

Sławomir Hinc

Pierre Bourdieu o edukacji i społeczeństwie oraz reprodukcji kulturowej

Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa nr 3, 9-23

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Sławomir HINC

Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu

**PIERRE BOURDIEU O EDUKACJI I SPOŁECZEŃSTWIE
ORAZ REPRODUKCYI KULTUROWEJ**

Odtwarzanie struktury społecznej przez system oświaty w ujęciu Pierre'a Bourdieu

Pierre'a Bourdieu, patrząc na całość jego dorobku naukowego, trudno jednoznacznie zaklasyfikować do grona neomarksistów. Jednakże opierając się na treści jego wcześniejszych prac orzec można, że na początku swej naukowej kariery był on właśnie przedstawicielem neomarksizmu. Socjologia Pierre'a Bourdieu wymyka się w rzeczywistości wszelkim klasyfikacjom. Jedni, patrząc na faworyzowanie przez niego idei klasowego podziału społeczeństwa i konfliktu społecznego, mogą rzec, iż był on neomarksistą lub teoretykiem konfliktu, rozpatrującym przede wszystkim istotę konfliktu kulturowego i kulturowej reprodukcji. Bourdieu sam w pewnym momencie zaklasyfikował się jako konstruktywista strukturalistyczny.¹ Pisał on, iż: „Strukturalizm [...] oznacza, że nie tylko w systemach symbolicznych (język, mit itd.), ale w samym świecie społecznym istnieją obiektywne struktury, niezależne od świadomości i woli podmiotów działających, zdolne do kierowania i wywierania nacisku na praktyki tych podmiotów bądź na przedstawienia, jakie one tworzą”.² Abstrahując od kwestii związanych z klasyfikacją poglądów omawianego autora, przeanalizuję jego działalność pod kątem konfliktu kulturowego i kulturowej reprodukcji.

Teoria Pierre'a Bourdieu dotycząca społecznej i kulturowej reprodukcji wciąż przyciąga uwagę socjologów i pedagogów. Jego antropologiczne i historyczne podejście do tych zagadnień wniosło nowy wymiar koherencji do socjologii edukacji. Pomimo że koncepcje Pierre'a Bourdieu wprowadziły do nauki takie pojęcia, jak kulturowa arbitralność, kulturowy kapitał, dziedzictwo kulturowe, habitus, przemoc symboliczna itp., które są coraz częściej wykorzystywane w dyskursie prowadzonym na gruncie nauk społecznych i humanistycznych, to nadmienić w tym miejscu muszę, że koncepcje te nie są artykułowane w ramach pełnych i kompleksowych teoretycznych ujęć rozwiniętych przez ich francuskiego twórcę. Są one często analizowane wybiórczo i fragmentarycznie, nie ukazując spójnej i logicznej całości, którą tworzy ta teoria. W niniejszym tekście podejmę się krytycznej dyskusji teorii francuskiego socjologa, w jej odniesieniu do socjologii edukacji.

Teoria reprodukcji została rozwinięta – podobnie jak inne neomarksistowskie założenia – w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku, jako odpowiedź na niepowodzenia powszechnej edukacji w Europie w zakresie realizowania społecznej równości. Pierwotnie niepowodzenia dzieci z niższych warstw społecznych interpretowano w kategoriach związanych z jednostkowym – przede wszystkim genetycznym – zróżnicowaniem inteligencji. Uwagę przywiązywano głównie do cech charakterystycznych dla określonych uczniów, a nie do działań podejmowanych przez szkołę jako instytucję.

¹ Por. J.H. Turner: *Struktura teorii socjologicznej*. Warszawa 2004, s. 593

² P. Bourdieu: *Social Space and Symbolic Power*, W: „Sociological Theory”, 1989, 7(1), s. 14; podaje za: J.H. Turner, op. cit., s. 593

Jest zjawiskiem normalnym dla materialistycznej teorii społeczeństwa, że grupy ludzkie muszą być analizowane jako systemy ekonomiczne z uwzględnieniem ich kulturowej reprodukcji.³ Marksistowska koncepcja sposobu produkcji podkreślająca uprzywilejowanie systemu ekonomicznego umożliwiła również badanie systemów kulturowej reprodukcji. Społeczeństwa i grupy społeczne, w obrębie społeczeństw, muszą reprodukować, tak jak i produkują, w rzeczywistości można by powiedzieć, że produkują one w porządku reprodukcyjnym, jak również w porządku zarządzania regulowanymi strukturami, które zdolne są do pomyślanej reprodukcji kulturowej. Strukturalna antropologia postrzegala oczywiście te struktury jako rezydujące w pewnych ponadindywidualnych własnościach społecznych, które regulują zachowania jednostkowe. Z kolei Pierre Bourdieu szczególną wagę przywiązywał do *kulturowego kapitału* i jego transmisji, ale nie jest to bynajmniej jednoznaczne z tym, że lekceważył on istotę kapitału ekonomicznego. Przeciwnie, Bourdieu krytykuje jedynie ignorancję analityczną związaną z kwestią „brutalnego faktu powszechnego redukowania rzeczywistości do ekonomii”.⁴ Kapitał kulturowy, jak odnotował Bourdieu, może egzystować w różnych formach: jako dobra kulturowe, jak również w stanie instytucjonalnym, np. jako kwalifikacje edukacyjne. Ponadto do kapitału kulturowego Bourdieu zalicza również kapitał społeczny jako „agregat aktualnych lub potencjalnych zasobów, które są wpisane w stan posiadania pewnej trwałej sieci, bardziej lub mniej zinstytucjonalizowanych wspólnych relacji, znajomości i wspólnych doznań”.⁵ Kapitał społeczny to integracja wewnątrz sieci społecznych powiązań, która może być wykorzystana do partykularnych celów, jest on interpretowany jako środek wyróżniający, wespół z kapitałem ekonomicznym i kulturowym.

Klasa społeczna, kultura i przemoc symboliczna

Sukces szkolny był za sprawą kapitału kulturowego kluczowym zagadnieniem dla wszystkich grup społecznych, chociaż znacznie większe szanse na jego odniesienie miała klasa wyższa. Pytanie o to, dlaczego dzieci z tych klas były bardziej efektywne w procesie edukacji, stało się kanwą badań prowadzonych przez Pierre'a Bourdieu i jego współpracowników. Bourdieu analizował rozmiary społecznych nierówności we francuskim systemie szkolnictwa średniego i wyższego. Wykazał on, że we wczesnych latach sześćdziesiątych dziecko rolnika we Francji miało niewielkie szanse (ok. 10%), by dostać się na jakąkolwiek uczelnię wyższą, podczas gdy dziecko z rodziny wysoko postawionego dyrektora, wysokich rangą specjalistów, tj. lekarzy, prawników, czy architektów, miało aż 80% szans na to, by zdobyć miejsce na uczelni wyższej.

Pierre Bourdieu przeprowadził dogłębne badania systemu edukacji we Francji i doszedł do wniosku, że nie tylko preferuje on kulturę klasy wyższej, ale sprawia również, iż prestiżowe uczelnie wyższe zasilane są – jak nadmieniałem powyżej – aż w 80% przez przedstawicieli tej klasy. A wszystko to dokonuje się za sprawą języka. Bourdieu analizował pytania testowe z egzaminów wstępnych na *École Polytechnique* i na inne prestiżowe francuskie uczelnie wyższe. Doszedł do wnio-

³ Por. M. Bunge: *A World of Systems. W: Ontology II, Treatise on Basic Philosophy*, t. 5, Dordrecht-Holland-Reidel 1979

⁴ P. Bourdieu: *The forms of capital*. W: J.G. Richardson (red.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood-Nowy York 1986, s. 253

⁵ Ibidem, s. 248

sku, że poziom pytań w testach odpowiada poziomowi większości francuskich szkół średnich, ale słownictwo użyte do sformułowania tych pytań jest na tak wysokim poziomie, że tylko ludzie wychowujący się w tzw. sferach wyższych mogli zrozumieć w pełni ich treść. Zatem osoba pochodząca z innej klasy mogła znać odpowiedź na pytanie, ale nie znała języka, w którym dane pytanie zostało sformułowane. Subtelność kreowania takiej rzeczywistości według Bourdieu polega na tym, że wszystko, co czyni klasa wyższa w stosunku do warstw niższych, dokonuje się pod pozorem bezinteresowności i otwartości.⁶ Dodatkową cechą tego typu manipulacji jest fakt, iż dysponenci kultury prawomocnej „na zewnątrz” okazują duży dystans wobec rzeczywistości i własnego dorobku kulturowego, choć jednocześnie kultura jest ich bronią w walce o utrzymanie władzy.⁷

Jak zauważył Bourdieu, podstawową płaszczyzną „uniwersalizacji kulturowych arbitralności grupy dominującej” jest edukacja. Zdaniem Bourdieu, edukacja to „narzucenie arbitralności kulturowej zakładającej scedowanie autorytetu [...], które pociąga za sobą fakt, że instancja pedagogiczna odtwarza zasady arbitralności kulturowej, którą jakaś grupa lub klasa narzuca jako godną odtworzenia [...] – działanie pedagogiczne pociąga za sobą pracę pedagogiczną polegającą na wdrażaniu, które musi trwać tak długo, aż uzyska się trwałe wykształcenie, to znaczy habitus, czyli wytwór interioryzacji zasad arbitralności kulturowej zdolnej do samoodtworzenia po zatrzymaniu działań pedagogicznych i tym samym do odtworzenia w praktyce zasad zinterioryzowanej arbitralności”.⁸

Istotny jest również fakt, że klasa dominująca, pragnąc chronić swoją pozycję przed nadmiernie humanistycznymi postawami swoich członków, ukrywa fakt manipulacyjnego narzucania swej kultury innym w procesie edukacji nawet przed „swoimi”. A prawda o tym procesie jest w pełni uświadomiona tylko w gronie „bezpośrednio dowodzących” klasą wyższą. Jak pisze Bourdieu: „W określonej formacji społecznej system wszystkich działań pedagogicznych, ponieważ podlega skutkom dominacji działań pedagogicznych dominującego, dąży do odtworzenia, zarówno w klasach dominujących, jak i zdominowanych, nieznajomości obiektywnej prawdy o kulturze prawomocnej jako dominującej arbitralności kulturowej, której odtwarzanie wpływa na odtwarzanie układów sił”.⁹

Pierre’a Bourdieu zajmowała w sposób szczególny walka o władzę i panowanie w społeczeństwie, a także język jako szczególny rodzaj oręża wykorzystywanego w tej walce. Stwierdził on, że w tej walce kultura i język oraz panowanie nad nimi (odpowiednie posługiwanie się, „władanie” jednym i drugim), staje się sprawą decydującą. Interesuje go dominacja symboliczna, czyli narzucenie przez jedną klasę pewnego prawomocnego porządku społecznego, wyrastającego z kultury tej klasy. To język jest głównym nośnikiem kultury i to za jego sprawą dominująca klasa „hegemonów” tworzy obraz rzeczywistości, który jest reprodukcją struktury społecznej i który sprawia, że podporządkowani przyjmują taką wizję rzeczywistości, dochodząc do wniosku, iż tak po prostu być musi.

⁶ W tym kontekście przychodzi mi na myśl postać Stanisława Wokulskiego i arystokracja zaprezentowana w *Lalce* B. Prusa. Arystokracja w tej powieści również zachowywała pozory pełnej bezinteresowności i otwartości w relacjach z przedstawicielami klasy średniej, choć w rzeczywistości pozory te służyły arystokracji do utrzymania dominującej pozycji w strukturze społecznej.

⁷ Por. P. Bourdieu, J-C. Passeron: *Reprodukcja. Elementy teorii nauczania*. Warszawa 1990, s. 196-231

⁸ Ibidem, s. 89-90

⁹ Ibidem, s. 89

Bourdieu wyznaczył również pola życia społecznego, pola walki o pozycję społeczną. Jak napisałem powyżej, wyróżnił on również trzy typy kapitału: kapitał ekonomiczny, kapitał społeczny i kapitał kulturowy. Do tych trzech typów dodał on jeszcze czwarty, który nazwał *kapitałem symbolicznym*. Wiąże się on z określonym prestiżem społecznym i jest wypadkową pozostałych trzech rodzajów kapitału.¹⁰

Wraz ze zmianami, które zachodziły podówczas w strukturze ekonomicznej i w biznesie, wszystkie grupy społeczne stawały się coraz bardziej zależne od formalnej edukacji, chroniącej – w pewnym sensie – „dziedziczne” dobra i pozycje społeczne, pomagającej osiągnąć społeczny awans lub po prostu zachować podstawowe ekonomiczne bezpieczeństwo.¹¹ Bourdieu wskazywał, że zachodzące tak gwałtownie zmiany cywilizacyjne prowadzą do tego, że ludzie, nawet z klas średnich, mogą zdobyć w szybkim tempie kapitał ekonomiczny, a w ślad za nim kapitał społeczny. Kapitał kulturowy, jego zdaniem, stanowi dla klasy wyższej ostatni bastion obrony przed zewsząd napierającymi nuworyszami.

Klasa wyższa, która zdaniem P. Bourdieu jest zawsze retrospektywna, kontemplująca byt i terażniejszość, posługująca się rozumowaniem teleologicznym, dąży do podtrzymania dychotomizacji struktury społecznej, tzn. do zachowania istniejącego podziału społeczeństwa na klasę dominującą i klasę zdominowaną. Zatem klasa ta nie jest zainteresowana zmianami, a nie mając przewagi ekonomicznej i społecznej, ucieka się do tzw. *przemocy symbolicznej*, czyli manipulacji kulturą i językiem. Bourdieu twierdzi, że edukacja narzuca kulturę grupy dominującej dzieciom z innych grup, stając się tym samym narzędziem przemocy symbolicznej, za sprawą którego wstępne nierówności są potwierdzane przez ignorowanie innych. Specyfiką tego zabiegu jest to, iż jest to jedyna forma przemocy, na którą „ofiara” godzi się sama. Chodzi o to, że klasa wyższa tworzy tzw. kulturę prawomocną, dominującą. Klasa ta lansuje swoją kulturę, pokazując ją jako jedynie możliwą i najlepszą. Zabiegi te mają prowadzić do uznania, że to właśnie ta kultura jest „wyższa”, lepsza, co doprowadzić ma do samodeprecjacji własnych preferencji kulturowych. Jest to, najprościej rzecz ujmując, próba kreowania rzeczywistości społecznej, stworzenia nakładki, pewnej wirtualnej rzeczywistości, która zostaje narzucona innym w sposób bardzo subtelny, ale stanowczy. Mechanizm samodeprecjacji kulturowej, czyli zanegowania własnej kultury przez klasy niższe, pociąga za sobą uznanie kultury klasy wyższej za prawomocną, czyli taką, która obowiązywać będzie w całym społeczeństwie. W takiej sytuacji zostaje jednocześnie uzasadnione twierdzenie o tym, że najlepiej funkcjonującymi ludźmi w ramach tej kultury są ci, którzy w niej zostali wychowani (uspołecznieni).

Znaczenie czynników ekonomicznych powiązanych z pozycją klasową, tj. dochód, warunki życia, środki na edukację itp., jest znacznie mniejsze – zdaniem Bourdieu – aniżeli kulturowe zróżnicowanie i jego wpływ na pozycję społeczną. Naukowiec ten identyfikuje główną metodę systemu edukacyjnego, na bazie której możliwości edukacyjne poszczególnych dzieci są ograniczane lub poprawiane za sprawą czynników kulturowych łączących się z klasą społeczną. Rodzinne postawy, wartości i doświadczenia miały dobrze udokumentowany wpływ na wysokie prawdopodobieństwo sukcesów dziecka w szkole. W ówczesnej Francji organizacja programu nauczania w szkołach ponadpodstawowych, w ramach hierarchii

¹⁰ Por. Ibidem, s. 127-148

¹¹ Por. P. Bourdieu: *La distinction. Critique sociale du jugement*. Les Editions de Minuit. Paryż 1979, s. 145-188

różnych poziomów i specjalizacji, na którego szczycie stała łacina wespół z greką, dostarczała rodzicom i nauczycielom schematu do interpretacji tego, co jest istotne i odpowiednie dla poszczególnych dzieci. Schemat ten kształtował edukacyjne i zawodowe oczekiwania, dostarczając standardów dla oceniania osiągnięć i możliwości, oraz był podstawą dla planowania albo długoterminowej kariery w „świecie edukacji”, albo czegoś przypominającego mniej lub bardziej wydłużony „antrakt” przed pracą.

W momencie, gdy ów schematyczny program nauczania, obejmujący klasyczne, współczesne i praktyczne ścieżki, był częścią szkolnictwa, stanowił również model ukazujący, do czego powinny dążyć rodziny w procesie dokształcania dziecka w warunkach domowych. Rodziny mogły wykorzystywać ten program do interpretacji niepowodzenia w szkole lub do kształtowania oczekiwań w stosunku do dzieci, zgodnie z instytucjonalną gradacją możliwości i oczekiwań. A zatem model kulturowy dobrego ucznia pochodzącego z klasy robotniczej zakładał konieczność wyboru łaciny, która oznaczała znaczący krok naprzód dla niego i jego rodziny w procesie rozwijania kultury. W rodzinach funkcjonujących w ramach klasy wyższej proces nauczania w domu obejmował również formułę wprowadzania dziecka w świat ważnych dystynkcji egzystujących w sztuce, muzyce, literaturze, a nawet jedzeniu¹² – we wszystkich dziedzinach kulturowej „konsumpcji” wyszukanie i „dobry smak” były niezbędne. Poprzez pedagogiczną pracę rodziny ustalano zdolności dziecka, za sprawą domowego przygotowania rozwijano – zdaniem prowadzących szkoły – nie tylko podstawowe i osobowe dystynkcje, ale również dystynkcje klasowe, spoglądając „w dal” na akademicką przyszłość danej jednostki, jako na proces kreowania i celebracji dystynkcji. Terminy *kulturowy etos* i późniejszy *habitus* były stosowane przez Bourdieu do opisanie tych intelektualnych predyspozycji jako najważniejszych manifestacji, w ramach których używany był język.¹³

Zróżnicowanie językowe i jego przełożenie na system edukacji

Zagadnienie znaczenia języka jako źródła kulturowych korzyści, Bourdieu analizował nie tylko w wymiarze społecznego podziału egzystującego poza szkołami, ale zajmował się nim również przyglądając się relacji nauczania we francuskim szkolnictwie wyższym, a w szczególności sprawności komunikowania między wykładownicą i studentem. Dokonał on zatem analizy tego, jak zewnętrzne zróżnicowanie przekłada się na wewnętrzne komunikowanie, w wymiarze uczelni wyższych. Rezultaty tej pracy uczony opublikował w monografii *Rapport pédagogique et communication* oraz w książkach *Les héritiers* i w *Reprodukcji*.

Dowiadujemy się tam, iż studenci pierwszego roku okazują wyraźne zróżnicowanie w zakresie wiedzy, naukowego słownictwa i technicznych terminów, a najbardziej uderzająca różnica, to język wyniesiony przede wszystkim z komunikowania w domu i środowisku, w którym jednostka przez lata funkcjonowała. Wiedza na uniwersytetach przekazywana jest w kontekście „lingwistycznego niezrozumienia” z wieloma studentami udowadniającymi niemożność zrozumienia i wyjaśnienia kluczowych terminów i teorii przywoływanych przez wykładowców. Początki wielu pierwszoroczniaków na uczelniach wyższych – z powodów czysto językowych – są

¹² Por. P. Bourdieu, *La distinction...*, op. cit., rozdz. 3.

¹³ Por. Ibidem

często bardzo trudne. W związku z tym próbują oni na początku swojej akademickiej drogi adaptować się do zastanych realiów poprzez naśladowanie akademickiej formy i stylu komunikowania, co nie daje żadnej gwarancji na to, że któregoś dnia owo naśladowanie przeobrazi się w ich indywidualny styl mówienia, ponieważ proces odtwarzania nie jest równoważny z procesem nauki.

Kod komunikacji stosowany na uczelniach wyższych był retoryczny, faworyzował on zatem młodych ludzi z klasy wyższej, w której „arystokratyczny” styl językowy był kultywowany przez rodzinę. Studenci z rodzin „białych kołnierzyków” i z rodzin robotniczych dysponowali odmiennymi stylami językowego komunikowania. Studenci pochodzący z klasy robotniczej posługiwali się kodem raczej starannym niż wytwornym, bardziej rozważnym aniżeli pewnym, a w związku z tym, był to kod pozbawiony retorycznego stylu. Zdając egzamin, studenci z klasy robotniczej dążyli do jasno określonego celu, którym było zaprezentowanie wiedzy, a nie poszukiwanie osobistej dystynkcji poprzez elegancji i asertywny styl prezentowany przez studentów z klasy wyższej. *Trening językowy* jest – w ujęciu Bourdieu – centrum familijnej pracy pedagogicznej, ponieważ umiejętność rozszyfrowywania złożonej struktury społecznej i poruszania się w niej jest uzależniona od języka transmitowanego przez rodzinę. Językowe zdolności dzieci wychowywanych w dobrze wyedukowanych rodzinach reprezentują część wspomnianego już kapitału kulturowego. Używając w tym kontekście terminu „kapitał”, Bourdieu podkreślał nie tylko znaczenie języka jako „surowca” umożliwiającego korzystną „inwestycję”, ale również znaczenie szkoły jako „rynku”, na którym ceni się wartościowe zasoby i który funkcjonuje za sprawą oczekiwań związanych z jakością lub potencjałem owych „zasobów”. Kapitał kulturowy wikła zarówno kapitał językowy, jak i inne formy wiedzy wypracowane w rodzinie w ramach różnych dziedzin, które stanowią widoczne owoce czasu, środków i pracy poświęconych przez rodziców i „zainwestowanych” w dziecko. W kontekście wychowania jednostki, które dokonuje się w jej najmłodszych latach, Bourdieu pisał: „Wszystkie kulturowe przeszkody, które biorą się z języka mówionego w domu są bez wątpienia najpoważniejsze i najbardziej podstępne, szczególnie podczas pierwszych lat nauki szkolnej, kiedy zrozumienie i manipulowanie słowami skupia szczególną uwagę opiniującego uczniów nauczyciela”.¹⁴

Zróżnicowanie językowe występujące podczas pierwszych lat nauki miało tak doniosłe znaczenie dla Pierre’a Bourdieu, przede wszystkim z tego powodu, że nie było ono likwidowane w procesie wieloletniej edukacji, lecz utrzymywało się z powodzeniem do czasu studiów wyższych. Bourdieu badał nie tylko znajomość języka u kandydatów na studia. Centrum jego zainteresowania stanowiło zróżnicowanie językowe samych studentów. W trakcie badań poprosił ich o zdefiniowanie słowa *gérophagie*. Ci z niższym statusem pochodzeniowym chętniej przyznawali, że nie znają tego słowa albo nieśmiało próbowali definiować to pojęcie, dobierając starannie i ostrożnie określenia. To zachowanie kontrastowało z zachowaniem studentów pochodzących z klasy wyższej, którzy byli śmiali, zdecydowani i bardzo stanowczy, którzy wykorzystywali w pełni swoją wiedzę z zakresu greki i łaciny w celu zdefiniowania tego słowa. Chociaż słowo to nie istnieje w języku francuskim, oni szybko i pewnie ustalili jego „pełne” znaczenie. Najlepszy wynik w teście

¹⁴ P. Bourdieu: *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*. W: *Revue française de sociologie* 7(3), 1966, s. 329-330

językowym przygotowanym przez Bourdieu i jego współpracowników osiągnęli studenci, którzy uczyli się języków klasycznych w szkole średniej. Ten rezultat potwierdził tezę postawioną na początku badań, że język jest głównym źródłem edukacyjnych nierówności.¹⁵

Początkowa przewaga w kapitale kulturowym i kulturowym etosie, które związane są z klasą społeczną, jest nagradzana przez szkoły, stanowiąc tym samym kluczowy punkt w dziecięcej karierze szkolnej. W sposób szczególny czynniki te decydują o umieszczeniu uczniów w klasach, w których realizowane są programy nauczania o różnym stopniu trudności, będące wypadkową wstępnego rozeznania dotyczącego umiejętności dzieci. Okazuje się, że pochodzenie jest naczelnym *mediatorem* w edukacyjnym kierowaniu i różnicowaniu uczniów.¹⁶

Działania szkolne są jak sztafeta, wszystko w szkole dokonuje się etapowo, z zachowaniem pierwotnego kierunku. To znaczy, że tendencja zwyżkowa wypracowana na początku procesu edukacji za pomocą stylu komunikowania, zostaje w bardziej lub mniej obiektywny sposób podtrzymana do końca. Kulturowy kapitał jest progresywnie przekładany na kapitał szkolny i naukowy, który kontroluje dostęp do najkorzystniejszych elementów programu nauczania w szkole, jak również do najbardziej prestiżowych instytucji edukacji wyższej. Przekład kapitału kulturowego na kapitał szkolny nie mógłby mieć miejsca bez bezpośredniego udziału pośredników, którymi są nauczyciele.

Nauczyciele nie mogliby przyjąć opisywanej formuły fundamentalnego różnicowania dzieci bez „poddania się” założeniu, że oni sami mieli pomyślne wyniki w szkole tylko i wyłącznie dzięki „odkryciu” ich talentów przez nauczycieli. Każda wyraźna zmiana metodologii mogłaby jednocześnie odsłonić kwestie związane z tym, jak sami się uczyli i w zasadzie również to, że swój sukces zawdzięczają bardziej pochodzeniu własnej rodziny i wynikającym z tego społecznym korzyściom aniżeli całkowicie indywidualnym cechom „jakościowym” i własnym, wrodzonym zdolnościom.

Akademicka autonomia i reprodukcja

Będzie niejako zaprzeczeniem tego, co już zostało napisane, gdy stwierdzę, że Bourdieu utrzymuje, że szkoły reprodukcją społeczne nierówności nie poprzez zamierzone praktyki manipulacyjne lub poprzez jawnie antydemokratyczne uprzedzenia części kadry pedagogicznej, a raczej poprzez świadome dążenie do tego, by uczniowie, a później studenci, robili to, w czym są naprawdę dobrzy. A proces segregacji ze względu na uzdolnienia nosił w teorii Bourdieu miano *segregacji instytucjonalnej*.

Jednak proces instytucjonalnej segregacji dokonującej się w ramach szkół bazował na nieustającej manifestacji kulturowego dystansu, przede wszystkim w formie uczniowskiego języka opanowanego i używanego przez uczniów. Bardziej fundamentalnie rzecz ujmując, sposób użycia języka w szkole odzwierciedlał również behawioralne oczekiwania w stosunku do uczniów, opierające się na wysokiej kulturze, która identyfikowana była – zdaniem Bourdieu – z klasą wyższą. Zatem „bycie dobrym” nie dla wszystkich oznaczało to samo, ponieważ przekaz wiedzy był zawsze bardziej zrozumiały tylko dla części uczniów. Nauczyciele nie

¹⁵ Por. P. Bourdieu, J-C. Passeron, *Reprodukcja...*, op. cit., s. 177-178

¹⁶ Por. Ibidem, s. 128-148

oczekiwali od uczniów li tylko stosowania gramatycznie poprawnej mowy i imponująco bogatego słownictwa, a oczekiwali oni osobowości, która będzie kreowana za sprawą mowy. W procesie tej autokreacji właściwości mowy zapewniają możliwość „zaprezentowania” potencjału wybitnego umysłu, ponieważ zdolne dziecko potrafi „uzewnętrznić” swoją „duszę” poprzez obiektywne *medium*, którym w tym przypadku powinna być artystyczna i intelektualnie kontrolowana wypowiedź.

Nauczyciele tylko teoretycznie dążą do osiągania najlepszych wyników ze wszystkimi uczniami, tak naprawdę ich działania opierają się na odtwarzaniu historii ich własnych relacji z „najlepszą” kulturą. Teza ta zakłada, że nauczyciele w wyniku własnej edukacji zostali już niejako „ewolucyjnie” obciążeni założeniem o jakościowej dominacji kultury klasy wyższej. Bourdieu twierdził, że tacy nauczyciele będą dążyć do nagradzania „dobrych” uczniów, tzn. pochodzących z „kulturalnej” rodziny, oraz „karania” tych, którzy mogą uczyć się kultury jedynie w szkole. Nauczycielskie zaangażowanie w odkrywanie „najlepszych” prowadzi głównie do odkrywania na nowo nie tyle najlepszych intelektualnie jednostek, co najlepszych kulturowo. W ten sposób proces ten prowadzi do czynienia z klasy wyższej i jej kultury źródła, z którego wywodzą się najlepsi uczniowie, studenci i naukowcy.

Szkoła jako instytucja ma za zadanie „wytwarzać” ludzi, którzy będą gotowi zająć przygotowane dla nich pozycje, a w ten sposób również „odtworzyć” podziały struktury społecznej. Szkoły również mają autoreprodukować swe zdolności „powielająco-odtworzające”, tak by „dowodzący” nie musieli nieustannie kontrolować jakości reprodukcyjnych zdolności tych instytucji. U Bourdieu czytamy: „Każdy zinstytucjonalizowany system nauczania zawdzięcza specyficzne cechy swojej struktury i swojego funkcjonowania faktowi, że powinien wytwarzać i odtwarzać – dzięki własnym środkom instytucji – instytucjonalne warunki, których istnienie i trwanie (autoreprodukcja instytucji) są niezbędne zarówno dla pełnienia jego własnej funkcji wdrażania, jak dla spełniania jego funkcji odtwarzania arbitralności kulturowej, której jest wytwórcą (reprodukcja kulturowa) i której odtwarzanie przyczynia się do odtwarzania stosunków między grupami lub klasami (reprodukcja społeczna)”.¹⁷

Kulturowe wymogi szkolnictwa

Sukces w „akademickim” programie nauczania szkoły średniej (tzn. takim, który wprost przygotowuje do studiów wyższych) wymaga od młodzieży uznawania i wypełniania szerokiego zakresu intelektualnych i behawioralnych oczekiwań, które są obce kulturze rodzinnej i społecznej większości z nich. Pojęcie kulturowego kapitału i kulturowego etosu nawiązuje do tych żądań, które dzieci powinny wypełniać, używając języka i komunikując się w klasie. Określają one również to, jak powinni oni postrzegać swoje zaangażowanie w pracę szkolną i rolę nauczyciela, oraz miejsce, które nauka powinna zajmować w ich publicznym i prywatnym życiu. Zgodnie z oczekiwaniami nauczycieli, nauka powinna stać się obiektywnym *medium*, za sprawą którego dziecko wyrabiałoby sobie własną tożsamość, oraz które „rządziłoby” dziecięcą relacją ze światem innych. Poza przyswajaniem wiedzy szkolnej, w grę wchodzi również naukowa orientacja w kierunku „kulturalnego życia”, jako formy pewnego dopełnienia, połączona z jednoczesnym uznaniem zalegitymizowanej kultury. Wejście w ten szkolny świat kulturowych dystynkcji, „dobre-

¹⁷ Ibidem, s. 112

go smaku” i erudycji, wymaga by dziecko rozpoznało swoje miejsce w klasie, do której trafiło. Dziecko w klasie jest „modelowane” na podstawie założenia, że jego rodzina już zajmuje określoną przestrzeń społeczną, w której określone dystynkcje są sposobem na życie i mają one stać się dzięki procesowi edukacji udziałem tego dziecka.

Jednakże bycie kształtowanym jako instrument kulturowej „konsumpcji”, który zajmować ma w przyszłości „odgórnie” wyznaczoną pozycję społeczną, kształtowanym w procesie, w którym na czele stoją nauczyciele, jako mistrzowie „rzemiosła”, wymaga by uczeń był formowany na bazie emocjonalnego zaangażowania. Wpajanie podstawowych dyspozycji do nauki (*habitus*) wymaga wnikania emocji do działań *stricte* naukowych po to, by owe wymogi nie były już elementem „przymusu”, lecz dobrowolnego „podporządkowania”.

Źródła zmiany społecznej i edukacyjnej

Reprodukcja implikuje trwające napięcia i wywołuje określone regulacje, nie ma w niej również mowy o łagodności czy też prospołecznej funkcjonalności. Dokonują się w niej procesy, w ramach których jednostki i rodziny mogłyby rozwinąć strategie umożliwiające „zakonserwowanie” korzyści przekazanych im przez poprzednie generacje albo też strategie umożliwiające zrealizowanie określonych interesów lub domagania się pewnych praw, które nie zostały nigdy sformułowane przez ich przodków.

Historycznie (a tak naprawdę społecznie, czy mówiąc inaczej ekonomicznie) ukształtowana klasa wyższa nie ma obecnie zagwarantowanego swego „dziedzictwa” za sprawą „niewidzialnej ręki” społecznego determinizmu. Muszą usilnie pracować, by chronić swoje dziedzictwo, ponieważ oni również nie są zabezpieczeni przed selekcją.¹⁸ Wprost przeciwnie, w wielu społeczeństwach, to właśnie dzieci z klasy robotniczej mogły osiągać i osiągały sukcesy, dzięki szczególnym korzyściom pochodzeniowym przypisanym klasom niższym lub dzięki społecznemu przeciwstawianiu się utrudnieniom wprowadzonym przez klasę dominującą. A klasa dominująca prowokuje szereg utrudnień wobec innych klas, szczególnie zaś w sytuacji, gdy jedynym jej pewnym dziedzictwem jest dziedzictwo kulturowe, które wnikła również edukację.

Bourdieu twierdzi, że nauczanie potrzebuje zmiany w fundamentalnych założeniach opartych o klarowną metodologię, w której intelektualne wymagania i kryteria edukacyjne byłyby określone *explicite*, już na samym początku drogi edukacyjnej na różnych poziomach szkolnictwa. Praktyczna ocena aktualnych założeń wymaga zatrzymania się nad tym, co jest aktualnie nauczane. Student potrzebuje, by go usilnie formować w technikach intelektualnego myślenia i pracy naukowej. Wymaga to racjonalnego przestrzegania nowej metodologii, w której głównym celem byłoby bardziej kreowanie talentu, aniżeli próba odkrycia talentu już istniejącego.

Znaczenie teorii reprodukcji

Pierre Bourdieu w swoich dziełach zadawał znamienne w skutkach pytanie o to: *Jak mechanizm samodeprecjacji jest wzmacniany przez system edukacji?*

¹⁸ Por. P. Bourdieu, J-C. Passeron: *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Les Editions de Minuit, Paryż 1964, s. 16-17

W odpowiedzi stwierdza on, że system edukacji poprzez swoje najlepsze narzędzie, tzn. język, podtrzymuje i wzmacnia podziały struktury społecznej. Bourdieu wskazywał również na to, że w takiej sytuacji, jak opisana powyżej, nie tylko nauka języków obcych jest niezmiernie istotna, ale również rozmyślanie o tym: jaki zakres słów z uniwersum mojego ojczystego języka jest mi znany, a w jakim stopniu jest to dla mnie nadal język „obcy”? Aczkolwiek, do znajomości języka należy dołączyć wypracowaną w procesie socjalizacji, przede wszystkim we własnym „środowisku”, *medialną mentalność*, która pozwoli „zewnętrznić” osobowość danej jednostki.

Można powiedzieć, że im lepiej młody człowiek zna własny język, tym większe ma szanse na sukces. Język, z jednej strony, jest ogromnym dobrodziejstwem dla gatunku ludzkiego, ale komunikacja nie dokonuje się li tylko ze względu na jej cechę autoteliczną, równie często mamy do czynienia z komunikacją utylitarną, w której najważniejsza jest troska o własną korzyść i narzucenie innym własnego obrazu rzeczywistości.¹⁹ Zabiegi te mogą przyjąć bardzo ostentacyjną formę, ale mogą one także być bardzo subtelne – i ta wersja zdaje się być znacznie groźniejsza, szczególnie po zapoznaniu się z teorią francuskiego socjologa.

Pierre Bourdieu w swoich pracach próbował definitywnie zerwać z „obowiązującymi wówczas perspektywami”, na mocy których funkcjonowało szkolnictwo, by przejść do definiowania systemu edukacji z „perspektywy klienta”, którym był dla niego każdy uczeń. „Obowiązująca perspektywa” zakładała, że szkoły wymagają od swoich adeptów wcześniejszego „treningu językowego”, który młody uczeń powinien przejść w domu, a który miałby być zorganizowany w ramach scholastycznej orientacji. Dodatkowo szkoły zwracały również baczniejszą uwagę na kulturowy kapitał, sprowadzając się w ten sposób do roli „pionka” w ramach „kulturowego systemu arbitralnego”, który za sprawą instytucjonalnej segregacji działał na niekorzyść większości uczniów.

Bourdieu, demaskując „obowiązującą perspektywę” kreującą nierówności edukacyjne, funkcjonującą jako część samego procesu społecznej reprodukcji, przyczynił się również do zdecydowanego „przekierowania” w badaniach naukowych. Obejmowało ono przejście z psychologii indywidualnego zróżnicowania (gdzie problemem był „klient” – uczeń) do socjologii edukacji (gdzie centralnym problemem stał się „dostarciciel” wiedzy – szkoła i nauczyciel).

Spoleczne funkcje edukacji we współczesnej Francji

Przyglądając się współczesnemu systemowi edukacji we Francji i próbując analizować go w kontekście teorii stworzonej przez Pierre’a Bourdieu, należałoby na początku nadmienić, iż zachował on tradycyjną strukturę organizacyjną. Francuzi nadmierną ilość strukturalnych przemian szkolnictwa uznali za nazbyt kosztowną, jak również szkodliwą społecznie. Reformy oświaty, które są w tym kraju podejmowane, zmierzają w kierunku doskonalenia istniejących struktur systemowych oraz poprawy funkcjonowania tych elementów, które wzbudzały i wzbudzają niezadowolenie.²⁰

System szkolny we Francji zakłada m.in. dostarczanie uczniom określonego zasobu wiadomości i wzbogacanie tego procesu o kształtowanie umiejętności samodzielnego myślenia i działania. Francuski system edukacji zakłada również do-

¹⁹ Por. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja...*, op. cit., s. 172-186

²⁰ Por. E.A. Wesolowska: *Edukacja w Europie i na świecie*. W: „Kultura i Edukacja”, nr 1-2/97, Warszawa 1997, s. 129

skonalenie uzdolnień i zainteresowań uczniów, a nie jedynie skupianie się na kształceniu słabszych uczniów. W proces przygotowywania do życia społecznego przez system edukacji wpisana została praca nad kształtowaniem „umysłów otwartych” na dokonujące się zmiany oraz wdrażanie umiejętności dostosowywania się do nowych warunków społecznych. System edukacji we Francji ma także rozwijać umiejętności pracy indywidualnej i grupowej, odpowiedzialność za wykonaną pracę i własne postępowanie. Ma on uczyć racjonalnego wykorzystywania wolnego czasu, jak również rozwijać i wzbogacać osobowość uczniów oraz kształtować w nich poszanowanie dla narodowych wartości, a w ślad za tym właściwe postawy uczniów w szkole i poza nią. Cały proces edukacji, bazując na kształtowaniu umiejętności samodzielnego myślenia, winien również budzić w młodych uczniach świadomość tego, iż nauka jest procesem ciągłym, ustawicznym, który nie kończy się wraz z ostatnim rokiem edukacji, by poszukiwanie wiedzy stało się procesem permanentnym, niezależnym od obowiązków szkolnych, by stało się owo poszukiwanie sposobem na życie.²¹

Pomimo tak szczytnych założeń praktyczna ich realizacja – jak wykazał już Pierre Bourdieu – okazała się zadaniem niezwykle trudnym, biorąc pod uwagę zróżnicowanie społeczeństwa francuskiego. Zróżnicowanie to – mające korzenie historyczne – podtrzymywane jest już na poziomie przedszkolnym.²²

Wychowanie przedszkolne ma we Francji długą i bogatą historię, która została zainicjowana w roku 1770, kiedy to pastor Oberlin założył pierwsze na świecie przedszkole zapewniające opiekę dzieciom, których rodzice pracowali poza domem. Kolebką wychowania przedszkolnego jest zatem Francja.²³

Wychowanie przedszkolne przeznaczone jest dla dzieci w wieku od 2 do 6 lat, a jego długa historia sprawia, iż cieszy się ono we Francji ogromną popularnością, zarówno wśród rodziców, jak i dzieci. Co więcej, ponad połowa przedszkoli to instytucje publiczne, a zatem niepłatne. Powszechność wychowania przedszkolnego we Francji nie ma swego odzwierciedlenia w żadnym innym państwie euroamerykańskim. Wszystkie te czynniki wpływają na to, że w wychowaniu przedszkolnym partycypuje zdecydowanie powyżej 90% młodych Francuzów.²⁴

Jednakże socjalizacja wtórna dokonująca się w szkołach nie wpaja wszystkim uczniom, a w przyszłości rodzicom, postrzegania wykształcenia jako wartości znaczącej, gdyż to zazwyczaj przedstawiciele klasy średniej i wyższej posyłają swoje dzieci do przedszkola już w wieku dwóch lat. Sytuacja ta ma dwie zasadnicze przyczyny. Po pierwsze, są to ludzie, którzy już w trakcie własnej edukacji zdążyli ulec presji społecznej związanej z „chorobą dyplomu”, powszechną w rzeczywistości francuskiej. Po drugie, postrzegając wykształcenie jako wartość potrafią oni wyciągać odpowiednie wnioski z raportów, które ukazują fakt, iż dzieci rozpoczynające „naukę przedszkolną” w wieku dwóch lat mają w zdecydowanej większości lepsze wyniki od pozostałych dzieci przez cały okres szkolnej, a potem uniwersy-

²¹ Por. Ibidem

²² Podtrzymywanie zróżnicowania społecznego za sprawą procesu edukacji analizował również D. Meurat w tekście *Inequality and school effects: school effectiveness research in France*, W: T. Townsend, P. Clarke, M. Ainscow (red.): *Third Millenium Schools: a World of Difference in Effectiveness and Improvement*, Lisse 1999

²³ Por. B. Nawroczyński: *O szkolnictwie francuskim*. Warszawa 1961, s. 66

²⁴ Por. E.A. Wesółowska, *Edukacja w Europie...*, s. 132; por. M. Cyłkowska-Nowak: *Selekcyjna funkcja szkolnictwa we Francji*, W: *Młodzież, edukacja i społeczeństwo. Szkice z teorii i praktyki*. Poznań 2003, s. 108

teckiej edukacji.²⁵ Wspomniane powyżej przyczyny sprawiają, że tak znaczne upowszechnienie instytucji przedszkola nie zmniejszyło istniejących nierówności społecznych. Co więcej, bazując na spostrzeżeniach poczynionych przez Pierre'a Bourdieu, można stwierdzić, że sukces szkolny jest nadal „zarezerwowany” dla dzieci pochodzących z elitarnych rodzin.²⁶

Powtarzanie klasy jest w realiach francuskich zjawiskiem powszechnym już na etapie szkoły początkowej, która rozpoczyna się zaraz po ukończeniu przedszkola – czyli w wieku 6 lat (w rzeczywistości szczególnie uzdolnione dzieci mogą otrzymać szansę na rozpoczęcie edukacji w szkole początkowej już w wieku 5 lat, natomiast dzieci „opóźnione” mogą zostać zatrzymane w przedszkolu o rok dłużej). W latach osiemdziesiątych dwudziestego wieku ponad 1/3 uczniów powtarzała już pierwszą klasę szkoły początkowej.²⁷ „Powodowało to powstawanie zarówno zjawiska «naznaczania społecznego», jak i wpływało na zaniżanie samooceny drugorocznych uczniów, którzy znacznie rzadziej «wchodzili» na ścieżkę akademickiego kształcenia [...] (działało się tak między innymi pod wpływem nauczycieli, którzy «wychładzali» ich ambicję edukacyjną, poprzez doradzanie kontynuacji nauki w szkołach zawodowych)”²⁸

Drugoroczność ma związek z pochodzeniem społecznym uczniów, co wskazywałoby nie tylko na złą socjalizację pierwotną w pewnych grupach społecznych, ale również na nieumiejętność wypracowania systemu kształcenia wychodzącego od potencjalnych problemów edukacyjnych, które mogą wynikać z pochodzenia jednostki. Co więcej, drugoroczność miała pomagać uczniom we Francji nadrabiać programowe zaległości, by mogły na dalszych etapach bez większych trudności się edukować. Tymczasem zjawisko to nie pomaga uczniom w przewyciężaniu trudności w nauce, a w niektórych przypadkach wywiera destrukcyjny wpływ, hamując potencjalne przyszłe postępy.²⁹ Nauczyciele bowiem zamiast motywować uczniów w czasie powtarzania przez nich roku szkolnego, skutecznie „wychładzają” ich ambicje, niszcząc swym podejściem i sposobem komunikacji poczucie własnej wartości w tych jednostkach.³⁰

Powtarzanie klas nie oddaje rzeczywistej potencji intelektualnej młodych uczniów, w dużej mierze jest to wynik formalnego podchodzenia do edukacyjnych przepisów. J.R. Hough, pisząc o obecnym stanie francuskiego szkolnictwa, stwierdził, iż nadal „sukces i porażka są determinowane przez umiejętność dziecka do przyswajania faktów, a nie mają związku z osiąganym poziomem rozwoju emocjonalnego oraz stopniem opanowania umiejętności. Wymagania dotyczące percepcji wiedzy w szkole początkowej pozostają poza zasięgiem wielu dzieci, a objętość

²⁵ Proces przekładania się rozpoczętej w bardzo młodym wieku edukacji na późniejsze osiągnięcia oraz procent populacji edukujących się dzieci dwuletnich we Francji opisali D. Mackinnon, D. Newbould, D. Zeldin, M. Hales w książce *Education in Western Europe. Facts & Figures*, Londyn 1997

²⁶ Por. M. Cylkowska-Nowak, op. cit., s. 110-112

²⁷ *France. Reviews of National Policies for Education*, OECD, Paryż 1971, s. 56-57

²⁸ Por. J.R. Hough, *France*, W: J.R. Hough (red.), *Educational Policy. An International Survey*, Londyn-Sydney 1985, s. 80

²⁹ Por. M. Duru-Bellat: *Social inequalities in the French education system: the joint effect of individual and contextual factors*, W: „Journal of Educational Policy”, 2000, t. 15, nr 1, s. 34

³⁰ Por. E. Hopper, *Educational Systems and Selected Consequences of Patterns of Mobility and Non-mobility in Industrial Societies. A theoretical Discussion* W: R. Brown: *Knowledge, Education and Cultural Change*. Londyn 1973, s. 296-297

materiału nauczania, który uczniowie muszą opanować, jest krytykowana jako zbyt obszerna”³¹.

Sposobem na uniknięcie niebezpieczeństwa powtarzania klasy jest obecnie szkolnictwo prywatne, które cieszy się we Francji coraz większym zainteresowaniem. Jest to sposób na obejście pewnych formalnych „ograniczeń” edukacji publicznej, a także – wzorem opisywanej wcześniej edukacji amerykańskiej – na lepsze wyedukowanie potomstwa.³² Szkoły prywatne (zarówno na poziomie podstawowym, jak i średnim), które pobierają czesne, mogą bowiem zapewnić swym uczniom potencjalnie lepsze warunki edukacji (np. poprzez rozszerzone programy nauczania), jak również – a może przede wszystkim – lepszą kadrę pedagogiczną. Jest to kolejny element selekcji społecznej, ponieważ do szkół prywatnych uczęszczają w ponad 80% dzieci pochodzące z klasy wyższej i z wyższej-średniej, a jakoś szkoły uzależniona jest w dużym stopniu od dzielnicy oraz od pochodzenia jej uczniów. Uczęszczanie do „dobrej szkoły” pozwala na przyswojenie sobie wartości i norm, czy, inaczej mówiąc – zgodnie z koncepcją Pierre’a Bourdieu – *habitusu* dominującej w danej szkole grupy. Dlatego rodzice z niższych klas, dla których wykształcenie ma wysoką wartość, podejmują wiele działań zmierzających do tego, by ich dzieci mogły edukować się w dobrych szkołach zdominowanych w dużej mierze przez klasę średnią i wyższą. Niestety, czynnikami uniemożliwiającymi w znacznym stopniu „świadome” projektowanie przyszłości własnych dzieci są z jednej strony wysokie czesne w prywatnych szkołach, a z drugiej strony rejonizacja szkół publicznych. Co oznacza, że dzieci przypisane są do szkół ze względu na miejsce zamieszkania, a nie pragmatyczny wybór rodziców. W związku z tym większość osób pochodzących z klasy niższej poddawana jest w procesie edukacji stopniowej selekcji, co w efekcie prowadzi do ich „eliminacji” ze współzawodnictwa o wyższą pozycję w dorosłym życiu.³³

Nierówności, które znalazły swe odzwierciedlenie już na poziomie wychowania przedszkolnego, przejawiają się również w szkole średniej, a następnie na uczelniach wyższych. W szkołach średnich owe nierówności przejawiają się m.in. w momencie podejmowania decyzji związanych z dalszym kształceniem. Uczniowie, którzy pochodzą z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym w procesie „autoselekcji”, wybierają najmniej wartościowe typy dalszej edukacji. Najogólniej rzecz ujmując, proces ten dokonuje się z trzech powodów. Po pierwsze, znacznym wpływem odznacza się tutaj socjalizacja pierwotna, która nie znajduje w systemie edukacji silnego „adwersarza”, który mógłby modyfikować lub rozwijać rodzinne wychowanie i zaszczepiać uczniom „zapał” do nauki i wiarę w „sukces życiowy” wynikający ze zdobytej wiedzy. Po drugie, czynnikiem obecnym „zawsze i wszędzie” oraz determinującym charakter edukacyjnych wyborów jest status ekonomiczny jednostki – im będzie ona bogatsza, tym bardziej „ekstrawaganckie” decyzje edukacyjne będzie mogła podjąć. Po trzecie, pochodzenie w niewłaściwy sposób determinuje podejście nauczycieli do uczniów. Pochodzenie – jak wykazują badania – nie wpływa na próbę zdiagnozowania potencjalnych problemów, które mogą pojawić się na edukacyjnej „ścieżce” danej osoby, a z kolei określa ono potencjał intelektualny, który nauczyciele przypisują uczniom. Jest to swoista forma

³¹ J.R. Hough, *France...*; podaję za: M. Cylkowska-Nowak, op. cit., s. 113

³² Więcej informacji na ten temat można znaleźć w książce A. Légera, *Le choix des familles. École publique ou école privée?*, Paryż 1997

³³ Por. M. Duru-Bellat, op. cit., s. 37

„stygmatyzowania” uczniów bazująca na założeniu, że im wyższe pochodzenie, tym wyższy rzekomy potencjał intelektualny. Rodzi się wniosek, iż nauczyciele ciągle skutecznie „podgrzewają” lub „wychładzają” ambicje swych uczniów.³⁴ W realiach francuskich wpływ nierówności społecznych na edukację nie zmniejsza się wraz z upływem lat, a w praktyce nierówności te kumulują się. „Edukacja we Francji stanowi zatem «dobro pozycyjne» – wybory rodzaju i jakości kształcenia determinują przyszłą pozycję uczniów w strukturze społecznej, a te z kolei w dużym stopniu zależą od pozycji społecznej ich rodziców”.³⁵

Francuzi skuteczniają w praktyce również egzaminacyjne procesy selekcji w swym systemie edukacji. Najbardziej znaczącym egzaminem jest matura (mająca różne wersje: Bac L – z nauk humanistycznych i literatury; Bac ES – z nauk ekonomicznych i społecznych; Bac S – z nauk ścisłych) oraz egzaminy wstępne na studia wyższe (wstęp na najlepsze uczelnie wyższe, tzw. *grandes écoles*, zarezerwowany jest w większości dla osób, którym udało się zdać maturę – Bac S). Pomimo dynamicznego, ilościowego przyrostu osób podchodzących do egzaminu dojrzałości nie zmniejszyło się proporcjonalne zróżnicowanie między przedstawicielami poszczególnych grup społecznych, którym udaje się ten egzamin zdać. Maturę zdaje aż 80% młodzieży pochodzącej z rodzin nauczycielskich, 75% z rodzin menedżerów wyższego szczebla i zaledwie 25% młodzieży z rodzin robotniczych. Zróżnicowanie to próbowano zminimalizować za sprawą alternatywnej (stworzonej specjalnie dla klasy robotniczej) wersji egzaminu i świadectwa dojrzałości – *Baccalauréat professionnel*. Jednakże ten nowy typ egzaminu dojrzałości wydaje się być w rzeczywistości „nową formą nierówności”.³⁶

Na pozór prezentowane w tym tekście działania francuskiego systemu oświaty służą nie tyle całemu społeczeństwu, co grupie czy też grupom dominującym. Wydawać mogłoby się, że we Francji mamy system edukacji preferujący ruchliwość konkurencyjną, która swój punkt kulminacyjny osiąga na etapie zdawania egzaminu dojrzałości i ubiegania się o miejsce na uczelni wyższej. W rzeczywistości konkurencja rozpoczyna się już na poziomie wychowania przedszkolnego i szkoły początkowej. Następnie owa konkurencyjność traci elementy konstytuujące wolną, bazującą na równych szansach rywalizację i przekształca się niepodzielnie w ruchliwość sponsorowaną, w której pochodzenie i postępująca w ślad za nim tzw. „wczesna selekcja”, a nie własna praca, umiejętności i zaangażowanie, są wyznacznikami sukcesu życiowego.

Sprawia to, że istniejąca we francuskim społeczeństwie stratyfikacja jest „powielana”, czy też „odtworzana” za sprawą edukacji, która reprodukuje dotychczasowe nierówności społeczne – najbardziej prestiżowe szkoły wyższe (*grandes écoles*) zarezerwowane są niemal wyłącznie dla młodzieży pochodzącej z rodzin o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym. Jeśli istnieją pewne próby realizowania szczytnych, wyrównujących szanse, założeń systemu edukacji w praktyce, to pochodzący z wyższych klas Francuzi próbują wykorzystywać te mechanizmy do ciągłego wprowadzania przeróżnych „podziałów”, które mają pomóc ich wła-

³⁴ Por. E. Hopper, *A Typology for...*, W: E. Hopper (red.): *Readings in the Theory of educational systems*. Londyn 1971, s. 305-306

³⁵ M. Cylkowska-Nowak, op. cit., s. 119-120

³⁶ Por. M. Duru-Bellat, op. cit., s. 537

snym dzieciom podtrzymać elitarną pozycję społeczną, a jednocześnie nie dopuścić do nadmiernego „upowszechnienia” się elitaryzmu.³⁷

³⁷ Por. Ibidem, s. 40