене разлике које из тога следе имају тенденцију да међугенерациски одржавају. Из тог разлога, неопходно је идентификовати механизме међугенерациске трансмисије културног капитала.

Бурдијеов концепт културног капитала омогућио је укључивање културних елемената и процеса у социолошко промишљање друштвене стратификације (Lareau and Weininger, 2003), чинећи „друштво видљивим“ (Sulkunen, 1982). Кроз теорију културног капитала указано је на улогу и значај који култура има у динамици друштвених разлика. У том смислу, целокупан допринос Пјера Бурдијеа социологији може се језгровито описати синтагмом „култура и моћ“ (Spasić, 2013; Swartz, 1997).

У операционализацију културног капитала важно је укључити знање с обзиром да културни капитал није концептуално дистинктиван и независан од знања (Lareau and Weininger, 2003). Показаћемо на који је начин знање интегрисано у сва три облика културног капитала – опредмећени, отеловљени и институционализовани. Основна истраживачка питања која постављамо су: какво је то знање које можемо одредити као културни капитал и у каквој је оно спрези са образовним системом?

С обзиром да је културни капитал један од облика капитала, у раду ћемо најпре размотрити Бурдијеову типологију капитала. У наредном поглављу бавићемо се проблемом дефинисања самог појма културног капитала, а затим ће бити речи о карактеристикама сва три његова облика – опредмећени, отеловљени и институционализовани. Посебна поглавља посветићемо знању као културном капиталу у контексту образовних неједнакости, као и механизмима трансмисије културног капитала. У закључном делу ћемо дати смернице за операционализацију културног капитала у истраживањима образовних неједнакости у савременим друштвима.

## Облици капитала

Бурдијеова теорија настала је под утицајем Карла Маркса од кога преузима појам праксе, критичку методу и идеју о друштвеној репродукцији класних неједнакости. Међутим, управо увођењем вишеструких концепата капитала, он се разлика са марксистичком традицијом. Бурдије приступа проблему капитала са марксистичког становишта моћи и доминације, али га не сагледава кроз експлоатацију и извлачење вишка вредности. Он разматра више различитих типова рада као ресурса моћи како би открио на који начин друштвени актери акумулирају различите облике капитала (Fanuko, 2008:18). Разлике између Марксове и Бурдијеове теорије обухватају и Бурдијеово схватање класа где се,

поред Марксовог, читавају и утицаји Диркема и Вебера. Повезаност Маркса и Бурдијеа не огледа се толико у Бурдијеовом покушају да присвоји и примени марксистичке концепте, колико се огледа у његовом залагању да разради одређене теме наслеђене од Маркса уз помоћ Диркемове и посебно, Веберове традиције (Brubaker, 1985; Swartz, 1997:40).

У свом делу *Нацрт за једну теорију праксе* Бурдије је указао на значај *симболичког капитала* који подразумева поштовање и част које појединац ужива у друштву, а који су изражени кроз памћење и традицију заједнице (Burdije, 1999), док у *Облицима капитала* (Forms of Capital) капитал дефинише као акумулирани рад и као основне типове разликује *економски, културни и социјални капитал* (Bourdieu, 1986), с тим да, кроз своје најзначајније радове, наглашава улогу културног.

*Економски капитал* може се директно претворити у новац и може бити институционализован у виду власничких права (Bourdieu, 1986). Појам *социјалног капитала* постао је широко употребљиван, како у научном, тако и у политичком и медијском дискурсу. Социјални капитал представља агрегат стварних или потенцијалних ресурса који су повезани са мрежама познанстава, односно са чланством у групи (Bourdieu, 1986). Поред Бурдијеовог, утицајнија су становишта Џејмса Колмана (Coleman, 1988) и Роберта Патнама (Patnam, 2008).

Према Бурдијеу, класна припадност појединца условљена је количином капитала коју поседује, али и композицијом његових облика која омогућава формирање различитих фракција унутар исте класе. Иако је економски капитал у основи свих осталих облика капитала, сваки од њих поседује властиту динамику јер појединци и групе користе различите неекономске ресурсе како би задржали или поправили свој положај у друштвеној хијерархији.

Важна заједничка карактеристика свих облика капитала је да се, под одређеним условима, могу конвертовати један у други. И културни и социјални капитал се могу конвертовати у економски (Bourdieu, 1986), али и обрнуто. На пример, кроз економски капитал може се увећати културни – куповином слика, књига, улазница за изложбе, уколико присвајање тих материјалних добара резултира стицањем знања и развојем културних компетенција. Такође, кроз економски капитал може се увећати и социјални, на пример учлањењем у голф клуб (Blasius and Friedrichs, 2008). Путем оваквих и сличних стратегија, припадници високе класе осигуравају задржавање свог друштвеног положаја и негују разлику у односу на ниже класе који не поседују наведене стратегије којима би увећали волумен свог капитала. Пол Димађо (Paul DiMaggio) сматра да се треба фокусирати на везу између познавања културе и социјалних веза односно открити на које начине људи користе културу да би се међусобно повезали

и успоставили мреже друштвених односа, било да су питању јаке или слабе везе (DiMaggio, 1987:442; Lizardo, 2006:779). Према томе, од посебног је значаја разјаснити начин на који се врши конверзија културног у социјални капитал и обрнуто, као и како се одвија мобилизација ових облика капитала у практично деловање како би се прибавили пожељни ресурси (Lizardo, 2006:779), нарочито када су у питању односи између породице и школе (Lareau and McNamara Horvat, 1999). Ларо (Annette Lareau) је идентификовала разлике у ставовима родитеља према школи у контексту њиховог класног статуса. Родитељи који припадају нижој класи, иако желе да њихова деца напредују у школи, наставнике сматрају одговорном за процес образовања, а школу доживљавају као потпуно засебну у односу на дом. У недостатку културних ресурса, они се не осећају компетентним да се укључују у школовање своје деце. С друге стране, родитељи из средње и више класе школу виде као испреплетену са домом и, према томе, не осећају ограничења да се ангажују око школовања детета тако што се бити у сталном контакту и комуникацији са наставницима. Они поседују ресурсе који им омогућавају да се осећају сигурним у интеракцијама са наставницима, што на наставнике оставља позитиван утисак, док за припаднике нижих класа претпостављају да нису заинтересовани за образовни успех своје деце (Dumais, 2006; Lareau, 2003).

Према томе, неравномерна распоређеност различитих облика капитала у друштвеној структури доприноси образовним неједнакостима на тај начин што припадници виших друштвених слојева имају више могућности за мобилизацију ресурса. Најпре, с обзиром да поседују већу количину економског капитала у односу на припаднике нижих друштвених слојева, имају више могућности за акумулацију културног капитала односно стицање знања путем мобилизације економских ресурса. Такође, њихово знање и културне компетенције им омогућавају бољу повезаност са наставницима што представља конверзију културног у социјални капитал. Све наведене стратегије доприносе бољем разумевању начина функционисања образовног система и захтева које поставља, те лакшем испуњавању тих захтева, а самим тим и бољем образовном постигнућу.

### **Појам културног капитала**

Важност разумевања културног капитала, као и начина на који се он обликује и преноси, огледа се у улози који овај концепт има у иницирању и снабдевању идентитета (Katz-Gerro and Yaish, 2010) као и постављању и одржавању симболичких граница међу друштвеним групама (Lamont, 1992).

Иако утицајна, теорија културног капитала интерпретирана је на различите начине и различито примењивана у емпиријским истраживањима, те сазнајно-методолошки проблеми дефинисања културног капитала и његове операционализације и даље остају отворени.

Прецизно дефинисање културног капитала је комплексан задатак. Нејасно је шта се тачно подразумева под овим појмом и он се често описује као магловит, метафоричан и конфузан (Goldthorpe, 2007; Sullivan, 2002), а због разноликост варијабли које су у њега укључене чак и као „кишобран термин“ (Kingston, 2001). Сам Бурдије се у својим радовима фокусира на различите елементе овог концепта. У *Наследницима*, културни капитал представља неформалне академске стандарде као што су неформално знање о школи, лингвистичке компетенције и лични стил (Boudrieu and Passeron, 1979), затим у *Репродукцији* обухвата формално знање, општу културу, лингвистичке способности и дипломе (Burdije i Passeron, 2014), док је у *Дистинкцији* приказан начин на који је количина акумулираног културног капитала повезана са класном припадношћу, те је културни капитал концептуализован као укус у служби класне диференцијације (Bourdieu, 1984; 2011).

Културни капитал се, у литератури која је настала под утицајем Бурдијеа, апстрактно дефинише као „инструмент за присвајање симболичког богатства које је друштвено означено као тражено и вредно поседовања“ (DiMaggio, 1982), као „заинтересованост за престижне културне ресурсе и искуство са њима“ (DiMaggio and Mohr, 1985) затим као „прикладно показивање доброг укуса“ (De Graaf, 1986) или као „доминантни кодови културе и културне праксе, естетске преференције и стилови интеракција који су институционализовани као легитимни“ (Aschaffenburg and Mass, 1997).

Према једној од дефиниција, културни капитал представља инструмент за социјалну ексклузију и инклузију: „Културни капитал су институционализовани и широко прихваћени културни сигнали високог статуса који обухватају ставове, преференције, формално знање, понашање, културна добра и акредитиве, а који служе за друштвено и културно искључивање“ (Lamont and Lareau, 1988:156). Ову дефиницију сматрамо адекватном јер обухвата основне структуралне елементе културног капитала: културна добра (опредмећени културни капитал), акредитиве (институционализовани културни капитал), ставове, преференције и понашање (отеловљени културни капитал), као и знање које их повезује, а у целини имају улогу у постављању симболичких граница. Оно што овој дефиницији недостаје је нагласак на процесу социјализације којим се културни капитал обликује и преноси.

Потреба за широм концептуализацијом културног капитала и за укључивањем

знања у његову операционализацију наглашена је и код других аутора. Ен Свидлер (Ann Swidler) говори о култури као *алату* (tool kit) помоћу кога се конструира стратегије деловања. Садржај и обим овог алата зависи од положаја појединца у друштвеној структури и условљава његов поглед на свет. Према Свидлеровој интерпретацији културног капитала, родитељи који припадају нижим друштвеним слојевима не успевају да помогну својој деци да буду успешна у школи не зато што они мисле да им се то неће исплатити, већ зато што им за то недостају одређено знање, вештине и навике. Дакле, свако се одређује за оно деловање за које већ има културну опрему (Swidler, 1986). Овакво виђење културе као алата (Swidler, 1986) и знања као културе (McCarty, 1996), омогућава много богатије разумевање културног капитала од одређења културе као статусног сигнала које се очитава у Бурдијеовој теорији (Edgerton and Roberts, 2014).

Основни проблем представља откривање какво је то знање које можемо одредити као културни капитал. Према анализи Викторије Александер у *Социологији уметности*, културни капитал код Бурдијеа представља валуту која је заснована на укусу и која обухвата познавање високе уметности и културе, висок степен знања и префињености као и позитивно вредновање општег знања и упућености, што код елита има двоструку функцију: одржавање невидљиве границе која их одваја од нижих класа и репродукцију ових разлика кроз генерације (Aleksander, 2007).

Фаркаш наводи да културни капитал сачињавају когнитивне и некогнитивне особине (Farkas, 2003; Farkas et al, 1990), а у појединим студијама се наглашава да културни капитал укључује знања које награђује образовни систем (Crook, 1997; De Graff, De Graff, Крааукamp, 2000). Међутим, уколико културни капитал дефинишемо као скуп знања, способности и вештина које награђује образовни систем, у том случају овај концепт није дистинктиван у односу на концепт *академска способност* и у том случају дефиниција добија циркуларни карактер и самим тим је неадекватна (Sullivan, 2007).

Према доминантном схватању, културни капитал су знања која припадају вишим класама (Dumais, 2002) односно знања о високој култури (DiMaggio and Useem, 1987). Према наведеним интерпретацијама знање које би се могло означити као културни капитал уствари подразумева познавање доминантне културе одређеног друштва, односно неку врсту присности и „фамилијарности“ са њом. Ово стицање знања о култури почиње у најранијем детињству и повезано је са извешношћу задржавања културне легитимности. Бурдије каже да се на тај начин ствара „однос веће блискости, у исти мах приснији и неусиљенији, са културом; то је нека врста породичног добра, које је неко одувек познавао и чијем се легитимним наследником осећа: музика нису плоче и грамофон, доступни у



последњих двадесет година, помоћу којих је неко открио Баха и Вивалдија, већ породични клавир слушан од детињства и необавезно свиран до адолесценције; сликарство, то нису музе изненада откривене у наставку школовања, већ декор породичног универзума (Burdije, u: Đorđević, 2012:163-164).

Ларо и Вајнингер предлажу алтернативни приступ у коме је културни капитал широко концептуализован и није нужно повезан са високом културом. Ови аутори наглашавају потребу за испитивањем микро-интеракцијских процеса у којима индивидуалне стратегије употребе знања, вештина и компетенција долазе у додир са институционалним стандардима евалуације (Lareau and Weininger, 2003:569). Такође сматрају да је културни капитал неодојив од индивидуалних способности, когнитивних и техничких, те се он у многоме преплиће са појмом хуманог капитала (Becker, 1993) с обзиром да може донети предности и осигурати профит.

На основу наведеног, културни капитал можемо одредити као познавање легитимне културе које се стиче у оквиру примарне социјализације, а које награђује образовни систем доприносећи репродукцији класне диференцијације. Категорија знања као интегративног дела културног капитала спомиње се у теоријским студијама (Edgerton and Roberts, 2014; Lareau and Weininger, 2003), испитивана је и у оквиру емпиријских студија (Bennett and Silva 2006; Ganzeboom, 1982; Erikson, 1996), али је само у појединим студијама знање као културни капитал испитивано у вези са образованим постигнућем (DiMaggio, 1982; Sullivan, 2001, 2007; Zimdars, Sullivan and Heath, 2009).

## Облици културног капитала

Културни капитал се јавља у три различита облика: *опредмећени, отеловљени и институционализовани* (Bourdieu, 1986). Међу емпиријским студијама који се баве културним капиталом нису чести примери где се обухвата целина овог проблема, односно, где се културни капитал мери у свим његовим облицима (Andersen and Jaeger, 2015; Barone, 2006; Kraaykamp and van Eijck, 2010; Tramonte and Willms, 2010;).

### *Опредмећени културни капитал*

Опредмећени облик културног капитала односи се на поседовање материјалних добара која служе за културну потрошњу. Појам опредмећивања или реификације Бурдије преузима од марксиста. У складу са Марксовим теоријом фетишизације робе, Лукач реификацију третира као проблем капита-



листичког друштва у коме ствари преузимају доминацију над људима и њиховим односима до те мере да се сами људски односи третирају као односи међу стварима (Lukacs, 1923). Гајо Петровић дефинише реификацију као посебан, радикалан и распострањен облик отуђења, карактеристичан за модерна капиталистичка друштва (Petrović, in: Bottomor, 1983: 463-465). Валтер Бењамин (Walter Benjamin) својим марксистичким приступом феноменима културе говори да постварањем људских односа реалност добија само функционалну димензију (Benjamin, 2011:183), док Адорно (Theodor Adorno) сматра да реификација подразумева заборављање и да предмети постају само ствари када их задржавамо без присуства њихових других аспеката, односно када те аспекте заборавимо (Adorno and Benjamin, 1999:321).

Код Бурдијеа, опредмећени културни капитал могу бити слике, скулптуре, књиге или музички инструменти. Иако су у питању материјална добра, она могу бити означена као културни капитал уколико су у вези са отеловљеним капиталом. Дакле, она се могу присвајати и материјално – што претпоставља економски капитал, а могу се присвајати и симболички – што претпоставља културни капитал (Bourdieu, 1986). Да би се остварило симболичко присвајање и повезивање са отеловљеним капиталом, потребно је знање. Знање је предуслов за конзумирање културних добара. Уколико знање изостаје, присвајање ових предмета своди се само на материјално поседовање.

Опредмећеном облику културног капитала се у емпиријским истраживањима посвећује најмање пажње (Ganzeboom et al, 1990; Pellerin and Stearns, 2001). У оквиру студије која се бавила културним капиталом у Холандији (Kraaykamp and van Eijck, 2010) за индикаторе опредмећеног културног капитала означено је поседовање следећих предмета: клавира (не електричног), виолине или чела, старих уметничких предмета (пре 1900.), новијих уметничких предмета (после 1900.) и антиквитетног намештаја.

Најчешће коришћен индикатор за овај облик културног капитала представља број књига које испитаник поседује у свом дому. Компаративно истраживање спроведено у 27 држава широм света на узорку од укупно 70.000 испитаника показало је да деца која су расла окружена књигама у свом дому постижу виши образовни ниво, односно остају у образовном систему три године дуже у односу на децу која у свом дому нису имала књиге. Поседовање књига показао се као снажан предиктор академског успеха независно од нивоа родитељског образовања, занимања или класе (Evans, Kelley, Sikora and Treiman, 2010). Исте резултате дало је и касније истраживање ових аутора, проширено на 42 државе, у коме су коришћени подаци добијени у оквиру ПИСА (Programme for International Student Assessment – Међународни програм процене ученичких постигнућа) студије

из 2000 године. Аутори заступају теоријски модел *културе учења* (scholarly culture). Култура учења настаје у домовима који обилују књигама и у којима се књиге читају и критички преиспитују. Таквим начином живота развијају се когнитивне способности, стичу се знања, вештине и укуси који подстичу ученике на даље образовање и позитивно утичу на образовно постигнуће без обзира на класну припадност (Evans, Kelley, Sikora and Treiman, 2014). Међутим, наведене студије, иако значајне, емпиријски су проверавале само поседовање књига као јединог индикатора културе учења, а нису ишла даље у испитивање осталих елемената које поседовање књига претпоставља, као што је учесталост читања, учесталост разговора о прочитаним књигама и слично.

За разлику од теорије културе учења, Бурдијеова теорија културне репродукције претпоставља да изложеност књигама код деце развија стил којим се одржава њихов елитни статус. Према Бурдијеовој теорији, поседовање књига је само један од индикатора опредмењеног културног капитала, који је опет, само један од облика културног капитала.

ПИСА студије пружају податке о поседовању материјалних добара за културну потрошњу као што су књиге, слике, речници, образовни софтвери, ДВД плејер, кабловска телевизија и слично. Према томе, ове студије су адекватне за испитивање културног капитала, барем када је опредмењени облик у питању, као и за испитивање његове повезаности са образовним постигнућем на великом узорку испитаника (Andersen and Jaeger, 2015; Barone, 2006; Chiu and Chow, 2010; Tramonte and Willms, 2010).

### *Отеловљени културни капитал*

Отеловљени културни капитал обухвата систем дуготрајних диспозиција ума и тела насталих у процесу социјализације. Акумулација овог облика културног капитала подразумева одређену педагошку акцију и захтева инвестирање времена од стране родитеља у циљу обликовања и култивисања дететових диспозиција (Cvetičanin, 2012:32; Bourdieu, 1986; Brubaker, 1985:757).

Проблематичност мерења културног капитала налази се управо у испитивањима његовог отеловљеног облика и утврђивању његових индикатора. Према Бурдијеу, отеловљени облик културног капитала операционализује се кроз форме ставова, преференција и понашања. Као две основне димензије временом су диференцирани укус и партиципација. Категорија укуса односи се на преференције и ставове, а категорија партиципације подразумева културне праксе односно учествовање у културним активностима.

Ставови о томе која од наведених димензија има примат су подељена. Како је Бурдије у својој емпиријској грађи за студију *Дистинкција* користио дале-

ко више индикатора који се односе на укус него на праксу, поједини истраживачи сматрају укус важнијим (Bryson, 1996; Emmison, 2003; Peterson, 2005; Silva, 2006; van Eijck, 2001), а своју пажњу првенствено посвећују музичком укусу, с обзиром да је Бурдије управо музику сматрао најзначајнијим, односно најмоћнијим класикатором.

На другој страни су социолози који се више ослањају на истраживање партиципације сматрајући је поузданијом с обзиром да је димензија укуса у савременим друштвима, попримила флуидни карактер (Chan and Goldthorpe, 2007; Peterson and Kern, 1996; Peterson and Simkus, 1992). Такође, сматра се да се управо кроз активно учествовање одржава класна солидарност и ексклузивност више него кроз естетско познавање и преференције (Ostrower, 1998), те је партиципација „видљивија“ манифестација симболичких граница (Katz-Gerro and Yaish, 2012:171) и као таква, представља везу са економским и социјалним капиталом. Испитивање културних активности може обухватати широк спектар индикатора као што су: учесталост посете музејима, галеријама, биоскопима, концертима, затим учесталост гледања телевизије и слушање радија, читање књига, новина и часописа, као и учествовање у разноврсним спортским активностима (Coulangeon and Lemel, in: Robson and Sanders, 2009).

Када су у питању емпиријска истраживања из области образовања примећујемо да се већина аутора опредељују искључиво за категорију партиципације (Aschaffenburg and Mass, 1997; De Graaf, 1986; De Graaf et al, 2000; Dumais, 2002, 2006; Gaddis, 2013; Kalmijn and Kraykaamp, 1996; Kraaykamp and van Eijck, 2010; Sullivan, 2001, 2007; Zimdars, Sullivan, and Heath, 2009), иако има и примера студија где се користе обе категорије (DiMaggio, 1982; DiMaggio and Mohr, 1985; Mohr and DiMaggio, 1995). С друге стране, укус је доминантнији у односу на партиципацију када су у питању испитивања културне потрошње и животних стилова (Warde, 2007), међутим, новије студије теже обједињеном моделу помоћу којег се конструише културна мапа одређеног друштва (Bennett and Silva 2006; Cvetičanin, 2012; Cvetičanin i Birešev, 2012; Katz-Gerro, 2004; Katz-Gerro, and Yaish, 2012; Silva, Warde and Wright, 2009; Warde, et al. 2007).

### *Институционализовани културни капитал*

Трећи облик је *институционализован облик*, који је засебан јер представља исход прва два и подразумева поседовање академских квалификација, односно звања и диплома. Институционализовани облик културног капитала је у ствари друштвено признавање културних компетенција (Bourdieu, 1986), односно друштвено признавање поседовања формалног знања.

При мерењу културног капитала у емпиријским истраживањима, за инсти-

туционализовани облик културног капитала користе се следећи индикатори: образовни статус родитеља који подразумева највиши образовни ниво оца и мајке, и образовни статус испитаника односно респондента.

### **Знање као културни капитал и образовне неједнакости**

Посебан проблем представља питање на који начин културни капитал утиче на образовно постигнуће, односно у каквој су спрези културни капитал, социоекономски статус ученика и образовни систем. Према Бурдијеу, културни капитал поседују припадници вишег социоекономског статуса и он је награђиван у образовном систему, чиме се одржавају и легитимишу друштвене неједнакости. За разлику од Бурдијеве теорије друштвене и културне репродукције, Димађо нуди теоријски модел *културне мобилности* према коме се културни капитал не налази само у рукама виших друштвених слојева, већ га могу поседовати сви, а његова акумулација доноси највише користи у образовном постигнућу управо припадницима нижих друштвених слојева омогућавајући им друштвену покретљивост (DiMaggio, 1982). Овај модел наишао је на емпиријске потврде (Aschaffenburg and Mass, 1997; Graaff et al, 2000; Dumais, 2006; Andresen and Jaeger, 2015).

Уколико смо усвојили претпоставку да образовни систем награђује и легитимише културни капитал, потребно је испитати у којој мери је образовни систем арбитраран и наклоњен припадницима вишег социоекономског статуса, односно у којој су мери учитељи и наставници пристрасни. Овај аспект је у истраживањима културног капитала најслабије испитиван (Kingston, 2001). Поједина истраживања показују да наставници позитивно вреднују уредне домаће задатке, труд и активност на часу невезано за ученичке културне активности (Farkas et al, 1990), као и да ученичке културне активности имају утицај на перцепцију наставника само када су у питању ученици нижег социоекономског статуса (Dumais, 2006). Цанакис наводи да се и сами учитељи и наставници међусобно разликују по количини културног капитала који поседују, као што се разликују и по многим другим карактеристима као што су род, старосна доб, брачни статус, етничитет, искуство и црте личности (Tzanankis, 2011). Такође, и сами национални приступи образовању су међусобно различити, посебно, разлике се читавају у образовним системима у Европи и Америци.

Важност укључивања знања у истраживање културног капитала огледа се у томе што је управо знање оно што образовни систем примарно награђује и што сви наставници, без обзира на међусобне разлике, позитивно евалуирају. С обзиром да постоје неки општи критеријуми који се вреднују, као што су

писменост, логичко расуђивање, способност усвајања и обрада информација, не можемо једноставно оценити наставнике и образовни систем као арбитраране (Sullivan, 2007). Међутим, то ипак не имплицира да је школа класно неутрална институција. На образовно постигнуће ученика донекле могу утицати и њихове некогнитивне карактеристике као што су стил, укус, ставови, понашање и други маркери класне дистинкције како је имплицирао Бурдије. Такође, када је у питању арбитрарност образовног система, неопходно је споменути и теоријски оквир који је поставио Алтисер (Louis Althusser) означавајући образовни систем као државни идеолошки апарат прилагођен потребама владајуће класе у капиталистичком друштву (Althusser u: Đorđević, 2012: 143-147).

Дакле, и знање и институције су друштвено диференцирани тако да је потребан социолошки увид у и друштвену конструкцију академског курикулума и у друштвену конструкцију знања који су културно и историјски условљени (Sullivan, 2007). На ову неопходност повезивања социологије знања и социологије образовања указано је још седамдесетих година двадесетог века (Young and Muller, 2010). Док се социологија знања бави оним што се у друштву прихвата као знање односно бави се анализом друштвене конструкције реалности (Berger i Lukman, u: Marinković i Ristić, 2015), један од кључних проблема социологије образовања треба да буде све што се у образовном систему прихвата као знање. Бернстин (Basil Bernstein) критикује теорију културне репродукције управо зато што се бави само површинским манифестацијама знања у образовању (Bernstein, 2000).

Одржавање друштвених неједнакости путем образовног система одвија се на тај начин што се вреднује знање које се стиче у образовном систему, али не искључиво у образовном систему. Основе познавања легитимне културе и као и знање о томе на који начин увећати и развити то знање, стичу се у породици кроз процес примарне социјализације. У овом домену, предност имају припадници високог социјалног статуса јер располажу ресурсима које преносе на млађе генерације. Какве год стандарде да постави образовни систем, њих ће лакше постићи припадници виших друштвених слојева јер за то имају боље услове (Sullivan, 2007). Међутим, ако је знање оно што се примарно вреднује и ако поједници из нижих друштвених слојева превазиђу препреке у стицању тог знања, односно ако акумулирају културни капитал без обзира што им он није лако доступан, то ће у образовном систему бити вредновано, што објашњава Димађову теорију културне мобилности.

Сви интегративни делови културног капитала у служби су развијања знања о легитимној култури. Већ је објашњено да је знање основа за симболичко присвајање предмета за културну потрошњу. Такође, када је у питању

отеловљени облик културног капитала, знање омогућава разумевање и уживање у културној партиципацији, али и повратно – културне праксе могу подстакнути стицање знања (Ganzeboom, 1982). Према такозваном „ужем“ схватању, мерење културног капитала се врши кроз мерење изложености детета садржајима високе културе, као што су опремљеност дома уметничким делима и стилизованим намештајем или посете музејима и позориштима. Два су основна проблема овог приступа. Прво, сам појам високе и, са друге стране, популарне културе као њеног опонента, у сталном су процесу трансформације и деконструкције у дијалектици културне борбе (Hol u: Đorđević, 2012). Други проблем је претпостављен утицај које изложеност оним садржајима, који су у датом моменту означени као висока култура, има на образовно постигнуће. Уколико истражујемо само поседовање културних добара и културне праксе не укључујући знање као посредујућу варијаблу, то би имплицирало да образовни систем награђује потрошњу високе културе чак и ако та потрошња није објективно повезана или нема директног утицаја на дететов рад (Anderson and Hansen, 2012:608). Дакле, веза између културног капитала и образовног постигнућа не односи се на претпоставку да ће ученици који често иду у позориште и музеје на тај начин потврдити свој друштвени статус и тиме имати бољи успех у школи, већ да ће ученици који често иду у позориште и музеје стећи знање које ће им донети бољи успех у школи.

Категорију знања у смислу познавања легитимне културе и њене везе са образовним постигнућем први пут је емпиријски проверавао Димађо (DiMaggio, 1982). У студији *Културни капитал и школски успех* (Cultural Capital and School Success) испитивана је информисаност путем теста знања из области књижевности, музике и ликовне уметности (DiMaggio, 1982), мада је у фокусу тог истраживања била културна партиципација. Испитивању културног знања (cultural knowledge) посветила се британска социолошкиња Елис Саливен (Alice Sullivan) у својим истраживањима, која је ову категорију операционализовала као опште познавање доминантне културе у смислу знања о музици, ликовној уметности, науци и политици. Тест који је употребљавала у својим студијама садржи 25 имена познатих личности (Бил Клинтон, Карл Маркс, Марија Кири, Рембрант, Мајлс Дејвис, Галилео...) које је потребно повезати са области којој припадају. Међу њима су и историјске личности и оне које припадају савременој култури. За неке од понуђених имена се сматра да су широко познате, а неке је теже идентификовати у циљу конструкције скале културног знања (Sullivan, 2001; 2007; Zimdars, Sullivan and Heath, 2009). Резултати њених истраживања су показали да се лингвистичке компетенције и културно знање ефектније преносе међугенерациски у оквиру породице, а не у оквиру школе. Такође, Саливен закључује да су са развојем лингвистичких компетенција и културног знања јаче

повезане читалачке навике него партиципација у јавним културним дешавањима. Мерећи културни капитал и код ученика и код њихових родитеља показала је да обе компоненте позитивно утичу на ученичко образовно постигнуће када су у питању завршни испити. Културни капитал код родитеља повезан је са њиховом класном припаданошћу, што потврђује Бурдијеово виђење неједнаке дистрибуције културног капитала у друштву (Sullivan, 2001, 2007). Упитник који је конструисала Саливен за потребе овог истраживања исцрпно обухвата проблем културног капитала и његове везе са образовним постигнућем, међутим, њен узорак чини 465 ученика у четири школе, узраста 16 година, што онемогућава значајнија уопштавања. У наредном истраживању, на репрезентативном узорку од 1700 ученика који су се пријавили за Оксфорд, резултати су такође показали да културно знање најснажније повезано са успехом у образовању, у овом случају са успешним уписом на Универзитет (Zimdars, Sullivan and Heath, 2009).

### **Механизми трансмисије културног капитала**

Емпријска истраживања која су се под утицајем Бурдијеа бавила испитивањем културног капитала и његовом повезаношћу са образовним постигнућем, захватала су различите нивое мерења.

С једне стране су студије које су се бавиле само родитељским културним капиталом и његовим ефектима на образовно постигнуће њихове деце (De Graaf et al. 2000; Ganzeboom et al, 1990; Kalmijn and Kraaykamp, G. 1996; Teachman, 1987) док, са друге стране, имамо примере студија у којима је мерен културни капитал само код млађе генерације (DiMaggio, 1982; DiMaggio and Mohr, 1985; Dumais, 2002; Jaeger, 2011; Lamb, 1989).

С обзиром на теоријску премису да се културни капитал преноси кроз генерације, како би се обухватила целина проблема и објаснила његова динамика, у оквиру истог модела требају бити укључена и мерења културног капитала код родитеља и мерења културног капитала код деце (Aschaffenburg and Mass, 1997; Kraaykamp and van Eijck, 2010; Sullivan, 2001; 2007).

Међутим, оно што је такође неопходно испитати је начин на који се културни капитал преноси, односно, идентификовати механизме његове трансмисије. Ово је важан аспект јер, како наводи Бурдије, најснажнији симболички ефекат културног капитала налази се у логици његове трансмисије (Bourdieu, 1986). То се посебно односи на отеловљени облик културног капитала који се не може преносити тренутно, нити путем дарова, куповине, размене или заоставштине, већ је неопходно време да би он, кроз процес социјализације, постао интегрални део особе (Bourdieu, 1986).



Дакле, последњи, трећи ниво мерења треба да обухвати интеракције између родитеља и деце које доприносе акумулацији културног капитала, што подразумева укључивање варијабли социјализације за културне праксе (Scherger and Savage, 2009). Тиме би се осветлио динамички и релациони карактер културног капитала (Tramonte and Willms, 2010).

Пасивни механизми трансмисије подразумевали би да се деца угледају на своје родитеље и почињу тако да се понашају. На пример, с обзиром да је истраживањима показано да читалачке навике родитеља имају утицај на образовно постигнуће деце (De Graaf et al, 2000), то би имплицирало да деца уче по моделу који им пружају родитељи и на тај начин сами усвајају навике читања. Једноставним угледањем на њих, деца од родитеља могу да науче и усвоје стилове говора, понашања, одређене ставове и поглед на свет. Иако се пасивни механизми трансмисије не могу занемарити, много већи утицај могу имати активни механизми.

Активни механизми трансмисије обухватају свесне и планске напоре родитеља у циљу култивисања детета. Бурдије сматра да највећу улогу има партиципација у јавним културним дешавањима, те се већина истраживања фокусира само на овај елемент испитујући да ли родитељи своју децу воде у позориште, музеје или галерије. Међутим, активни механизми трансмисије су много комплекснији. Они могу обухватати и друге активности које се тичу организације слободног времена као што су: читање детету (Sullivan and Brown, 2013), усмеравање детета да самостално стиче навике читања књига нису обавезне као лектира у школи, затим охрабривање детета да развија интересовање за уметност, односно да црта, слика, пише песме или приче, свира неки инструмент, бави се плесом, глумом или певањем, потом подстицање детета да се бави спортом (Scherger and Savage, 2009), да учи стране језике (Dumais, 2006), као и да учествује у необавезним, ваннаставним активностима (Aschaffenburg and Mass, 1997; Jaeger, 2011). С друге стране, активности родитеља могу бити усмерене конкретно на дететово школовање попут помоћи око домаћих задатака, развијања дететових радних навика везаних за школу и учење, као и обезбеђивања приватних часова. У појединим студијама, као механизам трансмисије културног капитала, означена је интеракција у виду културне комуникације између родитеља и деце која укључује дискусије о актуелним културним, политичким и друштвеним дешавањима, школским активностима и прочитаним књигама (Chiu and Chow, 2010; Tramonte and Willms, 2010).

Значај испитивања механизма трансмисије културног капитала огледа се у његовој улози коју има у одржавању друштвених неједнакости. Обим помоћи који родитељи могу пружити детету условљен је њиховим когнитивним и ака-

демским способностима, културним и материјалним ресурсима односно културним алатом (Swidler, 1986) којим располажу. У првом реду, родитељи путем културне комуникације и културних пракси преносе на млађе генерације онај фонд знања који сами поседују, а потом их усмеравају да тај фонд даље самостално развијају. Међугенерациској трансмисији културног капитала доприноси и неједнака дистрибуција осталих облика капитала. Економски капитал је родитељима неопходан за увећање културног капитала код деце како би им обезбедили похађање курсева и приватних часова, куповали књиге, улазнице за позориште или друга културна дешавања. И овде предност опет имају припадници виших друштвених слојава с обзиром да поседују више економских ресурса које могу мобилисати у циљу акумулације културног капитала. Културна партиципација и естетске преференције омогућавају стварање мреже друштвених односа тј. социјални капитал помоћу кога се одржава класна солидарност и успоставља канали информација, где су од посебног значаја информације везане за образовање. Тим путем уче се правила игре која важе у овом институционалном друштвеном пољу. Дакле, културни капитал и социјални капитал припадницима виших друштвених слојева пружају знање о томе какве би стратегије требали да примене у циљу одржавања друштвеног положаја, а економски капитал омогућава сповођење наведених стратегија. Све то условљава неједнаке могућности стицања културног знања у процесу примарне, предшколске социјализације и успоставља различите полазне позиције, а самим тим и неједнакости у образовању.

## Закључак

Концепт културног капитала, утемељен од стране Пјера Бурдијеа, широко је прихваћен у социологији, посебно у социологији образовања, као један од механизма у објашњењу друштвених неједнакости. Међутим, питања прецизног дефинисања овог појма и његове операционализације и даље су отворена.

Неусаглашености у емпиријским истраживањима јављају се јер се овај проблем не захвата у својој целини и динамичности. Основни разлог за то је што се културни капитал најчешће мери секундарном анализом емпиријске грађе прикупљене у истраживањима образовања на великом узорку испитаника, било да су у питању студије међународног типа као што је ПИСА (Andersen and Jaeger, 2015; Barone, 2006; Chiu and Chow, 2010; Tramonte and Willms, 2010), или свеобухватна национална истраживања (Anderson and Hansen, 2012; De Graaf et al, 2000, Dumais, 2002, 2006; Краукамп and van Eijck, 2010). Значај ових студија, због великих и репрезентативних узорака, огледа се у могућностима уопштавања

закључака о образовном систему глобалног друштва као и међународним компарацијама. Такође, оне пружају многобројне податке који су заиста индикатори културног капитала, међутим, како нису у ту сврху дизајнирани, пружају ограничен увид у овај комплексан проблем.

Културни капитал потребно је мерити у сва три његова облика: опредмећени, отеловљени и институционализовани. Затим, како би се приказала његова међугенерациска трансмисија, испитивање културног капитала мора обухватати мерења и код родитеља и код деце. Такође, потребно је идентификовати механизме његове трансмисије, што подразумева укључивање варијабли социјализације за културне праксе, са нагласком на активну компоненту.

У раду је указано на значај укључивања знања у операционализацију културног капитала. Приказано је на који начин је знање интегрисано у сва три облика културног капитала. Културни капитал није концептуално дистинктиван од знања и он не представља поседовање књига и одлазак у позориште, већ поседовање прочитаних књига и разумевање представе.

Културни капитал одредили смо као познавање легитимне културе које се стиче у оквиру примарне социјализације, а које награђује образовни систем доприносећи репродукцији друштвених неједнакости. Како су и знање и различити облици капитала неједнако дистрибуирани у друштву, припадници виших друштвених слојева поседују више економских, културних и социјалних ресурса у односу на припаднике нижих друштвених слојева, као и стратегије којима се служе при мобилизацији наведених ресурса у циљу акумулације знања које које образовни систем захтева. Испуњавање захтева образовног система обезбеђује им боље образовно постигнуће и одржавање друштвеног статуса. Сматрамо да оваква шира концептуализација културног капитала представља адекватан оквир за истраживање образовних неједнакости у савременим друштвима.

## ЛИТЕРАТУРА

- Adorno, T. and Benjamin, W. (1999). *The Complete Correspondence 1928-1940*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Aleksander, V. (2007). *Sociologija umetnosti: istraživanja lepih i popularnih formi*. Beograd: Clio.
- Altiser, L. (2012). Ideologija i državni ideološki aparati (beleške za jedno istraživanje). U: Đorđević, J. (pr.) *Studije kulture – zbornik*. Beograd: Službeni glasnik, str. 143-147.
- Andersen, I. G. and Jaeger, M.M. (2015). Cultural Capital in Context: Heterogeneous Returns to Cultural Capital across Schooling Environments. *Social Science Research* 50: 177-188.
- Andersen, P.L. and Hansen, M.N. (2012). Class and Cultural Capital – The Case of Class Inequality of Educational Performanse. *European Sociological Review* 28 (5): 607-621.
- Aschaffenburg, K. and Mass, I. (1997). Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. *American Sociological Review* 62: 573-587.
- Barone, C. (2006). Cultural Capital, Ambition and the Explanation of Inequalities in Learning Outcomes: A Comparative Analysis. *Sociology* 40 (6): 1039-1058.
- Becker, G. (1993). *Human capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special References to Education*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Bennett, T. and Silva, E. (2006). Cultural Capital and Inequality: Policy Issues and Context. *Cultural Trends* 15 (2-3): 87-106.
- Benjamin, V. (2011). *Izabrana dela 1: Jednosmerna ulica; Berlinsko detinjstvo; O fotografiji i umetnosti*. Beograd: Službeni glasnik.
- Berger, P. i Lukman, T. (2015). Problem sociologije znanja. U: Marinković, D. i Ristić, D. (pr.) *Društvo i znanje*. Novi Sad: Mediterran publishing, str. 384-401.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Oxford: Rowman and Littlefield Publishers.
- Blasius, J. and Friedrichs, J. (2008). Lifestyles in Distressed Neighborhoods: A Test of Bourdieu's Taste of Necessity Hypothesis. *Poetics* 36: 24-44.
- Bottomor, T. (ed.) (2001). *A Dictionary of Marxist Thought*. Oxford: Blackwell.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: Brown, R. (Ed.) *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock, pp. 71-112.
- Bourdieu, P. (1974). School as a Conservative Force: Scholastic and Cultural Inequalities. In: Eggleston, J. (ed.) *Contemporary Research in the Sociology of Education*. London: Methuen, pp. 32-46.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Jugment of Taste*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: Richardson, J. (ed.) *Handbook of Theory and Research for Sociology of Education*. New York: Greenwood, pp. 241-258.
- Bourdieu, P. (2011). *Distinkcija: Društvena kritika suđenja*. Zagreb: Antibarbarus.
- Bourdieu, P. and Passeron, J. (1979). *The Inheritors: French Sudents and Their Relation to Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Bourdieu, P. and Passeron, J. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage publications.
- Brubaker, R. (1985). Rethinking Classical Theory: The Sociological Vision of Pierre Bourdieu. *Theory and Society* 14: 745-775.
- Bryson, B. (1996). Anything but Heavy Metal: Symbolic Exclusion and Musical Dislikes. *American Sociological Review* 61 (5): 884-899.
- Burdije, P. (1999). *Nacrt za jednu teoriju prakse: tri studije o kabilskoj etnologiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Burdije, P. (2012). Klasni ukusi i životni stilovi. U: Đorđević, J. (pr.) *Studije kulture – zbornik*. Beograd: Službeni glasnik, str. 155-177.
- Burdije, P. i Passeron, Ž.K. (2014). *Reprodukcija. Elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Chan, T.W. and Goldthorpe, J. (2007). Social Stratification and Cultural Consumption: The Visual Arts in England. *Poetics* 35: 168-190.
- Chiu, M.M. and Chow, B.W.Y. (2010). Culture, motivation, and reading achievement: High school students in 41 countries. *Learning and Individual Differences* 20: 579-592.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology* 94: 95-120.
- Coulangeon, P. and Lemel, Y. (2009). The Homology Thesis: *Distinction* Revisited. In: Robson, K. and Sanders, C. (ed.). *Quantifying Theory: Pierre Bourdieu*. New York: Springer.
- Crook, C.J. (1997). *Cultural Practices and Socioeconomic Attainment: The Australian Experience*. Westport Connecticut: Greenwood Press.
- Cvetičanin, P. (2007). *Kulturne potrebe, navike i ukus građana Srbije i Makedonije*. Niš: Odbor za građansku inicijativu.
- Cvetičanin, P. (ed). (2012). *Social and Cultural Capital in Serbia*. Niš: Centre for Empirical Cultural Studies of South-East Europe.
- Cvetičanin, P. i Birešev, A. (2012). *Social and Cultural Capital in Western Balkan Societies*. Belgrade: Centre for Empirical Cultural Studies of South-East Europe.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review* 47: 189-201.
- DiMaggio, P. (1987). Classification in Art. *American Sociological Review* 52 (4): 440-455.
- DiMaggio, P. and Mohr, J. (1985). Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *American Journal of Sociology* 90: 1231-1261.
- DiMaggio, P. and Useem, M. (1978). Social Class and Arts Consumption in America. *Theory and Society* 5: 109-132.
- De Graaf, P.M. (1986). The Impact of Financial and Cultural Resources on Educational Attainment in the Netherlands. *Sociology of Education* 59 (4): 237-246.
- De Graaf, N.D., De Graaf, P.M. and Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education* 73: 92-111.

- Dumais, S. (2002). Cultural Capital, gender and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education* 75: 44-68.
- Dumais, S. (2006). Early childhood cultural capital, parental habitus, and teacher's perception, *Poetics* 34: 83-107.
- Edgerton, J.D. and Roberts L.W. (2014). Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *Theory and Research in Education* 12 (2): 193-220.
- Emmison, M. (2003). Social Class and Cultural Mobility. Australian Sociological Association: *Journal of Sociology* 39 (3): 211-230.
- Erickson, B. (1996). Culture, Class and Conection. *American Journal of Sociology* 102 (1): 217-251.
- Evans, M.D., Kelley, J., Sikora, J. and Treiman, D. (2010). Family Scholarly Culture and Educational Success: Books and Schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility* 28 (2): 171-197.
- Evans, M.D., Kelley, J. and Sikora, J. (2014). Scholarly Culture and Academic Performance in 42 Nations. *Social Forces* 1-34.
- Fanuko, N. (2008). Kulturni kapital i simbolička moć. Tri aspekta Bourdieove teorije ideologije. *Školski vjesnik* 57 (1-2): 7-41.
- Farkas, G. (2003). Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes. *Annual Review of Sociology* 29: 541-562.
- Farkas, G., Grobe, R.P. Sheehan, D. and Shuan, Z. (1990). Cultural Resources and School Success: Gender, Ethnicity and Poverty Groups within an Urban School District. *American Sociological Review* 55 (1): 127-142.
- Gaddis, S.M. (2013). The Influence of Habitus in the Relationship between Cultural Capital and Academic Achievement. *Social Science Research* 42: 1-13.
- Ganzeboom, H.B. (1982). Explaining Differential Participation in High-Cultural Activities – A Confrontation of Information-Processing and Status-Seeking Theories. In: Raub, W. (ed.) *Theoretical Models and Empirical Analyses: Contributions to the Explanation of Individual Actions and Collective Phenomena*. Utrecht: E.S. Publications, pp. 186-205.
- Ganzeboom, H.B., De Graaf, P.M. and Robert, P. (1990). Cultural Reproduction Theory on Socialist Ground: Intergenerational Transmission on Unequalities in Hungary. *Research in Social Stratification and Mobility* 9: 79-104.
- Goldthorpe, J. (2007). Cultural Capital: Some Critical Observations. *Sociologica* 2: 1-23.
- Hol, S. (2012). Beleške o dekonstruisanju "popularnog". U: Đorđević, J. (pr.) *Studije kulture – zbornik*. Beograd: Službeni glasnik, str. 317-328.
- 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.
- Kalmijn, M. and Kraykaamp, G. (1996). Race, Cultural Capital and Schooling. *Sociology of Education* 96 (1): 22-34.
- Katz-Gerro, T. and Yaish, M. (2012). Disentangling Cultural Capital: The Consequences of Cultural and Economic Resources for Taste and Participation. *European Sociological Review* 28 (2): 169-185.

- Kingston, P. (2001). The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory. *Sociology of Education* 74 (88-99).
- Kraaykamp, G. and van Ejjick, K. (2010). The Intergeneration Reproduction of Cultural Capital: A Threefold Perspective. *Social Forces* 89 (1): 209-231.
- Lamb, S. (1989). Cultural Consumption and the Educational Plans of Australian Secondary School Students. *Sociology of Education* 62: 95-108.
- Lamont, M. (1992). *Symbolic Boundaries*, retrieved from: <http://educ.jmu.edu/~brysonbp/symbound/papers2001/LamontEncyclo.html>
- Lamont, M. and Lareau, A. (1988). Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glassandos in Recent Theoretical Developments. *Sociological Theory* 6: 153-168.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Rase and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Lareau, A. and McNamara Horvat, E. (1999). Moments of Social Inclusionan Exclusion Race, Class and Cultural Capital in Family-School Ralations. *Sociology of Education* 72 (1): 37-53.
- Lareau, A. and Weininger, E. (2003). Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. *Theory and Society* 32 (5/6): 567-606.
- Lizardo, O. (2006). How Cultural Tastes Shape Personal Networks. *American Sociological Review* 71: 778-807.
- Lukacs, G. (1971). *History and Class Consciousness: Studies in Marxist Dialectics*. Massachusetts: Cambridge.
- McCarty, E.D. (1996). *Knowledge as Culture – The New Sociology of Knowledge*. Routledge: London and New York.
- Mohr, J. and DiMaggio, P. (1995). The Intergenerational Transmission of Cultural Capital. *Research in Social Stratification and Mobility* 14: 169-200.
- Ostrower, F. (1998). The arts as cultural capital amongs elites: Bourdieu's theory reconsidered. *Poetics* 26: 43-53.
- Patnam, R. (2008). *Kuglati sam*. Novi Sad: Mediterran publishing.
- Pellerin, L.A. and Stearns, E. (2001). Status Honor and the Valuing of Cultural and Material Capital. *Poetics* 29:1-24.
- Peterson, R. (2005). Problems in Comparative Research: The Example of Omnivorousness. *Poetics* 33: 257-282.
- Peterson, R. and Kern, R. (1996). Changing Highborow taste: From Snob to Omnivore. *American Socioloical Review* 61 (5): 900-907.
- Peterson, R. and Simkus, A. (1992). Musical Tastes Mark Occupational Status Groups. In: Lamont, M., Fournier, M. (ed.) *Cultivating Differences: Symbolic Boundries and the Making of Inequality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Scherger, S. and Savage, M. (2009). *Cultural Transmission, Educational Attainment and Social Mobility*. Centre for Research on Socio-Cultural Change.
- Silva, E. (2006). Homologies of Social Space and Electives Affinities: Reseaching Cultural Capital. *Sociology* 40 (6): 1171-1189.



- Silva, E., Warde, A. and Wright, D. (2009). Using Mixed Methods for Analysing Culture: The Cultural Capital and Exclusion Project. *Cultural Sociology* 3 (2): 299-316.
- Spasić, I. (2013). *Kultura na delu. Društvena transformacija Srbije iz burdijeovske perspektive*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology* 35 (4): 893-912.
- Sullivan, A. (2002). Bourdieu and Education: How Useful is Bourdieu's Theory for Reseachers? *The Netherlands' Journal of Social Sciences* 38 (2): 144-165.
- Sullivan, A. (2007). Cultural Capital, Cultural Knowledge and Ability. *Sociological Research Online* 12 (6). <http://www.socresonline.org.uk/12/6/1.html>
- Sullivan, A. and Brown, M. (2013). Social inequalities in cognitive scores at age 16: The role of reading. London: Centre for Longitudinal Studies, Working Papers (13/10).
- Sulkunen, P. (1982). Society Made Visible – on the Cultural Sociology of Pierre Bourdieu. *Acta Sociologica* 25 (2): 103-115.
- Swartz, D. (1997). *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: University of Chicago Press.
- Swartz, D. and Zolberg, V. (2005). (ed). *After Boudrieu: Inluence, Critique, Elaboration*. New York: Springer.
- Swidler, A. (1986). Culture and Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review* 51 (2): 273-286.
- Teachman, J.D. (1987). Family Background, Educational Resources and Educational Attainment. *American Sociological Review* 52 (4): 548-557.
- Tramonte, L. and Willms, J. D. (2010). Cultural Capital and its Effects in Education Outcomes. *Economic of Education Review* 29: 200-213.
- Tzanakis, M. (2011). Bourdieu's Social Reproduction Thesis and the Role of Cultural Capital in Educational Attainment: A Critical Review of Key Empirical Studies. *Educate* 11 (1): 76-90.
- van Eijck, K. (2001). Social Diferentiation in Musical Taste Patterns. *Social Forces* 79 (3): 1163-1184.
- Warde, A., Bennett, T., Gayo-Cal, M., LeRoux, B., Rouanet, H., Silva, E., Savage, M. and Wright, D. (2007). *Cultural Taste and Participation in Britain*. Glasgow: Sociology of Consuption Working Group Conference.
- Young, M. and Muller, J. (2010). Three Educational Scenarios for the Future: lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education* 45 (1): 11-27.
- Zimdars, A., Sullivan, A. and Heath, A. (2009). Elite Higher Education in the Arts and Sciences: Is Cultural Capital the Key? *Sociology* 43 (4): 648-666.

**Snežana Štrangarić**  
Faculty of Education  
University of Novi Sad  
Sombor

CULTURAL CAPITAL AND KNOWLEDGE:  
PROBLEMS OF OPERATIONALIZATION IN THE  
RESEARCHES OF EDUCATIONAL INEQUALITIES

*Summary: In this article, some problems that occur in empirical research on cultural capital and educational inequalities will be discussed. The importance of including knowledge in the process of operationalising cultural capital will be pointed out in this article, since cultural capital is not conceptually distinct and independent of knowledge. We claim that knowledge is integrated in all three forms of cultural capital – embodied, objectified and institutionalized, and the primary problem is detecting what kind of knowledge could be discussed in context of analysis of cultural capital, which we defined as the knowledge of the legitimate culture acquired in primary socialization which will be reworded in educational system. Considering these problems, we conclude in this article that it is necessary to identify the mechanisms of intergenerational transmission of cultural capital in empirical research.*

*Keywords: knowledge, institutionalized cultural capital, objectified cultural capital, embodied cultural capital, educational inequalities*