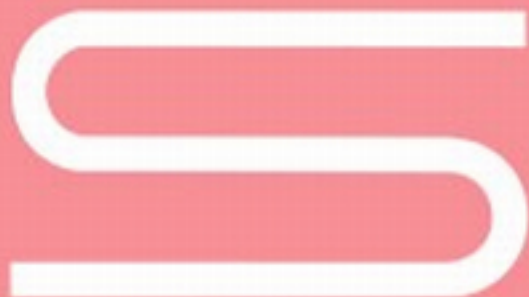


BIBLIOTEKA SOCJOLOGICZNA



---

*Pierre Bourdieu*  
*Jean-Claude Passeron*

REPRODUKCJA

# REPRODUKCJA

Oto historia Jonatana,  
co w wieku młodym, bez zachodu  
schwytął był kiedyś pelikana  
na wyspie Dalekiego Wschodu.  
Rankiem pelikan Jonatana  
jajo wnet złożył całe białe,  
z którego wkrótce się wyłania  
pelikan całkiem doń podobny.  
Drugi pelikan znów z kolei  
jajo wnet złożył całe białe.  
A z wnętrza tego jaja  
nowy pelikan się wyłania,  
który uczyni znów to samo.  
Wszystko to może trwać bez przerwy,  
jeżeli tylko, oczywiście,  
nie zrobi się omletu pierwej.

Robert Desnos: *Chantefleurs, Chantefables*

*Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron*

# REPRODUKCJA

ELEMENTY TEORII  
SYSTEMU NAUCZANIA

Przełożyła  
*Elżbieta Neyman*

---



WYDAWNICTWO NAUKOWE PWN, WARSZAWA 2006

Dane oryginalne

*La reproduction*

*Éléments pour une théorie du système d'enseignement*

Projekt okładki i stron tytułowych

STEFAN NARGIEŁŁO

Redaktor

ALINA KAPCIAK

Tytuł dotowany przez  
Ministra Edukacji i Nauki

Copyright © 1970 by Les Editions de Minuit

Copyright © for the Polish edition by Państwowe Wydawnictwo Naukowe  
Warszawa 1990

Copyright © for the Polish edition by Wydawnictwo Naukowe PWN SA  
Warszawa 2006

ISBN 83-01-14624-9

Wydawnictwo Naukowe PWN SA  
00-251 Warszawa, ul. Miodowa 10  
tel. 022 69 54 321; faks 022 69 54 031  
e-mail: [pwn@pwn.com.pl](mailto:pwn@pwn.com.pl); [www.pwn.pl](http://www.pwn.pl)

# Spis rzeczy

Wstęp do drugiego wydania ( <i>Elżbieta Neyman</i> ) . . . . .	7
Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego ( <i>Antonina Kłoskowska</i> ) . . . . .	11
Odtwarzanie struktury społecznej przez system oświatowy . . . . .	19
Społeczna dystrybucja kulturowego kapitału . . . . .	32
Koncepcja pól symbolicznych . . . . .	38
Powołanie socjologa . . . . .	46
Od tłumacza . . . . .	53
Słowniczek podstawowych nazw i skrótów (opracowała <i>Elż- bieta Neyman</i> ) . . . . .	62
Wprowadzenie . . . . .	65
<i>Część pierwsza. Podstawy teorii przemocy symbolicznej</i> . . . . .	71
1. O podwójnej arbitralności działania pedagogicznego . . . . .	75
2. O autorytecie pedagogicznym . . . . .	84
3. O pracy pedagogicznej . . . . .	108
4. O systemie nauczania . . . . .	135
<i>Część druga. Utrzymywanie porządku</i> . . . . .	151
<i>Rozdział pierwszy. Kapitał kulturowy i komunikacja pedago- giczna</i> . . . . .	153

Nierówności wobec selekcji i nierówności selekcji . . . . .	154
Od logiki systemu do logiki przeobrażeń . . . . .	176
<i>Rozdział drugi. Tradycja literacka i konserwacja społeczna</i>	193
Autorytet pedagogiczny i autorytet mowy . . . . .	195
Język i stosunek do języka . . . . .	205
Konwersacja i konserwacja . . . . .	222
<i>Rozdział trzeci. Eliminacja i selekcja</i> . . . . .	233
Egzamin w strukturze i historii systemu nauczania . . . . .	233
Egzamin i eliminacja bez egzaminu . . . . .	252
Selekcja techniczna i selekcja społeczna . . . . .	271
<i>Rozdział czwarty. Uzależnienie przez uniezależnienie</i> . . . . .	277
Szczególne funkcje „interesu ogólnego” . . . . .	280
Niezróżnicowanie funkcji i obojętność wobec różnic . . . . .	290
Ideologiczna funkcja systemu nauczania . . . . .	301
<i>Aneks. Ewolucja struktury szans dostępu do szkolnictwa</i> <i>wyższego: deformacja czy przesunięcie?</i> . . . . .	329
Wywiad z profesorem Pierre'em Bourdieu . . . . .	341
Indeks osób . . . . .	353
Indeks rzeczowy . . . . .	356

## Wstęp do drugiego wydania

*Reprodukcja* to pierwsza książka Pierre'a Bourdieu (napisana wspólnie z Jeanem-Claude'em Passeronem), która ukazała się w Polsce w roku 1989. Autor był już powszechnie uznanym socjologiem. Nie tylko we Francji, gdzie od ośmiu lat należał do profesjonalnego grona Collège de France, ale również – i przede wszystkim – w Stanach Zjednoczonych. Zarówno Pierre Bourdieu, jak i tłumaczka żałowali, że czytelnik polski miał być wprowadzony do jego dorobku przez lekturę książki bodaj najtrudniejszej w odbiorze pośród wszystkich, które napisał. Dlatego też zdecydowaliśmy o publikacji wywiadu stanowiącego autorski komentarz do tego dzieła, który załączamy w niniejszym wydaniu (zob. s. 341).

Od momentu napisania przez Antoninę Kłoskowską (zafascynowaną teoretyczną myślą Bourdieu i jego osobowością) *Wstępu do polskiego wydania* do śmierci tego współautora upłynęło prawie 15 pracowitych i owocnych lat w jego twórczości (por. *Wywiad z profesorem Pierre'em Bourdieu*, s. 341), pod pewnymi względami całkowicie odmiennych od wcześniejszych.

W naukowej trajektorii Pierre'a Bourdieu można by wyróżnić trzy podstawowe etapy. Lata pięćdziesiąte i pierwsza połowa sześćdziesiątych obejmowały intensywne studia i zdobywanie doświadczenia w pracy terenowej.



Od połowy lat sześćdziesiątych do początku osiemdziesiątych socjolog był skoncentrowany na tworzeniu własnej szkoły – kształceniu uczniów i współpracowników. Zapewnił jej instytucjonalną bazę, tworząc placówkę badawczą Centre de Sociologie Européenne, oraz pismo naukowe „Actes de Recherches en Sciences Sociales”, a także – i przede wszystkim – dostarczając im teoretyczne podstawy. Okres ten charakteryzuje krystalizacja i stałe doskonalenie oryginalnego paradygmatu dzięki wprowadzaniu i różnorodnym stosowaniu takich pojęć jak „habitus”, „pole”, „kapitał symboliczny”, „władza symboliczna”, „przemoc symboliczna”.

Ukoronowaniem tego etapu kariery była publikacja w 1989 roku bodaj najważniejszego dzieła Bourdieu *La Noblesse d'Etat. Grandes Écoles et Éprit de Corps*.

Lata dziewięćdziesiąte charakteryzuje w działalności uczonego nasilenie zaangażowania ideologicznego przejawiające się w radykalizacji wygłaszanych opinii, a także w nasileniu publicznych działań. W 1995 roku podpisuje „Apel intelektualistów popierający strajkujących” w czasie strajku powszechnego, który sparaliżował Francję; trzy lata później przyłącza się do bezrobotnych okupujących gmach École Normale Supérieure, w 2000 roku aktywnie uczestniczy w zjeździe-manifestacji ruchu ATTAC przeciwko globalizacji gospodarczej. Podobnie jak w trakcie tworzenia własnej szkoły socjologicznej, koncentruje swoją energię na zapewnieniu tej aktywności bazy instytucjonalnej. Dzięki jego staraniom ukazuje się w „Le Monde” cotygodniowy dodatek *Liber*, poświęcony sprawom społecznym, który przeobrazi się następnie w niezależne wydawnictwo popularnych broszur i książek o małym formacie *Liber – Raisons d'Agir*. Pierre Bourdieu zgadza się na udzielenie wywiadu w telewizji oraz nawiązuje ścisłą współpracę ze związkami zawodowymi, które jedynie – według niego – mogą zapewnić oddziaływanie w skali

ogólnokrajowej. W publicystycznych artykułach ostro atakuje neoliberalizm i mass media, postuluje stworzenie „intelektualisty kolektywnego” – ruchu intelektualistów, którzy by stawili czoło interwencji pieniądza i polityki (przez finansowanie i marketyzację wydawnictw) w sferze ich działalności, broniąc wspólnie własnych, korporacyjnych wartości, jakie prezentuje rozum na forum publicznych debat.

Rzecz znamienna, w 1993 roku ukazuje się pod redakcją Bourdieu praca zbiorowa *La misère du monde*. Zagadnienie biedy, wówczas jeszcze niemodne w socjologii, jest tu podjęte inaczej niż to się działo w dotychczasowych rozprawach mistrza i uczniów: miast „obiektywizacji” zebranych danych badacze oddają głos tym, którzy go na społecznej scenie nie mają.

Choć w zwolnionym – w stosunku do poprzedniego etapu – tempie Bourdieu kontynuuje swoją działalność teoretyczno-badawczą, publikując m.in.: *Raisons pratiques*, *Sur la théorie de l'action*, *Męską dominację*, *Les structures sociales de l'économie*, *Science de la science et reflexivité*. Nie sposób w tej krótkiej nocie je omówić.

Przez całe swoje życie Bourdieu zaskakiwał środowisko naukowe. Aktywne włączenie się w ruch społeczny tego uczonego, który w młodości nie dał się porwać fali kontestacji intelektualnej i politycznej 1968 roku we Francji, nie znalazło zrozumienia ani pośród socjologów, ani w mediach.

Prowokacją był z całą pewnością jego inauguracyjny wykład w Collège de France, zatytułowany *Leçon sur la leçon*, w którym poddawał obiektywizującej, chłodnej analizie akademicki rytuał, i to w trakcie celebrowania go przed gronem najznakomitszych przedstawicieli nauki francuskiej.

Podobnie zaskoczył w tejże instytucji wierne audytorium profanów (wykłady w Collège de France są publiczne) swoim ostatnim przed odejściem na emeryturę wykładem. Tym

razem nie był on przesiąknięty dystansem do instytucji, a do własnej osoby. Autor *Science de la science et réflexivité* przedstawił próbę zobiektywizowania siebie samego jako podmiotu poznawczego – zastrzegając się, że nie jest to autobiografia, a analiza świadomych i (głównie) nieświadomych uwarunkowań jego naukowych wyborów, sympatii i animozji.

Niezależnie od naszych osobistych ocen twórczości i działalności Pierre'a Bourdieu, nie mamy prawa zapomnieć, że w 1982 roku wystąpił jako obrońca ruchu „Solidarność”. Gdy po wprowadzeniu stanu wojennego reprezentant socjalistycznego rządu francuskiego publicznie oświadczył, że ów nie będzie ingerował w „wewnętrzne sprawy Polski”, Bourdieu zredagował otwarty list do prezydenta François Mitterranda, który opublikował z Michelelem Foucault na łamach „Le Monde”. W liście tym ostro domagali się, jako obywatele demokratycznego kraju, aby ten rząd – wybrany w imię haseł i wartości lewicy – nie tylko zajął otwarte stanowisko w sprawie sytuacji panującej w naszym kraju, ale również, aby uczynił wszystko, co w jego mocy, by owemu spontanicznemu, masowemu ruchowi społecznemu zostało przywrócone prawo istnienia i działania.

Paryż, styczeń 2006

*Elżbieta Neyman*

# Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu

## Wstęp do wydania polskiego

Książka Pierre'a Bourdieu i Jeana-Claude'a Passerona *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania* dotyczy zagadnień oświaty i wychowania, ale nie można zamknąć jej w obrębie jednej dziedziny socjologii, określanej jako socjologia edukacji. Za sprawą pierwszego z autorów jest to studium podstawowych procesów stratyfikacji społecznej i transmisji kultury. Zagadnienia te są rozpatrywane ze stanowiska ogólnosocjologicznego i filozoficznego i analizowane w języku zapożyczonym w części także od ekonomii.

Pierre Bourdieu należy do najwybitniejszych i najbardziej znanych socjologów współczesnych. Ukończył w 1954 roku École Normale Supérieure i pierwszą pracę akademicką podjął na uniwersytecie w Algierze. Rezultatem pobytu w Algierii są cztery książki opublikowane w latach sześćdziesiątych, poświęcone społeczeństwu wyzwolonej Algierii, robotnikom algierskim i bardziej ogólnie potraktowanemu problemowi wyrwania z kręgu rodzimej społeczności i tradycji. Po powrocie do Francji jego zainteresowania zwróciły się ku zagadnieniom społecznych funkcji systemu oświatowego, czego rezultatem jest książka *Les héritiers*, wydana również przy współpracy Passerona (1964). Stanowi ona jak gdyby wstęp do problematyki szeroko rozwiniętej w *Reprodukcji*.

Równocześnie Bourdieu zaczął się zajmować zagadnieniami odbioru sztuki, którym poświęcił dwie prace. W sumie opublikował sam lub ze współautorami dwadzieścia cztery książki w ciągu dwudziestu ośmiu lat, jest ponadto redaktorem miesięcznika „Actes de la recherche en sciences sociales”, profesorem Collège de France i kierownikiem zespołu badawczego w Centre de Sociologie Européenne.

Bourdieu jest obecnie uważany i uważa się przede wszystkim za socjologa. Ma jednak wykształcenie filozoficzne. Absolwent École Normale z 1954 roku, odbywał studia w Paryżu w szczytowym okresie wpływów fenomenologii i egzystencjalizmu. Jakkolwiek zapoznał się z pismami Husserla, Heideggera i Schütza, nie stał się wyznawcą tej orientacji, podobnie jak żadnej innej głoszonej równocześnie lub później z katedr uniwersyteckich. Poświęcił książkę „politycznej ontologii” Heideggera – jak to określił – ale zachował wewnętrzne prawo do samodzielnego formułowania własnego stanowiska, gdyż odrzucał „kompromis z instytucjami, od naukowych instytucji zaczynając”.

Według własnych późniejszych deklaracji Bourdieu czuł pewną bliskość ze strukturalizmem Althussera i Foucaulta, ale wpływy tej orientacji skłoniły go raczej do sięgnięcia do źródeł Saussureowskiej lingwistyki i do Chomsky'ego. Uznając wagę i zalety strukturalizmu Lévi-Straussa, do którego zbliżyły go własne studia etnologiczne, szczególną bliskość odczuwał jednak do Wittgensteina. To pokrewieństwo orientacji ma związek ze stanowiskiem aksjologicznym Bourdieu, z jego stosunkiem do zawodu socjologa i własnego życiowego powołania, o czym będzie mowa w zakończeniu tego wstępu.

Socjologiczne podstawy teoretycznych analiz Bourdieu w *Reprodukcji* określają przede wszystkim dialog i polemiki z trzema klasycznymi autorami: Durkheimem, Weberem i Marksem. Zwraca też uwagę obecność literatury antropolo-

gicznej i językoznawczej. Antropologiczne spojrzenie narzucił mu wczesny okres obserwacji i studiów nad społecznością Algierii. W późniejszej pracy poświęconej gustom publiczności muzealnej stosował materiały ankietowe statystycznie analizowane. W studium o fotografowaniu jako sztuce „średniej” lub „pośledniej” (*moyen*) Bourdieu wykorzystywał również dane ankietowe. Zmierzał jednak w opracowaniu głównie do typologii stanowisk i poszukiwał ich klasowego i środowiskowego zróżnicowania.

Posługiwał się w toku opracowania obszernymi cytatami ilustrującymi konstruowane typy postaw. Zestawienia statystyczne były natomiast przesunięte do aneksu.

W studium o fotografii zawarł Bourdieu rozważania metodologiczne wyznaczone przez styczność jego filozoficznego i socjologicznego stanowiska. Zestawiał tu nauki o naturze z badaniami nad człowiekiem określanymi jako „totalna antropologia”. W związku z tym sformułował zasadniczy dla nauk społecznych problem subiektywizmu i obiektywizmu. Nauki te według niego nie mogą poprzestawać na rejestracji danych zewnętrznego zachowania. Nawet socjologia stroniąca od subiektywizmu posługuje się pojęciami postaw, alienacji, etosu. Pojęcia te odnoszą się do relacji między tym, co subiektywne, a tym, co obiektywne. „Inaczej mówiąc, opis zobiektywizowanej subiektywności odsyła do opisu interioryzacji (uwewnętrznienia) obiektywności”.

Pojęcie interioryzacji stanowi ważny element socjologicznej teorii Bourdieu w dziedzinie jej zastosowania do sztuki, wiedzy, ideologii. Na podstawie tego pojęcia zbudowana jest koncepcja habitusu pojawiająca się w *Un art moyen* i rozwinięta w *Reprodukcji*. Habitus to właśnie kompleks interioryzacji, czyli tendencji, postaw, dyspozycji uwewnętrznionych, wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków. Habitus rozciąga się na dziedzinę ocen, emocjonalnych reakcji, stosun-

ku do wartości. Jest on właśnie rezultatem subiektywizacji obiektywności wyrażającym się z kolei znów w sposób obiektywny. W *Un art moyen* Bourdieu pisze: „Między systemem prawidłowości obiektywnych a systemem bezpośrednio obserwowalnych działań lokuje się zawsze czynnik pośredniczący, którym jest właśnie habitus [...]. Tak więc habitus klasowy, rozumiany jako system organicznych lub psychicznych dyspozycji i nieświadomych schematów myślowych, postrzeżeń i działań, stanowi właśnie czynnik sprawiający, że osoby, działające w poczuciu mocno ugruntowanego złudzenia twórczości, nieprzewidywalnej, oryginalnej i swobodnej improwizacji, mogą jednak produkować myśli, postrzeżenia i akty zachowania zgodne z obiektywną prawidłowością. Dzieje się tak, gdyż sam habitus został zrodzony w warunkach obiektywnie określonych tymi prawidłowościami, a zarazem przez te warunki”<sup>1</sup>.

Termin „habitus” przejęty został od Arystotelesa i Tomasza z Akwinu, Bourdieu jednak podkreśla, że nadał mu nową treść. Istota nazwanego tak zjawiska polega na sterowaniu działaniami zmierzającymi do określonego celu, mimo że cel ów nie jest, a w każdym razie nie musi być uświadomiony<sup>2</sup>. Nie jest to też mechanizm, który można by jednoznacznie określić jako subiektywny lub obiektywny. Pojęcie habitusu ma wykluczyć problem świadomego lub nieświadomego działania, przyczynowości lub teleologii. Habitus stanowi internalizację „obiektywnej konieczności, z której czyni się cnotę”<sup>3</sup>. Wynika z tego zastosowanie strategii obiektywnie przystosowanych do sytuacji. Nadaje to działaniu pozory racjonalności, jakkolwiek postępowanie nie jest w istocie kierowane racjonalną motywacją.

<sup>1</sup> P. Bourdieu, L. Boltanski, R. Castel, J.-C. Chamboredon, *Un art moyen*, Paris: Editions de Minuit 1965, s. 23.

<sup>2</sup> P. Bourdieu, *Choses dites*, Paris: Editions de Minuit 1987, s. 20 i nast.

<sup>3</sup> Tamże, s. 21.

Bourdieu nazywa też habitus „społecznie ustanowioną naturą”. Wpojenie „reguł gry” społecznej jest tak silne, że niepostrzegalne jako czynnik z zewnątrz narzucony, i tak skuteczne, że zapewnia niemal automatyczne dostosowanie się do sytuacji rozpoznanej jako sytuacja objęta danymi regułami. Realizuje się w toku tych działań zdolność rozróżniania (*la distinction*), którego pojęcie odgrywa ważną rolę w całości teorii Bourdieu. Istota rozumienia tego pojęcia i jego komplikacji polega na tym, że jest to rozróżnianie oparte na zasadzie „świadomości bez świadomości, intencjonalności bez intencji (zamiaru) oraz praktycznego opanowania prawidłowości świata, pozwalającego wyprzedzać przyszłość bez potrzeby jej określania jako takiej”<sup>4</sup>.

Bourdieu odnosi swoje rozważania w tym punkcie do stanowiska Husserla i Sartre'a, a sam szerzej rozważa te zagadnienia w książce *Le sens pratique* (1980). Dla ich zrozumienia czytelnikowi polskiemu pomocna być może koncepcja Stanisława Ossowskiego odnosząca się do wartości. Mówiąc o *instynktuwizacji* wartości Ossowski ma na myśli proces polegający na tak silnym przyswojeniu wartości społecznie ukształtowanych i – oczywiście – z zewnątrz pochodzących, że powoduje to zapomnienie o źródle postaw, o ich oczywistym narzuceniu. Realizacja takich wartości dokonuje się bez potrzeby i udziału refleksji, tak jak gdyby było to właśnie instynktowne, automatyczne działanie wyzwolone przez podniecie uruchamiającą naturalny mechanizm. W istocie nie wchodzi tu w grę żaden proces naturalnej reakcji. Wartości mają źródło w kulturze i – jak by powiedział Bourdieu – są produktem narzucenia przez „przemoc symboliczną”. To tylko siła i głębia internalizacji nadaje im quasi-instynktowny charakter. Interpretacja Ossowskiego nie sięga w głąb i nie

<sup>4</sup> Tamże, s. 22.



zawiera filozoficznej obudowy tej koncepcji. Może jednak – właśnie dlatego – przyczynić się do wyjaśnienia objawów funkcjonowania habitusu.

Stwierdzenie społeczno-kulturowych źródeł habitusu należy także do założeń przyjmowanych przez Bourdieu. W cytowanym już ustępie pochodzącym z *Un art moyen* podkreślona była rola przynależności klasowej jako czynnika różnicowania habitusów. Do koncepcji takiego zróżnicowania odwołuje się Bourdieu wielokrotnie w *Reprodukcji*, na przykład w związku z pojęciem pracy pedagogicznej, systemu nauczania, ze sposobami użycia języka. Nasuwa to potrzebę rozpatrzenia jego stosunku do Marksa oraz do marksizmu.

Rozdzielenie od siebie dwóch ostatnich struktur wynika z wyraźnie zaznaczonego odrębnego stanowiska zajmowanego przez Bourdieu. Jego formatywne lata uniwersyteckie (1951–1954) przypadają na okres popularności orientacji marksistowskiej i związanej z nią orientacji politycznej w intelektualnej parafii Saint Germain des Près. Bourdieu pozostawał w zdecydowanej opozycji wobec tego ruchu umysłowego i politycznego. Dał temu wyraz współcześnie, organizując z grupą kolegów, do której należał między innymi Derrida, Komitet Obrony Wolności zwrócony przeciwko wpływom triumfującego stalinizmu – jak to retrospektywnie określał. Zapoznał się wówczas także z pracami Marksa i zainteresował się zwłaszcza „młodym Marksem” i *Tezami o Feuerbachu*, ale niechęć do marksizmu politycznego odbiła się także na jego stosunku do samego Marksa.

W ważnej teoretycznie wczesnej pozycji *Un art moyen* nazwisko Marksa się nie pojawia, a książka jest dedykowana Raymondowi Aronowi, zapewne w uznaniu słuszności jego ostrzeżeń przed „opium intelektualistów”. Zarazem jednak problem wpływu klasowego zróżnicowania na stosunek do sztuki stanowi główną podstawę analizy kultury zawartej w tej

pracy. Toteż już w *Reprodukcji* Marks jest wielokrotnie cytowany. Retrospektywnie, po upływie ćwierćwiecza, Bourdieu wymienił Marksa obok Durkheima i Webera jako przedstawicieli grupy myślicieli stanowiących naczelną punkty odniesienia strukturalizujące teoretyczną wiedzę nauk społecznych i sposób jej postrzegania. Korzystał jednak z teorii Marksa krytycznie i selektywnie.

Polski komentator tego problemu z uwagi na temat nie może się wyrzec analogii tego stanowiska i reakcji na Marksa w części polskiej myśli socjologicznej półwiecza. Mam tu na myśli zwłaszcza stanowisko Stanisława Ossowskiego. W odróżnieniu od oficjalnych marksistów zamkniętych w kleszczach narzuconej – przynajmniej zewnętrznie – akceptowanej i współtworzonej ortodoksji Ossowski na przykład w historyczno-politycznej analizie *Osiemnastego Brumaire'a* widział sposób uprawiania socjologii zasługujący na zestawienie z Durkheimem. Ze względu na sytuację polityczną polskich intelektualistów, tak odmienną od sytuacji francuskiej, nie mógł propagować stanowiska selektywnego wykorzystania teorii Marksa we wczesnych latach pięćdziesiątych, ale byłby, zapewne, przeciwny przypadkom totalnego odrzucania tego stanowiska w latach osiemdziesiątych, przeciwstawiał się bowiem wszelkim totalnościom. Marksowska teoria klasy jest głównym punktem – krytycznego – odniesienia w książce Ossowskiego o strukturze klasowej w świadomości społecznej.

Główny zarzut, który Bourdieu sformułował po latach wobec Marksa, a który odnosi się zwłaszcza do licznych marksistów, zawiera się w stwierdzeniu, że Marks sam nie stosował dostatecznie krytyki historycznej w odniesieniu do marksizmu. W końcu marksizm stał się doktryną „całkowicie wyłączoną spod krytyki historycznej”<sup>5</sup>. Bourdieu deklaruje, że jego socjologia polega na przekraczaniu Durkheima, Webera i Marksa, ale to oznacza też, że bierze ich pod uwagę jako

podstawę i jako punkty wyjścia. Protestuje natomiast przeciwko wszelkiej redukcji – sprowadzeniu własnego stanowiska do teorii któregoś z nich.

Podkreślając swoje pokrewieństwo ze szkołą frankfurcką, Bourdieu zaznaczył też zasadniczą różnicę wynikającą z odrzucenia teoretycznego arystokratyzmu tej orientacji gardzącej empirycznymi zastosowaniami. Analogicznie przedstawia się jego stosunek do kantyizmu. Wpływ Kanta zaznacza się w wielu jego pracach, a zwłaszcza w *La distinction*, noszącej podtytuł *Critique sociale du jugement*. Właśnie społeczno-historyczny charakter analizy gustu estetycznego stanowi wyraz przejścia Bourdieu od filozofii do socjologii lub – jak to określił – do stosowania *field work* w dziedzinie filozofii.

Założenia metodologiczne wypracowane w okresie pierwszych badań w Algierze zbliżają Bourdieu do zasad dialogowości i przyjmowania punktu widzenia przedmiotu-partnera. To stanowisko fenomenologizujących socjologów jest – jak wiadomo socjologom polskim – zbieżne z koncepcją współczynnika humanistycznego Floriana Znanieckiego. U samego Bourdieu nie było ono rezultatem lektury Schütza, która nastąpiła w późniejszej fazie kształtowania jego teorii. Wynikło ono z prostego ludzkiego poczucia bliskości wobec ludzi, których życie zawarte w małych lokalnych zbiorowościach przypominało mu kształt stosunków społecznych znanych z własnego wiejskiego dzieciństwa. Do własnego genealogicznego uwarunkowania Bourdieu często i chętnie powraca w komentarzu do swojej teorii. Sprzyja to zbliżeniu dzieła tego szczególnie wyrafinowanego, pełnego erudycji intelektualisty do odbiorcy, który może mieć kłopot z recepcją myśli teoretycznej Bourdieu. Pamięć o roli małej grupy, grupy pierwotnej w Cooleyowskim sensie, i wartości tej grupy, w wewnętrznym

<sup>5</sup> Tamże, s. 28.

doświadczeniu autora *Reprodukcji*, może też ułatwić zrozumienie genezy niektórych koncepcji zawartych w tej niełatwej książce.

## Odtwarzanie struktury społecznej przez system oświatowy

Limeryk stanowiący motto *Reprodukcji* jest rodzajem żartobliwej syntezy myśli zawartej w książce. W zakończeniu wiersza tkwi jednak ukryta groźba: Nieustająca reprodukcja pelikanów składających kolejno jaja może być przerwana zrobieniem omletu. Zgodnie zaś ze znanym francuskim przysłowiem nie da się zrobić omletu bez stłuczenia jaj. *Reprodukcja* ukazała się w 1970 roku, tuż po gorącym okresie buntu francuskiej młodzieży, którego żywy ośrodek stanowił między innymi uniwersytet w Nanterre, Bourdieu był zaś podówczas profesorem tego uniwersytetu czynnie zaangażowanym w pamiętne wydarzenia. Jego książka nie stanowi w żadnym razie prostej reakcji na aktualne wypadki. Selekcyjne funkcje systemów oświatowych były już wcześniej przedmiotem jego zainteresowania. Poświęcił im opublikowaną w 1964 roku pracę *Les héritiers*. Warto tutaj wspomnieć, że podobna tematyczna dominanta charakteryzowała dorobek polskiej socjologii wychowania. Selekcje szkolne stanowiły główny przedmiot analiz Jana S. Bystronia, Józefa Chałasińskiego, Zygmunta Mysłakowskiego jeszcze w okresie międzywojennym. Od tych i podobnych, na przykład amerykańskich, opracowań dzieła Bourdieu różnią się jednak pogłębioną i rozwiniętą zawartością teoretyczną, filozoficznym wyrafinowaniem.

Pierwsza część *Reprodukcji* zawiera zaksjomatyzowany, sformalizowany wykład koncepcji teoretycznych. Posługuje się on językiem, którego podstawowe pojęcia to działalność,

autorytet i praca pedagogiczna, autorytet i praca szkolna oraz system oświatowy, a wreszcie zasadnicze pojęcia: przemoc symbolicznej (*violence symbolique*) i kultury uprawnionej lub prawomocnej (*légitime*). Działania opisane za pomocą tych terminów są źródłem kapitału kulturowego. Zapoczątkowana w *Reprodukcji* analiza związków kapitału kulturowego z kapitałem ekonomicznym została rozwinięta w późniejszych pracach Bourdieu (*L'anatomie du goût* i *La distinction*).

Sam rejestr pojęć teorii wskazuje na fakt, że *Reprodukcja* nie ogranicza się do zagadnień szkoły i nie zamyka w ramach wąsko pojętej socjologii systemu oświatowego. Jest ona w istocie poświęcona funkcji symbolizmu jako wyrazu stosunków panowania i narzędzia utwierdzającego panowanie społeczne. *Reprodukcja* była pisana już w okresie, kiedy wśród intelektualistów francuskich skojarzenia z marksizmem przedstawiały budzić z jednej strony animusz bojowy, z drugiej zaś lęk przed mafijną penetracją stalinizmu. Bourdieu powoływał się więc w tej książce na Marksa bez obawy, że będzie to miało wymowę deklaracji teoretycznej, nie mówiąc o politycznej. Obu takim deklaracjom zaprzeczał i zaprzecza. Wobec roli przyznawanej w jego analizie klasowym aspektom struktury klasowej – uwzględnienie Marksa było oczywistą koniecznością. Nie wynikało stąd jednak sprowadzenie zjawisk symbolicznych do epifenomenu ekonomicznego podłoża. Odrzucając wszelkie postacie redukcjonizmu, Bourdieu wyklucza także ze swej analizy koncepcje zbliżone do pojęć bazy i nadbudowy. Nie krępując się żadnymi podobnymi ograniczeniami, przywiązuje jednak dużą wagę do roli czynników klasowych. Formułuje teorię wpajania (lub wdrażania) kultury symbolicznej w świadomość społeczną, uznając zależność tego procesu od struktury klasowej i przyznając temu procesowi funkcje legitymizacyjne w stosunku do układu stosunków ekonomicznych.

Tezy te w pierwszej części pracy są przedmiotem celowo quasi-scholastycznego, dogmatycznego wykładu dokonanego za pomocą stwierdzeń opatrzonych objaśnieniami (*scolie*). W drugiej części natomiast zawiera się ich dokumentacja empiryczna, historyczna i socjologiczna, to znaczy pochodząca z badań aktualnych stosunków. Mówiąc o dokumentacji unika się tu zarówno określenia ilustracja, jak i źródło. Jest to świadomy manewr ze strony komentatora. Trzeba zresztą podkreślić jednocześnie, że dokumentacja nie ogranicza się do zawartości tej książki, albowiem wiele wcześniejszych prac Bourdieu poświęconych szkolnictwu i sztuce dostarczało materiału do formułowanych tu twierdzeń. Z tym wszakże, że indukcja nie stanowi procedury deklarowanej w sformułowaniach teoretycznego stanowiska autora.

Problematyka *Reprodukcji* jest z oczywistych przyczyn bliska także teoriom Durkheima i Webera. Z pierwszym wiąże ją samo zagadnienie systemu oświatowego, ale ponadto dyskusyjne pojęcie wyobrażeń zbiorowych. Teorię Durkheima obrał Bourdieu za przedmiot swoich wykładów w 1958 roku. Jest to wielkie dziedzictwo socjologii francuskiej, obok którego nie można było przejść obojętnie. Bourdieu poddawał jednak tę tradycję własnej interpretacji. W teoriopoznawczych kategoriach Durkheima odnoszących się do pierwotnych form klasyfikacji widział on formy dominacji społecznej. Wiążąc w ten sposób Durkheima z problematyką Weberowską określał przyjmowane przez społeczeństwo reguły klasyfikacji i segregacji nie tylko jako sposoby poznania, ale także jako narzędzia bądź akceptacji, bądź dysymulacji obiektywnego stanu. Wskazywał więc ich funkcje legitymizacyjne.

W ten sposób realizuje się zjawisko określone przez Bourdieu jako przemoc symboliczna (*violence symbolique*). Pojęcie przemocy symbolicznej można uznać za jeden z najciekawszych elementów teorii socjologicznej Bourdieu wchodzącej

w tym punkcie w obręb ściśle określonej socjologii kultury. Dodać należy, że jest to element kontrowersyjny, co nie umniejsza jednak jego wagi.

W *Reprodukcji* Bourdieu nie przedstawia własnego rozumienia symbolu. Daje natomiast rodzaj definicji w uwikłaniu w książce *Un art moyen*, kilkakrotnie już tu cytowanej. Bourdieu określa tam fotografię jako symbol ze względu na zdolność wyboru przedmiotu i jego zakwalifikowanie jako zjawiska poddającego się symbolizacji i ekspresji oraz jako wyraz przekonania o ważności wybranego przedmiotu<sup>6</sup>. Obiektem wprowadzonym przez znak w porządek symboliczny przyznawana jest szczególna waga i rola. Uwzględnione przez niego kryteria obejmują więc semiotyczny charakter, zasadę wyboru, ocenę ważności, uznanie wartości i funkcję ekspresji. Można by powiedzieć, jakkolwiek nie bez zastrzeżeń, że jest to rozumienie symbolu jako wartości autotelicznej, oparte na kryterium semiotycznym i aksjologicznym<sup>7</sup>.

Zastrzeżenie w stosunku do takiej interpretacji wynika z faktu, że Bourdieu *explicite* krytykuje Kantowską koncepcję bezinteresowności w odniesieniu do sztuki i że cała jego uwaga skupia się właśnie na uwypuklaniu i – rzecz można – demaskowaniu instrumentalnych, wręcz politycznych funkcji symbolizmu. Użycie symboli jako narzędzia swoistej przemocy legitymizującej polityczną i ekonomiczną przemoc nie wyklucza jednak uznania autoteliczności motywacyjnej właściwej wartościom symbolicznym. Taką autoteliczność Bourdieu w istocie stwierdza, nie używając tego terminu, gdy mówi o dobrowolnym wyborze przedmiotu estetycznej satysfakcji. Rzecz polega jednak na tym, że według niego owa dobrowol-

<sup>6</sup> P. Bourdieu, L. Boltanski, R. Castel, J.-C. Chamboredon, *Un art moyen*, s. 294.

<sup>7</sup> Por. A. Kłoskowska, *Socjologia kultury*, Warszawa: PWN 1983.

ność motywacyjna jest rezultatem uprzedniego, nie dostrzeżonego lub zapomnianego zniewolenia. Prawda, że w jednej z późniejszych wypowiedzi<sup>8</sup> Bourdieu wymienia formuły prawne jako szczytową realizację przemocy symbolicznej. W ich zastosowaniu nie ma, oczywiście, mowy o dobrowolnym wyborze ze strony jednostki. Zachodzi jednak ten sam, według niego, proces realizacji ukrytej siły.

Istota przemocy symbolicznej polega na tym, że jak powiedziano powyżej, symbolicznymi środkami legitymizuje ona, wzmacnia i utrwała przemoc realną, a zatem dodaje do niej swoiste, czysto symboliczne zniewolenie w sferze wartości. Głównym przedmiotem *Reprodukcji* jest skodyfikowanie zasad tego procesu i opis jego naczelnego mechanizmu, który stanowi instytucjonalny system oświatowy. Zawarta w książce dokumentacja empiryczna odnosi się do Francji i edukacji francuskiej. W dyskusjach na temat swej głównej tezy dotyczącej mechanizmu klasowej reprodukcji przez system oświatowy Bourdieu zastrzegał, że nie rozciąga swojego stwierdzenia na wszystkie odmiany narodowe i historyczne sytuacje kształcenia. Tendencja do generalizacji zawiera się jednak w samej podstawowej koncepcji przemocy symbolicznej jako ważnego elementu całości teorii. Występowała też wyraźnie w *Les héritiers*.

Bourdieu interesuje się głównie dwoma aspektami realizacji przemocy symbolicznej: wpajaniem kolejnym generacjom określonych wartości – kształtowaniem ich habitusu – oraz mechanizmami i szansami awansu szkolnego. Ten drugi aspekt dominuje w rozważaniach i dokumentacji zgodnie z podtytułem pracy i otwierającym ją mottem. Dokumentację tezy o niezmiennej reprodukcji układu wyznaczonego głównie przez czynniki klasowego pochodzenia pokazuje rysunek 3

<sup>8</sup> P. Bourdieu, *Choses dites*.



(s. 172). Uwzględniony tam dystans czasowy jest wprawdzie dość krótki, ale trwanie struktury manifestuje się rzeczywiście wyraźnie przez zachowanie proporcji przy ogólnym wzroście procentów scholaryzacji na poziomie wyższym w każdej kategorii społeczno-zawodowej.

Socjologia oświaty i wychowania w Polsce straciła dawną pozycję wśród innych działów socjologii, ale nagromadziła wiele refleksji teoretycznych, a ostatnio – zwłaszcza empirycznych danych. Zagadnienie selekcji szkolnych i ich społecznych uwarunkowań stanowiło, jak już wspomniano, ważny motyw prac Jana S. Bystronia, Józefa Chałasińskiego i Jana Szczepańskiego. Wykorzystując jako tło tamte wcześniejsze prace i korzystając z nowych materiałów warto byłoby poddać szczegółowej analizie reprodukcyjną koncepcję Bourdieu, odnosząc ją do odmiennej polskiej tradycji, sytuacji i historii. Na gruncie francuskim teza Bourdieu wywołała wiele sporów, była poddawana krytycznej analizie operującej innymi metodami między innymi przez Raymonda Boudona, częściowo zaś potwierdzana przez innych autorów. Obcojęzyczne przekłady książki świadczą o jej szerokim wpływie i popularności. Zyskała ona pozycję dzieła klasycznego, a jej tezy potwierdzają najnowsze badania prowadzone w różnych krajach.

Rysunek 4 zamieszczony w tej pracy na s. 178 unaocznia przebieg selekcji oświatowych i kształtujących je warunków. Szczególną uwagę poświęca autor punktowi wyjścia: przynależności do klasy pochodzenia, z którą są ściśle związane warunki życia, etos i dziedziczony kapitał społeczno-kulturowy. Te czynniki, obok płci i miejsca zamieszkania, określają według Bourdieu w sposób dominujący, choć nie rozstrzygający, dalszy przebieg szkolnej trajektorii, a w konsekwencji osiągniętą klasową pozycję.

Dla dowiedzenia tej tezy Bourdieu nie stosuje specjalnych technik statystycznych (analizy wielozmiennowej lub ścież-

kowej), ale też nie w dziedzinie takich technik leży wartość i siła przyciągająca jego pracy. Ogromna erudycja i przenikliwa etnologiczna obserwacja francuskiego społeczeństwa wyposaża go w narzędzia opisu funkcjonowania jego kulturowych mechanizmów. Właściwy temu społeczeństwu autorytet pedagogiczny i szkolny sprawia (może: sprawiał), że działaniu przemocy symbolicznej szkoły poddawali się także ci, których selekcje określonego systemu nauczania zatrzymywały w sposób niemal nieuchronny na niższych poziomach kulturowego wtajemniczenia i sukcesu życiowego.

Bourdieu nie zaprzecza, że na każdym progu systemu szkolnego dokonuje się transformacja uwalniająca część populacji o małych szansach wyjściowych z determinizmu klasy pochodzenia i pierwotnych czynników warunkujących (płeć, miejsce zamieszkania). Ta część odbiegająca od dominującego nurtu jest jednak niewielka. We wcześniejszej pracy<sup>9</sup> Bourdieu nazwał synów chłopskich i robotniczych osiągających uniwersyteckie stopnie i robiących kariery *les miraculés* (od *miracle* – cud). Natomiast dzieci z klas wyższych wyposażone już w rodzinach w kapitał kulturowy, w sprzyjającą motywację i ufność we własny sukces, oznaczający normalną drogę życiową, zostały określone jako dziedzice (*les héritiers*) traktujący prawomocną kulturę jako swój należny spadek.

Ci *miraculés*, w których życiorysach dokonała się transformacja na wszystkich etapach formalnego kształcenia, byli poddani mechanizmowi ostrej selekcji. Wiadomo, jak bardzo wymagający pod względem intelektualnym był aż do ostatnich czasów francuski system oświatowy ze swymi licznymi programami, konkursami ujednolicającymi wymagania dla wszystkich

<sup>9</sup> P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Les héritiers*, Paris: Editions de Minuit 1964.

regionalnych ośrodków na jednym poziomie (*baccalauréat*), z hierarchią pozycji nauczanych i nauczających, instytucji i przedmiotów nauczania. Wejście do kategorii *miraculés* w tych warunkach wymaga więc szczególnych predyspozycji intelektualnych, wysokiej inteligencji wrodzonej i ogromnego wysiłku. Bourdieu, syn chłopski z odległej od Paryża południowej prowincji, sam należy do tej kategorii i często to podkreśla. Jego własna obserwacja różnych ogniw szkolnego systemu, różnie usytuowanych – aż do sławnej; prestiżowej École Normale Supérieure – dostarczyła mu osobistego, jednostkowego, ale niezastąpionego materiału dla koncepcji i sugestii. Późniejsze studia, których rezultaty zostały zawarte w pracy *Homo academicus* (1984), rozszerzyły wiedzę o środowisku intelektualnych szczytów.

Zadaniem systemu szkolnego analizowanego w *Reprodukcji* jest wpajanie i wdrażanie kultury uprawnionej, prawomocnej (*légitime*). To szczególne uprawnienie, utwierdzone przez publiczne instytucje, pochodzi z nadania społecznego, państwowego systemu opartego na strukturze klasowej. Dokonuje się ono pod przemożnym wpływem klas wyższych legitymizujących kulturę pewnego typu i wykorzystujących tę kulturę do legitymizacji własnego społeczno-politycznego panowania. Powracamy tu do określenia mechanizmów przemocy symbolicznej. U ich podłoża leży autorytet szkoły, autorytet kultury prawomocnej uznawany nawet przez tych, którzy odrzucają jego społeczno-polityczne podstawy, którzy poddają się mu w niewiedzy (*meconnaissance*) o tym, z czego wyrasta i co – zdaniem Bourdieu – ukrywa. Ci zdominowani przyjmują kulturę dominującą, nie rozpoznając jej arbitralności albo godząc się z tą arbitralnością. Przyjmują oni reguły narzuconej gry, w której mają mało szans, a tylko nikła mniejszość podejmuje wymuszone zasady, starając się wygrać w indywidualnej grze.

Przed przejściem do komentarza na temat przedstawionego stanowiska warto polskiemu czytelnikowi książki Bourdieu zwrócić uwagę na pewną paralelę między tą pracą a *Młodym pokoleniem chłopów* Józefa Chałasińskiego (1938)<sup>10</sup>. Przy dużych różnicach orientacji teoretycznej i wykorzystania materiałów empirycznych w książce Chałasińskiego występuje podobny problem: rola systemu oświatowego w utwierdzaniu i sankcjonowaniu podziałów klasowych, model uprzywilejowanych dziedziców oficjalnej, szkolnej kultury (wzór ucznia) i model wydziedziczonych (wzór pastucha). Analityczna procedura Chałasińskiego była pozbawiona filozoficznego wyrafinowania, nie cenionego przez tego autora – rzecz by można – nie poddającego się arbitralności kultury prawomocnej, której Bourdieu sam w tym punkcie się poddaje. Opierając się na bogatych materiałach autobiograficznych, Chałasiński metodą indukcji konstruował obraz rozwarstwienia kulturowego i wskazywał trzy drogi reakcji na sytuację wydziedziczenia: (1) podporządkowanie systemowi i rezygnacja z prób przełamania jego deprywacyjnych skutków, (2) podporządkowanie zasadzie arbitralności i realizującemu ją systemowi, ale indywidualne dążenie do osiągnięcia sukcesu w jego ramach, (3) odrzucenie arbitralności kultury prawomocnej i próby przeciwstawienia jej własnego systemu wartości i realizującego te wartości systemu instytucji (agraryzm młodochłopski). W okresie pisania *Młodego pokolenia chłopów* sympatie autora były po stronie tego ostatniego rozwiązania, niezależnie od stopnia jego teoretycznej akceptacji i oceny praktycznej skuteczności.

Bourdieu w swojej wnikliwej analizie podejmuje także zagadnienie reakcji społecznych grup zdominowanych na proces ich wydziedziczenia. W objaśnieniu do tezy 2.2.2 (s. 98)

<sup>10</sup> J. Chałasiński, *Młode pokolenie chłopów* (1938), Warszawa: LSW 1984.

mówi o dwóch strategiach stosowanych przez przedstawicieli lub rzeczników klas zdominowanych. Pierwsza polega na dążeniach do ułatwienia przyswajania kultury prawomocnej dzięki częściowej reformie systemu szkolnego i popularyzacji pozaszkolnej. Druga, radykalna lub wręcz rewolucyjna, zmierza do zastąpienia dawnej kultury nową, własną zasadą arbitralności i do ustanowienia własnej odmiany prawomocnej kultury. Stwierdzenie nieskuteczności obu tych dróg jest zawarte tylko *implicite* w konkluzji tego ustępu. Bourdieu wymienia tu między innymi przykład proletkultu.

Trafnie stwierdza, że zwycięskie klasy lub narody uprzednio zdominowane wahają się zwykle w swej ideologii, a nawet praktyce między dążeniami do odzyskania dla siebie dziedzictwa klas obalonych a dążeniem do przywrócenia wartości kultury uprzednio zdominowanej. Odwołując się do proletkultu stanowiącego przykład skrajnego rozwiązania, całkowicie odrzucającego wahające „oscylacje”, Bourdieu niestety nie rozwija jednak szerzej analizy tego znamienego przypadku. Taka rozwinięta analiza zmuszałaby do bardziej zdecydowanego ustalenia oceny całości charakteru kultur prawomocnych z ich wszystkimi funkcjami i do oceny konsekwencji ich substytucji. W tym punkcie dotknięto bardzo istotnego problemu teorii Pierre'a Bourdieu, związanego z jego ogólną koncepcją stanowiska socjologii, a w tym socjologii kultury. Do tego zagadnienia należy jednak wrócić dopiero po omówieniu przynajmniej podstawowych elementów dalszych jego prac związanych z kulturą symboliczną, a zwłaszcza ze sztuką.

Jak wielokrotnie podkreślano, zagadnienie odtwarzania układu kulturowych przywilejów i deprywacji jest w *Reprodukcji* rozpatrywane przede wszystkim z punktu widzenia struktury klasowej. W związku z przemianą stosunków dominacji w kulturze Bourdieu wspomina czasem także o prze-

mocy symbolicznej w odniesieniu do kultur narodowych, ale są to tylko przelotne wzmianki. Ważniejsze miejsce w rozważaniach zajmuje natomiast problem pierwszego, inicjalnego etapu pracy pedagogicznej stanowiącej absolutny początek wpajania kultury. Ten proces dokonuje się w rodzinie, w małych grupach pierwotnych i w lokalnym środowisku pochodzenia. Bourdieu przypisuje mu doniosłe znaczenie, stwierdzając, że pod wpływem pierwotnej działalności pedagogicznej i pierwotnego autorytetu kształtuje się podstawowy habitus bardziej nieodwracalny niż wszystkie następne skutki kolejnych faz pracy pedagogicznej. Ten pierwotny habitus leży u podstaw wszelkiego późniejszego przyswojenia kultury i kształtowania kolejnych habitusów.

Stwierdzenie to zawiera teza 3.3 (s. 121) ilustrowana w objaśnieniu przykładem zaczerpniętym z Husserla, który mówi o swojej niezacieralnej tożsamości Niemca, drobno-mieszczanina pochodzącego z małego miasteczka. W samym sformułowaniu tezy 3.3 zawiera się pewna niejasność, Bourdieu pisze bowiem o nieodwracalności wpojenia kultury i kształtowania habitusu, które „mogą być stłumione bądź przeobrażone jedynie dzięki nieodwracalnemu procesowi wytwarzającemu z kolei nową nieodwracalną dyspozycję”. Pomimo wewnętrznej sprzeczności tego twierdzenia stanowisko w nim wyrażone wraz z cytatem z Husserla świadczy o niewątpliwej tendencji do wyodrębnienia pierwszego i pierwotnego aktu wpojenia kultury jako szczególnie ważnego, pozostawiającego trwałe skutki i – chyba także – uznanego za szczególnie cenny, pozytywnie wartościowanego.

Słuszność tej interpretacji zdają się potwierdzać liczne fragmenty innych prac Bourdieu, między innymi studiów algierskich, uwagi natury osobistej zawarte w *Choses dites* i w przypadkowych rozmowach. Doniosła rola pierwotnej socjalizacji była wielokrotnie stwierdzana w badaniach i teo-

riach psychospołecznych, poczynając od Charlesa Cooleya. Na tle koncepcji zawartych w *Reprodukcji* nasuwa się jednak pytanie o rolę przemocy symbolicznej, w tym także procesu wpajania wartości i pierwotnego kształtowania habitusu uznawanego przez autora za „najbardziej nieodwracalny” ze wszystkich nieodwracalnych, jeśli można tak powiedzieć.

Na to pytanie niniejsza książka nie dostarcza odpowiedzi. Stanowisko wobec tego zagadnienia zajmuje klasyczny freudyzm, sam Freud zwłaszcza w *Das Unbehagen in der Kultur* (*Kultura jako źródło cierpień*). Ściśle się z nim wiąże koncepcja autorytarnej osobowości. W pierwszym wypadku przymus i przemoc lokowane są nieuchronnie u źródeł kultury, a jest to zwłaszcza rodzinna w swym podstawowym charakterze przemoc *superego*. U Adorna i współpracowników przemoc jest atrybutem pewnego określonego typu stosunków rodzinnych i te stosunki produkują metodami represyjnymi określony typ habitusu.

Dotkliwy stan określany jako *Unbehagen* według teorii Freuda produkowany przez wpojenie i tworzenie kultury jest jednak zgodnie z jego stanowiskiem niezbędny dla uniknięcia groźniejszego niebezpieczeństwa. Pierwotne rodzinno-domowe i środowiskowe wpojenie kultury nie łączy się z użyciem tego typu przemocy, o jaką chodzi autorowi *Reprodukcji*, rozważającemu stosunki między zbiorowymi członkami struktury społecznej. Trudno jednak zaprzeczyć, że tutaj właśnie są najpełniej zrealizowane warunki zastosowania przemocy symbolicznej, która nie jest jako taka rozpoznawana, gdyż wpajana kultura nie napotyka oporu żadnego uprzedniego habitusu, żadnej kultury wcześniejszej. Przemocą zaś nie jest nie tylko ze względu na najczęstsze formy wpajania, ale także ze względu na silny wpływ determinujący, mogący – zgodnie ze stanowiskiem samego Bourdieu – zamykać w jednym kręgu kultury, utrudniać przemiany na kolejnych progach kształ-

cenia, więzić w obrębie wartości, które z różnych względów nie muszą zawsze być oceniane jako najlepsze.

Pomijanie tego aspektu w rozważaniach Bourdieu na temat przemocy symbolicznej wiąże się oczywiście z mocno już podkreślaną koncentracją na wpływach struktury klasowej i roli kultury legitymującej tę strukturę. Problem symbolicznego przymusu kulturalnego nie został więc postawiony w odniesieniu do jego absolutnego początku, to jest pierwotnej, rodzinnej socjalizacji i kulturalizacji<sup>11</sup>. Jego sformułowanie w takim odniesieniu postawiłoby jednak nie tylko autora, ale i jego krytyków w nader trudnym położeniu. Co bowiem uznać można za alternatywę socjalizacyjnej przemocy? Odpowiedzi udzielone na takie pytanie pośrednio lub bezpośrednio przez wyznawców koncepcji „dobrego dzikiego” lub rousseauistycznych teorii naturalnego wychowania noszą mniej lub bardziej utopijny charakter.

Socjalizacja jest zawsze wpajaniem wartości. Od arbitralności i drastycznej przemocy może je częściowo chronić tylko łagodność metod i wskazywanie alternatyw, zachęta do wyboru. To ostatnie jest jednak trudne lub niemożliwe w najwcześniejszej fazie wychowania, a problem swobody wyborów nastęrcza takie same dylematy jak problem granic tolerancji. Kto w świetle doświadczeń historii, na przykład ostatniej wojny, zgodzi się na zasadę tolerancji bez granic? Jaki awangardowy zwolennik wyzwolonej sztuki zaakceptuje równouprawnienie wszelkich standardów kultury masowej?

Pierre Bourdieu w swoich badaniach nad recepcją sztuki nie podjął tego zagadnienia, a przynajmniej nie przedstawił go w sposób rozstrzygający. Stwierdzenie to nie jest zarzutem

<sup>11</sup> Por. A. Kłoskowska, *Wartości symboliczne wobec kultury społecznej, w: Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, B. Suchodolski (red.), Wrocław: Ossolineum 1986.



wobec jego cennych badań z dziedziny socjologii sztuki. Stanowi tylko argument na rzecz uznania złożoności zjawiska przemocy symbolicznej.

## Spółeczna dystrybucja kulturowego kapitału

Prace Bourdieu poświęcone zagadnieniu określone ostatecznie jako społeczna krytyka władzy sądenia mają wyraźną empiryczną podstawę. Stanowią ją badania ankietowe opracowane najpierw w formie raportu na temat anatomii gustu francuskiego społeczeństwa<sup>12</sup>, a następnie w postaci obszernego studium opatrzonego gruntownym teoretycznym wstępem<sup>13</sup>.

W tym właśnie tomie Bourdieu posługuje się Kantowskim pojęciem krytyki władzy sądenia. Dodaje jednak do słowa „krytyka” określenie „społeczna”, albowiem jako socjolog poszukuje społecznych, a szczególnie klasowo-warstwowych wyznaczników stosunku do zjawisk estetycznych i znajomości dzieł sztuki.

Badaniami była objęta duża, dwutysięczna, próbka mieszkańców Paryża, Lille, jako średniej wielkości prowincjonalnego miasta, oraz kilku małych miasteczek. Badanych podzielono na osiemnaście kategorii społeczno-zawodowych: od przedstawicieli wolnych zawodów oraz wielkich właścicieli przedsiębiorstw i profesorów szkół wyższych do robotników niewykwalifikowanych. Przedmiotem pytań, testów wiadomości, a także obserwacji były opinie, kompetencje i wybory w dziedzinie urządzania mieszkań, ubioru, obyczajów

<sup>12</sup> P. Bourdieu, M. Saint-Martin, *L'anatomie du goût*, „Actes de la Recherche en Sciences Sociales” 1976, nr 5.

<sup>13</sup> P. Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris: Editions de Minuit 1979.

kulinarnych, muzyki, plastyki, literatury pięknej i naukowej, filozofii.

Odpowiedzi respondentów uzyskane w tym badaniu traktowano jako wskaźniki gustów kulturalnych. Bourdieu używa tutaj pojęcia gustu prawomocnego lub uprawnionego (*légitime*) jako odpowiednika pojęcia kultury prawomocnej. Gust prawomocny zwraca się ku dziełom zaliczanym do sfery uprawnionej kultury. Sfera ta jest szczególnie ściśle określona w odniesieniu do literatury i sztuki. Jej granice są uznane za mniej wyraźne w dziedzinach związanych z potrzebami życia codziennego: ubraniem, jedzeniem itd. Poniżej kultury uprawnionej i związanego z nią gustu lokuje się warstwa kultury średniej i popularnej.

Przyjmuje więc tutaj Bourdieu hierarchię kultury jako oczywistość społecznie uznaną i w punkcie wyjścia określa wskaźniki tej hierarchii stanowiące podstawę do ustalenia aparatu badań i do opracowania ich wyników. Źródła ustalenia wskaźników hierarchii przez samych autorów i realizatorów badań nie są *explicite* przedstawione. Treści kultury uprawnionej mogą być także określone jako kanon kultury. Chociaż Bourdieu nie używa tego ostatniego terminu, ujmuje kulturę prawomocną w sposób zgodny z rozumieniem kanonu kultury wyższej, jako zbiór treści przekazywanych przez instytucje wyższego kształcenia (obejmujące we Francji także czołowe licea) i uznawanych za sferę wiedzy obowiązującej członków elity intelektualnej.

Zasady wyodrębnienia kultury prawomocnej od kultury – i gustów – średniego poziomu nie są całkowicie jasne w świetle wymienionych wskaźników-kryteriów. Jest tego świadom sam autor teorii, posługując się takimi określeniami kryteriów, jak „pomniejsze dzieła wielkiej sztuki”. Gust kultury prawomocnej określa znajomość i uznanie dzieł Bacha, Goi, Strawińskiego, Becketta, Geneta. Gust średni

cechuje się eklektyzmem pozwalającym łączyć uznanie dla *Rapsodii węgierskiej* i *Błękitnej rapsodii* (Liszt, Gershwin), Utrilla, Buffeta, Renoira. Do kategorii kultury popularnej relegowani są Albéniz, Verdi, Aznavour, Louis de Funès, Brigitte Bardot. Dodać trzeba, że wskaźniki te niekiedy są prezentowane raczej w postaci kontinuum niż wyraźnie rozgraniczających kryteriów.

Przytoczone przykłady charakteryzujące część empirycznej procedury badawczej stosowanej przez Bourdieu budzą wątpliwości. To stwierdzenie nie oznacza krytyki metod Bourdieu, lecz raczej zwrócenie uwagi na trudności, z jakimi spotykać się musi każdy autor prowadzący tego typu badania. Dotykają one sfery, w obrębie której mało jest zgodnych i jednoznacznych ocen. Dla Theodora Adorna na przykład Strawiński nie reprezentuje najwyższej kategorii sztuki muzycznej. Pozytywna ocena poszczególnych twórców zmienia się w czasie i w zależności od sposobu ich interpretacji. Koncepcję niwelującej homogenizacji kultury proponowałam odnieść nie tylko do sposobu przekazywania treści kultury, ale także do sposobu ich odbioru.

Bourdieu zdaje sobie sprawę z takich problemów szczególnie istotnych dla badania „władzy sądenia”. Podkreśla, że nie chodzi mu o tylko ilościowe ujęcie kontaktów z kulturą, ale o rzecz znacznie trudniejszą: o analizę jakości, sposobów wyboru i doświadczania zjawisk estetycznych i intelektualnych i o społeczne warunki oraz korelaty tak pojętej kultury. W analizie tej posługuje się znowu pojęciem habitusu. Określa go tutaj między innymi jako „system schematów generujących”<sup>14</sup>. Habitus jest zarazem zasadą sprawczą praktyk poddających się ocenie, czyli twórczości, i systemem klasyfikacji tych praktyk, ich różnicowania i oceny. Jako źródło dyspozycji

<sup>14</sup> Tamże, s. 190.

estetycznej habitus dostarcza środków do reakcji na nowe treści, do określenia własnych praktyk i różnicy dzielącej ją od cudzych.

Podstawowa socjologiczna teza Bourdieu głosi, że różne warunki życia społecznego tworzą różne habitusy. Rozszerzenie się ich zastosowania na nowe sfery życia stwarza konfiguracje kulturowe. Te układy, uświadomione i postrzegane przez samych działających, funkcjonują jako style życia. W *Anatomie du goût* zostaje przedstawiony diagram ilustrujący odpowiedniości pomiędzy hierarchią pozycji społecznych związanych z warunkami ekonomicznymi a hierarchią znanych i aprobowanych treści kultury. Pierwsza z tych hierarchicznych sfer określona jest jako kapitał ekonomiczny, druga jako kapitał kulturowy.

Stwierdzenie zbieżności poszczególnych poziomów obu hierarchii stanowi główny wniosek przeprowadzonych badań. Na czele obu hierarchii znajdują się profesorowie, przedstawiciele wolnych zawodów, wielcy przedsiębiorcy. Na dole – robotnicy niewykwalifikowani; na samym dole – robotnicy rolni: kategoria, której szczególne upośledzenie było stwierdzane także na przykład w badaniach polskich z różnych okresów. W swej analizie Bourdieu uwzględnia nie tylko aktualny status ekonomiczno-społeczny badanych osób, ale także ich pochodzenie społeczne określone poziomem wykształcenia ojców. Uznaje, że analiza ta potwierdza na ogół wnioski *Reprodukcji* co do odtworzenia się położenia społeczno-kulturowego przez pokolenia. Charakter odziedziczonego kapitału kulturowego jest skorelowany z kapitałem posiadanym. Uwidacznia i wzmacnia to wagę, jaką autor przywiązuje do *Reprodukcji*, stanowiącej zresztą najczęściej tłumaczone i najszerzej rozpowszechnione jego dzieło.

*L'anatomie du goût*, a zwłaszcza zamieszczone w tej pracy diagramy, przedstawia hierarchię kulturalną głównie w po-

staci kontinuum. Natomiast w *La distinction. Critique sociale du jugement* Bourdieu posługuje się wspomnianą trójdzieloną typologią treści i gustów kulturalnych. Każdemu z wyróżnionych typów odpowiada habitus wyrażający się we właściwym sobie stylu życia. Nasuwa się w związku z tym uwaga, że habitus i styl życia mogłyby być traktowane jako teoretyczna konstrukcja badacza. Takie ujęcie odznaczałoby się prawdopodobnie większą ostrożnością metodologiczną. Nie jest to jednak stanowisko samego Bourdieu. W *Distinction* odnosi się on krytycznie do ściśle empirycznych, statystycznych metod, które rozbijają jedność faktycznie wyrażającą się w dokonywanych przez ludzi kulturalnych wyborach, ocenach i opiniach, w ich otoczeniu. Badania takie narzucają zatarcie różnic.

Jak poprzednio podkreślano, Bourdieu jest przeciwny ostremu przeciwstawieniu sfery obiektywnej i subiektywnej. Jedna z nich przechodzi w drugą. Pewne wpływy fenomenologii, w całości jako filozofia nie przyjmowanej, powodują wszakże uwzględnienie samookreślenia kategorii ludzkich w stosunku do kultury. Klasa dominująca, której uczestnictwo kulturalne zawiera się w kulturze elitarnej (*distinguée*), określa się w swoich wyborach przez rzadkość akceptowanych treści i swoistą dobrowolną ascezę tego wyboru połączoną z obfitością kontaktów. Poniżej tego poziomu pojawia się „gust tego, co konieczne”, Nietzscheański *amor fati*. Odnosi się to zwłaszcza do najniższej, popularnej kategorii wyborów kulturalnych. Drobnomieszczaństwo bowiem przejawia pewne aspiracje kulturalne, przybierające zresztą postać pretensjonalności. Natomiast w klasach ludowych narzucony, jak stygmat niższości, styl wyznaczony przez konieczność życiową jest akceptowany i świadomie kultywowany. Bourdieu sformułował podobną opinię już w *Reprodukcji*, komentując wypowiedzi robotników określających dzieła uprawnionej kultury jako utwory „nie dla nas”.

Przyjmując za punkt wyjścia wybory i oceny reprezentantów kultury średniej i popularnej, Bourdieu polemizuje z Kantowskimi określeniami zjawisk artystycznych jako wyrazu bezinteresownego, wolnego, nie związanego pięknem. Dla uczestników kultury popularnej, dla klas ludowych charakterystyczne jest wiązanie sztuki z moralnością lub przyjemnością, zawsze poszukiwanie jej funkcji w tych dwóch dziedzinach, a więc zaprzeczenie Kantowskiego rozróżnienia. Należy jednak podkreślić, że w recepcji klas elitarnych Bourdieu stwierdza występowanie dystansu jako funkcji czystej sztuki. Na tym polega asceza tych klas i tu realizuje się rola „dystynkcji”, określającej piękno jako coś innego niż wzniosłość, użyteczność lub przyjemność.

Dane dotyczące postaw estetycznych analizowane w *Anatomie du goût* i *Distinction* odnoszą się do społeczeństwa francuskiego. Wcześniej Bourdieu przedstawił analizę badań publiczności muzealnej przeprowadzonych w pięciu krajach europejskich, w tym w Polsce<sup>15</sup>. Opracowanie to nie było skierowane na poszukiwanie różnic pomiędzy grupami narodowymi, ale na wskazanie zróżnicowania w obrębie każdej z nich. Już tutaj Bourdieu podjął krytykę tezy Kanta o wolnym od pojęciowości charakterze doznań estetycznych. Tutaj także wprowadził pojęcie dystynkcji, wykorzystując grę sensów, wynikłych z etymologicznego łacińskiego źródła: *distinguo* – rozróżniam, i potocznego, występującego także w języku polskim, rozumienia „dystynkcji” jako wyrafinowania.

Materiał europejskich badań muzealnych potwierdzał więc już wówczas się krystalizującą tezę, zgodnie z którą wrażliwość estetyczna określonego rodzaju jest wynikiem treningu społecznego i społecznego, arbitralnego narzucania. W materiałach europejskich badań kierunek różnicujących tendencji był

<sup>15</sup> P. Bourdieu, A. Darbel, *L'amour de l'art*, Paris: Editions de Minuit 1966.

podobny. Gdyby analiza porównawcza została rozciągnięta na Stany Zjednoczone, nie potwierdziłby się zapewne wniosek o ścisłej zbieżności kapitału ekonomicznego i kapitału kulturalnego. Zgodnie z badaniami i opiniami amerykańskich socjologów w USA elita władzy nie pokrywa się z elitą intelektualną<sup>16</sup>.

Bourdieu nie głosił jednak tezy o takiej powszechnej zbieżności. Kwestionował natomiast stanowisko Kanta zakładające naturalną i powszechną skłonność do bezinteresownego sądu estetycznego, narzucającego się z jednakową mocą bez uprzednio wprowadzonych i wyuczonych pojęć piękna. Bourdieu już we wczesnych pracach dotyczących recepcji sztuki wykrywał i wskazywał społeczne, rodzinne i szkolne, mechanizmy kształtowania się sądów estetycznych. Podkreślał też ich dziedziczne funkcje segregujące także pod tym względem klasy i grupy społeczne. Przygotowywał więc i rozwijał tezy zawarte w *Reprodukcji*.

## Koncepcja pól symbolicznych

W studiach poświęconych zagadnieniom sztuki najwyraźniej zaznacza się kulturologiczny charakter prac Bourdieu. Cechuje je oczywiście socjologiczne ujęcie, a więc odnoszenie doświadczeń estetycznych do ich społecznych wyznaczników czy korelatów. Nie pomija się jednak przy tym samej treści kultury, kategoryzuje się je i określa ich społeczny zasięg zależny od ich charakteru. Używając terminologii semiologicznej można więc powiedzieć, że uwaga badacza jest tutaj

---

<sup>16</sup> Zob. np. art. D. Bella (*The New Class – a Muddled Concept*), S. M. Lipseta (*The New Class and the Professoreate*) i I. L. Horowitz (na *The Expansion of New Theories and the Withering away of Old Classes*) opubl. w „Transactions, Social Science and Modern Society” 1979, t. 16, nr 2.

skupiona także, jeśli nie głównie, na samym przekazie, na tekście kultury jako obiekcie predyspozycji właściwych społecznie ukształtowanym habitusom jednostek.

Od pewnego czasu zaznacza się jednak w pracach Bourdieu dominacja innego nurtu analizy, zawsze zresztą w jakiejś mierze obecnego w jego rozważaniach. Nurtowi temu są właściwe tendencje, które można określić jako formalistyczne. Wiąże się z nimi wprowadzenie i rozwijanie koncepcji pól intelektualnych, religijnych, estetycznych. Uogólniając ujęcie dziedzin analizy, proponuję tutaj określenie ich jako „pól symbolicznych”. Terminu tego jednak sam Bourdieu nie używa, posługując się w podobnym rozumieniu określeniem „pola intelektualnego”<sup>17</sup>.

Koncepcja pola nie wyklucza ze sfery zainteresowań badacza treści systemów kulturowych, ale przesuwa w centrum uwagi układ relacji społecznych pomiędzy osobami realizującymi te treści. Oznacza to także przejście od zainteresowań odbiorczym uczestnictwem w kulturze do zainteresowania twórczością. Z tym wszakże, że twórczość (intelektualna, artystyczna) jest traktowana funkcjonalnie, z punktu widzenia roli, jaką pełni w ustalaniu i zmianie wzajemnych relacji i pozycji jednostek w badanym polu. Ujęcie to zbliża się do problematyki właściwej badaniom dynamiki małych grup, z tym zastrzeżeniem, że chodzi tu nie tylko o stosunki w obrębie małych zespołów, lecz także o funkcjonowanie dużych instytucji, takich jak uniwersytety, akademie, kongregacje religijne.

Dążenie do stwierdzenia ogólnych prawidłowości i formułowanie praw, możliwe tylko przy wysokim stopniu abstrakcji odchodzącej od materiału empirycznego, uzasadnia

<sup>17</sup> P. Bourdieu, *Intellectual Field and Creative Project*, w: *Knowledge and Control*, M. Young (red.), London: Collier - Macmillan 1971.



użycie określenia tego stanowiska jako formalizmu lub – co najmniej – tendencji formalistycznej. Trzeba jednak podkreślić, że koncepcja zastosowana do poszczególnych typów pól ma bogatą dokumentację empiryczną i że sam jej autor nie byłby skłonny zgodzić się z określeniem „formalizm”, traktując je jako zarzut. Podobnie traktował i odrzucał określenie swojego stanowiska jako funkcjonalizmu i redukcjonizmu<sup>18</sup>.

Intencją niniejszej analizy nie jest w żadnym razie podsuniecie interpretacji, którą Bourdieu uznawałby za niewłaściwą i zniekształcającą jego poglądy. Trzeba więc zastrzec, że użyte poprzednio pojęcie formalizmu nie oznacza krytyki, lecz przeciwnie – wskazuje na dążenie autora koncepcji do możliwie najbardziej ogólnej wiedzy sięgającej do rdzenia i istoty badanych zjawisk i do ich rozpatrywania w sposób najbardziej charakterystyczny dla problematyki socjologicznej.

Tu znów przypomnieć warto, zwłaszcza polskiemu czytelnikowi, że zbliżone stanowisko charakteryzowało wiele podstawowych prac Floriana Znanieckiego. W dziele *Social Actions*, stanowiącym główny element planowanego przez niego wykładu systemu teorii socjologicznej, sformułowana jest zasada ograniczenia przedmiotu poznawczych poszukiwań socjologa do procesów społecznych. Formalistyczna tendencja zbliżająca Znanieckiego i Bourdieu jest jeszcze wyraźniejsza w monografii Floriana Znanieckiego *Społeczna rola uczonego*. Socjologia wiedzy lub nauki jest tam bowiem również uprawiana bez wkraczania w treść systemów naukowych, ale wyłącznie ze względu na społeczne określenie ludzi nauki. Różnica polega na tym, że Znaniecki interesuje się rolami uczonych wyznaczanymi przez zewnętrzne wobec nauki kręgi społeczne; natomiast Bourdieu analizuje relacje

<sup>18</sup> P. Bourdieu, *Choses dites*, s. 169–170 i nast.

pomiędzy ludźmi nauki w obrębie ich własnego kręgu, czyli pola tworzonych przez te relacje.

To dążenie skłania go do koncentracji na samym procesie społecznym, na samym, dynamicznym i zmiennym, układzie stosunków społecznych w każdej badanej dziedzinie ludzkiej interakcji. Takie ujęcie usuwa na dalszy plan kulturowe treści tworzone i wymieniane w procesie interakcji, ale ich nie eliminuje. Dlatego więc Bourdieu wyróżnia wielość pól symbolicznych i podkreśla swoistość (*spécificité*) każdego z nich. Mówi o tym wielokrotnie i z naciskiem w różnych pracach: od publikowanych do 1966 roku do bezpośrednio komentujących ten problem wypowiedzi zamieszczonych w zbiorze *Choses dites* (1987) i do ogromnego dzieła *La noblesse d'Etat* (1989).

Każdy typ pola (literackiego, artystycznego, naukowego, religijnego) ma właściwą sobie specyfikę. Łączy je jednak zasada homologii. Swoistość przejawia się w rodzaju wartości lub dóbr symbolicznych, które są przedmiotem kompetencji, czyli posiadania, pożądania, konkurencji i prestiżu. Ale sama dynamika pola poddana jest podobnym mechanizmom. Rozszerzając swą koncepcję, czy nawet – teorię, na wszystkie wymienione typy pól, Bourdieu zajmuje się najczęściej i ze szczególną pasją polem intelektualnym w ścisłym sensie, czyli polem naukowym i społecznymi warunkami rozwoju wiedzy.

Czytelnik polski ma możliwość zapoznania się ze zwiążą prezentacją tej koncepcji w polskim przekładzie artykułu z 1975 roku<sup>19</sup>. Pole naukowe jest tu określone jako przestrzeń gry-walki jednostek konkurujących o monopol autorytetu naukowego, czyli monopol uznanych kompetencji i uprawnień. Bourdieu z sarkazmem traktuje idylliczne wizje har-

<sup>19</sup> P. Bourdieu, *Specyfika dziedziny naukowej i społeczne warunki rozwoju wiedzy*, tłum. E. Neyman, w: *Kryzys i schizma. Antyścjentystyczne tendencje w socjologii współczesnej*, E. Mokrzycki (wyb.), Warszawa: PIW 1984.

monijnie współdziałających dla rozwoju wiedzy członków „republiki uczonych”. Bezinteresowność tego środowiska jest tylko względna. Panuje w nim interes realizowany jako dążenie do wyprzedzenia konkurentów szybko osiągniętymi rezultatami zaliczanymi na własne konto dzięki uprzedzeniu cudzych publikacji na zbliżony temat. Z tymi egoistycznymi motywacjami wiąże się wszelako obiektywny zysk nauki.

Działalność naukowa jest tu więc ujmowana w kategoriach procesów społecznych, a nawet politycznych. Nie wyklucza to uznania, że w tej grze odgrywa rolę także sama logika uprawianej dyscypliny. Strategia walki o monopol naukowego autorytetu wiąże się jednak z maskowaniem konkurencyjnych zabiegów.

Motywy kamuflażu istotnych motywów działania powtarza się w dziełach Bourdieu. W *Reprodukcji przemocy symbolicznej* przyznano zdolność maskowania realnej przemocy władzy i dorzuconej do tego przemocy własnej. Zdolność ta wynikała właśnie z symbolicznego, a nie bezpośredniego charakteru działania. Studia poświęcone polu intelektualnemu, a zwłaszcza najobszerniejsze ujęcie tego zagadnienia, monografia *Homo academicus*, przedstawiają różnorodne techniki pozorowanego uzasadnienia własnej pozycji i autorytetu. Należy do nich na przykład ezoteryczny język, swoisty dyskurs nauki wywierający wpływ na profanów, a nawet współuczestników gry. Łatwo w tym nurcie analizy stwierdzić podobieństwo wizji stosunków społecznych Bourdieu z koncepcjami Ervinga Goffmana. Sam Bourdieu takie podobieństwo uznaje. Ale jego analiza zawiera wiele innych elementów ważnych z teoretycznego i metodologicznego punktu widzenia.

W *Homo academicus* autor operuje dokumentacją odnoszącą się do francuskiego, głównie paryskiego środowiska naukowego, zaczerpniętą z roczników, wydawnictw biograficznych typu *Who Is Who*, ksiąg pamiątkowych i specjalnie

przeprowadzonych ankiet. Te informacje, przykłady i niektóre zestawienia zamieszczone są głównie w aneksie. Właściwa analiza, jak zwykle u tego autora, odchodzi daleko od skromnych danych. Zgodnie z określeniem Bourdieu, operuje on nie jednostkami empirycznymi, ale epistemicznymi. Jednostką epistemiczną jest na przykład nie konkretny Lévi-Strauss wyposażony w szereg realnych, ale nieistotnych dla badania cech fizycznych, lecz konstrukcja wyabstrahowana. Lévi-Strauss konstrukcyjny, „zdefiniowany przez pozycję społeczną zajmowaną w przestrzeni, do której stworzenia przyczyniają się jego właściwości”<sup>20</sup>.

Przestrzeń, o którą tu chodzi, nie stanowi oczywiście kategorii fizyczno-geograficznej, ale dynamiczne pole społeczne. Z zasad takiej konstrukcji epistemicznej wynika, że w tym samym punkcie pola mogą się jednocześnie znaleźć liczne jednostki zajmujące analogiczne pozycje na osiach przyjętych przez badacza. Przemiany miejsca na osiach są głównym przedmiotem analizy. Stanowią one wynik dążeń samych jednostek operujących właściwymi danemu polu atrybutami społecznego prestiżu, autorytetu. Narzędzia kreowania autorytetu, pionki lub figury tej gry symbolicznej, są to dzieła i wytwory. W polu naukowym mają one charakter intelektualny. Ale Bourdieu stwierdza wręcz, że to nie treść owych wytworów decyduje o pozycji w polu, ale miejsce jednostek w polu dynamicznym nadaje rangę ich dziełom. Na określenie tej rangi składa się także pozycja instytucji (katedry, wydziału, dyscypliny) w ramach szerszego układu całej naukowej struktury.

Język tych elementów teorii Pierre'a Bourdieu przypomina wczesne koncepcje fizykalistycznych teorii Wilhelma Ostwalda, Vilfreda Pareta, a bardziej może jeszcze piszącego po

<sup>20</sup> P. Bourdieu, *Homo academicus*, Paris: Editions de Minuit 1984.

francusku polskiego filozofa-socjologa Leona Winiarskiego używającego koncepcji dynamiki pól społecznych. Teoria Bourdieu różni się jednak od tamtych koncepcji brakiem jakichkolwiek naturalistycznych założeń i skłonności. Można byłoby także próbować przełożyć niektóre jej fragmenty na koncepcję układów społecznych Znanieckiego. Układ społeczny przedstawiony w *Social Actions*<sup>21</sup> jest ujmowany, podobnie jak u Bourdieu, z punktu widzenia interakcyjnej gry między podmiotem i partnerem (*agent-social object*), dla których elementy innych systemów kultury (nauki, religii, sztuki) są tylko nośnikami i narzędziami kształtowania ich wzajemnego stosunku.

Sam Bourdieu odnosi swoją koncepcję zwłaszcza do elementów teorii Goffmana. Nie oznacza to, że wzorował się na Goffmanie lub szczególnie się nim inspirował. W *Homo academicus* Goffman jest cytowany tylko raz, i to nie w związku z koncepcją rytuałów, ramy społecznej i/lub samoprezentacji, ale w związku z naruszeniami rytuału, jakie miały miejsce w akademickim życiu francuskim w czasie wydarzeń marca 1968. Jak wspomniano, Bourdieu był czynnie zaangażowany w to wydarzenie po stronie ruchu studenckiego, chociaż sam należał już wówczas do kategorii profesorów, a nie studentów.

Z Goffmanem łączy go więc nie inspiracja, ale podobieństwo wizji rzeczywistości. Ta wizja zaś wynika nie tylko z obiektywnego charakteru badanych faktów, ale także ze sposobu ich ujmowania, zbliżonego u obu autorów. Jest to sposób patrzenia, z którego wypływa pełna pasji demaskatorska analiza i projekcja. Dlatego Bourdieu określił swój obraz „męża akademickiego” jako książkę, która powinna być spalona („*un livre à brûler*”). Był świadom jej prowokującego charakteru.

<sup>21</sup> F. Znaniecki, *Social Actions*, Poznań–New York: 1936.

Zawartą w teorii pola zasadę analizy zjawisk społecznych określono powyżej jako formalizm. Zwrócono też uwagę na właściwe jej socjologizujące nastawienie podobne do orientacji Znanieckiego w jego teorii działań społecznych i ról społecznych. Socjologizm cechuje jednak obu wymienionych autorów nie w jednakowym stopniu w różnych ich dziełach. Podkreśla to Bourdieu w swoim wykładzie koncepcji pola. Stwierdza on, że pojęcie pola pojawiło się w jego teorii jako rezultat zetknięcia dwóch dziedzin badań, które należałoby określić jako kulturalistyczne, nie formalistyczne – socjologizujące. Dziedzinami tymi były socjologia sztuki i socjologia religii. Analizując te dwie sfery symboliczne, Bourdieu doszedł do wniosku o homologicznym charakterze ludzkich działań w poszczególnych polach. Ale zapowiada jednocześnie, że jego najnowsza praca poświęcona teorii pola zamknie się refleksją „na temat wielości logik odpowiadających różnym światom, to znaczy różnym polom jako miejscom wytwarzania się znaczeń potocznych, banalnych prawd, systemów toposów, niesprowadzalnych do siebie wzajem”<sup>22</sup>.

Powstaje w związku z tym pytanie, co stanowi według autora zasadę homologii, pozwalającą traktować pole symboliczne jako wspólną kategorię przejściową, jakkolwiek realizowaną w różnych wersjach systemowych. Bourdieu odpowiada na to określeniem własnej tezy poznawczej krystalizującej się od wielu lat. Tę tezę wyraża myśl, „że podstawowy wymiar życia społecznego stanowią walki o uznanie i że ich stawką jest nagromadzenie szczególnej formy kapitału: honoru w sensie reputacji, prestiżu, i że istnieje tu swoista logika akumulacji kapitału symbolicznego jako kapitału opartego na wiedzy i uznaniu (*connaissance et reconnaissance*); idea strategii jako kierunku działania, które nie jest ani świadome i wyrachowa-

<sup>22</sup> P. Bourdieu, *Choses dites*, s. 32.

ne, ani mechanicznie określone, lecz które jest funkcją poczucia honoru jako tej szczególnej gry stanowiącej grę o honor [...]”<sup>23</sup>.

## Powołanie socjologa

Cytat przytoczony na zakończenie poprzedniego paragrafu wydaje się niezbędny dla zapobieżenia możliwym nieporozumieniom co do koncepcji pola symbolicznego. Ta koncepcja zaś stanowi ważny fundament teoretyczny późniejszych prac Bourdieu.

Analiza głównych sfer twórczości i recepcji symbolicznej: dziedziny wiedzy-nauki, sztuki i religii, z punktu widzenia mechanizmu pola jako miejsca dystrybucji posiadania i pozycji mogłaby się wydawać źródłem deprecjacji wartości symbolicznych. Systemy tych wartości okazują się tu jakby tylko stawką, żetonami w grze o całkiem odmienne zdobycze. Życie społeczno-kulturalne zdaje się redukowane do formalistycznie ujętych społecznych, lub socjetalnych, mechanizmów współzawodnictwa i walki. W tym świetle także procesy odtworzenia struktury społecznej przedstawione w *Reprodukcji* mogłyby być interpretowane jako prosta obrona interesów klas posiadających przed naporem konkurentów domagających się redystrybucji symbolicznych – i nie tylko symbolicznych – dóbr. Takie tendencje interpretacyjne zawierają się w *Reprodukcji*, ale nie są jednoznaczne.

Bourdieu podkreślał wielokrotnie, że nie czuje się związany z żadną określoną szkołą socjologiczną. Protestował zwłaszcza stanowczo przeciwko przyczepianiu jego teorii jakichkolwiek etykietek: czy to strukturalizmu, czy neomarksizmu,

<sup>23</sup> Tamże, s. 33–34.

czy funkcjonalizmu. Nacisk na oryginalność znamionujący jego samookreślenie jest całkowicie uzasadniony. Uznają to także inni reprezentanci dyscypliny, mówiący niekiedy z sarkazmem o specyficzności jego dzieł. Nie oznacza to, oczywiście, że Bourdieu nie odwołuje się do żadnych źródeł i inspiracji. Była już mowa o wykorzystywaniu przez niego koncepcji Durkheima, Marksa i Webera, o szerokiej znajomości Lévi-Straussa, egzystencjalizmu, fenomenologów i nowszej socjologii amerykańskiej, zarówno interakcjonistycznej, jak i fenomenologicznej orientacji.

Wśród odległych, cenionych mistrzów Bourdieu wymienia także Hobbesa. Istotnie, w koncepcji pól symbolicznych można się dopatrzeć podobieństwa z Hobbesjańską wizją bezwzględnego współzawodnictwa oraz walki o władzę i posiadanie. Przytoczony w poprzednim paragrafie cytat wskazuje jednak, że Bourdieu inaczej interpretuje naczelną motywację strategicznych działań społecznych. Jeśli zaś w ogóle godzi się na jakiegokolwiek określenie siebie w kategoriach cudzych wpływów, to odwołuje się nie do Hobbesa, ale do Pascala. Stwierdza, że u Pascala właśnie znalazł najsubtelniejsze wyczucie charakteru przemocy symbolicznej.

Jeśli antropologiczna wizja motywacji działań społecznych przedstawiona w koncepcji pola odbiega od Hobbesjańskiej pod względem określenia mechanizmów motywacyjnych, nie oznacza to jednak, że Bourdieu stosuje tylko inny rodzaj redukcjonizmu, że wyprowadza strategiczne współzawodnictwo w symbolicznych polach z jednego źródła: presji honoru. Analizując jego stosunek do socjologii, do własnego życiowego, naukowego powołania można wskazać złożoność jego interpretacyjnego stanowiska i postaw.

*Reprodukcja* Pierre'a Bourdieu stała się dziełem klasycznym (co nie znaczy, że nie kontrowersyjnym), ale jest to książka sprzed dwudziestu lat. Do jej problematyki i też



powrócił jednak autor w obszernym dziele *La noblesse d'Etat* (1989). Konfrontując poprzednie dane z niektórymi nowymi, wskaźnikowo traktowanymi danymi na temat funkcji francuskiego systemu szkolnego, Bourdieu potwierdził zdecydowanie swoje poprzednie wnioski dotyczące odtwarzania przez francuski system oświatowy struktury społecznego przywileju. Tytuł tej książki, wzorowany na określeniu *la noblesse de robe*, czyli struktury urzędniczej *ancien régime'u*, oznacza kategorie elity społecznej, absolwentów czołowych francuskich szkół akademickich. Ta kategoria od wielu dziesiątków lat dostarcza członków naczelnym instytucjom władzy politycznej.

W ostatniej książce podejmuje więc Bourdieu bezpośrednio zagadnienie kształtowania się i funkcji pola politycznego. Bezpośrednio, ponieważ poprzednie rozważania dotyczące legitymizacji symbolicznej odnosiły się także – ale pośrednio – w jakimś stopniu do problemów polityki. Pole władzy jest teraz pojmowane jako swoista synteza lub miejsce geometryczne wszystkich innych pól. Stanowi ono „pole sił określonych w swej strukturze przez stosunek siły między formami władzy lub różnymi rodzajami kapitałów”<sup>24</sup>.

W określeniu tego syntetycznego pola bardzo silnie podkreśla się element walki lub gry. A jest to gra na najwyższym poziomie. Konfrontują się w niej jednostki zajmujące szczególnie wysoką pozycję w innych polach jako posiadacze kapitału ekonomicznego i kulturalnego. W tym ujęciu pojawiają się wyraźnie Hobbesjańskie motywy i szczególnie wyraźna wydaje się instrumentalizacja kultury, która ma służyć jako jedno z narzędzi legitymizacji władzy i jeden z żetonów gry. Czy tylko jako żeton i narzędzie?

Taka interpretacja stanowiska Bourdieu w odniesieniu do kultury byłaby jednak upraszczająca i kłóciłaby się także

<sup>24</sup> P. Bourdieu, *La noblesse d'Etat*, Paris: Editions de Minuit 1989, s. 375.

z ogólnym rozumieniem kultury symbolicznej znajdującym uzasadnienie w innych rozważaniach. Analizując zagadnienia instrumentalnego wykorzystania kultury symbolicznej, która *ex definitione* miała być autoteliczna, to znaczy nie instrumentalna, zaproponowałam koncepcję przynęty dla wyjaśnienia tego pozornego paradoksu. Kultura symboliczna, zwłaszcza sztuka, dlatego może być skutecznie wykorzystywana jako instrument, że sama przez się przyciąga odbiorców swoją siłą abstrakcyjną<sup>25</sup>. Odnosząc tę koncepcję do przedmiotu badań Bourdieu, można stwierdzić, że legitymizująca rola sztuki (kapitał kultury) wynika z afirmacji kultury, z jej uznanej wartości. Zależność nie jest jednak jednostronna.

Bourdieu słusznie nazywa często charakter tej zależności dialektycznym. Uznanie dla kultury prawomocnej jest także wynikiem prestiżu klas społecznych reprezentujących i propagujących tę kulturę. Ale z drugiej znów strony wpojenie i przyswojenie kultury prawomocnej prowadzi w wielu środowiskach do głębokiej internalizacji i prawdziwie autotelicznego przeżywania jej wartości. Można to zilustrować przykładem szczegółowo opisywanego przez Bourdieu środowiska studentów i absolwentów „wielkich uczelni” (*grandes écoles*) francuskich oraz uczniów licealnych klas przygotowawczych otwierających drogę do tych szkół.

Przykład tego procesu stanowi sam autor *Reprodukcji*. W wywiadzie dla „Kultury i Społeczeństwa” (zob. s. 341–352) Bourdieu określił jako złożony własny stosunek do systemu, który tylekroć poddawał przenikliwej krytyce, a w którym przecież sam tkwi. *La noblesse d'Etat* jest jeszcze jedną książką „zasługującą na spalenie” za profanację i obnażanie tajemnic środowiska. Zarazem Bourdieu jest również przedstawicielem – i to wybitnym – pola intelektualnego. Nie należy wprowadzić

<sup>25</sup> A. Kłoskowska, *Wartości symboliczne*.

do kategorii „diedziców”, lecz jego spojrzenie dostarcza także wewnętrznego oglądu. Umożliwia też przyjęcie zewnętrznej perspektywy. To dostarcza ostrości jego sądom przy pełnej możliwości rozumienia analizowanych zjawisk.

Stwierdzenie to skłania do poświęcenia uwagi przynajmniej najogólniejszej charakterystyce metody stosowanej przez Bourdieu w jego ostatniej pracy, a poprzednio – w *Reprodukcji*. Rozważania teoretyczne są tu połączone z danymi empirycznymi zamieszczonymi w aneksach po poszczególnych rozdziałach, a często w samym tekście. Dane te stanowią tabele statystyczne oparte na wywiadach kwestionariuszowych, obszerne fragmenty uzyskanych w wywiadach wolnych wypowiedzi studentów i profesorów badanych szkół, fragmenty wspomnień, ksiąg pamiątkowych, opracowań monograficznych i biograficznych materiałów prasowych, rejestrów nagród i ocen szkolnych, dokumentów oficjalnych. Różnorodność ta skłania niektórych zwolenników metodologicznego rygoryzmu do krytyki swoistej procedury badawczej Bourdieu. On z kolei krytycznie ocenia zarówno „mikroempiryzm” Lazarsfeldowskiego typu, jak i teoretyzowanie, na przykład szkoły frankfurckiej, której zarzuca wyniosłą pogardę dla empirycznych faktów. Idąc w głąb faktów, analiza jego zmierza do rozróżnienia splecionych ze sobą, a jednak różnych sfer rzeczywistości (ekonomicznej, polityczno-biurokratycznej, symbolicznej).

W polemice z koncepcjami Webera, a częściowo w ich uzupełnieniu, Bourdieu dokonuje szczególnie oryginalnej i śmiałej krytyki demokratycznego państwa burżuazyjnego. Wydobywa na jaw jego magiczne przywiązanie do biurokratycznego rytuału, do tytułów szkolnych, do manier i poloru kultury, stanowiących jeszcze jedną metodę wywierania przemocy – drogą symboliczną. W sposób mistrzowski rozbija mity.

Jest jednak coś, czego nie czyni to ostatnie dzieło Pierre'a Bourdieu, stanowiące kontynuację i uwieńczenie też zawar-

tych we wcześniejszej *Reprodukcji*. Nie wskazuje ono innej możliwości. Nie konfrontuje swojej krytyki z krytyką państwowego totalizmu czy demokracji jednowymiarowego człowieka, odrywającej elitę polityczną od wysokiej kultury, choć także wiążącej ją z mechanizmami selekcyjnego kształcenia. Nie ma wątpliwości, że Bourdieu odrzuca w sposób bardziej jeszcze zdecydowany te dwie wersje państwowe odmienne od francuskiej tradycji „państwowego szlachectwa”. Ale nie wskazuje drogi wyjścia. Nie widzi przecież takiej drogi w powrocie do tradycyjnej ludowej kultury małych społeczności wiejskich, chociaż ten świetny intelektualista pozostaje emocjonalnie związany ze swoją małą ojczyzną bearnejską.

Pozostaje wobec tego postawić pytanie, na czym polega powołanie socjologa dokonującego tak rozległej i wnikliwej pracy krytycznej. Jaka jest jego ostateczna wizja nauki, której instrumentalne funkcje z taką pasją obnażał w swoich dziełach. W ostatnich latach Bourdieu przedstawiał *explicite* swoją koncepcję funkcji socjologii, a zwłaszcza tej subdyscypliny, którą uprawia, czyli socjologii wychowania. Ta dziedzina stanowi dla niego ważny dział socjologii poznania, a zarazem – socjologii władzy. Jej zadaniem jest krytyka mitu „szkoły wyzwalającej”. Ma ona przeciwstawić się przesądom naturalizmu i fatalizmu tłumaczącego nierówności społeczne i odkrywać prawdziwe zasady hierarchizacji zawdzięczającej skuteczność swego działania symbolicznym mechanizmom legitymizacji<sup>26</sup>.

Ta deklaracja powołania socjologii przyznaje jej funkcje instrumentalne, jednak inne niż te, które w obrębie pola intelektualnego miało wyznaczać dążenie do zwycięstwa w grze o pozycję i honor. Jedna z tych kategorii funkcji nie musi zresztą wykluczać drugiej. Ale instrumentalność demaskator-

<sup>26</sup> P. Bourdieu, *La noblesse d'Etat*, s. 13–15.

skich prac Bourdieu służy celom społecznym, idei demokratycznej równości, obronie tradycji ludowej kultury. I ten rodzaj instrumentalizmu nie wyczerpuje motywacji socjologicznego, poznawczego powołania. Jest wśród tych motywacji miejsce na autentyczne autoteliczne doznanie. Pierre Bourdieu wyraził to z całą siłą i szczerością ekspresji w jednym z wywiadów, mówiąc o swoim zaprzędaniu, niemal szaleńczym oddaniu tej dziedzinie wiedzy pozwalającej grać w jedną z najbardziej osobliwych gier, wiedzy bliższej sztuce niż akademickiej rutynie. Mówił o długich nocnych godzinach dyskusji w swoim zespole, o wywiadach trwających nieraz cały dzień, otwierających przed badaczem światy ludzi najróżnorodniejszego stanu i zawodu, o lekturze dzieł teoretycznych i studiowaniu tabel statystycznych, a obok tego obserwacji rozmów w paryskim bistro. Charakterystykę własnego stosunku do nauki zakończył osobistym wyznaniem: „[...] zawód socjologa jest z pewnością tym spośród wszystkich zawodów intelektualnych, który mogę uprawiać z pełnym szczęściem, we wszelkich znaczeniach tego słowa – tak przynajmniej sądzę. Nie wyklucza to bynajmniej silnego poczucia odpowiedzialności (a nawet winy), wynikłego ze świadomości uprzywilejowania i nie spłaconego długu”<sup>27</sup>.

Ten dług Bourdieu jednak spłacał w dziesiątkach swoich książek.

*Antonina Kłoskowska*

Warszawa, listopad 1989

<sup>27</sup> P. Bourdieu, *Choses dites*, s. 38.

## Od tłumacza

Tłumaczenie tekstów Pierre'a Bourdieu nie jest przedsięwzięciem łatwym. Ta konstatacja dotyczy zwłaszcza niniejszej książki, napisanej wspólnie z Jeanem-Claude'em Passeronem. Jej język wedle określenia samego autora (użytego w wywiadzie, którego udzielił mi dla „Kultury i Społeczeństwa” w listopadzie 1988 roku) jest posunięty aż „do absurdu”. Jak się zdaje, zadecydowały o tym dwie tendencje: z jednej strony usiłowanie przedstawienia idei w owym czasie (książka ukazała się w 1970 roku) rewolucyjnych, podważających stereotypową i rozpowszechnioną w środowisku intelektualnym wizję przekazu kultury oraz systemu kształcenia we Francji w postaci jak najbardziej „naukowej”, to znaczy skrajnie sformalizowanej, o konstrukcji wręcz pedantycznej; z drugiej strony pasja przekonań i ambicje literackie przejawiające się w niezwykle zawikłanej strukturze zdań oraz wyszukanych metaforach czy grach słów. W rezultacie tekst ten jest bardzo mało przystępny nawet dla czytelnika francuskiego o przygotowaniu humanistycznym, a dla tłumacza jego przekład stanowił nieraz prawdziwą łamigłówkę. Wychodząc z założenia, że moją rolą jest *uprzystępnienie* czytelnikowi polskiemu tej pozycji socjologicznej, uchodzącej we Francji (i nie tylko) za klasyczną, a nie *ułatwienie* jej odbioru, starałam się o to, by moje tłumaczenie było jak najwierniejsze. Tym samym skaza-

łam czytelnika polskiego na trudności analogiczne do tych, na które natykał się odbiorca francuski.

Pierre Bourdieu był często atakowany za hermetyczność i nieprzystępność języka, jakim posługuje się w swoich tekstach. Właściwa mu (zwłaszcza w pracach ważniejszych) skłonność do stosowania języka skomplikowanego stanowi kontrast ze stylem prac tych autorów, którzy dawali wyraz swojej reakcji na iluzje scjentyzmu, starając się o łatwe i „czytelne” środki wyrazu. Bourdieu bronił oryginalności swego stylu w wywiadzie udzielonym holenderskim socjologom: „Ryzykując zarzut arogancji, powołam się na Spitzera i to, co głosi on o Prouście [...]. Stwierdza on, że – po pierwsze – to, co skomplikowane, daje się ująć w słowa tylko w sposób skomplikowany, że – po drugie – rzeczywistość jest nie tylko skomplikowana, ale także ustrukturowana, zhierarchizowana i że należy przedstawić ideę tej struktury; że jeżeli chcemy ogarnąć świat w całym jego skomplikowaniu, a równocześnie zhierarchizować i wyrazić, ująć w perspektywie, wysunąć na plan pierwszy to, co istotne itd., to trzeba odwołać się do zdań ciężkich, które powinny być budowane na wzór zdań łacińskich; że – po trzecie – Proust chce nie tylko pokazać ową złożoną i ustrukturowaną rzeczywistość, ale równocześnie pragnie przedstawić swój punkt widzenia, opowiadając, jak umiejscawia samego siebie wobec tego, co opisuje”<sup>1</sup>.

Odpowiednikiem uwag na marginesie Prousta byłyby według Bourdieu uwagi na marginesie Maxa Webera, umożliwiające prowadzenie w wywodzie naukowym metawywodu, sytuującego jego autora (i czytelników równocześnie) wobec opisywanej rzeczywistości. Tłumacz tego typu dzieł – zaliczając się do nich z całą pewnością prace omawianego autora

<sup>1</sup> Wywiad pt. *Repères* przedrukowany w *Choses dites*, Paris: Editions de Minuit 1987, s. 66.

– usiłujący za wszelką cenę ułatwić ich odbiór, nadając „jasność” i „czytelność” wywodowi, ryzykuje zaprzepaszczenie owego „metawywodu”, który według Pierre’a Bourdieu właśnie nakierowuje czytelnika na właściwe odczytanie przedstawionych idei socjologicznych.

Trudności lektury niniejszej książki na gruncie polskim nie są związane jedynie ze szczególnym stylem jej autorów. Drugą istotną przeszkodą w jej odbiorze jest specyficzny charakter systemu kształcenia we Francji, znacznie odbiegający od modelu dominującego w naszym kraju. Krytyczna analiza Bourdieu i Passerona zakłada uprzednią znajomość jej przedmiotu u czytelników. Francuzi znają ów przedmiot z autopsji, czytelnikowi polskiemu staramy się pomóc skrótowym przedstawieniem francuskiego systemu kształcenia oraz słowniczkiem kluczowych dlań nazw i skrótów.

Przedewszystkiem system ten ma charakter mieszany: obok szkół państwowych obejmuje szkoły prywatne. Nauczanie w pierwszym typie szkół jest bezpłatne (koszty pokrywa państwo), koszty kształcenia w drugim typie placówek pokrywają rodzice dziecka. Ów podział odpowiada w pewnej mierze wyznawaniu bądź niewyznawaniu wiary: większa część szkół prywatnych ma charakter religijny (głównie katolicki). W trakcie ostatnich dyskusji na temat szkolnictwa francuskiego częstokroć poruszany jest problem niedoboru kadry nauczającej i coraz większych kłopotów materialnych, z jakimi borykają się instytucje państwowe. Klasy szkół prywatnych obejmują mniejszą liczbę uczniów, wywodzących się w większości z najbardziej wykształconych i lepiej sytuowanych klas społeczeństwa, a zatem mają one charakter bardziej homogeniczny pod względem umiejętności językowych, zakresu przyswojonej przez uczniów kultury itp.

System polski zakłada w zasadzie selekcję w dwóch punktach trajektorii kształcenia: po ukończeniu szkoły podstawo-



wej [w 1999 r. wprowadzono gimnazjum – *uw. red.*] i po ukończeniu szkoły średniej. W systemie francuskim dokonuje się ona wielokrotnie i dzięki temu jest bardziej zakamuflowana.

Do szkoły podstawowej wstępują dzieci, które ukończyły sześć lat. Szkoła ta obejmuje pięć poziomów (klas) zorganizowanych w formie trzech cykli: cyklu wstępnego (C.P. – *cycle préparatoire*), obejmującego jeden rok, cyklu elementarnego (C.E. – *cycle élémentaire*), obejmującego dwa lata (klasa C.E.<sub>1</sub> i C.E.<sub>2</sub>) oraz cyklu średniego (C.M. – *cycle moyen*), obejmującego również dwa lata (klasa C.M.<sub>1</sub> i C.M.<sub>2</sub>). Wedle założeń podczas cyklu wstępnego dziecko uczy się czytać, pisać, liczyć, organizować czas i przestrzeń, dzięki zajęciom sportowym poznaje swoje możliwości fizyczne, a dzięki zajęciom artystycznym nabywa umiejętności słuchania, widzenia oraz wyrażania się. Cykl elementarny to dwa lata pogłębiania i ulepszania umiejętności zdobytych w ramach cyklu wstępnego: dziecko czyta szybciej, uczy się gramatyki, dzielenia, rozpoczyna wtajemniczanie w historię, geografę, technologię. Dwie klasy cyklu średniego przygotowują je do *collège*'u: programy różnych dyscyplin są tu wyraźnie zdefiniowane i wyodrębnione. Obok dyscyplin tradycyjnych nauka obejmuje wprowadzenie do informatyki.

Specjalne klasy, tak zwane adaptacyjne, są przewidziane dla dzieci zapóźnionych, ale rokujących nadzieje na powodzenie w normalnym systemie nauczania.

91% uczniów<sup>2</sup> drugiej klasy cyklu średniego (C.M.<sub>2</sub>) przechodzi do klasy szóstej *collège*'u, 8% ją powtarza, a 1% jest kierowany do klas przedzawodowych (*classe préprofessionnelle*). Nauczanie w *collège*'u obejmuje dwa cykle, z których każdy obejmuje dwie klasy. Dwa pierwsze poziomy (klasy

<sup>2</sup> Dane wg *Guide de la Scolarité. De la maternelle à l'université*, Paris: Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions 1987, s. 27.

szósta i piąta) są, podobnie jak w szkole podstawowej, identyczne dla wszystkich uczniów (z wyjątkiem wyboru pierwszego języka współczesnego) i składają się na tak zwany cykl obserwacyjny. Dzieci pogłębiają wiedzę zdobytą w szkole podstawowej i wprowadzane są do systemu nauczania średniego.

Charakterystyczną cechą francuskiego systemu kształcenia są tak zwane ukierunkowania szkolne, które mają na myśli autorzy *Reprodukcji*, gdy piszą o „bocznych torach” i „eliminacji odłożonej w czasie”. Selekcja bowiem odbywa się nie tylko na skutek powtarzania klasy bądź porzucenia studiów, ale także w wyniku istnienia alternatywnych typów nauczania. O fakcie powtarzania klasy w obrębie cyklu decyduje rodzina dziecka (na przykład między klasą szóstą a piątą), natomiast przy zmianie cyklu (pod koniec klasy piątej i pod koniec klasy trzeciej) decyduje o tym rada pedagogiczna. Pod koniec cyklu sugeruje ona rodzicom typ studiów, jakie dziecko powinno podjąć, wybrany w zależności od rezultatów szkolnych, wieku oraz zainteresowań ucznia. Tym, którzy są zapóźnieni i mają słabe wyniki, proponuje się zamiast powtarzania klasy piątej podjęcie nauki w systemie szkolnictwa zawodowego (bardziej zróżnicowanego niż w Polsce): w klasie czwartej technicznej o dużym wymiarze zajęć praktycznych bądź w klasie czwartej przygotowawczej, nastawionej na przygotowanie do określonego zawodu, czy też w klasie przedzawodowej wyrównawczej (C.P.P.N.) – przeznaczonej dla uczniów mających więcej niż czternaście lat – po której mogą się starać o przyjęcie do klasy czwartej przygotowawczej, a wreszcie w „klasie przygotowującej do szkolenia” (C.P.A.) przeznaczonej dla co najmniej piętnastolatków, którzy mogą w niej poznać techniki zawodu, jaki obrali. Jak widać, owe studia alternatywne stanowią pewną szansę dla uczniów o mniejszych zdolnościach, ale równocześnie oddalają od nich szansę na przykład matury czy studiów wyższych. Dane statystyczne podkreślają

przełomowe znaczenie w życiu uczniów klasy piątej, kończącej cykl obserwacyjny: w roku 1986 tylko 67,2% dzieci przeszło do klasy czwartej, 16% – powtórzyło klasę piątą, 9,3% – przeszło do klasy przygotowawczej lub technologicznej, 5,2% – do klasy przedzawodowej wyrównawczej lub C.P.A., a 2,3% – podjęło pracę lub staż zawodowy.

Uczniowie klasy czwartej rozpoczynają drugi cykl *collège*'u, tak zwany cykl ukierunkowujący (*cycle d'orientation*), obejmujący jedną dodatkową godzinę matematyki oraz naukę drugiego języka. Pod koniec klasy trzeciej opuszczają *collège* i podlegają następnej selekcji. W 1987 roku 56,4% uczniów zostało przyjętych do drugiej klasy liceum, 15% – powtarzało klasę trzecią, 22,6% – wstąpiło do technikum, 6% – podjęło staż czy naukę w szkole wyspecjalizowanej albo pracę.

O przyjęcie do liceum ogólnego i technicznego (*lycée d'enseignement général et technologique* – L.E.G.T.) mogą się starać absolwenci *collège*'u lub liceum zawodowego. Nauka obejmuje trzy klasy: drugą, pierwszą i końcową (*terminale*). Liceum jest etapem nauczania, na którym wielu uczniów powtarza klasy (np. w roku szkolnym 1986/87 17,2% uczniów repetowało klasę drugą, 12,7% – pierwszą i aż 19,5% – końcową).

Klasa druga ma charakter wprowadzający, przygotowuje się w niej ostateczny projekt kształcenia ucznia na przyszłość i ustala dyplom, o jaki się on będzie ubiegał. Pod koniec roku uczniowie i ich rodziny mają wybór między tak zwanymi seriami oraz wyodrębnionymi w nich sekcjami nauczania; ostateczny wybór serii zależy od rady pedagogicznej, sekcji zaś od specyficznych wymogów spełnianych przez uczniów w klasie drugiej. Na przykład, aby się dostać do klasy pierwszej A3 (humanistyka–sztuka), uczeń powinien był podjąć w klasie drugiej naukę dodatkowego języka obcego oraz rozpocząć studia w zakresie muzyki bądź architektury czy sztuk pięknych

itp. Z grubsza są to następujące serie i sekcje. Seria A to seria humanistyczna mająca trzy sekcje: A1 (humanistyka–matematyka), A2 (humanistyka–języki), A3 (humanistyka–sztuka); seria B obejmuje nauki ekonomiczne i społeczne; seria S to nauki ścisłe; seria D to nauki agronomiczne i techniczne związane z rolnictwem; seria E – matematyka i technika; seria F przygotowuje do pracy w sektorze przemysłowym i ma wiele specjalizacji; seria G obejmuje nauki techniczne (mogą w niej podjąć naukę uczniowie klasy końcowej, niezależnie od typu ukończonej klasy drugiej); seria H – informatyczna (również wymaga ukończenia klasy końcowej) oraz seria B.T. – umożliwiająca zdobycie dyplomu technika. Typ ukończonej serii i sekcji wyznacza typ dyplomu, o który może się ubiegać absolwent. Może on na przykład uzyskać maturę A1, A3, B, S lub D, po ukończeniu serii S (w której nie stawia się specyficznych wymagań), maturę techniczną czy dyplom technika B.T. (dający możliwość podjęcia dwuletnich studiów w celu uzyskania matury).

Podobnie jak w Polsce maturę uważa się za dyplom ogólny, nie tyle przygotowujący do wykonywania zawodu, ile umożliwiający kontynuację studiów. Z tą różnicą, że we Francji uzyskany typ matury ogranicza wybór dalszych placówek nauczania. Obecnie wyróżnia się osiem typów matury: trzy o przewadze przedmiotów humanistycznych (A1, A2, AB), jeden o przewadze przedmiotów ekonomicznych (B) i cztery o przewadze przedmiotów technicznych (S, D, D-bis, E). Tak więc na przykład matura A1 przygotowuje głównie do podjęcia studiów uniwersyteckich (humanistyka, prawo, nauki o człowieku) w tak zwanych klasach przygotowawczych prestiżowych uczelni humanistycznych lub handlowych, matura S przygotowuje kandydatów do studiów wyższych w zakresie nauk ścisłych, medycyny, nauk technicznych (politechnika) czy w wyższej szkole wojskowej.

Tak zwane klasy przygotowawcze są zjawiskiem typowo francuskim. Posiadacze matury pozostają w liceum, aby w ciągu dwóch lub trzech lat przygotować się do egzaminów konkursowych umożliwiających przyjęcie do najbardziej prestiżowych szkół wyższych. Prowadzone są one jedynie przez czołowe licea i dla najlepszych absolwentów. Rytm pracy jest tu o wiele intensywniejszy niż podczas studiów na uniwersytecie, dyscyplina żelazna.

System szkolnictwa wyższego ma charakter dwoisty: z jednej strony mamy uniwersytet podzielony na wydziały, o organizacji zbliżonej do polskiej, z drugiej tak zwane *grandes écoles*. Przyjęcie na uniwersytet odbywa się bez egzaminu wstępnego, wymagane jest tylko świadectwo maturalne (wyjątek stanowi powołany do życia po rozruchach studenckich 1968 roku uniwersytet z Vincennes, przeniesiony później do St. Denis, skupiający najmniej ortodoksyjnych pracowników naukowych). Selekcja – dość poważna – odbywa się w toku studiów. *Grandes écoles* przyciągają śmietankę umysłową młodzieży. Rekrutacja do nich oparta jest na niezwykle surowej selekcji, którą zapewnia egzamin konkursowy. Studentom gwarantuje się stypendia i bezpłatne studia. Po ukończeniu jednej z tych szkół mają oni zapewnione korzystne zatrudnienie, co pozostaje w kontraście z sytuacją absolwentów uniwersytetów, coraz częściej skazanych na bezrobocie i konieczność przekwalifikowania się. Już samo studiowanie w *grande école* jest źródłem prestiżu, i nawet osoby w podeszłym wieku legitymują się jako „były uczeń École Normale”. Szkoły te kształcą w przeważającej mierze elitę polityczną, intelektualną i ekonomiczną kraju. Dostają się do nich głównie dzieci wykładowców oraz członków elit, a studenci o pochodzeniu chłopskim czy robotniczym należą do niesłychanie rzadkich wyjątków. Częstym zjawiskiem są międzypokoleniowe ciągi dyplomów *grandes écoles*: dziadek, ojciec,

syn – absolwenci École Polytechnique czy École Normale Supérieure.

Zjawiskiem typowo francuskim jest także Collège de France, skupiający najbardziej twórczych myślicieli kraju. Każdy może korzystać z ich wykładów i seminariów, które nie prowadzą do dyplomów i za które odpowiedzialny jest jedynie autor, a nie instytucja.

Aby ułatwić odczytanie tekstu książki dołączamy krótki słowniczek terminów francuskich określających zjawiska najbardziej typowe dla omawianego systemu nauczania.

Paryż, styczeń 1989

*Elżbieta Neyman*

# Słowniczek podstawowych nazw i skrótów

(opracowała *Elżbieta Neyman*)

## *Agrégation* – agregacja

Egzamin konkursowy dla osób nauczających w szkolnictwie średnim; liczba wolnych etatów decyduje o liczbie zaakceptowanych kandydatów. Z czasem tytuł „agrégé” stał się swoistym paszportem do nauczania na niektórych wyższych uczelniach. Jest tytułem cieszącym się wielkim poważaniem, znacznie przerastającym doktorat.

## *C.A.P.E.S. (Certificat d’Aptitude au Professorat de l’Enseignement Secondaire)*

Egzamin konkursowy o niższej randze niż agregacja, przeznaczony również dla nauczycieli szkół średnich i zapewniający dostęp do etatów *professeur certifié*.

## *Classes préparatoires* – klasy przygotowawcze

Klasy przygotowawcze do egzaminu konkursowego do *grandes écoles* prowadzone tylko w kilku prestiżowych liceach i przeznaczone dla najzdolniejszych maturzystów. *Khagne* – klasy humanistyczne, *taupe* – klasy z zakresu nauk ścisłych.

## *Collège (C.E.S. – Collège d’Enseignement Sécondaire)*

Szkoła między szkołą podstawową (*primaire*) a licealną, wstępują do niej dzieci w wieku około 11 lat, które bez trudu zaliczyły uprzednie klasy. *Collège* obejmuje cztery klasy (szóstą, piątą, czwartą i trzecią). Inne typy *collège’u* dla dzieci o mniejszych osiągnięciach szkolnych: C.E.G. (*collège d’enseignement général*) – szkoła nieselektywna i C.E.T. (*collège d’enseignement technique*).

### *Collège de France*

Prestiżowa instytucja naukowa (założona przez Franciszka I w 1530 roku) nastawiona na badania i kształcenie, ale niezależna od systemu uniwersyteckiego; studenci nie zdają egzaminów i nie otrzymują dyplomów.

### *Concours* – egzaminy konkursowe

Egzaminy konkursowe, które jedynie poprzedzają wstęp do najbardziej prestiżowych szkół wyższych, tak zwanych *grandes écoles*.

### *Concours général* – konkurs ogólny

Ogólnokrajowy konkurs dla najlepszych maturzystów. Nagrody i klasyfikacja według każdego przedmiotu.

### *Cours magistral* – wykład ogólny

Wykład obowiązkowy, podstawowy, o charakterze teoretycznym (w odróżnieniu od cząstkowych, monograficznych itp.). Wygłaszany jedynie przez profesorów, i to cieszących się najwyższym prestiżem w danej placówce, na ogół w salach audytoryjnych.

### *E.N.A. (École Nationale d'Administration)*

Należy do *grandes écoles*; wstęp tylko dla magistrów innych uczelni. Przygotowuje wyższych urzędników państwowych.

### *E.N.S. (École Normale Supérieure)*

Należy do *grandes écoles*. Najbardziej prestiżowa uczelnia Francji, mająca dwie sekcje: humanistyczną (*arts*) i nauk ścisłych (*sciences*). Przyjmuje około pięćdziesięciu studentów rocznie. Przygotowuje elitę wykładowców w liceach lub pracowników naukowych (wielu wygrywa *agrégation*).

### *École Polytechnique* – Politechnika

Należy do *grandes écoles*. Kształci inżynierów.

### *Grandes écoles*

Najbardziej prestiżowe szkoły wyższe. Różnią się od uniwersytetów: 1) selektywnością rekrutacji (zob. *Concours*), 2) ułat-



wieniami – studia są bezpłatne, studentom przyznawane są wysokie stypendia, 3) gwarancją korzystnego zatrudnienia po ich ukończeniu. Należą do nich E.N.S., Politechnika, H.E.C., „Sciences Po” (Instytut Nauk Politycznych), École Centrale (Szkoła Główna – dla inżynierów), E.N.S. Mines (kopalnie) oraz E.N.A.

### *H.E.C. (École des Hautes Etudes Commerciales)*

Należy do *grandes écoles* i przygotowuje do najwyższych stanowisk w sferze zarządzania przemysłem i handlem.

### *Licence* – licencjat

Dyplom uniwersytecki, który uzyskuje się w połowie studiów wyższych.

### *Lycée* – liceum

Szkoła średnia, do której wstępuje się po ukończeniu *collège*'u i która przygotowuje do matury (*baccalauréat*). We Francji istnieją obecnie obok tradycyjnego typu dwa typy liceów: techniczne i nowoczesne.

### *Maîtrise* – magisterium

### *Normalien*

Student École Normale Supérieure. Nazwa nie tylko określająca przynależność do szkoły, ale także silnie zabarwiona wartościująco.

### *Orientation*

Decydowanie o dalszym przebiegu studiów dziecka lub ucznia przez dokonanie wyboru szkoły, klasy, sekcji itp. Decyduje równocześnie o możliwościach przyszłej kariery.

# Wprowadzenie

Kompozycja tej książki, składającej się z dwóch części, na pierwszy rzut oka całkowicie odmiennych z punktu widzenia sposobu prezentacji, nie powinna przywołać na myśl rozposzechnionego wyobrażenia o intelektualnym podziale pracy na rozdrobnione zadania empiryczne i dzieła teoretyczne, które stanowią cel sam w sobie. W odróżnieniu od prostego katalogu związków lub sumy uwag teoretycznych zbiorów twierdzeń przedstawionych w części pierwszej jest rezultatem wysiłku podjętego w celu stworzenia systemu poddającego się kontroli logicznej. System ten składa się z jednej strony z twierdzeń sformułowanych w wyniku operacji badawczych i dla nich samych lub takich, które okazały się logicznie niezbędne dla wsparcia ich rezultatów. Z drugiej strony system obejmuje wnioski teoretyczne, które umożliwiły skonstruowanie na zasadzie dedukcji bądź uszczegółowienia twierdzeń poddających się bezpośrednio kontroli empirycznej<sup>1</sup>.

W wyniku tego procesu wzajemnej konfrontacji analizy drugiej części mogą być potraktowane jako zastosowanie do określonego przypadku historycznego zasad, które z racji

---

<sup>1</sup> Owa teoria działania pedagogicznego, mimo że jest autonomiczna, opiera się na teorii związków między arbitralnością kulturową, habitusem i praktyką, która zostanie rozwinięta i szerzej przedstawiona przez Pierre'a Bourdieu w pracy obecnie przygotowywanej.

swojej ogólności umożliwiałyby inne zastosowania – mimo że analizy te służyły jako punkt wyjścia konstrukcji zasad wymienionych w części pierwszej. Jako że owa pierwsza część zapewnia spójność badaniom traktującym system kształcenia z różnych punktów widzenia (kolejno: z punktu widzenia bądź jego funkcji komunikowania, bądź wdrażania uprawomocnionej kultury, bądź selekcji czy uprawomocnienia). Każdy z rozdziałów zmierza, różnymi drogami, do tej samej zasady. Tę zasadę stanowi system związków między systemem kształcenia i strukturą stosunków klasowych, naczelny element teorii systemu nauczania, której moc konstruowania faktów ujawniała się w trakcie opracowywania danych.

Zespół twierdzeń przedstawionych w części pierwszej podlegał kolejnym przeobrażeniom zmierzającym do zastępowania danych twierdzeń innymi, o większej mocy eksplanacyjnej, które z kolei dawały początek nowym twierdzeniom, związanym z zasadami siecią związków liczniejszych i bardziej zawężonych. Pamięć o tych przeobrażeniach mogłaby wystarczyć, by powstrzymać autorów od przedstawienia aktualnego stanu tego systemu twierdzeń – skądinąd wzajemnie połączonych koniecznymi związkami – gdyby nie świadomość, że dzieje się tak z każdym zbiorem twierdzeń, a nawet teoremów, rozpatrywanym w określonym momencie jego rozwoju. Nastawienie decydujące o mniejszym lub większym zaawansowaniu badań zawarte było już w samym projekcie tej książki: w istocie, nierówne rozwinięcie poszczególnych elementów może być uzasadnione jedynie intencją przeprowadzenia regresji do zasad czy uszczegółowienia wniosków do tego stopnia, który był niezbędny dla powiązania analiz przedstawionych w drugiej części z ich podstawą teoretyczną.

Jeśli tylko odrzuci się utopijny projekt stworzenia sztucznego języka, niemożliwe okazuje się całkowite wyeliminowanie – nawet mimo ciągłych zastrzeżeń – rezonansów ideo-

logicznych, jakie każde słownictwo socjologiczne nieuchronnie wywołuje u czytelnika. Spośród wszystkich możliwych sposobów odczytywania tego tekstu najgorszym byłaby z pewnością lektura moralizująca, która opierając się na konotacjach etycznych wiązanych na skutek powszechnego użycia z terminami technicznymi, takimi jak na przykład: prawomocność czy autorytet, przeobrażałaby stwierdzenia w usprawiedliwienia czy oskarżenia, lub traktując obiektywne rezultaty jako wytwory działania zamierzonego, świadomego i płynącego z woli jednostek czy grup, dostrzegałaby nieprzychylną mistyfikację czy karygodną naiwność tam, gdzie mówi się jedynie o *ukrywaniu* czy *zapoznawaniu*. Zupełnie inny typ nieporozumień może wywołać używanie terminów takich, jak przemoc bądź arbitralność, które w większej mierze niż inne używane w tym tekście nadają się do wielorakiego odczytania, ponieważ zajmują one w sferze ideologii pozycję równocześnie dwuznaczną i doniosłą właśnie z racji wielorakiego ich użytkowania tak w teraźniejszości, jak i w przeszłości czy też raczej z racji zróżnicowania pozycji zajmowanych przez ich użytkowników obecnych bądź dawnych stosujących je w sferze intelektualnej lub politycznej. Powinniśmy mieć prawo odwoływania się do terminu „arbitralność”, aby oznaczyć to i jedynie to, co podaje definicja, którą przedstawiamy, bez konieczności poruszania wszystkich problemów bezpośrednio i pośrednio wywoływanych przez to pojęcie. W jeszcze mniejszym stopniu powinniśmy czuć się zobowiązani do udziału w mętnych dyskusjach, w których wszyscy filozofowie mogą się uważać za uczonych, a uczeni za filozofów, a także w dyskusjach neosaussure’owskich czy prowadzonych na wzór Chomsky’ego na temat arbitralności i/lub potrzeby znaku czy systemu znaków albo też na temat naturalnych ograniczeń zróżnicowań kulturowych. W dyskusjach i rozważaniach, które zawdzięczają swój sukces głównie temu, że hołdując gustowi

dnia, podejmują najsmutniejsze wątki tradycji szkolnej: od *physei i nomo* do natury i kultury. Definiując arbitralność kulturową przez fakt, że nie mogłaby ona być wydedukowana z żadnej zasady, stwarzamy konstrukt logiczny pozbawiony odniesienia socjologicznego i, *tym bardziej*, psychologicznego. Tym samym zapewniamy sobie środek umożliwiający ustalenie obiektywnej prawdy o działalności pedagogicznej, a równocześnie – postawienie socjologicznej kwestii warunków społecznych zdolnych do wykluczenia logicznego problemu możliwości działania, które może osiągnąć swój cel tylko wówczas, gdy obiektywna prawda o narzucaniu arbitralności kulturowej jest obiektywnie zapoznana. Z kolei problem ten mógłby w efekcie uszczegółowienia przyjąć formę pytania o instytucjonalne i społeczne warunki umożliwiające zaistnienie sytuacji, w której instytucja może otwarcie głosić swoją praktykę pedagogiczną jako taką, nie zdradzając równocześnie obiektywnej prawdy o tej praktyce. Termin „arbitralność” odpowiada, w innym jego rozumieniu, samej istocie panowania, to znaczy innemu konstruktowi, także całkowicie pozbawionemu odniesienia socjologicznego, dzięki któremu można postawić pytanie o warunki społeczne i instytucjonalne decydujące o zapoznaniu samej istoty tego panowania i tym samym decydujące o uznaniu go za prawomocny autorytet. W tej sytuacji należy stale przypominać pierwotny związek jednoczący arbitralność narzucenia z arbitralnością narzucanych treści. Tym samym zrozumiąły jest fakt, że termin *przemoc symboliczna*, który otwarcie zrywa z wszelkimi spontanicznymi wyobrażeniami oraz „spontaneistycznymi” koncepcjami działania pedagogicznego jako działania bez przemocy, narzucał się jako unaoczniający teoretyczną jedność wszystkich działań charakteryzujących się podwójną arbitralnością symbolicznego narzucenia. Równocześnie ujawniał on przynależność tej ogólnej teorii działań opartych na przemocy

symbolicznej (zarówno działań znachora, jak i czarownika, księdza, proroka, propagatora, profesora, psychiatry czy psychoanalityka) do ogólnej teorii przemocy i przemocy uprawnionej; przynależność, o której bezpośrednio świadczy wymiennie różnorodność form przemocy społecznej, a pośrednio homologia między monopolem szkolnym na uprawniającą przemoc symboliczną a państwowym monopolem na uprawnione sprawowanie przemocy fizycznej.

Ci, którzy zechcą dojrzeć w takim projekcie jedynie efekt przyjęcia pewnych postaw politycznych bądź charakterologicznego irredentyzmu, nie omieszkają zauważyć, iż trzeba było zamknąć oczy na oczywistości zdrowego rozsądku, by podjąć próbę uchwycenia społecznych funkcji przemocy pedagogicznej i ujmować przemoc symboliczną jako pewną formę przemocy społecznej akurat wówczas, gdy zanik najbardziej „autorytarnych” sposobów narzucania i zaniechanie najbardziej brutalnych technik przymusu zdawały się usprawiedliwiać w większym stopniu niż kiedykolwiek optymistyczną wiarę w umoralnienie historii dzięki samym cnotom postępu technicznego i wzrostu gospodarczego. Oznaczałoby to zapoznanie socjologicznej kwestii warunków społecznych, które muszą być spełnione, aby naukowe wyjaśnienie funkcji społecznych instytucji stało się możliwe; nie jest przypadkiem, że właśnie moment przejścia od brutalnych do bardziej subtelnych metod narzucania z całą pewnością najbardziej sprzyja ujawnieniu obiektywnej racji tego narzucania. Warunki społeczne decydujące o tym, że przekaz władzy i przywilejów musi korzystać – w większym stopniu niż we wszystkich innych społeczeństwach – z tajemnych dróg szkolnego uznania bądź uniemożliwiającej odstąpienie prawdy o przemocy pedagogicznej jako jednej z form przemocy społecznej umożliwiają równocześnie wyłuszczenie racji działania pedagogicznego, i to niezależnie od bardziej lub mniej brutalnych metod tego

działania. Jeśli „nauka odnosi się jedynie do tego, co ukryte”, jest zrozumiałe, że socjologia zмага się z siłami historycznymi, które, w każdej epoce, przeciwstawiają się ujawnieniu prawdziwych układów sił już choćby tylko zmuszając je do coraz większego ukrywania się.

### *Podziękowanie*

*Książka ta nie mogłaby powstać bez zbiorowej pracy wszystkich badaczy z Centre de Sociologie Européenne z École Pratique des Hautes Etudes. Dziękujemy szczególnie tym spośród nich, którzy nam pomogli swoimi sugestiami bądź słowami krytyki. Są to: L. Boltanski, R. Castel, J.-C. Chamboredon, P. Champagne, J.-M. Chapoulie, C. Grignon, D. Merlié, M. de Saint-Martin oraz P. Maldidier. Dziękujemy również J. Brunschwicgowi, J. Lindonowi, J.-C. Pariente i M. Verret za bezcenne uwagi na temat tekstu. Wreszcie dziękujemy M.-C. Hénocque, która z nadzwyczajną cierpliwością przepisywała na maszynie kolejne, liczne wersje tej pracy.*

## *Część pierwsza*

# PODSTAWY TEORII PRZEMOCY SYMBOLICZNEJ

Aby usunąć do pewnego stopnia krętactwo i mętlik w słowach, można by przecież zobowiązać każdego do wygłaszania na samym początku mowy wniosku, który zamierza postawić [...].

Jean Jacques Rousseau: *Uwagi o rządzie polskim*

W ten sposób prawodawca, nie mogąc zastosować ani siły, ani rozumowania, musi z konieczności apelować do powagi innego rządu, która by mogła pociągnąć lud bez gwałtu i nakłonić bez konieczności przekonania. To właśnie od niepamiętnych czasów zmuszało ojców narodów, aby uciekali się do interwencji niebios [...].

Jean Jacques Rousseau: *Umowa społeczna*



*Skróty używane w części pierwszej:*

DP – działanie pedagogiczne

AP – autorytet pedagogiczny

PP – praca pedagogiczna

SN – system nauczania

PS – praca szkolna

AS – autorytet szkolny

Funkcją tych konwencji graficznych jest przypomnienie czytelnikom, że pojęcia przez nie oznaczane stanowią również stenogram systemów związków logicznych, których nie dało się przedstawić całkowicie we wszystkich twierdzeniach, chociaż były one niezbędne dla konstrukcji owych twierdzeń i chociaż stanowią warunek adekwatnej lektury. Jeśli nie rozciągnęliśmy tej procedury na wszystkie pojęcia „systemiczne”, jakich tu używamy (na przykład arbitralność kulturowa, przemoc symboliczna, układ komunikacji pedagogicznej, sposób narzucania, sposób wdrażania, prawomocność, etos, kapitał kulturowy, habitus, reprodukcja społeczna, reprodukcja kulturowa), to jedynie dlatego, aby nie utrudnić lektury bez potrzeby.

*0. Każda władza o przemocy symbolicznej, to znaczy każda władza, której udaje się narzucić znaczenia, i to narzucić je jako uprawnione, ukrywając układy sił leżące u podstaw jej mocy, dorzuca do owych układów sił swoją własną moc, to znaczy moc czysto symboliczną.*

*Objaśnienie 1.* Odrzucenie tego aksjomatu, który wyraża równocześnie względną autonomię i względne uzależnienie układów symbolicznych od układów sił, sprowadzałoby się do zaprzeczenia możliwości nauki socjologicznej. Istotnie, zważywszy że wszystkie teorie oparte otwarcie lub skrycie na

różnych aksjomatach prowadziłyby bądź do uznania wolności twórczej jednostek czy grup za zasadę działania symbolicznego (traktowanego jako autonomiczne wobec obiektywnych warunków jego realizacji), bądź do zniweczenia działania symbolicznego jako takiego, zaprzeczając jakiegokolwiek jego autonomii wobec materialnych warunków jego istnienia, mamy prawo do uznania tegoż aksjomatu za jedną z zasad teorii wiedzy socjologicznej.

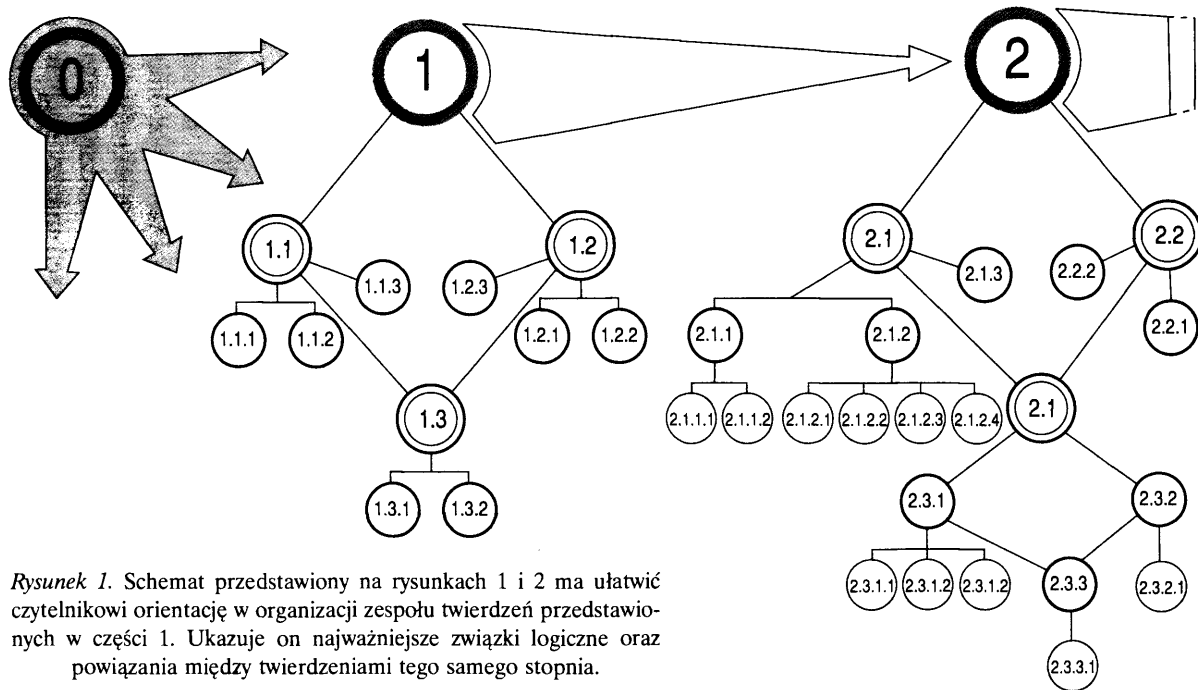
*Objaśnienie 2.* Wystarczy zestawić klasyczne teorie podstaw władzy, takie jak teoria Marksa, Durkheima i Webera, aby dostrzec, że warunki niezbędne do sformułowania każdej z nich wykluczają możliwość konstrukcji przedmiotu, stosowanej przez pozostałe. I tak Marks przeciwstawia się Durkheimowi przez to, że dostrzega produkt dominacji klasowej tam, gdzie Durkheim (który nigdy w równie otwarty sposób nie zdradza swojej filozofii społecznej jak w dziedzinie socjologii wychowania, uprzywilejowanej sferze iluzji zgody) widzi jedynie efekt niepodzielnego przymusu społecznego. Pod innym względem Marks i Durkheim przeciwstawiają się Weberowi, gdy przez swój obiektywizm metodologiczny uchylają pokusę dostrzegania w relacjach władzy układów wpływu czy dominacji między jednostkami i przedstawiania różnych form władzy (politycznej, ekonomicznej, religijnej itd.) jako modalnych socjologicznie nie zróżnicowanych relacji mocy (*Macht*) jednego działającego nad drugim. Wreszcie, ponieważ reakcja przeciwko sztucznym wyobrażeniom porządku społecznego prowadzi Durkheima do położenia nacisku na zewnętrzny charakter przeszkód, podczas gdy Marks – przywiązany do tropienia w ideologiach prawomocności układów przemocy stanowiących ich bazę – ma w swojej analizie efektów ideologii dominującej skłonność do minimalizacji realnej sprawności symbolicznego wzmocnienia układów sił,

spowodowanego uznaniem przez zdominowanych prawomocności dominacji, Weber zaś przeciwstawia się zarówno Durkheimowi, jak i Marksowi, ponieważ tylko on zajmuje się szczególnym wkładem wyobrażeń o prawomocności w sprawowanie i odtwarzanie władzy, jeśli nawet – ograniczony psychosocjologicznym charakterem swej koncepcji tych wyobrażeń – nie może pytać, jak to czyni Marks, o funkcje nieznamośności obiektywnej prawdy o tych układach jako układach siły w stosunkach społecznych.

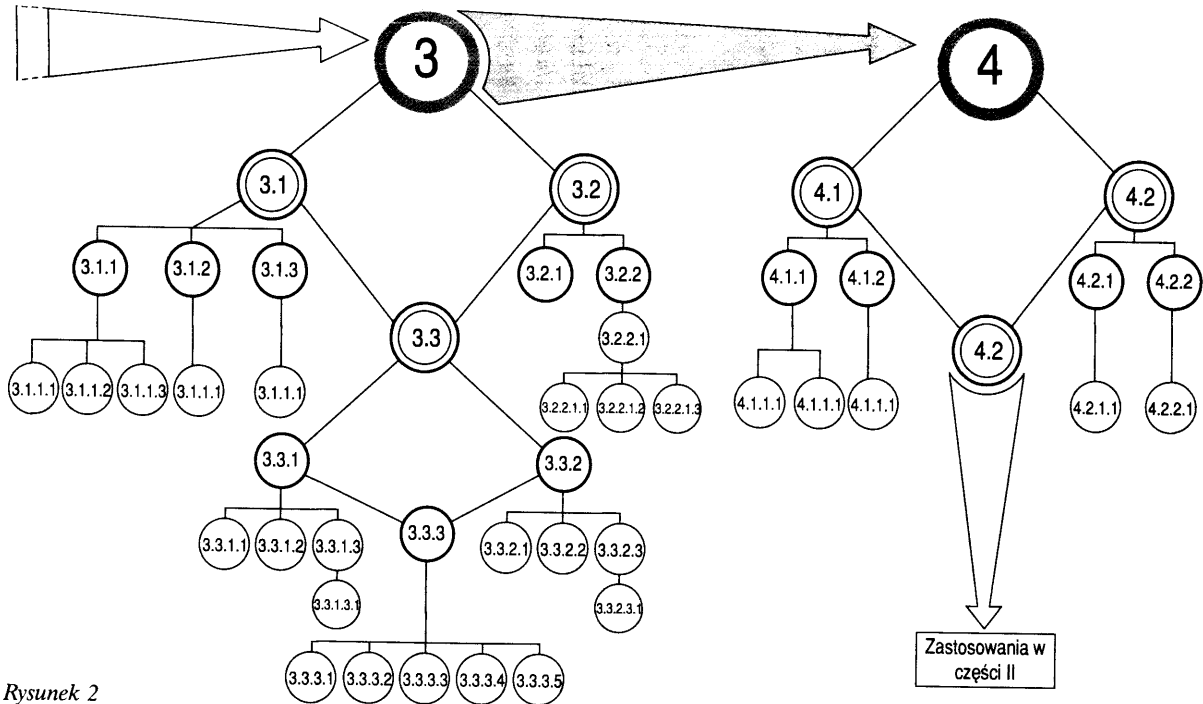
## 1. O podwójnej arbitralności działania pedagogicznego

*1. Każde działanie pedagogiczne (DP) stanowi obiektywnie symboliczną przemoc jako narzucenie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej.*

*Objaśnienie.* Twierdzenia, które podajemy dalej (do twierdzenia trzeciego stopnia włącznie), zakładają, że każde DP jest wykonywane przez wszystkich wykształconych członków pewnej formacji społecznej czy grupy (wychowanie rozproszone), przez członków grupy rodzinnej, którym kultura grupy czy klasy przyznaje to zadanie (wychowanie rodzinne), lub przez system wykonawców jawnie upoważnionych do tego działania przez instytucje o funkcji otwarcie lub skrycie, wyłącznie lub częściowo wychowawczej (wychowanie zinstytucjonalizowane) bądź (poza wyraźnie zasygnalizowanymi wyjątkami), że owo DP jest nastawione na reprodukcję arbitralności kulturowej klas dominujących lub zdominowanych. Innymi słowy, zasięg tych twierdzeń określa fakt, że odnoszą się one do wszystkich formacji społecznych rozumianych jako system układu sił i znaczeń między grupami lub klasami. Dlatego też w pierwszych trzech punktach wstrzyma-



Rysunek 1. Schemat przedstawiony na rysunkach 1 i 2 ma ułatwić czytelnikowi orientację w organizacji zespołu twierdzeń przedstawionych w części 1. Ukazuje on najważniejsze związki logiczne oraz powiązania między twierdzeniami tego samego stopnia.



Rysunek 2

liśmy się od mnożenia przykładów dominacji DP typu szkolnego, nie chcąc sugerować, choćby nawet w sposób ukryty, ograniczenia prawomocności twierdzeń obejmujących wszelkie DP. Wyszczególnienie form i efektów określonego DP, występującego w obrębie instytucji szkolnej, zarezerwowaliśmy zgodnie z logiką na dalszą część wywodu (twierdzenia czwartego stopnia). Dopiero ostatnie twierdzenie (4.3) zawiera bezpośrednią charakterystykę DP szkolnego, reprodukującego dominującą kulturę i tym samym przyczyniającego się do reprodukcji struktury układu sił w formacji społecznej, w której dominujący system nauczania dąży do zapewnienia sobie monopolu na uprawnioną przemoc symboliczną.

*1.1. W pierwszym znaczeniu DP stanowi obiektywnie przemoc symboliczną, ponieważ u podstaw arbitralnego panowania, które jest warunkiem ustanowienia stosunku komunikacji pedagogicznej, to znaczy narzucenia wdrażania arbitralności kulturowej arbitralnym sposobem narzucania i wdrażania (wychowanie), znajdują się układy sił między grupami lub klasami składającymi się na formację społeczną.*

*Objaśnienie.* Tak oto układy sił składające się na formacje społeczne o dziedziczeniu patrylinearnym i na formacje społeczne o dziedziczeniu matrylinearnym przejawiają się bezpośrednio w typach DP odpowiadających każdemu z tych dwóch typów dziedziczenia. W systemie dziedziczenia matrylinearnego, w którym ojciec nie ma żadnej władzy prawnej nad synem, a syn nie ma żadnego prawa do dóbr i przywilejów ojca, ojciec może oprzeć swoje DP jedynie na sankcjach uczuciowych bądź moralnych (choć w ostateczności grupa zapewnia mu wsparcie, gdy owe prerogatywy są zagrożone) i nie dysponuje pomocą prawną, która jest mu przyznana na przykład, gdy stara się potwierdzić swe prawa do usług seksualnych małżonki. Przeciwnie: w systemie dziedzicze-

nia patrylinearnego, w którym syn mając jawne i prawnie sankcjonowane uprawnienia do dóbr i przywilejów ojca, utrzymuje z nim stosunki konkurencyjne czy wręcz konfliktowe (jak siostrzeniec z wujem w systemie matrylinearnym), ojciec „reprezentuje władzę społeczeństwa jako władza w kręgu domowym” i z tej racji może uciec się do sankcji prawnych jako pomocy w narzuceniu jego DP (zob. Fortes, Goody). Jeśli nie ma mowy o zapominaniu czysto biologicznego wymiaru stosunku pedagogicznego narzucania, to znaczy uzależnienia biologicznego skorelowanego ze słabością dziecka, nie możemy również pozwolić sobie na abstrahowanie od społecznych uwarunkowań, które zawsze określają relację między dorosłymi a dziećmi – łącznie z tą, w której wychowawcami są właśnie rodzice biologiczni (to znaczy uwarunkowań uwzględniających strukturę rodziny bądź pozycję rodziny w strukturze społecznej).

*1.1.1. Jako panowanie symboliczne, które – jak sama nazwa wskazuje – nie ogranicza się nigdy do narzucenia przemocy, DP może wytwarzać typowe dla niego efekty, to znaczy efekty czysto symboliczne, jedynie z racji jego występowania w stosunku komunikowania.*

*1.1.2. Jako przemoc symboliczna DP może wytwarzać typowe dla niego efekty, to znaczy efekty czysto pedagogiczne, jedynie w określonych warunkach społecznych narzucania i wdrażania, to znaczy w układach sił, do których nie odwołuje się formalna definicja komunikowania.*

*1.1.3. W określonej formacji społecznej układy sił między składającymi się na nią grupami i klasami nadają pozycję dominującą w systemie wszelkich DP temu, które zarówno dzięki swojej metodzie narzucania, jak i dzięki ograniczeniu tego, co ono narzuca, odpowiada najlepiej – choć zawsze w sposób*



*pośredni – obiektywnym interesom (materialnym, symbolicznym i, w stosunku tu omawianym, pedagogicznym) grup lub klas dominujących.*

*Objaśnienie.* Moc symboliczną instancji pedagogicznej określa jej waga w strukturze układów sił i układów symbolicznych (wyrażających zawsze owe układy sił), jakie ustalają się między czynnikami sprawującymi przemoc symboliczną, w strukturze, która wyraża z kolei układy sił między grupami lub klasami składającymi się na określoną formację społeczną. To dzięki pośrednictwu tego efektu dominacji DP dominującego różne DP dokonywane w różnych grupach lub klasach wspólnie sprzyjają – obiektywnie i pośrednio – dominacji klas dominujących (to znaczy DP zdominowane wpajają wiedzę lub poglądy, których wartość na rynku ekonomicznym lub symbolicznym określona jest przez DP dominujące).

*1.2. W drugim znaczeniu DP jest obiektywnie przemocą symboliczną, ponieważ ograniczenia obiektywnie zawarte w fakcie narzucania i wdrażania pewnych znaczeń, traktowanych (dzięki selekcji jednych i skorelowanemu z nią wykluczeniu innych) jako godne odtworzenia przez DP, reprodukują (w dwojakim rozumieniu tego terminu) arbitralną selekcję dokonaną obiektywnie przez pewną grupę czy klasę w jej arbitralności kulturowej bądź za pośrednictwem tejże.*

*1.2.1. Selekcja znaczeń, która obiektywnie określa kulturę grupy czy klasy jako system symboliczny, jest arbitralna, ponieważ struktura i funkcje tej kultury nie mogą być wydedukowane z żadnej zasady ogólnej, fizycznej, biologicznej bądź duchowej i nie są połączone jakimkolwiek związkiem wewnętrznym z «naturą rzeczy» czy z «naturą ludzką».*

*1.2.2. Selekcja znaczeń określająca obiektywnie kulturę jakiejś grupy bądź klasy jako system symboliczny jest socjologicz-*

*nie niezbędna o tyle, o ile kultura ta zawdzięcza swoje istnienie warunkom społecznym, których jest ona wytworem, a swoją zrozumiałość – spójności i funkcjom struktury związków znaczących, które o niej decydują.*

*Objaśnienie.* „Wybory” ustanawiające określoną kulturę („wybory”, których nikt nie dokonuje), arbitralne, gdy stosując metodę porównawczą zestawimy je z ogółem kultur współczesnych lub przeszłych bądź wysiłkiem wyobraźni – ze światem kultur możliwych, ujawniają swój konieczny charakter wówczas, gdy zestawimy je z warunkami społecznymi, w jakich się pojawiły i trwały. Nieporozumienia wokół pojęcia arbitralności (a zwłaszcza mylenie arbitralności z bezpodstawnością) wypływają w najlepszym razie z tego, że czysto synchroniczne ujęcie faktów kulturowych (jak owo, na które najczęściej skazani są etnologowie) zapoznaje to wszystko, co owe fakty zawdzięczają społecznym warunkom ich istnienia, to znaczy społecznym warunkom ich tworzenia i odtwarzania oraz restrukturalizacji i związanych z nimi reinterpretacji w warunkach przeobrażeń społecznych (na przykład wszystkie stopnie, jakie można wyróżnić między niemal doskonałym odtwarzaniem kultury w społeczeństwie tradycyjnym i reinterpretującym odtwarzaniem humanistycznej kultury kolegów jezuickich, dostosowanym do potrzeb arystokracji salonowej, w kulturze szkolnej burżuazyjnych liceów XIX wieku i za jej pośrednictwem). To w ten sposób, przejawiające się w naiwnej iluzji formuły „tak było zawsze”, a także w substancjalnych użyciach pojęcia nieświadomości kulturowej, zapomnienie genezy może prowadzić do uwiecznienia i tym samym do „unaturalnienia” istotnych związków, które są produktem historii.

*1.2.3. W określonej formacji społecznej układy sił między grupami i klasami składowymi tej formacji/społecznej wysuwają*

na pozycję dominującą w systemie arbitralności kulturowych tę arbitralność kulturową, która wyraża w sposób najbardziej pełny – aczkolwiek zawsze zapośredniczony – obiektywne interesy (materialne i symboliczne) grup lub klas dominujących.

1.3. Obiektywny poziom arbitralności (w sensie przyjętym w twierdzeniu 1.1) władzy narzucającej określone DP jest o tyle wyższy, o ile wyższy jest sam poziom arbitralności (w sensie przyjętym w twierdzeniu 1.2) kultury narzuconej.

*Objaśnienie.* Socjologiczna teoria DP posługuje się rozróżnieniem arbitralności narzucania i arbitralności narzuconej jedynie po to, by usunąć wszelkie konsekwencje socjologiczne związku między tymi dwiema fikcjami logicznymi, jakimi są obiektywna prawda o narzucaniu jako czystym układzie sił i obiektywna prawda o narzuconych znaczeniach jako kulturze całkowicie arbitralnej. *Konstrukt* logiczny układu sił w pełni ujawnionych nie istnieje socjologicznie w większej mierze niż *konstrukt* logiczny znaczeń, które byłyby jedynie arbitralnością kulturową: traktowanie owej podwójnej konstrukcji teoretycznej jako rzeczywistości empirycznie obserwowalnej oznaczałoby poddanie się naiwnej wierze bądź w wyłącznie fizyczny aspekt mocy (czyli w proste odwrócenie idealistycznej wiary w całkowicie autonomiczną moc prawa), bądź w skrajną arbitralność wszelkich znaczeń (czyli w proste odwrócenie idealistycznej wiary w „wewnętrzną moc prawdziwej idei”). Nie ma DP, które nie wdrażałoby znaczeń niededukowalnych z zasady uniwersalnej (rozumu logicznego bądź biologicznej natury), a ponieważ w każdej pedagogice autorytet ma swoje miejsce, chodziłoby o wdrażanie znaczeń najbardziej uniwersalnych (nauka lub technologia). Z drugiej strony nie istnieje układ sił – niezależnie od stopnia jego mechaniczności i brutalności – który nie wywoływałby dodatkowo efektu symbolicznego. Oznacza to, że DP, które zawsze obiektywnie

mieści się między dwoma nieosiągalnymi biegunami czystej mocy i czystego rozumu, musi tym bardziej się uciekać do bezpośrednich środków przymusu, im mniej narzucane przez nie znaczenia narzucają się same przez się, to znaczy mocą natury biologicznej bądź rozumu logicznego.

*1.3.1. DP, którego arbitralna moc narzucania arbitralności kulturowej spoczywa w ostatniej instancji na układach sił między grupami lub klasami składowymi formacji społecznej, w której się ono dokonuje (por. 1.1 i 1.2), wpływa na odtwarzanie układów sił tkwiących u podstaw możliwości jego arbitralnego narzucania dzięki odtwarzaniu narzucanej przez nie arbitralności kulturowej (funkcja społecznego odtwarzania reprodukcji kulturowej).*

*1.3.2. W określonej formacji społecznej różne DP, które nigdy nie mogą być określone niezależnie od ich przynależności do systemu wszelkich DP poddanego efektowi dominacji dominującego DP, wykazują tendencję do odtwarzania systemu arbitralności kulturowych charakterystycznego dla owej formacji społecznej, to znaczy do odtwarzania dominującej arbitralności kulturowej, wpływając tym samym na odtwarzanie układów sił, które wysuwają ową arbitralność kulturową na pozycję dominującą.*

*Objaśnienie.* Definiując tradycyjnie „system wychowania” jako całość mechanizmów instytucjonalnych bądź zwyczajowych, dzięki którym zabezpiecza się międzypokoleniowy przekaz kultury odziedziczonej z przeszłości (to znaczy zakułowanej informacji), teorie klasyczne skłaniają się do oddzielenia reprodukcji kulturowej od jej funkcji reprodukcji społecznej, to znaczy do zapoznawania wpływu samych układów symbolicznych na odtwarzanie układów sił. Owe teorie, które – jak Durkheimowska – przenoszą jedynie najbardziej rozpowszechnione wśród etnologów wyobrażenie kultury

i przekazu kulturowego na społeczeństwa klasowe, opierają się na milczącym założeniu, że różne DP, dokonujące się w obrębie formacji społecznej, harmonijnie współpracują w reprodukowaniu kapitału kulturowego pojmowanego jako niepodzielna własność całego „społeczeństwa”. W rzeczywistości, w związku z tym, że owe DP odpowiadają materialnym i symbolicznym interesom grup lub klas posiadających zajmujących zróżnicowane pozycje w układach sił, zawsze zmierzają one do odtwarzania struktury dystrybucji kapitału kulturowego między grupami lub klasami, przyczyniając się równocześnie do reprodukcji struktury społecznej. Prawa rynku, na którym wytwarza się wartość ekonomiczna lub symboliczna, to znaczy wartość jako kapitał kulturowy, arbitralności kulturowe odtwarzane przez różne DP i tym samym wytwory tych DP (wykształcone jednostki), wytwarzają jeden z mechanizmów (zależnie od typu formacji społecznej – mniej lub bardziej deterministyczny), dzięki któremu zapewniona zostaje reprodukcja społeczna określona jako reprodukcja struktury układów sił między klasami.

## 2. O autorytecie pedagogicznym

*2. Przemoc symboliczna przejawia się w stosunku komunikowania, który może wytwarzać swój własny, to znaczy czysto symboliczny, efekt jedynie pod warunkiem, że władza arbitralna, umożliwiająca narzucenie, nigdy nie ujawni swojej prawdziwej natury (w sensie twierdzenia 1.1). Wdrażanie arbitralności kulturowej dokonuje się w stosunku komunikowania pedagogicznego, który może wytwarzać swój własny, to znaczy czysto pedagogiczny, efekt jedynie pod warunkiem, że równocześnie arbitralność wdrażanych treści nigdy nie jawi się w swojej całej prawdzie (w sensie twierdzenia 1.2). Z tych względów DP*

obejmuje jako niezbędny warunek jego dokonania autorytet pedagogiczny (AP) i względną autonomię instancji powołanej do jego realizacji.

*Objaśnienie 1.* Teoria DP tworzy pojęcie AP (autorytetu pedagogicznego) już w toku samej operacji, która sprowadzając DP do jego prawdziwej obiektywnej przemocy, unaocznia sprzeczność między tą obiektywną prawdą a praktyką jednostek działających, świadczącą obiektywnie o nieznanym tej prawdy (niezależnie od doświadczeń i ideologii towarzyszących tym praktykom). Tak oto dochodzimy do pytania o społeczne warunki ustalenia stosunku komunikowania pedagogicznego ukrywającego układy sił, które go umożliwiają, i tym samym szczególnie wzmacniającego własny uprawomocniony autorytet, skądinąd czerpany właśnie z tych układów. Logicznie sprzeczna idea DP, które dokonywałyby się bez AP, jest socjologicznie niemożliwa: DP, które miałyby na celu odkrycie w trakcie swej realizacji własnej obiektywnej przemocy i tym samym zniszczenie samych podstaw AP działającej jednostki, byłoby autodestrukcyjne. Prowadziłoby do nowej wersji paradoksu kłamcy Epimenidesa: albo wierzycie w to, że nie kłamię, kiedy wam mówię, że wychowanie jest przemocą i moje nauczanie jest nieuprawnione, zatem nie możecie mi wierzyć; albo wierzycie, że kłamię i moje nauczanie jest uprawnione, zatem nie możecie mi w tym wypadku wierzyć bardziej niż wtedy, gdy mówię, że jest ono przemocą. Aby uchylić wszystkie skutki tego paradoksu, wystarczy powołać się na aporie, do których doszedłby każdy, kto chciałby oprzeć praktykę pedagogiczną na teoretycznej prawdzie o wszelkiej praktyce pedagogicznej. Czymś innym jest uczenie „relatywizmu kulturowego”, to znaczy arbitralnego charakteru kultury, jednostek, które już zostały wychowane zgodnie z zasadami arbitralności kulturowej jakiejś grupy czy klasy. Czymś innym

zaś byłoby usiłowanie wpojenia wychowania relatywistycznego, to znaczy faktyczne wytworzenie człowieka wykształconego, który byłby tubylcem we wszystkich kulturach. Problemy, jakie wywołują przypadki przedwczesnej dwujęzyczności czy dwukulturowości, dają jedynie słabe wyobrażenie o sprzeczności nie do przewyciężenia, na jaką natknęłoby się DP zmierzające do przyjęcia teoretycznego twierdzenia o arbitralności kodów lingwistycznych lub kulturowych jako praktycznej zasady nauczania. Świadczy to, absurdalnie, że warunkiem realizacji każdego DP jest społeczna nieznanomość obiektywnej prawdy o DP.

*Objaśnienie 2.* DP nieuchronnie rodzi doświadczenia, które mogą pozostać nie sformułowane, znajdując wyraz jedynie w praktykach, bądź które mogą ujawnić się w ideologiach; oba typy doświadczeń sprzyjają maskowaniu obiektywnej prawdy o DP. Ideologie DP jako działania nie opartego na przemocy – czy to w postaci sokratejskich lub neosokratejskich mitów nauczania niedyrektywnego, czy nawiązujących do mitów wychowania naturalnego Rousseau, czy też pseudofreudowskich mitów wychowania nierepresyjnego – pozwalają ujawnić pierwotną funkcję ideologii pedagogicznych w jej najjaskrawszej formie. Pomijają one bowiem – na skutek stanowczego negowania jednego z jego efektów – sprzeczność między obiektywną prawdą o DP a koniecznym (nieuchronnym) przedstawieniem tego arbitralnego działania jako koniecznego („naturalnego”).

*2.1. AP jako arbitralna moc narzucania – która już z samej racji, że jest nierozpoznana, znajduje się w obiektywnej sytuacji sprzyjającej uznaniu jej za uprawniony autorytet – jako władza przemocy symbolicznej przejawiająca się w postaci prawa do uprawnionego narzucania wzmacnia arbitralną władzę, która ją ustanawia, a którą ona ukrywa.*

*Objaśnienie 1.* Mówienie o uznaniu prawomocności DP nie oznacza wchodzenia na grunt problematyki psychologicznej genezy wyobrażeń o prawomocności, do której podjęcia mogłyby nas skłaniać analizy Weberowskie, a jeszcze tym bardziej nie oznacza podjęcia próby oparcia wszechwładzy na jakiegokolwiek zasadzie: fizycznej, biologicznej lub duchowej, czyli próby uprawomocnienia prawomocności. Gdy mówimy o uznaniu prawomocności DP, uwalniamy się od uwikłań związanych z tym, że DP obejmuje AP, to znaczy, że jest on „w obiegu” w tym sensie co moneta i, mówiąc ogólniej, system symboliczny, język, styl artystyczny lub nawet moda określająca sposób ubierania się. W tym sensie uznanie AP nie daje się nigdy całkowicie zredukować do aktu psychologicznego i – tym bardziej – do świadomej zgody, o czym świadczy fakt, że nigdy nie jest on równie pełny jak wówczas, gdy jest całkowicie nieświadomy. Opisywanie uznawania AP za wolną decyzję podporządkowania się kształceniu bądź – przeciwnie – za nadużywanie władzy, której poddane zostają skłonności naturalne, nie byłoby mniej naiwne niż uznanie teorii umowy bądź różnych form metafizyki kulturowej ujmowanej jako logiczny system wyborów, ponieważ lokują one u początków, a więc w punkcie mitycznym, arbitralną selekcję znaczących związków ustanawiającą kulturę. Tym samym stwierdzenie, że jednostki uznają prawomocność instancji pedagogicznej, oznacza jedynie to, że zakaz zgłębienia przez te jednostki podstaw układu sił, w jakim się znajdują, stanowi element wyczerpującej definicji tegoż układu. Równocześnie uzyskuje się od nich zachowanie obiektywnie uwzględniające konieczność układów sił, nawet jeśli temu zachowaniu zaprzeczają sformułowania słowne i pewność doświadczenia (na przykład jednostka będąca poza prawem obiektywnie przyznająca siłę prawa prawnu, które przekracza, już przez sam fakt ukrywania się;



aby je przekroczyć, przystosowuje swoje zachowanie do sankcji, które prawo jest w mocy jej narzucić).

*Objaśnienie 2.* Waga wyobrażeń o prawomocności, a zwłaszcza o prawomocności dominującego DP, w systemie środków (symbolicznych lub innych) zapewniających i odtwarzających dominację jednej grupy lub klasy nad innymi zmienia się historycznie: względna siła wzmocnienia zapewnianego układowi sił między grupami lub klasami przez wyrażające je stosunki symboliczne jest tym większa: (1) im mniej stan układu sił pozwala klasom dominującym powoływać się na surowy i brutalny fakt dominacji jako zasadę prawomocności ich dominacji i (2) im bardziej ujednoczony jest rynek, na którym wytwarza się wartość symboliczna i ekonomiczna produktów różnych DP (to znaczy różnice dzielące pod tymi dwoma względami dominację jednego społeczeństwa nad drugim i dominację jednej klasy społecznej nad drugą w obrębie tej samej formacji społecznej, a także w tym ostatnim przypadku: feudalizm i burżuazyjna demokracja wraz ze stałym wzrostem wagi szkoły w systemie mechanizmów zapewniających reprodukcję społeczną). Uznanie prawomocności jakiejś formy dominacji stanowi zawsze siłę (historycznie zmienną), która wzmacnia ustalony układ sił, ponieważ umożliwiając rozpoznanie układów sił jako takich, może odebrać grupom lub klasom zdominowanym zdolność do zapewnienia sobie siły, jaką by im dała świadomość ich własnej siły.

*2.1.1. Układy sił tkwią nie tylko u źródła DP, ale także u źródła zapoznawania obiektywnej prawdy o DP, zapoznawania określającego uznanie prawomocności DP i z tej racji stanowiącego warunek jego realizacji.*

*Objaśnienie 1.* Tak oto, jako główny środek przeistoczenia układów sił w uprawniony autorytet, DP staje się uprzywilejowanym przedmiotem analizy społecznych podstaw paradok-

sów dominacji i prawomocności (na przykład rola, jaką odgrywa w tradycji indoeuropejskiej prosty fakt, iż moc zapładniania, moc wojownika lub moc magiczna jest świadectwem uprawnionego autorytetu, czego dowodzi zarówno struktura mitów o początkach, jak i wieloznaczności słownictwa dotyczącego najwyższej władzy).

*Objaśnienie 2.* Niechaj nam będzie wybaczone pozostawienie innym troski o pytanie – w kategoriach z pewnością mniej swobodnych – czy w ostatniej instancji układy między układami sił a układami znaczeń są układami znaczeń, czy układami sił.

*2.1.1.1. Układy sił determinują charakterystyczny dla określonego DP sposób narzucania jako system środków niezbędnych do narzucania arbitralności kulturowej i ukrywania podwójnej arbitralności owego narzucania, to znaczy jako historyczny zestaw środków przemocy symbolicznej i środków ukrywania (czyli uprawomocnienia) owej przemocy.*

*Objaśnienie 1.* Powiązanie obu znaczeń arbitralności właściwej DP (w rozumieniu twierdzeń 1.1 i 1.2) ujawnia się między innymi w fakcie, że arbitralność określonego sposobu narzucania arbitralności kulturowej ma więcej szans na ujawnienie się jako taka, przynajmniej częściowo, gdy (1) DP jest realizowane w stosunku do grupy lub klasy, której arbitralność kulturowa jest bardziej odległa od arbitralności kulturowej wdrażanej przez to DP i gdy (2) społeczna definicja uprawnionego sposobu narzucania w większym stopniu wyklucza odwoływanie się do bardziej bezpośrednich form przymusu; doświadczenie arbitralności DP przez pewną kategorię jednostek działających jest wówczas funkcją nie tylko jej charakterystyki pod tymi dwoma względami, ale także zbieżności tych charakterystyk (na przykład postawa wykształconych wyznawców Konfucjusza wobec dominacji kulturowej opartej

na sile militarnej kolonizatorów) bądź ich rozbieżności (na przykład obecnie we Francji obojętność, jaką okazują dzieci z klas ludowych wobec kar – równocześnie dlatego, że ich oddalenie od kultury wdrażanej wpływa na odczucie arbitralności wdrażania jako nieuchronnej oraz, z innego względu, ponieważ arbitralność kulturowa ich klasy pozostawia mniej miejsca na moralne oburzenie przeciwko formom represji, które antycypują sankcje najbardziej prawdopodobne dla ich klasy). Każda arbitralność kulturowa pociąga za sobą w istocie społeczną definicję uprawnionego sposobu narzucania arbitralności kulturowej i, zwłaszcza, stopnia, w jakim arbitralna władza umożliwiająca DP może ujawnić się jako taka bez równoczesnego unicestwienia efektów właściwych DP. Tak oto podczas gdy w niektórych społeczeństwach odwoływanie się do technik przymusu (wymierzanie policzków lub nawet dawanie zadań „za karę”) wystarczy, by zdyskwalifikować wychowawcę, sankcje cielesne („kot o dziewięciu ogonach” w *college*’ach angielskich, różga nauczyciela czy *falaqa* wykładowców Koranu) jawią się po prostu jako atrybuty prawomocności władzy nauczyciela w kulturze tradycyjnej, w której nie powodują ujawnienia obiektywnej prawdy o DP, należąc do uprawnionych metod narzucania.

*Objaśnienie 2.* Uświadomienie sobie arbitralności określonego typu narzucania bądź specyficznej arbitralności kulturowej nie pociąga za sobą zrozumienia podwójnej arbitralności DP: przeciwnie, najbardziej radykalne krytyki władzy pedagogicznej czerpią na ogół natchnienie z autodestrukcyjnej utopii pedagogiki bez arbitralności bądź spontaneistycznej utopii przypisującej jednostce możliwość znalezienia w sobie samej zasady własnego rozwoju. Wszystkie te utopie stanowią instrument walki ideologicznej dla grup, które dążą do zapewnienia sobie monopolu uprawnionego typu narzucania

przez podważenie prawomocności pedagogicznej (na przykład w XVIII wieku rola wywodów o „tolerancji” w krytyce, za pomocą której nowe warstwy intelektualistów usiłują zniszczyć prawomocność władzy narzucania symboli przez Kościół). Idea DP „kulturowo wolnego”, które uniknęłoby arbitralności zarówno w tym, co narzuca, jak i w tym, jak narzuca, zakłada nieznaną obiektywnej prawdy o DP i tym samym stanowi kolejny wyraz obiektywnej przemocy, której specyfika polega właśnie na tym, że udaje jej się być zapomnianą. Byłoby więc bezużyteczne przeciwstawiać definicji DP doświadczenie, jakie wychowawcy i wychowankowie mogą czerpać z DP, zwłaszcza z typów narzucenia dokonanych najlepiej (w określonym momencie), aby ukryć arbitralność DP (pedagogika niedyrektywna): oznaczałoby to zapomnienie, iż „nie ma wychowania liberalnego” (Durkheim). Nie należy bowiem traktować jako obalenia podwójnej arbitralności tej formy DP, którą przyjmuje ono, uciekając się do metod „liberalnych”, aby wpoić „liberalne” skłonności. „Łagodny sposób” może być jedynym skutecznym środkiem sprawowania przemocy symbolicznej przy pewnym układzie sił i skłonności do większej lub mniejszej tolerancji wobec bezpośrednich i ostrych przejawów arbitralności. Jeśli zdarza się, że ktoś wierzy dzisiaj w możliwość DP bez zobowiązań i sankcji, jest tak na skutek etnocentryzmu, który powoduje nieuznawanie za takie sankcje typu narzucania charakterystycznego dla naszych społeczeństw: tworzenie wokół uczniów miłej atmosfery, jak to czynią nauczycielki amerykańskie dzięki posługiwaniu się formami zdrobniałymi i przymiotnikami wyrażającymi więź uczuciową, dzięki ciągłym nawoływaniom do rozumienia uczuć itp., oznacza możliwość dysponowania owym subtelnym instrumentem represji, jaki stanowi odmowa uczucia, technika pedagogiczna, która jest nie mniej arbitralna (w rozumieniu twierdzenia 1.1) niż kary cielesne bądź upokarzająca

nagana. Jeśli obiektywna prawda o tego typu DP jest trudniejsza do odkrycia, to dlatego, że z jednej strony używane techniki ukrywają społeczne znaczenie związku pedagogicznego przez stworzenie pozorów związku czysto psychologicznego i, z drugiej strony, dlatego, że ich przynależność do systemu technik autorytetu określającego dominujący sposób narzucania czyni niemożliwym dotrzenie przez wychowawców ukształtowanych według zasad tego typu DP jego arbitralnego charakteru. Równoczesność przeobrażeń stosunków władzy skorelowanych z przeobrażeniem układów sił, mogącym wywołać podniesienie poziomu tolerancji wobec bezpośrednich i ostrych przejawów arbitralności, a które – w środowiskach społecznych tak różnych, jak Kościół, szkoła, rodzina, szpital psychiatryczny lub nawet przedsiębiorstwo i armia – wykazują tendencję do zastąpienia „sposobu mocnego” „sposobem łagodnym” (metody niedyrektywne, dialog, uczestnictwo, *human relations* itd.), unaocznia w istocie związek współzależności wiążący w system techniki narzucania przemocy symbolicznej charakterystyczne dla tradycyjnego sposobu narzucania oraz te, które są charakterystyczne dla sposobu narzucania dążącego do przejęcia jego funkcji.

*2.1.1.2. W danej formacji społecznej instancje ubiegające się obiektywnie o uprawnione pełnienie władzy symbolicznego narzucania i z tej racji wykazujące tendencję do zawładnięcia monopolem prawomocności wchodzą w sposób nieunikniony w stosunki konkurencji, to znaczy w stosunki oparte na konfrontacji sił oraz stosunki symboliczne, których struktura wyraża zgodnie z własną logiką stan układu sił między grupami bądź klasami.*

*Objaśnienie 1.* Owa konkurencja jest z punktu widzenia socjologii nieunikniona, ponieważ prawomocność jest niepodzielna: instancja mogąca uprawomocnić instancje prawo-

mocności nie istnieje dlatego, że w ostateczności względna siła roszczeń do prawomocności płynie z siły grup lub klas, których interesy materialne i symboliczne wyrażają one bezpośrednio lub pośrednio.

*Objaśnienie 2.* Stosunki konkurencyjne między instancjami są podporządkowane swoistej logice rozważanej sfery prawomocności (na przykład politycznej, religijnej lub kulturowej), jednakże względna autonomia owej sfery nie wyklucza nigdy całkowicie uzależnienia od układów sił. Swoista forma, jaką przyjmują konflikty między instancjami ubiegającymi się o prawomocność w obrębie określonej sfery, jest zawsze symbolicznym wyrazem, mniej lub bardziej przekształconym, układów sił, jakie ustaliły się w tej sferze między tymi instancjami i które nigdy nie są niezależne od układów sił zewnętrznych wobec sfery (na przykład dialektyka ekskomuniki, herezji i krytyki ortodoksji w historii literatury, religii czy polityki).

*2.1.2. Ponieważ stosunek komunikowania pedagogicznego, w którym dokonuje się DP, zakłada konieczny dla jego ustanowienia AP, nie sprowadza się on do prostego stosunku komunikowania się w jego postaci czystej.*

*Objaśnienie 1.* W przeciwieństwie do zdrowego rozsądku i wielu uczonych teorii, które czynią z przyswojenia (w sensie rozumienia) warunek słuchania (w sensie skupienia uwagi i pokładania zaufania), w realnych sytuacjach nauczania (łącznie z nauką języka) uznanie prawomocności nadawania, to znaczy AP nadawcy, warunkuje odbiór informacji i – co więcej – dokonanie przekształcającego działania będącego w mocy przeobrazić ową informację w kształcenie.

*Objaśnienie 2.* AP wywiera tak silne piętno na wszystkich aspektach relacji komunikowania pedagogicznego, że ta rela-

cja jest często przeżywana i postrzegana zgodnie z modelem podstawowego stosunku komunikowania pedagogicznego, to znaczy zgodnie z relacją rodziców i dzieci bądź, ogólniej – między pokoleniami. Tendencja do odtwarzania z każdą osobą wyposażoną w AP archetypowego związku z ojcem jest tak silna, że osobnik nauczający, nawet młody, stara się być traktowany jak ojciec. Na przykład *Manu*: „Bramin, który decyduje o narodzinach duchowych i poucza o obowiązkach, nawet jeśli jest dzieckiem, jest – zgodnie z prawem – ojcem człowieka dorosłego” i Freud: „Rozumiemy zatem nasze stosunki z naszymi profesorami. Ci ludzie, nawet nie będąc sami ojcami, stali się dla nas substytutami rodziców. To dlatego jawili się nam tak dojrzali, tak nieprzystępnie dorośli, nawet jeśli byli jeszcze wówczas bardzo młodzi. Przelewaliśmy na nich respekt i nadzieje, jakie wzbudzał w nas wszechobecny w naszym dzieciństwie ojciec, i zaczęliśmy ich traktować tak, jak traktowaliśmy w domu naszego ojca”.

*2.1.2.1. Ponieważ wszystkie wykonywane DP dysponują nieodłącznym AP, stosunek komunikowania pedagogicznego zawdzięcza swoje cechy charakterystyczne faktowi, że jest całkowicie zwolniony od tworzenia warunków swego ustanowienia i trwania.*

*Objaśnienie.* Całkowicie w przeciwieństwie do tego, co głosi ideologia bardzo rozpowszechniona wśród profesorów, którzy są skłonni do przeobrażenia relacji komunikowania pedagogicznego w spotkanie z wyboru „mistrza” i „ucznia” – to jest do zapoznawania w praktyce profesjonalnej obiektywnych warunków owej praktyki bądź do ich słownego zaprzeczania – a jednocześnie wykazują obiektywną tendencję do zachowania, wedle określenia Webera, jak „pomniejsi prorocy na utrzymaniu państwa”, stosunek komunikowania pedagogicznego różni się od wielu form stosunku komunikowania,

jakie ustanawiają jednostki bądź instancje mające na celu stosowanie przemocy symbolicznej w warunkach nie zapewniających im uprzednio jakiegokolwiek wcześniej ustalonego, trwałego autorytetu i zmuszone tym samym do ciągłego zdobywania na nowo uznania społecznego, które AP przyznaje od razu i raz na zawsze. Tłumaczy to fakt, że instancje (jednostki lub instytucje) nie mające u swych początków AP, a ubiegające się o możliwość stosowania przemocy symbolicznej (propagatorzy, specjaliści od reklamy, popularyzatorzy naukowci, znachorzy itd.), dążą do poszukiwania społecznej gwarancji w uzurpacji pozorów (bezpośrednich lub ukrytych) prawomocnej praktyki na wzór czarownika, którego działanie wiąże z DP kapłana relacja homologiczna (na przykład „naukowe” czy „pedagogiczne” gwarancje, na jakie powołuje się reklama lub nawet popularyzacja naukowa).

*2.1.2.2. Mając na względzie fakt, że każde realizowane DP dysponuje – na mocy definicji – AP, nadawcy treści pedagogicznych zostają od razu uznani za godnych przekazywania tego, co przekazują, a zatem uprawnieni do narzucania odbioru i do kontrolowania wdrażania za pomocą społecznie zaakceptowanych lub zagwarantowanych sankcji.*

*Objaśnienie 1.* Jak widać, pojęcie AP jest pozbawione wszelkiej treści normatywnej. Głoszenie, że relacja komunikacji pedagogicznej zakłada AP instancji pedagogicznej (człowieka lub instytucji, w niczym nie przesądza o wartości istotnie związanej z tą instancją, ponieważ AP ma właśnie na celu zapewnienie wartości społecznej DP, niezależnie od „swoistej” wartości instancji, która je wykonuje, a także niezależnie od stopnia kwalifikacji technicznych i charyzmatycznych nadawcy. Pojęcie AP pomaga umknąć presocjologicznej iluzji polegającej na zaufaniu do kompetencji technicznych lub osobistego autorytetu osoby nadawcy; autorytetu, który w is-



toocie zostaje automatycznie nadany każdemu nadawcy pedagogicznemu dzięki samej pozycji zajmowanej przezeń w relacji komunikowania pedagogicznego, a zagwarantowanej przez tradycję bądź instytucję. Personalistyczne oddzielenie osoby i pozycji prowadzi do przedstawienia jako jaźni osoby zajmującej pozycję (bądź jako wzoru obowiązującego każdą osobę godną zajmowania owej pozycji) tego, czym się ona wydaje z racji swojej pozycji. Prowadzi to do niedostrzegania faktu, że skutkiem autorytetu, który zawdzięcza ona właśnie swej pozycji, jest wykluczenie ewentualności, iż mogłaby się wydawać kimś innym, niż tym, kim się wydaje z racji swojej pozycji.

*Objaśnienie 2.* Ponieważ przekaz, jaki ma miejsce podczas relacji komunikowania pedagogicznego, zawiera zawsze przynajmniej potwierdzenie wartości DP, AP gwarantujący komunikowanie zawsze stara się wykluczyć kwestię informacyjnej wydajności komunikacji. Stanowiąc dowód tego, że związek komunikowania pedagogicznego jest nieredukowalny do związku komunikowania zdefiniowanego w sposób formalny i że informacyjny składnik przekazu nie wyczerpuje zawartości komunikowania, relacja komunikowania pedagogicznego może być utrzymana jako taka nawet wtedy, gdy przekazywana informacja uległa zniweczeniu, jak to można zaobserwować w skrajnych przypadkach nauczania początkowego, a w szczególności – pewnego typu inicjacji literackiej.

*2.1.2.3. Wobec faktu, że wszystkie dokonywane DP wyposażone są – na mocy definicji – w określony AP, odbiorcy przekazu pedagogicznego są z góry nastawieni na uznanie prawomocności przekazywanej informacji oraz AP nadawców tego przekazu, a zatem na jego otrzymanie i przyswojenie.*

*2.1.2.4. W określonej formacji społecznej czysto symboliczna siła sankcji fizycznych lub symbolicznych, pozytywnych lub negatywnych, prawnie zagwarantowanych bądź nie, zapewniają-*

*cych, wzmacniających i trwale uświęcających efekty DP jest większa wówczas, gdy stosuje się te sankcje wobec grup bądź klas bardziej skłonnych uznawać narzucany im AP.*

*2.1.3. W określonej formacji społecznej DP uprawnione, to znaczy wyposażone w dominujące uprawomocnienie, nie jest niczym innym jak arbitralnym narzuceniem dominującej arbitralności kulturowej, dopóki nie zostanie rozpoznana obiektywna prawda o nim jako DP dominującym i narzucającym dominującą arbitralność kulturową (zob. twierdzenia 1.1.3 i 2.1).*

*Objaśnienie.* Monopol na dominującą prawomocność kulturową jest zawsze stawką w konkurencji między instancjami lub osobami: wynika stąd, że narzucenie ortodoksji kulturowej odpowiada specyficznej formie struktury sfery konkurencji, której natura w pełni ujawnia się jedynie wtedy, gdy zestawia się ją z innymi formami możliwymi – takimi jak eklektyzm i synkretyzm – stanowiącymi szkolne rozwiązanie problemów powstałych wskutek konkurencji o prawomocność w sferze intelektualnej lub artystycznej oraz konkurencji między wartościami i ideologiami różnych warstw klas dominujących.

*2.2. DP, będąc wyposażone w AP, ma tendencję do zapobiegania poznaniu obiektywnej prawdy o arbitralności kulturowej, ponieważ – uznane za uprawomocnioną instancję narzucania – dąży do wytworzenia uznania arbitralności kulturowej, którą wdraża jako kulturę uprawomocnioną.*

*2.2.1. Ponieważ wszystkie realizowane DP dysponują z góry pewnym AP, stosunek komunikowania pedagogicznego, w którym spełnia się DP, dąży do wytwarzania prawomocności tego, co przekazuje, wskazując na to, co przekazuje, jako godne przekazu – ze względu na sam fakt przekazywania w sposób uprawomocniony – w przeciwieństwie do wszystkiego, czego DP nie przekazuje.*

*Objaśnienie 1.* Tak oto uzasadniona okazuje się socjologiczna możliwość DP, w odniesieniu do którego pytanie o jego absolutny początek – pytanie równie fikcyjne jak to, które prowadzi do aporii kontraktu społecznego lub „sytuacji przedlingwistycznej” – prowadziłyby do traktowania go jako logicznie niemożliwego, jak to widać w paradoksie Eutydema, który opiera się na ukrytym założeniu DP bez AP: nie masz potrzeby uczenia się tego, co wiesz; nie możesz nauczyć się tego, czego nie wiesz, ponieważ nie wiesz, czego należy się nauczyć.

*Objaśnienie 2.* Sprowadzanie stosunku komunikowania pedagogicznego do czystego i prostego stosunku komunikowania oznacza wzbranianie się przed zrozumieniem warunków społecznych jego czysto symbolicznej i czysto pedagogicznej skuteczności, które właśnie są ściśle związane z ukrywaniem faktu, iż nie jest on prostym stosunkiem komunikowania; oznacza to równocześnie konieczność założenia istnienia „potrzeby informacji” u odbiorcy, który byłby na domiar poinformowany na tematy mogące go zadowolić, potrzeby, która wyprzedzałaby owe warunki społeczne i pedagogiczne ją kształtujące.

*2.2.2. W określonej formacji społecznej kultura uprawniona, to znaczy kultura wyposażona w dominujące uprawnienie, nie jest niczym innym jak dominującą arbitralnością kulturową, jako że prawda obiektywna o owej arbitralności jest nieznaną zarówno w odniesieniu do jej arbitralności, jak i dominacji (zgodnie z twierdzeniem 1.2.3 i 2.2).*

*Objaśnienie.* Nieświadomość faktu, że arbitralności kulturowe reprodukowane przez różne DP nigdy nie mogą być zdefiniowane w oderwaniu od ich przynależności do systemu arbitralności kulturowych – mniej lub bardziej zintegrowanego w zależności od formacji społecznych, ale zawsze poddanego

dominacji dominującej arbitralności kulturowej – tkwi u źródeł sprzeczności zarówno ideologii dotyczącej kultury klas lub narodów zdominowanych, jak i quasi-naukowych wywodów o „alienacji” czy „dezalienacji” kulturowej. Brak wiedzy o tym, co kultura prawomocna i kultura zdominowana zawdzięczają strukturze ich związków symbolicznych (to znaczy strukturze stosunków dominacji między klasami), pobudza zarówno „ludowo-kulturalną” intencję „uwolnienia” klas zdominowanych przez dostarczenie im środków przyswojenia kultury jako kultury prawomocnej wraz z tym wszystkim, co zawdzięcza ona swoim funkcjom wyróżnienia i uprawomocnienia (na przykład program uniwersytetów ludowych lub jakobińska obrona nauczania łaciny), jak i populistyczny projekt ogłoszenia prawomocności arbitralności kulturowej klas zdominowanych (ustalonej jako taka przez fakt jej zdominowanej pozycji) przez kanonizację jej jako „kultury ludowej”. Ta antynomia zdominowanej ideologii, wyrażająca się bezpośrednio w praktyce lub wypowiedziach klas zdominowanych (w formie na przykład przeplatania się uczucia oburzenia kulturowego i agresywnej deprecjacji kultury dominującej), którą rzecznicy tych klas, wyznaczeni przez nie bądź nie, odtwarzają lub wzmacniają (komplikując je sprzecznościami ich stosunku do klas zdominowanych i sprzecznościami tychże: na przykład *proletkult*), może przetrwać warunki społeczne, które ją wytworzyły. Świadczy o tym ideologia, a nawet polityka kulturalna klas i narodów uprzednio zdominowanych, które oscylują między intencją przywłaszczenia dziedzictwa kulturowego przekazanego przez klasy lub narody dominujące a intencją rehabilitacji pozostałości kultury zdominowanej.

2.3. *Każda instancja (jednostka lub instytucja) pełniąca DP dysponuje AP jedynie z tytułu mandatu nadanego jej przez grupy*

lub klasy, których arbitralność kulturową narzuca ona zgodnie z modelem narzucania określonym przez ową arbitralność, to znaczy z tytułu posiadania dzięki upoważnieniu prawa przemocy symbolicznej.

*Objaśnienie.* Mówienie o upoważnieniu nie oznacza istnienia otwartej umowy i, w jeszcze mniejszym stopniu, skodyfikowanego kontraktu między grupą bądź klasą a instancją pedagogiczną, chociaż, nawet w wypadku rodzinnego DP w społeczeństwie tradycyjnym, AP instancji pedagogicznej może być prawnie uznany i sankcjonowany (zob. objaśnienie twierdzenia 1.1). W rzeczywistości, nawet gdy niektóre aspekty AP instancji są bezpośrednio skodyfikowane (na przykład kodyfikacja prawa do przemocy stanowiącego część składową *patria potestas* lub prawne ograniczenia ojcowskiego AP w naszych społeczeństwach czy też ograniczenie programów nauczania i warunki prawne dostępu do nauczania w instytucji szkolnej), „nie wszystko jest umówione w umowie” upoważniającej. Mówienie o obdarzeniu autorytetem oznacza tylko nazwanie społecznych warunków dokonywania DP, to znaczy bliskości kulturowej między arbitralnością kulturową narzuconą przez ów AP i arbitralnością kulturową grup lub klas, które są mu poddane. W tym sensie każde działanie przemocy symbolicznej, któremu się udaje narzucić (co oznacza narzucenie nieznanomości obiektywnej prawdy o przemocy), zakłada obiektywnie przekaz autorytetu. I tak – w przeciwieństwie do popularnych lub quasi-naukowych wyobrażeń, które przypisują reklamie czy propagandzie i, ogólniej, informacjom przekazywanym przez współczesne środki rozpowszechniania (prasę, radio, telewizję) władzę manipulacji czy tworzenia opinii – owe działania symboliczne mogą być realizowane tylko i jedynie o tyle, o ile wychodzą naprzeciw predyspozycjom i je wzmacniają (na przykład stosunki między pismem a jego czy-

telnikami). „Wewnętrzna siła idei prawdziwej” nie istnieje; nie wiadomo, skąd brałaby się siła idei fałszywej, choćby powtarzanej. To układy sił określają zawsze granice, w których może działać siła perswazji władzy symbolicznej (na przykład granice skuteczności każdej przepowiedni lub rewolucyjnej propagandy oddziaływających na klasy uprzywilejowane). Podobnie działalność prorocza, to znaczy działalność, która – jak w wypadku proroka religijnego, pretendującego niczym *auctor* do znalezienia w sobie samym zasady swojego *auctoritas* – musi pozornie ustanowić *ex nihilo* AP nadawcy i zdobywać stopniowo akceptację publiczności, osiąga sukces jedynie o tyle, o ile opiera się na dokonanym przekazie uprzednio ustalonego autorytetu (nawet potencjalnego i nie zwerbalizowanego). W rzeczywistości, pod groźbą przypisania sobie cudu absolutnego początku (jak czyniłaby to Weberowska teoria charyzmy), należy założyć, że prorokiem osiągniętym sukces jest ten, który formułuje na użytek grup i klas, ku którym się zwraca, orędzie, do którego wysłuchania i zrozumienia predestynują je warunki obiektywne określające interesy materialne i symboliczne tych grup i klas. Innymi słowy, należy odwrócić kierunek uznanej na ogół relacji między prorocstwem a jego słuchaczami: prorok religijny lub polityczny naucza zawsze nawróconych i podąża za swoimi uczniami co najmniej w równej mierze jak oni za nim, ponieważ jedynie ci go słuchają i rozumieją, którzy będąc takimi, jakimi są obiektywnie, dali mu upoważnienie do dawania im lekcji. Jeśli nie można zaprzeczać występowaniu skutków owej profetycznej quasi-systematyzacji, w której aluzje i elipsy są na tyle dobrze sformułowane, by ułatwić zgodę nawet na to, co niezrozumiałe bądź domniemane, to jednak nie można wydedukować szans sukcesu orędzia proroka na podstawie samej treści owego prorocstwa (na przykład porównanie rozpowszechnienia chrześcijaństwa i isła-

mu). Słowo, które celebrytuje, to znaczy sankcjonuje i uświęca oczekiwania, które właśnie spełniło przez sam fakt ich objawienia, może dodać swą własną, to znaczy czysto symboliczną, siłę do istniejących uprzednio układów sił tylko pod warunkiem, że samo ją czerpie z milczącego upoważnienia, jakie mu przyznają grupy lub klasy uwikłane w owe układy sił.

*2.3.1. Instancja pedagogiczna dysponuje AP dającym jej możliwość uprawomocniania arbitralności kulturowej przezeń wdrażanej jedynie w granicach wyznaczanych przez ową arbitralność kulturową, to znaczy w tej mierze, w jakiej – zarówno ze względu na swój typ narzucania (typ narzucania uprawnionego), ograniczenie tego, co narzuca, tych, którzy powołani są do narzucania (wychowawcy uprawnieni), jak i tych, którym narzuca (uprawnieni odbiorcy) – odtwarza podstawowe zasady arbitralności kulturowej, którą określona grupa lub klasa tworzy jako godną odtwarzania: czy to dzięki własnemu istnieniu, czy dzięki upoważnieniu określonej instancji do sprawowania autorytetu niezbędnego do jej odtwarzania.*

*Objaśnienie.* Jeśli nader łatwo jest dostrzec ograniczenia zawarte w upoważnieniu wówczas, gdy są one bezpośrednio zdefiniowane, jak to ma miejsce zawsze, gdy DP jest sprawowane przez instytucję szkolną, dają się one zaobserwować także w wypadku DP spełnianego przez grupę rodzinną (zarówno w grupach czy klasach dominujących, jak i zdominowanych). Definicja uprawnionych wychowawców, uprawnionego zakresu ich DP oraz uprawnionego sposobu jego narzucenia obejmuje na przykład formy bardzo zróżnicowane w zależności od struktury pokrewieństwa i charakteru dziedziczenia, jak typ przekazu dóbr gospodarczych oraz władzy (na przykład różne formy podziału pracy pedagogicznej między rodzicami w formacjach społecznych o dziedzictwie patry-

bądź matrylinearnym lub w różnych klasach tej samej formacji społecznej). To nie przez przypadek wychowanie dzieci jest przedmiotem konfliktowych wyobrażeń, a nawet okazją do napięć i konfliktów zawsze, gdy współmieszkają ze sobą różne rodziny, czy też w obrębie jednej rodziny, gdy jej odmienne linie lub pokolenia należą do różnych klas (na przykład w ostateczności konflikt związany z prawem dorosłych jednej rodziny do dokonywania DP, a zwłaszcza represji fizycznej wobec dzieci innej rodziny, ów konflikt na temat uprawionych granic DP rodzinnego, zawdzięcza swoistą dłań formę względnej pozycji zaangażowanych węń rodzin w strukturze stosunków klasowych).

*2.3.1.1. Nadanie prawa do przemocy symbolicznej wyznaczające podstawy AP określonej instancji pedagogicznej jest zawsze nadaniem ograniczonym: to jest przekazaniem owej instancji autorytetu w tej mierze, w jakiej jest on potrzebny, aby wdrożyć w sposób uprawomocniony arbitralność kulturową zgodnie ze sposobem narzucenia określonym przez ową arbitralność; owo nadanie równocześnie wyklucza możliwość swobodnego określenia przez ową instancję, sposobu narzucenia, narzucanych treści i publiczności, której je narzuca (zasada ograniczenia autonomii instancji pedagogicznych).*

*2.3.1.2. W określonej formacji społecznej sankcje – materialne lub symboliczne, pozytywne lub negatywne, prawnie zagwarantowane lub nie – w których wyraża się AP i które trwale zapewniają, wzmacniają i uświęcają efekt DP, mają tym więcej szans uznania ich za prawomocne, to znaczy mają siłę symboliczną tym większą (według twierdzenia 2.1.2.4), w im większym stopniu dotyczą grup lub klas, w których istnieje więcej szans ich potwierdzenia przez sankcje rynku, na którym kształtuje się wartość ekonomiczna i symboliczna wytworów różnych DP (zasada realności lub prawo rynkowe).*



*Objaśnienie 1.* Uznanie przyznane obiektywnie pewnej instancji pedagogicznej przez grupę lub klasę jest zawsze funkcją (niezależnie od różnych psychologicznych lub ideologicznych aspektów towarzyszącego mu doświadczenia) stopnia, w jakim wartość rynkowa i wartość symboliczna ich członków są zależne od ich przeobrażenia i uświęcenia przez DP owej instancji. Zrozumiałe jest na przykład, że średniowieczna szlachta tylko niewiele uwagi poświęcała wychowaniu scholastycznemu lub że – przeciwnie – klasy kierownicze miast greckich uciekały się do usług sofistów i retorów bądź też że – w wypadku naszych społeczeństw – klasy średnie (a mówiąc ściślej, pewne odłamy klas średnich, których awans społeczny – przeszły i przyszły – zależy bezpośrednio od Szkoły) odróżniają się od klas ludowych uległością wobec szkoły, która przejawia się między innymi w ich szczególnej wrażliwości na symboliczny rezultat kar lub nagród, a zwłaszcza na rezultat społecznego potwierdzenia tytułów szkolnych.

*Objaśnienie 2.* Im bardziej rynek, na którym ustala się wartość wytworów różnych DP, jest spójny, tym więcej grupy lub klasy, które zostały poddane DP wdrażającemu dominującą arbitralność kulturową, mają szans na zdanie sobie sprawy z bezwartościowości ich kultury nabytej – zarówno dzięki anonimowym sankcjom rynku pracy, jak i dzięki symbolicznym sankcjom rynku kulturowego (na przykład rynku matrymonialnego), nie mówiąc o werdyktach szkolnych, zawsze pełnych uwikłań ekonomicznych i symbolicznych. Owe przywołania do porządku mają na celu bądź wywołanie w tych klasach bezpośredniego uznania kultury dominującej jako uprawnionej, bądź przynajmniej zaszczepienie w nich świadomości bezwartościowości nabytej przez nie kultury. Tak oto, jednocząc rynek, na którym ustala się wartość wytworów różnych DP, społeczeństwo burżuazyjne (w porównaniu na przykład ze społec-

czeństwem typu feudalnego) powiększyło liczbę okazji podporządkowania wytworów DP zdominowanych kryteriom oceny kultury uprawnionej, głosząc tym samym i potwierdzając jej dominację w sferze porządku symbolicznego. W takiej formacji społecznej stosunek między zdominowanymi DP i dominującym DP może więc być zrozumiała analogicznie do relacji, jaka ustala się w ekonomii dualistycznej między dominującym sposobem produkcji a zdominowanymi sposobami produkcji (jak na przykład rolnictwo i tradycyjne rzemiosło), których wytwory są poddane prawom rynku zdominowanego przez wytwory kapitalistycznego typu produkcji. Niemniej jednak zjednoczenie rynku symbolicznego, jakkolwiek byłoby ono zaawansowane, nie wyklucza wcale możliwości, że DP zdominowanym udaje się narzucić tym, którzy im podlegają (przynajmniej na pewien czas i w pewnych dziedzinach praktyki) uznanie ich prawomocności: rodzinne DP może się dokonywać w grupach lub klasach zdominowanych jedynie o tyle, o ile jest ono uznane za prawomocne zarówno przez tych, którzy je sprawują, jak i przez tych, którzy są mu podporządkowani, nawet jeśli ci ostatni są skazani na odkrycie, że arbitralność kulturowa, której wartość musieli najpierw uznać, by ją sobie przyswoić, jest pozbawiona wartości na rynku gospodarczym lub symbolicznym zdominowanym przez arbitralność kulturową klas dominujących (na przykład konflikty towarzyszące akulturacji do kultury dominującej bądź intelektualisty skolonizowanego – nazywanego przez Algierczyków *m'turni* – bądź intelektualisty wywodzącego się z klas zdominowanych, skazanego na rewaluację autorytetu ojcowskiego ze wszystkimi formami towarzyszącego temu wyparcia się, stłumienia bądź przystosowania).

2.3.1.3. *Instancja pedagogiczna jest tym mniej zmuszona do głoszenia i usprawiedliwiania własnej prawomocności, im bar-*

*dziej bezpośrednio arbitralność przez nią wdrażana reprodukuje arbitralność kulturową grupy lub klasy, która ją do tego upoważniła, przekazując swój AP.*

*Objaśnienie.* Pod tym względem DP realizowane w społeczeństwie tradycyjnym stanowi przypadek skrajny, ponieważ zastępując autorytet społeczny mało zróżnicowany i w związku z tym niepodważalny i nie podważany, nie odwołuje się ono do żadnego uzasadnienia ideologicznego AP jako takiego ani do technicznej refleksji na temat instrumentów DP. To samo odnosi się do instancji pedagogicznej, gdy jej główną (bądź jedyną) funkcją jest reprodukcja stylu życia klasy dominującej lub pewnej jej części (na przykład formowanie młodego szlachcica przez wysłanie go do szlacheckiego domu – „zastępcze wychowanie w domu obcym” – bądź, w mniejszym stopniu, formowanie gentlemana w tradycyjnym Oxfordzie).

*2.3.2. Ponieważ sukces każdego DP jest funkcją stopnia, w jakim odbiorcy uznają AP instancji pedagogicznej, oraz stopnia, w jakim kontrolują oni kod kulturowy komunikowania pedagogicznego, sukces określonego DP w określonej formacji społecznej jest funkcją systemu związków między arbitralnością kulturową przezeń narzucaną, arbitralnością kulturową dominującą w tej formacji społecznej oraz arbitralnością kulturową wdrożoną przez pierwotne wychowanie w grupach lub klasach, z których wywodzą się osoby poddane owemu DP (zgodnie z twierdzeniami 2.1.2, 2.1.3, 2.2.2 i 2.3).*

*Objaśnienie.* Wystarczy zestawić z tymi trzema zasadami zmienności różne formy historyczne DP lub różne DP równocześnie dokonywane w jednej formacji społecznej, aby zdać sobie sprawę z szans, jakie owym DP i kulturze przez nie narzucanej daje fakt ich przyjęcia i uznania przez grupy lub klasy odmiennie usytuowane w stosunku do instancji pedagogicznych i grup lub klas dominujących. Rozumie się samo

przez się, że charakterystyka określonego DP na podstawie owych trzech wymiarów tym lepiej zdaje sprawę z jej cech, im pełniejsze jest zespolenie różnych DP tej samej formacji społecznej w obiektywnie zhierarchizowany system, co oznacza, że rynek, na którym ustala się wartość ekonomiczna i symboliczna wytworów różnych DP, jest bardziej ujednolicony, tak że wytwór jakiegoś DP zdominowanego ma tym więcej szans na poddanie go zasadom oceny, które reprodukuje DP dominujące.

*2.3.2.1. W określonej formacji społecznej sukces dominującego DP zróżnicowany w zależności od grup lub klas jest funkcją: (1) etosu pedagogicznego właściwego jakiejś grupie lub klasie, to znaczy systemu nastawień wobec tego DP oraz instancji je wykonującej jako produktu interioryzacji (a) wartości, którą DP dominujące przypisuje, mocą swoich sankcji, wytworom różnych DP rodzinnych, (b) wartości, którą różne rynki społeczne przypisują, mocą swych sankcji obiektywnych, wytworom dominującego DP w zależności od grupy i klasy, z której się wywodzą, (2) kapitału kulturowego, to znaczy dóbr kulturowych przekazanych przez różne rodzinne DP, których wartość jako kapitału kulturowego jest funkcją dystansu między arbitralnością kulturową narzuconą przez dominujące DP i arbitralnością kulturową wdrożoną przez rodzinne DP w różnych grupach bądź klasach (zgodnie z twierdzeniami 2.2.2, 2.3.1.2 i 2.3.2).*

*2.3.3. Ponieważ DP czerpie swój AP ze scedowania autorytetu, dąży ono do odtworzenia u tych, którzy są mu podporządkowani, stosunku, jaki członkowie grupy lub klasy utrzymują z ich kulturą, na przykład nieznanomości obiektywnej prawdy o tej kulturze jako arbitralności kulturowej (etnocentryzm).*

*2.3.3.1. W określonej formacji społecznej system wszystkich DP, ponieważ podlega skutkom dominacji DP dominującego,*

dąży do odtworzenia, zarówno w klasach dominujących, jak i zdominowanych, nieznanomości obiektywnej prawdy o kulturze prawomocnej jako dominującej arbitralności kulturowej, której odtwarzanie wpływa na odtwarzanie układów sił (zgodnie z twierdzeniem 1.3.1).

### 3. O pracy pedagogicznej

3. Jako arbitralne narzucanie arbitralności kulturowej zakładające <sup>przejęcie</sup> ~~scędowanie~~ autorytetu (zgodnie z 1 i 2), które pociąga za sobą fakt, że instancja pedagogiczna odtwarza zasady arbitralności kulturowej, którą jakaś grupa lub klasa narzuca jako godną odtworzenia – zarówno z racji jej istnienia, jak i z racji scędowania na instancję autorytetu niezbędnego do jej odtworzenia (zgodnie z twierdzeniami 2.3 i 2.3.1) – DP pociąga za sobą pracę pedagogiczną (PP) polegającą na wdrażaniu, które musi trwać tak długo, aż uzyska się trwałe wykształcenie, to znaczy *habitus*, czyli wytwór interioryzacji zasad arbitralności kulturowej zdolnej do samoodtwarzania po zatrzymaniu DP i tym samym do odtwarzania w praktyce zasad zinterioryzowanej arbitralności.

*Objaśnienie 1.* Jako działanie, które powinno trwać, aby wytworzyć trwały *habitus*, to znaczy jako działanie narzucające i wdrażające arbitralność, które może się dokonywać w pełni jedynie przez PP, DP wyróżnia się spośród dorywczych i nadzwyczajnych działań o przemocy symbolicznej jak działanie proroka, „twórcy” intelektualnego bądź czarownika. Takie działania narzucania symbolicznego mogą spowodować głębokie i trwałe przeobrażenie tych, do których się odnoszą, jedynie o tyle, o ile później są kontynuowane w działaniu narzucania o charakterze ciągłym, to znaczy w PP (na przykład kazania i katechizmy kapłanów bądź profesorski komentarz

„klasyków”). Biorąc pod uwagę warunki, jakie muszą być spełnione, aby PP została dokonana („wychowawca – mówi Marks – ma sam potrzebę bycia wychowanym”), każdą instancję pedagogiczną charakteryzuje dłuższe trwanie strukturalne (gdy inne czynniki pozostają niezmiennie) niż inne instancje dysponujące władzą przemocy symbolicznej, ponieważ dąży ona do odtworzenia – jak dalece jej na to pozwala jej względna autonomia – warunków, w których zostali uformowani odtwórcy, to znaczy warunków jej własnego odtworzenia. Dla przykładu przypomnijmy niezwykle powolne tempo przekształcenia DP, gdy mamy do czynienia z tradycjonalizmem DP wykonywanego przez rodzinę, która, zobowiązana do pierwotnego wychowania, zmierza do pełniejszego realizowania kierunków wszystkich DP i może tym samym – nawet w społeczeństwach współczesnych – odgrywać rolę ochrony odziedziczonych tradycji bądź wspierać inercję instytucji nauczania, które ich własna funkcja skłania do samoodtworzenia w postaci jak najmniej zmienionej, na wzór społeczeństw tradycyjnych.

*Objaśnienie 2.* Podstawowy instrument historycznej kontynuacji, wychowanie rozumiane jako proces, przez który dokonuje się w czasie odtwarzanie arbitralności kulturowej za pośrednictwem wytwarzania habitusu wytwarzającego praktyki zgodne z arbitralnością kulturową (to znaczy dzięki przekazowi wykształcenia jako informacji mogącej w sposób trwały „informować” odbiorców), jest w sferze kultury równoważny z przekazem kapitału genetycznego w sferze biologicznej. Habitus jest analogiczny do kapitału genealogicznego, a wdrażanie określające spełnianie DP jest analogiczne do mnożenia się o tyle, o ile przekazuje ono informację rodzącą informację analogiczną.

*3.1. Jako długotrwała praca wdrażania wytwarzającego trwałe wykształcenie, to znaczy wytwórców praktyk zgodnych z zasa-*

*dami arbitralności kulturowej grup i klas, które na DP scedowują AP niezbędny dla jego ustalenia i kontynuacji, PP zmierza do odtwarzania społecznych stosunków wytwarzania owej arbitralności kulturowej, to znaczy obiektywnych struktur, których jest wytworem, za pośrednictwem habitusu jako zasady powołującej do życia praktyki odtwarzające struktury obiektywne.*

*3.1.1. Szczególną produktywność PP mierzy się obiektywnie stopniem, w jakim wytwarza ona właściwy jej efekt wdrażania, to znaczy efekt odtwarzania.*

*3.1.1.1. Szczególną wytwórczość PP, to znaczy stopień, w jakim udaje się jej wdrożyć uprawnionym odbiorcom arbitralność kulturową, na której odtwarzanie ma ona mandat, mierzy się stopniem, w jakim habitus przez nią wytworzony jest trwały, to znaczy im dłużej jest on w stanie wzbudzać praktyki zgodne z zasadami arbitralności kulturowej.*

*Objaśnienie.* Efekty właściwe DP można przeciwstawić efektom władzy politycznej z punktu widzenia ich trwałości ujawniającej strukturalną trwałość odpowiadających im możliwości narzucania: PP jest w stanie dłużej podtrzymywać wdrażaną arbitralność niż przymus polityczny (z wyjątkiem sytuacji, w której władza polityczna ucieka się sama do PP, czyli do szczególnej dydaktyki). Władza religijna kształtuje trwałe praktyki o tyle, o ile ucieleśnia się ona w Kościele dokonującym PP – bezpośrednio bądź pośrednio, to znaczy za pośrednictwem rodzin (na przykład wychowanie chrześcijańskie). Innymi słowy, władza przemocy symbolicznej DP uciekająca się do PP sytuuje się w długiej perspektywie czasu w odróżnieniu od autorytetu władzy politycznej, stale zmagającego się z zagadnieniem przetrwania (następstwa).

*3.1.1.2. Szczególną produktywność PP, to znaczy stopień, w jakim udaje się jej wdrożyć uprawnionym odbiorcom arbitral-*

*ność kulturową, do której odtwarzania ma ona mandat, mierzy się stopniem, w jakim wytworzony przez nią habitus jest przekładalny, to znaczy jest w stanie pobudzać praktyki zgodne z zasadami arbitralności wdrożonej w jak najliczniejszych odrębnych sferach.*

*Objaśnienie.* Tak oto rozpiętość władzy religijnej mierzy się stopniem, w jakim wytwarzany przez PP odpowiednich instancji pedagogicznych habitus wzbudza praktyki zgodne z zasadami arbitralności wdrożonej w dziedzinach oddalonych bardziej od tych, w których króluje otwarcie doktryna, jak zachowania ekonomiczne lub wybory polityczne. Tak samo „kształtującą siłę przyzwyczajień” (Panofsky) wychowania scholastycznego można odnaleźć w efektach, jakie wytwarza ona w strukturze katedry gotyckiej bądź w układzie graficznym manuskryptów.

*3.1.1.3. Szczególną produktywność PP, to znaczy stopień, w jakim udaje się jej wpoić uprawnionym odbiorcom arbitralność kulturową, do której odtwarzania ma ona mandat, mierzy się stopniem, w jakim habitus przez nią wytworzony jest wyczerpujący, to znaczy jak dalece odtwarza w praktykach, które wzbudza, zasady arbitralności kulturowej grupy lub klasy.*

*Objaśnienie.* Mimo że odpowiedniość trzech miar reprodukcji nie jest z logicznego punktu widzenia niezbędna, teoria habitusu jako zasady ujednocniającej i wzbudzającej praktyki pozwala zrozumieć fakt, iż w rzeczywistości trwałość, przekładalność i wyczerpywalność habitusu są ściśle związane.

*3.1.2. Uprawnienie, które leży u podstaw DP, zawiera, poza ograniczeniem wpajanych treści, określenie sposobu wpajania (uprawniony sposób wpajania) oraz okresu wpajania (okres uprawnionego kształcenia), określających z kolei stopień spełnienia PP uznany za wystarczający i konieczny, aby wytworzyć*



pełną formę habitusu, tzn. bardzo znaczny stopień doskonałości kulturowej (stopień uprawnionej kompetencji), na podstawie której grupa lub klasa rozpoznaje człowieka «kulturalnego».

3.1.2.1. *W określonej formacji społecznej uprawnienie, które leży u podstaw dominującego DP, obejmuje, poza ograniczeniem wdrażanych treści, dominujące określenie sposobu i trwania wdrażania, które z kolei określają stopień spełnienia PP uznany za wystarczający i konieczny, aby wytworzyć pełną formę habitusu, to znaczy stopień udoskonalenia kulturowego (stopień uprawnionej kompetencji w zakresie uprawnionej kultury), na podstawie którego nie tylko klasy dominujące, ale także zdominowane skłonne są uznać «człowieka kulturalnego» i wedle którego obiektywnemu mierzeniu poddane zostają wytwory zdominowanych DP, to znaczy różne formy człowieka udoskonalonego wedle arbitralności kulturowej grup lub klas zdominowanych.*

3.1.3. *Jako długotrwała praca wdrażania wytwarzająca trwałą i przekładalną habitus, to znaczy wpajająca ogółowi uprawnionych odbiorców system schematów percepcji, myślenia, oceniania i działania (częściowo lub całkowicie identycznych), PP sprzyja wytwarzaniu integracji intelektualnej i integracji moralnej grupy lub klasy, w imię której jest dokonywana.*

*Objaśnienie.* Jedynie pod warunkiem dostrzeżenia, że integracja grupy opiera się na identyczności (całkowitej lub częściowej) habitusów wdrożonych przez PP, to znaczy tylko pod warunkiem znalezienia zasady homologii praktyk w całkowitej lub częściowej identyczności gramatyk powołujących do życia praktyki, można uniknąć naiwności społecznych filozofii konsensu, które sprowadzając integrację grupy do faktu posiadania wspólnego repertuaru wyobrażeń, uniemożliwiają sobie na przykład zrozumienie jedności i funkcji integrującej praktyk lub opinii zasadniczo odmiennych bądź wręcz sprzecz-

nych, ale wytworzonych przez ten sam pierwotny habitus (na przykład styl wytworów artystycznych określonej epoki i określonej klasy). Co więcej, ten sam habitus może zrodzić równie dobrze jakąś praktykę, jak jej zaprzeczenie – jeśli tylko jego zasadą jest logika różnicowania (na przykład tendencje terminatorów intelektualnych do prowadzenia w sposób szczególnie otwarty intelektualnej gry rozgraniczeń; ten sam habitus klasy uprzywilejowanej może zrodzić opinie polityczne lub estetyczne całkowicie przeciwne, których zasadniczą jedność zdradzają jedynie modalności wyznania wiary lub praktyk).

*3.1.3.1. Jako długotrwała praca wdrażania wytwarzającego interioryzację zasad arbitralności kulturowej w formie trwałego i przekładalnego habitusu, a zatem zdolnego do pobudzenia praktyk zgodnych z tymi decyzjami poza wszelką reglamentacją bezpośrednią i jakimkolwiek otwartym powoływaniem się na zasadę; PP pozwala grupie lub klasie, która ceduje na DP swoją władzę, tworzyć i odtwarzać własną integrację intelektualną i moralną bez uciekania się do zewnętrznych represji, a zwłaszcza do przymusu fizycznego.*

*Objaśnienie.* PP jest substytutem przymusu natury fizycznej: represja fizyczna (na przykład zamknięcie w więzieniu czy azylu) sankcjonuje w rzeczywistości niepowodzenia interioryzacji arbitralności kulturowej. Co więcej, PP jest substytutem przynoszącym korzyści. Chociaż (a może właśnie dlatego) bardziej ukryta, PP jest w końcu przynajmniej równie skuteczna jak przymus fizyczny, który może wytworzyć efekt trwający nawet po zaprzestaniu jego bezpośredniego egzekwowania jedynie dlatego, że zawsze zmierza on równocześnie dodatkowo do wywoływania efektu symbolicznego (co oznacza, mówiąc na marginesie, że król nie jest nigdy nagi i że jedynie niewinnie idealistyczna koncepcja wewnętrznej siły sprawiedliwości, koncepcja oparta na założeniu rozróżnienia siły

i wyobrażeń prawomocności, które ona zawsze rodzi, może prowadzić do twierdzenia, za Russellem i innymi po nim, o „nagiej sile” – *naked power*). Zatem PP, w miarę jak zapewnia trwałość efektów przemocy symbolicznej, dąży do wytworzenia stałej dyspozycji do dawania w każdej sytuacji (na przykład w sferze płodności, wyborów ekonomicznych lub politycznego zaangażowania) dobrej odpowiedzi (czyli odpowiedzi przewidzianej przez arbitralność kulturową i tylko przez nią) na symboliczne bodźce pochodzące od instancji wyposażonych w AP, który umożliwił PP wytwarzającą habitus (na przykład skutki kazań kapłanów czy bulli papieskich jako symboliczne formy pobudzania wychowania chrześcijańskiego).

3.2. *Jako działanie przeobrażające, mające na celu wdrożenie wykształcenia jako systemu trwałych i przekładalnych dyspozycji, PP, której warunkiem jest AP, w efekcie potwierdza i nieodwracalnie uświęca AP, to znaczy prawomocność DP i arbitralność kulturową przez nie wdrażaną – dzięki coraz pełniejszemu ukrywaniu (które jest zapewnione przez sukces wdrażania arbitralności) arbitralności wdrażania i kultury wdrażanej.*

*Objaśnienie.* Dostrzeżenie błędnego koła w występowaniu AP już w samej zasadzie DP, a nie tylko w jego rezultacie oznaczałoby zapoznanie faktu, że w porządku genezy (biografia i następstwo pokoleń) AP, którym dysponuje każde dokonywane DP, rozbija koło pedagogiczne, na które byłoby skazane każde DP bez AP, jedynie po to, by tym pełniej zamknąć osoby podlegające możliwej dzięki temu PP w kręgu etnocentryzmu (grupy lub klasy). Można by znaleźć paradygmatyczne wyobrażenie tego paradoksu w kręgu chrztu i bierzmowania: wyznanie wiary dokonane w wieku intelektualnej dojrzałości jest uznane za retrospektywne potwierdzenie przyrzeczenia złożonego z okazji chrztu, który powierzał dziecko wychowaniu prowadzącemu nieuchronnie do owego

wyznania wiary. Tak więc, w miarę jej wykonywania, PP wytwarza w coraz pełniejszym stopniu obiektywne warunki nieznaności arbitralności kulturowej, to znaczy warunki subiektywnego doświadczenia arbitralności kulturowej jako koniecznej, w sensie „naturalnej”. Ten, kto rozmyśla nad swoją kulturą, jest już uprzednio wykształcony i pytania człowieka, który wierzy w to, że podważa zasady swojej kultury, mają nadal za podstawę jego wychowanie. Kartezjański mit wrodzonego rozumu, to znaczy kultury naturalnej czy wykształconej natury, która poprzedzałaby wychowanie, retrospektywne złudzenie nieuchronnie zawarte w wychowaniu (jako arbitralnym narzuceniu mogącym narzucić zapomnienie arbitralności) jest tylko innym sposobem magicznego przerwania kręgu AP. „Jako że wszyscy byliśmy dziećmi, zanim staliśmy się ludźmi, i musieliśmy być długo rządzeni przez nasze pragnienia i naszych nauczycieli – czynniki często wzajemnie sprzeczne – nie znajdując zawsze najlepszej rady ani ze strony pragnień, ani nauczycieli, jest prawie niewiarygodne, by nasze sądy były tak czyste i rzetelne, jak powinny być, gdybyśmy od urodzenia byli w całkowitym posiadaniu naszego rozumu i pozostawali bez przerwy jedynie pod jego wpływem”. Tak więc nie można inaczej uniknąć kręgu chrztu nieuchronnie potwierdzanego, jak składając hołd mistyce „powtórnego narodzenia”, której filozoficzną wersję mogliśmy dostrzec w transcendentalistycznym fantazmacie podboju przez same cnoty myśli o myśli bez nie pomyślanego.

*3.2.1. PP jako długotrwała praca wdrażania wytwarzająca w coraz pełniejszym stopniu nieznanosc podwójnej arbitralności DP, to znaczy uznanie AP instancji pedagogicznej i prawomocności wytworu, jaki proponuje, wytwarza w sposób nierozdzielny prawomocność wytworu i uprawomocnioną potrzebę*

*tego wytworu jako wytworu uprawomocnionego, kształtując konsumenta prawomocnego, to znaczy wyposażonego w społeczną definicję prawomocnego produktu i w dyspozycję do jego konsumowania w prawomocnych formach.*

*Objaśnienie 1.* Jedynie PP może rozerwać krąg, w którym zamyka się ten, kto zapomina, że „potrzeba kulturowa” jest potrzebą wykształconą, to znaczy kiedy oddziela ją od społecznych warunków jej wyłonienia. I tak dewocja religijna lub kulturowa, rodząca praktyki religijne lub estetyczne, takie jak gorliwe uczęszczanie do kościoła lub muzeum, jest wytworem AP rodziny (i, wtórnie, instytucji – Kościoła czy Szkoły). On to w toku biografii jednostki rozrywa ów krąg „potrzeby kulturowej”, uświęcając jako godne poszukiwania dobra zbawienia religijnego lub kulturowego i wytwarzając potrzebę tych dóbr już przez sam fakt uprzedniego narzucenia ich konsumpcji. Dostrzegając, że warunkiem potrzeby uczęszczania do muzeum lub kościoła jest właśnie uczęszczanie do muzeum lub kościoła i że gorliwe uczęszczanie zakłada potrzebę uczęszczania, dochodzimy do wniosku, że aby rozerwać krąg pierwszego wejścia do kościoła lub muzeum, należałoby mieć predyspozycję do uczęszczania, która – z wyjątkiem wiary w cud predestynacji – może być jedynie dyspozycją rodziny do sprawiania, że ucęszcza się przez sam fakt ucęszczenia, dopóki owo ucęszczenie nie wytworzy stałej dyspozycji do ucęszczenia. W wypadku religii, sztuki amnezja genezy prowadzi do szczególnej formy złudzenia Kartezjusza: do mitu gustu wrodzonego, który niczego nie zawdzięczałby przymusowi nauczania, ponieważ byłby nam całkowicie dany od momentu narodzenia, przekształcony w wolne wybory wolnego sądu pochodzącego z uwarunkowań będących w stanie wytworzyć zarówno uwarunkowane wybory, jak i zapomnienie tego uwarunkowania.

*Objaśnienie 2.* Nie dostrzegając, że PP wytwarza nieodłącznie prawomocny wytwór jako taki, to znaczy jako przedmiot godny materialnej bądź symbolicznej konsumpcji (a więc czczony, uwielbiany, ceniony, zachwycający itp.), oraz skłonność do materialnej bądź symbolicznej konsumpcji tego przedmiotu, skazujemy się na niekończące się pytania o pierwotność czci, czy tego, co czczone, uwielbienia, czy tego, co wielbione, szacunku, czy tego, co szanowane, zachwyty, czy tego, co zachwycające itd., czyli na oscylowanie między próbami dedukcji z samych właściwości przedmiotu dyspozycji wobec niego a próbami sprowadzenia właściwości przedmiotu do tych, które mu przypisują dyspozycje przedmiotu. W rzeczywistości PP wytwarza osobników, którzy wyposażeni w odpowiednią dyspozycję mogą ją stosować jedynie w odniesieniu do określonych przedmiotów, a mianowicie do tych, które się im – wytworzonym przez PP – jawią jako wywołujące odpowiednią dyspozycję bądź jej wymagające.

*3.2.2. Jako długotrwała praca wdrażania, wywołująca coraz pełniej nieznaną podwójnej arbitralności DP, PP dąży do tym pełniejszego ukrycia, im bardziej spełnia się obiektywna prawda o habitusie jako interioryzacji zasad arbitralności kulturowej, w tym większym stopniu dokonanej, im pełniej wykonana zostaje praca wdrażania.*

*Objaśnienie.* Zrozumiałe jest, że społeczna definicja doskonałości zawsze dąży do odwołania się do tego, co „naturalne”, to znaczy do modalności praktyki, która zakłada stopień spełnienia PP, będącej w stanie wywołać zapomnienie nie tylko podwójnej arbitralności DP, którego jest wytworem, ale także wszystkiego, co spełniona praktyka zawdzięcza PP (na przykład greckie *arètè* swoboda „człowieka honorowego”, *sarr* kabylskiego człowieka honoru czy „antyakademicki akademizm” chińskiego mandaryna).

3.2.2.1. *Jako długotrwała praca wdrażania powodująca coraz pełniejszą nieznajomość podwójnej arbitralności DP, to znaczy między innymi nieznajomość nieuchronnego ograniczania przez arbitralność kulturową, jaką wpaja, PP wywołuje w coraz większym stopniu nieznajomość etycznych i intelektualnych ograniczeń, które są skorelowane z interioryzacją owego ograniczenia (etnocentryzm etyczny i logiczny).*

*Objaśnienie.* Oznacza to stwierdzenie, że PP wytwarzająca habitus jako system schematów myśli, percepcji, oceniania i działania, wywołuje nieznajomość ograniczeń zawartych w tym systemie, i to w ten sposób, że skuteczność etycznego i logicznego zaprogramowania przez nią wytworzonego ulega podwojeniu na skutek nieznajomości wewnętrznych ograniczeń owego zaprogramowania, nieznajomości, będącej funkcją stopnia wykonania PP: osobnicy wytworzeni przez PP nie byłoby tak całkowicie więźniami ograniczeń narzuconych im myśli i ich realizacji przez arbitralność kulturową, gdyby zamknięci wewnątrz tych ograniczeń przez autodyscyplinę i autocenzurę (tym bardziej nieuświadomione, im pełniej ich zasady zostały zinterioryzowane) nie przeżywali swoich myśli i ich realizacji podlegając złudzeniu wolności i uniwersalności.

3.2.2.1.1. *W określonej formacji społecznej PP, dzięki której dopełnia się dominujące DP, tym łatwiej prowadzi do narzucenia uprawomocnienia dominującej kultury, w im większym stopniu owa praca zostaje wykonana, czyli wówczas, gdy udaje jej się narzucić pełniejszą nieznajomość dominującej arbitralności jako takiej – nie tylko prawomocnym odbiorcom DP, ale także członkom grup bądź klas zdominowanych (dominująca ideologia prawomocnej kultury jako jedyna kultura autentyczna, to znaczy jako kultura uniwersalna).*

3.2.2.1.2. *W określonej formacji społecznej funkcją PP, dzięki której dopełnia się dominujące DP, jest zawsze utrzymanie*

porządku, to znaczy odtworzenie struktury układów sił między grupami lub klasami, ponieważ dąży ona – przez wdrażanie bądź wykluczanie – do narzucenia członkom grup lub klas zdominowanych uznania prawomocności kultury dominującej oraz do zmuszenia ich do interioryzacji, w różnej mierze, dyscypliny i cenzury, które nigdy nie służą lepiej interesom materialnym bądź symbolicznym grup lub klas dominujących niż wówczas, gdy przyjmują formę autodyscypliny i autocenzury.

3.2.2.1.3. W określonej formacji społecznej PP, dzięki której dopełnia się dominujące DP, usiłując narzucić członkom grup lub klas zdominowanych uznanie prawomocności dominującej kultury, dąży do równoczesnego narzucenia im – przez wpajanie bądź wykluczanie – uznania nieprawomocności ich własnej arbitralności kulturowej.

**Objaśnienie.** W przeciwieństwie do zubożonego wyobrażenia przemocy symbolicznej, jaką pewna klasa stosuje wobec innej za pośrednictwem wychowania (paradoksalnie, wyobrażenia wspólnego tym, którzy ujawniają dominację ideologiczną wprowadzoną do schematu przymusowego przyswajania, i tym, którzy udają oburzenie spowodowane przez narzucanie dzieciom ze „środowisk ubogich” „kultury, która nie jest dla nich stworzona”), dominujące DP zmierza w mniejszym stopniu do wdrożenia informacji składającej się na kulturę dominującą (być może dlatego, że cechująca PP szczególna produktywność oraz trwałość jest mniejsza, jeśli dokonuje się ona w grupach bądź klasach znajdujących się niżej w hierarchii społecznej) niż do wdrażania prawomocności kultury dominującej jako faktu dokonanego. Czyni to na przykład zmuszając tych, którzy są wykluczeni z kręgu uprawnionych odbiorców, do interioryzacji prawomocności ich wykluczenia (albo – jak w większości społeczeństw – jeszcze przed rozpoczęciem wychowania szkolnego, albo już w trakcie nauki) czy zmuszając do uznania



owego wykluczenia tych, których releguje do nauczania o randze znacznie niższej, oraz tych, którzy je otrzymują, bądź wreszcie wdrażając – za pośrednictwem podporządkowania dyscyplinie szkolnej i włączenia do hierarchii kulturowych – przekładalną i uogólnioną dyspozycję do respektowania dyscypliny i hierarchii społecznych. Jednym słowem, we wszystkich tych przypadkach główną sprężyną narzucania uznania kultury dominującej jako kultury prawomocnej i związanego z nim uznania nieprawomocności arbitralności kulturowej grup lub klas zdominowanych jest wykluczenie, które być może nigdy nie ma takiej mocy symbolicznej jak wówczas, gdy przyjmuje postać samowykluczenia. Wszystko odbywa się tak, jakby prawomocne trwanie PP przeznaczonej dla klas zdominowanych było obiektywnie określone jako czas niezbędny i wystarczający, aby fakt wykluczenia nabrał całej swojej mocy symbolicznej, to znaczy aby objawił się tym, którzy go doświadczenia, jako sankcja ich kulturowej bezwartościowości i aby nikt się nie odważył na zapoznanie prawa kultury prawomocnej. Jeden z mniej dostrzeganych efektów obowiązkowego nauczania sprowadza się do tego, że udaje mu się wytworzyć w klasach zdominowanych uznanie prawomocnej wiedzy i prawomocnego sposobu bycia (na przykład w dziedzinie prawa, medycyny, techniki, rozrywki czy sztuki), pociągające za sobą obniżenie wartości wiedzy i sposobu bycia, które one w pełni opanowały (na przykład prawo obyczajowe, medycyna domowa, techniki rzemieślnicze, język ludowy i sztuka ludowa, a nadto wszystko to, co przynosiły „wagary czarownicy i pastucha”, wedle określenia Micheleta) i tym samym kształtuje rynek wytwórczości materialnej, a – zwłaszcza – symbolicznej, którego środki produkcji (poczynając od studiów wyższych) są prawie zmonopolizowane przez klasy dominujące (na przykład diagnostyka medyczna, poradnictwo prawne, przemysł kulturowy itd.).

3.3. *Ponieważ PP jest procesem nieodwracalnym, wytwarzającym w czasie niezbędnym do jej wpojenia nieodwracalną dyspozycję, która sama może być stłumiona bądź przeobrażona jedynie dzięki nieodwracalnemu procesowi wytwarzającemu z kolei nową nieodwracalną dyspozycję, pierwotne DP (wychowanie podstawowe) dopełniające się w niczym nie poprzedzonej PP (PP pierwotna) wytwarza pierwotny habitus, charakterystyczny dla grupy lub klasy, który jest u podstaw późniejszego kształtowania wszelkich innych habitusów.*

*Objaśnienie.* Nie bez pewnej złośliwości zacytujemy tutaj Husserla, odkrywającego oczywistość empirycznej genealogii świadomości: „Otrzymałem wychowanie Niemca, a nie Chińczyka. Ale także wychowanie mieszczucha z małego miasta, w ramach rodziny i szkoły drobnomieszczańskiej, a nie szlachy, wielkiego właściciela ziemskiego ukształtowanego w szkole kadetów”. I obserwuje on, że jeśli zawsze można się zdobyć na uczoną znajomość innej kultury lub nawet odtworzyć wychowanie zgodnie z zasadami tej kultury (na przykład „usiłując się nauczyć serii wykładów wygłoszonych w szkole kadetów” albo „wychowując się na nowo w stylu chińskim”), owo „przyswojenie Chin nie jest możliwe w pełnym tego słowa znaczeniu, podobnie jak nie jest możliwe przyswojenie w pełnym tego słowa znaczeniu oraz w całkowicie konkretnej postaci typu junkra”.

3.3.1. *Stopień produktywności właściwej każdej PP innej niż PP pierwotna (PP wtórnej) jest funkcją dystansu oddzielającego habitus, który usiłuje ona wdrożyć (czyli narzuconą arbitralność kulturową), od habitusu, który został wdrożony przez uprzednie PP i przez jeszcze wcześniejszą PP pierwotną (to znaczy arbitralność kulturową związaną z pochodzeniem).*

*Objaśnienie 1.* Sukces każdego wychowania szkolnego, a mówiąc ogólniej – każdej PP wtórnej, zależy przede wszystkim od

pierwotnego wykształcenia, które ją poprzedziło, jeśli nawet i zwłaszcza wtedy, gdy Szkoła neguje to pierwszeństwo w swojej ideologii i praktyce, czyniąc z historii szkolnej historię bez prehistorii. Wiadomo, że – dzięki ogółowi umiejętności przyswojonych w toku życia codziennego, a zwłaszcza przez nabycie języka ojczystego bądź posługiwanie się terminami i związkami pokrewieństwa – w formie praktycznej zostają opanowane dyspozycje logiczne. Owe dyspozycje, mniej lub bardziej złożone i mniej lub bardziej przetworzone symbolicznie, w zależności od grup lub klas, przygotowują w niezrównany sposób do symbolicznego opanowania operacji, których wymaga zarówno dowodzenie matematyczne, jak i rozszyfrowanie dzieła sztuki.

*Objaśnienie 2.* Dostrzegamy również naiwność przejawiającą się w stawianiu problemu różnicującej skuteczności różnych instancji przemocy symbolicznej (na przykład rodziny, szkoły, współczesnych środków komunikowania itp.), abstrahującym – jak wyznawcy kultu wszechmocy Szkoły lub prorocy wszechmocy massmediów – od nieodwracalności procesów uczenia, która powoduje, że habitus zdobyty w rodzinie tkwi u podstaw recepcji i przyswojenia wiadomości szkolnych i że habitus zdobyty w szkole stanowi podstawę poziomemu recepcji i poziomemu przyswojenia wiadomości produkowanych i rozpowszechnianych przez przemysł kulturowy i, mówiąc ogólniej, wszelkich wiadomości naukowych bądź na poły naukowych.

*3.3.1.1. Sposób określonego wdrażania charakteryzuje (w związku ze stosunkiem rozpatrywanym w twierdzeniu 3.3.1) pozycja, jaką ono zajmuje między: (1) sposobem wdrażania dążącym do całkowitego zastąpienia jednego habitusu innym (konwersja) i (2) sposobem wdrażania mającym na celu czyste i proste potwierdzenie habitusu pierwotnego (utrzymanie lub wzmocnienie).*

*Objaśnienie.* Zasadniczą cechą wtórnych PP dążących do wywołania radykalnej konwersji (*metanoia*) można wydedukować na podstawie konieczności, z jaką muszą one ukształtować warunki społeczne swej realizacji w celu zabicia „dawnego człowieka” i poczęcia *ex nihilo* nowego habitusu. Przypomnijmy choćby skłonność do formalizmu pedagogicznego, to znaczy do przedstawienia arbitralności wdrażania jako arbitralności dla arbitralności, i – jeszcze ogólniejsze – narzucanie zasady dla zasady, stanowiące naczelną cechę sposobu wdrażania typowego dla DP nastawionego na konwersję: na przykład ćwiczenia pobożności i samoumartwiania („ogłupiajcie się”), tresura militarna itd. Z tego tytułu instytucje zamknięte (koszary, klasztor, więzienie, przytułki i internat) pozwalają dostrzec w pełnym świetle techniki dekulturacji i rekulturacji, do których musi się odwoływać PP dążąca do wytworzenia habitusu jak najbardziej podobnego do tego, który wytwarza pierwotne wychowanie, i równocześnie zmuszona do liczenia się z habitusem go poprzedzającym. Na drugim końcu, tradycyjne instytucje dla młodych dziewcząt z dobrych rodzin stanowią paradygmatyczną formę wszelkich instytucji pedagogicznych mających za odbiorców – dzięki mechanizmom selekcji i autoselekcji – jedynie jednostki już wyposażone w habitus o tyle, o ile to możliwe zbieżny z tym, który ma być wytworzony. Mogą się one zadowolić organizacją – nie bez ostentacji i przesady – wszelkich pozorów nauczania rzeczywiście skutecznego (na przykład E.N.A.). Jeśli w epokach, w których klasy dominujące powierzają pierwotne wychowanie dzieci osobom należącym do klas niższych, instytucje nauczania, które są dla tych dzieci przeznaczone, mają wszystkie cechy instytucji zamkniętej, jest tak dlatego, że w ich przypadku muszą one dokonywać prawdziwej reedukacji (na przykład internaty kolegiów jezuickich lub niemieckie i rosyjskie gimnazja XIX wieku).

3.3.1.2. *Ponieważ habitus pierwotny wdrożony przez pierwotną PP określa podstawy późniejszego kształtowania wszystkich habitusów, stopień produktywności właściwej wtórnej PP mierzy się, pod tym względem, stopniem, w jakim system środków niezbędnych do dokonania PP (sposób wdrażania) jest obiektywnie zorganizowany w zależności od dystansu istniejącego między habitusem, który ma on na celu wdrożyć, a habitusem wytworzonym przez wcześniejsze PP.*

*Objaśnienie.* Wtórna PP jest tym wydajniejsza, im pełniej – biorąc pod uwagę stopień, w jakim odbiorcy wiadomości pedagogicznych posiadają kod tych wiadomości – wytwarza ona społeczne stosunki komunikowania dzięki metodycznej organizacji ćwiczeń mających na celu zapewnienie przyspieszonej asymilacji kodu przekazu i tym samym przyspieszonego wdrożenia habitusu.

3.3.1.3. *Stopień tradycjonalizmu sposobu wdrażania mierzy się stopniem, w jakim okazuje się on obiektywnie zorganizowany w stosunku do ograniczonej publiczności uprawnionych odbiorców, to znaczy stopniem, w jakim sukces wtórnej PP zakłada, że odbiorcy są wyposażeni w adekwatny habitus (to znaczy w etos pedagogiczny i kapitał kulturowy właściwy grupom i klasom, których arbitralność kulturową on odtwarza [reprodukuje]).*

3.3.1.3.1. *Ze względu na to, że w określonej formacji społecznej dominujący sposób wdrażania skłania się do zgodności z interesem klas dominujących, to znaczy uprawnionych odbiorców, zróżnicowana skuteczność dominującej PP w zależności od grup i klas, na które oddziałuje, staje się funkcją dystansu między pierwotnym habitusem wpajany przez pierwotną PP w różnych grupach lub klasach a habitusem wpajany przez dominującą PP (czyli funkcją stopnia, w jakim wychowanie lub akulturacja jest reedukacją lub dekulturacją w zależności od grup lub klas).*

3.3.2. *Ponieważ (1) ujawnienie i formalizacja zasad stosowanych w ramach pewnej praktyki, czyli symboliczne opanowanie tej praktyki, następują nieuchronnie, w porządku logicznym i chronologicznym, po praktycznym opanowaniu jej zasad, co znaczy, że symboliczne opanowanie nigdy nie jest samo dla siebie podstawą; ponieważ (2) symboliczne opanowanie jest nieredukowalne do praktycznego opanowania, po którym następuje i do którego dorzuca skądinąd własne efekty, wynika stąd, że (1) każda wtórna PP wytwarza wtórne praktyki nieredukowalne do praktyk pierwotnych oraz dostarcza sposobu symbolicznego opanowania praktyk pierwotnych i że (2) wytwarzane przez ową PP opanowanie wtórne zakłada uprzednie opanowanie, tym bliższe prostemu opanowaniu praktycznemu praktyk, im występuje ono wcześniej w biografii.*

*Objaśnienie.* Szkolne nauczanie gramatyki nie wdraża – mówiąc właściwie – nowej gramatyki powołującej do życia praktyki lingwistyczne: dziecko musi praktycznie mieć zasady, które uczy się poddawać kontroli logicznej (na przykład koniugacje, deklinacje, konstrukcje syntaktyczne itd.); ale zdobywając umiejętność uczonej kodyfikacji tego, co czyni, zdobywa możliwość dokonywania tego bardziej świadomie i bardziej systematycznie (por. Piaget, Wygotski). Owo przeobrażenie jest analogiczne, w porządku chronologicznym biografii, do procesu historycznego, przez który prawo zwyczajowe lub tradycyjna sprawiedliwość (*Kadi Justiz*) przeobrażają się w prawo racjonalne, to znaczy skodyfikowane na podstawie jawnych zasad (por., mówiąc ogólniej, analizy Webera odnoszące się do ogólnych cech procesu racjonalizacji w dziedzinie religii, sztuki, teorii politycznej itd.). Widzieliśmy, zgodnie z tą samą logiką, że sukces działania narzucania symbolicznego dokonywanego przez proroka jest funkcją stopnia, w jakim udaje się mu ujawnić i usy-

stematyzować zasady, które grupa, do której się zwraca, ma w praktyce.

*3.3.2.1. Określony sposób wdrażania, to znaczy system środków, za pomocą których wytwarza się interioryzacja arbitralności kulturowej, charakteryzuje (zgodnie ze stosunkiem uwzględnionym w twierdzeniu 3.3.2) pozycja, jaką zajmuje on między (1) sposobem wdrażania wytwarzającym habitus dzięki nieświadomemu wdrażaniu zasad ujawniających się jedynie praktycznie w narzuconej praktyce (pedagogika zakamuflowana) i (2) sposobem wdrażania wytwarzającym habitus dzięki metodycznie zorganizowanemu wdrażaniu zasad sformułowanych, a nawet sformalizowanych (pedagogika jawna).*

*Objaśnienie.* Próżna byłaby wiara w możliwość zhierarchizowania tych dwóch sposobów wdrażania przeciwstawnych z punktu widzenia właściwej każdemu z nich produktywności, ponieważ owa skuteczność mierzona trwałością i przekładalnością wytworzonego habitusu nie może być zdefiniowana niezależnie od wdrażanych treści i funkcji społecznych, które spełnia rozważana PP w określonej formacji społecznej. Tym samym pedagogika zakamuflowana jest z całą pewnością najskuteczniejsza, gdy idzie o przekaz umiejętności tradycyjnych, nie zróżnicowanych i całościowych (uczenie się manier bądź zręcznych ruchów rąk), ponieważ wymaga ona od ucznia lub czeladnika identyfikacji z całą osobą „mistrza” czy bardziej doświadczonego „kolegi” za cenę autentycznego oddania się wykluczającego analizę zasad zachowania przykładowego; z drugiej strony, pedagogika ta, zakładając uprzednie zdobycie umiejętności, pozostaje ze swej natury mało skuteczna, jeśli stosuje się ją wobec osób pozbawionych wcześniejszej umiejętności. Może to być wielce „korzystne” dla klas dominujących, jeśli analogiczne DP realizowane jest w systemie DP zdominowanych przez DP dominujące i tym

samym przyczynia się do reprodukcji kulturowej, a przez nią do reprodukcji społecznej – zapewniając posiadaczom uprzednio zdobytej umiejętności monopol na nią.

3.3.2.2. *Ponieważ właściwym skutkiem każdej PP wtórnej jest wytwarzanie praktyk nieredukowalnych do praktyk, których symbolicznego opanowania ona dostarcza, stopień produktywności właściwej danej wtórnej PP mierzy się pod tym względem stopniem, w jakim system środków niezbędnych do wykonania PP (sposób wdrażania) jest zorganizowany obiektywnie, by zapewnić za pomocą jawnego wdrażania skodyfikowanych i formalnych zasad formalną przekładalność habitusu.*

3.3.2.3. *Stopień tradycjonalizmu sposobu wdrażania mierzy się stopniem, w jakim środki niezbędne do wykonania PP sprowadzają się do praktyk wyrażających habitus przeznaczony do odtwarzania i zmierzających – z tej prostej przyczyny, że są one dokonywane w sposób powtarzalny przez osoby wyposażone w AP – do bezpośredniego odtworzenia habitusu określonego przez praktyczną przekładalność.*

*Objaśnienie.* PP jest tym bardziej tradycjonalna, im (1) mniej wyraźnie jest wyodrębniona jako praktyka specyficzna i autonomiczna i (2) gdy jest wykonywana przez instancje o funkcjach bardziej całościowych i w większej mierze nie zróżnicowanych, to znaczy sprowadza się w większej mierze do procesu przyswajania, kiedy to mistrz nieświadomie przekazuje, pokazując przykładowy sposób zachowania, zasady, nad którymi nigdy nie panuje świadomie, odbiorcy, który je nieświadomie interioryzuje. Ostatecznie, tak jak to widać w społeczeństwach tradycyjnych, cała grupa i całe środowisko jako system materialny warunków egzystencji, ponieważ są wyposażone w znaczenie symboliczne dające im władzę narzucania, dokonują anonimowych i rozproszonych DP,



których wypełnienie nie wymaga istnienia wyspecjalizowanych jednostek i które nie muszą być wykonywane w określonych momentach (na przykład kształtowanie habitusu chrześcijańskiego w wiekach średnich za pomocą kalendarza świąt jako katechizmu i organizacji powszedniości lub za pomocą przedmiotów symbolicznych, jak książeczka do nabożeństwa).

*3.3.2.3.1. W określonej formacji społecznej pierwotna PP, której są poddani członkowie różnych grup lub klas, opiera się w tym większym stopniu na praktycznej przekładalności, im bardziej warunki ich życia materialnego uzależniają ich od wymogów praktyki, utrudniając tym samym kształtowanie się i rozwijanie zdolności symbolicznego panowania nad praktyką.*

*Objaśnienie.* Jeśli przyjmiemy, że PP jest tym bliższa jawnej pedagogice, im bardziej odwołuje się do werbalizacji i klasyfikującej konceptualizacji, dostrzeżemy, że pierwotna PP przygotowuje tym lepiej wtórne PP oparte na jawnej pedagogice urzeczywistnionej w jednej grupie lub klasie, w im większej mierze materialne warunki egzystencji mogą uniezależnić się od praktyki, to znaczy „zneutralizować” w sposób wyobraźniowy lub refleksyjny wymogi życia narzucające klasom zdominowanym nastawienie pragmatyczne. Tę relację PP i jawnej pedagogiki wzmacnia fakt, że osoby, którym powierzono wykonywanie pierwotnej PP, są w bardzo nierównym stopniu przygotowane przez wtórną PP do symbolicznego opanowania i z tej racji są w bardzo zróżnicowanym stopniu zdolne do nastawienia pierwotnej PP na werbalizację, bezpośrednio ujmowanie i konceptualizację praktycznego opanowania – wymaganych przez wtórne PP (na przykład, w przypadku skrajnym, ciągłość między rodzinną PP i szkolną PP w rodzinach nauczycieli i profesorów).

3.3.3. *Z racji upoważnienia, które ją ustanawia, dominująca PP dąży do tym pełniejszego uwolnienia się od jawnego wdrażania przesłanek decydujących o jej specyficznej produktywności, im pełniej dominująca arbitralność kulturowa jest opanowana przez jej uprawnionych odbiorców, to znaczy że najważniejsza część tego, co ma, na mocy pełnomocnictwa, wdrożyć (kapitał i etos) została już wdrożona przez pierwotną PP grup lub klas dominujących.*

3.3.3.1. *W formacji społecznej, w której zarówno w praktyce pedagogicznej, jak i w całości praktyk społecznych dominująca arbitralność kulturowa podporządkowuje opanowanie praktyczne symbolicznemu opanowaniu praktyki, dominująca PP dąży do tym pełniejszego uwolnienia się od jawnego wdrażania zasad umożliwiających opanowanie symboliczne, im pełniej zostało wdrożone uprawnionym odbiorcom praktyczne opanowanie zasad umożliwiających symboliczne opanowanie praktyk przez pierwotną PP grup lub klas dominujących.*

*Objaśnienie.* W przeciwieństwie do tego, co sugerują pewne teorie psychogenetyczne opisując rozwój inteligencji jako powszechny proces jednoliniowego przeobrażania opanowania zmysłowo-ruchowego w opanowanie symboliczne, pierwotne PP różnych grup lub klas wytwarzają systemy pierwotnych dyspozycji, które nie różnią się między sobą jedynie jako różne stopnie ujawnienia tej samej praktyki, ale także jako typy opanowania praktycznego predysponujące w nierównej mierze do zdobycia szczególnego typu symbolicznego opanowania preferującego dominującą arbitralność kulturową. Tak więc opanowanie praktyczne nastawione na posługiwanie się rzeczami i skorelowany z nim stosunek do słów predysponuje w mniejszym stopniu do uczonego opanowania zasad uczonej werbalizacji niż opanowanie praktyczne nastawione na posługiwanie się słowami oraz na stosunek do słów i do rzeczy, na

które zezwala prymat posługiwania się słowem. To właśnie wtedy, gdy jej uprawnionymi odbiorcami są jednostki, które dzięki pierwotnej PP uzyskały umiejętności praktyczne o przewadze werbalnej, wtórna PP – dysponująca pełnomocnictwem do wdrażania przede wszystkim opanowania języka oraz stosunku do języka – może, paradoksalnie, odwołać się do pedagogiki zakamuflowanej, zwłaszcza w odniesieniu do języka. Może ona bowiem się wówczas oprzeć na habitusie obejmującym praktyczną predyspozycję do używania języka zgodnie z opartym na wykształceniu stosunkiem do języka (na przykład struktura zbieżności między nauczaniem humanistyki a pierwotnym wychowaniem mieszczańskim). Przeciwnie, we wtórnej PP, której deklarowaną funkcją jest wdrażanie praktycznego opanowania technik manualnych (na przykład nauczanie techniki w placówkach nauczania technicznego), sam fakt wyłożenia w uczonej rozprawie zasad technicznych – które dzieci pochodzące z klas ludowych opanowały już w sposób praktyczny – wystarcza, aby zaklasyfikować oraz odrzucić wskazówki i zręczność jako nieuprawnione proste „majsterkowanie”, podobnie jak nauczanie ogólne sprowadza ich język do żargonu, gwary czy bełkotu. Na tym właśnie polega jeden z najpotężniejszych skutków społecznych uczo-nych rozpraw, które oddzielają nieprzekraczalną barierą posiadacza zasad (na przykład inżyniera) od zwykłego praktyka (na przykład technika).

*3.3.3.2. Ponieważ w typie formacji społecznej zdefiniowanym w 3.3.3.1 dominująca wtórna PP, która ucieka się do tradycyjnego sposobu wdrażania (zgodnie z twierdzeniami 3.3.1.3 i 3.3.2.3), charakteryzuje się słabszą produktywnością wówczas, gdy dokonuje się ona w grupach lub klasach wykonujących pierwotną PP bardziej oddaloną od dominującej pierwotnej PP, która wdraża między innymi praktyczne umiejętności o przewa-*

dze werbalnej, taka PP dąży w swojej realizacji i za jej pośrednictwem do ograniczenia kręgu swych realnych odbiorców, tym szybciej wykluczając różne grupy i klasy, im bardziej są one pozbawione kapitału i etosu obiektywnie założonych przez jej sposób wdrażania.

3.3.3.3. *Ponieważ w typie formacji społecznej zdefiniowanym w 3.3.3.1 dominująca wtórna PP, którą – uciekając się do tradycyjnego sposobu wdrażania – określa się jako niemogącą w pełni wytworzyć warunków własnej produktywności, może spełnić swoją funkcję wykluczenia już przez samo powstrzymanie się od działania, taka PP zmierza nie tylko do ograniczenia liczby jej realnych odbiorców, ale także do zapewnienia braku wiedzy na temat mechanizmów owego ograniczenia, to znaczy dąży do wywołania uznania swoich faktycznych odbiorców za odbiorców uprawnionych, a okres trwania wdrażania, któremu poddane są faktycznie różne grupy lub klasy, za prawomocny okres wdrażania.*

*Objaśnienie.* Jeśli każde DP dominujące zakłada ograniczenie liczby jego uprawnionych adresatów, wykluczenie jest często dokonywane za pośrednictwem mechanizmów zewnętrznych wobec instancji wykonującej PP, takich jak bardziej lub mniej bezpośrednio skutki działania mechanizmów ekonomicznych, lub zwyczajowe bądź prawne nakazy (na przykład *numerus clausus* jako autorytarne ograniczenie odbiorców w zależności od kryteriów etnicznych lub innych). DP, które eliminuje pewne kategorie odbiorców przez samą skuteczność sposobu wdrażania charakterystycznego dla jego PP, ukrywa lepiej i pełniej niż jakakolwiek inna arbitralność faktyczne ograniczenie jego publiczności, narzucając tym samym w sposób bardziej subtelny prawomocność swoich wytworów i swoich hierarchii (funkcja socjodycei). Można to prześledzić na przykładzie muzeum, które ogranicza swoją publiczność i któ-

re uprawomocnienia jej wartość społeczną jedynie dzięki skutkowi jego „poziomu nadawania”, to znaczy jedynie dzięki faktowi, że zakłada ono posiadanie kodu kulturowego niezbędnego do odcyfrowania wystawianych dzieł oraz granicy, ku której zmierza PP oparta na milczącym założeniu posiadania przez odbiorców warunków jej produktywności. Działanie mechanizmów, które dążą do zapewnienia w sposób niemal automatyczny – na przykład zgodnie z prawami rządzącymi stosunkiem różnych grup lub klas do dominującej instancji pedagogicznej – wykluczenia niektórych kategorii odbiorców (autoeliminacja, eliminacja progresywna itd.), może być zakamuflowane dodatkowo przez fakt, że społeczna funkcja eliminacji ukrywa się pod widoczną funkcją selekcji, jakiej instancja pedagogiczna dokonuje pośród ogółu uprawnionych odbiorców (na przykład ideologiczna funkcja egzaminu).

*3.3.3.4. Ponieważ w typie formacji społecznej zdefiniowanym w 3.3.3.1 dominująca wtórna PP, która ucieka się do tradycyjnego sposobu wdrażania, nie wdraża otwarcie przesłanek decydujących o specyficznej dla niej produktywności, taka PP dąży do wytworzenia – przez samo swoje spełnianie – uprawomocnienia sposobu posiadania uprzednio nabytych umiejętności, na które dominujące grupy lub klasy mają monopol, ponieważ mają one monopol na uprawnione zdobywanie, to znaczy na wdrażanie przez pierwotną PP praktycznych zasad prawomocnej kultury (oparty na wykształceniu stosunek do prawomocnej kultury jako stosunek zażyłości).*

*3.3.3.5. Ponieważ w typie formacji społecznej zdefiniowanym w 3.3.3.1 dominująca wtórna PP, która ucieka się do tradycyjnego sposobu wdrażania, nie wdraża otwarcie przesłanek decydujących o jej specyficznej produktywności, już przez sam fakt swojego wykonywania taka PP zakłada, wytwarza i wdraża*

*ideologie dążące do usprawiedliwienia wprowadzenia zasady stanowiącej warunek jej spełniania (ideologia zdolności jako negacja społecznych warunków wytwarzania dyspozycji opartych na wykształceniu).*

*Objaśnienie 1.* W doświadczeniu Rosenthala można dostrzec paradygmatyczną wizję najbardziej typowych skutków ideologii zdolności. Dwie grupy eksperymentatorów, którym przydzielono dwa zbiory szczurów o tym samym pochodzeniu, informując, że jedne zostały dobrane ze względu na inteligencję drugie – z uwagi na głupotę, uzyskały zasadniczo odmienne rezultaty dotyczące rozwoju swych obiektów (por. wpływ, jaki wywiera zarówno na nauczycieli, jak i na uczniów podział populacji szkolnej na populacje zhierarchizowane według kryteriów szkolnych i społecznych w zależności od typu placówki – licea klasyczne, C.E.S., C.E.T. lub *grandes écoles* oraz wydziały, sekcje – klasyczna i nowoczesna – a nawet dyscypliny).

*Objaśnienie 2.* W typie formacji społecznej zdefiniowanym w 3.3.3.1 dominująca wtórna PP charakteryzująca się tradycyjnym sposobem wdrażania (zgodnie zarówno z twierdzeniem 3.3.1.3, jak i z twierdzeniem 3.3.2.3) zawsze dąży – z tej racji, że specyficzna dla niej produktywność zmienia się w zależności odwrotnej od dystansu między dominującą arbitralnością kulturową a arbitralnością kulturową grup lub klas, w których się ona dokonuje – do pozbawienia członków klas zdominowanych materialnych i symbolicznych korzyści płynących z odebranego wychowania. Można by więc zadać pytanie, czy wtórna PP, która – przeciwnie – uwzględniałaby dystans między uprzednim habitusem i habitusem wdrażanym i która systematycznie organizowałaby się zgodnie z zasadami jawnej pedagogiki, nie prowadziłaby do zatarcia uznawanej i potwierdzanej przez tradycyjną PP granicy między odbiorcami upraw-

nionymi a wszystkimi innymi. Innymi słowy, idzie o to, czy idealnie racjonalna PP, to znaczy PP dokonująca się *ab ovo* i we wszystkich dziedzinach, a obejmująca wszystkich dających się wychować, bez przyznawania im czegokolwiek z góry, odnosząca się do jawnego celu, jakim byłoby jawne wpojenie wszystkim praktycznych zasad symbolicznego opanowania praktyk, które zostały wdrożone przez pierwotne DP jedynie w pewnych grupach lub klasach, czyli ujmując to zwięźle: PP zastępująca wszędzie tradycyjny sposób wdrażania zaprogramowanego przekazu prawomocnej kultury, nie odpowiadałaby pedagogicznemu interesowi grup lub klas zdominowanych (hipoteza demokratyzacji nauczania przez racjonalizację pedagogiki). Aby przekonać się o utopijności polityki wychowania opartej na tej hipotezie, wystarczy zauważyć, że – nawet nie wspominając o inercji właściwej każdej instytucji wychowawczej – struktura układów sił wyklucza możliwość, aby dominujące DP mogło się uciec do PP sprzecznej z interesami klas dominujących, które na nie scedowują swój AP. Skądinąd można traktować taką politykę jako zgodną z interesem pedagogicznym klas zdominowanych tylko pod warunkiem utożsamienia interesu obiektywnego tych klas z sumą interesów indywidualnych ich członków (na przykład w zakresie mobilności społecznej lub awansu kulturowego), co oznacza zapomnienie, że kontrolowana mobilność ograniczonej liczby jednostek może służyć utrwaleniu struktury stosunków klasowych lub, innymi słowy, pod warunkiem założenia możliwości generalizacji właściwości – które z socjologicznego punktu widzenia mogą przysługiwać pewnym członkom klasy jedynie o tyle, o ile pozostają zarezerwowane dla niektórych, a zatem wzbronione ogółowi klasy jako takiej – na całą klasę.

## 4. O systemie nauczania

4. *Każdy zinstytucjonalizowany system nauczania (SN) 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 do pełnienia jego własnej funkcji wdrażania, jak i do spełnienia jego funkcji odtwarzania arbitralności kulturowej, której jest wytwórcą (reprodukcja kulturowa) i której odtwarzanie przyczynia się do odtwarzania stosunków między grupami lub klasami (reprodukcja społeczna).*

*Objaśnienie 1.* Chodzi tu o ustalenie szczegółowej formy, jaką muszą przyjąć twierdzenia wyrażające w całej ich ogólności warunki i rezultaty DP (twierdzenia 1, 2, 3) wówczas, gdy to DP jest spełniane przez instytucję (SN), to znaczy ustalenie tego, jaka powinna być instytucja, aby była ona w stanie wytworzyć instytucjonalne warunki wytwarzania zarówno habitusu, jak i nieznaności owych warunków. Owa kwestia nie sprowadza się do czysto historycznego badania społecznych warunków pojawienia się szczególnego SN bądź nawet instytucji nauczania ujętej ogólnie. Tak oto wysiłek Durkheima, który dążył do zrozumienia cech charakterystycznych struktury i funkcjonowania SN francuskiego, wychodząc od faktu, że ów SN musiał się na początku zorganizować w celu wytwarzania chrześcijańskiego habitusu usiłującego połączyć lepiej lub gorzej dziedzictwo grecko-romańskie z wiarą chrześcijańską, prowadzi w sposób mniej bezpośredni do ogólnej teorii SN niż podjęta przez Maxa Webera próba wydedukowania ponadhistorycznych cech charakterystycznych wszelkiego kościoła z wymogów funkcjonalnych, które przesądzają o strukturze i funkcjonowaniu każdej instytucji mającej na celu



wytwarzanie habitusu religijnego. Jedynie sformułowanie wstępnych warunków umożliwiających zinstytucjonalizowanie DP pozwala nadać pełny sens badaniu warunków społecznych niezbędnych do realizacji tych warunków wstępnych, na przykład zrozumienie, jak w różnych sytuacjach historycznych procesy społeczne takie, jak koncentracja miejska, postęp podziału pracy obejmujący autonomizację instancji lub praktyk intelektualnych, kształtowanie rynku dóbr symbolicznych itd. jednoczą się i współgrają jako system warunków społecznych pojawienia się SN (por. metodę regresji, którą posługuje się Marks, dokonując konstrukcji zjawisk społecznych związanych z rozpadem społeczeństwa feudalnego jako systemu warunków społecznych pojawienia się kapitalistycznego sposobu produkcji).

*Objaśnienie 2.* Pod warunkiem, iż będziemy pamiętać, że względnie niezależna historia instytucji wychowawczych powinna być wprowadzona do historii odpowiadających im formacji społecznych, mamy prawo uznać, że pewne charakterystyczne cechy instytucji, których pojawienie się jest skorelowane z systematycznymi przeobrażeniami instytucji (na przykład płatne nauczanie, powstanie szkół będących w stanie organizować kształcenie nowych nauczycieli, homogenizacja organizacji szkolnej na rozległym terytorium, egzaminy, etaty urzędników państwowych dla nauczycieli, system pensji), wyznaczają istotne progi procesu instytucjonalizacji PP. I tak – mimo że historia wychowania antycznego pozwala uchwycić etapy ciągłego procesu, który prowadzi od nauczania domowego do szkół filozoficznych i retorycznych Rzymu imperialnego, przez inicjacyjne wychowanie prowadzone przez magów lub mistrzów mądrości oraz rzemieślnicze nauczanie wędrownych mówców, którymi była większość sofistów – Durkheim ma rację, gdy twierdzi, że na Zachodzie nie spotyka się SN

w okresie poprzedzającym średniowieczny uniwersytet, ponieważ pojawienie się prawnie usankcjonowanej kontroli rezultatów wdrażania wiedzy (dyplom), którą uważa on za kryterium rozstrzygające, łączy się wówczas za specjalizacją osób, ciągłością wdrażania wiedzy i homogenizacją sposobu jej wdrażania. Równie dobrze można by, w perspektywie Weberowskiej, uznać, że instytucja szkoły uzyskuje swoje decydujące cechy charakterystyczne w momencie pojawienia się zespołu zatrudnionych na stałe specjalistów, których kształceniem, rekrutacją i karierą kieruje wyspecjalizowana organizacja i którzy znajdują w ramach instytucji środki do gwarantującego sukces potwierdzenia swego roszczenia do uprawnionego wdrażania prawomocnej kultury. Jeśli można zarówno zrozumieć charakterystyczne cechy strukturalne związane z instytucjonalizacją praktyki społecznej, odnosząc je do interesów zespołu specjalistów dążących do monopolizacji tej praktyki, jak i odwrotnie, to dlatego, że owe procesy stanowią dwa nierozłączne przejawy autonomizacji jakiejś praktyki, to znaczy jej kształtowania się jako takiej. Podobnie jak – według obserwacji Engelsa – pojawienie się prawa jako prawa, czyli „dziedziny autonomicznej”, jest związane z postęпами podziału pracy, które prowadzą do ukształtowania się korporacji prawników profesjonalnych, lub jak – według Webera – racjonalizacja religii jest związana z ukształtowaniem się korporacji kapłanów, a wreszcie podobnie jak proces prowadzący do kształtowania się sztuki jako sztuki jest związany z kształtowaniem się względnie autonomicznej sfery intelektualnej i artystycznej, tak też ukształtowanie się PP jako takiej jest związane z ukształtowaniem się SN.

*4.1. Ponieważ (1) SN może się wywiązać z własnej funkcji tylko pod warunkiem wytwarzania i odtwarzania – dzięki środkom właściwym instytucji – warunków PP będącej w stanie*

odtworzyć – w zakresie środków instytucji, to znaczy w sposób ciągły przy najmniejszych kosztach i w sposób seryjny – habitus możliwie najbardziej jednolity i możliwie najtrwalszy u możliwie największej liczby uprawnionych odbiorców (a wśród nich u odtwórców instytucji); ponieważ (2) SN powinien w celu wywiązania się ze swojej zewnętrznej funkcji reprodukcji kulturowej i społecznej wytwarzać habitus możliwie najbardziej zgodny z zasadami arbitralności kulturowej, warunki wykonywania zinstytucjonalizowanej PP oraz instytucjonalnego odtwarzania takiej PP przejawiają zbieżność z warunkami wypełniania funkcji odtwarzania. Przyczyny należy upatrywać w fakcie, że trwała korporacja specjalistów (w wystarczającym stopniu wymiennalnych, by mogli być stale rekrutowani, i to w dostatecznej liczbie, wyposażonych w jednolite wykształcenie oraz jednolite i ujednociające środki, które są warunkiem wykonywania specyficznej i określonej PP, czyli pracy szkolnej [PS], zinstytucjonalizowanej formy wtórnej PP) wykazuje skłonności na skutek wpływu instytucjonalnych warunków swego własnego odtwarzania do zawężania swojej praktyki do granic wytyczonych przez instytucję mającą pełnomocnictwo do odtwarzania arbitralności kulturowej, a nie do rozporządzania nią.

4.1.1. Ponieważ SN powinien wytwarzać warunki instytucjonalne umożliwiające wymiennalnym specjalistom wykonywanie stale, to znaczy codziennie, na możliwie rozległym terytorium PS odtwarzającej arbitralność kulturową, do której odtwarzania ma pełnomocnictwo, zmierza on do zagwarantowania korporacji specjalistów instytucjonalnych warunków umożliwiających zarówno ich zwolnienie, jak i powstrzymanie od wykonywania PS heterogenicznych i heterodoksyjnych, a więc warunków najpełniej sprzyjających wykluczeniu, bez jawnego zakazu, wszelkich praktyk niezgodnych z jego funkcją odtwarzania intelektualnej i moralnej integracji uprawnionych odbiorców.

*Objaśnienie.* Średniowieczne rozróżnienie między *auctorem*, który wytwarza bądź głosi „poza codziennością” oryginalne treści, a *lectorem*, który ograniczając się do powtarzanego i powtarzalnego komentarza autorytetów, głosi „na co dzień” treści nie przez niego samego wytworzone, ujawnia obiektywną prawdę o praktyce profesorskiej, która być może nie jest nigdy równie oczywista, jak w profesorskiej ideologii mistrzostwa – owej starannie wypracowanej negacji prawdy o funkcji profesorskiej – bądź w mentorskiej pseudotwórczości stosującej wszystkie recepty szkolne w służbie szkolarskiego wykraczania poza komentarz szkoły.

*4.1.1.1. Ponieważ SN powinien zagwarantować instytucjonalne warunki homogenizacji i ortodoksji PS, dąży on do wyposażenia osób powołanych do wdrażania wiedzy w ujednocione wykształcenie oraz w ujednocione i ujednociające środki.*

*Objaśnienie.* W środkach pedagogicznych dostarczanych przez SN jego specjalistom (jak podręczniki, komentarze, skróty, dzienniki, programy, instrukcje pedagogiczne itd.) należy widzieć nie tylko pomoc przy wdrażaniu wiedzy, ale także środki kontroli zmierzające do ochrony ortodoksji PS przed indywidualnymi herezjami.

*4.1.1.2. Ponieważ SN powinien zagwarantować instytucjonalne warunki homogenizacji i ortodoksji PS, dąży on do poddania wpajanych przezeń informacji i wykształcenia procederowi, którego zasada wynika równocześnie z wymogów PS i z naturalnych skłonności korporacji specjalistów usytuowanych w tych warunkach instytucjonalnych, to znaczy kodyfikacji, ujednoceniu i systematyzacji treści szkolnych (kultura szkolna jako kultura «zrutynizowana»).*

*Objaśnienie 1.* Słowa potępienia, jakie prorocy lub twórcy i, wraz z nimi, wszyscy aspirujący do pozycji proroka lub twórcy

kierowali zawsze przeciwko dokonywanej przez profesorów lub kapłanów rytualizacji oryginalnego proroctwa lub dzieła (na przykład klątwy, które same są skazane na klasycyzm, przeciwko „petryfikacji” bądź „mumifikacji” klasyków), czerpią natchnienie ze sztucznego złudzenia, że PP mogłaby nie nosić instytucjonalnych warunków jej wykonywania: każda kultura szkolna jest nieuchronnie zhomogenizowana i zrytualizowana, to znaczy „zrutynizowana” ze względu na rutynę PS, czyli ze względu na ćwiczenia powtarzania i odtwarzania, które muszą być wystarczająco zestereotypizowane, aby powtarzający, w miarę możliwości w jak najmniejszym stopniu niezastępowalni, mogli je przekazać do nieskończonego powtarzania (na przykład podręczniki, skrypty, brewiarze i katechizmy religijne bądź polityczne, objaśnienia i komentarze, encyklopedie i zbiory, wypisy, publikacje poprawionych egzaminów, kompilacje cytatów, aforyzmów, wierszy pamięciowych, trafnych sformułowań itp.). Niezależnie od tego, czy wpajany habitus jest konformistyczny lub nowatorski, konserwatywny lub rewolucyjny, i to zarówno w porządku religijnym, jak i artystycznym, politycznym bądź naukowym, każda PS obejmuje dyskurs zmierzający do ujawnienia i systematyzacji zasad tego habitusu zgodnie z logiką określaną nade wszystko przez wymogi instytucjonalizacji nauczania (na przykład akademizm lub „kanonizacja” autorów rewolucyjnych zgodnie z Leninem). Jeśli synkretyzm i eklektyzm, które często mogą bezpośrednio wyrastać z ideologii zespolenia i uniwersalnego pogodzenia doktryn i idei (z odpowiadającą jej filozofią filozofii jako *philosophia perennis*, będącą warunkiem możliwości dialogu w piekle), stanowią jeden z najbardziej charakterystycznych rysów efektu „rutynizacji”, jaką wywołuje każde nauczanie, jest tak dlatego, że „neutralizacja” i niedokonanie przekazu treści, a tym samym konfliktów wartości i ideologii konkurujących o uprawomocnienie kulturowe, stanowią typ-

wo szkolne rozwiązanie problemu zgody co do programu – jako niezbędnego warunku zaprogramowania umysłów.

*Objaśnienie 2.* Określony SN (bądź określona instancja SN) jest tym bardziej posłuszny prawu „rutynizacji”, w im większym stopniu właściwe mu DP kształtuje się ze względu na funkcję reprodukcji kulturowej. Jeśli na przykład francuski SN, nawet jego najwyższe instancje, pełniej niż inne systemy ujawnia charakterystyczne rysy funkcjonowania, które są funkcjonalnie związane z instytucjonalizacją PP (na przykład prymat samoodtwarzania, niedostatek nauczania umiejętności badania, szkolne programowanie norm badań oraz ich przedmiotów itd.), i jeśli w tym systemie nauczanie literatury ujawnia te rysy w większym stopniu niż nauczanie nauk ścisłych, to z całą pewnością dlatego, że mało jest SN, w których klasy dominujące wymagają w mniejszym stopniu, aby czynił on coś innego niż odtwarzanie kultury uprawomocnionej jako takiej i produkowanie osobników zdolnych do prawomocnego nią manipulowania (jak profesorzy, dyrektorzy, administratorzy lub adwokaci, lekarze i w ostateczności literaci raczej niż badacze i uczeni czy nawet technicy). Z drugiej strony praktyki pedagogiczne i, *a fortiori*, intelektualne (na przykład aktywność badawcza) jakiejś kategorii osób w tym większym stopniu są zgodne z prawem „rutynizacji”, im pełniej owa kategoria jest określona przez swoją pozycję w SN, to znaczy w im mniejszym stopniu uczestniczy ona w innych sferach praktyki (na przykład pole naukowe czy pole intelektualne).

4.1.2. *Ponieważ każdy SN powinien stale odtwarzać warunki instytucjonalne wykonywania PS, to znaczy powinien on odtwarzać się jako instytucja (autoreprodukcja), aby odtwarzać arbitralność kulturową, do której odtwarzania jest upoważniony (reprodukcja kulturowa i społeczna), nieuchronnie utrzymuje on*

*monopol na wytwarzanie osób powołanych do odtwarzania go, to znaczy specjalistów wyposażonych w trwałe wykształcenie, które im pozwala wykonywać PS zmierzającą do odtworzenia tego samego wykształcenia u nowych odtwórców, i powstrzymuje tym samym tendencję do doskonałego samoodtworzenia (inercja), która przejawia się w granicach jego względnej autonomii.*

*Objaśnienie 1.* W skłonności wszystkich profesorów do przekazywania tego, co oni sami zdobyli, według zasad pedagogiki możliwie najbardziej podobnej do tej, której sami są wytworem, nie należy się dopatrywać jedynie rezultatu *hysteresis*. W rzeczywistości specjaliści danego SN, którego wartość ekonomiczna i symboliczna zależy niemal całkowicie od sankcji szkolnej, kiedy pracują nad odtworzeniem w swej praktyce pedagogicznej wykształcenia, którego są wytworem, dążą do zapewnienia reprodukcji ich własnej wartości przez zapewnienie reprodukcji rynku, na którym zachowują całą swoją wartość. Mówiąc ogólniej, pedagogiczny konserwatyzm obrońców rzadkości tytułów szkolnych nie znalazłby równie mocnego wsparcia pośród grup lub klas najbardziej przywiązanych do zachowania porządku społecznego, gdyby, pod pozorem obrony jedynie ich wartości na rynku, w trakcie obrony wartości swych tytułów uniwersyteckich nie bronili równocześnie samego istnienia pewnego rynku symbolicznego wraz z funkcjami konserwatywnymi, które on wypełnia. Jak widać, uzależnienie może przyjąć formę paradoksalną, kiedy urzeczywistnia się ono za pośrednictwem SN, to znaczy kiedy skłonności instytucji i interesy korporacji specjalistów mogą się przejawiać na korzyść, a także w granicach relatywnej autonomii instytucji.

*Objaśnienie 2.* Tendencja do samoodtworzenia nigdzie nie urzeczywistnia się w sposób równie pełny jak w SN, w którym pedagogika pozostaje zakamuflowana (zgodnie z twierdze-

niem 3.3.1), to znaczy w SN, w którym specjaliści powołani do wdrażania wiedzy dysponują zasadami pedagogicznymi jedynie w formie praktycznej z tej racji, że nabyli je nieświadomie dzięki długotrwałemu uczeniu do mistrzów, którzy sami je opanowali jedynie w formie praktycznej. „Czyż nie mówi się, że młody nauczyciel przyjmuje za wzór swe wspomnienia z życia licealisty i studenta? Nie dostrzega się jednak, że tym samym zadekretowana zostaje trwałość rutyny. Albowiem wówczas profesor jutra będzie mógł jedynie powtarzać gesty swojego profesora z wczoraj, tak jakby on sam naśladował tylko swego własnego nauczyciela; nie wiadomo, jak w tym niustającym następstwie modeli odtwarzających się kolejno można by kiedykolwiek wprowadzić jakąś nowość” (Durkheim).

*4.1.2.1. Ponieważ SN ma skłonność do samoodtworzenia, ujawnia tendencję do opóźnionego odtwarzania, na miarę jego względnej autonomii, zmian następujących w arbitralności kulturowej, do której odtwarzania jest upoważniony (kulturowe opóźnienie kultury szkolnej).*

*4.2. Ponieważ każdy SN stawia otwarcie kwestię własnej prawomocności z tej racji, że deklaruje się jako instytucja czysto pedagogiczna kształtująca DP jako takie, to znaczy jako działanie specyficzne, podejmowane w sposób jawny i odczuwane jako takie (działanie szkolne), powinien on tworzyć i odtwarzać – za pomocą środków właściwych instytucji – instytucjonalne warunki braku wiedzy na temat przemocy symbolicznej, jaką stosuje.*

*Objaśnienie.* Teoria DP pozwala ujawnić paradoks SN, zestawiając obiektywną prawdę o każdym DP z obiektywnym znaczeniem instytucjonalizacji DP. Niszcząc szczęśliwą nieświadomość pierwotnego bądź prymitywnego wychowania, działania tajonej perswazji narzucającej lepiej niż jakakolwiek



inna forma wychowania nieznaną o prawdziwej o nim prawdy (jako że, w ostateczności, one same mogą nie ujawniać się jako wychowanie), SN naraziłby się na konfrontację z pytaniem o jego prawa do ustalania relacji komunikowania pedagogicznego i narzucania ograniczeń temu, co zasługuje na wdrażanie, gdyby w samym fakcie instytucjonalizacji nie znajdował specyficznych środków wykluczających możliwość tego pytania. Wyrażając to zwięźle, trwałość SN świadczy o tym, że rozwiązuje on samym swoim istnieniem pytania, które owo istnienie rodzi. Jeśli taka uwaga może wydać się abstrakcyjna lub sztuczna, gdy rozpatrujemy działanie SN, nabiera ona pełnego sensu, gdy badamy momenty procesu instytucjonalizacji, w którym podważanie prawomocności DP oraz zatajanie tego pytania nie są równoczesne. Tak oto sofisci, owi profesorowie, którzy określali swoją praktykę profesorów tymże mianem (na przykład Protagoras, mówiąc: „[...] jestem mędrcem i wychowuję ludzi [...] przyznaję się do zawodu mędrca [*sophistes*]”), nie mając możliwości oparcia się na autorytecie jakiejś instytucji, nie mogli całkowicie uchylić się od tego pytania – stale zadawanego w toku samego ich nauczania – którego pojawieniu się sprzyjali przez sam fakt pełnienia zawodu nauczyciela; stąd nauczanie, którego temat i problematyka sprowadza się głównie do apologii nauczania. Podobnie, w momentach kryzysowych, gdy milcząca zgoda na scedowanie uprawnień [do pełnienia funkcji wdrażania – *przyp. tłum.*] nadająca prawomocność SN okazuje się zagrożona, profesorowie – znajdujący się wówczas w sytuacji, która niewiele odbiega od sytuacji sofistów – są zmuszeni do rozwiązywania za każdą cenę i każdy na własny rachunek problemów, które instytucja zdawała się wykluczać przez samo swoje funkcjonowanie. Obiektywna prawda o pełnieniu zawodu profesora, to znaczy umożliwiający je warunki społeczne i instytucjonalne (AP), nie ujawnia się bowiem nigdy

tak dobrze jak wówczas, gdy kryzys instytucji sprawia, że pełnienie zawodu staje się trudne lub niemożliwe (i tak na przykład w liście do gazety pewien profesor liceum wyznaje: „Niektórzy rodzice nie wiedzą, że *Ladacznica z zasadami* traktuje o problemie murzyńskim i wyobrażają sobie, że profesor – może zepsuty, narkoman – chce sprowadzić swoją klasę na manowce [...] Inni protestują, ponieważ profesor zgodził się mówić o globulce: wychowanie seksualne należy tylko do rodziny [...] Wreszcie taki profesor dowie się, że go traktują jako komunistę za to, że wyłożył w klasie przedmaturalnej, co to jest marksizm, innego powiadomią, że podejrzewa się go o chęć kpienia z laickości szkoły, gdyż uznał za nieodzowne wytłumaczenie, czym jest *Biblia* lub dzieło Claudela [...]”).

4.2.1. *Ponieważ SN wyposaża wszystkich swoich specjalistów w przekazany im autorytet, to znaczy w autorytet szkolny (AS), zinstytucjonalizowaną formę AP, dzięki dwustopniowemu scedowaniu odtwarzającemu w obrębie instytucji przekaz autorytetu, z którego ona korzysta, tworzy on i odtwarza warunki niezbędne zarówno do wykonywania zinstytucjonalizowanego DP, jak i do spełniania jego zewnętrznej funkcji odtwarzania, ponieważ prawomocność instytucji zwalnia specjalistów tej instytucji od stałego zdobywania i potwierdzania ich AP.*

*Objaśnienie 1.* Ponieważ AS, autorytet specjalistów w ramach SN, opiera się na dwustopniowym przekazie, różni się on równocześnie od AP specjalistów lub instancji prowadzących wychowanie w sposób rozproszony i nieprecyzyjny oraz od AP proroka. Z tego samego tytułu co kapłan jako funkcjonariusz Kościoła, mającego monopol na uprawnione manipulowanie dobrami zbawienia, nauczyciel jako specjalista SN nie ma ustanawiać swojego AP na własny rachunek, w każdej okazji lub w każdym momencie, ponieważ – w odróżnieniu od proroka lub twórcy intelektualnego, *auctores*, których auc-

*toritas* pozostaje w zawieszeniu w zależności od wahań relacji między przekazywaną treścią a oczekiwaniami publiczności – głosi on wobec publiczności sprawdzonych wiernych, w imię AS, prawomocność funkcji, którą mu gwarantuje instytucja i która jest społecznie zobiektywizowana i symbolicznie ujęta w postaci procedur i reguł instytucjonalnych określających kształcenie, tytuły je sankcjonujące i prawomocne wykonywanie zawodu (por. Max Weber: „W odróżnieniu od proroka kapłan dysponuje dobrami zbawienia ze względu na swoją funkcję. Chociaż funkcja kapłana nie wyklucza charyzmy osobistej, nawet wówczas kapłan zyskuje prawomocność dzięki swej funkcji jako członek stowarzyszenia zbawienia”). I Durkheim: „Nauczyciel, podobnie jak kapłan, ma uznany autorytet, ponieważ jest wyrazicielem osoby moralnej, która go przerasta”). Jeszcze raz moglibyśmy znaleźć w tradycji katolickiej paradygmatyczne wyrażenie relacji między funkcjonariuszem i funkcją pedagogiczną, wraz z dogmatem nieomyłności, która dzięki instytucji jest jedynie przeobrażoną formą AP instytucji i którą komentatorzy opisują otwarcie jako warunek możliwości nauczania wiary: „Aby Kościół był w mocy wypełnić przypisaną mu rolę strażnika i interpretatora depozytu, niezbędne jest, aby cieszył się on nieomyłnością, to znaczy, aby miał zapewnioną specjalną opiekę boską, która chroniłaby go przed wszelkimi błędami wówczas, gdy oficjalnie głosi wiernym prawdę wiary. I tak papież jest nieomylny, gdy naucza *ex cathedra* jako Doktor Kościoła” (kanonik Bardy).

*Objaśnienie 2.* Mimo że instytucje szkolne rodzą się prawie zawsze w wyniku laicyzacji instytucji eklezjastycznych bądź sekularyzacji tradycji sakralnych (z wyjątkiem, jak to zauważa Weber, szkół starożytności klasycznej), wspólnota pochodzenia pozostawia niewytłumaczonymi oczywiste podobieństwa

między osobą kapłana i profesora – dopóki nie weźmie się pod uwagę podobieństwa struktury i funkcji Kościoła i Szkoły. Jak to widać u Durkheima, który skądinąd określił homologię między funkcją profesora a funkcją kapłana, oczywistość filiacji historycznej wydaje się zwalniać od poszukiwania jakiegokolwiek innego wyjaśnienia: „Uniwersytet tworzą częściowo laicy, którzy zachowali cechy duchownych, oraz duchowni, którzy podlegli laicyzacji. Odtąd obok korporacji eklezjastycznej istnieje inna korporacja, która jednak ukształtowała się częściowo na podobieństwo tej, której się przeciwstawia”.

*4.2.1.1. Określoną instancję pedagogiczną charakteryzuje – w zależności od stopnia zinstytucjonalizowania wykonywanego przez nią DP, to znaczy w zależności od stopnia jej automatyzacji – pozycja, jaką zajmuje ona między: (1) systemem wychowania, w którym DP nie jest ukształtowane jako specyficzna praktyka i obciąża niemal ogół wykształconych członków grupy bądź klasy (specjalizacja jest tu jedynie sporadyczna lub częściowa), a (2) SN, w którym AP niezbędny do wykonywania DP zostaje jawnie scedowany i prawnie zagwarantowany korporacji specjalistów, w swoisty sposób rekrutowanych, kształconych i upoważnionych do wykonywania PS według kontrolowanych i uporządkowanych procedur instytucji, w określonych miejscach i momentach, przy użyciu zestandaryzowanych i kontrolowanych narzędzi.*

*4.2.2. Ponieważ SN wytwarza AS (autorytet instytucji, który opierając się na dwustopniowym scedowaniu uprawnień zdaje się wy pływać jedynie z osobistego autorytetu funkcjonariusza), tworzy on i odtwarza warunki wykonywania zinstytucjonalizowanej PP, ponieważ fakt instytucjonalizacji może kształtować PP jako taką, nie wymagając od tych, którzy ją wykonują, oraz od tych, którzy jej podlegają, aby zaczęli zdawać sobie sprawę*

*z obiektywnej prawdy, to znaczy przestali zapoznawać najgłębszą podstawę scedowanego im autorytetu umożliwiającego PS.*

*Objaśnienie 1.* Wszystkie ideologiczne wyobrażenia o niezależności PP w stosunku do układów sił składających się na formację społeczną, w której się ona dokonuje, przyjmują specyficzną formę i wzmagają się wówczas, gdy – wraz z dwustopniowym scedowaniem – instytucja, interweniując, zabrania wyjaśnienia stosunków siły, które w ostatecznej instancji kształtują autorytet specjalistów powołanych do pełnienia PS. AS stanowi podstawę złudzenia – które układ sił przezeń wyrażanych wzmacnia swoją mocą narzucania – jakoby przemoc symboliczna wywierana przez SN nie pozostawała w jakimkolwiek stosunku z układami sił między grupami lub klasami (na przykład jakobińska ideologia „neutralności” Szkoły w konfliktach klas lub Humboldtowska i post-Humboldtowska ideologia Uniwersytetu jako azylu nauki bądź ideologia *Freischwebende Intelligenz* czy wreszcie skrajna utopia „Uniwersytetu krytycznego” zdolnego do zaskarżenia przed trybunałem prawomocności pedagogicznej zasad arbitralności kulturowej, z której się wywodzi; utopia bliższa, niż się zdaje, złudzeniu niektórych etnologów, iż nauczanie zinstytucjonalizowane stanowiłoby, w odróżnieniu od tradycyjnego wychowania, „mechanizm zmienności” zdolny do powodowania „nieciągłości” i „tworzenia nowego świata” – Margaret Mead). W stopniu, w jakim maskuje on ostateczne podstawy swego autorytetu pedagogicznego i tym samym AS swoich specjalistów, „Uniwersytet liberalny” ukrywa fakt, że nie jest uniwersytetem liberalnym, w sposób bardziej skuteczny niż SN teokratyczny bądź totalitarny, w którym scedowanie autorytetu objawia się obiektywnie w fakcie, że te same zasady bezpośrednio uzasadniają autorytet polityczny, religijny i pedagogiczny.

*Objaśnienie 2.* Złudzenie całkowitej autonomii SN nigdy nie jest równie głębokie jak wówczas, gdy cały zespół nauczających zostaje przeobrażony w urzędników państwowych. Mając pensję wypłacaną przez państwo lub instytucję uniwersytecką, profesor przestaje być opłacany przez klienta na wzór innych sprzedawców dóbr symbolicznych (na przykład wolne zawody) czy proporcjonalnie do usług wyświadczonych klientowi. Tym samym znajduje się on w warunkach jak najbardziej sprzyjających zapoznawaniu obiektywnej prawdy o swej pracy (na przykład ideologia „bezinteresowności”).

*4.2.2.1. Ponieważ SN upoważnia do obrócenia autorytetu funkcji (AS) na korzyść osoby specjalisty, to znaczy, że tworzy warunki sprzyjające ukrywaniu oraz zapoznawaniu instytucjonalnych podstaw AS, stwarza on warunki sprzyjające wykonywaniu zinstytucjonalizowanej PP, ponieważ obraca na korzyść instytucji i grup lub klas, którym ona służy, rezultat wzmocnienia, wytwarzający złudzenie niezależności od warunków instytucjonalnych i społecznych (paradoks charyzmy profesorskiej).*

*Objaśnienie.* Ponieważ praktyka kapłańska nigdy nie może równie całkowicie uniknąć stereotypizacji jak praktyka pedagogiczna jako manipulacja dobrami świeckimi, charyzma kapłańska nigdy nie może równie mocno jak charyzma profesorska oprzeć się na technice rytualnej derytualizacji jako grze z programem pośrednio wpisanej w program. Nic nie służy lepiej autorytetowi instytucji oraz arbitralności kulturowej oferowanej przez instytucję niż pełna zachwyty zgoda nauczyciela i ucznia na złudzenie autorytetu i posłanie nie mające innej podstawy czy źródła niż sama osoba mistrza zdolnego sprawić, iż jego władza przeznaczona do wpajania arbitralności kulturowej będzie uchodziła za władzę mogącą decydować o niej (na przykład zaprogramowana improwizacja

porównana z pedagogiką, która – opierając się na odwołaniu do argumentu autorytetu – przyzwala na ujawnienie autorytetu, z którego nauczyciel czerpie swój autorytet).

4.3. *W określonej formacji społecznej dominujący SN może ustanowić dominującą PP w formie PS bez konieczności poznania zarówno przez tych, którzy ją wykonują, jak i tych, którzy jej podlegają, zależności owej pracy układów sił tworzących ową formację, ponieważ: (1) tworzy on i odtwarza, dzięki środkom instytucjonalnym, warunki niezbędne dla pełnienia jego wewnętrznej funkcji wpojenia, które równocześnie są warunkami wystarczającymi do spełniania funkcji zewnętrznej, czyli odtwarzania prawomocnej kultury, i dla związanego z nim odtwarzania układów sił; i ponieważ (2) już tylko z tej racji, że istnieje i trwa jako instytucja, wytwarza on instytucjonalne warunki sprzyjające nieznajomości przemocy symbolicznej przez wywieranej; to znaczy środki instytucjonalne, jakimi dysponuje jako instytucja względnie niezależna, posiadająca monopol uprawnionego wywierania przemocy symbolicznej, są z góry nastawione na służenie dodatkowo, pod pozorem neutralności, grupom, lub klasom, których arbitralność kulturową on odtwarza (uzależnienie przez uniezależnienie).*

## *Część druga*

# UTRZYMYWANIE PORZĄDKU

Misją funkcji nauczania jest zatem utrzymanie i podtrzymywanie owego porządku w myślach, równie niezbędnego jak porządek na ulicy i na prowincji.

G. Gusdorf: *Pourquoi des professeurs?*





## Kapitał kulturowy i komunikacja pedagogiczna

*Serpentyn:* Kiedy myślę do ciebie, myśl moja odbija się w twoim umyśle, o ile tylko znajdzie w nim równoznaczne idee i odpowiednie słowa. Myśl moja w twoim umyśle ubiera się w słowa, które zdajesz się słyszeć, i oczywiście są to słowa i zdania twojej zwyczajnej, codziennej mowy. Bardzo prawdopodobne, że wszyscy twoi towarzysze słyszą to, co do ciebie mówię, każdy stosownie do swojej indywidualnej frazeologii i zapasu wyrazów.

*Barnstaple:* Więc to dlatego chwilami – na przykład kiedy pan Serpentyń wykładał nam te wspaniałe rzeczy – nie słyszymy nic z tego, co mówicie. To znaczy, że poruszacie kwestie, które nie mają żadnego odpowiednika w naszych umysłach.

H. G. Wells: *Ludzie jak bogowie*

Badanie to zrodziło się z chęci potraktowania stosunku pedagogicznego jako zwykłego stosunku komunikowania i oceny jego skuteczności, czyli – mówiąc precyzyjniej – z chęci ustalenia społecznych i szkolnych czynników powodzenia komunikowania pedagogicznego przez analizę zróżnicowania owej skuteczności zależnie od cech społecznych i szkolnych odbiorców<sup>1</sup>. W przeciwieństwie do wskaźników używanych

---

<sup>1</sup> Zainteresowanych odsyłamy do pracy: P. Bourdieu, J.-C. Passeron, M. de Saint-Martin, *Rapport pédagogique et communication*, „Cahiers du C. S. E.”, nr 2, Paris: Mouton 1965, gdzie przedstawiono techniki i podstawowe rezultaty ankiety stanowiącej podstawę poniższych analiz. Mając na celu uchwycenie zróżnicowania zdolności różnych kategorii studentów

na ogół w celu oceny skuteczności systemu nauczania skuteczność informacyjna komunikowania pedagogicznego stanowi z całą pewnością jeden z najpewniejszych wskaźników produktywności właściwej pracy pedagogicznej, zwłaszcza gdy cechuje ją właściwa wydziałom humanistyki skłonność do przedstawiania na werbalizmie. Analiza różnicowań wydajności działań na rzecz wdrażania wiedzy, które dokonuje się głównie w ramach stosunku komunikowania (i dzięki niemu), prowadzi zatem do podstawowej zasady nierówności osiągnięć szkolnych dzieci pochodzących z różnych klas społecznych: w istocie można założyć (jako hipotezę), że stopień produktywności właściwej każdej pracy pedagogicznej innej niż ta, którą wykonuje rodzina, jest funkcją dystansu dzielącego habitus, jaki stara się ona wdrożyć (w stosunku tutaj rozpatrywanym: uczone opanowanie uczonego języka), od habitusu, który został wdrożony przez wszystkie wcześniejsze formy pracy pedagogicznej i, na samym początku, przez rodzinę (czyli w tym wypadku: od praktycznego opanowania języka ojczystego).

## Nierówności wobec selekcji i nierówności selekcji

Występujące często ignorowanie faktu, że kategorie wyodrębnione w populacji studentów według kryteriów takich, jak pochodzenie społeczne, płeć czy jakaś cecha przeszłości szkolnej zostały nierównomiernie wyselekcjonowane w trak-

---

humanistyki do rozumienia i posługiwania się językiem, należało się uciec do różnych typów zadań, aby wysondować równocześnie rozmaite dziedziny kwalifikacji językowych – od najbardziej szkolnych do swobodniejszych – i różne poziomy zachowania językowego – od zrozumienia słów w danym kontekście do najaktywniejszej formy posługiwania się słowami, której wymaga formułowanie definicji.

cie wcześniejszego nauczania, oznaczałoby wzbranianie się przed całkowitym zdaniem sprawy z wszelkich zróżnicowań, które zostają ujawnione przez owe kryteria<sup>2</sup>. I tak dla przykładu: rezultaty uzyskane na sprawdzianie z języka nie odnoszą się jedynie do studentów charakteryzujących się określonym wcześniejszym wykształceniem, pochodzeniem społecznym, płcią – bądź nawet wszystkimi tymi cechami rozważanymi łącznie – ale także do kategorii, która przez sam fakt posiadania wszystkich tych cech nie przeszła przez eliminację w tym samym stopniu, co kategoria określona przez inne cechy. Mówiąc inaczej, wiara w bezpośrednie i wyłączne uchwycenie wpływów, nawet krzyżujących się takich czynników, jak pochodzenie społeczne czy płeć w związkach synchronicznych występujących w populacji określonej przez pewną przeszłość, którą z kolei określa stałe działanie tych czynników, oznacza popełnianie błędu logicznego *pars pro toto*, ponieważ związki te nabierają pełnego sensu jedynie wtedy, gdy rozpatrywane są one w ramach procesu *kariery*. Metodę wnioskowania dedukcyjnego postanowiliśmy tutaj

<sup>2</sup> Błąd rozumowania polegający na zapoznawaniu cech, jakie określona populacja będąca wytworem serii selekcji zawdzięcza owemu procesowi, nie byłby tak częsty, gdyby nie wyrażał jednej z najgłębszych tendencji spontanicznej epistemologii, czyli skłonności do realistycznego i statycznego przedstawiania kategorii analizy, i gdyby dodatkowo nie stanowiło dlań zachęty i poręki machinalne używanie analizy wieloczynnikowej unieruchamiającej jakiś stan przejściowy systemu relacji. Aby raz na zawsze skończyć z niektórymi zastrzeżeniami wywołanymi przez te spośród naszych analiz, które opierają się na konsekwentnym uwzględnianiu przez nas efektu względnej selekcji, należałoby może podjąć trud wykazania, zgodnie z analitycznymi wymogami kanonu metodologicznego, logicznych uwarunkowań tej iluzji zasługującej na miejsce w katalogu błędów metodologicznych pod typowo metodologiczną nazwą *multivariate fallacy*. Jeśli rezygnujemy ze zgryźliwego delektowania się tym ćwiczeniem szkolnym, to dlatego, że odpieranie zarzutów, które przybrałyby (choćby w formie pastiszu) zewnętrzne cechy aparatu metodologicz-

zastosować dlatego, że jedynie model teoretyczny wiążący dwa systemy związków mieszczących się w pojęciach *kapitału lingwistycznego* i *stopnia selekcji* jest w stanie ujawnić system zjawisk, które konstruuje jako takie, ustalając między nimi systematyczny związek. W przeciwieństwie do puentylistycznej weryfikacji, która poddaje cząstkowemu sprawdzeniu nieciągłą serię cząstkowych hipotez, przedstawiona niżej systematyczna weryfikacja ma na celu nadanie doświadczeniu jego pełnej mocy zaprzeczenia przez zestawienie rezultatów rachunku teoretycznego z wnioskami wysnutymi na podstawie miar empirycznych.

Studenci z klas ludowych bądź średnich, którzy podejmują studia wyższe, siłą rzeczy podlegali już uprzednio najostrzejszej selekcji, musieli bowiem sprostać akulturacji, aby zadośćuczynić niezbędnemu minimum wymogów szkolnych w sferze języka. Egzaminatorzy są bowiem najczęściej zmuszeni – zarówno przy okazji agregacji, jak i matury – do obniżenia wymagań co do zakresu wiedzy czy umiejętności praktycznych na rzecz wymagań dotyczących formy<sup>3</sup>.

Szczególnie wyraźny w pierwszych latach nauki szkolnej (kiedy to rozumienie języka i umiejętność posługiwania się

---

nego, sprzyjałoby jeszcze bardziej rozdzieleniu praktyki i refleksji nad praktyką, co stanowi pokusę metodologiczną; zwłaszcza, że socjologia proponuje zadania mniej jałowe niż zgodne z regułami ujawnianie błędów, które byłyby mniej odporne na logiczne obalenie, gdyby były mniej użyteczne socjologicznie.

<sup>3</sup> Jak lubią mówić egzaminatorzy: „Najważniejsze jest, aby to było dobrze napisane”. Na temat egzaminu wstępnego do *École Normale Célestin Bouglé* pisał: „Od egzaminatorów wymaga się stanowczo, aby oceniali zwłaszcza zalety kompozycji i wywodu, nawet w dysertacji z zakresu historii, która zakłada pewien zasób wiedzy faktograficznej” (*Humanisme, sociologie, philosophie. Remarques sur la conception française de la culture générale, Travaux de l'École normale supérieure*, Paris: Hermann et Cie 1938, s. 21). Raporty z agregacji i C.A.P.E.S. pełne są tego typu stwierdzeń.

nim stanowią podstawowy przedmiot oceny dokonywanej przez nauczycieli) wpływ kapitału lingwistycznego nigdy nie ustaje: styl zawsze jest brany pod uwagę, pośrednio bądź bezpośrednio, na wszystkich poziomach kształcenia i, choć w różnym stopniu, we wszystkich typach karier uniwersyteckich, nawet w naukach ścisłych. Co więcej – język jest nie tylko środkiem porozumiewania się. Dostarcza on, poza bardziej lub mniej bogatym słownictwem, bardziej lub mniej złożonego systemu kategorii, i to w ten sposób, że umiejętność rozszyfrowywania złożonych struktur logicznych bądź estetycznych i posługiwania się nimi zależy w pewnej mierze od złożoności języka przekazanego przez rodzinę. Wynika z tego logicznie, że odsiew szkolny może jedynie się zwiększać, w miarę jak posuwamy się w kierunku klas najbardziej oddalonych od języka szkolnego, ale także, iż w populacji stanowiącej produkt selekcji nierówność selekcji prowadzi do stopniowego zredukowania, a nieraz nawet do zniwelowania skutków nierówności poprzedzających selekcję. Jakoż jedynie selekcja zróżnicowana według pochodzenia społecznego, a zwłaszcza nadselekcja studentów o pochodzeniu ludowym, pozwalają całkowicie wytłumaczyć zmienność kompetencji językowej w zależności od klasy społecznej, z której wywodzi się student a także zniwelowanie bądź odwrócenie bezpośredniego związku (obserwowalnego na niższych poziomach nauki) między faktem posiadania kapitału kulturowego (wyznaczonego przez zawód ojca) i zakresem osiągnięć.

Wiedząc, że przewaga studentów wywodzących się z klas wyższych jest coraz bardziej znacząca, w miarę jak oddalamy się od dziedzin kultury bezpośrednio nauczanych i całkowicie kontrolowanych przez szkołę i kiedy na przykład przechodzimy od teatru klasycznego do teatru awangardowego lub od literatury szkolnej do jazzu, jesteśmy w stanie zrozumieć, dlaczego w wypadku takiego zachowania jak szkolne wykorzystanie języka szkolnego różnice mają tendencję do zacierania się bądź nawet do zmiany kierunku. W istocie w ogromnej mierze preselekcjonowani studenci z klas ludowych

uzyskują w tej dziedzinie rezultaty przynajmniej równe результатам studentów z klas wyższych, skądinąd mniej preselekcjonowanych, i wyższe od rezultatów studentów z klas średnich, podobnie jak oni pozbawionych kapitału językowego lub kulturowego, ale słabiej wyselekcjonowanych (tabela 2)<sup>4</sup>.

Podobnie, jeśli – biorąc pod uwagę środowisko, do którego należą – studenci z Paryża uzyskują rezultaty wyższe od rezultatów studentów z prowincji, to pośród studentów pochodzących z klas ludowych różnica związana z miejscem zamieszkania jest najbardziej widoczna (91% wobec 46% uzyskujących ocenę wyższą niż 12 zamiast 65% i 59% w klasach wyższych). Studenci pochodzący z klas ludowych uzyskują w Paryżu najlepsze rezultaty, po nich lokują się studenci z klas średnich i z klas wyższych (tabela 2). Aby zrozumieć ten zespół związków, należy wziąć pod uwagę z jednej strony, że fakt zamieszkiwania w Paryżu jest związany z korzyściami językowymi i kulturalnymi, a z drugiej strony, że stopień selekcji skorelowany z faktem zamieszkiwania w Paryżu nie może być ujmowany niezależnie od przynależności klasowej, choćby ze względu na zhierarchizowaną i scentralizowaną strukturę systemu uniwersyteckiego i, ogólniej, instytucji władzy<sup>5</sup>. Jeśli określimy wagę kapitału językowego przekazanego przez różne środowiska rodzinne i stopień selekcji dokonanej przy wstępie na uniwersytet w miarach względnych (+, 0, -), w Paryżu i na prowincji, w różnych kategoriach spo-

<sup>4</sup> W odróżnieniu od klas ludowych, w których nadmierna selekcja nadal jest regułą, rzemieślnicy i kupcy najpełniej skorzystali z poszerzenia społecznej bazy rekrutacji na studia uniwersyteckie (przechodząc od 3,8% do 12,5% między 1939 a 1959 r.), z całą pewnością w wyniku względnego podniesienia poziomu życia oraz w związku z przyswojeniem sobie przez te kategorie postawy klas średnich wobec Szkoły. Nie dziwi więc fakt, że mniej wyselekcjonowani, a równocześnie pochodzący ze środowisk równie nie sprzyjających pod względem kulturowym, studenci wywodzący się z tych kategorii uzyskują najniższe rezultaty we wszelkiego typu zadaniach: 40,5% uzyskuje ocenę wyższą niż 12 w ćwiczeniu z definicji wobec 57% synów przedstawicieli kadr kierowniczych i 54% wywodzących się z klas ludowych. Z drugiej strony w odróżnieniu od synów przedstawicieli kadr kierowniczych, którzy mają lepsze rezultaty od studentów wywodzących się z wszystkich pozostałych kategorii, jeśli ukończyli liceum, i rezultaty słabsze, jeśli ukończyli *collèges*, synowie rzemieślników i kupców utrzymują się na ostatniej pozycji, i to niezależnie od tego, czy ukończyli szkołę publiczną czy prywatną.

<sup>5</sup> Analiza wieloczynnikowa pozwala dostrzec fakt, że jeśli nawet zneutralizuje się wpływ innych czynników sprzyjających, rezultaty paryżan zawsze

Tabela 1<sup>a</sup>

		Kapitał językowy	Stopień selekcji		Umiejętności językowe
Klasy ludowe	Paryż	-	+ +	→	+
	provincia	- -	+	→	-
Klasy średnie	Paryż	-	+	→	0
	provincia	- -	0	→	- -
Klasy wyższe	Paryż	+ +	- -	→	0
	provincia	+	-	→	0

<sup>a</sup> Względne stopnie selekcji oznaczone + i - wyrażają w przybliżeniu szanse wstępu na uniwersytet, charakteryzujące różne podgrupy (zob. *Aneks*).

Tabela 2<sup>a</sup>

Oceny	Paryż			Prowincja			Razem		
	% klasy ludowe	% klasy średnie	% klasy wyższe	% klasy ludowe	% klasy średnie	% klasy wyższe	% klasy ludowe	% klasy średnie	% klasy wyższe
Poniżej 12	9	31	<b>35</b>	54	<b>60</b>	41	46	<b>55</b>	42,5
Powyżej 12	<b>91</b>	69	65	46	40	<b>59</b>	54	45	<b>57,5</b>

<sup>a</sup> Procenty liczone w kolumnach. Tłustym drukiem przedstawiono procenty wyrażające najsilniejszą tendencję w obrębie każdej z trzech populacji (Paryż, prowincja, razem).

pozostają wyższe od rezultatów prowincjuszy, i to we wszystkich podgrupach. W rzeczywistości w Paryżu 79% studentów, którzy otrzymali wykształcenie najbardziej klasyczne, 67% tych, którzy otrzymali wykształcenie nowoczesne, i 65% tych, którzy przerabiali w szkole łacinę, uzyskało ocenę wyższą od 12 z ćwiczenia na definicję wobec 54%, 45,5% i 42% studentów prowincjonalnych. Można by również powiedzieć, że zarówno chłopcy, jak i dziewczęta, zarówno filozofowie, jak i socjologowie, zarówno studenci przychodzący z liceum, jak i ci ze szkół prywatnych uzyskują lepsze rezultaty w Paryżu niż na prowincji.



łącznych okazuje się, że wystarczy zestawić te wartości, aby zdać sobie sprawę z hierarchii rezultatów uzyskanych w ćwiczeniach językowych (zob. tabele 1 i 2). Model ten zatem systematycznie ujmuje empirycznie odkryte różnicowania, czyli na przykład pozycję studentów paryskich wywodzących się z klas ludowych (+) w stosunku do studentów paryskich z klas wyższych (0) i studentów prowincjonalnych z klas ludowych (-) czy wreszcie względną pozycję studentów z klas średnich, którzy zarówno w Paryżu (0), jak i na prowincji (- -) uzyskują rezultaty niższe od studentów z klas ludowych.

Z tych analiz wynika także, że jeśli grupa studentów z klas ludowych dostających się na uniwersytet wzrastałaby znacznie, zmniejszenie się nasilenia relatywnej selekcji owych studentów w coraz mniejszym stopniu kompensowałoby ich niekorzystną sytuację szkolną związaną z nierównościami podziału kapitału językowego i kulturowego występującymi między klasami społecznymi. W tej sytuacji można by zaobserwować pojawiającą się na nowo bezpośrednią korelację między wynikami nauki szkolnej i pochodzeniem klasowym, którą w szkolnictwie wyższym można w pełni prześledzić jedynie w dziedzinach najmniej bezpośrednio kontrolowanych przez uczelnię, podczas gdy w szkolnictwie średnim owa korelacja przejawia się wręcz we wszelkich wynikach nauki.

Podobnie, aby zrozumieć, dlaczego egzamin mierzący bardzo różne formy posługiwania się językiem ujawnia stale wyższość chłopców nad dziewczętami, nie należy zapominać, że sytuacja studentek różni się permanentnie od sytuacji studentów, to znaczy na zasadzie jawnego paradoksu, jest ona odmienna na całym uniwersytecie, na wydziałach humanistycznych bądź w wypadku innego typu studiów lub kariery szkolnej. Jeśli wiadomo, że studentki są dwukrotnie częściej niż studenci skazane na studia humanistyczne (w 1962 roku: 52,8 szans na 100 wobec 23) i że w przeciwieństwie do chłopców (dla których inne wydziały są bardziej dostępne) studentki wydziałów humanistycznych są mniej wyselekcjonowane niż chłopcy z tego samego wydziału, rozumiały stają się

fakt, że uzyskują one słabsze rezultaty. I tym razem model wyjaśniający, wiążący rezultaty uzyskiwane przez obie kategorie z ich stopniem selekcji, może unaocznic – pod warunkiem, że stosuje się go konsekwentnie – wszystkie fakty, które analiza wieloczynnikowa pozostawiałaby bez wyjaśnienia lub które wyjaśniałaby jedynie odwołując się do fikcyjnych i tautologicznych stwierdzeń o „naturalnych nierównościach między płciami”.

Zważywszy, że grupa studentek ma inny niż studenci skład pod względem pochodzenia społecznego, typu studiów lub przebiegu wcześniejszej nauki (dla przykładu: 36% chłopców otrzymało kompletne wykształcenie klasyczne wobec 19,5% dziewcząt) i że wszystkie te cechy są związane w nierówny sposób z nierównym poziomem osiągnięć, można by oczekiwać, że analiza wieloczynnikowa ujawni – ukryte pod pozornym związkiem między płcią a wynikami ćwiczeń – inne związki, co jest możliwe dzięki neutralizacji działania kolejnych zmiennych, to znaczy oddzielnemu analizowaniu działania podstawowej zmiennej w różnych podgrupach wyodrębnionych wedle innych zmiennych w ramach grupy podstawowej. Ale jak można wówczas wytłumaczyć wyższość chłopców bez odwoływania się do naturalnej nierówności, skoro dystans między nimi a dziewczętami nie może być przypisany różnicom, które ich dzielą pod względem znajomości języków starożytnych, typu ukończonej szkoły średniej, typu studiów lub pochodzenia społecznego?

I tak, różnice między chłopcami i dziewczętami zachowują ten sam kierunek w różnych kategoriach pochodzenia społecznego i z grubsza biorąc mają to samo natężenie w ramach tych kategorii (tabela 5). Występują one również niezależnie od typu szkoły średniej, do której się uczęszcza. Różnica ta jest silniejsza tylko wśród byłych uczniów *collège*ów, wśród których 62% chłopców i 35% dziewcząt ma ocenę wyższą od 12 wobec 70% i 54% w przypadku byłych uczniów liceów.

Aby równocześnie wytłumaczyć stale obserwowany dystans między chłopcami i dziewczętami na wydziałach humanistycznych oraz jego brak w grupie porównawczej wśród licealistów, wystarczy stwierdzić, że typowy dla chłopców i dziewcząt stopień selekcji nie jest ten sam w obu przypadkach: *sex-ratio* jest w szkolnictwie średnim bardzo zbliżony do *sex-ratio* odpowiednich kategorii wieku, z czego można wnioskować, że chłopcy i dziewczęta podlegają tam selekcji mniej więcej w tym samym stopniu, co nie jest prawdą w odniesieniu do wydziałów humanistycznych. Jeśli studentki przejawiają rzadziej niż studenci zdolność do posługiwania się językiem pojęć ogólnych (wymaganym w nierównym stopniu w różnych dyscyplinach), to przede wszystkim dlatego, że obiektywne mechanizmy kierujące dziewczęta głównie na wydziały humanistyczne, a – w ich obrębie – na pewne specjalności (jak języki nowożytne, historia sztuki lub literatura), zawdzięczają część swej skuteczności społecznej definicji cech „kobiecych”, którą wzmacniają. Mówiąc inaczej, sprzyjają one interioryzacji konieczności zewnętrznej, jaką narzuca owa definicja studiów kobiecych. Aby los, który jest obiektywnym wytworem stosunków społecznych określających sytuację kobiety w określonym momencie, okazał się przeobrażony w powołanie, trzeba i wystarczy, by dziewczęta (i całe ich otoczenie, poczynając od rodziny) kierowały się nieświadomie przesądem – szczególnie żywym i żywotnym we Francji z racji bliskości kultury salonu i kultury uniwersyteckiej – że istnieje powinowactwo z wyboru między cechami uznanymi za kobiece i cechami „humanistycznymi”, takimi jak wrażliwość na nieuchwytnie niuanse uczuć bądź upodobanie do niesprecyzowanych bogactw stylu. Tak więc „wybory”, na pozór najbardziej przemyślane lub najbardziej natchnione, uwzględniają również (choć pośrednio) system szans obiektyw-

Tabela 3<sup>a</sup>

Oceny	Ani łacina, ani greka		Łacina		Łacina i greka		Razem	
	chłopcy %	dziewczęta %	chłopcy %	dziewczęta %	chłopcy %	dziewczęta %	chłopcy %	dziewczęta %
Poniżej 12	34	<b>60</b>	39	<b>58,5</b>	<b>41,5</b>	36	38	<b>54</b>
Powyżej 12	<b>66</b>	40	<b>61</b>	41,5	58,5	<b>64</b>	<b>62</b>	46

<sup>a</sup> Procenty liczone w kolumnach. Tłustym drukiem przedstawiono procenty wyrażające najsilniejszą tendencję w obrębie każdej spośród trzech kategorii wykształcenia.

nych, który skazuje kobiety na zawody wymagające nastawienia „kobiecego” (na przykład zawody związane z „pracą społeczną”) lub predestynujące je do akceptacji bądź nieświadomej rewindykacji funkcji lub aspektów funkcji wymagających „kobiecego” stosunku do zawodu.

Nawet pozorne wyjątki można wytłumaczyć, odwołując się do logiki tego modelu. Podczas gdy chłopcy, którzy nie uczyli się łaciny i greki lub tylko nie uczyli się łaciny, wypadają lepiej niż dziewczęta o analogicznym wykształceniu, dziewczęta uzyskują lepsze rezultaty niż chłopcy w grupie hellenistów: 64% spośród nich wobec tylko 58,5% chłopców uzyskuje ocenę wyższą od mediany (zob. tabela 3). Owo odwrócenie znaku najczęściej występującej różnicy tłumaczy się faktem, że dziewczęta mają mniej szans na uzyskanie tego wykształcenia, a zatem te, które je otrzymują, zostały surowiej wyselekcjonowane niż chłopcy. Podobnie, ponieważ znaczenie każdego związku jest funkcją struktury, w której on zachodzi, wykształcenie najbardziej klasyczne (łacina i greka) nie jest automatycznie związane z większym sukcesem: podczas gdy dziewczęta, które uczyły się łaciny i greki, mają lepsze rezultaty niż te, które uczyły się tylko łaciny, bądź te, które uzyskały wykształcenie nowoczesne, w grupie chłopców obserwujemy zjawisko przeciwne. Wszystko wskazuje na to, że i tu mamy do czynienia z efektem selekcji różnicującej. Jeśli zamysł wstąpienia na wydział humanistyczny w równym stopniu narzuca się i dziewczętom, i chłopcom, którzy uczyli się łaciny i greki, chłopcy, którzy uzyskali wykształcenie nowoczesne i dla których studia humanistyczne stanowią ukierunkowanie wbrew ich skłonnościom, są bardziej preselekcjonowani niż ich pozostali koledzy.

Jeśli jeszcze raz określimy względną wartość zarówno kapitału lingwistycznego związanego z określonym pochodzeniem społecznym, jak i stopień selekcji osób należących do każdej klasy społecznej i obu płci, umożliwiające po pierwsze wstąpienie na uniwersytet, a następnie wstąpienie na wydział humanistyczny, okazuje się, że wystarczy zestawić te wartości, aby zrozumieć hierarchię rezultatów uzyskanych przez każdą podgrupę w teście definicji (zob. tabele 4 i 5). Podobnie na przykład z modelu (ujętego w tabeli 4) można wydedukować, że studentki z klas średnich powinny mieć najniższy stopień kompetencji językowych (– –), ponieważ, tak jak chłopcy z tych samych klas, są one równie słabo wyposażone w kapitał

Tabela 4<sup>a</sup>

		Kapitał językowy	Stopień selekcji		Umiejętności językowe
			przy wstąpieniu na uniwersytet	przy wstąpieniu na wydział humanistyczny	
Klasy ludowe	chłopcy	-	+	+	→ +
	dziewczęta	-	+ +	- -	→ -
Klasy średnie	chłopcy	-	0	+	→ 0
	dziewczęta	-	0	-	→ - -
Klasy wyższe	chłopcy	+ +	- -	+ +	→ + +
	dziewczęta	+ +	- -	-	→ -

<sup>a</sup> Zakładamy równy rozkład kapitału językowego w obu płciach w obrębie tej samej klasy społecznej. Względne stopnie selekcji wyrażone znakami + i - przedstawiają w przybliżeniu prawdopodobieństwa wstąpienia na uniwersytet oraz prawdopodobieństwa warunkowe wstąpienia na wydział humanistyczny (przy założeniu, że przyjęcie osobników na uniwersytet zostało już dokonane) charakteryzujące różne podgrupy.

Tabela 5 (dane w %)

Ocena	Klasy ludowe		Klasy średnie		Klasy wyższe		Razem	
	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta	chłopcy	dziewczęta
Poniżej 12	35,5	<b>53,5</b>	43	<b>60,5</b>	33	<b>47</b>	38	<b>54</b>
Powyżej 12	<b>64,5</b>	46,5	<b>57</b>	39,5	<b>67</b>	53	<b>62</b>	46

językowy, co studenci i studentki z klas ludowych, ale mniej surowo wyselekcjonowane przy wstępie na studia wyższe, a nadto mniej wyselekcjonowane niż chłopcy z ich klasy na

wydziałach humanistycznych, w istocie to właśnie ta kategoria, ze swymi jedynie 39,5% osób sytuujących się powyżej mediany wyników dla całej przebadanej populacji ma rezultaty najłabsze w teście definicji. W ten sam sposób studenci z klas wyższych, których nic nie odróżnia od dziewcząt z ich klasy pod względem kapitału językowego i stopnia selekcji przy wstępie na uniwersytet, a którzy są bardziej od nich selekcyonowani na wydziałach humanistycznych z powodu przesunięcia dziewcząt na te wydziały, powinni uzyskać najwyższy stopień osiągnięć (+ +), co potwierdza tabela 5: 67% osób ma ocenę wyższą od mediany w całej zbiorowości. We wszystkich podkategoriach stwierdzamy to samo współwystępowanie pozycji, jaką im wyznacza model teoretyczny, i pozycji określonej przez miarę empiryczną.

Ten sam model teoretyczny pozwala zrozumieć, że związkami równocześnie najbardziej trwałymi i najmocniejszymi są na poziomie szkolnictwa wyższego te, które łączą stopnie kompetencji językowej z cechami przeszłości szkolnej. Z faktu, że los szkolny (to znaczy zarówno łańcuch następujących po sobie wyborów, jak i zróżnicowane szanse powodzenia lub eliminacji z nimi związane) jest zdeterminowany już u zarania przez pochodzenie społeczne, głównie za pośrednictwem wstępnych ukierunkowań uczniów klasy szóstej (przewidziany dla każdego typ instytucji szkolnej i sekcji), wynika po pierwsze, że struktura populacji tych, którzy przetrwali, ulega stałej modyfikacji, już choćby ze względu na samo kryterium rządzące eliminacją, co w rezultacie coraz bardziej osłabia bezpośredni związek między pochodzeniem społecznym a kompetencją językową (bądź jakimkolwiek innym wskaźnikiem osiągnięć szkolnych), i po drugie, że na każdym etapie kariery osoby z tej samej klasy społecznej, które utrzymują się w ramach systemu, mają mniej cech kariery, które zadecydowały o eliminacji innych osób tej

samej kategorii, ponieważ należą one do klasy poddanej bardziej surowej eliminacji i ponieważ w ich przypadku dokonuje się cięć synchronicznych na wyższych poziomach kariery szkolnej<sup>6</sup>. Oczywiście pomiar kompetencji językowych na poziomie szkolnictwa wyższego dokonany w populacji studentów może uchwycić związek między pochodzeniem społecznym a osiągnięciami szkolnymi jedynie w postaci związku między osiągnięciami a cechami szkolnymi, które stanowią z kolei jedynie zgodną z czysto szkolną logiką *transpozycję* szans związanych od początku z określoną sytuacją społeczną, I tym samym, ponieważ znaczący związek między takimi czynnikami, jak pochodzenie społeczne czy płeć a osiągnięciami w ćwiczeniu językowym dostrzegamy jedynie w wypadku ćwiczeń najbardziej zbliżonych do tradycyjnych technik kontroli szkolnej, cechy kariery szkolnej (jak sekcja ukończona w liceum) bądź wskaźniki wcześniejszych osiągnięć (jak oceny uzyskane na zdanych egzaminach) są silniej od wszelkich innych kryteriów związane ze stopniem sukcesów w ćwiczeniach językowych, i to niezależnie od typu ćwiczenia.

---

<sup>6</sup> Cechy charakterystyczne związane z eliminacją bądź przetrwaniem w systemie nie rozkładają się przypadkowo pośród osób z tej samej klasy. Cechy te mają tendencję do tworzenia powiązań z kryteriami społecznymi lub kulturowymi różnicującymi podgrupy wewnątrz jednej klasy. Na przykład studenci – synowie robotników różnią się pod względem wielu cech wtórnych (społecznych, takich jak poziom wykształcenia matki bądź zawód dziadka, czy szkolnych, takich jak sekcja w szkole średniej) od członków ich grupy wieku należących do tej samej klasy społecznej. Wyrażając to precyzyjniej, mają oni tym więcej cech kompensacyjnych, im wyższy poziom wykształcenia udaje im się osiągnąć bądź też – na określonym poziomie – im wyższą pozycję w hierarchii dyscyplin bądź placówek udaje im się zdobyć. Zgodnie z tą samą logiką zrozumiałą jest także fakt, że na tym samym poziomie osiągnięć dziewczęta mają więcej cech kompensacyjnych niż chłopcy wywodzący się z tej samej klasy społecznej.

Aby wyjaśnić odkryty związek między ukończoną w szkole średniej sekcją i umiejętnością posługiwania się językiem bez przypisywania nauce języków starożytnych cudownych właściwości, które jej przyznają obrońcy „humanistyki”, wystarczy zauważyć, że ów związek kryje w sobie cały system związków między różnicującą selekcją a społecznymi i szkolnymi czynnikami tej selekcji. W rzeczywistości, w świetle mechanizmów decydujących faktycznie o rekrutacji do różnych sekcji, wybór greki (kiedy przerabiano się łacinę w klasie szóstej) jest dokonywany przez uczniów najbardziej dostosowanych do wymogów szkolnych, niezależnie od tego, czy wywodzą się oni spośród nielicznych reprezentantów klas ludowych, skądinąd już wielce wyselekcjonowanych (po pierwsze – jako licealiści, po drugie – jako uczący się łaciny), czy spośród synów rodzin zasobnych, którzy umacniają definitywnie swoją przewagę, inwestując swój kapitał kulturowy w sekcje mogące zapewnić im najwyższe i najtrwalsze korzyści szkolne.

Istnieją jeszcze inne powody do podważania mocy przypisywanej przez konserwatyzm pedagogiczny wykształceniu klasycznemu. Jak na przykład wytłumaczyć, że jedynie wykształcenie klasyczne (łacina i greka) jest związane z najlepszymi rezultatami uzyskanymi we wszystkich ćwiczeniach; podczas gdy znajomość tylko łaciny zdaje się nie zapewniać żadnej przewagi w porównaniu z wykształceniem nowoczesnym? Najlepiej skonstruowane ćwiczenia mierzące zdolność do gimnastyki umysłowej, którą ponoć rozwija nauka łaciny, nie ujawniają w rzeczywistości żadnej znaczącej nierówności między latynistami a resztą<sup>7</sup>. Jeśli studenci, którzy przerabiali łacinę i grekę, wyróżniają się biegłością w słownictwie, to dlatego, że wyselekcjonowali się (bądź zostali wyselekcjonowani) zgodnie z wizją hierarchii sekcji w szkolnictwie średnim, która najwyżej sytuuje studia klasyczne, ponieważ musieli oni się wykazać wybitnymi osiągnięciami w pierwszych latach szkoły średniej, aby podjąć starania o wstąpienie do sekcji, którą system rezerwuje dla swojej elity i która przyciąga profesorów najbardziej zdolnych do uczynienia z tych dobrych uczniów najlepszych<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Innym wskaźnikiem tego, iż znajomość łaciny i greki nie zapewnia przewagi szkolnej sama przez się, jest fakt, że studenci przychodzący z liceów, proporcjonalnie rzadziej znający te języki niż studenci przychodzący z placówek prywatnych (25,8% wobec 31,1%) uzyskują mimo to lepsze wyniki. Co więcej, grupa dawnych licealistów, którzy nigdy nie studiowali ani łaciny, ani greki uzyskuje wyższe wyniki od tych studentów, którzy studiowali te języki, ale w placówkach prywatnych.

<sup>8</sup> Jeszcze nie tak dawno doskonałość sekcji klasycznych była na tyle oczywista, że trudno byłoby mówić o ukierunkowaniu uczniów, ponieważ kolejne wybory dokonywane na różnych skrzyżowaniach dróg kariery były



Zważywszy, że studenci, którzy przerabiali łacinę i grekę, mają najwyższy poziom osiągnięć we wszystkich ćwiczeniach przeprowadzonego sprawdzianu, że ów poziom jest związany z kolei z wysokim poziomem osiągnięć we wcześniejszej nauce i że studenci, którzy ukończyli studia klasyczne, mieli największe osiągnięcia na wcześniejszych egzaminach, można wnioskować, że byli uczniowie sekcji klasycznych, wyselekcjonowani dzięki ich retorycznej błyskotliwości, są najbliżsi ideału studenta przystosowanego, który wykładowca zakłada w poziomie swoich wypowiedzi i którego wymagają egzaminy, powołując go do życia samym tym wymaganiem.

Jeśli prawdą jest, że upośledzenie związane z pochodzeniem społecznym jest zastępowane głównie przez ukierunkowania szkolne – wraz z poziomami selekcji różnicującej, które obejmują różne kategorie studentów – zrozumiałą staje się fakt, że synowie przedstawicieli wyższych kadr kierowniczych wychodzą z tej selekcji zwycięsko w podgrupie studentów, którzy uzyskali wykształcenie nowoczesne, podczas gdy studenci pochodzący z klas ludowych mają przewagę w podgrupie latynistów, ponieważ z całą pewnością zawdzięczają fakt nauki łaciny jakiejś wyjątkowości środowiska rodzinnego i dlatego, że pochodząc z klas, w których owo ukierunkowanie jest najmniej prawdopodobne, musieli ujawnić jakieś wyjątkowe cechy, aby uzyskać owo ukierunkowanie i przy nim wytrwać<sup>9</sup> (tabela 6). Pozostaje jeszcze ostatnia trudność, którą model również pozwala rozwiązać: w podgrupie określonej przez pełniejsze klasyczne wykształcenie studenci pochodzący z klas ludowych uzyskują rezultaty niższe od tych, które uzyskują studenci z klas najwyższych (61,5% wobec 73,5%). W istocie w tych podgrupach studenci pochodzący z klas ludowych – mimo że są w nich preselekcjonowani w jeszcze wyższym stopniu niż w podgrupie „latynistów” (różnica ta wyraża się zresztą w ich rezultatach: 61,5% wobec 52%) – podlegają konfrontacji z tą częścią studentów zamożnych, która wyciągnęła najwyższy zysk szkolny ze swego kapitału językowego i kulturowego.

Podobnie, istnienie silnych różnicowań stopnia kompetencji językowej w zależności od dyscypliny może prowadzić do

---

wyznaczone w sposób niemal automatyczny przez stopień osiągnięć mierzony wedle jednej i niepodważalnej hierarchii wartości, a wstąpienie do sekcji współczesnej było postrzegane przez wszystkich, łącznie z zainteresowanymi, jako porażka i odsunięcie.

<sup>9</sup> Niezależnie od typu średniego wykształcenia studenci z klas średnich uzyskują regularnie najśłabsze rezultaty (więcej niż połowa otrzymuje we wszystkich przypadkach ocenę niższą od 12).

przypisywania istotnej i nieredukowalnej skuteczności takiemu lub innemu wykształceniu intelektualnemu bądź populacji, która z niego korzystała, tylko pod warunkiem niedostrzegania faktu, że publiczność określonej dyscypliny jest wytworem serii selekcji, której ostrość jest zmienna w zależności od związków występujących między czynnikami społecznymi określającymi różne trajektorie szkolne i systemem różnych typów studiów obiektywnie możliwych w określonym systemie nauczania w określonym momencie. Temu, kto miałby ochotę na przypisywanie wyższości uczniów z klas przygotowawczych do *grandes écoles* nad słuchaczami kursów przygotowawczych bądź wyższości studentów filozofii nad studentami socjologii jakiejś właściwości nauczania, bądź tych, którzy mu podlegają, wystarczy wskazać fakt, że synowie dyrektorów, którzy górują wyraźnie nad wszystkimi innymi w grupie studentów filozofii – dyscypliny bardzo wysoko cenionej w tradycyjnym systemie studiów humanistycznych – uzyskują równocześnie najłabsze rezultaty pośród studentów socjologii – dyscypliny predestynowanej do odgrywania roli prestiżowego schronienia dla najłabszych pod względem szkolnym studentów uprzywilejowanych, którzy tym samym są

Tabela 6

Ocena	Ani greka, ani łacina			Łacina			Łacina i greka			Razem		
	klasy ludowe %	klasy średnie %	klasy wyższe %	klasy ludowe %	klasy średnie %	klasy wyższe %	klasy ludowe %	klasy średnie %	klasy wyższe %	klasy ludowe %	klasy średnie %	klasy wyższe %
Poniżej 12	52	<b>54</b>	39	48	<b>58</b>	52	38,5	<b>55</b>	26,5	46	<b>55</b>	42,5
Powyżej 12	48	46	<b>61</b>	<b>52</b>	42	48	61,5	45	<b>73,5</b>	54	45	<b>57,5</b>

Tabela 7

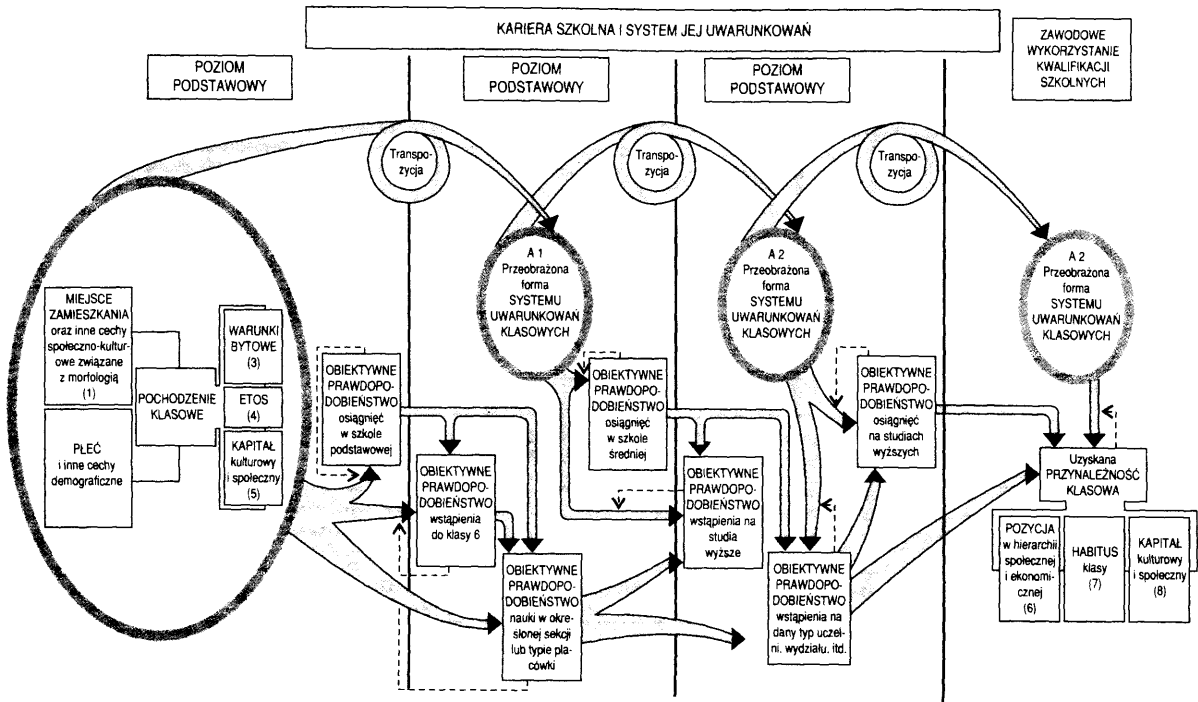
Ocena	Filozofia			Socjologia			Licencjat nie ukierun- kowany			Razem		
	klasy ludowe %	klasy średnie %	klasy wyższe %	klasy ludowe %	klasy średnie %	klasy wyższe %	klasy ludowe %	klasy średnie %	klasy wyższe %	klasy ludowe %	klasy średnie %	klasy wyższe %
Poniżej 12	25,5	<b>34,5</b>	20	33,5	46	<b>53</b>	60	<b>66</b>	51	46	<b>55</b>	42,5
Powyżej 12	74,5	65,5	<b>80</b>	<b>66,5</b>	54	47	40	34	<b>49</b>	54	45	<b>57,5</b>

tu niedoselekcjonowani w stosunku do kolegów pochodzących z innych środowisk. I aby wytłumaczyć wszystkie związki między dyscypliną, pochodzeniem społecznym i osiągnięciami (tabela 7) wystarczy – jak widać – założyć, że względne niedoselekcjonowanie (tu w porównaniu z filozofią) charakterystyczne dla takiej dyscypliny, jak socjologia (która obiecując wysoki prestiż intelektualny przy najniższych kosztach szkolnych, zajmie tym samym paradoksalną pozycję w systemie zawodów) jest tym silniejsze, w im bardziej uprzywilejowanej klasie społecznej je odnajdujemy<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> „Teorie”, na które powołują się socjologowie usiłujący powiązać zróżnicowanie postaw politycznych studentów z dyscypliną, zapoznawałyby z całą pewnością rzadziej system związków diachronicznych i synchronicznych, który ukrywa przynależność do określonej dyscypliny, gdyby powiązanie między wykształceniem intelektualnym a praktyką polityczną nie jawiło się natychmiast jako wytłumaczenie *par excellence*. Dotyczy to zwłaszcza intelektualistów i profesorów, w których własnym interesie leży wiara (oraz jej rozpowszechnianie) we wszechmoc idei. Mało jest bowiem specjalistów analizujących ruchy studenckie – a byli oni socjologami i często profesorami socjologii – którzy by nie przypisywali cnotom bądź przekleństwu nauczania socjologii „rewolucyjnych” skłonności studentów tej dyscypliny.

Jeśli wszystkie zaobserwowane zróżnicowania dają się zinterpretować na podstawie jedynej zasady wywołującej różne efekty, w zależności od struktury pełnego systemu związków, w których i poprzez które się ją stosuje, to dlatego, że idzie tu nie o sumę związków częściowych, ale o strukturę, w której wyczerpujący system związków decyduje o sensie każdego z nich. Tak oto, przynajmniej w tym wypadku, analiza wieloczynnikowa mogłaby doprowadzić do aporii bądź reifikacji abstrakcyjnych związków – gdyby podejście strukturalne nie przywracało klasom logicznym, wyodrębnionym według kryteriów ich pełnego istnienia jako grup społecznych, określonych przez całość związków je zespalających i całość stosunków, jakie utrzymują one ze swoją przeszłością i, za jej pośrednictwem, z ich sytuacją obecną.

Nie sposób uniknąć fikcyjnych wyjaśnień, nie zawierających niczego innego niż związki, które mają na celu wyjaśnić (wyjaśnienie poprzez nierówny rozdział naturalnych zdolności między płciami bądź przez cechy immanentne określonego typu wykształcenia: łacina – dla jednych, socjologia – dla innych), inaczej niż starając się nie traktować zróżnicowań jako cech rzeczowych i izolowanych zamiast pojmować je jako elementy pewnej *struktury* i jako momenty pewnego *procesu*. Owo podwójne zestawienie narzuca się w tym miejscu, jako że – z jednej strony – szkolny proces eliminacji różnicującej według klas społecznych (prowadzący w każdym momencie do określonego rozkładu umiejętności w różnych kategoriach tych, którzy przetrwali) jest wytworem stałego działania czynników określających pozycję różnych klas wobec systemu szkolnego, a mianowicie *kapitału kulturowego* i *etosu klasowego*. Z drugiej strony owe czynniki „spieniężają się” i przemieniają na każdym etapie kariery szkolnej w szczególny zbiór czynników zawieszonych, stanowiący dla każdej rozpatrywanej kategorii (klasy społecznej bądź klasy



Rysunek 3. Schemat ten ma na celu naświetlenie logiki, wedle której system uwarunkowań związanych z przynależnością do klasy (krąg  $A$ ) oddziałuje w trakcie całej kariery szkolnej, przeobrażając się w zależności od wagi, jaką może przyjąć ten czy ów czynnik (np. kapitał kulturowy lub dochody) w strukturze czynników na różnych etapach kariery szkolnej, z grubsza wyróżnionych tu jako podstawowy, średni ( $A_1$ ), wyższy ( $A_2$ ) i poakademicki ( $A_3$ ). Należy jednak mieć na uwadze, że w tym systemie czynników, stale podlegających reorganizacji w rezultacie samego jego działania, uwarunkowania związane z przynależnością klasową tracą stopniowo na znaczeniu na rzecz uwarunkowań szkolnych, które stanowią ich transpozycję. Linie oznaczają korelacje między czynnikami, a strzałki procesy genetyczne. Strzałkami przerywanymi sugerujemy uwarunkowania występujące dzięki interioryzacji obiektywnych prawdopodobieństw jako subiektywnych nadziei. Mówiąc inaczej, schemat ten usiłuje przedstawić mechanizmy, przez które struktura stosunków klasowych dąży do reprodukcji własnej dzięki odtwarzaniu odtwarzających ją habitusów. (1) Dystans w domu od wartości kulturowych (miejsce koncentracji inteligencji) oraz wyposażenia kulturowego; struktura szans szkolnych i kulturowych grup przynależności (sąsiedztwo, koledzy). (2) Inne cechy demograficzne (ranga w rodzinie, wielkość rodziny itp.) określone przez przynależność klasową (selekcja różnicująca) i definicję społeczną. (3) Pewność zatrudnienia, dochody i nadzieja na ich wzrost; otoczenie i warunki pracy; czas wolny itd. (4) Postawy wobec szkoły i kultury (np. nauki, autorytetu, wartości szkolnych itp.); subiektywne nadzieje (wstąpienia do szkoły, osiągnięć i awansu dzięki szkole); stosunek do języka i kultury (manieri). (5) Kapitał językowy i wiadomości wstępne; kapitał stosunków społecznych i prestiżu (polecanie); informacje o systemie szkolnym itd. (6) Przeciętne dochody; przeciętne dochody na początku i pod koniec kariery; pozycja w strukturach ekonomicznych i społecznych, zwłaszcza w różnych sferach prawomocności i w stosunkach władzy. (7) Stosunek do klasy pochodzenia i do szkoły w zależności od przeszłości szkolnej i od przynależności klasowej uzyskanej itd. (8) Dyplom; stosunki szkoły.

plci) odmienną strukturę (zob. rysunek 3). To system czynników jako taki wywiera niewidzialny wpływ – w formie przyczynowości strukturalnej – na zachowania, postawy, a tym samym na osiągnięcia i eliminację, i to w ten sposób, że absurdalne byłoby usiłowanie wyizolowania wpływu tego czy innego czynnika i – co więcej – przypisywanie mu jednolitego

i jednoznacznego wpływu w różnych momentach procesu bądź w różnych strukturach czynników. Należy więc skonstruować model teoretyczny różnych możliwych organizacji wszystkich czynników mogących oddziaływać – choćby przez ich niewystępowanie – w różnych momentach kariery szkolnej dzieci z różnych kategorii, abyśmy mogli stale badać konstataowane bądź mierzone w różnych momentach efekty stałego działania szczególnego zbioru czynników. Na przykład aby zrozumieć rozkład rezultatów uzyskanych na maturze, w danej sekcji czy w danym przedmiocie, przez uczniów o różnym pochodzeniu czy płci bądź, ogólniej, aby uchwycić na określonym poziomie toku kształcenia szczególną formę i skuteczność czynników, takich jak kapitał lingwistyczny lub etos, należy odnieść każdy z tych elementów do systemu, którego jest on częścią; systemu, który w danym momencie stanowi transpozycję i przekątnik pierwotnych determinizmów płynących z pochodzenia społecznego. Należy więc unikać ujmowania pochodzenia społecznego, wraz z pierwotnym wychowaniem i pierwotnym doświadczeniem, idącymi z nim w parze, jako czynnika, w którego mocy jest bezpośrednio określenie praktyk, postaw i opinii we wszystkich momentach biografii – ponieważ przymusy związane z pochodzeniem społecznym dokonują się jedynie poprzez szczególne systemy czynników, w których aktualizują się one zgodnie z pewną strukturą, za każdym razem inną. I tak kiedy uniezależniamy pewien stan struktury (to znaczy pewną konstelację czynników oddziaływującą w określonym momencie na praktyki), oddzielając go od pełnego systemu jego przeobrażeń (czyli od zrekonstruowanej formy *genezy* karier), uniemożliwiamy odkrycie cech związanych z pochodzeniem i przynależnością klasową, leżących u źródeł wszystkich tych transpozycji i restrukturalizacji.

Przed takim oddzieleniem trzeba otwarcie przestrzegać dlatego, że techniki, którymi posługuje się socjologia, aby

ustalić i zmierzyć związki, zakładają pewną filozofię, która ma równocześnie charakter analityczny i *ad hoc*. Nie dostrzegając, że analiza wieloczynnikowa dostarcza sobie – dzięki cięciu synchronicznemu – system związków określony przez równowagę w danym momencie bądź że analiza czynnikowa wyłącza wszelkie odniesienie do genezy całości związków synchronicznych, którymi się zajmuje, ryzykujemy zapomnienie faktu, że w odróżnieniu od struktur czysto logicznych te, które zna socjologia, są wytworem przeobrażeń dokonujących się w czasie. Jako takie mogłyby one być ujęte jako odwracalne jedynie na mocy abstrakcji logicznej, absurdalnej z punktu widzenia socjologicznego, ponieważ wyrażają one następujące po sobie stany nieodwracalnego procesu w porządku etiologicznym. Aby zrozumieć różne prawdopodobieństwa różnych losów szkolnych dzieci z różnych klas społecznych i co oznacza dla osób z tej samej kategorii fakt znalezienia się w sytuacji bardziej lub mniej prawdopodobnej dla ich kategorii (na przykład w odniesieniu do syna robotnika – wysoce nieprawdopodobny fakt podjęcia nauki łaciny bądź wysoce prawdopodobny fakt pracy w celu umożliwienia sobie kontynuacji studiów wyższych), należy wziąć pod uwagę ogół cech społecznych określających sytuację wyjściową dzieci z różnych klas. Tym samym wykluczone jest przyjęcie za ostateczną zasadę wyjaśniania wszystkich cech jakiegokolwiek spośród wielu cechy określającej jednostkę lub kategorię w jakimkolwiek momencie jej kariery. Tłumacząc na przykład związek, jaki ustala się na poziomie wyższego wykształcenia, między osiągnięciem szkolnym, a wykonywaniem zajęcia opłacanego (co do którego można założyć, że nie występuje równie często w różnych klasach społecznych i ma niekorzystny efekt niezależnie od kategorii społecznej), nie mamy prawa do wniosku, że na tym etapie kariery szkolnej wpływ pochodzenia społecznego ustął całkowicie, ponieważ nie jest obojętne socjologicznie, czy



przyjmujemy za punkt wyjścia wyjaśniania nierówne prawdopodobieństwo pracy pozaszkolnej w różnych kategoriach studentów czy nierówne prawdopodobieństwo znalezienia studentów ze zróżnicowanych środowisk pośród tych, którzy muszą pracować. *A fortiori*, biorąc za punkt wyjścia doświadczenie sytuacji określonej przez wszystko jedno które spośród wielu kryteriów, nie bylibyśmy w stanie odtworzyć zróżnicowanych doświadczeń odpowiadających sytuacjom określonym przez krzyżowanie się owych kryteriów (na przykład sytuacjom syna chłopskiego wstępującego raczej do małego seminarium duchownego niż do szkoły dla nauczycieli czy stającego się profesorem filozofii raczej niż ekspertem z zakresu geografii). Doświadczenia, które analiza może wyodrębnić i określić jedynie dzięki skrzyżowaniu kryteriów logicznie wymiennych, dają się włączyć w całość biografii tylko wówczas, gdy odtwarzamy je, wychodząc od sytuacji pochodzenia społecznego, czyli z punktu zapewniającego wszelkie możliwe kąty widzenia, a który sam jest niedostrzegalny.

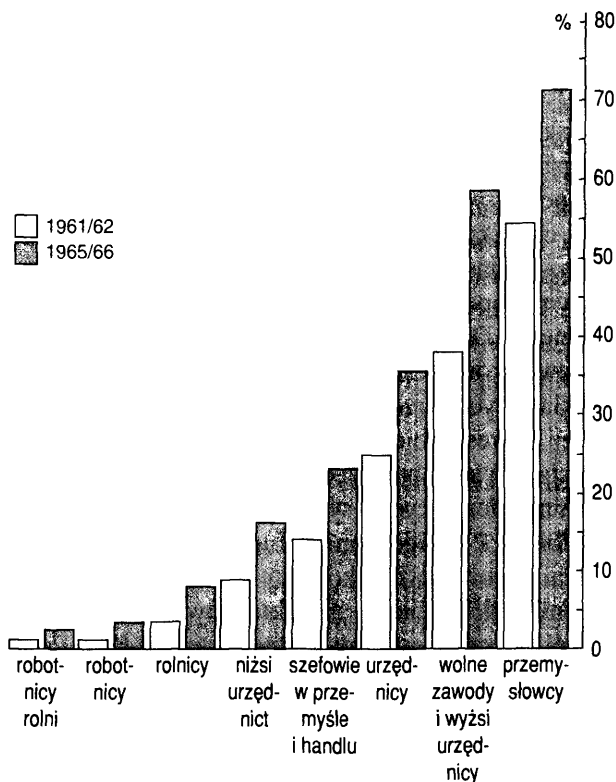
## Od logiki systemu do logiki przeobrażeń

Tak jak konstruując diachroniczny model karier i biografii trzeba było wyjść poza czysto synchroniczne uchwycenie związków, jakie się ustalają na określonym poziomie trajektorii szkolnej między cechami społecznymi lub szkolnymi różnych grup a ich stopniem osiągnięć, podobnie w celu uniknięcia złudzenia swoistego dla ściśle rozumianej funkcjonalistycznej analizy systemu nauczania, należy również umieścić stan systemu uchwycony przez badanie w historii jego przeobrażeń. Analiza zróżnicowanego odbioru przekazu pedagogicznego, którą tutaj przedstawiamy, pozwala wyjaśnić skutki, jakie wywołują przeobrażenia publiczności odbiorców

w komunikowaniu pedagogicznym i określić dzięki ekstrapolacji cechy społeczne publiczności odpowiadającej dwóm stanom granicznym systemu tradycyjnego. Stanowi, który moglibyśmy określić jako *organiczny*, w którym system ma do czynienia z publicznością doskonale dostosowaną do jego ukrytych wymagań, oraz stanowi, który możemy nazwać *krytycznym*, w którym w miarę ewolucji składu społecznego publiczności szkolnej nieporozumienia stawałyby się w końcu nie do zniesienia. Obserwowany etap stanowiłby fazę przejściową.

Znając z jednej strony związki łączące cechy społeczne lub szkolne różnych kategorii odbiorców z różnymi stopniami kompetencji językowej i z drugiej – ewolucję względnej wagi kategorii charakteryzujących się różnymi poziomami odbioru, można skonstruować model pozwalający wytłumaczyć, i w pewnym stopniu przewidzieć, przeobrażenia stosunku pedagogicznego. Dostrzega się natychmiast, że przeobrażenia systemu związków łączących system szkolny ze strukturą stosunków klasowych, przeobrażenia wyrażające się na przykład w ewolucji zakresu objęcia nauczaniem różnych klas społecznych, pociągają za sobą przeobrażenie (zgodne z samymi zasadami nimi kierującymi) systemu związków między poziomami odbioru i kategoriami odbiorców, to znaczy systemu nauczania ujmowanego jako system komunikowania. Istotnie, zdolność do odbioru charakterystyczna dla odbiorców określonej kategorii jest funkcją równocześnie *kapitału językowego*, jakim dysponuje owa kategoria (i który można założyć jako stały dla rozważanego okresu) oraz *stopnia selekcji* tych, którzy przetrwali w tej kategorii (którego obiektywną miarą jest stopień szkolnego odsiewu danej kategorii). Analiza zróżnicowań relatywnej wagi kategorii odbiorców w czasie pozwala zatem wytropić i wyjaśnić socjologicznie tendencję do stałego spadku *potencjału* rozkładu kompetencji języ-

kowych odbiorców i równoczesnego wzrostu rozproszenia owego rozkładu. W istocie, z racji wzrostu zakresu nauczania szkolnego we wszystkich klasach społecznych, korygujący efekt nadselkcji ma miejsce w coraz mniejszym stopniu na poziomie odbioru kategorii dysponujących najuboższym dziedzictwem językowym (co daje się już zauważyć w wypadku



Rysunek 4. Ewolucja szans szkolnych między rokiem szkolnym 1961/62 a 1965/66 w zależności od pochodzenia społecznego (prawdopodobieństwo dostępu do szkolnictwa wyższego)

studentów wywodzących się z klas średnich), podczas gdy kategorie najbardziej uprzywilejowane pod rozważanym względem osiągają stopień eliminacji tak słaby, że potencjał tych kategorii dąży do stałego obniżania się wraz ze wzrostem rozproszenia poziomów odbioru.

Ujmując to konkretnie, można zrozumieć czysto pedagogiczny aspekt kryzysu, jakiego doświadcza obecnie system nauczania (czyli rozregulowania i rozdźwięki, które dotyczą go jako system komunikowania) jedynie pod warunkiem uwzględnienia, z jednej strony, systemu związków wiążących umiejętności czy postawy różnych kategorii studentów z ich cechami społecznymi bądź szkolnymi, a z drugiej strony – ewolucji systemu związków między szkołą a klasami społecznymi, którą wyraża obiektywnie statystyka prawdopodobieństw wstępu na uniwersytet oraz prawdopodobieństw warunkowych wstąpienia na różne wydziały. Między rokiem szkolnym 1961/62 a 1965/66, w okresie, w którym wyższe wykształcenie podlegało bardzo raptownemu upowszechnieniu, częstokroć przypisywanemu demokratyzacji rekrutacji, struktura rozkładu szans szkolnych według klas społecznych przesunęła się ku górze, prawie się jednak nie zmieniając (zob. rysunek 4 oraz *Aneks*). Mówiąc inaczej, wzrost procentu osób młodych objętych nauczaniem w klasie wieku 18–20 lat pośród różnych klas społecznych odbywał się w proporcjach równych proporcjom określającym dawny rozkład szans<sup>11</sup>. Aby wyjaśnić i zrozumieć zmiany rozkładu umiejętności i postaw, skorelowane z taką transpozycją struktury, wystarczy dostrzec

---

<sup>11</sup> Ten typ ewolucji szans szkolnych, który łączy wzrost procentu osób objętych nauczaniem we wszystkich klasach społecznych oraz stabilność struktury dystansów między klasami, daje się zaobserwować w większości krajów europejskich (Dania, Anglia, Holandia, Szwecja), a nawet w Stanach Zjednoczonych (zob. *L'enseignement secondaire, évolution et tendances*, Paris: O.C.D.E. 1969, s. 86–87).

na przykład, że synowie przemysłowców, którzy w roku szkolnym 1961/62 mieli 52,8% szans na wstąpienie na wydział, uzyskali w roku szkolnym 1965/66 74% szans, czyli że dla tej kategorii (proporcjonalnie jeszcze szerzej reprezentowanej w klasach przygotowawczych i *grandes écoles* niż na uniwersytecie) szansę ukończenia studiów wyższych wynoszą około 80%<sup>12</sup>. Jeśli zastosujemy do tego procesu zasady wyprowadzone z analizy relacji synchronicznych, widać, że w miarę jak owa kategoria zmierza do stanu niemal całkowitego objęcia jej przez nauczanie szkolne, zyskuje ona wszystkie cechy, a zwłaszcza umiejętności i postawy, związane z zaniżoną selekcją szkolną jakiejś kategorii.

Ujmując to ogólniej, zestawienie w danej kategorii kapitału językowego i kulturowego (lub kapitału szkolnego stanowiącego w pewnym momencie procesu jego przeobrażoną formę) ze stopniem względnej selekcji, który jest związany z faktem reprezentowania tej kategorii w określonej proporcji na danym poziomie w określonym typie studiów, pozwoliłoby ukazać ujawniające się w każdym momencie historii systemu – między jednym a drugim wydziałem i w obrębie tego samego wydziału między różnymi dyscyplinami – różnice między typami i stopniami nieporozumień językowych lub kulturowych. To tylko dzięki odwołaniu się do systemu związków okrężnych między dominującym wyobrażeniem hierarchii dyscyplin a społecznymi i szkolnymi cechami ich publiczności (które same są określone przez związek między wartością pozycji różnych dyscyplin a prawdopodobieństwem różnych trajektorii dla różnych kategorii) możemy nadać właściwy sens socjologiczny mniejszej wartości dyscyplin, które – jak chemia

<sup>12</sup> Dalej (w rozdziale 3, s. 261–263) zamieszczamy opis mechanizmów eliminacji stopniowej, które – mimo wzrostu odsetka osób objętych nauczaniem średnim w obrębie klas ludowych – dążą do odtwarzania nierówności między klasami na poziomie szkolnictwa wyższego.

i nauki biologiczne na wydziałach nauk ścisłych lub geografia na wydziałach humanistycznych – przyjmują najwyższą proporcję studentów wywodzących się z klas ludowych oraz najwyższą proporcję studentów, którzy ukończyli sekcję współczesną szkoły średniej bądź placówki drugiej kategorii. Są to w każdym razie instytucje szkolnictwa, w których nauka jest najbardziej prawdopodobna w wypadku studentów pochodzących z klas ludowych. Model ten pozwala ponadto zdać sobie sprawę z sytuacji, na pozór paradoksalnej, dyscypliny, która – jak socjologia – odróżnia się ze względu na cechy społeczne jej publiczności od dyscyplin najmniej cenionych na wydziałach humanistycznych, mimo że jest do nich zbliżona pod względem cech szkolnych (por. rysunek 5). Jeśli w Paryżu socjologia skupia najwyższą proporcję studentów wywodzących się z klas wyższych (68% wobec 55% dla ogółu studiów humanistycznych), podczas gdy dyscypliny takie, jak literatura współczesna lub geografia, które skądinąd są do niej bardzo zbliżone pod względem wymagań szkolnych określanych na podstawie wcześniejszych osiągnięć, mają najwyższy odsetek studentów wywodzących się z klas ludowych lub średnich (czyli odpowiednio: 48% i 65% wobec 45% dla ogółu wydziałów), dzieje się tak dlatego, że niedoselekcjonowani studenci z klas wyższych mogą znaleźć substytut swoich ambicji klasowych w dyscyplinie oferującej im równocześnie łatwe schronienie oraz prestiż związany z modą i która – w odróżnieniu od licencji na nauczanie – nie przeciwstawia planom intelektualnym trywialnej wizji zawodu<sup>13</sup>.

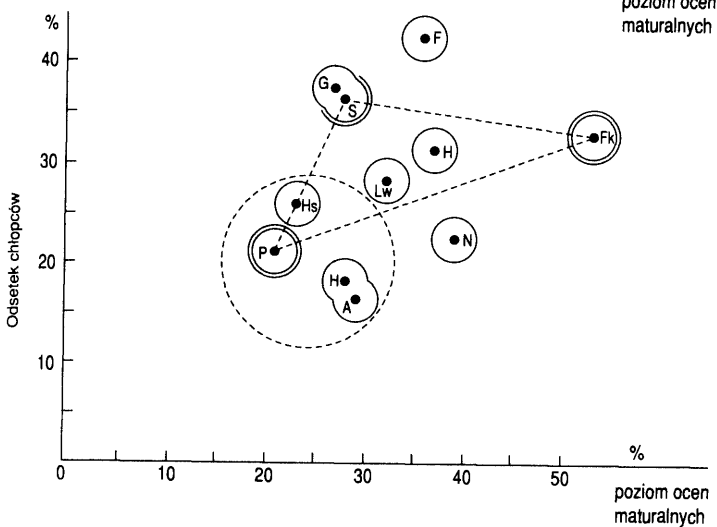
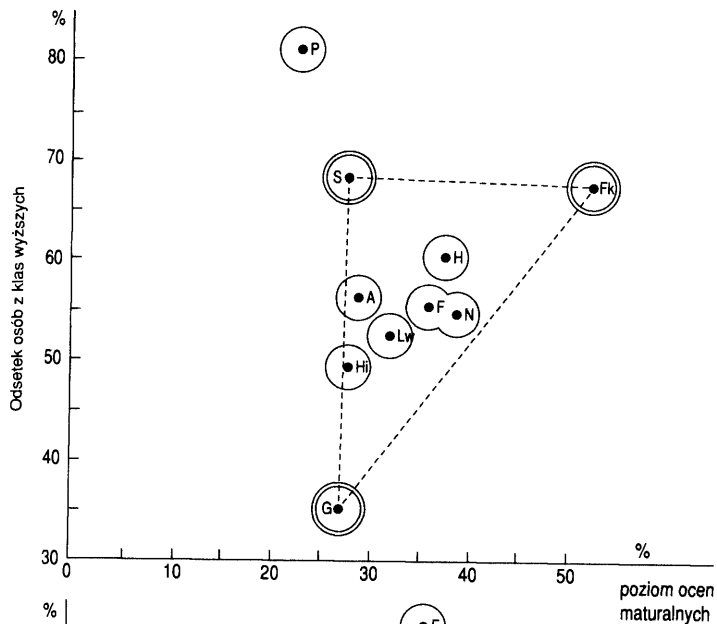
<sup>13</sup> Jeśli nawet sprawdzian z języka (w którym „socjologowie” uzyskują stale rezultaty gorsze od „filozofów”) nie wystarczał, aby udowodnić, że socjologia stanowi wdzięczne pole do popisu – przynajmniej w Paryżu – dla dyletantyzmu studentów wywodzących się z klas wyższych, to lektura wskaźników statystycznych mogłaby nas przekonać o paradoksalnej pozycji tej dyscypliny na wydziałach humanistycznych. I tak, chociaż pod względem wymaganego

Niezależnie od tego, jakie społeczne lub szkolne kryteria rozważamy, socjologia zawsze zajmie pozycję dziwaczną. Każda dyscyplina i, ogólniej, każda instytucja nauczania może być scharakteryzowana przez swoją pozycję w hierarchii szkolnej (pozycję, której wskaźnik stanowi poziom uprzednich osiągnięć szkolnych lub wiek modalny populacji na tej samej zasadzie, co na przykład uniwersytecki status nauczających) oraz przez swoją pozycję w hierarchii społecznej (pozycję, której wskaźnik stanowi przynależność społeczna lub stopień feminizacji jej publiczności na tej samej zasadzie, co wartość społeczna zatrudnionych). Możemy z łatwością zaobserwować, że dyscypliny o wysokim stopniu *krystalizacji wskaźników pozycji* w obu hierarchiach pozwalają bez trudu na hierarchizację, od najbardziej uświęconych dyscyplin – jak filologia klasyczna pośród wydziałów humanistycznych, mających wysoki odsetek studentów z klas uprzywilejowanych oraz studentów o wysokim poziomie uprzednich sukcesów, do geografii, której małą wartość można łatwiej pojąć, gdy się zauważy, że kumuluje ona słabe wskaźniki w obu wymiarach. Zatem proponowany model pomaga scharakteryzować wszystkie rozważane dyscypliny, ponieważ kryterium szkolne i kryterium społeczne wystarczają do wyodrębnienia dyscyplin skryształizowanych i nie skryształizowanych i równocześnie umożliwiają ustalenie hierarchii w obrębie tych ostatnich. Wystarczy wprowadzić ostatnie kryterium, *sex-ratio*, aby dostrzec fakt, że dyscypliny zajmujące tę samą pozycję w wymiarach szkolnym i społecznym – jak socjologia i historia sztuki, geografia i hiszpański czy też filozofia i niemiecki – stanowią szczególne konfiguracje, o których odrębności decydują kryteria socjologiczne (z wyjątkiem angielskiego i psychologii). Zasadę opozycji homologicznych, jakie ustalają się między tymi dyscyplinami, można w istocie odnaleźć w podziale pracy między płciami, który powierza kobietom zadania związane ze stosunkami społecznymi (języki współczesne) lub wielkoświatowymi (historia sztuki).

Aby zrozumieć całokształt zjawiska, trzeba sobie wyobrazić system dyscyplin (i ogólniej: system nauczania) jako pole, w którym działają dwie siły: siła odśrodkowa, odwrotnie proporcjonalna do poziomemu sukcesu szkolnego oraz

---

kapitału szkolnego, socjologia przeciwstawia się filozofii, tak jak filologia współczesna filologii klasycznej, jej studenci wywodzą się z wyższych klas społecznych niż studenci filozofii (68% wobec 55%), podczas gdy studenci filologii klasycznej wywodzą się z klas wyższych niż studenci filologii współczesnych, które wraz z geografiami stwarzają największą możliwość podjęcia wyższych studiów studentom z klas ludowych, rekrutującym się z nowoczesnych sekcji szkolnictwa średniego (67% wobec 52%).



Rysunek 5. System dyscyplin (Lw – literatura współczesna; Fk – filologia klasyczna; P – psychologia; N – niemiecki; A – angielski; H – historia; G – geografia; F – filozofia; S – socjologia; Hs – historia sztuki; Hi – hiszpański).



siła dośrodkowa, proporcjonalna do inercji, którą jednostka (a raczej pewna kategoria jednostek) jest zdolna przeciwstawić niepowodzeniu i eliminacji, zgodnie z ambicjami społecznie określonymi jako właściwe dla jej płci i klasy społecznej, to znaczy zgodnie z modalnością charakterystyczną dla jej płci w etosie jej klasy.

Nie bylibyśmy jednak w stanie przedstawić wyczerpująco zróżnicowania stopnia zgodności językowej między nadawcami a odbiorcami bez uwzględnienia w modelu przeobrażeń stosunku pedagogicznego zróżnicowań poziomu przekazu związanych ze społecznymi i szkolnymi cechami nadawców, to znaczy bez równoczesnego uwzględnienia efektów gwałtownego wzrostu zespołu nauczających oraz przeobrażeń przekazu pedagogicznego, kiedy – wraz z pojawieniem się takich dyscyplin, jak psychologia lub socjologia – zdradza on cechy rozwoju lub przymusowego małżeństwa wymogów wyvodu naukowego oraz kanonów kierujących tradycyjnym stosunkiem do języka. Konieczność szybkiej rekrutacji nauczycieli – w klasach wieku mniej licznych i w mniejszym zakresie objętych nauczaniem – niezbędnych do ogarnięcia, lepszego lub gorszego, nauczaniem publiczności, której raptowny wzrost po 1965 roku wynika z ogólnego wzrostu zakresu nauczania oraz z wyżu demograficznego lat powojennych, mogła jedynie sprzyjać systematycznemu wspinaniu się w górę nauczycieli przygotowanych do innych zadań we wcześniejszej fazie historii systemu. W tych warunkach można by sądzić na pierwszy rzut oka, że obniżenie poziomu odbioru znalazło automatyczny „korektor” w postaci obniżenia poziomu nadawania, ponieważ prawdopodobieństwo osiągnięcia wyższych pozycji w hierarchii stopni nie przestało wzrastać w równym stopniu co osiągnięcie uniwersyteckich tytułów. W rzeczywistości, podczas gdy wszystko skłaniało nauczycieli zatrudnionych zgodnie z tradycyjnymi normami do znalezienia w podwójnej grze z nieporozumieniami językowymi sposobu

rozwiązania problemów pedagogicznych wywołanych ilościowymi i jakościowymi przeobrażeniami ich publiczności, świeżo powołani nauczyciele, pełni troski i niepokoju, aby okazać się godnymi „przyspieszonego awansu”, byli bardziej skłonni do uznania zewnętrznych objawów tradycyjnego opanowania wiedzy niż do podjęcia wysiłku niezbędnego dla uwzględnienia w nauczaniu rzeczywistych umiejętności ich odbiorców. W instytucji, w której grupą odniesienia pozostaje grupa nauczających najbardziej uprawnionych do „mentorskiej mowy” i gdzie skrajnie wyczelowana hierarchia tytułów, subtelnych oznak statusu i stopni władzy jest przypominana po tysiącokroć, asystenci oraz adiunkci, którzy skądinąd najbardziej bezpośrednio i najczęściej stają wobec żądań studentów, muszą wziąć na siebie większe ryzyko, aby owe żądania zadowolić. W istocie ich próby porzucenia tradycyjnego stosunku do języka szczególnie łatwo mogą być uznawane za „prymitywne”, ponieważ cała logika systemu sprzyja temu, by wydały się one wskaźnikiem ich niezdolności do przystosowania się do prawomocnej definicji roli.

Tak więc analiza przeobrażeń stosunku pedagogicznego potwierdza, że każde przeobrażenie systemu szkolnego dokonuje się zgodnie z logiką, wyrażającą ponadto właściwe temu systemowi strukturę i funkcję. Zaskakujące rozluźnienie zachowań i wypowiedzi, znamienne dla ostrej fazy kryzysu uniwersytetu, nie powinno wywoływać złudzenia, że aktorzy i akty twórcze wyłaniają się *ex nihilo*. Nawet z pozoru najbardziej liberalne poglądy ujawniają strukturalną skuteczność systemu czynników, który określa determinizmy klasowe w danej kategorii jednostek, studentów bądź profesorów; kategorii definiowanej na podstawie pozycji w systemie nauczania. I odwrotnie, powoływanie się na bezpośrednie i mechaniczne działanie bezpośrednio uchwytnych czynników, jak gwałtowny wzrost liczby studentów, oznaczałoby pomijanie

Tabela 8<sup>a</sup>

Dyscypliny skryształizowane w dwóch hierarchiach (społecznej i szkolnej)

	Wysokie		Średnie			Niskie				Dyscypliny nie skryształizowane	
	Filologia klasyczna	Historia	Filozofia	Niemiecki	Filologia współczesna	Angielski	Psychologia	Hiszpański	Geografia	Socjologia	Historia
Hierarchia szkolna (poziom stopni)	+	0	0	0	0	-	-	-	-	-	-
Hierarchia szkolna (poziom klas wyższych)	+	+	0	0	0	0	0	-	-	+	+
Odsetek chłopców	+	+	+	-	0	-	-	-	+	+	-

<sup>a</sup> Aby określić miejsce każdej dyscypliny w trzech rozpatrywanych hierarchiach, przyjęto następujące oznaczenia: (1) dla poziomu ocen na maturze: (-) od 20% do 30%, (0) od 30% do 40%, (+) od 50% wzwyż; (2) dla odsetka studentów wywodzących się z klas wyższych; (-) od 35% do 50%, (0) od 50% do 60%, (+) od 60% do 70% i więcej; (3) dla poziomu chłopców: (-) od 15% do 25%, (0) od 25% do 30%, (+) od 30% do 40% i więcej.

Tabela 9<sup>a</sup>

Poziom ocen	53	37	36	39	32	29	21	28	27	28	23
Poziom klas wyższych	67	60	55	54	52	56	55	49	35	68	82
Odsetek chłopców	32	31	41	22	27	16	17	17	37	38	25

<sup>a</sup> Wartości statystyczne wyrażające procenty.

faktu, że wydarzenia ekonomiczne, demograficzne lub polityczne, stawiające system szkolny wobec pytań obcych jego logice, mogą wywierać nań wpływ jedynie zgodnie z jego logiką<sup>14</sup>: w tym samym czasie, gdy ulega on pod ich wpływem destrukuralizacji lub restrukturalizacji, sam wywołuje w nich konwersję, nadając ich skuteczności swoistą formę i wagę. Narastanie kryzysu stwarza okazję do prześledzenia ukrytych założeń tradycyjnego systemu i mechanizmów zdolnych do jego utrzymania wówczas, gdy przesłanki jego funkcjonowania przestają być całkowicie spełnione. To właśnie w momencie, w którym doszła zgoda między systemem szkolnym i jego publicznością zaczyna ulegać naruszeniu, ujawnia się „przed-ustalona harmonia”, która tak doskonale podtrzymywała ten system, że wykluczała jakiekolwiek dociekanie na temat jego podstaw. Nieporozumienie zakłócające komunikowanie pedagogiczne jest tolerowane jedynie tak długo, jak długo Szkoła jest zdolna eliminować tych, którzy nie spełniają jej ukrytych wymogów i jak długo udaje się jej uzyskać u innych wsparcie niezbędne do jej funkcjonowania. Mając do czynienia z instytucją, która może spełniać swoją własną funkcję wdrażania dopóty, dopóki podtrzymywane jest minimum zgodności między przekazem pedagogicznym a zdolnością odbiorców do jego rozszyfrowania, należy uchwycić wśród efektów czysto pedagogicznych wzrost jej publiczności i rozmiarów organizacji, by odkryć – przy okazji kryzysu zrodzonego z załamania tej równowagi – że treści przekazywane oraz zinstytucjonalizowane sposoby przekazu były obiektywnie

<sup>14</sup> Wyjaśnienie kryzysu za pomocą mechanicznych efektów determinizmów morfologicznych bezsprzecznie nie jest tak częste z powodu faktu, że reaktywuje ono metaforyczne schematy socjologii spontanicznej – takie jak ów, który polega na ujmowaniu stosunku między instytucją a jej publicznością jako stosunku między naczyniem a zawartością: „presja mas” powoduje „pękanie struktur”, zwłaszcza wówczas gdy są one „robaczywe”.

przystosowane do publiczności określonej zarówno przez jej pochodzenie społeczne, jak i mały zasięg. System nauczania, który opiera się na pedagogice typu tradycyjnego, może bowiem spełniać swoją funkcję wdrażania jedynie tak długo, jak długo zwraca się on do studentów zaopatrzonych w kapitał lingwistyczny i kulturowy (oraz zdolnych do ciągnięcia zeń korzyści), którego istnienie on sam zakłada oraz uświęca, nigdy nie domagając się go otwarcie oraz nie przekazując go metodycznie. Wynika stąd, że dla takiego systemu prawdziwą próbą jest w mniejszym stopniu próba wielkości niż próba społecznej jakości jego publiczności<sup>15</sup>. System szkolny – w miarę jak zawodzą nieprzewidziane oraz pojawiające się nie w porę oczekiwania tych kategorii studentów, którzy nie wnoszą już do instytucji środków spełniających jej oczekiwania – zdradza fakt, że w sposób ukryty wymagał on publiczności, która byłaby zadowolona z instytucji, ponieważ spełniałby z góry jej wymogi. Być może Sorbona była całkowicie zadowolająca jedynie dla tych, którzy mogli obejść się bez jej usług, jak owi absolwenci *École Normale z belle époque*, którzy jeszcze byli posłuszni jej sekretnemu prawu, gdy pozwalali sobie na elegancję odmówienia jej aprobaty. Zwracając się do publiczności idealnie określonej przez umiejętności – których jej nie dostarczają – przyswajania tego, co jej dostarczają, nauczający jedynie nieświadomie wyrażają obiektywną prawdę o systemie, który w swoim złotym wieku był w stanie zapewnić sobie publiczność na swoją miarę i który, w fazie zachwiania

<sup>15</sup> Jeśli system nauczania należy traktować jako system komunikowania, to aby uchwycić specyficzną logikę tradycyjnego systemu pedagogicznego i, tym samym, jego rozregulowania, należy się wystrzegać przypisywania modelowi – skonstruowanemu za cenę metodologicznej autonomizacji technicznego funkcjonowania systemu nauczania – możliwości wyjaśnienia całości społecznych aspektów kryzysu systemu, a zwłaszcza tego wszystkiego, co go dotyczy w jego funkcji odtwarzania struktury stosunków między klasami społecznymi.

równowagi, dostarcza jeszcze profesorom środki techniczne i ideologiczne do ukrycia wzrastającego dystansu między ich publicznością realną a ich publicznością domniemaną. Profesorowie, gdy przez sam poziom przemówień zakładają istnienie publiczności o zdolnościach odbioru, które rozkładałyby się według krzywej w kształcie  $J$  – to znaczy publiczności, której największa liczba osób odpowiadałaby maksymalnym wymagom nadawcy – zdradzają swoją nostalgię za pedagogicznym rajem tradycyjnego nauczania, w którym mogli uwolnić się od wszelkiej świadomości pedagogicznej<sup>16</sup>.

Odmowa przypisywania wzrostowi publiczności działania, które dokonywałoby się mechanicznie i bezpośrednio, to znaczy niezależnie od struktury systemu szkolnego, nie oznacza przyznawania temu systemowi przywileju całkowitej autonomii, który pozwoliłby mu na stykanie się jedynie z problemami zrodzonymi przez logikę jego funkcjonowania i przeobrażeń. Inaczej mówiąc, z racji swoich możliwości transpozycji (skorelowanych ze względną autonomią), system szkolny może odczuć efekty przemian morfologicznych i kry-

---

<sup>16</sup> Odkąd bierze się pod uwagę zróżnicowania struktury rozkładu kompetencji, nie można uniknąć problemu optymalizacji stosunku pedagogicznego. Publiczność, której umiejętności rozkładają się według krzywej normalnej, wymaga pedagogicznych wyborów innego typu, w miarę jak przeobrażenia, obejmujące ją z biegiem czasu, wyrażają się w przesunięciu potencjału lub zróżnicowaniu rozproszenia. Obniżenie potencjału wymaga od nadawcy jedynie obniżenia jego poziomu nadawania, czy to przez kontrolowany wzrost redundancji, czy przez stały wysiłek służący całkowitemu dostarczeniu w przekazie jego kodu przez definicję lub przykłady. Przeciwnie, wzrost rozproszenia kompetencji powoduje, po przekroczeniu pewnego progu, stawianie problemów, które nie mogą być rozwiązane jedynie przez działanie skoncentrowane na poziomie nadawania, jak o tym świadczy sytuacja niektórych dyscyplin naukowych, w których wzrastające rozproszenie poziomów odbioru nie może być równie łatwo jak na wydziałach humanistycznych zamaskowane przez zgodę opartą na nieporozumieniu.

jących się za nimi wszystkich przemian społecznych tylko w formie trudności pedagogicznych, nawet jeśli zabrania on swoim reprezentantom stawiania sobie w terminach czysto pedagogicznych problemów pedagogicznych, które obiektywnie nasuwają się jemu samemu. To właśnie analiza socjologiczna ujmuje trudności płynące ze wzrostu ilościowego jako problemy czysto pedagogiczne, traktując stosunek pedagogiczny jako stosunek komunikowania, którego forma i skuteczność są funkcją zgodności między społecznie uwarunkowanymi poziomami nadawania i poziomami odbioru. I tak oto rozdział między założonymi wymogami systemu nauczania a jego realną publicznością umożliwia odczytanie zarówno konserwatywnej funkcji tradycyjnej pedagogiki jako nie-pedagogiki, jak i zasad jawnej pedagogiki, która może być obiektywnie wymagana przez system, chociaż nie narzuca się automatycznie w praktyce nauczających, ponieważ wyraża sprzeczność tego systemu i zaprzecza jego podstawowym zasadom<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Stanowiąc wytwór analizy systemu szkolnego, możliwej dzięki ewolucji tegoż systemu, owa pedagogika mająca najwyraźniej na celu zapewnienie optymalnego dostosowania poziomu nadawania i poziomu odbioru (oba określa tak potencjał, jak i rozproszenie) niczego, jak widać, nie zawdzięcza etycznemu przywiązaniu do ponadhistorycznego i ponadkulturowego ideału sprawiedliwości szkolnej ani wierze w uniwersalną ideę racjonalności. Jeśli realizacja zasad tej pedagogiki nie dokonuje się sama z siebie, to dlatego, że zakładałaby instytucjonalizację stałej kontroli odbioru sprawowanej zarówno przez nauczających, jak i przez nauczanych. Mówiąc ogólniej, wymagałaby ona uwzględnienia wszelkich społecznych aspektów komunikowania, a zwłaszcza nieświadomych założeń, które nauczający i nauczani zawdzięczają swemu środowisku oraz szkolnemu kształceniu. Nic nie byłoby bardziej fałszywe niż na przykład przyznanie tej lub innej technice przekazu lub kontroli (wykładom podstawowym bądź nauczaniu niedyrektywnemu, dysertacji lub kwestionariuszowi o pytaniach zamkniętych) pewnych immanentnych cnót czy wad, ponieważ ściśle pedagogiczną produktywność danej techniki można określić jedynie w całkowitym systemie związków między zawartością przekazu, jego

I tak empiryczna interpretacja obserwowanych związków, która pod pozorami wierności wobec rzeczywistości odnosiłaby się do przedmiotu pozornego, czyli do szkolnej populacji określonej niezależnie od jej związku z populacją wyeliminowaną, wzbriałaby się tym samym od systematycznego wyjaśniania różnicowań empirycznych. Aby uniknąć pułapki, jaką stwarza system szkolny, przedstawiając do obserwacji jedynie populację tych, którzy przetrwali, należałoby wyłonić z tego już przetworzonego przedmiotu prawdziwy przedmiot badań, czyli zasady, wedle których system szkolny selekcjonuje populację, której trwałe cechy są w tym większym stopniu efektem jego działania służącego kształtowaniu, orientacji oraz eliminacji, z im wyższym poziomem mamy do czynienia. Analiza społecznych i szkolnych cech publiczności odbiorców przekazu pedagogicznego ma więc sens jedynie pod warunkiem, że prowadzi do konstrukcji systemu związków między – z jednej strony – Szkołą pojmowaną jako instytucja odtwarzania prawomocnej kultury, określającej między innymi prawomocny sposób narzucania i wdrażania kultury szkolnej, oraz – z drugiej strony – klasami społecznymi, charakteryzującymi się pod względem skuteczności komunikowania pedagogicznego nierównym dystansem wobec kultury szkolnej oraz różnymi dyspozycjami do jej uznania i nabywania. Nieskończona byłaby lista wspaniałych błędów i nienagannyh pominięć, na które skazuje się socjologia wychowania, gdy studiuje oddzielnie populację szkolną i organizację instytucji bądź jej system wartości, jakby chodziło o dwie rzeczywistości przedmiotowe, których cechy poprzedzałyby ich wzajemne związki, skazując się przez tę nieświa-

---

miejszem w procesie uczenia się, funkcjami kształcenia, zewnętrznymi wymogami ciążącymi na komunikowaniu (sytuacje nagłe bądź wypoczynek), a także cechami morfologicznymi, społecznymi i szkolnymi publiczności oraz ciała nauczającego.



domą automatyzację na odwoływanie się w ostateczności do wyjaśnień za pomocą prostych zjawisk, takich jak „aspiracje” kulturalne uczniów, „konserwatyzm” profesorów lub „motywacje” rodziców. Jedynie konstrukcja systemu związków między systemem nauczania i strukturą stosunków klasowych umożliwi rzeczywiste uniknięcie tych reifikujących abstrakcji oraz wytworzenie pojęć relacyjnych – jak szanse szkolne, dyspozycje wobec Szkoły, dystans wobec kultury szkolnej lub stopień selekcji – które ujmują w całość w jednej teorii wyjaśniającej i właściwości związane z przynależnością klasową (jak etos lub kapitał kulturowy), i określone właściwości organizacji szkolnej, takie jak na przykład hierarchia wartości, która wyznacza hierarchię placówek, sekcji, dyscyplin, stopni lub praktyk. Z całą pewnością owo powiązanie pozostaje, jak dotąd, częściowe. O tyle, o ile owa konstrukcja teoretyczna ujmuje tylko niewątpliwe cechy przynależności klasowej określonej w jej związkach synchronicznych i diachronicznych z systemem szkolnym pojmowanym *jedynie* jako system komunikowania, dąży ona do traktowania stosunków między systemem nauczania a klasami społecznymi jako zwykłych związków komunikowania. Ale owa abstrakcja metodyczna jest również warunkiem uchwycenia najbardziej swoistych i najlepiej ukrytych aspektów tych związków: to poprzez specyficzny sposób spełniania swojej technicznej funkcji komunikacji określony system szkolny spełnia dodatkowo swoją społeczną funkcję utrwalenia oraz swoją ideologiczną funkcję uprawnocnienia.

## Tradycja literacka i konserwacja społeczna

Nasi dygnitarze dobrze rozumieją tę tajemnicę. Ich czerwone togi, gronostaje, pałace, w których sądzą, lilie, cały ten dostojny przybór był wielce potrzebny. Gdyby lekarz nie miał czarnej szaty i trzewików, gdyby filozof nie miał biretu i sukni czterykroć za obszernej, nigdy nie byłiby omamiłi świata, który nie może się oprzeć takiej paradzie. [...] Jedynie wojownicy nie przebiegają się w ten sposób, ich wpływ bowiem bardziej jest istotny: gruntują go siłą, tamci minami.

Blaise Pascal: *Myśli*

Mówcy przekazuje się *skeptron*, zanim zacznie swoją przemowę, aby mu umożliwić przemawianie z autorytetem. [...] Określa on osobnika niosącego słowo, osobnika uświęconego, którego misją jest przekazanie postannictwa autorytetu.

Émile Benveniste:

*Vocabulaire des Institutions indo-européennes*

Ujawniając rozmiary utraty informacji zachodzącej w toku komunikowania między profesorami i studentami, zamiar traktowania stosunku pedagogicznego jako zwykłego stosunku komunikowania, by dokonać pomiaru jego informacyjnej skuteczności, wyłania sprzeczność zmuszającą do dociekań nad dociekaniem, które ją zrodziły<sup>1</sup>. Nasuwa się pytanie, czy

---

<sup>1</sup> Pierwsza część tego rozdziału podejmuje po części analizy, które już były opublikowane (zob. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, M. Saint-Martin, *Rapport*

wydajność informacyjna komunikowania pedagogicznego mogłaby być równie niska, gdyby stosunek pedagogiczny sprowadzał się do czystego stosunku komunikowania? Mówiąc inaczej – jakie są szczególne warunki, które powodują, że stosunek komunikowania pedagogicznego może trwać i odtwarzać się jako taki nawet wówczas, gdy przekazywana informacja zmierza do samounieważnienia? Logiczna sprzeczność, którą wyłania badanie, skłania do zastanowienia, czy aby sama intencja badania – czyli poddanie komunikowania pedagogicznego kontroli miary – nie jest wykluczona przez całą logikę systemu, do którego się odnosi. Skłania ona – innymi słowy – do postawienia pytania o instytucjonalne środki i społeczne warunki umożliwiające trwanie i odtwarzanie stosunku pedagogicznego (wobec szczęśliwej nieświadomości tych, którzy są weń uwikłani) nawet wtedy, gdy tak wyraźnie uchybia on swojemu pozornie najbardziej specyficznemu celowi. Skłania ona do ustalenia tego, co określa w sposób socjologiczny stosunek komunikowania pedagogicznego, w przeciwieństwie do stosunku komunikowania określonego formalnie.

---

*pédagogique et communication*, Paris: Mouton 1965), ale które, nie opierając się na bezpośrednio wyłożonej teorii autorytetu pedagogicznego jako społecznego warunku możliwości stosunku komunikowania pedagogicznego, mogłyby sprzyjać błędnym interpretacjom. Jeśli zamierzamy tutaj zaznaczyć nasz najbardziej stanowczy opór wobec czysto psychosocjologicznego wyjaśniania działania pedagogicznego i tym samym odrzucić naiwność etycznych werdyktów na temat dobrej lub złej woli nauczających, jest tak dlatego, że poszukiwanie wyjaśnienia, które – choćby tylko w wyniku przeoczenia – pozwalałoby przypuszczać, że zasadę praktyk można odnaleźć w ideologii działających, podlegałoby również wewnętrznej konieczności badanego systemu wytwarzającego (w związku ze swoim funkcjonowaniem i na jego skutek) wyobrażenia zmierzające do maskowania społecznych warunków umożliwiających jego funkcjonowanie.

## Autorytet pedagogiczny i autorytet mowy

Śmiałość, z jaką profesorowie używają uniwersyteckiego idiomu, nie jest bardziej przypadkowa niż tolerancja studentów na mglistą semantykę. Warunki umożliwiające nieporozumienie lingwistyczne oraz jego tolerowanie są wpisane w samą instytucję. Poza tym, że słowa mało znane bądź nieznanne pojawiają się zawsze w zestereotypizowanych konfiguracjach sprzyjających wrażeniu, że już się je słyszało, język wykładów czerpie swoje pełne znaczenie z sytuacji, w której spełnia się stosunek komunikowania pedagogicznego, z jego atmosferą społeczną, jego rytuałem, jego rytmem czasowym, słowem - całym systemem widocznych lub niewidocznych przymusów składających się na działanie pedagogiczne jako działanie narzucania i wdrażania kultury prawomocnej<sup>2</sup>. Określając i uświęcając każdego osobnika zajmującego się wdrażaniem jako godnego przekazywania tego, co przekazuje, zatem uprawnionego do narzucenia odbioru i kontrolowania stopnia wdrażania dzięki społecznie zagwarantowanym sankcjom, instytucja przyznaje profesorskiemu słowu *autorytet statutowy* wykluczający kwestię informacyjnej skuteczności komunikowania.

Sprowadzenie stosunku pedagogicznego do czystego stosunku komunikowania oznaczałoby wykluczenie z analizy

<sup>2</sup> Związek systematycznej współzależności łączący techniki typowe dla dominującego sposobu narzucania, który ukrywa ich arbitralny charakter przed osobami je stosującymi, nigdy nie ujawnia się równie dobrze jak w sytuacjach kryzysowych, kiedy wszystkie te techniki stają się przedmiotem ogólnych ataków. Wówczas nasuwa się natychmiast analogia między orientacją reform obejmujących większość instytucji szkolnych i *aggiornamento* Kościoła (uproszczenie liturgii, likwidacja praktyk zrytualizowanych, czytanie tekstów z twarzą zwróconą do ludu, używanie języka potocznego i inne rozwiązania nastawione na „ułatwienie aktywniejszego uczestnictwa wiernych”).

jego cech specyficznych, które zawdzięcza autorytetowi instytucji pedagogicznej. Sam fakt przekazu wiadomości w ramach stosunku pedagogicznego komunikowania zakłada i narzuca społeczną definicję (tym bardziej ścisłą i skodyfikowaną, im bardziej ów stosunek jest zinstytucjonalizowany) tego, co godne przekazu, a także kodu, w jakim te wiadomości mają być przekazane; tych, którzy mają prawo je przekazywać lub raczej narzucać ich odbiór; tych, którzy są godni ich otrzymywania i tym samym do tego zmuszeni, a wreszcie sposobu narzucania i wdrażania wiadomości, którego prawomocność oraz pełny sens płynie z przekazywanej informacji. W specyficznej przestrzeni, jaką mu przeznacza tradycyjna instytucja (estrada, katedra oraz pozycja w centrum krzyżujących się spojrzeń), profesor znajduje materialne i symboliczne warunki pozwalające mu utrzymywać studentów w dystansie i w poszanowaniu; warunki, które by go do tego zmuszały nawet wówczas, gdyby tego nie chciał. Wzniesiony i zamknięty w przestrzeni, która go uświęca, mówca – oddzielony od audytorium o tyle, o ile pozwala tłok audytorium, kilkoma opustoszałymi rzędami, które materialnie zaznaczają dystans, jaki profan trwożliwie zachowuje wobec *mana* słowa i które nigdy nie są zajęte, a jeśli już zajęte, to jedynie przez gorliwców w najlepszym stylu, pobożnych ministrantów mentorskiej mowy – profesor odległy i nieprzystępny, otoczony przez niepewne i lękliwe „mówi się”, jest skazany na teatralny monolog i na wirtuozowski pokaz przez przymus pozycji bardziej bezwzględny niż najsurowsze przepisy. Katedra wyłudza – niezależnie od woli osoby na nią wstępującej – intonację, dykcję, wymowę i przebieg wypowiedzi: i tak w studencie wygłaszającym referat *ex cathedra* dostrzegamy spadkobiercę oratoryjnych nawyków profesora. Ten sam kontekst rządzi tak rygorystycznie zachowaniem profesorów i studentów, że wysiłki wywołania dialogu okazują się natychmiast fikcyjne

lub złudne. Profesor może nawoływać studentów do udziału bądź wyrażania zastrzeżeń, mając pewność, że nigdy nie będą one miały miejsca. Pytania skierowane do audytorium najczęściej mają charakter retoryczny, a odpowiedzi, przeznaczone głównie do wyrażenia udziału wiernych w nabożeństwie, najczęściej są jedynie potwierdzeniem<sup>3</sup>.

Pośród wszystkich technik tworzenia dystansu, którymi instytucja obdarza swoich członków, język wykładowy należy do najskuteczniejszych i najsubtelniejszych. W odróżnieniu od dystansów wpisanych w przestrzeń czy zagwarantowanych przez przepisy dystans stworzony przez słowa zdaje się nie zawdzięczać niczego instytucji. Mentorski wywód, atrybut statusu, zawdzięczający instytucji większość swoich skutków – ponieważ nigdy nie mógłby być oderwany od stosunku autorytetu szkolnego, w którym się przejawia – może wydać się cechą należącą do osoby, podczas gdy jedynie obraca na korzyść wykładowcy przewagę osiągniętą dzięki funkcji. Tradycyjny profesor mógł zrzucić gronostaje i togę, może nawet lubić schodzić z katedry, by zmieszać się z tłumem, nie może jednak zrezygnować ze swojej ostatecznej ochrony – użycia profesorskiego języka. Jeśli nie istnieje temat, na jaki nie mógłby mówić – walka klasowa czy kazirodztwo – to dlatego, że jego sytuacja, jego osoba i jego osobowość wywołują

<sup>3</sup> Przestrzeń uniwersytecka narzuca tak silnie swoje prawo praktykom dlatego, że wyraża ona symbolicznie prawo instytucji uniwersyteckiej. W ten sposób tradycyjna forma stosunku pedagogicznego może się ponownie pojawić w innych typach organizacji przestrzeni, ponieważ instytucja w pewnym sensie rodzi przestrzeń symboliczną bardziej realną niż przestrzeń realną. W uniwersytecie, który zachowuje pod wszystkimi innymi względami swą tożsamość, organizacja seminarium wokół okrągłego stołu nie wyklucza oczekiwań i starań o zgodność z tym, kto zachował wszystkie oznaki profesorskiego statusu, poczynając od przywileju słowa pociągającego za sobą kontrolę słów innych.

„neutralizację” jego uwag; to także dlatego, że język może przestać, w ostateczności, stanowić narzędzie komunikowania, a służyć jako narzędzie zakłęb, którego funkcją naczelną jest poświadczać i narzucać autorytet pedagogiczny komunikowania oraz komunikowanych treści.

Podobne wykorzystanie języka zakłada, że mierzenie informacyjnej skuteczności komunikacji zostało zaniechane. I w rzeczywistości wszystko odbywa się tak, jakby referaty czy dysertacje, jedyne narzędzia wzajemnego komunikowania, które instytucja dostarcza studentom i profesorom, miały jako ukrytą funkcję przeciwdziałanie precyzyjnemu pomiarowi zrozumienia i tym samym echolalię, która maskuje nieporozumienia. I tak wykład *ex cathedra* i dysertacja tworzą funkcjonalną parę, jak profesorskie solo czy samotne wyczyny na egzaminie, w których wywód *de omni re scibili* świadczy o mistrzostwie i werbalnych walorach dysertacji. Jeśli retoryka dysertacji wywołuje w profesorze niejasne odczucie, iż jego język nie został całkowicie niezrozumiany, jest tak dlatego, że dysertacja umożliwia tego typu wykład i stosunek do wykładu, że wyklucza się zdecydowane wybory i tym samym zmusza egzaminatora do sądów równie bezpiecznych jak sądy wyrażone w przedmiocie ich oceny. Profesorowie nigdy nie przestają powtarzać, jak wiele mają kłopotów z oceną „masy” prac „przeciętnych”, w których nie została wyrażona jakakolwiek zdecydowana opinia; prac stających się przedmiotem długich deliberacji, kończących się pełnym desperacji i zabarwionym pogardliwą pobłażliwością werdyktem: „Dajmy mu dostateczny” lub „Niech przejdzie”. W sprawozdaniach komisji kolejnych agregacji, niczym na klęskę naturalną, pojawia się niezmiennie skarga na nieuchronne skutki samych zasad sprawdzianów oraz na tradycyjne kryteria ich oceny: „Niewiele jest bardzo złych tekstów; ale jeszcze mniej dobrych, reszta – czyli 76% – jest nijaka, między oceną

6 i 11”<sup>4</sup>. Język tych sprawozdań dysponuje niewyczerpanym zasobem określeń piętnujących ową wrodzoną „przeciętność” takiej „masy” kandydatów, ową „szarzyzną” „bezbarwnych” prac, „mdłych” czy „płaskich”, spośród których „szczęśliwie wybijają się” nieliczne prace „wyróżniające się” lub „błyskotliwe”, które „uzasadniają istnienie konkursów”<sup>5</sup>. Analiza retoryki dysertacji pozwala uchwycić anomalie wywodu, który, na wzór echa, rozwijając się dzięki uproszczeniu, wyrwaniu z kontekstu i ponownej interpretacji, wynika w mniejszym stopniu z logiki kulturowego uczenia się niż z logiki akulturacji – takiej na przykład, jaką lingwiści odkrywają w analizie języków „kreolizowanych”. Wywód przez aluzję i elipsę charakteryzujący przeciętną dysertację zakłada współudział

<sup>4</sup> *Rapport d'agrégation masculine de grammaire*, 1957, s. 9.

<sup>5</sup> I spotyka się profesorów konstatających z lubością, że kandydaci „zupełnie naturalnie” poddają się uszeregowaniu wedle kategorii, które są wytworem kategorii percepcji profesorskiej: poniżej 5 punktów na 20 zadanie jest „beznadziejne”, wywołujące najczęściej kpiny lub oburzenie; od 6 do 8 – „przeciętne” lub „zasmucające”; od 9 do 11 – „zbliżone do średniej”, wywołujące zrezygnowany grymas, który w równym stopniu akceptuje co gani; od 12 do 15 nie szczędzi się pochwał: „wystarczający” i „przeszedł”, a powyżej 15 przyznaje się uroczyście palmę „błyskotliwego”. Tym typem ocen egzaminator wyraża osąd równocześnie synkretyczny i kategoryczny. Wierząc, iż przyznaje punkty, połowy punktów czy nawet ćwierci, zadowala się ostatecznie podziałem populacji na wielkie części, w obrębie których hierarchie pozostają płynne. Zgodnie z odwiecznym schematem elitaryzmu, który skazany jest na trwanie, ponieważ wytwarza to, co go utrwała, zawsze z „ogółu” wybija się tylko „nieliczni osobnicy błyskotliwi”, *rari nantes in gurgite vasto*, jak mogły donosić raporty z agregacji: „Sprawdzian okazał się zadowolający, ponieważ odkrył talenty i jednocześnie brak talentów” (*Agrégation féminine de lettres classiques*, 1959, s. 23). Notabene tradycyjne kształcenie humanistyczne nie ma monopolu na ten typ myślenia: „Poza kilkoma kandydatami «spoza serii», o zaskakującej i nieraz zadziwiającej osobowości, sprawdzian pozostawia wrażenie szarzyzny” (Refleksje członków komisji na temat prac kandydatów do E.N.A., *Epreuves et statistiques du concours de 1967*, Paris: Imprimerie nationale 1968, s. 9).



w nieporozumieniu, które określa stosunek pedagogiczny w jego tradycyjnej formie: wypowiadając się w języku słabo rozumiałym bądź wręcz niezrozumiałym profesor, logicznie, nie powinien rozumieć tego, co mu odpowiadają studenci. Tymczasem podobnie jak (co zauważa Max Weber) statusowa prawomocność kapłana sprawia, że odpowiedzialność za niepowodzenie nie spada ani na boga, ani na niego, ale jedynie na prowadzenie się wiernych, tak profesor podejrzewający – nie przyznając się do tego ani nie wyciągając z tego wszystkich konsekwencji – iż nie jest całkowicie rozumiany, może, równie długo, jak nie jest podważany jego statusowy autorytet, uznawać studentów za odpowiedzialnych wówczas, gdy nie rozumie ich uwag.

To właśnie cała logika instytucji szkolnej opartej na pracy pedagogicznej typu tradycyjnego i gwarantującej, w ostateczności, „nieomyślność” mistrza, która przejawia się w profesorskiej ideologii „marność” studentów, będącej mieszaniną najwyższych wymagań oraz pełnej rozczarowań pobłażliwości, skłania profesora do traktowania wszystkich niepowodzeń w komunikowaniu, nawet najmniej nieoczekiwanych, jako części składowych stosunku wywołującego już z samej swej natury zły odbiór najlepszych przekazów przez najgorszych odbiorców<sup>6</sup>. Jeśli studentowi nie udaje się wypełnić „obowiązku istnienia”, który nie jest niczym innym jak „istnieniem dla

---

<sup>6</sup> Jako byli dobrzy uczniowie, którzy chcieliby mieć za uczniów jedynie przyszłych profesorów, nauczający są uwarunkowani przez całe ich wykształcenie i całe ich doświadczenie szkolne do przystąpienia do gry instytucji. Zwracając się do studenta takiego, jakim powinien on być, profesor bezbłędnie tłumaczy w realnym studencie chęć domagania się prawa do bycia tylko tym, kim jest. Czyż nie szanuje on, dzięki kredytowi, którego ten mu udziela, studenta fikcyjnego, w którego realność pozwala mu wierzyć owych paru „studentów zdolnych”, będących przedmiotem wszystkich jego starań?

profesora”, obciążany jest wszelkimi winami – niezależnie od tego, czy idzie o błąd, czy złośliwość. „W ustach kandydatów” – jak mówią raporty z agregacji – najbliżskotliwsze teorie zamieniają się w monstra logiki, jakby studenci, niezdolni do zrozumienia tego, co się im wyklada, nie mieli innej roli niż ilustrowanie daremności wysiłków, których nie szczeni i nie będzie szczeni – mimo wszystko – przez swą sumienność zawodową profesor, z pełną rezygnacją przenikliwością, która jeszcze podwaja jego zasługi<sup>7</sup>. Podobnie jak zło w teodyceach, tak istnienie „złych studentów” – przypominane od czasu do czasu – uniemożliwia dobre samopoczucie w tym najlepszym z możliwych szkolnych światów, przynosząc równocześnie usprawiedliwienie obyczajów pedagogicznych pretendujących do miana najlepszych z możliwych, ponieważ dostarcza ono jedyne niemożliwego do odparcia usprawiedliwienia porażek pedagogicznych, sprawiając, iż wydają się one nieuchronne.

Tak oto złudzenie bycia rozumianym oraz złudzenie rozumienia mogą się wzajemnie wzmacniać, służąc sobie wzajemnie za alibi, ponieważ ich podstawy tkwią w instytucji. Wszystkie uwarunkowania wcześniejszego nauczania i wszystkie warunki społeczne stosunku komunikowania pedagogicznego sprawiają, że studenci są obiektywnie pre-

---

<sup>7</sup> „Wedle mody każdego roku, w której odnajdujemy, jak nieudolną karykaturę, zdeformowany obraz rad bądź pouczeń podanych przez określonego mistrza” (*Agrégation masculine de lettres modernes*, 1950, s. 10). „Przeglądając przypadkowo wytypowane prace, konstatujemy z rezygnacją raczej niż z oburzeniem...”. Po to, ażeby ująć destrukcyjny wpływ, któremu podlega wszystko, czego dotyka student, profesorski wywód oscyluje między metaforami barbarzyństwa i klęsk naturalnych: student „przetrzebia”, „ograbia”, „torturuje”, „przekręca”, „dewastuje” język lub idee. „Ileż to razy ten delikatny tekst podlega ohydzie złego traktowania” (*Agrégation masculine de lettres modernes*, 1965, s. 22).

destynowani do podjęcia gry fikcyjnego komunikowania i w związku z tym są zmuszeni do zaakceptowania wizji świata uniwersyteckiego, odrzucającego ich w sposób niegodny. Jak w cyklu *kula*, w którym naramienniki krążą tylko w jednym kierunku, a naszyjniki w innym, właściwe słowa (lub dobre dowcipy) płyną od profesorów do studentów, a niewłaściwy język (bądź marne żarty) od studentów do profesorów. Studenci są mniej skłonni przerwać profesorski monolog, gdy go nie rozumieją, więc statusowa rezygnacja z przybliżonego choćby rozumienia jest równocześnie wytworem i warunkiem ich przystosowania do systemu szkolnego. Ponieważ zakłada się, że rozumieją, ponieważ muszą zrozumieć, nie mogą dojrzeć do przekonania, że mają prawo do rozumienia, i muszą zatem zadowolić się obniżeniem poziomu swych wymagań w zakresie rozumienia. Tak jak kapłan służący faktycznie instytucji dopóty, dopóki jako dysponent władzy nad cudami, którą mu ona przekazała, jest w stanie zachować wyobrażenie o swej nieomyślności, zrzucając na wiernych odpowiedzialność za niepowodzenie praktyk służących zbawieniu, tak samo profesor chroni instytucję, która go chroni, gdy stara się uniknąć konstatacji niepowodzenia i przeciwdziałać jej; niepowodzenia, które – bardziej niż jego własne – jest niepowodzeniem instytucji i które może poddać egzorcyzmom jedynie rozwijając niepokój o zbawienie dzięki stereotypowej retoryce zbiorowej nagany.

Ostatecznie studenci i profesorowie muszą wzajemnie przeceniać zasięg informacji zawartej realnie w komunikacji pedagogicznej jedynie dlatego, że zawdzięczają ją instytucji. Uznając ich za uprawnionych nadawców lub odbiorców przekazu pedagogicznego, szkoła narzuca im obowiązki wobec instytucji, które stanowią dokładne przeciwieństwo ich instytucjonalnej godności poświadczonej przez obecność w in-

stytucji<sup>8</sup>. I – wybierając (najczęściej bez udziału świadomej kalkulacji) zachowanie przynoszące największe oszczędności lub dochody z punktu widzenia uniwersytetu (najbardziej „opłacalne”, jak to określa żargon szkolny) – profesorowie i studenci jedynie podporządkowują się prawom szkolnego świata jako systemu sankcji. Pomijając fakt, że profesor nie mógłby przyjąć nowego języka i nowego stosunku do języka bez dokonania rozdzielenia przekazywanych treści od sposobu ich komunikowania – co jest dlań niemożliwe, jako że były one nierozzerwalnie związane, gdy sam je otrzymywał i przyswajał – nie umiałby dokonać dokładnego pomiaru zrozumienia przez studentów jego języka, nie powodując równocześnie załamania się fikcji, która zezwala mu nauczać za najniższą cenę, to znaczy tak, jak jego nauczano. A gdyby starał się wyciągnąć wszelkie konsekwencje pedagogiczne ze swoich wniosków, naraziłby się na wyglądanie w oczach swoich studentów jak nauczyciel zabłąkany w szkolnictwie wyższym<sup>9</sup>. Jeśli idzie o studenta, konieczne jest i wystarczy, by zgodził się

<sup>8</sup> Chociaż stosunki symboliczne między nadawcami i odbiorcami wyrażają w ostatniej instancji jedynie strukturę stosunków obiektywnych określających sytuację pedagogiczną, mogą one ponadto dodawać do owych stosunków swą własną siłę, co widać w krytycznych stanach systemu, kiedy to przyczyniają się w pewnych granicach do fikcyjnego utrzymywania pozorów komunikowania, którego warunki strukturalne już nie istnieją. I tak wyznawanie przez nauczycieli i studentów tej samej wizji psychologicznej, zatem etycznej, ten sam stosunek pedagogiczny, a także – wyrażając się precyzyjniej – ich współdziałanie w nieporozumieniu oraz w fikcji braku nieporozumienia, świadczą o tym, że wyobrażenia o ich stosunkach obiektywnych z innymi, przeżywanych jako związki międzyosobnicze, jakie wytwarzają sobie aktorzy, są względnie niezależne od związków obiektywnych, ponieważ udaje im się do pewnego stopnia ukryć przeobrażenia struktury obiektywnych związków, która je umożliwiła.

<sup>9</sup> Jeśli owo niebывałe i niestosowne usiłowanie nie ściągnie nań równie zwodniczego prestiżu związanego z nonkonformizmem, dzięki czemu instytucja miałaby jeszcze jeden argument przeciw niemu.

na używanie języka, do którego go przygotowuje całe jego wykształcenie, na przykład pisząc dysertację, aby mógł korzystać z wszelkiego wsparcia i bezpieczeństwa, jakie zapewnia zachowanie dystansu wobec profesora, dzięki odwoływaniu się do fałszywych uogólnień i ostrożnych, przybliżonych ocen, za które otrzyma – jak się mówi – „ocenę między 9 a 11”. Słowem, student usiłuje uniknąć konsekwencji odstąpienia (zgodnie z możliwie przejrzystym kodem) prawdziwego poziomu jego rozumienia i wiedzy, co by go skazało automatycznie na zapłacenie ceny przejrzystości<sup>10</sup>. Studenci mogą zawsze zredagować – przynajmniej na użytek profesora – coś na wzór wywodu, w którym nie pojawi się żaden rażący nonsens, ponieważ maniera dysertacyjna oferowana im przez system zezwala na ćwiczenie *ars combinatoria*, drugorzędnej i pochodzącej z drugiej ręki, która wykorzystując ograniczony zbiór semantycznych atomów, może wytwarzać jedynie łańcuchy mechanicznie powiązanych słów. Zobowiązani do obrony za pomocą słów w walce, w której nie wszystkie słowa są dozwolone, nie mają oni częstokroć innego wyjścia niż

<sup>10</sup> Zdarza się, na przykład w klasach przygotowawczych do *grandes écoles*, że zasady określające tradycyjny stosunek do języka ujawniają się w maksymach szkolnej ostrożności, które świadczą o tym, iż „najwyższa retoryka” i „retoryka rozpaczy” zakładają ostatecznie ten sam stosunek do języka. Wiadomo na przykład, że szczytem naiwności jest „niepisanie niczego pod pretekstem, że się nic nie wie” i że „nie ma potrzeby znać się na czymkolwiek, aby uzyskać «dostateczny» z historii”, pod warunkiem, że się umie posługiwać chronologią, nie ujawniając większych braków. Oczywiście, ta przebiegła ostrożność kryje w sobie również pewne ryzyko, jak o tym świadczy przygoda owego kandydata do École Normale Supérieure, który przeczytawszy w kronice wydarzeń: „Krach na giełdzie w Wiedniu” rozprawiał o finansjście Krachu. Kiedy profesorowie żartują na temat takich perełek, zapominają o tym, że ci nieudacznicy są także świadectwem prawdy o systemie. Jeśli wspomnimy fakt, że „elita uniwersytecka” została wykształcona w tej szkole i jeśli dostrzeżemy wszystkie konsekwencje etyczne tych ćwiczeń, zrozumiemy istotny aspekt *homo academicus* i jego wytwórczości intelektualnej.

retoryka beznadziejności, ograniczenie się do profilaktycznej lub błagalnej magii języka, w którym wielkie słowa mentorskiego wywodu są jeno hasłami lub sakramentalnymi zwrotami rytualnego bełkotu. Relatywizm ubogich, wymyślone przykłady i nieprecyzyjne pojęcia, zatrzymujące się w pół drogi między abstrakcją a konkretem, weryfikowalnym a nieweryfikowalnym, stanowią unik pozwalający na minimalizację ryzyka przez wykluczenie możliwości prawdy lub błędu dzięki nieprecyzyjności. Desperackie naśladowanie mentorskiej lekkości prowadzi, gdy przestają mieć znaczenie społeczne warunki jej nabywania, do owych karykatur mistrzostwa, w których, jak w *nativistic movements*, uporządkowane zróżnicowanie ustępuje miejsca mechanicznym lub anarchicznym zmianom.

## Język i stosunek do języka

Ale czy zrozumielibyśmy fakt, że taki system kształcenia może istnieć nawet wtedy, gdy zdaje się niemal całkowicie nie spełniać wymagań związanych z jego własną funkcją wdrażania, gdybyśmy nie uwzględnili tego, że dzięki ustalonej przezeń tradycyjnej formie komunikowania służy on równocześnie klasom lub grupom, których autorytet przejął? Czyż swoboda, jaką system pozostawia swoim członkom powołanym do wdrażania, byłaby równie duża, gdyby nie miała za przeciwwagę funkcji klasowych, z których Szkoła stale się wywiązuje nawet wówczas, gdy jej skuteczność pedagogiczna ulega zanikowi? Od Renana do Durkheima często zauważano to, co kształcenie równie przywiązane do przekazywania określonego stylu, czyli typu stosunku do języka i kultury, zawdzięcza tradycji humanistycznej odziedziczonej po kolegach jezuickich, owej szkolnej i chrześcijańskiej transpozycji światowych aspiracji arystokracji, która stara się uczynić z dystygowanego oderwania się od pracy zawodowej dosko-

nałą formę wykonywania wszelkiego dystyngowanego zawodu. Ale nie zrozumielibyśmy ogromnej wartości przypisywanej przez francuski system umiejętnościom literackim i, precyzyjniej, umiejętnościom przeobrażenia wszelkiego doświadczenia w literacki wywód – czyli tego, co określa francuską manierę przeżywania życia literackiego (a nieraz i naukowego) jako życia paryskiego – gdybyśmy nie dostrzegali, że owa tradycja intelektualna pełni jeszcze obecnie pewną funkcję społeczną w funkcjonowaniu systemu kształcenia oraz w utrzymaniu równowagi jego stosunków ze sferą intelektualną i różnymi klasami społecznymi.

Nie stanowiąc nigdy i dla nikogo – nawet dla dzieci z klas uprzywilejowanych – języka rodzinnego, język uniwersytecki, ów pozaczasowy amalgamat wcześniejszych stanów historii języka, jest bardzo nierównomiernie oddalony od języków, którymi rzeczywiście posługują się różne klasy społeczne. Z całą pewnością byłoby nieco arbitralne – jak to zauważono – „[...] wyróżniać określoną liczbę gwar francuskich, ponieważ różne szczeble społeczeństwa przenikają się. Niemniej na dwóch krańcach drabiny istnieją dwie jasno określone gwary: *gwara mieszczańska* i *gwara potoczna*”<sup>11</sup>. Język mieszczański – obejmujący poważną część zapożyczeń leksykologicznych, a nawet syntaktycznych z łaciny, które, wprowadzane, używane i narzucane jedynie przez grupy wykształcone, uniknęły z tej racji restrukturalizacji i reinterpretacji asymilacyjnych, nieustannie kontrolowany i hamowany w swojej ewolucji przez interwencje normalizacyjne i stabilizujące instancji prawomocności naukowej lub towarzyskiej – może być stosowany adekwatnie jedynie przez tych, którzy dzięki Szkole

<sup>11</sup> J. Damourette, E. Pichon, *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*, t. 1, Paris 1931, Collection des linguistes contemporains, s. 50.

mogli przetworzyć praktyczne opanowanie zdobyte przez osłuchanie się w kręgu rodzinnym w umiejętność drugiego stopnia, cechującą się quasi-naukowym władaniem językiem. Wobec tego, że skuteczność informacyjna komunikowania pedagogicznego jest zawsze funkcją sprawności lingwistycznej odbiorców (określonej jako opanowanie mniej lub bardziej całościowe i mniej lub bardziej uczone kodu języka uniwersyteckiego), nierówny podział między klasami społecznymi *kapitału językowego przynoszącego dochód w szkole* stanowi jedno z najlepiej ukrytych zjawisk pośredniczących, dzięki którym powstaje związek (tropiony w niniejszej pracy) między pochodzeniem społecznym i powodzeniem szkolnym, nawet jeśli ten czynnik nie ma tej samej wagi w każdym układzie czynników i, w rezultacie, w różnych typach nauczania i na różnych etapach drogi szkolnej. Społeczna wartość różnych kodów językowych dostępnych w danym społeczeństwie w określonym momencie (to znaczy ich dochodowość ekonomiczna i symboliczna) zawsze zależy od dystansu, jaki je oddziela od normy językowej, którą Szkole udaje się narzucić w definicji społecznie uznanych kryteriów „poprawności” językowej. Mówiąc dokładniej, wartość na rynku szkolnym kapitału językowego, którym dysponuje każda jednostka, jest funkcją dystansu między typem opanowania symbolicznego wymaganego przez Szkołę oraz praktycznego opanowania języka, które zawdzięcza ona swojemu pierwotnemu wychowaniu klasowemu<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Na przykład można dostrzec, że syntaktyczna złożoność języka nie jest brana pod uwagę jedynie przy otwartej ocenie jakości formy, którą ćwiczenia językowe, wypracowania czy dysertacje mają mierzyć, ale także we wszystkich ocenach operacji intelektualnych (zarówno w dowodzeniu matematycznym, jak i w rozszyfrowywaniu dzieła sztuki), zakładających władanie złożonymi schematami, do którego w zróżnicowany sposób są przygotowane osoby cechujące się praktycznym opanowaniem języka w nierówny sposób umożliwiającym opanowanie symboliczne w jego najbardziej doskonałej formie.



Nie mogliśmy jednak zdobyć języka bez równoczesnego zdobycia *stosunku do języka*: w dziedzinie kultury sposób nabywania trwa w tym, co już zdobyte, w formie pewnego sposobu używania zdobytej wiedzy. Tym samym sposób nabywania sam wyraża obiektywne związki między cechami społecznymi nabywcy a społeczną wartością tego, co przezeń nabyte. Tak oto w stosunku do języka odnajdujemy zasadę decydującą o najbardziej widocznych różnicach między językiem mieszczańskim a językiem ludowym. W tym, co często kroc opisywano jako skłonność języka mieszczańskiego do abstrakcji i formalizmu, intelektualizmu i eufemistycznego umiarkowania, należy dostrzegać przede wszystkim wyraz pewnej społecznie ustalonej dyspozycji wobec języka – czyli do interlokutorów oraz do samego tematu rozmowy. Elegancki dystans, hamowana łatwość oraz sztuczna naturalność, które stanowią zasadę wszelkich kodów manier towarzyskich, przeciwstawiają się bezpośrednio i ekspresyjności języka potocznego, przejawiającego się w prostym przechodzeniu od jednego przypadku do drugiego, od ilustracji do paraboli bądź w unikaniu przesady wielkich przemówień nabrzmiałych wielkimi uczuciami – w drwinach, dowcipach i świntuszeniu oraz w wielu innych sposobach bycia i wyrażania się charakterystycznych dla klas, którym nigdy nie są w pełni dane warunki społeczne rozróżnienia obiektywnego oznaczenia od subiektywnych skojarzeń, rzeczy widzianych od tego, co one zawdzięczają perspektywie, z której są widziane<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Aby sprecyzować opis przeciwieństwa między językiem mieszczańskim a ludowym, można by wykorzystać znakomite analizy, które Basil Bernstein i jego szkoła poświęcili różnicom między *formal language* należącym do *middle classes* a *public language* klasy robotniczej. Niemniej jednak, nie usiłując ujawnić ukrytych założeń tradycji teoretycznej, w której ramach były prowadzone jego analizy (czy to tradycji antropologicznej Sapira lub Whorfa, czy też tradycji filozoficznej rozwijającej się od Kanta przez Humboldta do Cas-

Tak więc zasada zróżnicowania stosunku do języka szkolnego – stosunku pełnego szacunku bądź swobodnego, napiętego bądź obojętnego, nabytego bądź od dawna znanego, przesadnego bądź spokojnego, ostentacyjnego bądź umiarkowanego, który stanowi jedno z najpewniejszych znamion społecznej pozycji rozmówcy – tkwi również w dystansie praktycznego opanowania języka przekazanego przez pierwotne wychowanie wobec jego opanowania symbolicznego wymaganego przez Szkołę oraz w warunkach społecznych bardziej lub mniej całościowego nabywania umiejętności władania językiem. Dyspozycja do werbalnego wyrażania uczuć i sądów,

sirera), Bernstein wydaje się sprowadzać do wewnętrznych cech języka – jak stopień złożoności syntaktycznej – różnice, których zasada jednocząca i generatywna tkwi w różnych typach stosunku do języka, które z kolei kryją się w systemie różnych postaw wobec świata i innych. Chociaż *modus operandi* nigdzie nie daje się równie obiektywnie uchwycić jak w *opus operatum*, należy się wystrzegać sprowadzenia habitusu wytwarzającego (to znaczy, w tym wypadku, stosunku do języka) do jego wytworu (tutaj – pewnej struktury języka). Narazamy się bowiem wówczas na odnalezienie w języku zasady wyznaczającej postawy, słowem, na traktowanie wytworu językowego jako twórcę postaw, które go wytwarzają. *Realizm struktury* właściwy tego typu socjologii języka prowadzi do wyłączenia z pola badań zagadnienia społecznych stosunków wytwarzania systemu postaw, który kieruje, między innymi, strukturyzacją języka. Przytoczmy choć jeden przykład. Cechy wyróżniające język klas średnich, takie jak błędna superpoprawność oraz bogactwo oznak gramatycznej kontroli, stanowią między innymi wskaźnik stosunku do języka, charakteryzującego się lęklwym odwoływaniem do prawomocnej normy poprawności akademickiej. Niepokój o poprawne maniere przy stole czy maniere językowe, który zdradza język drobnomieszczański, wyraża się jeszcze wyraźniej w usilnym poszukiwaniu środków zdobywania technik grzeczności klasy, do której się aspiruje: podręczników *savoir vivre*'u czy poradników. Jak widać, ów stosunek do języka stanowi integralną część systemu postaw wobec kultury opierającego się na czystej woli poszanowania raczej uznanej niż znanej reguły kulturowej i na rygorystycznym przestrzeganiu reguł. W ostatniej instancji owa dobra wola kulturowa wyraża obiektywne cechy sytuacji i pozycji warstw średnich w strukturze stosunków klasowych.

która rozwija się w miarę wznoszenia się w hierarchii społecznej, stanowi jedynie miarę dyspozycji (coraz bardziej wymaganej w miarę wznoszenia się w hierarchii szkolnej i w hierarchii zawodowej) do ukazywania, już w samej praktyce, umiejętności nabierania dystansu wobec własnej praktyki oraz, reguł nią kierujących. Wbrew pozorom, nic nie jest bardziej obce elipsie lub metaforze literackiej, zakładającym niemal zawsze kontekst tradycji literackiej, niż metafory praktyczne i „elipsy przez *deixis*” – jak mówi Bally – umożliwiające w gwarze ludowej uzupełnianie całej lub części informacji werbalnej przez ukryte (lub gestualne) odniesienie do sytuacji oraz „okoliczności” (w rozumieniu Prieta). Procedury retoryczne, efekty ekspresyjne, niuanse wymowy, melodia intonacji, repertuar leksykalny bądź formy frazeologii wyrażają znacznie więcej niż tylko, jak to sugeruje ogólna interpretacja przeciwieństwa między językiem (*langue*) a słowem (*parole*) jako jego wykonaniem, świadome wybory mówcy dbającego o oryginalność swoich wypowiedzi. Wszystkie te rysy stylistyczne zdradzają zawsze, już w samym języku, stosunek do języka wspólny całej kategorii mówców, ponieważ jest on wytworem stosunków społecznych nabywania i używania języka. Tak więc unikanie obiegowych wyrażen i poszukiwanie zwrotów rzadkich – charakterystyczne dla stosunku, jaki zachowują wobec języka osoby profesjonalnie zajmujące się pisaniem oraz wyróżniające się pisaniem – są jedynie skrajną formą literackiego nastawienia wobec języka właściwego klasom uprzywilejowanym, skłonny do wykorzystywania używanego języka oraz sposobu jego używania jako narzędzia wykluczania tego, co pospolite, w czym objawia się ich dystynkcja.

Mimo że – jak wszystko, co wynika z *modalności zachowania* – stosunek do języka wymyka się pomiarowi eksperymentalnemu praktykowanemu w badaniach empirycznych,

które częstokroć ulegają rutynizacji zarówno w fazie produkcji kwestionariuszy, jak i podczas interpretacji rezultatów, nie jest niemożliwe znalezienie wskaźników modalności zachowania językowego w obiektywnych cechach kompetencji językowej mierzonej testem słownictwa<sup>14</sup>. Oto na przykład można doszukać się wskaźnika zróżnicowanego stosunku do języka w fakcie, że studenci Sorbony – bądź studenci wywodzący się z klas uprzywilejowanych i, *a fortiori*, studenci Sorbony wywodzący się z klas uprzywilejowanych – proporcjonalnie częściej niż pozostali ryzykują podawanie definicji słowa nie istniejącego, wprowadzonego umyślnie w teście słownictwa (*gérophagie*). Jeśli dodamy, że studenci o najbardziej „błyskotliwej” przeszłości szkolnej (studia klasyczne, nagrody na maturze itd.) mają mniej wątpliwości niż inni przy definiowaniu słowa-pułapki i że właśnie kategoria pod każdym z omawianych uprzednio względów uprzywilejowana wytwarza najwięcej niewzruszenie rozgadanych definicji tego terminu o oddźwięku etnologicznym, możemy

---

<sup>14</sup> Nieuwzględnianie różnicy między zachowaniem a modalnością zachowania skazuje nas na utożsamienie całkiem po prostu praktyk lub opinii, które różnią się tylko modalnościami. Na przykład w dziedzinie polityki – różne sposoby, związane z pochodzeniem społecznym, bycia „lewicą” i określania siebie tym mianem, które stanowią o całej różnicy między „mańkutami” a tymi, którzy się wstydzą swej praworęczności, bądź w dziedzinie sztuki – różne sposoby ujawniania sympatii lub uwielbienia dla tego samego dzieła, które by się przejawiały w zbiorze dzieł jednocześnie uwielbianych bądź w toku wywodu, w którym deklaruje się owo uwielbienie. Wszystko to, co łączy się z mianem kultury, rozgrywa się w owych „nic”, które oddzielają wyrosłą z wykształcenia aluzję od szkolnego komentarza lub, delikatniej to ujmując, różne znaczenia zgody, wyrażonej w okrzykach i mimice. Tym, którzy chcieliby się dopatrywać w tym jedynie różnic bez znaczenia, należy przypomnieć, że modalność „zaangażowania” ujawnia, z większą pewnością niż jawna treść opinii, prawdopodobieństwa przejścia do czynu, ponieważ otwarcie wyraża ona habitus jako zasadę rodzącą zachowania i dostarcza tym samym pewniejszych podstaw przewidywaniom, zwłaszcza na dalszą metę.

wyciągnąć stąd wniosek, że biegłość w posługiwaniu się językiem może prowadzić do dezynwoltury, gdy idzie w parze z pewnością siebie, którą daje przynależność do kategorii uprzywilejowanych<sup>15</sup>.

Podobnie systematyczna obserwacja zachowania językowego i gestualnego kandydatów na egzaminie ustnym pozwala ujawnić niektóre oznaki społeczne, którymi nieświadomie kieruje się profesorski osąd i wśród których należałoby wymienić wskaźniki modalności opanowania języka (poprawność, akcent, ton, natężenie itd.), która z kolei jest związana z modalnością stosunku do profesora i sytuacji egzaminu, wyrażającą się w sposobie zachowania, gestach, ubraniu, makijażu oraz mimice<sup>16</sup>. Analiza narzucana przez wymogi

<sup>15</sup> Wśród rozważań na temat terminu *gérophagie* łatwo wyróżnić dwa typy frazeologii ujawniające dwa podejścia do języka: „Nie znam definicji” (CpLud.) – „Nic mi nie mówi” (DpŚred.). „*Géro* (może stary?); *phagie*: akt jedzenia; może więc ten, co je starych (z zastrzeżeniem)” (CpŚred.). „Etymologia wskazywałaby może na fakt spożywania starców” (DpŚred.). Tym deklaracjom, w których ujawnia się bądź jasność myśli, bądź ostrożność szkolna czy, konkretniej, troska o „danie z siebie jak najwięcej”, aby wykorzystać maksymalnie swoją wiedzę w granicach ostrożności szkolnej, przeciwstawia się frazeologia stanowcza, arogancka, swobodna lub wyszukana: „Etymologia jest następująca [...]. Zatem *gérophagie* jest zwyczajem spożywania starców u pewnych ludów nieprometejskich” (DPWyż.). „Jeśli *géro* pochodzi od *geras*, starzec, *gérophagie* określa pewną formę antropofagii określonej przez upodobanie do wiekowych elementów populacji X” (DPWyż.). „Skonstruowany z aorystem *de* – żywić się: fakt jedzenia starców, obyczaj, który spotyka się w pewnych szczepach prymitywnych” (DpŚred.). „Jeść *géro*, jak je się *anthropo*” (CPWyż.). (Objaśnienia: C – chłopiec, D – dziewczyna, P – Paryż, p – prowincja, Lud. – klasy ludowe, Śred. – klasy średnie, Wyż. – klasy wyższe).

<sup>16</sup> Już pierwsza metodyczna obserwacja pozwala dostrzec na przykład to, że pozytywne lub negatywne oznaki łatwości posługiwania się słowem lub ciałem (przebieg wypowiedzi, cielesne przejawy zażenowania lub niepokoju, takie jak drżenie rąk, czerwienie twarzy, sposób mówienia, improwizacja bądź czytanie notatek, manieri charakteryzujące stosunek do egzaminatora,

eksperymentu ujawnia, że nie ma niczego – zwłaszcza jeśli chodzi o ocenę wiadomości oraz umiejętności praktycznych, choćby najbardziej technicznych – co nie byłoby jakby zarazem przez system równoległych wrażeń lub wręcz, wyrażając się ściślej, redundantnych wrażeń niosących ze sobą tę samą ogólną dyspozycję, to znaczy system *manier* charakterystyczny dla danej pozycji społecznej<sup>17</sup>. I tak – w odróżnieniu od łatwości określonej jako „wymuszona”, szczególnie często występującej u tych studentów z klas średnich i ludowych,

takie jak poszukiwanie aprobaty czy zachowanie dystansu) zdają się silnie powiązane wzajemnie przy równoczesnym związku z pochodzeniem społecznym. Jakiegokolwiek by były jego ograniczenia, owo doświadczenie – odwołując się do rzadko stosowanej formy obserwacji analitycznej – rzuca przynajmniej światło na niektóre czynniki społeczne wystawiania ocen oraz, równocześnie, na okrężne drogi, do jakich muszą się one uciec, aby oddziaływać mimo cenzury zabraniającej ich otwartego uwzględniania. Tak więc zażenowanie lub niezręczność studentów z klas ludowych bądź natarczywa dobra wola studentów z klas średnich mogą wpływać na jawne deliberacje egzaminatorów jedynie ukryte pod maską cech „psychologicznych”, takich, jak „nieśmiałość” czy „nerwowość”. Jedynie eksperymentalny pomiar tych czynników, na których nieświadomie wspiera się ocena wartości kandydatów, mógłby uwypuklić społeczne konsekwencje kategorii percepcji uniwersyteckiej, które wyrażają się w terminologii profesorskiego orzecznictwa, raportach komisji egzaminów konkursowych lub adnotacjach na marginesach prac oraz w dziennikach uczniowskich.

<sup>17</sup> To tym systemem *manier* jako sumą nieślychanie drobnych wskaźników „zalet” nierozzerwalnie intelektualnych i moralnych kieruje się społeczna percepcja „umysłowości” właściwej temu lub innemu wykształceniu: „W seminarium – mawiał Stendhal – istnieje sposób spożywania jajka na miękko, który zapowiada przyszłe postępy w życiu nabożnym”. To właśnie do tego usiłuje – zaklinając, nieraz z desperacją – odwoływać się budująca literatura stowarzyszeń „byłych uczniów”: „Umysłowość H.E.C. to pewien styl myślenia, pewne nastawienie umysłów [...], pewien sposób zachowania w życiu”. Bez końca moglibyśmy też cytować całe wywody lub uroczyste mowy na temat stylu wychowanków *École Normale Supérieure* czy cnót absolwentów *École Polytechnique*.

którzy zmuszają się, dzięki potoczności wymowy (ale nie bez zgrzytów), do dostosowania się do norm werbalizacji uniwersyteckiej – łatwość określana jako „naturalna” potwierdza dobrze opanowane opanowanie języka w swobodzie wyrażania się, równomiernym tonie i prostocie stylistycznej, które są również świadectwem sztuki ukrywania sztuki, najwyższą formą sugerowania przez temperamenty powodowane pokusą zbyt dobrego wypowiadania się ich doskonałości w wypowiedaniu się. Jeśli wyszukany stosunek do języka, przez który przebijają niepokój o narzucanie i narzucanie się, jest nieświadomie klasyfikowany jako łatwość ubogiego lub – co wychodzi na jedno – ostentacja nowobogackiego, to dlatego, że zbyt łatwo pozwala obnażyć swą funkcję pokazania się, aby się nie narazić na podejrzenie o interesowną pospolitość w oczach wykładowców przywiązanych do prestiżowej fikcji wymiany, która – nawet na egzaminie – pozostawałaby celem samym w sobie.

Przeciwieństwo obu tych typów stosunku do języka odsyła nas do przeciwieństwa dwóch sposobów nabywania umiejętności posługiwania się językiem: sposobu nabywania wyłącznie szkolnego, który skazuje na „szkolny” stosunek do języka szkolnego, i sposobu nabywania go przez nieodczuwalne przyswojenie, jedyne mogące w sposób całkowity doprowadzić do praktycznego opanowania języka i kultury, dającego podstawy do posługiwania się aluzjami oraz do wykształconego partnerstwa<sup>18</sup>. Wszystko przeciwstawia doświadczenie świata szkolnego, do którego przygotowuje dzieciństwo spędzone w gronie rodzinnym, gdzie słowa określają rzeczywistość przedmiotów, doświadczeniu nierealności wy-

<sup>18</sup> Wymowny jest tu fakt, że aby odróżnić autentyczną dwujęzyczność od dwujęzyczności uczonej, czyli szkolnej, niektórzy lingwiści mogą się odwoływać do kryterium swobody: *the native-like control of two languages* – jak ją określa Bloomfield (L. Bloomfield, *Language*, New York 1933, s. 56).

wołanemu u dzieci z klas ludowych na skutek nabywania w szkole języka, który czyni wszystko, by odrealnić to, o czym mówi, ponieważ czyni zeń całą rzeczywistość. Język „wygładzony” i „poprawny”, to znaczy „poprawiony”, sali szkolnej przeciwstawia się językowi, który uwagi na marginesie określają jako „potoczny” czy „wulgarny”, i – co więcej – antyjęzykowi internatu, gdzie dzieci pochodzące z okolic wiejskich, stając równocześnie wobec doświadczenia przymusowej akulturacji i podziemnej kontrakulturacji, nie mają innego wyjścia niż rozdwojenie się bądź zrezygnowana zgoda na wykluczenie.

Z całą pewnością nie ma lepszego wskaźnika obiektywnych funkcji francuskiego systemu kształcenia niż prawie absolutna wyższość, jaką przypisuje on przekazowi słownemu i manipulacji słowami na niekorzyść innych technik wdrażania lub asymilacji. Dysproporcja między miejscem przyznanym amfiteatrom sal wykładowych a tym, które jest przypisywane salom zajęć praktycznych i lektury, czy też skrajna trudność docierania do narzędzi samokształcenia: książek lub aparatury zdradzają dysproporcję między nauczaniem przez wysłuchiwanie mów a nauczaniem na konkretach dzięki uporządkowanej dyskusji, ćwiczeniom, eksperymentom, lekturze bądź wykonywaniu prac<sup>19</sup>. Ujmując to dokładniej, ów prymat przekazu ustnego nie powinien ukrywać faktu, że komunikowanie dokonuje się przez słowo zdominowane przez język pisany, jak o tym świadczy wyjątkowa waga przywiązywana do zasad

<sup>19</sup> Można dopatrywać się wskaźnika wpływu przekazu ustnego na nauczanie szkolne w fakcie, że wykład dąży, w sposób zróżnicowany zależnie od kategorii studentów (zgodnie z ogólnym prawem zróżnicowań postaw zależnie od płci, miejsca zamieszkania i pochodzenia społecznego), do zastąpienia wszelkiego innego sposobu uczenia się, poczynając od lektury, jak o tym świadczy waga przypisywana notatkom z wykładów – przedmiotowi ciągłych lektur, wymiany i pożyczania.



pisemnego wyrażania się i literackiej stylistyki, które wydają się panować nad wszelkim wywodem regulowanym i sankcjonowanym przez instytucję uniwersytecką, niezależnie od tego, czy chodzi o mentorski wykład, czy też ustne wypowiedzi kandydatów. W świecie szkolnym, gdzie ideałem jest „mówić jak książka”, jedynym w pełni uprawomocnionym typem dyskursu jest ten, który w każdej chwili zakłada cały kontekst prawomocnej kultury, i tylko ten<sup>20</sup>.

Hierarchia zadań pedagogicznych przejawiająca się obiektywnie w organizacji instytucji i w ideologii jej członków nie pozostaje mniej odkrywczą. Ze wszystkich obowiązków profesorskich przekaz za pomocą specjalistycznego języka jest jedynym odczuwanym jako bezwarunkowy imperatyw. Przypisuje mu się wyższą rangę niż zadaniom związanym z kierowaniem kontrolą pracy studentów, jak poprawianie prac, które jest powszechnie uznawane za niejasne przeciwieństwo aktu kształcenia i pozostawione asystentom – z wyjątkiem sytuacji, gdy stwarza okazję do sprawowania suwerennej władzy w jury poważnego konkursu. Już same słowa określające różne stopnie uniwersyteckie świadczą o tym, że jesteśmy coraz bardziej uprawnieni do przemawiania prawomocnym językiem instytucji, w miarę jak wnosimy się na wyższe szczeble jej hierarchii. Asystent zawsze będzie wykonywał „zadania praktyczne”, nawet jeśli będzie tylko przemawiał; *charge*

<sup>20</sup> Byłoby łatwo wykazać, że francuski język uniwersytecki jest posłuszny – w większej mierze niż język uczony związany z innymi tradycjami kształcenia – ukrytym regułom słowa pisanego (nie mówiąc już o chronieniu wytworów francuskiego wychowania przed posługiwaniem się językami obcymi, którymi wolą raczej nie mówić, niż mówić nie tak, jak należałoby je pisać). Plan prac w trzech punktach, organizacja każdej części wywodu (a zwłaszcza wykładu podstawowego, częstokroć bezpośrednio przeznaczonego do publikacji) według planu, który zakłada w każdym miejscu odwołanie się do całości i ma za wzór, a często i za warunek, wstępny wywód napisany z poprawkami oraz z powtórzeniami (bruliony) przezeń dozwolonymi.

*d'enseignement* [dosłownie: odpowiedzialny za kształcenie – *przyp. tłum.*] poucza, a *maître de conférences* [dosłownie: mistrz wykładów – *przyp. tłum.*], nie robiąc niczego innego niż poprzednik, prowadzi wykłady, podczas gdy jedynie profesor prowadzi wykłady uznawane za podstawowe<sup>21</sup>. Ów zhierarchizowany system „kategorii odniesienia” ukrywa, pod pozorami technicznego podziału zadań, hierarchię szczebli doskonałości w wypełnianiu jednej i tej samej funkcji, zawsze idealnie traktowanej jako niepodzielna, nawet jeśli ciężkie czasy i wymogi służby zmuszają wyłącznych posiadaczy tytułów do rozdzielania jej pomiędzy coraz liczniejsze stado wikariuszy<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> Jeśli idzie o nauczyciela, prozaicznie „przerabia on lekcję”, to znaczy wykonuje swój zawód. Nic więc dziwnego w tym, że studenci, których pochodzenie społeczne predestynuje do dystygowanej swobody, zdradzają w tylu sytuacjach arystokratyczną pogardę dla podrzędnych robót (odbicie uniwersyteckiej sprzeczności między działaniem intelektualnym doskonale spełnionym i pracowitymi poczynaniami związanymi z działalnością pedagogiczną), ponieważ instytucja szkolna usuwa obiektywnie na ostatni szczebel swojej hierarchii systematyczne wdrażanie materialnych i intelektualnych technik pracy intelektualnej oraz technicznego stosunku do tych technik.

<sup>22</sup> Polityka rekrutacji, która prowadzi do mnożenia, od mniej więcej 1960 r., liczby podrzędnych pracowników dydaktycznych oraz tych na pracach zleconych na wydziałach – podczas gdy zasady określające dostęp do stopnia profesora zwyczajnego pozostają niezmienione, nie zostałyby tak łatwo narzucona, gdyby tradycyjna instytucja nie wytworzyła warunków tej polityki oraz jednostek najbardziej predestynowanych do identyfikacji z nią. Posiadacze władzy uniwersyteckiej znajdowali własną korzyść w owej ekspansji dopuszczającej bonifikatę, która poszerzała zasięg ich autorytetu, nie narażając go na niebezpieczeństwo. Ci, którzy płacili koszty tak realizowanej oszczędności, odnajdywali w tradycyjnym modelu awansu według zasiedzenia racje do identyfikacji przez antycypację – z tytułu następstwa – z niedostępnym mistrzem (jak o tym świadczy ich pełne rezygnacji, a czasem wręcz bojownicze, poddanie się samoudręczeniu nie kończąca się rozprawą doktorską). W głębi ducha jedni i drudzy znajdowali w organizacji uniwersyteckiej – która na wzór średniowiecznej korporacji nie zna innej zasady podziału pracy jak hierar-

Stosunek do języka i do wiedzy, który wynika z prymatu przyznanego słowom oraz opartej na wykształceniu manipulacji słowem, stanowi dla ciała profesorskiego najbardziej ekonomiczny środek – jako że jest on najbardziej zgodny z jego wykształceniem – dostosowania się do instytucjonalnych warunków pełnienia zawodu, a zwłaszcza do morfologii przestrzeni pedagogicznej i do struktury społecznej publiczności. „Dwa razy w tygodniu, na godzinę, profesor musiał pojawić się przed audytorium ukształtowanym przypadkowo, częstokroć złożonym na kolejnych wykładach z osób zupełnie różnych. Musiał mówić, nie troszcząc się o szczególne potrzeby uczniów, nie dowiadując się, co wiedzą, a czego nie wiedzą [...]. Ominąć trzeba było długie dedukcje naukowe wymagające śledzenia całej serii rozumowań [...]. Otwarte dla wszystkich, stające się teatrem pewnego typu konkurencji, której celem jest przyciągnięcie i zatrzymanie publiczności, czym są tak oczekiwane wykłady na wyższych studiach? Błyskotliwymi przedstawieniami, «recytacjami» na wzór deklamatorów rzymskiej dekadencji [...]. Te trzaskające drzwi, które w czasie wykładu są stale otwierane i zamykane, to ciągłe kręcenie się, ów brak aktywności słuchaczy, ton profesora niemal nigdy nie dydaktyczny, nieraz deklamatorski, owa zręczność w znajdowaniu oklepanych frazesów, które nie uczą niczego nowego, ale które niezawodnie wywołują oznaki aprobaty, wszystko to wydaje się obce i niesłychane”<sup>23</sup>. Ujmując to ogólniej, unie-

chiczne wyróżnienia między stopniami *gradus* – pobudkę do ujmowania jako naturalnego lub traktowania jako nieuniknionego nieskończonego przeciągania się kariery o nieskończeniu mnożących się etapach.

<sup>23</sup> E. Renan, *Questions contemporaines*, Paris: Calmann-Lévy 1868, s. 90–91. Poza tym, co daje się zaobserwować w sposób bardzo ogólny, że w miarę wznoszenia się w hierarchii zawodów społecznie uznana definicja wykonanego zadania zawodowego pociąga za sobą oderwany dystans wobec zadania, czyli wobec definicji minimalnej (i podporządkowanej) zadania,

możliwilibyśmy sobie zrozumienie stylu właściwego życiu uniwersyteckiemu i intelektualnemu we Francji, gdybyśmy nie uwzględnili faktu, że sposób wdrażania, nastawiony na sprowadzenie działalności pedagogicznej do słownych zaklęć lub do demonstrowania odwołującego się do przykładów, wyjątkowo dobrze odpowiada interesom ciała profesorskiego bezpośrednio podlegającego, zwłaszcza dzisiaj, modelom sfery intelektualnej i usilnie zachęcanej do prezentowania się w samej praktyce pedagogicznej jako intelektualiści. Z całą pewnością nie ma powodów, aby podstawowy wykład nie mógł służyć funkcjom innym lub wręcz sprzecznym z tymi, które są mu przypisane przez tradycyjną pedagogikę, na przykład gdy w fazie inicjacji pozwala on na przekazanie w sposób najbardziej ekonomiczny założeń komunikowania i pracy pedagogicznej bądź gdy, jak w nauczaniu badań, umożliwia syntezę teoretyczną czy problemową, a wreszcie kiedy nagrany – staje się zwykłym technicznym wsparciem powtarzanych ćwiczeń. Niemniej jednak, z racji wagi, jaką ma on w systemie środków wdrażania i z racji wymaganego przezeń stosunku do języka

---

profesorzy powinni się liczyć – zwłaszcza w szkolnictwie wyższym – z wizją ostatecznego spełnienia ich zawodu mającego obiektywność instytucji, z której całkowicie zdać sprawę mogłaby jedynie historia społecznej pozycji grupy intelektualistów w ramach klas dominujących i pozycji uniwersyteckich w obrębie tej grupy (to znaczy w sferze intelektualnej). Pełna analiza funkcji tych praktyk i tych ideologii powinnyby zwłaszcza brać pod uwagę bardzo namacalne korzyści, jakie one dają tej lub innej kategorii nauczających w określonym stanie systemu kształcenia. Tak oto zachowania, które – jak ostentacyjna odmowa kontrolowania przykładności studentów bądź wymagania punktualnego złożenia prac – stanowią środek do stworzenia przy najmniejszym koszcie u wartościowych nauczanych obrazu wartościowego nauczającego, pozwalają nadto nauczającym skazanym – zwłaszcza zajmującym pozycje podporządkowane – na stałą podwójną grę między aktywnością dydaktyczną a aktywnością badawczą zmniejszając obarczającą ich pracę i znaleźć tym samym praktyczne rozwiązanie sytuacji, jaką im stworzono na najbardziej przepięknych wydziałach i kierunkach.

i wiedzy, podstawowy wykład *à la française*, będący stanem umiarkowanej równowagi między kompilacją nie nazbyt ciężką a twórczością nie bezgraniczną, prowadzącymi aż do najbardziej rozpaczliwych imitacji, w których umożliwia on i tworzy sytuację podwójnej gry z normami, wedle których jakoby jest oceniany, ponieważ wymogi szkolnej klarowności zwalniają od dokładności erudycyjnych odniesień, pozory erudycji zwalniają od oryginalności badań, a pozór twórczej improwizacji może zawsze zwolnić i od klarowności, i od erudycji. Jak widać, instytucjonalne warunki komunikowania pedagogicznego umożliwiają pojawienie się profesorskiej charyzmy i sprzyjają jej (jeśli sobie pozwolimy na ten zestaw słów). Jest to charyzma zdolna do narzucenia owych szkolnych summ, zajmujących – za czasów królów lub dynastii uniwersyteckich – miejsce wszystkich dzieł, które starają się zachować i prześcignąć<sup>24</sup>.

Zrozumiały jest także fakt, że tytu intelektualistów (z przynależności bądź aspiracji) przejawia, nawet w swych

---

<sup>24</sup> Kant, którego pozycja historyczna predestynowała do dostrzeżenia pierwszych objawów romantycznej rewolty przeciw racjonalizmowi oświecenia, a zwłaszcza przeciwko jego zaufaniu do potęgi wychowania, dobrze opisuje efekty *charyzmy instytucji*, którą umożliwia ideologia inspiracji i geniuszu twórczego: „Ale pod znakiem geniuszu narzucił się gatunek ludzki nazwany *geniuszami* (są to raczej mały rozumne); rozprawia on językiem umysłów, które natura uprzywilejowała bardziej, niż to ma miejsce na ogół; uważa on za marnotrawstwo zmęczenie płynące z uczenia się i badań, twierdzi, że zdobył w oka mgnieniu zmysł naukowy i że ofiarowuje jedynie jego koncentrat w małych, mocnych dawkach. Owa rasa, podobnie jak rasa szarlatanów i kuglarzy, wyrządza groźne szkody postępowi kultury naukowej i moralnej wówczas, gdy z wysokości kazalnic mądrości wyrokuje o religii, polityce i moralności, usiłując tym samym ukryć nędzę swojego umysłu. Cóż możemy na to poradzić? Pozostaje nam śmiech i spokojne podążanie własną drogą, pilność, porządek i przejrzystość bez poświęcania uwagi tym kabotynom?” (I. Kant, *Anthropologie*, tłum. M. Foucault, Paris: Vrin 1964, s. 89–90).

najmniej z pozoru uwarunkowanych przez Szkołę zachowaniach, konformizm wobec dominującego modelu stosunku do języka i kultury. Jest tylko pozornym paradoksem, że kultura określana jako wolna kryje w sobie prawdę o kulturze szkolnej lub, mówiąc konkretniej, że to właśnie w najmniej szkolnych wywodach intelektualistów, najbardziej wyzwolonych z presji szkolnych, najlepiej wyraża się przychylny stosunek do kultury, która wzmacnia i uznaje Szkołę skazaną na mocy kontraktu upoważnienia do brania na swój rachunek deprecjacji wszystkiego, co pachnie szkołą, poczynając od szkolnego stosunku do kultury. Jeśli modna kultura paryska omdlewa, gdy tylko usiłuje się ją poddać pomiarowi sprawdzianu wiadomości, to dlatego, że zawdzięcza ona swoją niespójną strukturę warunkom jej nabycia, na które składają się krótkie spotkania z ludźmi, dziełami i tymi, którzy mówią o jednych i o drugich, bądź cotygodniowe obcowanie z na poły światowymi gazetami. Jest tak również i zwłaszcza dlatego, że stosunek do kultury nabyty w takich warunkach jest jakby stworzony po temu, by spełniać się w dziedzinach pełnych dystygowanej konwersacji czy cygańskich dyskusji i odanych dokonującym klasyfikacji grymasom salonowej konwersacji czy planetarnym taksonomiom mylącym z przy-mrużeniem oka lewicę z prawicą w sztuce czy filozofii z prawicą i lewicą w polityce. Byłoby jednak naiwnością wierzyć, że funkcja społecznej dystynkcji opartej na wykształceniu stosunku do kultury jest jedynie i na zawsze przywiązana do „kultury ogólnej” w jej „humanistycznej” formie. Prestiż ekonometrii, informatyki, badań operacyjnych czy ostatniego ze strukturalizmów może – równie łatwo jak w innej epoce znajomość klasyków lub języków starożytnych – służyć jako światowa ozdoba lub narzędzie społecznego powodzenia. Powołajmy się na technokratów kolportujących z konferencji na konferencję wiedzę zdobytą na poprzednich konferen-

cjach, na eseistów czerpiących z pobieżnej lektury najogólniejszych stron najmniej wyspecjalizowanych dzieł specjalistów materiał do ogólnych wywodów na temat ograniczeń właściwych specjalizacji specjalistów czy na dandysów naukowości, uznanych za mistrzów w sztuce „szkownych” aluzji, która wystarczy dzisiaj do umieszczenia ich w pierwszych szeregach nauk awangardy, zmazując z nich tym samym plebejski grzech pozytywizmu.

## Konwersacja i konserwacja

Ale wyjaśnianie praktyk lub ideologii, których możliwość i prawdopodobieństwo są obiektywnie wpisane w strukturę związku komunikowania pedagogicznego oraz społeczne i instytucjonalne warunki jego zachodzenia jedynie przez interesy ciała profesorskiego lub – z jeszcze większą naiwnością – przez poszukiwanie prestiżu i dążenie do zaspokojenia miłości własnej, oznaczałoby zapomnienie, że system nauczania musi zyskać uznanie prawomocności swego działania – choćby w formie uznania autorytetu nauczycieli powołanych do wdrażania dominującej kultury – aby spełniać swoją funkcję uprawomocniania tejże kultury. Jeśli odwołanie się do skrajnego przypadku systemu kształcenia, który nie miałby innej funkcji technicznej niż funkcja uprawomocniania kultury i stosunku do kultury klas dominujących, pozwala ujawnić pewne tendencje systemu francuskiego, jest tak dlatego, że system ów może przekazywać tak mało, równocześnie przypisywać tak wielką wagę słowu jedynie dzięki faktowi, że zawsze dąży on do przyznania pierwszeństwa społecznej funkcji kultury (zarówno naukowej, jak i humanistycznej) przed techniczną funkcją kompetencji. Czyż podstawowy wykład nie powinien już być słuchany – jeśli nie rozumiany – jako wykład

autorytetu instytucji? Przynajmniej narzucałby on tym samym autorytet instytucji, która go czyni możliwym, i prawomocność swym faktycznym odbiorcom. „To, co pozostaje, gdy się już wszystko zapomniało”, to stosunek do kultury określony przez prawo zapomnienia, które pociąga za sobą fakt, że się wie czy, raczej, że się jest społecznie uznanym za tego, kto się nauczył. Cóż pozostaje bowiem z długiego obcowania z tekstami starożytnymi czy też z długotrwałych kontaktów z autorami klasycznymi, jeśli nie prawo pojmowania – bez rumieńców – różowych stron słownika i – przy najwyższych święceniach szkolnych – swoboda i poufałość charakterystyczne dla „stosunku sławnego ojca do syna czy siostrzeńca”, które Giraudoux przypisuje łaskawie absolwentom École Normale Supérieure „obeznanym z wielkimi systemami moralnymi, z wielkimi estetykami, z wielkimi autorami”?

Przyznając nauczającemu prawo i możliwość obrócenia na korzyść swej osoby autorytetu instytucji, system szkolny zapewnia sobie najpewniejszy środek uzyskania od funkcjonariusza tego, że poświęci on wszystkie swoje zdolności i całą swą gorliwość służbie instytucji, i tym samym – służbie społecznej funkcji instytucji. Czy chce tego, czy nie, czy sobie z tego zdaje sprawę, czy nie, profesor powinien określać się ze względu na społeczną definicję praktyki, która – w swej formie tradycyjnej – nie może się rozwijać bez pewnej dozy dramatyzmu. Mimo że jej wypełnianie zakłada autorytet pedagogiczny, musi ona (na zasadzie oczywistego błędnego koła) uzyskać uznanie swego autorytetu w toku i dzięki pracy wdrażania. Profesor, zobowiązany do ilustrowania wartości swojej funkcji i komunikowanej przezeń kultury przez wartość osobistego sposobu jej komunikowania, musi być zaopatrzony przez instytucję w symboliczne atrybuty związane z jego stanowiskiem (poczynając od słownej liberii, która stanowi dlań to, co fartuch czy biała bluza dla kucharza, fryzjera, kelnera czy



pielęgniarki), aby móc sobie pozwolić na elegancję ostentacyjnej rezygnacji z jawnego wsparcia instytucji, akcentując te aspekty swojego zadania, które – jak gesty chirurga, solisty czy akrobaty – mają w sposób symboliczny przedstawić niepowtarzalną wartość wykonawcy i wykonania. Najbardziej typowe wyczyny charyzmatyczne: akrobacja werbalna, hermetyczne aluzje, zaskakujące odniesienia czy rozstrzygające niejasności, w równym stopniu jak techniczne przepisy będące ich podporą lub substytutem – ukrywanie źródeł, wprowadzanie ukartowanych żartów lub unikanie kompromitujących sformułowań – wszystko to zawdzięcza swoją skuteczność symboliczną sytuacji autorytetu tworzonej przez instytucję. A jeśli instytucja toleruje i zachęca równie usilnie do bawienia się owymi pomocami, a nawet instytucjonalnymi zasadami, jest tak dlatego, że działalność pedagogiczna powinna zawsze przekazać, poza treściami, potwierdzenie wartości owych treści i że najlepszym środkiem osiągnięcia tego celu jest przeniesienie na konto rzeczy komunikowanej prestiżu, jaki niepowtarzalny sposób komunikowania przynosi niezastąpionemu twórcy owego komunikowania.

Ale – w ostateczności – zezwolenie na bawienie się zasadami instytucji, które niczym swobodny stosunek do programu wpisany ukrycie w sam program, przyczynia się bardziej niż pozbawione niuansów i dystansu narzucanie zasady do narzucania nie uświadamianego uznawania tej zasady, oznacza wdrażanie poprzez stosunek do nauczającego stosunku do instytucji szkolnej, a tym samym – stosunku do języka i kultury, które nie są niczym innym niż językiem i kulturą klas dominujących. Tak więc przebiegłość rozumu uniwersyteckiego, dzięki której instytucja doprowadza nauczającego do służby instytucji, przysposabiając go do posługiwania się instytucją, służy w ostatniej instancji funkcji konserwacji społecznej, której rozum uniwersytecki nie zna, a w każdym

razie nie może poznać. Jeśli swoboda pozostawiona nauczającemu przez system kształcenia jest najlepszym sposobem uzyskania od niego służby dla systemu, to swoboda pozostawiona systemowi nauczania jest najlepszą metodą uzyskania od niego tego, iż będzie służył utrwaleniu ustalonych stosunków między klasami, ponieważ możliwość tego odwrócenia celów kryje się już w samej logice systemu, który nigdy nie spełnia równie dobrze swojej funkcji społecznej jak wówczas, gdy zdaje się podążać jedynie za swoimi własnymi celami.

Aby określić inaczej, że stosunek do języka i kultury, owa nieskończona suma nieskończenie małych zróżnicowanych sposobów działania czy mówienia, która zdaje się najwspanialszym wyrazem autonomii systemu szkolnego i tradycji literackiej, sumuje pod pewnym względem całokształt stosunków, które łączą ów system ze strukturą stosunków międzyklasowych, wystarczy wyobrazić sobie wszystkie przesłanki, które obiektywnie zakłada ustanowienie innego stosunku do języka w całokształcie praktyk szkolnych<sup>25</sup>. I tak nie sposób wyobrazić sobie profesora, który wobec swoich wywodów, wobec wywodów swoich studentów i wobec ich stosunku do jego własnego wywodu zachowywałby stosunek doskonale wolny

<sup>25</sup> Owa zmiana dokonana w wyobraźni zakłada, że w innym kontekście historycznym kultura mogłaby być oddzielona od stosunku do kultury, to znaczy sposobu nabywania przez obcowanie, który ideologia mieszczańska ujmuje jako część składową *natury kultury*, odmawiając uznania jako kulturalnego wszelkiego stosunku do kultury innego niż „naturalny”. Nie ulegając populistycznej skłonności do prostej kanonizacji kultury ludowej dzięki uznaniu szkolnemu, stwierdzenie ustalonej harmonii między uznanym przez Szkołę stosunkiem do kultury i stosunkiem do kultury, na który mają monopol klasy dominujące, zobowiązuje, jeśli chce się wyciągnąć z tego faktu wnioski, do całkowitego przeformułowania zagadnienia stosunków między kulturą naukową a kulturą klas dominujących, ponieważ Szkoła uświęca dominującą kulturę przynajmniej zarówno przez stosunek do kultury, którą zakłada i uświęca, jak i przez treść kultury, którą przekazuje.

od wszelkiej tradycyjnej uprzejmości i zrozumienia bez równoczesnego przyznania mu zdolności podporządkowania całej praktyki pedagogicznej imperatywom doskonale jawnej pedagogiki, zdolnej do skutecznej realizacji zasad logicznie zawartych w twierdzeniu o autonomii czysto szkolnego sposobu nabywania wiedzy. W rzeczywistości wszystko przeciwstawia kształcenie, kierujące się otwartą intencją zredukowania do minimum nieporozumienia związanego z kodem dzięki stałemu i systematycznemu jego ujawnianiu, typom kształcenia, które mogą się uwolnić od bezpośredniego nauczania emisji owego kodu, ponieważ kierowane są, dzięki pewnego rodzaju podstawowym niedomówieniom, do publiczności przygotowanej przez niewyczuwalną zażyłość do wsłuchiwania się w ich niedomówienia. Praca pedagogiczna otwarcie ukierunkowana przez systematyczne badanie swojej największej produktywności dążyłaby więc do świadomego zredukowania przepaści między poziomem nadania a poziomem odbioru bądź podnosząc poziom odbioru przez dostarczanie równocześnie z wiadomościami kodu ich odszyfrowania w wyrażeniu (werbalnym, graficznym czy gestualnym), którego kod został już opanowany przez odbiorcę, bądź przejściowo obniżając poziom nadawanych wiadomości zgodnie z programem kontrolowanych postępów, w którym funkcją każdej informacji jest przygotowanie odbioru informacji z wyższego poziomu nadawania, a zatem powodowanie stałego podnoszenia się poziomu odbioru przez dostarczanie odbiorcom środków do osiągnięcia umiejętności (dzięki powtórzeniom nadawanych treści i ćwiczeniom) całkowitego opanowania kodu<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> Działalność nastawiona na bezpośrednie dążenie do podniesienia poziomu odbioru odróżnia się od zwykłego, prostego obniżenia poziomu nadawania, które – poza kilkoma wyjątkami – charakteryzuje przedsięwzięcia służące popularyzacji i, co więcej, demagogiczne ustępstwa systemu kształcenia (lub wszelkiej innej formy dyfuzji kulturowej), kiedy to usiłuje się

Maksymalizacja produktywności pracy pedagogicznej zakładałaby w gruncie rzeczy nie tylko rozpoznanie przepaści między umiejętnościami językowymi nadawcy i odbiorcy, ale także znajomość warunków społecznych wytwarzania i odtwarzania tego rozziwu, to znaczy znajomość zarówno sposobów nabywania różnych języków klasowych, jak i szkolnych mechanizmów konsekracji, a tym samym odtwarzania językowych różnic między klasami. Rzuca się w oczy fakt, że – z wyjątkiem zdania się na przypadek lub cud indywidualnych nawróceń – można się spodziewać takiej praktyki jedynie od profesorów obiektywnie zmuszonych do zaspokajania wymogów ściśle i wyłącznie pedagogicznych. Inaczej mówiąc, należałoby narzucić sobie działalność pedagogiczną nastawioną na wdrażanie innego stosunku do języka i do kultury, to znaczy podporządkowaną obiektywnym interesom zupełnie innej publiczności oraz nauczających, rekrutowanych i kształconych tak, aby zaspokoić wymagania stanowisk zawodowych

---

zaoszczędzić pracę pedagogiczną, nastawiając raz na zawsze poziom nadawania wedle danego poziomu odbioru. W istocie jeśli się zakłada, że system kształcenia musi się zawsze liczyć ze społeczną definicją technicznie wymagającej umiejętności, to znaczy zapewnić – cokolwiek by się działo – wdrażanie uniemożliwiającego dalszą redukcję minimum informacji i wykształcenia, niemożliwe okazuje się nieskończone obniżanie ilości nadawanej informacji, by zminimalizować jej utratę – jak to się dzieje w pewnego typu nauczaniu niedyrektywnym, które może się poszczycić wyższym poziomem asymilacji, ale za cenę znacznego obniżenia ilości zasymilowanej informacji. Praca pedagogiczna jest zatem tym bardziej produktywna – równocześnie bezwzględnie i względnie – im bardziej odpowiada dwóm sprzecznym wymogom, z których żaden nie może być całkowicie zaniechany. Po pierwsze, maksymalizować bezwzględną ilość nadanej informacji, co może prowadzić do minimalizacji rozwlekłości i do poszukiwania zwięzłości stylu (nie mylić z elipsą przez pominięcie oraz z niedomówieniami tradycyjnego nauczania) i po drugie, minimalizować straty, co może wymagać – między innymi technikami – zwiększenia rozwlekłości jako świadomego i celowego powtórzenia (nie mylić z tradycyjną przewlekłością w formie wariacji muzycznych na kilka tematów).

zróżnicowanych w sposób techniczny, a nie tylko hierarchiczny, zatem mogących uniemożliwić grę rodzących błędne koła alibi, jaką umożliwia tradycyjny brak zróżnicowania zadań nauczania, badania i nawet zarządzania<sup>27</sup>. Słowem, jedynie system szkolny służący innemu systemowi funkcji zewnętrznych i, równolegle, innemu stanowi układu sił między klasami mogłby umożliwić taką działalność pedagogiczną.

Jeśli francuski system kształcenia odtwarza i uświęca przywilej kulturowy oparty na monopolu warunków nabywania stosunku do kultury, którą klasy uprzywilejowane usiłują uznać i narzucić jako prawomocną w tej samej mierze, w jakiej mają na nią monopol, to jest tak dlatego, że stosunek do kultury, jaki ów system uznaje, opanowuje się jedynie wtedy, gdy

<sup>27</sup> Nie posuwając się do wywołania równie radykalnej restrukturyzacji, przeobrażenia technologii pedagogicznej (środki audiowizualne, programowe nauczanie itd.) dążą do rozpoczęcia w systemie kształcenia serii uporządkowanych przeobrażeń. Z całą pewnością należy się wystrzegać przypisywania zmianom bazy technologicznej komunikowania pedagogicznego roli instancji automatycznie je determinującej, co sprowadzałoby się do niedostrzegania zależności środków technicznych od systemu funkcji technicznych i społecznych systemu kształcenia (telewizja w obwodzie zamkniętym mogłaby mieć jako jedyny skutek pogłębienie aż do absurdu tradycyjnych cech wykładu podstawowego). Niemniej przeobrażenie technologii działalności pedagogicznej, jeśli wpływa na stosunek pedagogiczny, a zwłaszcza na to, co jest w nim najbardziej specyficzne, czyli narzędzia komunikacji, może zmodyfikować społeczną definicję stosunku pedagogicznego, a zwłaszcza względnej wagi nadawania i pracy przyswajania, ponieważ, wraz z możliwością wcześniejszego nagrywania przekazu, który będzie można w nieskończoność odtwarzać, nauczanie uwalnia się od ograniczeń czasowych i przestrzennych i dąży do skoncentrowania się już nie tyle na nadawcach, ile na odbiorcach, którzy nim dysponują według ich czasu i woli. Tak oto efektem nagrywania może być wzmocnienie kontroli nad nadawaniem i przeobrażenie systemu wzajemnych oczekiwań. Studenci deklarują na przykład, że najdroższe tradycyjnemu profesorowi efekty (jak żarty i anegdoty) są bezużyteczne, podczas gdy profesorowie są zmuszeni do wzmocnionej autocenzury na skutek zaniku ochrony, jaką im dawała nieodwracalna ulotność słów.

wdrażana przezeń kultura została nabyta dzięki obcowaniu z nią, a także dlatego, że sposób wdrażania, który on ustanawia, pozostaje – mimo swojej względnej odrębności – kontynuacją sposobu wdrażania prawomocnej kultury, którego warunki społeczne są dostępne jedynie rodzinom, których kultura jest kulturą klas dominujących. Widzimy, że nie dając tego, czego sam wymaga, wymaga on jednakowo od wszystkich tych, których przyjmuje, aby mieli to, czego on nie daje, czyli stosunek do języka i kultury, który jest wytwarzany przez specyficzny sposób wdrażania, i tylko przezeń. Widzimy także, że odtwarzając sposób wdrażania tak niewiele różniący się od sposobu rodzinnego, daje on wykształcenie i informację, które mogą być całkowicie przyswojone jedynie przez osoby mające wykształcenie, którego on nie daje. Tak oto zależność tradycyjnego systemu od klas panujących daje się bezpośrednio odczytać w pierwszeństwie przyznawanym przezeń stosunkowi do kultury wobec samej kultury oraz – wśród możliwych typów stosunku do kultury – temu, którego nigdy sam nie może całkowicie wytworzyć. Ostatecznym potwierdzeniem uzależnienia od stosunków klasowych, które zdradza system kształcenia, jest niższa ocena, jaką przyznaje on zbyt szkolnym manierom tych, którzy swe maniery jemu zawdzięczają – tym samym wypierając się swojego własnego stylu wytwarzania stylów bycia i równocześnie wyznając swoją niemoc w potwierdzeniu autonomii czysto szkolnego stylu wytwarzania.

Podobnie jak zachowanie ekonomiczne typu tradycyjnego, jawiące się jako praktyka obiektywnie ekonomiczna, która nigdy nie może się potwierdzić jako taka i która w rezultacie nie może sobie postawić otwarcie pytania o swą doskonałą adekwatność do swych obiektywnych celów, praca pedagogiczna typu tradycyjnego może się jawić jako *pedagogika w sobie*, to znaczy praktyka pedagogiczna, która zapoznaje lub

wyklucza racjonalny rachunek środków najlepszych do wypełniania funkcji, potwierdzanych przez nią obiektywnie samym jej istnieniem. Szkolna deprecjacja szkolnego stylu, której rozlicznych przykładów dostarcza francuska tradycja uniwersytecka i którą można by odnaleźć zarówno w debatach nad możliwością nauczania doskonałości wzniesionych w szkołach greckich, jak i w konfucjańskim kulcie amatorstwa, jest tak powszechna jedynie dlatego, że ujawnia wewnętrzną sprzeczność instytucji szkolnych, które nie mogą wyrzec się swej funkcji pedagogicznej bez wypierania się siebie jako szkoły ani jej całkowicie uznać bez wypierania się siebie jako szkoły tradycyjnej. „Akademicki antyakademizm” epok Ming i Ch’ing łączy z formalnymi konwencjami, przepisami, restrykcjami i zaleceniami, które określają tradycję kulturalnego malarstwa, ten sam stosunek, co profesorskie wywyższanie inspiracji twórczej z dydaktyczną rutyną profesorów humanistyki, nabożnych wikariuszy geniuszu, równie dalekich od czynienia tego, co zalecają, jak i od zalecania tego, co czynią<sup>28</sup>. Ale jawna sprzeczność między rzeczywistością tradycji literackich lub tradycyjnych szkół a ideologią zdolności, która nigdzie nie przejawia się z taką mocą, jak i w najbardziej zrutynizowanych systemach szkolnych, nie powinna ukryć faktu, że szkolny kult nieszkolnego stosunku do kultury, nawet szkolnej, może pełnić funkcję konserwatywną, ponieważ – nawet w swych zaniedbaniach – działalność szkolna typu tradycyjnego służy automatycznie interesom pedagogicznym klas, które potrzebują Szkoły, aby szkolnie uprawomocnić monopol stosunku do kultury, stosunku, którego jej nigdy nie zawdzięczają całkowicie.

<sup>28</sup> J. R. Levenson, *Modern China and its Confucian Past*, New York: Anchor Books 1964, passim i zwłaszcza s. 31. Zob. także E. Balazs, *Les aspects significatifs de la société chinoise*, „Asiatische Studien” 1952, t. 6, s. 79–87.

Ukazując związki, które wiążą – w najróżnorodniejszych sytuacjach historycznych – kulturę klas dominujących z pedagogiką tradycyjną, lub mówiąc ściślej: stosunki podobieństwa strukturalnego i funkcjonalnego, jakie łączą system wartości całej klasy uprzywilejowanej (skłonnej do stylizacji kultury zredukowanej do kodu manier) i tradycyjne systemy szkolne oddane odtwarzaniu prawomocnego stylu postępowania się prawomocną kulturą, historyczne porównanie pozwala zrozumieć te aspekty systemu francuskiego, w których wyraża się owa powracająca kombinacja związków. Aby wytłumaczyć specyficzną formę, jaką przyjęła ta kombinacja w szkolnej i intelektualnej tradycji Francji, należałoby z całą pewnością cofnąć się do czasów działania Towarzystwa Jezusowego, które podejmując sekularyzację moralności chrześcijańskiej rozmiętkowało teologię łaski na świecką ideologię łaskowości. Ale trwałość tej formy historycznej może mieć wartość wyjaśniającą tylko pod warunkiem, że będzie z kolei wyjaśniona przez trwałość swej funkcji. Ciągłość obyczajów pedagogicznych zapewniona przez ciągłość historii systemu szkolnego stała się możliwa dzięki ciągłości usług świadczonych przez Szkołę, która – mimo zmian w strukturze społecznej – zawsze znajdowała się na homologicznych pozycjach w systemie stosunków łączących ją z klasami dominującymi<sup>29</sup>. I tak

<sup>29</sup> Nigdy nie możemy całkowicie oddzielić sposobu wdrażania i sposobu narzucania charakterystycznych dla danego systemu nauczania od specyficznych cech, które kultura – do której reprodukcji jest on upoważniony – zawdzięcza swoim funkcjom społecznym w ustalonym typie struktury klasowej. I tak – wedle Calvertona – podczas gdy we Francji wielka burżuazja pozostająca częściowo wierna kulturalnemu ideałowi arystokracji nadała własną formę kulturze dominującej oraz instytucjom upoważnionym do jej reprodukcji, w Stanach Zjednoczonych od samego początku drobniomieszczanstwo nadało ton tradycjom kulturalnym i szkolnym (V. F. Calverton, *The Liberation of American Literature*, New York: Charles Scribner's Sons 1932, s. 15). Podobnie, właśnie dzięki systematycznemu porównaniu wzglę-



konstelacja postaw, którą skodyfikowano w postaci XVII-wiecznej etyki „człowieka uczciwego” i która nie jest znów tak daleko od etyki „wykształconego szlachcica” w tradycji konfucjańskiej, zawdzięcza trwałość swojej funkcji w historii faktowi tak łatwego odtwarzania się, za cenę kilku reinterpretacji, mimo zmiany treści programów szkolnych oraz zmian klas zajmujących pozycję klasy dominującej. Powołajmy się na przykład na prymat „maniery” lub, by oddać jej klimat i nazwę z czasów złotego wieku, na prymat „fasonu”; na wartość przypisywaną naturalności i lekkości pojmowanych jako antytezy pedantyzmu, braku ogłady lub wysiłku; na kult „zdolności” oraz niską cenę uczenia się, będące współczesną wersją ideologii „urodzenia” oraz pogardy dla studiów; na lekceważenie specjalizacji, zawodu bądź techniki jako przekształconej formy mieszczańskiej pogardy dla handlu; na wyższość przyznaną sztuce podobania się, czyli sztuce dostosowania się do wielości rozmów i spotkań odbywających się w społeczeństwie; na uwagę przywiązywaną do imponderabiliów i niuansów, w czym utrwala się towarzyska tradycja „wyrafinowania”, wyrażająca się też w podporządkowaniu kultury naukowej kulturze literackiej, a tej – kulturze artystycznej, jeszcze bardziej użytecznej do uzasadnienia nieskończonego powtarzania gier o dystynkcję. Słowem, na wszystkie deklarowane lub ciche sposoby redukcji kultury do stosunku do kultury, to znaczy przeciwstawiania pospolitości tego, co można nabyć lub zdobyć, sposoby posiadania nabytku, którego cała wartość polega na tym, że jest on zaledwie jednym sposobem jego zyskania.

---

nych pozycji zajmowanych w różnych epokach przez burżuazję i arystokrację we Francji i Niemczech, można by z pewnością znaleźć zasadę różnic dzielących systemy nauczania obu krajów, zwłaszcza w ich stosunku do dominującego wyobrażenia o człowieku kulturalnym.

## Eliminacja i selekcja

Egzamin nie jest niczym innym jak chrztem biurokratycznym wiedzy, oficjalnym uznaniem przemienienia wiedzy świeckiej w wiedzę sakralną.

K. Marks: *Kritik des Hegelschen Staatsrechts*

Aby określić wagę, jaką system kształcenia przypisuje we Francji egzaminowi, trzeba najpierw zerwać z wyjaśnieniami socjologii spontanicznej, która jego cechy najbardziej rzucające się w oczy przypisuje niezrozumiałemu dziedzictwu tradycji narodowej albo niezrozumiałemu działaniu wrodzonego konserwatyizmu ludzi uniwersytetu. Nie wystarczy też, odwołując się do metody porównawczej oraz historii, zdać sobie sprawę z cech czy funkcji egzaminu w specyficznym systemie nauczania. Jedynie pod warunkiem uwolnienia się – dzięki jeszcze jednemu zerwaniu – od złudzenia neutralności i niezależności systemu szkolnego od struktury stosunków klasowych, można zdobyć się na zadawanie pytań o przepytywanie. Pomogą one odkryć, co ukrywa egzamin i czego ukrywaniu sprzyja już samo owo zadawanie pytań o egzamin, odwracające uwagę od pytania o eliminację bez egzaminu.

### Egzamin w strukturze i historii systemu nauczania

Jest nader oczywiste, że egzamin dominuje, przynajmniej współcześnie we Francji, w życiu uniwersyteckim, to znaczy nie tylko w wyobrażeniach i praktykach osób działających, ale także w organizacji i funkcjonowaniu instytucji. Opisano już

wystarczająco lęk przed globalnymi, brutalnymi i częściowo nieprzewidywalnymi werdyktami tradycyjnych sprawdzianów czy wrodzoną arytmie systemu organizacji pracy szkolnej, systemu, który w formach najbardziej zwyrodniałych zmierza do uznania nieuchronności ostatecznego terminu spłaty jako jedynej zachęty. W rzeczywistości egzamin nie jest tylko najbardziej uchwytnym wyrazem szkolnych wartości i ukrytych wyborów nauczania. Narzucając jako godną sankcji uniwersyteckiej społeczną definicję wiedzy oraz sposobu jej ujawniania, staje się jednym z najskuteczniejszych instrumentów wpajania dominującej kultury i jej wartości. W równej, a może i większej mierze niż przez przymus programów zdobycie prawomocnej kultury i prawomocnego stosunku do kultury jest normowane przez prawo zwyczajowe, ukonstytuowane w postaci orzecznictwa egzaminacyjnego i zawdzięczające swoje podstawowe cechy sytuacji, w której jest ono formułowane<sup>1</sup>.

Tak więc na przykład dysertacja *à la française* definiuje i upowszechnia reguły pisania i kompozycji, których wpływ rozciąga się na najbardziej różnorodne dziedziny: ślad tych procedur fabrykacji szkolnej można odnaleźć w produktach tak odmiennych, jak raport administracyjny, praca doktorska czy esej literacki. Aby w pełni określić charakterystyczne cechy tego sposobu komunikacji pisanej, która zakłada istnienie egzaminatora jako jedyne czytelnika, wystarczyłoby go porównać z *disputatio*, debatą prowadzoną w obecności

---

<sup>1</sup> Także sprawozdania komisji konkursów na agregację bądź do *grandes écoles* stanowią pouczający dokument dla kogoś, kto chciałby uchwycić kryteria, według których ciało profesorskie formułuje i selekcionuje tych, których ocenia jako godnych podjęcia zadania zapewnienia swej kontynuacji: owe kazania na rzecz wielkiego seminarium jednoczą oczekujących werdyktów, zdradzając – w swej niejasnej jasności – wartości, które kierują wyborami komisji i według których powinno przebiegać uczenie się kandydatów.

mistrzów i całej publiczności, za której pośrednictwem uniwersytet średniowieczny wdrażał metodę myślenia, mogącą mieć zastosowanie w każdej formie produkcji intelektualnej, a nawet artystycznej; bądź z *pa-ku-wen*, „dysertacją na ośmiu nogach”, która stanowiła najwyższą próbę na konkursach epoki Ming i na początku epoki Ch’ing, a która była szkołą formalnego wyrafinowania tak dla poety, jak i dla wykształconego malarza; bądź też z *essay* uniwersytetów angielskich, którego reguły nie odbiegają znacznie od reguł gatunku literackiego o tej samej nazwie i w którym przedmiot powinien być potraktowany z lekkością i humorem, w odróżnieniu od dysertacji *à la française*, która powinna rozpoczynać się wprowadzeniem przedstawiającym problematykę „*con brio* i błyskotliwie”, ale w stylu pozbawionym wszelkiej poufności i akcentów osobistych. Można by wówczas zobaczyć, że różne typy sprawdzianów szkolnych, które zawsze są równocześnie unormowanymi i zinstytucjonalizowanymi modelami komunikowania, stanowią prototyp przekazu pedagogicznego i w ogóle wszelkiego przekazu o pewnej ambicji intelektualnej (jak referat, wykład, przemówienie polityczne bądź konferencja prasowa)<sup>2</sup>. Tak więc schematy wyrażania się i myślenia,

<sup>2</sup> Można by ujawnić efekty programowania szkolnego w dziedzinach najmniej oczekiwanych. Kiedy Francuski Instytut Opinii Publicznej (IFOP) zwraca się do Francuzów o wypowiedzenie się w kwestii, czy „postępy nauki współczesnej w dziedzinie energii atomowej przyniosą ludzkości więcej dobra niż zła bądź więcej zła niż dobra”, czyż sondaż opinii jest czymkolwiek innym niż rodzajem egzaminu krajowego sięgającym po pytanie, które po tysiącokroć, w tysiącu niewiele różniących się od siebie form, było stawiane osobom kończącym szkołę podstawową, maturzystom bądź kandydatom na wyższą uczelnię, pytanie o wartość moralną postępu naukowego? A wybory proponowane w kafeterii odpowiedzi (przynosi on więcej zła niż dobra, więcej dobra niż zła, tyle zła, ile dobra), czyż nie nasuwają na myśl dialektyki dysertacji zredukowanej do trzech punktów wieńczących wykład tez pracowicie posuwanych w kierunku czerni, następnie bieli, wnioskiem w postaci syntezy czarnuch-biały?

które przypisuje się zbyt pochopnie „charakterowi narodowemu” bądź „szkołom myślenia”, mogłyby odsyłać ostatecznie do modeli organizujących nauczanie nastawione na specyficzny typ sprawdzianu szkolnego<sup>3</sup>. Na przykład formy umysłowości, które wiąże się z francuskimi *grandes écoles*, mogą być zestawione z formą egzaminu wstępnego i mówiąc precyzyjniej, z modelami kompozycji, stylu i wyrażania, wymowy bądź dykcji, które zawsze określają doskonałą formę argumentacji czy wystawiania. Mówiąc ogólniej, oczywiste jest, że procedura selekcji mająca postać konkursu utwierdza – jak to wykazywał Renan – przywilej, który cała tradycja uniwersytetu francuskiego przypisuje zaletom formy: „Jest wielką szkodą, że konkurs stanowi jedyną drogę dojścia do profesury w liceach i że umiejętności praktyczne, połączone w wystarczającą wiedzę, nie wystarczają do jej zdobycia. Najbardziej doświadczeni wychowawcy – ci, którzy wnoszą do swej trudnej funkcji nie tyle błyskotliwość, ile solidność umysłową z odrobiną powolności i nieśmiałości – pozostaną w trakcie sprawdzianów publicznych zawsze w tyle za młodymi ludźmi, którzy potrafią zabawiać swoje audytorium oraz swoich sędziów i którzy, dysponując umiejętnością łatwego wyplątywania się z trudności, nie posiadają wystarczającego zasobu ani cierpliwości, ani stanowczości, aby dobrze nauczać”<sup>4</sup>. W każdym razie, jeśli prawdą jest, że egzamin wyraża, wymusza, sankcjonuje i uświęca wartości związane z pewną określoną organizacją systemu szkolnego, z pewną określoną strukturą pola inte-

<sup>3</sup> Bardziej pogłębioną analizę funkcji *integracji intelektualnej* i *logicznej* spełnianych przez każdy system nauczania wpajający wspólne formy ekspresji, które są równocześnie wspólnymi zasadami organizacji myśli, zawiera artykuł P. Bourdieu, *Système d'enseignement et système de pensée*, „Revue Internationale des sciences sociales” 1967, t. 19, nr 3.

<sup>4</sup> E. Renan, *L'instruction publique en France jugée par les Allemands*, w: *Questions contemporaines*, Paris: Calmann-Lévy 1868, s. 266.

lektualnego i, za ich pośrednictwem, z kulturą dominującą, rozumiały się stają, że kwestie na pierwszy rzut oka równie nieistotne, jak liczba sesji maturalnych, zakres programów czy procedury egzaminowania mogą wywoływać gorące polemiki, nie mówiąc o pełnym oburzenia oporze, jaki wywołuje każda próba podważenia znaczenia instytucji krystalizujących tyle wartości, co konkursy agregacji, dysertacja, nauka łaciny czy *grandes écoles*.

Jeśli idzie o opis najbardziej znaczących skutków dominacji egzaminu w praktykach intelektualnych czy w organizacji instytucji, system francuski dostarcza najdoskonalszych przykładów i – jako przypadek graniczny – stawia z niezwykłą mocą kwestię czynników (wewnętrznych czy zewnętrznych), które mogą decydować o historycznych czy narodowych różnicach wagi egzaminu dla funkcjonowania systemu nauczania. Następnie jedynie metoda porównawcza może nam umożliwić oddzielenie tego, co jest skutkiem wymogów zewnętrznych, od tego, co jest skutkiem sposobu ich zaspokajania, lub tego, co w przypadku określonego systemu odpowiada podstawowym tendencjom, które każdy system nauczania zawdzięcza swej funkcji wdrażania, specyficznym tradycjom historii uniwersyteckiej oraz funkcjom społecznym, nie dającym się nigdy całkowicie sprowadzić do technicznej funkcji komunikowania i produkcji kwalifikacji.

Jeśli prawdą jest, że – jak to zauważył Durkheim – pojawienie się egzaminu, nieznanego w starożytności, która miała jedynie szkoły i niezależnych bądź nawet konkurujących nauczycieli, zakłada istnienie instytucji uniwersyteckiej, to znaczy zorganizowanego ciała profesjonalnych wykładowców nastawionego na samoodtworzenie się<sup>5</sup>; jeśli prawdą jest

<sup>5</sup> É. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, t. 1: *Des origines à la renaissance*, Paris: Alcan 1939, s. 161.

także – zgodnie z analizą Maxa Webera – że system hierarchicznych egzaminów poświęconych jednej umiejętności i zapewniających dostęp do wyspecjalizowanych karier pojawił się we współczesnej Europie jedynie w powiązaniu z rozwojem zapotrzebowania organizacji biurokratycznych, które oczekują, iż zhierarchizowani i niewymienialni osobnicy będą odpowiadać hierarchii oferowanych etatów<sup>6</sup>; jeśli prawdą jest wreszcie, że system egzaminów, zapewniający wszystkim formalną równość w trakcie identycznego sprawdzianu (którego czystą formą jest konkurs krajowy) i gwarantujący jednostkom mającym identyczne tytuły równość szans w dostępie do zawodu, odpowiada drobnomieszczańskiemu ideałowi równości formalnej, uprawnione zdaje się uznanie zjawisk mnożenia ich wagi funkcjonalnej w systemie nauczania jedynie za szczególny przejaw ogólnej tendencji społeczeństw współczesnych. Jednak ta analiza zdaje sprawę jedynie z najbardziej ogólnych aspektów historii szkolnictwa (wyjaśniając na przykład, że awans społeczny niezależny od poziomu wykształcenia ma tendencję do zanikania w miarę industrializacji i biurokratyzacji społeczeństwa<sup>7</sup>) i pozwala na pomijanie

<sup>6</sup> M. Weber, *Wirtschaft und Gesellschaft*, t. 2, Köln–Berlin: Kiepenheuer und Witsch 1956, s. 735 i nast.

<sup>7</sup> Na przykład w Stanach Zjednoczonych statystyki świadczą o ciągłym zwiększaniu się proporcji członków kategorii kierowniczych mających dyplom uniwersytecki, i to najlepszych uniwersytetów. Tendencja ta nie ustaje od wielu lat. W. L. Warner i J. C. Abegglen wykazali, że w 1952 r. 57% dyrektorów fabryk posiadało dyplomy *college’ów*, podczas gdy w 1923 r. jedynie 37% (*Big Business Leaders in America*, New York: Harper and Brothers, s. 62–67). We Francji ankieta oparta na próbie reprezentacyjnej osobistości, które zdobyły sławę w różnych dziedzinach, wskazuje, że 85% spośród nich ukończyło wyższe studia, a 10% spośród pozostałych ma za sobą szkołę licealną (A. Girard, *La réussite sociale en France, ses caractéristiques, ses lois, ses effets*, Institut National d’Etudes Démographiques, Paris: Presses Universitaires de France 1961, s. 233–259). Ostatnie badanie poświęcone

tego, co funkcjonowanie i funkcja egzaminów zawdzięczają, w swej specyficznej formie, logice właściwej określönemu systemowi nauczania. Szkoła – z racji pewnej inercji, charakteryzującej ją zwłaszcza dlatego, iż jest wyposażona w tradycyjną funkcję konserwacji i przekazu kultury odziedziczonej z przeszłości i że dysponuje środkami samoodtwarzania się – jest w stanie poddać zewnętrzne wymogi systematycznemu *przeformułowaniu* zgodnie z zasadami, które ją definiują jako system. Tu właśnie wstępne zastrzeżenie wyrażone przez Durkheima zyskuje swój pełny sens. Weber, który w swojej socjologii religii uwzględniał tendencje właściwe wspólnocie kapłańskiej, pomija w swoich rozważaniach (z pewnością dlatego, że bada system nauczania z zewnętrznego punktu widzenia, to znaczy z punktu widzenia wymogów organizacji biurokratycznej) to, co system nauczania zawdzięcza cechom ponadhistorycznym i historycznym wspólnoty zawodowej nauczających. W rezultacie wszystko zdaje się wskazywać, że waga tradycji jest szczególnie znacząca w instytucji, która z racji swojej względnej i specyficznej autonomii jest bardziej bezpośrednio zależna, jak to zauważał Durkheim, od swojej własnej przeszłości.

Aby się przekonać, że system francuski – który wśród wszystkich systemów nauczania w Europie przypisuje eg-

---

dyrektorom wielkich organizacji przemysłowych ustala, że we Francji 89% spośród nich studiowało na wyższych uczelniach, wobec 85% w Belgii, 78% w RFN i we Włoszech, 55% w Holandii i 40% w Anglii (*Portrait-robot du P.D.G. européen*, „L'Expansion” 1969, listopad, s. 133–143). Należałoby zbadać, czy w wypadku większości karier francuskich, a zwłaszcza karier administracyjnych, wzrost i kodyfikacja profitów zawdzięczanych tytułom i dyplomom nie spowodowały zmniejszenia awansu wewnętrznego, to znaczy nie uczyniły z dyrektorów, którzy się „wybili” i uformowanych na miejscu, zjawiska arcyzradkiego, i nie umożliwiły tym samym wzmocnienia opozycji „małych drzwi” i „bramy”, która pokrywa się mniej więcej w organizacji administracyjnej z opozycją między drobnomieszczaństwem a burżuazją.



zaminowi największą wagę – określa się w mniejszej mierze, niż to się na ogół zdaje, w odniesieniu do technicznych wymagań gospodarki, wystarczy zauważyć, że większość cech francuskiego systemu selekcji można by odnaleźć w Chinach klasycznych, których system miał na celu przede wszystkim formowanie funkcjonariuszy biurokracji czerpiącej z racji swej pozycji nielegalne zyski<sup>8</sup>. Jeśli konfucjańskiej tradycji udawało się tak całkowicie narzucić swój ideał kulturalny, było to możliwe dlatego, że nigdy żaden system szkolny nie utożsamiał się w równie wysokim stopniu ze swoją funkcją selekcji, jak to miało miejsce w przypadku systemu mandarynów, który poświęcał więcej uwagi organizacji i kodyfikacji egzaminów niż zakładaniu szkół i przygotowywaniu nauczycieli; a być może również dlatego, że nigdy hierarchia sukcesów szkolnych nie determinowała równie rygorystycznie innych hierarchii społecznych, jak w społeczeństwie, w którym funkcjonariusz „pozostawał przez całe swoje życie pod kontrolą Szkoły”<sup>9</sup>. Do trzech zasadniczych etapów drogi życiowej (w których, jak to zauważa Weber, francuscy tłumacze do-

---

<sup>8</sup> To właśnie tradycyjny ideał „człowieka kulturalnego” usiłuje narzucić wychowanie konfucjańskie, mimo że – jak to zauważa Weber – „może nam się wydać dziwne, iż kultura salonu („*Salon*”-*Bildung*) tak pełna finezji, oparta na znajomości klasyków literatury mogła zapewniać dostęp do etatów administratorów odpowiedzialnych za rozległe prowincje. Albowiem, w rzeczywistości, nawet w Chinach nie zarządzano za pomocą poezji [...]. Gry słów, eufemizmy, aluzje do klasycznych pozycji i zmysł finezji czysto literackiej reprezentowały ideał konwersacji osób dystygowanych, konwersacji pozbawionej wszelkich aluzji do realiów politycznych. Funkcjonariusz chiński dawał świadectwo swym cechom statusowym, to znaczy swojej charyzmie, poprzez kanoniczną poprawność swojego stylu literackiego; tym samym przypisywano największą wagę cechom wyrażania się, nawet w notatkach administracyjnych” (M. Weber, *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie*, t. 1, Tübingen: J.C.B. Mohr 1922, s. 420–421).

<sup>9</sup> Tamże, s. 417.

strzegli natychmiast odpowiednik matury, magisterium i doktoratu) „[...] dochodziła znaczna liczba egzaminów pośrednich, powtórkowych czy wstępnych [...]. Już sam pierwszy stopień obejmował dziesięć typów egzaminów. Cudzoziemca, którego pozycji nie znano, dopytywano najpierw, ile zaliczył egzaminów. Tak więc, mimo wagi kultu przodków, liczba przodków nie decydowała o randze społecznej. Wręcz przeciwnie, to właśnie ranga zajmowana w hierarchii biurokratycznej dawała prawo posiadania świątyni przodków – ludziom niewykształconym przysługiwała tylko zwykła tabliczka.

Liczba przodków, na których było się uprawnionym powoływać, zależała od rangi funkcjonariusza. Nawet pozycja, jaką zajmował w panteonie bóg-patron miasta, zależała od rangi mandaryna za nie odpowiedzialnego”<sup>10</sup>. Tak więc systemy równie odmienne jak system Francji współczesnej i Chin klasycznych zawdzięczają swą wspólną orientację faktowi, że wspólne im jest wykorzystywanie potrzeby *selekcji społecznej* (niezależnie od tego, czy idzie o potrzeby tradycyjnej biurokracji w jednym przypadku, a gospodarki kapitalistycznej w drugim) jako okazji do pełnego wyrażenia czysto profesorskich tendencji do maksymalizacji społecznej wartości tych zalet ludzkich i kwalifikacji profesjonalnych, które oni wytwarzają, kontrolują i uświęcają<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Tamże, s. 404–405.

<sup>11</sup> System mandarynów stanowi przypadek szczególny, ponieważ Państwo daje mu środki służące do otwartego przewartościowania specyficznych hierarchii. Szkoła przejawia tutaj w postaci skodyfikowanego prawa i głoszonej ideologii tendencję do autonomizacji wartości szkolnych, która wszędzie indziej wyraża się jedynie w prawie zwyczajowym i przez reinterpretacje czy wielorakie racjonalizacje. Aż po funkcję szkolnego uprawomocnienia dziedziczonych przywilejów kultury system ten przybiera formę prawną. System, który pretendował do uzależnienia prawa do stanowisk jedynie od zasługi osobistej, poświadczonej przez egzamin, rezerwował otwarcie uprzywilejowane prawo do kandydowania dla synów funkcjonariuszy wysokiej rangi.

Aby jednak całkowicie wyjaśnić to, że dla realizacji własnej logiki system francuski wykorzystał, jeśli tak można to wyrazić, lepiej niż jakikolwiek inny szanse, jakie mu stworzyło charakterystyczne dla współczesnych społeczeństw zapotrzebowanie na selekcję społeczną i techniczną, trzeba jeszcze uwzględnić specyficzną przeszłość instytucji szkolnej, której względna autonomia przejawia się obiektywnie w zdolności do ponownego tłumaczenia i reinterpretacji płynących z zewnątrz wymagań zgodnie z normami odziedziczonymi po względnie niezależnej historii, i to w każdym momencie historycznym. Jakkolwiek – w odróżnieniu od systemu mandarynów – system francuski nie jest w stanie spowodować uznania hierarchii wartości szkolnych za oficjalną zasadę wszelkiej hierarchii społecznej i wszelkiej hierarchii wartości, niemniej jednak udaje mu się współzawodniczyć z innymi zasadami hierarchizacji. I to o tyle skuteczniej, o ile jego działanie nastawione na wdrożenie wartości hierarchii szkolnych obejmuje kategorie społecznie predysponowane do uznania pedagogicznego autorytetu instytucji. Chociaż zgoda jednostek na hierarchie szkolne i na szkolny kult hierarchii nie pozostaje nigdy bez związku z rangą, jaką szkoła przyznaje im w swoich hierarchiach, zależy ona zwłaszcza od – z jednej strony – systemu wartości, który zawdzięczają swojemu pochodzeniu klasowemu (sama wartość przyznana Szkole w tym systemie pozostaje funkcją stopnia, w jakim interesy tej klasy są związane ze Szkołą), i – z drugiej strony – od stopnia, w jakim ich wartość handlowa i pozycja społeczna zależą od gwarancji szkolnej. Zrozumiałe więc jest, że systemowi szkolnemu nigdy nie udaje się równie dobrze narzucić uznania jego wartości oraz wartości dokonywanych przezeń klasyfikacji jak wówczas, gdy jego oddziaływanie ogarnia klasy społeczne lub warstwy w obrębie klasy, które nie są w stanie przeciwstawić mu żadnej konkurencyjnej zasady hierarchizacji. Na tym właśnie polega

jeden z mechanizmów, które pozwalają instytucji szkolnej przyciągnąć do kariery związanej z nauczaniem studentów wywodzących się z klas średnich lub z intelektualnej warstwy wielkiej burżuazji, odwodząc ich od zamiaru wspinania się w innych hierarchiach, na przykład pieniądza czy władzy, i za jednym zamachem pozwalając im wyciągać z ich tytułów szkolnych zysk ekonomiczny i społeczny, jaki ciągną z nich studenci wywodzący się z wielkiej burżuazji sfery interesów lub władzy, będący w sytuacji bardziej sprzyjającej relatywizacji ocen szkolnych<sup>12</sup>. Tak więc protesty przeciwko warunkom materialnym i społecznym stworzonym dla nauczających bądź gorzkie i usłużne oskarżenie o kompromisy i korupcję polityków czy aferzystów wyrażają bez wątpliwości, w formie oburzenia moralnego, rewoltę najniższych lub średnich kadr nauczających przeciwko społeczeństwu niezdolnemu do uho-

<sup>12</sup> Zgodnie z tą zasadą należałoby odczytywać statystyki wstępu do takich szkół, jak *École Normale Supérieure* czy *École Nationale d'Administration* według społecznego pochodzenia oraz wcześniejszych sukcesów szkolnych kandydatów. Z obecnie opracowywanego badania nad uczniami wszystkich francuskich *grandes écoles* wynika między innymi, że zarówno w *École Normale Supérieure*, jak i w *École Nationale d'Administration*, mniej więcej w tym samym stopniu, rekrutacja jest znacznie mniej demokratyczna niż na fakultety uniwersyteckie, ponieważ znajdujemy w nich odpowiednio 5,8% i 2,9% studentów wywodzących się z klas ludowych (wobec na przykład 22,7% na wydziałach humanistycznych i 17,1% na prawie). Niemniej jednak po poddaniu dokładniejszej analizie wyraźnie przeważająca kategoria studentów wywodzących się z klas uprzywilejowanych (66% w E.N.S. i 72,8% w E.N.A.) ujawnia charakterystyczne różnice: synowie profesorów reprezentują 18,4% studentów w E.N.S. wobec 9% w E.N.A.; synowie wysokich funkcjonariuszy państwowych reprezentują 10,9% studentów E.N.A. wobec 4,5% studentów E.N.S. Z drugiej strony przeszłość szkolna studentów obu szkół świadczy o tym, że Uniwersytetowi udaje się tym lepiej skierować studentów na studia, którym przypisuje najwyższe uznanie (na przykład E.N.S.), im ich wcześniejsze sukcesy (mierzone stopniami uzyskanymi na maturze) były większe (bardziej pogłębiona analiza por. P. Bordieu i in., *Le système des grandes écoles et la reproduction des classes dominantes*).

norowania swoich długów wobec Szkoły. To znaczy wobec tych, którzy zawdzięczają wszystko szkole, łącznie z przeświadczeniem, że Szkoła winna być zasadą wszelkiej hierarchii ekonomicznej i społecznej. Wśród wyższych kadr Uniwersytetu jakobińska utopia porządku społecznego, w którym każdy byłby wynagrodzony zgodnie ze swoimi zasługami, czyli zgodnie z rangą posiadaną w Szkole, współwystępuje zawsze z arystokratycznym roszczeniem do nieuznawania innych wartości niż wartości instytucji, która jako jedyna jest powołana do pełnego uznania ich wartości i do pełnego pedagogicznej ambicji podporządkowania moralnemu autorytetowi Uniwersytetu, formie zastępczej rządu klerków, wszystkich aktów życia cywilnego i politycznego<sup>13</sup>.

Widzimy, jak system francuski zdołał znaleźć w zewnętrznym zapotrzebowaniu na „produkty” serii, gwarantowane i wymienne, okazję do przetrwania, czyniąc je służebnym wobec innej funkcji społecznej, odnoszącej się do interesów i ideałów innych klas społecznych, służebnym wobec tradycji współzawodnictwa dla współzawodnictwa odziedziczonej po jezuickich kolegiach XVIII wieku, które czyniły z rywalizacji uprzywilejowany instrument nauczania przeznaczonego dla młodzieży arystokratycznej<sup>14</sup>. Francuski Uniwersytet dąży zawsze do wyjścia poza funkcję techniczną egzaminu konkursowego, aby pośród określonej liczby kandydatów, których

<sup>13</sup> Chociaż analiza ta ujawnia tylko niektóre relacje wiążące cechy praktyki i ideologii nauczających z ich przynależnością klasową i ich pozycją w instytucji szkolnej i na polu intelektualnym, powinna podobnie jak i ta, którą odnajdziemy dalej (rozdział 4, s. 301–328), uwolnić nas od pokusy potraktowania wcześniejszych opisów praktyki profesjonalnej profesorów francuskich jako analiz jej istoty.

<sup>14</sup> Zob. E. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, t. 2, s. 69–117, zob. także G. Snyders, *La pédagogie en France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*, Paris: Presses Universitaires de France 1965.

wyboru się odeń żąda, ustalić z pełną powagą hierarchię opartą na błahych ułamkach punktów – śmiesznych, a jednak decydujących. Wspomnijmy choćby wagę, jaką świat uniwersytecki przypisuje w swoich ocenach, brzemiennych często w najpoważniejsze konsekwencje profesjonalne, randze uzyskanej w trakcie egzaminu wstępnego, przez który przechodzi się pod koniec okresu dojrzewania, mianu „kacyka” bądź „prymusa”, pierwszego w hierarchii, która sama usytuowana jest w hierarchii hierarchii, czyli w hierarchii *grandes écoles* i renomowanych konkursów. Max Weber odnotowywał, że techniczna definicja stanowisk biurokratycznych w administracji imperialnej nie pozwala zrozumieć – jeśli pominąć konfucjańską tradycję człowieka kulturalnego – tego, że konkursy mandarynów mogły przypisywać taką rolę poezji. Podobnie, aby zrozumieć, jak proste zapotrzebowanie na selekcję profesjonalną, narzucone przez potrzebę wyboru osób najbardziej nadających się do zajmowania ograniczonej liczby wyspecjalizowanych stanowisk, mogło się stać pretekstem dla typowo francuskiej religii klasyfikowania, trzeba odnieść kulturę szkolną do świata społecznego, w którym się ona skryzalizowała. To znaczy do tego chronionego i zamkniętego w sobie mikroświata, w którym przez metodyczną i wszechobejmującą organizację współzawodnictwa oraz ustalenie hierarchii szkolnych obowiązujących zarówno w grach, jak i w pracy, jezuiti formowali *homo hierarchicus*, przenoszącego do sfery sukcesu światowego, literackiej waleczności i szkolnej próżności arystokratyczny kult „sławy”.

Ale wyjaśnienie odwołujące się do przetrwania nie wyjaśnia niczego, jeśli nie wyjaśni się, dlaczego przetrwanie przetrwało; ustalając funkcje, które spełniło ono w rzeczywistym funkcjonowaniu systemu nauczania, i ukazując warunki historyczne dopuszczające do ujawnienia ogólnych tendencji, które system zawdzięcza swojej własnej funkcji, lub wręcz wspoma-

gające je. Jeśli chodzi o wyjaśnienie szczególnej zdolności systemu francuskiego do ustalenia i narzucenia hierarchii, nieraz nawet poza systemem szkolnym, nieraz wbrew najwyraźniej sprecyzowanym zapotrzebowaniom, na które zobowiązany jest on odpowiedzieć, nie można pominąć obserwacji, że jeszcze dziś kryje on – w swojej pedagogice i w swoich egzaminach – funkcję mającą zasadnicze znaczenie dla odtworzenia i samoobrony korporacji. Ongiś służyły temu, w sposób bardziej widoczny, egzaminy Uniwersytetu średniowiecznego, w pełni określane przez perspektywę wstąpienia do korporacji bądź na drogę dającą do niej wstęp: matura (forma podrzędna *inceptio*), *licentia docendi* i magisterium, uwydatnione przez *inceptio*, ceremonię wprowadzającą do korporacji w charakterze mistrza<sup>15</sup>. Wystarczy zaobserwować, że większość systemów uniwersyteckich w większym stopniu zerwała z tradycją średniowieczną niż system francuski czy też austriacki, hiszpański lub włoski, które podobnie jak on znalazły się pod wpływem pedagogiki jezuitów, aby uchwycić rolę odgrywaną przez kolegia XVIII wieku. Francuski system

---

<sup>15</sup> Opór wobec wszelkich prób nastawionych na oddzielenie tytułu sankcjonującego ukończenie cyklu studiów od prawa wstępu na cykl wyższy wpływa – jak to widać z kłótni o maturę – z wyobrażenia *curriculum* jako jednolitej trajektorii ukoronowanej w swojej doskonałej formie przez agregację. Pełny oburzenia zakaz nadawania „tytułów niższych”, który zmierza od niedawna do zapożyczenia technokratycznego języka adaptacji Uniwersytetu do sfery rynku zbytu, może związać się bez trudu z tradycjonalistyczną ideologią starającą się podporządkować każde świadectwo nabycia kwalifikacji kryteriom czysto uniwersyteckiej gwarancji, aby chronić środki tworzenia i kontroli warunków „wyjątkowości” uniwersyteckiej. Wyższość drogi królewskiej jest tak zdecydowana, że wszystkie kariery uniwersyteckie i liczne kariery, które nią nie podążają do końca, nie mogą – zgodnie z tą logiką – być ujęte inaczej jak w terminach straty: tego rodzaju system jest więc szczególnie zdolny do produkowania „nieudaczników”, skazanych przez Uniwersytet na podtrzymywanie z nim ambiwalentnego stosunku.

nauczania, zaopatrzone przez jezuitów w wielce skuteczne środki narzucania szkolnego kultu hierarchii i wdrażania autarkicznej i oderwanej od życia kultury, mógł urzeczywistnić swoją ogólną skłonność do autonomizacji, podporządkowując w pełni swe funkcjonowanie wymogom samoodtworzenia<sup>16</sup>. A tendencja ta znajdowała warunki społeczne sprzyjające jej całkowitemu urzeczywistnieniu o tyle, o ile odpowiadała interesom drobnomieszczaństwa i warstw intelektualnych burżuazji, które odnajdywały w jakobińskiej ideologii formal-

<sup>16</sup> Z całą pewnością większa część zasadniczych różnic „temperamentu” intelektualnego między krajami katolickimi a protestanckimi związana jest z wpływami nauczania jezuickiego, które wywarły piętno na tych pierwszych. Jak zauważa E. Renan: „Uniwersytet Francji nadmiernie naśladował jezuitów, ich oklepane morały i łacińskie wiersze; przypomina on zbytnio retorów dekadencji. Choroba francuska, jaką jest potrzeba perorowania, skłonność do zdegenerowania wszystkiego przez deklamację, podtrzymywana jest przez część Uniwersytetu uparcie pogardzającą podstawami wiedzy i poważającą jedynie styl i talent” (E. Renan, *L'instruction publique*, s. 79). Ci, którzy wiążą bezpośrednio dominujące cechy produkcji intelektualnej określonego narodu z wartościami dominującej religii, na przykład zainteresowanie naukami eksperymentalnymi bądź filologiczną erudycję z religią protestancką, a zamiłowanie do literatury pięknej z religią katolicką, zaniedbują analizy czysto pedagogicznych skutków przekładu dokonanego przez pewien określony typ organizacji szkolnej. Kiedy Renan widzi w „nauczaniu pseudohumanistycznym” jezuitów i w popieranym przez nie „zmyśle literackim” jeden z podstawowych rysów typu myślenia i ekspresji intelektualistów francuskich, rzuca światło na konsekwencje, jakie wywołała w życiu intelektualnym Francji przerwa spowodowana przez odwołanie edyktu nantejskiego, które rozbiło ruch naukowy rozpoczęty w pierwszej połowie XVII wieku i które „zabiło studia poświęcone krytyce historycznej”. „Popierany był jedynie zmysł literacki, z czego wynikała pewna frywolność. Holandia i Niemcy, częściowo dzięki naszym uchodźcom, miały prawie całkowity monopol na studia naukowe. Zdecydowało to o tym, że Francja miała się odtąd stać przede wszystkim narodem ludzi błyskotliwych, narodem dobrze piszącym, znakomicie rozprawiającym, ale podrzędnym w dziedzinie wiedzy i narażonym na wszelką nierozwagę, której nie można uniknąć bez pogłębienia wykształcenia i dojrzałości sądu” (E. Renan, *L'instruction publique*, s. 79).



nej równości szans środek wzmacniający ich zaostrażającą się niecierpliwość wobec wszelkich przejawów „faworyzowania” czy „nepotyzmu”, i o tyle, o ile mogła się oprzeć na scentralizowanej strukturze biurokracji państwowej, która używając do upowszechniania w skali narodowej egzaminów i konkursów, poddawania zewnętrznej i anonimowej ocenie, stwarzała instytucji szkolnej najlepszą okazję do przyznania sobie monopolu na wytwarzanie i narzucanie jednolitej hierarchii bądź, przynajmniej, hierarchii redukowalnych do tej samej zasady<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Także w dziedzinie nauczania centralizacyjne działania Rewolucji i Cesarstwa stanowią kontynuację i dopełnienie tendencji, której początki datują się na czasy Monarchii. Poza konkursem ogólnym ustanowionym w XVIII w. wynoszącym na szczybel narodowy współzawodnictwo rozwijające się w każdym kolegium jezuickim i uświęca jezuicki humanistyczny ideał wiedzy literackiej, w 1766 r. powstała agregacja (dekretowana w 1808 r.), o formie i znaczeniu bardzo zbliżonych do tych, które ma ona obecnie. Fakty te i, mówiąc ogólniej, wszystko, co wynika z samej historii systemu nauczania, są prawie zawsze zapoznawane, a dzieje się tak dlatego, że mogłyby się okazać sprzeczne z powszechnymi wyobrażeniami, które redukując centralizację uniwersytecką do jednego aspektu centralizacji biurokratycznej utrzymują, że system francuski zawdzięcza swoje najistotniejsze cechy centralizacji napoleońskiej. Zapominając wszystko to, co system kształcenia zawdzięcza swojej własnej funkcji wdrażania, nie uznaje się czysto pedagogicznych fundamentów i funkcji standaryzacji wiadomości i narzędzi przekazu (homogenizacja pedagogiczna, którą można odkryć nawet w systemach najbardziej zdecentralizowanych administracyjnie, takich jak na przykład angielski). Ujmując to bardziej precyzyjnie – wzbraniamy się przed ustaleniem czysto pedagogicznych skutków i funkcji mądrze kultywowanego dystansu wobec biurokracji uniwersyteckiej, które stanowią integralną część każdej praktyki pedagogicznej, a zwłaszcza tradycyjnej pedagogiki *à la française*. Tak więc na przykład instytucja zezwala na głoszoną i faktyczną swobodę wobec oficjalnych programów bądź ostentacyjne potępienie administracji i jej rygorów oraz w ogólności na stosowanie wszystkich procedur służących zdobyciu charyzmatycznych zysków z pogardy dla zarządzania, a także je popiera jedynie dlatego, że przyczyniają się do afirmacji i narzucenia autorytetu pedagogicznego niezbędnego dla dopełnienia wdrażania, a równocześnie dlatego, że pozwalają wykładowcom zilustrować niewielkim kosztem oświecony stosunek do kultury.

W systemie francuskim konkurs jest najwyższą formą egzaminu (który skądinąd praktyka uniwersytecka skłonna jest zawsze traktować jak konkurs), a konkurs, którego celem jest rekrutacja profesorów liceów – czyli agregacja – stanowi wraz z konkursami poprzedzającymi rekrutację, jakimi są konkurs ogólny i konkursowe egzaminy wstępne do *École Normale Supérieure*, archetypiczną triadę, w której Uniwersytet odnajduje sam siebie całkowicie, a której wszystkie inne konkursy i wszystkie inne egzaminy są jedynie mniej lub bardziej odległymi emanacjami bądź bardziej lub mniej zdeformowanymi kopiami<sup>18</sup>. Pretensje korporacji uniwersyteckiej do narzucania powszechnego uznania wartości tytułów uniwersyteckich i, zwłaszcza, absolutnej supremacji tego najwyższego tytułu, jakim jest agregacja, są najlepiej widoczne w działalności grup nacisku, których *Société des agrégés* jest jedynie najmniej zatajonym wyrazem i którym udało się zapewnić temu czysto szkolnemu tytułowi uznanie faktycznie niewspółmierne do jego definicji prawnej. Rentowność profesjonalna tytułów agregacji i byłego ucznia *École Normale Supérieure* ujawnia się we wszystkich, bardzo skądinąd licznych przypadkach, gdy owe tytuły są traktowane jako oficjalne kryteria kooptacji. Wśród kierowników katedr bądź adiunktów wydziałów humanistycznych około 15% osób (nie mówiąc o asystentach i starszych asystentach, czyli 48% ciała pedagogicznego) nie ma doktoratu, tytułu teoretycznie wymaganego, podczas gdy mają oni praktycznie wszyscy agregację, a 23% ma za sobą studia w *École Normale Supérieure*. Jeśli *homo academicus* doskonały jest posiadaczem dyplomów *École Normale Supérieure*-agregacji-doktoratu, czyli profe-

<sup>18</sup> „Przypominam sobie, jak powiedziałem do przyszłego generała Charry, oddając mu zadanie: Oto tekst godny agregacji” (R. Blanchard, *Je découvre l'Université*, Paris: Fayard 1963, s. 135).

sorem Sorbony aktualnym bądź potencjalnym, dzieje się tak dlatego, że kumuluje on wszystkie tytuły, uosabiając tym samym niezwykłość, jaką Uniwersytet wytwarza, popiera i chroni. Nie jest także dziełem przypadku, że właśnie przy okazji agregacji instytucja uniwersytecka – jakby uniesiona przez swoją skłonność do reinterpretacji zewnętrznych wymagań – może się nawet zdobyć na zaprzeczenie samej treści owego wymagania. Zdarza się nierzadko, że aby sprostać wiecznej groźbie „obniżenia poziomu”, jury agregacji przeciwstawia imperatyw „jakości” konieczności obsadzenia wszystkich oferowanych posad, odczuwanej jako ingerencja profanów, i ogłasza swego rodzaju (przez porównanie z latami poprzednimi) konkurs konkursów, mogący dostarczyć wzorca czy, raczej, samej śmietanki agregowanych – nawet za cenę ryzyka pozbawienia się środków, których skądinąd się domaga, niezbędnych do utrwalenia Uniwersytetu rzeczywistego w imię wymogów samoodtworzenia Uniwersytetu idealnego<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Troska o utrzymanie i potwierdzenie absolutnej autonomii hierarchii szkolnych wyraża się na tysiąc sposobów, czy to wtedy, gdy mamy do czynienia z tendencją do przyznania wystawionym ocenom wartości absolutnej (wraz z posługiwaniem się, posunięciem do absurdu, dziesiętnymi), czy też w wypadku permanentnej skłonności do porównywania z roku na rok ocen przeciętnych, najlepszych i najgorszych prac. Czy na przykład następującej treści adnotacja w *Rapport de l'agrégation de grammaire feminine* z 1959 r., umieszczona po tabeli oferowanych etatów, osób dopuszczonych do egzaminów i przyjętych w latach 1955–1959 (z której wynika, że liczba tych ostatnich jest prawie zawsze niższa o połowę od liczby etatów przedstawionych po konkursie) oraz do przeciętnych, obliczonych co do jednej setnej punktu pierwszej i ostatniej osoby dopuszczonej do egzaminów, pierwszej i ostatniej spośród zaakceptowanych do agregacji: „Nie moglibyśmy stwierdzić, że sprawdziany tego konkursu pozostawiają niezapomniane wrażenie [...]. Konkurs z 1959 r. nie omieszkął dostarczyć nam tekstów przepelnionych wiedzą czy kulturą; niemniej same cyfry świadczą o spadku, który nie może nie niepokoić [...]. Przeciętne ostatniej osoby dopuszczonej do egzaminów oraz ostatniej przyjętej nie osiągnęły od 1955 r. poziomu równie niskiego [...]. Narzucone przez

Aby zrozumieć całkowicie funkcjonalne znaczenie agregacji, należałoby umieścić tę instytucję w systemie przeobrażeń, jakim podlegały egzaminy bądź, mówiąc ściślej, w systemie, jaki one stanowią. Jeśli prawdą jest, że w systemie szkolnym zdominowanym przez funkcję samoodtwarzania stopień w całym tego słowa znaczeniu odpowiada egzaminowi zapewniającemu dostęp w charakterze nauczyciela do porządku kształcenia najbardziej reprezentatywnego dla tej profesji, czyli do nauczania licealnego, to wynika z tego, że w każdych okolicznościach historycznych właśnie egzaminowi mającemu pozycję najbardziej sprzyjającą symbolizacji tej funkcji przypada zarówno w sferze faktów, jak i w ideologii wartość egzaminu *par excellence*. Idzie tu o pojawiające się kolejno w historii uniwersytetu: doktorat, magisterium i wreszcie agregację, która – mimo oczywistej wyższości doktoratu – zawdzięcza związkom z nauczaniem licealnym i temu, iż ma charakter konkursu rekrutacyjnego, nie tylko swój ładunek ideologiczny, ale także wagę w organizacji karier i, mówiąc najogólniej w funkcjonowaniu uniwersytetu<sup>20</sup>. Wszystko odbywa się tak, jakby system szkolny wykorzystywał nowe możliwości, jakie mu stwarzał każdy nowy system egzaminów,

---

nieszczęśliwe okoliczności naszych czasów wydłużenie list osób dopuszczonych do egzaminów ustnych wydało się nam uprawnione jedynie ze względu na kryzys rekrutacji, który dotyka nie tylko Francji metropolitalnej [...]. Należy się obawiać, czy okrutna gra prawa podaży i popytu nie spowoduje pewnego obniżenia poziomu, mogącego podciągnąć nawet umysły pośledniejsze”. Łatwo byłoby mnożyć cytaty z tekstów analogicznych do powyższego, w którym każde słowo jest wypełnione ideologią uniwersytecką.

<sup>20</sup> Już Durkheim zwracał uwagę na tę „niepowtarzalność naszego kraju”. Zarówno dzięki formom organizacji, jakie narzucało, jak i dzięki upowszechnieniu typowi umysłowości szkolnictwo licealne już od zarania „w większym lub mniejszym stopniu wchłonęło inne stopnie nauczania i wypełniło niemal całe miejsce” (É. Durkheim, *L'éducation pédagogique en France*, t. 2, s. 23–24 i nast.).

zrodzony z powtórzenia egzaminu już istniejącego, by w nim wyrazić to samo obiektywne znaczenie.

Traktowanie aktualnego stanu uniwersytetu jako przypadkowego zwieńczenia następstwa rozproszonych i nie kumulujących się zjawisk, w którym jedynie retrospektywna iluzja kazałaby widzieć skutek pewnej z góry ustalonej harmonii między systemem a dziedzictwem historii, oznaczałoby przecoczenie tego, co wynika ze względnej autonomii systemu nauczania. Ewolucja Szkoły zależy nie tylko od siły przymusów zewnętrznych, ale także od spójności jej struktur, to znaczy zarówno od siły oporu, jaki może ona stawiać wydarzeniom, jak i od mocy selekcjonowania i reinterpretacji przypadków i wpływów zgodnie z logiką, której podstawowe zasady zostają ustalone w momencie, gdy funkcja wdrażania kultury odziedziczonej z przeszłości zostaje objęta pieczęcią wyspecjalizowanej instytucji, której służy grono specjalistów. Tak więc historia względnie autonomicznego systemu okazuje się historią systematyzacji, którym system poddaje napotkane przeszkody i innowacje, zgodnie z normami określającymi go jako system<sup>21</sup>.

## Egzamin i eliminacja bez egzaminu

Trzeba było przyznać systemowi nauczania autonomię, której się on domaga i którą udaje mu się utrzymać wobec wymogów zewnętrznych, aby zrozumieć cechy charakterystyczne jego funkcjonowania, które zawdzięcza on swojej

<sup>21</sup> Ta analiza systemu francuskiego pretenduje jedynie do naświetlenia specyficznej struktury wewnętrznych i zewnętrznych czynników, która pozwala zdać sobie sprawę w tym szczególnym przypadku z wagi i swoistości egzaminu. Należałoby zbadać, jak w innych narodowych historiach systemu uniwersyteckiego odmienne konfiguracje czynników wyznaczają odmienne tendencje i odmienne formy równowagi.

własnej funkcji. Niemniej traktując dosłownie jego deklaracje niezależności, narażalibyśmy się na przeoczenie funkcji zewnętrznych, a zwłaszcza funkcji społecznych, które pełnią dodatkowo selekcja i hierarchizacja szkolna nawet wówczas, gdy zdają się one zgodne jedynie z logiką czy wręcz z patologią systemu nauczania. Tak więc, dla przykładu, czysto szkolny z pozoru kult hierarchii przyczynia się zawsze do obrony i uprawnocnienia hierarchii społecznych o tyle, o ile hierarchie szkolne – niezależnie od tego, czy chodzi o hierarchie stopni i tytułów, czy też o hierarchie placówek i dyscyplin – zawdzięczają zawsze coś hierarchiom społecznym, które starają się odtworzyć (w dwojakim rozumieniu tego terminu). Trzeba więc zadać pytanie, czy zezwolenie systemowi nauczania na to, by jego własne wymogi i hierarchie dominowały na przykład nad najbardziej oczywistymi żądaniami systemu gospodarczego, nie jest rewanżem za tajemne usługi, które świadczy on określonym klasom, ukrywając pod pozorami selekcji technicznej reprodukcję hierarchii społecznych i uprawomocniając te ostatnie przez ich przeobrażenie w hierarchie szkolne.

W rzeczywistości wystarczy zaobserwować, że większość tych, którzy w różnych fazach szkolnej drogi zostają usunięci ze studiów, odpada nawet przed ich przeegzaminowaniem i że proporcja tych, których eliminacja jest w ten sposób zamaskowana przez jawnie dokonywaną selekcję, różni się w zależności od klas społecznych, aby zacząć podejrzewać, że funkcje egzaminu nie ograniczają się do usług, jakie oddaje on instytucji, a jeszcze w mniejszym stopniu do gratyfikacji, jakich dostarcza korporacji uniwersyteckiej. Nierówności między klasami okazują się nieporównywalnie głębsze, we wszystkich krajach, kiedy się je mierzy za pomocą *prawdopodobieństwa przejścia* (obliczonego na podstawie proporcji dzieci, które w każdej klasie społecznej mają dostęp do danego poziomu

nauczania, pośród dzieci, które miały uprzednio równorzędne osiągnięcia), niż kiedy się je mierzy za pomocą *prawdopodobieństwa sukcesu*<sup>22</sup>. Tak więc biorąc pod uwagę uczniów o równych osiągnięciach, uczniowie wywodzący się z klas ludowych mają więcej szans na to, że „wyliminują się” z nauczania licealnego przez wyrzeczenie się wstąpienia do liceum, niż na to, że wyliminują się po uprzednim do niego wstąpieniu, a tym bardziej, że zostaną wyliminowani mocą jawnej sankcji porażki na egzaminie<sup>23</sup>. Skądinąd ci, którzy nie zostaną wyliminowani w momencie przejścia z jednego cyklu do drugiego, mają więcej szans na wstąpienie do jednostek (placówek bądź sekcji), które stwarzają najmniej szans dojścia do wyższego szczebla studiów. I to do tego stopnia, że kiedy egzamin zdaje się ich eliminować, najczęściej potwierdza jedynie ów rodzaj autoeliminacji antycypowanej, którą stano-

<sup>22</sup> Chociaż poziom osiągnięć szkolnych i poziom przejść do klasy szóstej zależą bezpośrednio od klasy społecznej, ogólna nierówność poziomu przejść do klasy szóstej związana jest w większym stopniu z nierównością dostępu uczniów o osiągnięciach na tym samym poziomie do klasy szóstej niż z nierównością ich osiągnięć. (Zob. P. Clerc, *Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième (II)*, „Population” 1964, październik–grudzień, s. 871). Podobnie, statystyki przejścia z określonego cyklu na następny w zależności od pochodzenia społecznego i osiągnięć szkolnych wskazują, że zarówno w Stanach Zjednoczonych, jak i w Anglii eliminacja w ścisłym sensie nie dokonuje się za sprawą samej Szkoły. (Zob. R. J. Havighurst, B. L. Neugarten, *Society and Education*, Boston: Allyn and Bacon 1962, s. 230–235).

<sup>23</sup> Zob. R. Ruiter, *The Past and Future Inflow of Student into the Upper Levels of Education in the Netherlands*, O.E.C.D., DAS/EIP/63. Także J. Floud, *Rôle de la classe sociale dans l'accomplissement des études*, w: *Aptitude intellectuelle et éducation*, A. H. Halsey (red.), Paris: O.C.D.E. 1961 oraz T. Husen, *La structure de l'enseignement et le développement des aptitudes*, w: *Aptitude*, s. 132, tabela przedstawiająca procenty uczniów w Szwecji nie podejmujących nauki w liceum w zależności od ich pochodzenia społecznego i wcześniejszych osiągnięć.

wi skierowanie do jednostki podrzędnego gatunku, jakby odkładające eliminację na później.

Opozycja między „przyjętymi” i „oblanymi” tworzy zasadę iluzji perspektywy na system nauczania jako instancję selekcji. Oparta na aktualnym lub potencjalnym, bezpośrednim lub pośrednim, obecnym lub przyszłym doświadczeniu kandydata ta opozycja między dwoma podzbiorami wyodrębnionymi przez selekcję egzaminacyjną wśród wszystkich kandydatów ukrywa relację między tym zbiorem a jego uzupełnieniem (to znaczy zbiorem nie-kandydatów), wykluczając tym samym wszelkie pytania o ukryte kryteria wyboru osób, wśród których egzamin ostentacyjnie dokonuje selekcji. Rozliczne badania nad systemem nauczania traktowanym jako instancja ciągłej selekcji (*drop out*) biorą jedynie pod uwagę ową opozycję dostrzeganą przez socjologię spontaniczną, ponieważ ich przedmiotem staje się stosunek tych, którzy wstępują na określony cykl, do tych, którzy kończą go z powodzeniem, natomiast analiza stosunku tych, którzy kończą określony cykl, do tych, którzy wstępują na następny zostaje pominięta. Aby uchwycić ten ostatni stosunek, wystarczyłoby przyjąć w odniesieniu do całego systemu selekcji punkt widzenia, który byłby punktem widzenia klas społecznych skazanych na autoeliminację natychmiastową lub odroczoną, gdyby tylko system nie narzucał im swojego. Trudność dokonania tak rozumianej zmiany perspektywy badań wynika z faktu, iż wymaga ona więcej i czego innego niż zwykła konwersja logiczna. Zagadnienie poziomu niepowodzenia na egzaminach zajmuje najbardziej poczesne miejsce (pomyślmy o reperkusjach zmiany liczby osób, które uzyskały maturę) dlatego, że ci, którzy mają możliwości stawiania tego zagadnienia, należą do klas społecznych, dla których ryzyko eliminacji może być związane jedynie z egzaminem. W rzeczywistości istnieje wiele sposobów umożliwiających przeoczenie socjolo-



gicznego znaczenia śmiertelności szkolnej różnicującej różne klasy społeczne. Badania płynące z inspiracji technokratycznej zajmujące się tym zagadnieniem jedynie o tyle, o ile opuszczenie studiów przed ich zakończeniem przez pewną część uczniów pociąga za sobą widoczne koszty ekonomiczne, redukują je tym samym do pozornego problemu eksploatacji „nie wykorzystywanych rezerw inteligencji”. Można wręcz ustalić liczbowy stosunek między osobami opuszczającymi każdy określony cykl a rozpoczynającymi cykl następny i dostrzec wagę oraz doniosłość społeczną autoeliminacji klas pokrzywdzonych bez wychodzenia poza negatywne wyjaśnianie przez „brak motywacji”. Wobec braku analiz tego, co pełne rezygnacji wyrzeczenie się Szkoły przez członków klas ludowych zawdzięcza funkcjonowaniu i funkcjom systemu kształcenia jako instancji selekcji, eliminacji i ukrywania eliminacji pod płaszczykiem selekcji, nie można dostrzegać w statystyce szans szkolnych (która unaocznia fakt nierównej reprezentacji różnych klas społecznych na różnych stopniach i w różnych typach kształcenia) niczego innego niż przejawu izolowanego z ogólnego kontekstu stosunku między osiągnięciami szkolnymi, ujętymi w swej wartości nominalnej, a serią korzyści i niedogodności związanych z pochodzeniem społecznym. Mówiąc krótko, ponieważ nie przyjmujemy jako zasady wyjaśniania systemu związków między strukturą stosunków klasowych a systemem kształcenia, skazujemy się na opcje ideologiczne, które stanowią ukryte źródło wyborów naukowych z pozoru najbardziej neutralnych. W ten właśnie sposób jedni mogą sobie pozwolić na zredukowanie nierówności szkolnych do określonych nierówności społecznych, abstrahując od specyficznej formy, jaką one przybierają w logice systemu nauczania, podczas gdy inni skłonni są do traktowania Szkoły jako królestwa w królestwie, kiedy – jak docymologowie – sprowadzają problem równości wobec eg-

zaminu do normalizacji dystrybucji ocen lub wyrównywania ich rozrzutu czy – jak niektórzy psychologowie społeczni – gdy utożsamiają „demokratyzację” nauczania z „demokratyzacją” stosunku pedagogicznego, czy wreszcie – jak tyłu poronionych krytyków – gdy sprowadzają konserwatywną funkcję uniwersytetów do konserwatywności osób w nich zatrudnionych.

Dopóki usiłujemy wyjaśnić, że rozkład między różnymi klasami społecznymi tej części szkolnej zbiorowości, która eliminuje się jeszcze przed przystąpieniem do cyklu licealnego bądź w trakcie nauki licealnej, nie jest przypadkowy, skazujemy się na wyjaśnianie za pomocą cech, które pozostają indywidualne nawet wtedy, gdy się je przypisuje wszystkim osobnikom jednej kategorii, a nie spostrzega się, że należą one do klasy społecznej *jako takiej* jedynie w jej stosunku do systemu nauczania i poprzez ten stosunek. Nawet wówczas, gdy jawi się on jako narzucony mocą „przeznaczenia” bądź w wyniku konstatacji braku zdolności, każdy pojedynczy akt wyboru, dzięki któremu dziecko uniemożliwia sobie dostęp do określonego cyklu nauczania bądź z rezygnacją przyjmuje przesunięcie do mało cenionego typu studiów, uwzględnia całokształt obiektywnych związków (które istniały już przed dokonaniem tego wyboru i które będą trwalsze niż on) między klasą społeczną dziecka i systemem nauczania, ponieważ przyszłość szkolna jest bardziej lub mniej prawdopodobna w wypadku określonej jednostki tylko o tyle, o ile stanowi ona obiektywną i zbiorową przyszłość jego klasy czy kategorii. To właśnie dlatego struktura obiektywnych szans awansu społecznego, uzależniona od pochodzenia klasowego i – mówiąc bardziej precyzyjnie – od struktury szans awansu poprzez Szkołę, warunkuje nastawienia wobec Szkoły i wobec awansu przez Szkołę, nastawienia, które z kolei przyczyniają się w sposób decydujący do określenia szans wstąpienia do Szkoły, przyjęcia jej norm i uzyskania w niej powodzenia,

słowem: do określenia szans awansu społecznego<sup>24</sup>. Tak więc obiektywne prawdopodobieństwo wstąpienia do takiej lub innej placówki nauczania, które jest związane z określoną klasą, stanowi coś więcej niż wyraz nierównej reprezentacji różnych klas w tej placówce, prosty wybieg matematyczny, który pozwoliłby jedynie ocenić w sposób bardziej precyzyjny lub bardziej przemawiający zakres i wielkość tych nierówności. Jest to konstrukcja teoretyczna dostarczająca jedną z najmocniejszych zasad wyjaśniania tych nierówności. Subiektywna nadzieja prowadząca jednostkę do wykluczenia siebie samej zależna jest bezpośrednio od warunków, które określają obiektywne szanse osiągnięć właściwe dla jej kategorii, w ten sposób, że nadzieja ta należy do zespołu mechanizmów wpływających na realizację obiektywnych prawdopodobieństw<sup>25</sup>. Funkcją teoretyczną pojęcia subiektywnej nadziei, pojmowanej jako wytwór interioryzacji obiektywnych warun-

<sup>24</sup> W używanym tu języku subiektywna nadzieja i obiektywne prawdopodobieństwo różnią się jako punkt widzenia jednostki działającej i punkt widzenia nauki, która określa obiektywne regularności dzięki uzbrojonej w cierpliwość analizie. Uciekając się do tego socjologicznego rozróżnienia (nie mającego nic wspólnego z rozróżnieniem, którego niektórzy statystycy dokonują między prawdopodobieństwem *a posteriori* i prawdopodobieństwem *a priori*) pragniemy tu wskazać na to, że obiektywne prawidłowości są interioryzowane w formie subiektywnych nadziei, a te uzewnętrzniają się w obiektywnych zachowaniach, które sprzyjają urzeczywistnianiu się obiektywnych prawdopodobieństw. Następnie – w zależności od tego, czy przyjmuje się punkt widzenia, który wyjaśnia praktyki poczynając od struktur, bądź ten, w którym przewiduje się reprodukcję struktur na podstawie praktyk – przypisuje się w tej dialektyce większe znaczenie bądź pierwszej, bądź drugiej relacji.

<sup>25</sup> Analizę logiki procesu interioryzacji kończącego się przeobrażeniem szans obiektywnie wpisanych w warunki egzystencji w subiektywne nadzieje lub ich brak oraz bardziej ogólną analizę wspomnianych powyżej mechanizmów znajdzie czytelnik w pracy: P. Bourdieu, *L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture*, „Revue française de sociologie” 1966, nr 7, s. 333–335.

ków, oddziałującej zgodnie z wymogami procesu ukierunkowanego przez cały system obiektywnych związków, w których się ona urzeczywistnia, jest określenie wzajemnego krzyżowania się różnych systemów związków: tych, które łączą system nauczania ze strukturą stosunków klasowych, i tych, które powstają między tym systemem związków obiektywnych a systemem dyspozycji (etos) charakteryzującym każdy podmiot społeczny (jednostkę lub grupę) w takiej mierze, w jakiej, określając się, odnosi się on zawsze, nawet nieświadomie, do systemu determinujących go związków obiektywnych. Wyjaśnienie za pomocą związku między subiektywną nadzieją i obiektywnym prawdopodobieństwem, to znaczy za pomocą systemu związków między dwoma systemami związków, może pozwolić – na podstawie tej samej zasady – zrozumieć zarówno szkolną śmiertelność klas ludowych lub przeżycie pewnych ich warstw, jeśli się tylko uwzględni ich specyficzne postawy wobec systemu, jak i zróżnicowanie postaw uczniów z różnych klas społecznych wobec pracy czy osiągnięć zależnie od stopnia prawdopodobieństwa lub nieprawdopodobieństwa przetrwania tych uczniów w danym cyklu studiów. Podobnie, jeśli stopień objęcia szkolnictwem klas ludowych różni się zależnie od regionu i podobnie jak stopień objęcia szkolnictwem innych klas i jeśli fakt mieszkania w mieście, wraz z uzależnioną od niego heterogenicznością grup, z którymi utrzymuje się stosunki, jest związany z wyższym stopniem przystępności szkoły dla klas ludowych, jest tak dlatego, że subiektywna nadzieja tych klas nie jest nigdy niezależna od obiektywnego prawdopodobieństwa typowego dla grupy, z którą utrzymuje się stosunki (biorąc pod uwagę grupy odniesienia czy aspiracji, które ona obejmuje). Wpływa to na podwyższenie szans szkolnych tych klas przynajmniej o tyle, o ile dystans między prawdopodobieństwami obiektywnymi powiązanymi z grupą odniesienia lub aspiracji a prawdopodo-

bieństwami obiektywnymi klasy nie jest tak wysoki, aby mógł uniemożliwić identyfikację czy wręcz wzmocnić rezygnację skłaniającą do wyłączenia („To nie jest dla nas”)<sup>26</sup>.

Aby całkowicie zdać sprawę z procesu selekcji, który dokonuje się bądź w systemie nauczania, bądź ze względu na ten system, trzeba wziąć pod uwagę oprócz otwartych decyzji trybunału szkolnego wyroki zaoczne albo z zawieszeniem, które wymierzają sobie klasy ludowe, eliminując się od razu bądź zdając się na eliminację końcową wówczas, gdy powierzą się placówkom, z którymi związane są najłabsze szanse uniknięcia negatywnego wyniku egzaminu. Przez czysty paradoks na wyższych studiach z zakresu nauk ścisłych, gdzie na pierwszy rzut oka sukces zdaje się zależeć mniej bezpośrednio od zasobu pewnego odziedziczonego kapitału kulturalnego i które stanowią obowiązkowe ukoronowanie sekcji przyjmującej przy wstępie po liceum największą część dzieci z klas ludowych, rekrutacja nie jest zdecydowanie bardziej demokratyczna niż na innych typach studiów<sup>27</sup>. W rzeczywistości poza tym, że stosunek do języka i kultury nabywany jest stale w miarę nauczania licealnego, a nawet (z pewnością w mniejszym stopniu i w każdym razie mniej otwarcie) w trakcie studiów wyższych, poza tym, że opanowanie logiczne i symboliczne operacji abstrakcyjnych i, mówiąc precyzyjniej, opanowanie praw przekształcania złożonych struktur są funkcją praktycznego opanowania języka i typu języka zdobytego

<sup>26</sup> Aby się przekonać, że ten z pozoru abstrakcyjny schemat ujmuje jak najbardziej konkretne doświadczenia, należy przeczytać w *Elmstown's Youth* pewną biografię szkolną, w której można ujrzeć, jak przynależność do pewnej grupy koleżeńskiej może, przynajmniej w pewnym stopniu, zmienić oszacowanie szans związanych z przynależnością klasową (zob. A. E. Hollingshead, *Elmstown's Youth*, New York: John Wiley and Sons 1949, s. 169–171).

<sup>27</sup> Zob. M. de Saint Martin, *Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielles dans les études de sciences*, „Revue française de sociologie” (numer specjalny) 1968, t. 2, nr 9, s. 167–184.

w środowisku rodzinnym, organizacja i funkcjonowanie systemu szkolnego nieustannie przekładają, wedle różnych kodów, nierówności poziomu społecznego na nierówności poziomu szkolnego. Zważywszy, że na wszystkich etapach toku nauki system szkolny ustala pewną faktyczną hierarchię między dyscyplinami czy tematami, która na przykład na wydziałach nauk ścisłych przechodzi od matematyki czystej do nauk przyrodniczych (czy na wydziałach humanistycznych od humanistyki i filozofii do geografii), to znaczy od działań intelektualnych postrzeganych jako najbardziej abstrakcyjne do bardziej konkretnych; zważywszy, że ta hierarchia jest przekładana na poziomie organizacji szkolnej na hierarchię placówek nauczania licealnego (od liceum do C.E.T. przez C.E.G. i C.E.S.) oraz sekcji (od klasycznej do technicznej); zważywszy, że hierarchia placówek i sekcji jest z kolei ściśle związana, przez odpowiedniość hierarchii stopni i hierarchii placówek, z hierarchią pochodzenia społecznego nauczających; zważywszy wreszcie, że różne szkoły i różne placówki przyciągają w bardzo nierównomierny sposób uczniów z różnych klas społecznych zgodnie z ich wcześniejszymi osiągnięciami szkolnymi i definicjami społecznymi, zróżnicowanymi wedle klas, typów studiów i typów placówek, rozumiemy, że różne typy dróg życiowych zapewniają jedynie bardzo nierówne szanse dostępu do wyższego wykształcenia. Wynika z tego, że uczniowie z klas ludowych opłacają swoje dojście do nauczania licealnego przesunięciem ich do instytucji i karier szkolnych o mniejszej randze, które pełniąc funkcję pułapki przyciągają ich przez mylącą homogeniczność fasady, aby zamknąć ich szkolne przeznaczenie w krótszym czasie<sup>28</sup>. Tym

<sup>28</sup> W roku szkolnym 1961/62 synowie robotników stanowili 20,3% uczniów szóstej klasy licealnej (określenie to obejmuje placówki o bardzo zróżnicowanych poziomach) i 38,5% studentów w C.E.G., podczas gdy proporcja synów wyższych urzędników i przedstawicieli wolnych zawodów (silnie

sposobem mechanizm eliminacji opóźnionej, układ klasowych szans szkolnych i szans późniejszego sukcesu związanych z różnymi sekcjami i różnymi placówkami, przeobraża nierówność społeczną w nierówność czysto szkolną, to znaczy w nierówność „poziomu” bądź powodzenia, ukrywającą i uświęcającą w kategoriach szkolnych nierówność szans dostępu do wyższych szczebli nauczania<sup>29</sup>.

Zastrzeżeniu, wedle którego demokratyzacja rekrutacji związanej z nauczaniem licealnym zdaje się ograniczać część autoeliminacji, ponieważ prawdopodobieństwo wstępu klas ludowych do szkół licealnych wyraźnie wzrosło ostatnimi laty, można przeciwstawić statystykę wstępu na studia wyższe w zależności od uprzedniej placówki bądź sekcji, która w pełni ujawnia społeczną i szkolną opozycję między nobilitującymi sekcjami nobilitujących placówek a nauczaniem licealnym

---

reprezentowanych zwłaszcza w placówkach prywatnych) wynosiła 14,9% w liceach i tylko 2,1% w C.E.G. (zob. *Informations statistiques*, Paris: Ministère de l'éducation nationale, styczeń 1964). Z drugiej strony eliminacja w trakcie nauki zarówno w liceum, jak i w C.E.G. akcentuje niedoreprezentowanie klas ludowych (tamże); skądinąd różnica poziomów między tymi dwoma typami placówek jest taka, że dla tych, którzy zdecydowaliby się na kontynuację studiów po uzyskaniu świadectwa ukończenia pierwszego poziomu szkoły średniej, dostęp i adaptacja do klasy drugiej liceum, instytucji różniącej się składem ciała pedagogicznego, duchem i charakterem rekrutacji społecznej, okazują się iluzoryczne i trudne.

<sup>29</sup> Rzeczywisty wpływ subiektywnej nadziei związanej z obiektywnym prawdopodobieństwem powodzenia wyznaczonym przez sekcję bądź typ placówki można uchwycić w „deprymujących” skutkach, jakie wywołuje wstąpienie do sekcji lub placówki nisko cenionej. Zaobserwowano, że dzieci o jednakowych wynikach w testach wstępujące do liceum zdobywają więcej punktów niezależnie od pochodzenia społecznego, podczas gdy rezultaty tych, które wstępują do szkoły nowoczesnej, ulegają pogorszeniu (*Higher Education Report of the Committee Appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins, 1961–1963*, H.M.S.O., London: Great Britain Committee on Higher Education 1963).

podrzędnego typu, utrwalającą w lepiej zakamuflowanej formie starą przepaść między liceum a wyższym szkolnictwem podstawowym<sup>30</sup>. Co więcej, ograniczając część autoeliminacji pod koniec nauki podstawowej na rzecz eliminacji opóźnionej bądź eliminacji przez jeden egzamin, system nauczania jeszcze lepiej spełnia swoją funkcję konserwatywną – jeśli prawdą jest, że aby się z niej wywiązać, musi zamaskować szansę dostępu szansami powodzenia. Ci, którzy powołują się na „interes społeczeństwa”, aby potępiać gospodarcze marnotrawstwo, jakie przedstawia „odpad szkolny”, pomijają paradoksalnie to, za co jest on okupem, to znaczy dochód, który porządek społeczny usiłuje ukryć, rozkładając w czasie eliminację klas ludowych.

Jest zrozumiałe, że aby się wywiązać całkowicie z tej funkcji konserwacji społecznej, system szkolny musi przedstawiać „minutę prawdy” egzaminu jako własną prawdę. Eliminacja podporządkowana jedynie normom równości szkolnej (i przez to nienaganna z punktu widzenia formalnego), której dokonuje i której się podejmuje, ukrywa funkcje systemu szkolnego, przesłania za pomocą opozycji między przyjętymi i odrzucony-

---

<sup>30</sup> Opisywano często, jak amerykański system szkolny osiągnął, dzięki różnicowaniu instytucji szkolnictwa wyższego, „łagodną eliminację” (*cooling out function*) tych, którzy nie odpowiadając normom „prawdziwego nauczania”, są bez hałasu wypychani na „boczne tory”, które instytucji i jej działaczom udaje się przedstawić jako drogi równorzędnych karier (*alternative achievements*) (B. R. Clark, *The Cooling Out Function in Higher Education*, w: *Education, Economy and Society*, A. H. Halsey, J. Floud, C. A. Anderson [red.], New York: Free Press 1961). Tak samo, mimo fasady homogeniczności instytucjonalnej swej organizacji (paralelizm liceów, wydziałów i uniwersytetów regionalnych bądź prawna równorzędność matur zdobytych w różnych szkołach), Uniwersytet francuski zmierza coraz bardziej do posługiwania się ukrytymi i zawołowanymi hierarchiami, które leżą u podstaw całego systemu nauczania, aby doprowadzić do „stopniowej rezygnacji” studentów, których odsyła do instancji przeznaczonych dla osób „pozostawionych do rozliczenia”.



mi relację między kandydatami i wszystkimi osobami, które system wyłączył *de facto* z szeregów kandydatów, ukrywając tym samym powiązania między systemem szkolnym a strukturą stosunków klasowych. Na podobieństwo socjologii spontanicznej, która ujmuje system tak, jak on tego chce, wiele uczonych analiz – które pozwalają sobie narzucić te same schematy i przyjmują na swoje konto samą logikę egzaminu – bierze pod uwagę jedynie tych, którzy w określonym momencie są w systemie, wyłączając tych, którzy zostali zeń wykluczeni. Tymczasem stosunek, jaki wszyscy ci, którzy się ostali w systemie, podtrzymują, przynajmniej obiektywnie, z całą klasą społeczną, z której pochodzą, determinuje i kształtuje stosunek, jaki podtrzymują oni z systemem. Ich zachowania, zdolności i nastawienia wobec Szkoły noszą znamię całej ich przeszłości szkolnej, ponieważ zawdzięczają one swe cechy prawdopodobieństwu lub nieprawdopodobieństwu ich pozostania w systemie na określonym etapie i w określonej instytucji nauczania. Tak więc mechaniczne posługiwanie się analizą wieloczynnikową mogłoby prowadzić do zaprzeczenia wpływu pochodzenia szkolnego na osiągnięcia szkolne, przynajmniej na poziomie szkolnictwa wyższego (np. pod pretekstem, że pierwotny związek między pochodzeniem społecznym a powodzeniem szkolnym znika, gdy rozważamy oddzielnie kategorie studentów wyodrębnione na podstawie wykształcenia klasycznego bądź współczesnego)<sup>31</sup>. Oznaczałoby to przeoczenie specyficznej logiki, według której korzyści i straty społeczne ulegają stopniowej retranslacji w trakcie kolejnych selekcji na korzyści i straty na polu szkolnym, a mówiąc bardziej konkretnie: oznaczałoby to niedostrzeżenie cech czysto szkolnych, jak rodzaj placówki, sekcja w szóstej klasie itd., które zastępują wpływ pochodzenia społecznego.

<sup>31</sup> O *multivariate fallacy* zob. wyżej, rozdział 1, s. 155–156, przyp. 2.

Wystarczyłoby porównać poziom osiągnięć na egzaminie studentów kumulujących w sobie cechy najbardziej nieprawdopodobne dla ich pochodzenia klasowego, na przykład poziom osiągnięć studentów-synów robotników wywodzących się z prestiżowego liceum paryskiego, którzy uczyliby się łaciny i greki oraz mieli najlepsze wyniki w przeszłości (jeśli nie zdarzy się, że tak określona kategoria nie jest klasą pustą) z poziomem osiągnięć studentów o tych samych cechach szkolnych, ale należących do klasy społecznej, dla której są one najbardziej prawdopodobne (na przykład studenci wywodzący się z burżuazji paryskiej), aby zaobserwować zniknięcie bądź wręcz odwrócenie związku, jaki się ustala w większości przypadków między pozycją w hierarchii społecznej a sukcesem szkolnym<sup>32</sup>. Konstatacja ta pozostaje jednak pozbawiona znaczenia i staje się wręcz źródłem absurdów, dopóki nie usytuujemy stwierdzonej relacji w pełnym systemie relacji i ich

<sup>32</sup> Badanie cech społecznych i szkolnych laureatów konkursu ogólnego dostarcza przykładowej ilustracji tych analiz. Populacja ta wyróżnia się regularnie atrybutami przewagi społecznej spośród populacji klas końcowych, w ramach której została wybrana przez dwustopniową selekcję: selekcję, której dokonują placówki szkolnictwa średniego, typując swoich najlepszych uczniów do konkursu, i selekcję, której dokonuje wśród kandydatów komisja. Laureaci są młodszy, wywodzą się częściej z liceów Paryża i jego okolic, częściej rozpoczynali naukę w liceum od szóstej klasy (tzn. od początku) i należą do środowisk bardziej uprzywilejowanych tak pod względem statusu społecznego, jak i kapitału kulturalnego. Mówiąc precyzyjniej, laureaci określonej kategorii (klasa społeczna bądź kategoria statystyczna, taka jak płeć czy klasa wieku) mają tym mniej cech demograficznych, społecznych i szkolnych populacji tej kategorii jako całości (i odwrotnie, mają tym więcej cech *rzadkich* w tej kategorii), im mniej ma ona szans na bycie reprezentowaną. Tendencja ta ulega nasileniu, gdy laureaci ci byli wyróżnieni w przedmiocie zajmującym wyższy szczebel w hierarchii dyscyplin – to znaczy na przykład we francuskim raczej niż w geografii (bardziej pogłębiona analiza zob.: P. Bourdieu, M. de Saint-Martin, *L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français*, „Annales” 1970, nr 1).

przeobrażeń dokonujących się w trakcie kolejnych selekcji, w rezultacie których powstał ten typ *kompozycji nieprawdopodobieństw*, przynoszący określonej grupie charakteryzującej się kumulacją udanych kolejnych selekcji wyjątkowe powodzenie. Analiza, nawet wieloczynnikowa, zaobserwowanych w określonym momencie relacji między cechami kategorii populacji szkolnej, która stanowi wytwór serii selekcji mających za podstawę te same cechy lub która, jeśli się woli, jest wytworem serii losowań obciążonych ze względu na rozważane zmienne (czyli, przede wszystkim, pochodzenie społeczne, płeć lub miejsce zamieszkania), uchwyciłaby jedynie pozorne związki, jeśli by się nie odtworzyło, poza nierównościami selekcji mogącymi ukryć nierówności przed selekcją, zróżnicowanych dyspozycji determinujących zróżnicowane selekcje u wyselekcjonowanych podmiotów. W rzeczywistości zamykając się w synchronii, skazujemy się na traktowanie serii przejściowych prawdopodobieństw warunkowych, dzięki której stopniowo wyodrębniło się i ograniczyło prawdopodobieństwo wyjściowe (którego najlepszym wskaźnikiem byłoby, przy danym stanie, prawdopodobieństwo podjęcia nauki na poziomie średnim w tej lub innej sekcji zależnie od pochodzenia klasowego), jako zbioru absolutnych prawdopodobieństw, które byłyby na nowo definiowane *ex nihilo* w każdym momencie uczenia się. Równocześnie eliminujemy z pola uwagi dyspozycje charakterystyczne dla różnych kategorii studentów: „postawy” takie, jak dyletantyzm, pewność siebie i nie uznająca żadnych świętości swoboda studentów wywodzących się z burżuazji czy wytężony upór i szkolny realizm studentów z klas ludowych mogą być zrozumiane jedynie jako funkcja prawdopodobieństwa bądź nieprawdopodobieństwa osiągnięcia pozycji zajmowanej, które określa obiektywną strukturę subiektywnego doświadczenia osobnika „cudem uratowanego”, czyli „dziedzica”. Mówiąc krótko, to co daje

się uchwycić, to – w każdym punkcie krzywej – jej spadek, tj. cała krzywa<sup>33</sup>. Jeśli jest prawdą, że stosunki, jakie jednostka utrzymuje ze Szkołą i kulturą przez nią przekazywaną, są mniej lub bardziej „swobodne”, „błyskotliwe”, „naturalne”, „pracowite”, „napięte” czy „dramatyczne” w zależności od prawdopodobieństwa jej przetrwania w systemie, i jeśli, z drugiej strony, uznamy, że system nauczania i „społeczeństwo” biorą pod uwagę w swych werdyktach zarówno stosunek do kultury, jak i kulturę, odkryjemy wszystko to, czego nie będziemy w stanie zrozumieć, jeśli nie odwołamy się do zasady wytwarzania najbardziej trwałych różnic szkolnych i społecznych: to znaczy *habitus*, ową zasadę wytwarzającą i jednoczącą zachowania i opinie, stanowiącą równocześnie ich zasadę wyjaśniającą, jako że dąży on do odtwarzania – w każdym momencie biografii szkolnej lub intelektualnej – systemu warunków obiektywnych, których jest wytworem.

W ten oto sposób analiza funkcji egzaminu, która zamierza zerwać z socjologią spontaniczną, to znaczy z mylącymi obrazami funkcjonowania i funkcji systemu nauczania, jakie on sam usiłuje proponować, prowadzi do zastąpienia czysto docymologicznego studium egzaminu, które służy także funkcjom ukrytym egzaminu, systematycznym badaniem mechanizmów eliminacji, upatrując w tym szczególnej szansy uchwycenia relacji między funkcjonowaniem systemu szkolnictwa i stałym odtwarzaniem struktury stosunków klasowych. Egza-

<sup>33</sup> Trzeba oczywiście unikać przypisywania jednostkom absolutnej jasności co do istoty ich doświadczenia: praktyki mogą odpowiadać ich pozycji w systemie tylko na zasadzie bezpośredniego dostosowania się do proponowanej przez system reinterpretacji warunków obiektywnych ich obecności w systemie. Tak więc podczas gdy postawy szkolne cudem uratowanych wydają się obiektywnie (ale pośrednio) określane przez obiektywne szanse klasy, zasadą przewodnią ich świadomych wyobrażeń i słów może być zachwycający obraz stałego cudu, na który zasłużyli dzięki wysiłkowi woli.

min stanowi niezrównane narzędzie wywoływania we wszystkich uznania prawomocności werdyktów szkolnych i hierarchii społecznych, które one uprawomocniają. Dzieje się tak, ponieważ prowadzi on do asymilacji tych, którzy sami się wyeliminowali, z tymi, którzy go nie zdali, równocześnie pozwalając tym, którzy zostali wybrani spośród małego grona osób mających szansę na wybór, dopatrywać się w ich wyborze dowodu ich zasługi bądź „daru”, który według wszelkich hipotez zdecydował o tym, że preferowano raczej ich niż innych. Tylko pod warunkiem doszukania się w egzaminie funkcji kamuflażu eliminacji bez egzaminu można całkowicie zrozumieć, dlaczego tyle cech jego funkcjonowania jako opatentowanej procedury selekcji pozostaje jeszcze w zgodzie z logiką rządzącą eliminacją, którą on ukrywa. Wiedząc, ile sądy egzaminatorów zawdzięczają ukrytym normom – przekładającym i precyzującym w kategoriach czysto szkolnej logiki wartości klas dominujących – dostrzega się, że kandydaci natrafiają na przeszkodę tym cięższą, im bardziej te wartości są oddalone od wyznawanych przez klasę, z której pochodzą<sup>34</sup>. Przepaść klasowa najlepiej uwidacznia się w sprawdzianach, które odsyłają egzaminatora do ukrytych i rozproszonych kryteriów tradycyjnej sztuki oceniania, takich jak obrona dysertacji czy egzamin ustny, stanowiących okazję do wydania sądów totalnych, uzbrojonych w nieświadome kryteria percepcji społecznej, o całej osobie, której zalety

<sup>34</sup> Przypadkiem skrajnym są tu konkursy medycyny, które z całą jasnością ujawniają cechy obserwowane gdzie indziej, gdy chodzi czy to o prymat przyznany funkcji selekcji pojmowany jako kooptacja do klasy, czy też o rolę retoryki (która ma nie tylko charakter werbalny, ale przejawia się także w gestach i sposobie, jeśli tak można powiedzieć, trzymania się), bądź wreszcie o sztuczne tworzenie kast nieodwołalnie odseparowanych przez różną przeszłość szkolną (zob. H. Jamous, *Contribution à une sociologie de la décision*, Paris: C.E.S. 1967, s. 86–103).

moralne i intelektualne są ustalane za pomocą rachunku różniczkowego stylu lub manier, akcentu czy elokwencji, postawy czy mimiki, a nawet ubrania czy kosmetyków; już nie mówiąc o sprawdzianach ustnych, które – jak konkursowy egzamin wstępny do E.N.A. lub konkursowy egzamin agregacji w zakresie literatury – uzurpują sobie niemal otwarcie prawo do stosowania ukrytych kryteriów, czy to swobód i dystynkcji mieszczańskiej, czy to uniwersyteckiego dobrego tonu i dobrej prezencji<sup>35</sup>. Tak samo jak, co zauważa Marcel Proust: „Odkrywa się w telefonie intonację głosu, którego się nie rozróżnia, dopóki nie jest odseparowany od twarzy, w której obiektywizuje się jego wyraz”, eksperymentalny rozbiór synkretycznego sądu egzaminatora mógłby ujawnić wszystko, co sąd sformułowany w sytuacji egzaminu zawdzięcza systemowi znamion społecznych, który stanowi obiektywny fundament wrażenia „doniosłości” bądź „małego

<sup>35</sup> Mielibyśmy wręcz kłopot z wyborem, gdybyśmy chcieli pokazać, jak egzaminatorzy przeobrażają w etyczny sąd boży najbardziej techniczne sprawdziany: „Egzamin, zwłaszcza ustny, zdaje mi się dotyczyć cech niezwykle złożonych. Jeśli równocześnie poddaje się ocenie gust, uczciwość, skromność, łącznie z inteligencją, mamy do czynienia z osobowością próbującą zrozumieć drugą osobowość” (Celéstin Bouglé, *III<sup>rd</sup> Conference on Examinations*, s. 32–44). „Konkurs taki jak nasz nie stanowi tylko sprawdzianu technicznego, jest on także testem moralności oraz prawości intelektualnej” (*Agrégation de grammaire masculine*, 1957, s. 14). „Kiedy tekst został zgłębiony i tłumaczenie zostało przygotowane dzięki jego analizie, pozostaje jeszcze jego przekształcenie na grekę, do czego trzeba zmobilizować zalety moralne i umiejętności techniczne. Zalety moralne, do których możemy zaliczyć odwagę, entuzjazm itd., zespalają się w uczciwości. Mamy obowiązek wobec tekstu. Tekstowi należy się podporządkować i nie oszukiwać” (*Agrégation de grammaire masculine*, 1963, s. 20–21). Można by bez końca wyliczać słowa określające błędy techniczne w kategoriach zepsucia moralnego: „tchórzliwe upodobanie”, „nieuczciwość”, „perwersyjna pomysłowość”, „pełna winy beztraska”, „tchórzliwość”, „lenistwo intelektualne”, „podstępna ostrożność”, „niedopuszczalna bezwstydnosc”, „bezwstydną miernota”.

znaczenia” kandydata. Trzeba jednak unikać opinii, że formalna racjonalizacja kryteriów i technik oceny wystarczyłaby do uwolnienia egzaminu od jego funkcji społecznych. To właśnie zdają się zapoznawać docymologowie, wówczas gdy zafascynowani podwójną niestałością egzaminatorów, niezdolnych do wzajemnej zgody, albowiem niezdolni są do zgody z samymi sobą, mogliby w ostateczności pogodzić się co do sądów podobnie obciążonych, ponieważ opartych na tych samych ukrytych kryteriach, gdyby łączyły ich te same cechy społeczne i szkolne, które determinują ich oceny. Poświęcając uwagę temu azyłowi irracjonalności, jaki stanowi egzamin, docymologowie wykazują niezgodność między ideologią równości i realności operacji selekcji, ale ponieważ nie zadają sobie pytania o funkcje społeczne procedur równie „irracjonalnych”, mogą sami się przyczyniać do wypełniania tych funkcji, pozwalając wierzyć, że racjonalizacja wydawania ocen wystarczyłaby, aby uczynić egzaminy służebnymi wobec proklamowanych funkcji Szkoły i egzaminu<sup>36</sup>.

Tak oto, by egzamin spełniał bezbłędnie swoją funkcję uprawomocniania dziedzictwa kulturalnego i tym samym ustalonego porządku, wystarczyłoby, aby jakobińskie zaufanie, które tyle uniwersytetów pokłada w anonimowym konkursie w skali narodowej, mogło się przenieść na techniki pomiaru, które zachowują wszelkie pozory naukowości i neutralności. Nic nie służyłoby lepiej tej funkcji *socjodycei* niż testy, formalnie bez zarzutu, które pretendowałyby do mierzenia

<sup>36</sup> Podobnie, ponieważ docymologowie nie biorą pod uwagę cech społecznych egzaminatorów i egzaminowanych, nigdy nie starali się oni sprawdzić korelacji między zgodnością ocen a homogenicznością społeczną i szkolną grupy egzaminatorów. I podobnie, ponieważ nie dostrzegają tego, iż spontaniczna docymologia profesorów ma swoją logikę i swoje funkcje społeczne, nie pozostaje im nic innego, jak pełne konsternacji oburzenie wobec słabego oddźwięku, jaki wywołuje w gronie profesorskim ich racjonalna predykcja.

w określonym momencie zdolności jednostek do zajmowania stanowisk zawodowych, pomijając fakt, że owa zdolność – kiedy tylko się ją określi – jest wytworem społecznie nacechowanego nauczania i że miary najbardziej przewidywalne są właśnie w najmniejszym stopniu neutralne społecznie. I tak między wierszami pewnych opisów, które przedstawiają testy jako narzędzie i najlepszą gwarancję demokracji amerykańskiej jako merytokracji, można odnaleźć neoparetowską utopię społeczeństwa zabezpieczonego przed krążeniem „elit” i „rewoltą mas”. „Zrozumiałą konsekwencją rosnącego zaufania do testów umiejętności jako kryterium przyznawania statusu kulturowego i profesjonalnego może stać się struktura klasowa oparta wprawdzie na umiejętnościach, ale bardziej sztywna. Dziedziczny charakter zdolności, połączony z rozpowszechnionym stosowaniem rygorystycznych testów selekcji, utwierdzi sytuację jednostki zrodzonej z mało zdolnych rodziców. Biorąc pod uwagę endogamię klasową, można oczekiwać, że po dłuższym czasie awans międzypokoleniowy stanie się trudniejszy”<sup>37</sup>. I kiedy owi utopiści opisują skutek w postaci „pozbawienia odwagi”, jaki tego typu system selekcji z pewnością wywołałby na członkach „klas niższych”, zmuszonych do uwierzenia, podobnie jak *delta z Nowego wspaniałego świata*, iż są ostatnimi spośród ostatnich i są z tego zadowoleni, przeceniają zdolności testów do wytropienia zdolności naturalnych być może tylko dlatego, że nie doceniają zdolności szkoły do wpojenia przekonania o naturalnym charakterze zdolności lub ich braku.

## Selekcja techniczna i selekcja społeczna

Tak oto mogłoby się okazać, że system nauczania byłby tym bardziej zdolny ukrywać swoją *społeczną funkcję* uprawomoc-

<sup>37</sup> D. A. Goslin, *The Search for Ability Standardized Testing in Social Perspective*, New York: John Wiley and Sons 1966.



nienia różnic klasowych pod swoją *techniczną funkcją* produkcji kwalifikacji, im mniej możliwe byłoby ignorowanie przezeń niepowstrzymanych wymogów rynku pracy. Z całą pewnością współczesnym społeczeństwom udaje się coraz lepiej wymóc na Szkole, aby produkowała coraz więcej wykwalifikowanych, to znaczy coraz lepiej przystosowanych do wymogów gospodarki, jednostek i aby dawała gwarancję ich kwalifikacji. To ograniczenie niepodzielnej autonomii systemu nauczania jest jednak z całą pewnością bardziej pozorne niż realne w tej mierze, w jakiej podniesienie poziomu minimum kwalifikacji technicznych wymaganego przy wykonywaniu zawodów nie pociąga za sobą *ipso facto* zredukowania różnicy między kwalifikacjami technicznymi, które gwarantuje egzamin, a jakością społeczną, którą on przyznaje za pośrednictwem tego, co można by określić mianem *efektu poświadczenia*. System nauczania zgodny z normami ideologii technokratycznej może, przynajmniej równie dobrze jak system tradycyjny, przypisywać wyjątkowości szkolnej, którą produkuje lub którą dekretuje rzadkim dyplomem, aspekt wyjątkowości społecznej względnie niezależnej od wyjątkowości technicznych zdolności wymaganych przez posadę, do której dyplom daje uprawomocniony dostęp. Niezrozumiałe byłoby w przeciwnym wypadku, że tyle stanowisk zawodowych może być obsadzonych, z różnych racji i z różnym wynagrodzeniem, przez osoby, które (przyjmując hipotezę najbardziej sprzyjającą niezawodności dyplomu) różnią się między sobą jedynie stopniem, w jakim były uświęcone przez Szkołę. Wszystkie organizacje liczą na „dublerów”, którzy są skazani ze względu na brak tytułów szkolnych na niższą pozycję, chociaż ich sprawność techniczna czyni ich nieodzownymi. Znana jest też konkurencja przeciwstawiająca sobie oddzielne kategorie hierarchii administracyjnej na mocy etykiety szkolnej, chociaż wykonują one te same zadania techniczne (jak inżynierowie

wywodzący się z różnych szkół lub profesorowie szkolnictwa średniego – mający agregację, dopuszczeni do agregacji, zatwierdzeni, asystenci nauczania [*adjoints d'enseignement*], wykładowcy [*chargés d'enseignement*], nauczyciele pomocniczy [*maîtres auxiliaires*] itd.). Jeśli zasada „za równą pracę równe płace” może służyć usprawiedliwieniu hierarchii, której – traktowana dosłownie – zdaje się zaprzeczać, dzieje się tak dlatego, że wartość produkcji profesjonalnej jest zawsze postrzegana w społeczeństwie jako idąca w parze z wartością producenta, a ta z kolei – jako funkcja szkolnej wartości jego tytułów. Słowem, dyplom służy zapobieganiu temu, by zestawienie jawnego związku między dyplomem a statusem zawodowym z mniej ewidentnym związkiem między umiejętnościami a statusem nie wysunęło kwestii związku między umiejętnościami a dyplomem i nie doprowadziło tym samym do podważenia niezawodności dyplomu, to znaczy tego, co uprawomocnia uznanie prawomocności dyplomów. Te same zasady, na których spoczywają organizacja i hierarchia współczesnych biurokracji, bronią ich, gdy te zdają się zaprzeczać własnym najbardziej jawnym interesom. Powstrzymują je od poddania próbie technicznej gwarancji tytułów szkolnych zatrudnionych w nich jednostek, ponieważ nie mogłyby one poddać próbie mogącej zdyskwalifikować osoby dyplomowane, nie narażając równocześnie prawomocności dyplomu i wszystkich hierarchii, które on uprawomocnia. Ideologia „kultury ogólnej”, której podstawową funkcją mogłoby być zakazanie – tak faktyczne, jak prawne – aby „człowiek wykształcony” był zmuszany do technicznego dowiedzenia swojej kultury, odpowiada także potrzebie zamaskowania różnicy między kwalifikacjami technicznymi zagwarantowanymi skutecznie przez dyplom a rentownością społeczną zapewnioną przez właściwy mu efekt poświadczenia. Zrozumiałe jest, że klasy, które utrzymują obiektywnie monopol stosunku

do kultury określanego jako niedefiniowalny (ponieważ nie można go zdefiniować obiektywnie inaczej, niż odwołując się do owego rzeczywistego monopolu), są predestynowane do pełnego wykorzystania efektu poświadczenia i że leży w ich własnym interesie obrona ideologii kultury bezinteresownej, uprawomocniająca ten efekt przez jego kamuflowanie<sup>38</sup>. Zgodnie z tą samą logiką rozumiałe są funkcje społeczne ostentacyjnego marnotrawstwa nauczania, określającego sposób zdobywania wszystkich umiejętności godnych przynależenia do kultury ogólnej, czy to w formie zdobycia znajomości języków starożytnych pojmowanego jako inicjacja, koniecznie powolna, do sfery cnót etycznych i logicznych „humanizmu”, czy pod postacią pokornego wprawiania się we wszelkich „formalizmach”, literackich lub estetycznych, logicznych lub matematycznych.

Jeśli nieuchronnym skutkiem każdej operacji selekcji jest zawsze kontrola kwalifikacji technicznych ze względu na wymagania rynku pracy i tworzenie jakości społecznych ze względu na strukturę stosunków klasowych, do której odzwierciedlenia przyczynia się system nauczania, mówiąc krótko – jeśli Szkoła podtrzymuje równocześnie funkcję techniczną wytwarzania i poświadczenia umiejętności oraz funkcję społeczną konserwacji oraz uświęcania władzy i przywilejów, rozumiałe jest, że współczesne społeczeństwa stwarzają systemowi nauczania rozliczne okazje do wykorzystywania jego

---

<sup>38</sup> „Posiadać dyplom ukończenia studiów” oznacza być może znajomość, aktualną bądź przeszłą, kilku podstawowych elementów historii starożytnej lub trygonometrii. Liczy się to, że tytuł pomaga znaleźć posadę bardziej korzystną niż inna, nie wymagająca tego tytułu. Wszystko odbywa się tak, jakby społeczeństwo odczuwało wątpliwości co do funkcji niektórych aspektów wychowania i jakby musiało zaokrąglić symbolicznie rogi, tworząc takie pojęcia, jak pojęcie kultury ogólnej (E. Sapir, *Anthropologie*, t. 2, Paris: Editions de Minuit 1967, s. 55).

władzy przekształcania osiągnięć społecznych w osiągnięcia szkolne, które są przekształcalne z kolei w osiągnięcia społeczne, ponieważ pozwalają mu one przedstawiać wstępne warunki nauki szkolnej, czyli pośrednio społeczne, jako przesłanki techniczne wykonywania określonego zawodu<sup>39</sup>. Tak więc, kiedy Max Weber wiązał rozwój wielkich biurokracji współczesnych, tworzący stale wzrastające zapotrzebowanie na ekspertów specjalnie przygotowanych do wyspecjalizowanych zadań, z racjonalizacją procedur selekcji i rekrutacji, przeceniał autonomię funkcji technicznych w stosunku do funkcji społecznych tak systemu nauczania, jak i systemu biurokratycznego. W rzeczywistości wielka administracja francuska może nigdy nie uznała i nie uświęciła równie całkowicie jak dzisiaj skłonności najbardziej ogólnych i najbardziej rozproszonych, a w każdym razie najmniej podających się racjonalnemu objaśnieniu oraz kodyfikacji, i może nigdy nie podporządkowała w tak wielkim stopniu specjalistów, ekspertów i techników specjalistom ogólnym wywodzącym się z *grandes écoles*<sup>40</sup>.

<sup>39</sup> To właśnie tę tendencję właściwą każdemu systemowi szkolnemu rozpoznał Durkheim w szczególnym przypadku kolegium *ancien régime*'u: „Kolegium *ancien régime*'u z całą pewnością nie tworzyło ani lekarzy, ani księży, ani polityków, ani sędziów, ani adwokatów, ani profesorów; ale uważano, że aby umożliwić sobie zostanie profesorem, adwokatem, sędzią itp., należało koniecznie przejść przez kolegium” (É. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, t. 2, s. 182).

<sup>40</sup> Ta ewolucja, zapoczątkowana pod koniec ubiegłego wieku wraz z powołaniem do życia konkursów rekrutacji do najwyższych urzędów, które spełniając wymogi „kultury ogólnej” oznaczały wycofanie specjalistów i techników „uformowanych na miejscu”, znajduje w pewnym sensie swoje zakończenie i dopełnienie w konkursie École Nationale d'Administration. Zaludnił on administrację i gabinety ministerialne „młodymi panami”, kumulującymi zalety wychowania mieszczańskiego i najbardziej ogólnego oraz najbardziej typowego tradycyjnego przygotowania szkolnego.

Przekazując w coraz większym zakresie instytucji szkolnej władzę selekcji, klasy uprzywilejowane mogą sprawiać wrażenie, iż zrzekają się na rzecz instancji całkowicie neutralnej władzy przekazywania władzy z jednego pokolenia na drugie, i tym samym również rezygnują z arbitralnego przywileju dziedzicznego przekazywania przywilejów. Ale przez swoje wyroki – formalnie bez zarzutu – które zawsze służą obiektywnie klasom dominującym ponieważ poświęcają interesy techniczne tych klas jedynie na rzecz ich interesów społecznych, szkoła może, lepiej niż kiedykolwiek – a w każdym razie w jedyny dozwolony w społeczeństwie powołującym się na demokratyczne ideologie sposób – przyczynić się do reprodukcji ustalonego porządku, ponieważ udaje jej się lepiej niż kiedykolwiek ukryć funkcję, z której się wywiązuje. Daleka od niezgodności z reprodukcją struktury stosunków klasowych ruchliwość jednostek może sprzyjać konserwacji tych stosunków, gwarantując stabilność społeczną przez kontrolowaną selekcję ograniczonej liczby jednostek, skądinąd zmienionych przez awans indywidualny – i dla niego – oraz pogłębiając wiarygodność ideologii ruchliwości społecznej, która zyskuje swoją doskonałą formę w szkolnej ideologii szkoły-wyzwolicielki<sup>41</sup>.

<sup>41</sup> Skrycie wiążąc się z tą ideologią, jak tyle badań, które zawężają kwestię reprodukcji stosunków klasowych do zagadnienia międzypokoleniowej ruchliwości jednostek, uniemożliwiamy sobie zrozumienie tego, co praktyki indywidualne, a zwłaszcza te, które wpływają na ruchliwość bądź z niej wynikają, zawdzięczają obiektywnej strukturze stosunków klasowych, w której się dokonują. Tak na przykład zbiorowy interes klas dominujących, polegający na ratowaniu struktury stosunków klasowych i przeto – na ewolucji systemu nauczania w kierunku coraz ściślejszego podporządkowania wymogom gospodarki i rachunku ekonomicznego pociągającego za sobą poświęcenie części studentów z tych klas, zdaje się obecnie popadać w konflikt z interesem osobistym ich członków. Ich nadmierne przygotowanie szkolne uniemożliwia w tym kontekście spełnienie oczekiwania, że system nauczania automatycznie uściwi społeczne pretensje każdego z nich.

## Uzależnienie przez uniezależnienie

Wtedy ich naprzód jakiś prorok w porządku ustawił, a potem wziął z kolan Lachesis losy i okazy życia ludzkiego, wstąpił na mównicę wysoką i powiedział: „Oto Konieczności córka, dziewica Lachesis, mówi: Dusze jednodniowe, oto początek nowej wędrówki okrężnej rodu śmiertelnego, wędrówki kończącej się śmiercią. Nie was wybierać będzie duch; wy sobie będziecie sami ducha obierali. Kto pierwszy los dostanie, ten niech pierwszy wybiera życie – później już nieuchronne. [...] Winien ten, co wybiera. Bóg nie winien”.

Platon: *Państwo*

Nie można – jak to wykazaliśmy – zrozumieć podwójnej prawdy systemu zdefiniowanego przez zdolność podporządkowania wymogom swojej *zewnętrznej funkcji* konserwacji społecznej *wewnętrznej logiki* swego funkcjonowania czy to podejmując analizę komunikowania przekazu, organizacji lub kontroli ćwiczenia oraz sankcjonowania efektów komunikowania i ćwiczenia, to znaczy pracy pedagogicznej jako długotrwałej akcji wdrażania, za której pośrednictwem wypełniana jest funkcja właściwa całemu systemowi szkolnemu, czy to usiłując uchwycić mechanizmy, przez które system selekcyjnie, otwarcie bądź skrycie, prawomocnych odbiorców swego przekazu, narzucając wymogi techniczne, będące zawsze, choć w różnym stopniu, wymogami społecznymi. Warunkiem tego zrozumienia jest odniesienie wszystkich cech obecnych lub przeszłych organizacji i publiczności systemu

nauczania do pełnego systemu związków, które powstają w określonej formacji społecznej między systemem nauczania a strukturą stosunków klasowych. Jeśli przyznajemy systemowi nauczania absolutną niezależność, do której on pretenduje lub – odwrotnie – widzimy w nim jedynie odbicie stanu systemu ekonomicznego bądź bezpośredni wyraz systemu wartości „społeczeństwa globalnego”, nie dostrzegamy tym samym faktu, iż jego *względna autonomia* pozwala mu służyć zewnętrznym wymogom pod pozorami niezależności i neutralności, czyli ukrywać funkcje społeczne, które spełnia, i dzięki temu wypełniać je z jeszcze większą skutecznością.

Wysiłek skierowany na sporządzenie wykazu zewnętrznych funkcji systemu szkolnego, to znaczy obiektywnych relacji między tym systemem a innymi podsystemami, na przykład ekonomicznym czy systemem wartości, pozostaje fikcyjny za każdym razem, gdy tak ustalone relacje nie zostają odniesione do struktury układu sił, jaki w danym momencie panuje między klasami społecznymi. Tak więc należało powiązać organizację uniwersytecką (na przykład warunki instytucjonalne komunikacji pedagogicznej bądź hierarchię stopni i dyscyplin) ze społecznymi cechami publiczności, aby zapobiec zamknięciu się w empirycznej alternatywie, która skazuje zdrowy rozsądek i wiele na poły uczonych analiz na oscylację między potępieniem systemu szkolnego jako jedyne podejrzanego o winę za wszystkie nierówności, jakie wytwarza, a oskarżeniem systemu społecznego jako jedyne odpowiedzialnego za nierówności narzucone systemowi szkolnemu, który sam w sobie jest nieskazitelny. Podobnie należy określić zróżnicowaną formę, którą przybierają dla każdej klasy społecznej społeczeństwa charakteryzującego się pewną strukturą stosunków klasowych stosunki między systemem nauczania a takim lub innym podsystemem – jeśli chce się unikać iluzji, częściej u ekonomistów, wedle której Szkoła wyposażona przez

„Społeczeństwo” w jedną, i to czysto techniczną, funkcję utrzymywałaby jedyny i jednoznaczny związek z gospodarką tego społeczeństwa, bądź iluzji typowej dla niektórych antropologów kulturalistów, że Szkoła wyposażona przez „Społeczeństwo” w jedną, i to czysto kulturową, funkcję „akulturacji” wyrażałaby w swojej organizacji i funkcjonowaniu jedynie hierarchię wartości „kultury narodowej”, którą przekazuje z pokolenia na pokolenie.

Zredukowanie funkcji systemu nauczania do jego funkcji technicznej, to znaczy zespołu związków między systemem szkolnym a systemem ekonomicznym do „wydajności” Szkoły mierzonej wedle zapotrzebowań rynku pracy, byłoby równoznaczne z wykluczeniem rygorystycznego stosowania metody porównawczej, skazaniem się na abstrakcyjne porównywanie szeregów statystycznych pozbawionych znaczenia, które mierzone fakty czerpią z ich miejsca w specyficznej strukturze, służącej specyficznemu systemowi funkcji. Warunki owocnego zastosowania metody porównawczej są spełnione jedynie wtedy, kiedy systematycznie wiąże się hierarchiczną strukturę funkcji systemu nauczania (to znaczy zróżnicowania wagi funkcjonalnej każdej funkcji w pełnym systemie funkcji) ze współwystępującymi zróżnicowaniami organizacji systemu szkolnego. Poddając krytyce dwa typy postępowania, podobne do siebie ze względu na ignorowanie tych wymogów – bądź w imię pewnego rodzaju dekretu uniwersalnej porównywalności, bądź w imię wiary w nieredukowalność „kultur narodowych” – można przynajmniej żywić nadzieję na sprecyzowanie warunków konstrukcji modelu, umożliwiającego zrozumienie każdego z historycznie występujących przypadków jako specyficznego przypadku transformacji, którym może podlegać system związków między strukturą funkcji a strukturą organizacji. W rzeczywistości różne typy struktury systemu nauczania, to znaczy różne historyczne konkretyzacje funkcji charaktery-



stycznej dla produkcji trwałych i przekazywalnych dyspozycji (habitus), która spoczywa na całym systemie nauczania, nabierają pełnego sensu jedynie wówczas, gdy się je zestawia z różnymi typami struktury systemu funkcji, które z kolei są nieoddzielne od różnych stanów układu sił między grupami lub klasami, przez które i dla których te funkcje się realizują.

### Szczególne funkcje „interesu ogólnego”

Nigdy jeszcze kwestia „celów” wychowania nie była utożsamiana w takim stopniu, jak to ma miejsce obecnie, z pytaniem o wkład Uniwersytetu do rozwoju narodowego. Nawet zainteresowania z pozoru najbardziej obce temu sposobowi myślenia, jak afiszowana troska o „demokratyzację dostępu do Szkoły i do kultury”, zapożyczają w coraz większym stopniu język „racjonalności” ekonomicznej, przybierając na przykład formę oskarżenia o „marnowanie” talentów. Czyż jednak „racjonalizacja” ekonomiczna i „demokratyzacja” są tak bardzo automatycznie powiązane, jak by chcieli w to wierzyć technokraci dobrej woli? Socjologia i ekonomia wychowania nie dałyby się równie łatwo uwięzić w ramach takiej problematyki, gdyby nie zakładały, że kwestia, jaką obiektywnie stawiają wszystkie sztucznie formułowane pytania o „cele” wychowania, to znaczy teoretyczna kwestia istnienia *obiektywnie możliwych* (to znaczy możliwych nie tylko z punktu widzenia logicznego, ale również socjologicznego) funkcji systemu wychowania oraz skorelowana z nią metodologiczna kwestia porównywalności systemów nauczania i ich wytworów, są już rozwiązane.

Myśl technokratyczna, która (odkrywając na nowo filozofię historii typową dla ewolucjonizmu społecznego w jego najbardziej uproszczonej formie) stara się wyprowadzić z samej

rzeczywistości liniowy i jednowymiarowy model faz historycznych przeobrażeń, oddaje się tanio wzorcowi powszechnego porównania, który pozwala jej hierarchizować w sposób jednoznaczny różne społeczeństwa lub różne systemy nauczania wedle ich stopnia rozwoju bądź „racjonalności”. W rzeczywistości, ponieważ wskaźniki „racjonalności” systemu nauczania poddają się tym trudniej interpretacji porównawczej, im bardziej wyrażają one specyfikę historyczną i społeczną instytucji i praktyk szkolnych, owa procedura niszczy sam przedmiot porównania, pozbawiając porównywane elementy wszystkiego tego, co zawdzięczają one swojej przynależności do systemów relacji. Zatem niezależnie od tego, czy badacz przywiązuje wagę do wskaźników równie abstrakcyjnych jak proporcje analfabetów, osób objętych nauczaniem i nauczających, czy też uwzględnia bardziej specyficzne wskaźniki wydajności systemu nauczania bądź stopnia, w jakim wykorzystuje on potencjalnie dostępne zasoby intelektualne, takie jak waga przypisywana nauczaniu technicznemu, proporcja dyplomów w stosunku do przyływu studentów bądź zróżnicowana reprezentacja płci czy klas społecznych na różnych poziomach nauczania, powinien umieścić te fakty w ramach systemów związków, od których są one zależne, jeśli tylko pragnie uniknąć porównywania rzeczy nieporównywalnych, lub – jeśli jest ostrożny – zaniechania porównań rzeczy faktycznie porównywalnych.

Co więcej, wszystkie te wskaźniki opierają się na ukrytej definicji „produktywności” systemu szkolnego, który, odnosząc się wyłącznie do *racjonalności formalnej i zewnętrznej*, redukuje system swoich funkcji do jednej spośród nich, która sama również została poddana redukującej abstrakcji. Technokratyczna miara wydajności szkolnej zakłada bowiem zubożony model systemu – nieuznawania innych celów niż te, które otrzymał od systemu ekonomicznego – odpowiadający optymalnie, jakościowo i ilościowo, a także przy najniższych

kosztach na techniczne zapotrzebowanie na wykształcenie, to znaczy na potrzeby rynku pracy. Według kogoś, kto zgadzałby się na taką definicję racjonalności, najbardziej racjonalnym (formalnie) systemem nauczania byłby taki, który podporządkowując się całkowicie wymogom policzalności i przewidywalności, produkowałby przy najniższych kosztach szczególnie typy wykształcenia bezpośrednio przystosowane do wyspecjalizowanych zadań oraz zapewniałby typy i poziomy kwalifikacji wymaganych w określonym terminie przez system ekonomiczny. System ów używałby do tego celu personelu specjalnie przygotowanego do posługiwania się najbardziej adekwatnymi technikami pedagogicznymi, nie zwracając uwagi na bariery między klasami i płciami, aby wykorzystać możliwie jak najszerzej (nie wychodząc jednak poza granice rentowności) rezerwy intelektualne, i wykluczając wszelkie pozostałości tradycjonalizmu, aby zastąpić nauczanie kultury nastawione na kształcenie ludzi o wyrobionym guście nauczaniem zdolnym do wytwarzania na zamówienie i w dowolnym czasie specjalistów według miary<sup>1</sup>.

Aby zdać sobie sprawę z uproszczenia, jakiemu taka definicja poddaje system funkcji, wystarczy zauważyć, że związki statystyczne najczęściej przytaczane w celu wykazania istnienia pełnej zgodności między stopniem racjonalności formalnej systemu nauczania a stopniem rozwoju ekonomicznego nabierają specjalnego znaczenia tylko wtedy, gdy się je

---

<sup>1</sup> Pod adresem tej definicji racjonalności formalnej nauczania można by wysunąć zarzut, że wymogi systemu ekonomicznego nie są już formułowane współcześnie w terminach wąskiej specjalizacji i że – przeciwnie – akcent kładziony jest na zdolność do przekwalifikowania. W rzeczywistości idzie tu o nowy typ specjalizacji zawodowej, wymagany przez nowy stan systemu ekonomicznego. Mimo tego poszerzenia definicji zdolność do produkcji umiejętności użytecznych do wykonywania zawodu pozostaje miarą racjonalności systemu nauczania.

umieści w kontekście związków między systemem szkolnym a strukturą stosunków klasowych. Wskaźnik na pozór równie jednoznaczny jak poziom osób dyplomowanych na każdym szczeblu i w każdej specjalności nie mógłby być interpretowany zgodnie z formalną logiką systemu równowartości prawnej: dochodowość ekonomiczna i społeczna określonego dyplomu jest funkcją jego rzadkości na rynkach ekonomicznym i symbolicznym, to znaczy wartości, jaką sankcje tych rynków przyznają dyplomom i różnym kategoriom osób dyplomowanych. Tak więc w krajach, gdzie stopień analfabetyzmu jest bardzo wysoki, prosty fakt umiejętności pisania i czytania bądź, *a fortiori*, posiadanie dyplomu na poziomie podstawowym wystarcza do zapewnienia decydującej przewagi we współzawodnictwie profesjonalnym<sup>2</sup>. Podobnie w związku z tym, że społeczeństwa tradycyjne wyłączają na ogół kobiety ze sfery obowiązku szkolnego, i z tym, że wykorzystanie wszystkich możliwości intelektualnych jest wynikiem rozwoju gospodarki, a dostęp kobiet do zawodów męskich stanowi jedną z podstawowych form przeobrażeń społecznych towarzyszących industrializacji, można by się pokusić o potrak-

<sup>2</sup> Z racji równowartości formalnej systemów i dyplomów uniwersyteckich porównanie między Algierią i Francją jest, pod tym względem, szczególnie znaczące: „W społeczeństwie, w którym 57% osób nie posiada żadnego dyplomu wykształcenia ogólnego i 98% – żadnego dyplomu wykształcenia technicznego, posiadanie dyplomu C.A.P. lub C.E.P. jest źródłem ogromnej przewagi we współzawodnictwie ekonomicznym; minimalna różnica poziomu między osobnikiem umiejącym czytać a tym, który umie czytać i pisać, wywołuje nieproporcjonalną różnicę szans sukcesu społecznego” (P. Bourdieu, *Travail et travailleurs en Algérie*, Paris – La Haye: Mouton 1962, s. 272–273). Podobnie posiadanie dyplomu ma w wypadku dziewczyny bardzo różną rentowność w zależności od zasięgu objęcia nauczaniem szkolnym populacji kobiet: tak na przykład w Algierii 70% dziewcząt posiadających C.E.P. lub dyplom wyższy wykonywało w 1960 roku prace niefizyczne, a procent osób nieaktywnych był w tej grupie znikomy (tamże, s. 208).

towanie poziomu feminizacji szkolnictwa średniego i wyższego jako wskaźnika poziomu „racjonalizacji” i „demokratyzacji” systemu nauczania. W rzeczywistości przykłady włoski i francuski sugerują, że wysoki poziom feminizacji nie powinien stwarzać iluzji i że kariera szkolna, jaką najbogatsze narody oferują dziewczętom, jest jedynie odmianą, droższą i bardziej luksusową, tradycyjnego wychowania bądź, jeśli się woli, reinterpretacją najbardziej nowoczesnych studiów kobiecych uzależnioną od tradycyjnego modelu podziału pracy między płciami. Świadczą o tym wszystkie postawy studentek wobec studiów, a jeszcze wyraziściej – dokonany przez nie wybór dyscypliny bądź poziom profesjonalnego wykorzystania dyplomu, które stanowią równocześnie przyczynę i skutek tych postaw. I przeciwnie, poziomy – nawet niskie – feminizacji mogą wyrażać bardziej radykalne zerwanie z tradycyjną definicją edukacji kobiecej w kraju muzułmańskim, którego cała tradycja sprzyjała całkowitemu wyłączeniu dziewcząt ze szkolnictwa wyższego. Ujmując to bardziej precyzyjnie, ogólny poziom feminizacji nauczania wyższego zmienia sens w zależności od społecznej rekrutacji studentek oraz rozkładu poziomów feminizacji na różnych fakultetach i w różnych dyscyplinach. Tak oto we Francji szanse wstąpienia na Uniwersytet chłopców i dziewcząt o tym samym pochodzeniu społecznym są obecnie wyraźnie wyrównane, co nie daje podstaw do konkluzji o zaniknięciu tradycyjnego modelu podziału pracy oraz ideologii rozdziału „zdolności” między płciami. Dziewczęta pozostają częściej niż chłopcy skazane na pewien typ studiów (głównie humanistyczne), i to tym wyraźniej, im niższego są pochodzenia społecznego. Nawet wskaźniki na pierwszy rzut oka równie jednoznaczne, jak poziom studentek wykorzystujących swoje szkolne kwalifikacje przy wykonywaniu określonego zawodu, są podporządkowane oddziaływaniu systemu: aby właściwie zmierzyć rentowność

społeczną dyplomu posiadanego przez kobietę, należałoby uwzględnić przynajmniej fakt, że pewien zawód (jak we Francji nauczanie na poziomie podstawowym i średnim) traci na „wartości” w miarę jego feminizacji.

Inny przykład: na pozór budzący najmniejsze wątpliwości wskaźnik rentowności systemu nauczania, czyli poziom „odpadu” (określanego przez proporcję studentów przyjętych na studia, którym nie udało się uzyskać dyplomu ich ukończenia), pozostaje pozbawiony sensu, dopóki badacz nie umie dostrzec w nim efektu szczególnego połączenia selekcji społecznej i selekcji technicznej, których system szkolny dokonuje zawsze w sposób nierozłączny. „Odpad” stanowi w tym wypadku w równej mierze produkt przeobrażony co produkt wykończony. Wystarczy pomyśleć o systemie nastawień wobec instytucji szkolnej, o profesji i całej egzystencji charakteryzującej „pechowca”, a równocześnie o wtórnych zyskach, technicznych i zwłaszcza społecznych, jakich dostarcza – w nierównej mierze w zależności od społeczeństw i klas – fakt studiowania w przeszłości, nawet w sposób dorywczy czy niepełny. Cóż jest warte porównanie poziomu „odpadu” na uniwersytecie angielskim (14%), amerykańskim czy francuskim (40%), jeśli pomija się nie tylko stopień wstępnej selekcji odróżniającej Anglię od Francji bądź Stanów Zjednoczonych, ale także różnorodność procedur stosowanych przez różne systemy, umożliwiających selekcję oraz przyswojenie sobie jej skutków – poczynając od bezapelacyjnego wykluczenia w trakcie egzaminów, a zwłaszcza konkursów *à la française*, po „łagodną eliminację” (*cooling out*), jaką umożliwia hierarchia placówek uniwersyteckich w Stanach Zjednoczonych<sup>3</sup>? Jeśli

<sup>3</sup> To, co dotyczy wartości wskaźników statystycznych, odnosi się również do z pozoru najbardziej swoistych wskaźników organizacji funkcjonowania systemu szkolnego. Analiza treści programów i podręczników szkolnych, która zapoznawałaby realne warunki ich realizacji, bądź badanie kontroli

prawdą jest, że systemowi nauczania udaje się uzyskać od tych, których poświęca, bądź od tych, których wyklucza, pewien stopień akceptacji prawomocności owego poświęcenia bądź wykluczenia, a tym samym również akceptacji hierarchii społecznych, widoczny staje się fakt, że niska rentowność techniczna może być odpowiednikiem silnej rentowności systemu nauczania w spełnianiu funkcji uprawomocniania „porządku społecznego”. I to nawet wówczas, gdy zgodnie z przywilejem nieświadomości klasowej technokraci wkładają rękawiczki, by potępić marnotrawstwo, które mogą zmierzyć jedynie przyczyniając się do zniknięcia skorelowanych z nim dochodów, dzięki pewnemu typowi zafałszowań w rachunku narodowym.

Powiedzmy, że funkcją technokratycznego pojęcia „rentowność” jest wykluczenie analizy systemu funkcji systemu nauczania. Jeśli chcemy doprowadzić do końca tę analizę, powinniśmy uniemożliwić jawne bądź ukryte odwoływanie się do pojęcia „interes ogólny”, wykazując, że żadna funkcja systemu nauczania nie może być zdefiniowana niezależnie od

---

uniwersytetów przez Państwo czy decentralizacji uniwersyteckiej albo też analiza rekrutacji administratorów i profesorów, które opierałyby się jedynie na tekstach prawnych, byłyby równie mylące jak badania zachowań religijnych, które chciały wyciągnąć z tekstów kanonicznych wnioski na temat rzeczywistych praktyk wierzących, nawet jeśli są one określane przez teksty formalnie identyczne. W rzeczywistości „wolność uniwersytecka” jest funkcją stosunków utrzymywanych przez system szkolny z władzą polityczną bądź religijną. We Francji nominacja profesora wydziału zależy teoretycznie od ministerstwa, ale z tej racji, iż jest automatycznie przyznawana kandydatowi zaproponowanemu przez radę wydziału, rekrutacja opiera się na kooptacji, z prawdziwą kampanią przedwyborczą wobec kolegów. Odwrotnie, w innych krajach wiele wyborów jest jedynie formalną procedurą zatwierdzającą dokonane uprzednio wybory. We Włoszech rekrutacja dokonuje się oficjalnie poprzez konkurs, ale postępowanie to z trudem ukrywa gry między klikami i presjami wewnątrz Uniwersytetu i poza nim.

określonego stanu struktury stosunków klasowych. Jeśli na przykład studenci wywodzący się z różnych klas społecznych są w nierównej mierze skłonni do uznania werdyktów systemu szkolnego, a zwłaszcza do zaakceptowania, nie tragizując czy buntując się, studiów i karier gorszej kategorii (to znaczy posad nauczycieli czy urzędników niższego szczebla, do których przeznaczają ich wydziały i dyscypliny stanowiące dla jednych ostatnią deskę ratunku, a dla innych rezultat mechanizmów poradnictwa zawodowego), jest tak dlatego, że relacje między systemem szkolnym a systemem ekonomicznym – w tym wypadku rynkiem pracy – są powiązane, nawet u terminatorów intelektu, z sytuacją i pozycją klasy społecznej, z której się wywodzą – po prostu za pośrednictwem etosu klasowego warunkującego poziom aspiracji zawodowych. Nie badając tego związku, redukuje się cały system relacji określających stosunek pewnej kategorii jednostek do przyszłości profesjonalnej, do mechanicznego efektu współzależności bądź jej braku między popytem na pracę a podażą. To właśnie tego typu redukcji dokonuje Schumpeter, gdy stara się ustalić prostą i bezpośrednią relację między względną nadprodukcją osób dyplomowanych w stosunku do możliwości zatrudnienia a pojawieniem się rewolucyjnej postawy u intelektualistów<sup>4</sup>. Podobnie zabierając się do sformułowania „polityki wychowania”, M. Vermot-Gauchy z miejsca sprowadza tę ambicję do określenia „natury i wagi miejsc zatrudnienia, które mogłyby się otworzyć dla nadchodzących pokoleń oraz osób aktywnych”<sup>5</sup>. Aby skalkulować owe „potrzeby kwalifikacji”, wystarczyłoby przejść od perspektyw produkcji do przewidywalnego zapotrzebowania na siłę roboczą w różnych gałęziach, od

<sup>4</sup> J. Schumpeter, *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Paris: Payot 1961, s. 254–259.

<sup>5</sup> M. Vermot-Gauchy, *L'éducation nationale dans la France de demain. Futuribles*, Monaco: Ed. du Kocher 1965, s. 75.



prognozy zapotrzebowania na siłę roboczą używaną w jednej gałęzi do jej „potrzeb kwalifikacji”, a od tych do „potrzeb kształcenia” i wreszcie – od „potrzeb kształcenia” do poziomu i rodzaju kwalifikacji uzyskiwanych w szkole dla zaspokojenia owych potrzeb. Podobna dedukcja, bez zarzutu z punktu widzenia formalnego (biorąc pod uwagę przybliżenia i hipotezy trwałości, które obejmuje każda „projekcja”), opiera się na definicji „potrzeb”, zawdzięczającej swoją wiarygodność jedynie powierzchownej analogii: albo uznaje się za „potrzeby” tylko te, które ocenia się jako godne zaspokojenia z punktu widzenia technokratycznego ideału godności ekonomicznej narodów, albo uznaje się za „potrzeby” wszystko, co wiąże się z rzeczywiście sformułowanym zapotrzebowaniem na wykształcenie<sup>6</sup>. Nic nie stoi na przeszkodzie, by wybrać pierwszy człon alternatywy i by odnieść określony stan Szkoły do czystego modelu systemu nauczania, który byłby zdefiniowany wyłącznie i jednoznacznie przez swoją zdolność zaspokajania wymogów rozwoju ekonomicznego. Ale z uwagi na

<sup>6</sup> Zapotrzebowanie na wykształcenie pojawia się dwukrotnie: po raz pierwszy przy wstąpieniu do systemu nauczania jako zapotrzebowanie na objęcie nauczaniem szkolnym; zapotrzebowania rynku pracy nakładające sankcje w postaci bezrobocia lub niepełnego zatrudnienia na nadwyżkowych dyplomowanych ujawniają się dopiero później. Popyt na nauczanie szkolne, który wyraża się w rozszerzeniu społecznej rekrutacji nauczających i w przedłużeniu okresu kształcenia szkolnego, podlega prawidłowościom częściowo niezależnym od imperatywów ilości i kwalifikacji, którym stara się zadośćuczynić planowanie szkolne. To ów popyt (bezpośrednio związany z podniesieniem poziomu życia i ewolucją postaw wobec Szkoły w różnych klasach społecznych) przyjmuje za podstawę przewidywania liczby nauczających i uczących się raport Robbinsa, mniej pewny niż M. Vermota-Gauchy’ego co do przewidywalności technicznego popytu rynku pracy, podporządkowanego przypadkiem wzrostu i technicznym wynalazkom nieprzewidywalnym na dłuższą metę (*Higher Education Report of the Committee Appointed by the Prime Minister under Chairmanship of Lord Robbins, 1961–1963*, London: H.M.S.O. 1963).

fakt, że nie istnieje społeczeństwo, w którym system nauczania byłby zredukowany do roli przedsiębiorstwa przemysłowego podporządkowanego celom wyłącznie ekonomicznym, z uwagi na fakt, że produkcja dla potrzeb gospodarki nie ma wszędzie tej samej wagi w systemie funkcji, a jeszcze bardziej z uwagi na fakt, że „produkcja” ulega odtworzeniu w specyficznym charakterze swoich produktów jedynie stosując przymoc ideologiczną, można przedstawić „potrzeby gospodarki” bądź „społeczeństwa” jako racjonalną i mądrą podstawę powszechnej zgody na hierarchię funkcji, które byłyby, bez dyskusji, nakładane na system nauczania. Potępiając jako irracjonalne „motywacje” lub „powołanie” popychające dzisiaj część studentów ku studiom i karierom „bezproduktywnym”, nie dostrzegając, że tendencje te są produktem wspólnego działania Szkoły i wartości klasowych, które same zostały obiektywnie uformowane przez działanie Szkoły, ideologia technokratyczna zdradza, że nie zna innych celów „racjonalnych” niż cele obiektywnie wpisane w struktury określonego typu gospodarki<sup>7</sup>. Czy można by głosić niemożliwą z punktu widzenia socjologii i logiki ideę systemu nauczania zredukowanego do swojej jedynej funkcji ekonomicznej, gdyby – pomijając zestawienie systemu ekonomicznego, któremu podporządkowuje się system nauczania, ze strukturą określoną przez stosunki klasowe i równocześnie traktując jako naturalne zapotrzebowanie ekonomiczne pojmowane jako niezależne od układów sił między klasami – nie wprowadziło się, całkowicie niewinnie, pod płaszczykiem funkcji technicznej, funkcji spo-

<sup>7</sup> Jest to równoznaczne z powiedzeniem, że znajomość funkcjonowania systemu szkolnego i postaw wobec nauczania właściwych różnym klasom społecznym dostarcza jedynej podstawy przewidywaniu, jeśli chce się wiedzieć nie to, jakie byłoby pożądane rozdzielanie potencjałów szkolnych między różne układy i różne typy nauczania, a to, jakie ono może być w danym okresie.

łącznych systemu nauczania, a zwłaszcza funkcji reprodukcji i uprawomocniania struktury stosunków klasowych?

Nic dziwnego, że ów idealizm „interesu ogólnego” umożliwia pomijanie właściwości struktury i charakteru funkcjonowania, które każdy system nauczania zawdzięcza całokształtowi swoich stosunków z innymi podsystemami, to znaczy systemowi funkcji, który w określonej sytuacji historycznej wywodzi swoją specyficzną strukturę ze struktury stosunków klasowych. Nic dziwnego, i to z jeszcze istotniejszych względów, że ów monizm panekonometryczny nie uwzględnia specyficznych właściwości, jakie struktura i funkcjonowanie systemu nauczania zawdzięczają funkcji przypadającej temu systemowi z racji posiadania przekazanej mu władzy wdrażania arbitralności kulturowej. Nic dziwnego wreszcie, że owo naiwne przymierze ewolucjonizmu rachmistrza i woltaryzmu reformatora skazuje nas na socjologię negatywną, która może odkryć jedynie braki bądź uchybienia modelowej racjonalności („archaizm”, „przeżytek”, „opóźnienie”, „przeszkoda” bądź „opór”) i tym samym jest w stanie scharakteryzować specyfikę pedagogiki oraz historyczną wyjątkowość określonego systemu nauczania tylko w terminach braku.

## Nieźródnicowanie funkcji i obojętność wobec różnic

Ci, którzy stawiają sobie za cel zrozumienie pewnej kultury w pełnej znaczenia jedności jej elementów i którzy – jak szkoła konfiguracyjnistyczna – okazując zainteresowanie różnymi formami wychowania dają świadectwo temu, iż starają się uniknąć odrywania kultury od badania przekazu kulturowego, mogliby na pierwszy rzut oka wydawać się wolni od abstrakcji,

jakie powoduje lekceważenie „konfiguracji”. Ale czy można traktować kulturę jako konkretną całość, niepodzielnie odpowiedzialną za swoją własną przyczynowość i tym samym pozwolić sobie na odniesienie jej różnych aspektów do jakiegoś rodzaju formuły sprawczej, jak „duch czasu” czy „charakter narodowy”, bez ryzyka przeoczenia specyfiki różnych podsystemów – traktując każdy z nich tak, jakby objawiał on jedną i tę samą pierwotną dynamikę, obecną całkowicie i bez pośrednictwa w każdym z jego objawów? Kiedy wymóg całościowego ujęcia poszczególnych relacji zostaje sprowadzony do filozofii całości, która chce, aby wszystko było we wszystkim, prowadzi on w sposób równie nieunikniony jak ideologia technokratyczna do zlekceważenia, obok specyfiki i relatywnej autonomii systemu nauczania, *efektu systemu*, który nadaje znaczenie i wagę funkcjonalną bądź pewnej funkcji w całokształcie funkcji bądź pewnemu elementowi (organizacja, populacja itd.) w strukturze lub w procesie jej powstawania. Tak więc gdy jedni sprowadzają względnie niezależną historię systemu nauczania do abstrakcyjnego schematu jedynej, uniwersalnej i jednolitej ewolucji, która obejmuje tylko stadia wzrostu morfologicznego bądź etapy procesu formalnej i zewnętrznej racjonalizacji, inni sprowadzają specyfikę, którą system nauczania zawdzięcza swojej względnej autonomii, do „oryginalności” pewnej „kultury narodowej” w ten sposób, że mogą oni na przykład odnaleźć zarówno ostateczne wartości pewnego społeczeństwa w jego systemie nauczania, jak i efekty nauczania w najbardziej charakterystycznych i różnorodnych cechach jego kultury. I tak Jessie R. Pitts przyjmuje „grupę kolegów w szkole”, opisaną jako „wspólnota przestępcza”, za „prototyp grup solidarnościowych, które istnieją we Francji poza najbliższą i wielką rodziną”, odnajdując na przykład „agresywność wobec rodziców i profesorów” w „milczącej konspiracji wobec

zwierzchnich autorytetów”<sup>8</sup>. Ale można równie dobrze dostrzec w związku pedagogicznym niezmałone odbicie „kulturowych wątków” odwiecznej Francji. „W swych związkach z profesorem dziecko staje wobec jednej z najbardziej typowych form wcielenia francuskich wartości doktrynalno-hierarchicznych”<sup>9</sup>. W szkole podobnie jak w rodzinie, w organizacjach biurokratycznych, podobnie jak w społeczności naukowej, pojawia się jakoby jako „pewna stała cecha społeczeństwa francuskiego” bądź „francuskiego systemu kulturowego” pewien przeważający typ związku z innymi i ze światem, dogmatycznie scharakteryzowany przez zestaw abstrakcyjnych zwrotów typu: „autorytaryzm”, „dogmatyzm”, „abstrakcja”. Nie podejmując analizy czysto pedagogicznych mechanizmów, za pomocą których Szkoła przyczynia się do reprodukcji struktury stosunków klasowych, reprodukując nierówny podział między klasami kapitału kulturowego, socjolog „kulturalista” narażony jest na ryzyko zawierzenia swym upodobaniom do niewyjaśnionych homologii, do niewytłumaczalnych zgodności oraz do paralelizmów, które wyjaśniają same siebie. Aspiracja do natychmiastowego znalezienia dzięki przychyłkowi intuicji naczelnej zasady systemu kulturowego nigdy nie jest równie nieuprawniona jak w wypadku społeczeństwa podzielonego na klasy, kiedy to odwołuje ona od wstępnej analizy różnych typów lub poziomów praktyki i zróżnicowanego stosunku różnych klas do owych praktyk<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> J. R. Pitts, *Continuité et changement ou sein de la France bourgeoise*, w: *A la recherche de la France*, Paris: Edition du Seuil 1963.

<sup>9</sup> Tamże, s. 288.

<sup>10</sup> Tak oto specjaliści japońscy, którzy krytykowali pracę Ruth Benedict, *The Chrysanthemum and the Sword*, zarzucali jej głównie powierzchowność i uproszczenia, na jakie zezwala podobne posługiwanie się podejściem „holistycznym”. Kim jest, pytali, ów Japończyk określony czy to jako „*proverbial man in the street*”, czy to gdzie indziej jako „*everyone*”, czy

System nauczania zawdzięcza bowiem swoją specyficzną strukturę zarówno ponadhistorycznym wymogom określającym właściwą mu funkcję wdrażania arbitralności kulturalnej, jak i danemu stanowi całokształtu funkcji decydującemu historycznie o warunkach, w których owa funkcja się realizuje. Tak więc dopatrywanie się zwykłego przetrwania „arystokratycznego kultu męstwa” w charyzmatycznej ideologii „talentu” i wirtuozerii, tak rozpowszechnionej we Francji zarówno pośród studentów, jak i profesorów, uniemożliwia dostrzeżenie, iż w swoim szkolnym wydaniu ideologia ta (wraz z praktykami, które wspiera bądź na które się powołuje) stanowi jeden ze sposobów – na pewno najlepiej dostosowany do historycznej formy zapotrzebowania na reprodukcję i uprawnienie struktury stosunków klasowych – uzyskania w samym działaniu pedagogicznym (i dzięki niemu) akceptacji jej własnej prawomocności. Poza tym, ponieważ nie analizuje się odmian tej ideologii wedle pozycji zajmowanych w strukturze systemu szkolnego przez różne kategorie działających w nim jednostek (profesorów lub studentów, wykładowców wyższych uczelni lub profesorów szkolnictwa średniego, studentów humanistyki lub nauk ścisłych) i wedle stosunku, z jakim odnoszą się one do swojej pozycji w zależności od swej przynależności klasowej bądź pochodzenia, skazujemy się na wyjaśnienie abstrakcji „socjologicznej” abstrakcją „historyczną”, na powiązanie na przykład profesorskiego

---

„anybody”? Minami zauważa, że „większość tych schematów odpowiada klikom wojskowym i faszystowskim ostatniej wojny”, a Watsuyi uznaje, że „schematów tych nie można przypisać żadnej identyfikowalnej grupie społeczności narodowej”. Większość komentatorów dopytuje się, jak te uogólnienia „są możliwe do pogodzenia z oczywistą heterogenicznością społeczeństwa japońskiego” (J. W. Bennet, M. Nagai, *The Japanese Critique of the Methodology of Benedict's «Chrysanthemum and the Sword»*, „American Anthropologist” 1953, t. 55, s. 405–410).

kultu sprawności słownej z narodowym kultem sprawności artystycznej czy wojennej, nie unikając równoczesnego sugerowania, że ontogeneza może wytłumaczyć filogenezę, biografia historię. „Jeśli wrócimy do źródeł, zdamy sobie sprawę z bohaterstwa, jakim było dokonanie nadzwyczajnego aktu waleczności, podjęcie spontanicznej i nieprzewidzianej decyzji i równoczesne posłuszeństwo czynów wobec zasad jasnych i znanych od dawna. W Roncevaux Roland, uniesiony swoją wiarą w zasady rycerskie, umiał wykorzystać okazję przeobrażenia niesprzyjających okoliczności w dzień tryumfu ducha [...]. Męstwo może zatem występować na wszystkich szczeblach społecznych. Stworzenie przez paryskiego rzemieślnika klejnotu, cierpliwa destylacja likieru przez chłopą, stoicyzm cywila torturowanego przez gestapo, uprzejma galanteria Marcela Prousta w salonie pani de Guermantes – to wszystko stanowi przykład doskonałości we Francji współczesnej”<sup>11</sup>. Aby się wyrwać z błędnego koła analizy tematycznej, turytycznych wędrówek między „wspólnymi tematami”, które mogą prowadzić jedynie do „komunałów”, nie ma – jak widzimy – lepszego wybiegu, jak wyjaśnienie ukrytych wartości podręczników historii przez historię podręcznika.

Można by sądzić, że analiza, podobna do tej, której dokonał Michel Crozier, usiłując zastosować do francuskiego systemu nauczania swoją teorię „zjawiska biurokracji”, uniknie synkretycznego holizmu pobieżnych opisów antropologów kulturalistów. W rzeczywistości, pod powłoką korekty abstrakcji nieodłącznej od ogólnych opisów biurokratyzacji dokonanej za pomocą „konkretnych” zapożyczeń z kulturologicznych opisów „kultury francuskiej”, analiza ta kumuluje błędy teoretyczne kulturalizmu i myśli technokratycznej. Nie biorąc pod uwagę relatywnej autonomii różnych podsystemów, może

<sup>11</sup> J. R. Pitts, *Continuité*, s. 273 i 274.

ona jedynie odnaleźć w każdym z nich, a zwłaszcza w systemie nauczania, projekcję najbardziej ogólnych cech charakterystycznych biurokracji francuskiej uzyskanych przez proste skrzyżowanie najbardziej ogólnych tendencji społeczeństw współczesnych i najbardziej ogólnych tendencji „charakteru narodowego”. Twierdzić już w samym założeniu, że „system wychowania danego społeczeństwa jest odbiciem systemu społecznego tego społeczeństwa”, oznacza sprowadzenie, bez jakiegokolwiek innej analizy, instytucji szkolnej do jej ogólnej funkcji „kontroli społecznej”, wspólnej pozostałości wszystkich funkcji specyficznych, i tym samym skazanie się na zapoznanie tego, co system nauczania zawdzięcza swojej własnej funkcji, zwłaszcza typowemu dlań sposobowi wywiązywania się z jego funkcji zewnętrznych – w określonym społeczeństwie i w określonym czasie<sup>12</sup>. I tak na przykład Michel Crozier może uchwycić cechy charakterystyczne instytucji szkolnej – jak rytualizacja działania pedagogicznego bądź dystans między nauczycielem a uczniem – jedynie o tyle, o ile dostrzeżga w nich przejawy logiki, to znaczy gdy pomija cechy typowo szkolne, będące wyrazem tendencji lub wymogów właściwych wszystkim systemom zinstytucjonalizowanego nauczania, nawet w małym stopniu zbiurokratyzowanym czy wręcz niezbiurokratyzowanym. Tendencja do „rutynizacji” pracy pedagogicznej, przejawiająca się między innymi w produkcji narzędzi intelektualnych i materialnych realizowanej przez szkołę i dla szkoły, podręczników, zbiorów, siedzib itp., pojawiała się wraz z pierwszymi oznakami instytucjonalizacji

<sup>12</sup> M. Crozier, *Biurokracja. Anatomia zjawiska*, tłum. S. Łypacewicz, Warszawa: PWE 1967, s. 357. Czytamy tam jeszcze: „[...] jeśli nasze hipotezy są ścisłe, powinniśmy odnaleźć we francuskim systemie wychowania charakterystyczne elementy systemu biurokratycznego, ponieważ elementy te skupiają się wokół problemu kontroli społecznej, a poza tym mogą istnieć tylko pod warunkiem, że są przekazywane i wzmacniane przez wychowanie”.



w szkołach tradycyjnych, które – jak szkoły retoryczne i filozoficzne starożytności bądź szkoły koraniczne – nie ujawniają jakiegokolwiek znamienia organizacji biurokratycznej<sup>13</sup>. I jeśli powołamy się z drugiej strony na *epideixis* sofistów, owych drobnych przedsiębiorców wychowania, jeszcze zmuszonych do uciekania się do właściwych prorokom metod przyciągania publiczności, aby ustalić relację pedagogiczną, albo też na techniki dezorientowania, za pomocą których mistrzowie zen narzucali swój autorytet duchowy arystokratycznej klienteli, zwątpimy rychło, czy aby „sprawność” profesora i spowodowany przez nią dystans można zrozumieć lepiej jako „istnienie przepaści między nauczającym a uczniem, która odtwarza podział na szczeble systemu biurokratycznego” niż przez odniesienie go do wymogu funkcjonalnego nieodłącznego od wszelkiego działania pedagogicznego, które zakłada i powinno wytwarzać uznanie dla autorytetu pedagogicznego mistrza bądź przekazanego przez instytucję. Podobnie kiedy Michel Crozier dostrzega w instytucjonalnych gwarancjach „niezależności” uniwersyteckiej jedynie pewną formę gwarancji statutowo przypisanych do biurokratycznej definicji stanowisk, łączy on w jeden dwa fakty równie nieredukowalne, jak systemy związków, których część stanowią: z jednej strony autonomię, której domagali się profesorowie i którą uzyskali jako funkcjonariusze podporządkowani temu samemu prawodawstwu co administracja państwowa, i z drugiej strony autonomię pedagogiczną odziedziczoną po „korporacji” śred-

<sup>13</sup> I tak sofiści, pierwsi zawodowi profesorowie (Platon, *Protagoras*, tłum. W. Witwicki, Warszawa 1958, 317 b: „[...] jestem mędrce i wychowuję ludzi [...] przyznaję się do zawodu mędrca [*sophistes*]”), dostarczają swoim uczniom wybrane ustępy dzieł wielkich poetów (*Protagoras*, 325 e) i zaczynają upowszechniać kopie swych własnych pism jako „modele” (*paradeigmata*); my powiedzielibyśmy – „poprawności” (zob. R. P. Pfeiffer, *History of Classical Scholarship*, Oxford: Clarendon Press 1968, s. 31).

niowiecznej<sup>14</sup>. Jedynie charakterystyczna dla każdego systemu uczenia – zbiurokratyzowanego lub nie – tendencja do reinterpretacji i przekładu wymogów zewnętrznych zgodnie z własną funkcją, a nie jakaś mechaniczna inercja czy perwersyjna persewercja może wytłumaczyć opór, z jakim ciało profesorskie zdaje się przeciwstawiać każdej płynącej z zewnątrz definicji jego zadań w imię pewnej etyki płynącej z przekonania, które odmawia mierzenia konsekwencji praktyki za pomocą innych kryteriów niż własne wartości profesorów oraz w imię pewnej ideologii „mistrzostwa” i jej nietykliwości, wzmacnianej przez powołanie się na tradycje autonomii przekazane przez względnie niezależną historię. Mówiąc krótko: zamiast założyć, że dany system nauczania jest określony przez pewien specyficzny typ i stopień autonomii, usiłuje się opisać charakterystyczne rysy funkcjonowania instytucji i praktyki jej członków (którzy przypisują niepodzielnej władzy Szkoły wywiązywanie się przez nią z funkcji zewnętrznych, zgodnie z zasadami określającymi jej własną funkcję wdrażania) jako zwykłe, konkretne przejawy procesów ogólnych, takich jak tendencja do biurokratyzacji.

Określenie wszystkich związków między systemami zgodnie z metaforycznym schematem „odbicia” bądź, jeszcze gorzej, zgodnie z metaforą obrazów służących jedne drugim za zwierciadła i tym samym podlegających ujednoczeniu, prowadzi do unifikacji różnicujących funkcji spełnianych przez różne systemy w ich relacji z różnymi klasami społecznymi. To właśnie w ten sposób analizy biurokracji i jej związków z systemem nauczania, które wiążą praktykę i wartości najwyższej administracji państwowej z wykształceniem otrzyma-

<sup>14</sup> „Wykładowcy francuscy jako pierwsi otrzymali gwarancje statutu, które chroniły przed wszelką arbitralnością. Chociaż nadal musieli być posłuszni dość dokładnie określonym programom, zdobyli najpełniejszą niezależność osobistą” (R. P. Pfeiffer, *History*, s. 311).

nym w *grandes écoles*, uporczywie lekceważą fakt, że dawni uczniowie tych instytucji wnoszą do aparatu Państwa – którego system tak zwanych *grandes écoles* zapewnia im monopol – dyspozycje i wartości zawdzięczane przynajmniej w równej mierze ich przynależności do określonych warstw klas dominujących (dystans w stosunku do roli, ucieczka w abstrakcję itp.), jak i temu, co wynieśli ze szkoły. Tym samym skazujemy się również na postrzeganie w najbardziej typowych dla niższych kategorii personelu administracyjnego postawach – takich jak skłonność do formalizmu, fetyszym punktualności bądź sztywne posłuszeństwo wobec regulaminu – jedynie wytworu organizacji biurokratycznej, gdy nie zauważamy, że wszystkie te rysy, które mogą się przejawiać także poza biurokacją, wyrażają zgodnie z logiką tej sytuacji system dyspozycji (etos). Owe dyspozycje – uczciwość, dokładność, rygorizm i skłonność do moralnego oburzenia – jakie członkowie drobnomieszczaństwa zawdzięczają swojej pozycji klasowej, wystarczyłyby do uznania przez nich jako istotnych wartości służby publicznej i „cnót” wymaganych przez porządek biurokratyczny, gdyby nawet kariery administracyjne nie stanowiły dla nich prawdziwego środka awansu społecznego. Wiemy, zgodnie z tą samą zasadą, że postaw wobec szkoły ujawnianych przez studentów pochodzących z klas średnich bądź przez średnie kadry nauczania czy, *a fortiori*, przez studentów, których ojcowie należą do kręgu średnich kadr nauczania – jak na przykład dobra wola wobec zdobywania kultury czy szacunek dla „ciężkiej pracy” – nie można zrozumieć bez uwzględnienia związku systemu wartości szkolnych z etosem klas średnich, zasady wartości, którą klasy średnie przypisują wartościom szkolnym. Jak widzimy, tylko pod warunkiem mediatyzacji stosunków między podsystemami przez strukturę stosunków między klasami można uchwycić, poza nader wyrazistymi podobieństwami, równie praw-

dziwą homologię między biurokracją a systemem nauczania, ujawniając przy tym homologię ich stosunku do klas społecznych. Tak więc – sugerując za pomocą amorficznego pojęcia „kontrola społeczna”, że system szkolny pełni niepodzielną i niezróżnicowaną funkcję wobec „społeczeństwa globalnego” – funkcjonalizm za wszelką cenę usiłuje sprawić wrażenie, że system, który się przyczynia do reprodukcji struktury stosunków klasowych rzeczywiście służy „społeczeństwu” pojmowanemu jako „porządek społeczny” i tym samym pedagogicznym interesom klas korzystających z tego porządku.

Nie bylibyśmy jednak w stanie w pełni zrozumieć powodzenia wszystkich filozofii holistycznych czerpiących inspirację z tej samej obojętności wobec różnic, a zwłaszcza różnic klasowych, nie uwzględniając czysto intelektualnych funkcji ich przemilczeń i powściągliwości, ich pominięć, paralips i lapsusów, albo – przeciwnie – przemieszczeń i przesunięć, których dokonują one, posuwając się ku tematyce „homogenizacji”, „umasowienia” czy „planetaryzacji”. To właśnie dlatego posłuszeństwo wobec zasad i dominującej ideologii jest narzucane intelektualistom jedynie przez posłuszeństwo wobec konwencji i konwenansów świata intelektualnego. Nie jest przypadkiem, że dzisiaj we Francji powoływanie się na klasy społeczne jest traktowane, w zależności od grup czy koniunktury, jako zajęcie stanowiska ideologicznego, którego egzekucji dystyngowani strażnicy obiektywizmu dobrej socjety dokonują z grymasem niezadowolenia. Jako gafa prowincjusza niezdolnego do przystosowania się do modnego gustu, zasmucająca zaopatrzonych w patenty reprezentantów importowanej socjologii, przed którą uciekają woltyżerowie wszelkich awangard bez przerwy zaabsorbowani – bojąc się, iż mogliby pozostać w tyle za rewolucją ideologiczną czy teoretyczną – sprawdzaniem horyzontu „nowoczesności” i zawsze

czujni, by w porę dostrzec nowo narodzone z „nowych klas” czy „nowych alienacji” bądź „nowych sprzeczności”. Powoływanie się na klasy jawi się jako świętokradztwo filistyna czy błąd tępaka – wystarczające, by wywołać współczucie wyznawców nowych cudów sztuki czy kultury; albo też jako bezsporna trywialność, nie warta prowokującej dyskusji, a jednak zdolna wywołać nieporozumienia w złym guście, tak elegancko objaśniane przez „antropologiczny” wykład o głębiach wspólnych podstaw. Gdybyśmy nie wiedzieli, że znaczenia intelektualnego czy nawet politycznego ideologii właściwej pewnej kategorii intelektualistów nie można nigdy wydedukować bezpośrednio z pozycji tej kategorii w strukturze stosunków klasowych, ale że zawsze zawdzięcza ono coś pozycji, jaką ta kategoria zajmuje w sferze intelektualnej, nie zrozumielibyśmy faktu, że obojętność na różnice klasowe, której funkcję konserwatywną już ujawniono, może – i to bez sprzeczności – owładnąć ideologie, które ostentacyjnie poświęcają się rytualnej bądź magicznej inwokacji do walki klasowej. Niektóre spośród najbardziej radykalnych „krytyk” systemu nauczania znajdują w „kontestacji” ogólnej funkcji całego systemu nauczania, pojętego jako instrument wdrażania, środek ukrywania funkcji klasowych spełnianych przez tę funkcję. Kładąc akcent na frustracje związane z każdą socjalizacją (poczynając oczywiście od frustracji seksualnych), znacznie silniej niż na specyfikę form przymusu bądź ograniczenia, które – nawet w przypadku najbardziej podstawowych – dotyczą w różnym stopniu różnych klas społecznych, ideologie te prowadzą do zgodnego oskarżenia działania pedagogicznego pojmowanego jako niezróżnicowane działanie represyjne i równocześnie do ekumenicznej rewolty przeciwko działaniu represyjnemu „społeczeństwa”, zredukowanemu do impresjonistycznego nakładania się wizji hierarchii politycznych, ekonomicznych, biurokratycznych, uniwer-

syteckich i rodzinnych. Wystarczy dostrzec, że wszystkie te ideologie opierają się na poszukiwaniu i oskarżaniu *ogólnych alienacji*, fikcyjnie wyodrębnionych dzięki patetycznemu odniesieniu do „nowoczesności”, aby uprzytomnić sobie, że dając się porwać synkretycznej wizji stosunków dominacji, która ich prowadzi do traktowania niezróżnicowanej rewolty przeciwko profesorowi-mandarynowi jako zasady uogólnionego buntu przeciw hierarchiom, godzą się na pomijanie – podobnie jak myśl technokratyczna czy kulturologiczna – względnej autonomii i uzależnienia systemu nauczania od klas społecznych<sup>15</sup>.

## Ideologiczna funkcja systemu nauczania

Odkrycie, że można sprowadzić do tej samej zasady wszystkie luki, jakie można odkryć w analizach systemu nauczania opierających się na filozofiach społecznych równie na pozór rozbieżnych jak ekonomizm ewolucjonistyczny i relatywizm kulturowy, zobowiązuje do poszukiwania zasady konstrukcji teoretycznej zdolnej do zapełnienia tych braków i wytłumaczenia ich. Nie wystarczy jednak dostrzec niedostatków wspólnych obu podejściom, aby dotrzeć do prawdy o stosunku

<sup>15</sup> Dzielać z technokracją, ich wybranym adwersarzem, obojętność wobec różnic ideologie „krytyczne” różnią się od niej jedynie użytkiem, jaki robią z owej skłonności, kiedy powierzając socjologii poszukiwanie ogólnych alienacji, tworzą system ideologiczny, którego najczęściej uwzględnianymi elementami są: upodobanie do socjologicznych kategoryzacji zdolnych wywołać złudzenie homogeniczności („czytelnicy prasy”, „kategoria wieku”, „młodzież”, jeśli nie: „użytkownicy szpitali, wielkich osiedli czy komunikacji publicznej”) bądź pełne fascynacji zainteresowanie skutkami homogenizacji i alienacji telewizji czy „środków masowego przekazu”, automatyzacji bądź wytworów techniki i, ogólniej, „cywilizacji technicznej” lub „społeczeństwa konsumpcyjnego”.

między względną autonomią nauczania a jego zależnością od struktury stosunków klasowych. Jak uzzględnić względną autonomię, jaką Szkoła zawdzięcza swojej własnej funkcji, nie przeocząc jednocześnie funkcji klasowych spełnianych przez nią bezwzględnie w społeczeństwie podzielonym na klasy? Darując sobie analizę szczególnych i regularnych cech, jakie system nauczania zawdzięcza swojej własnej funkcji wdrażania – czyż paradoksalnie nie zabraniamy sobie postawić kwestii funkcji zewnętrznych, które system nauczania spełnia w toku spełniania swojej własnej? Wyrażając się precyzyjniej: czyż nie pomijamy tym samym ideologicznej funkcji, jaką odgrywa samo ukrywanie związku między własną funkcją i zewnętrznymi funkcjami własnej funkcji?

Jeśli nie jest łatwo dostrzec równocześnie względną autonomię systemu nauczania i jego uzależnienie od struktury stosunków klasowych, to dlatego między innymi, że w tradycji teoretycznej pojmowanie funkcji klasowych systemu nauczania jest związane z instrumentalnym przedstawieniem stosunków między Szkołą a klasami dominującymi. Równocześnie analiza cech struktury i funkcjonowania, które system społeczny zawdzięcza swojej własnej funkcji, charakteryzowała się prawie zawsze – dla przeciwwagi – ślepotą na stosunki między Szkołą i klasami społecznymi, jakby twierdzenie o autonomii zakładało złudę neutralności systemu nauczania. Wiara w to, że wyczerpaliśmy sens jakiegokolwiek systemu nauczania, kiedy zadowolaliśmy się odniesieniem go bezpośrednio do zredukowanej definicji interesu klas dominujących, bez pytania o wkład wniesiony przez ten system jako taki do reprodukcji struktury stosunków klasowych, jest równoznaczna z przyznaniem sobie tanim kosztem, za pomocą finalizmu najgorszego gatunku, ułatwień tłumaczenia równocześnie *ad hoc* i *omnibus*. Podobnie nie uznając względnej autonomii aparatu państwowego, skazujemy się na przeoczenie nie-

których najlepiej ukrytych usług, jakie ów aparat wyświadcza klasom dominującym, uwierzytelniając dzięki swojej niezależności wizję Państwa-arbitra. Podobnie schematyczne oskarżenia „Uniwersytetu klasowego”, które, jeszcze przed podjęciem jakiegokolwiek analizy, nadają znaczenie tożsamości „w ostatniej instancji” kultury szkolnej i kultury klas dominujących, wdrażania kultury i indoktrynacji ideologicznej, autorytetu pedagogicznego i władzy politycznej, uniemożliwiają badanie mechanizmów, dzięki którym powstają, niebezpośrednio i w sposób zapośredniczony, równoważności możliwe dzięki przesunięciom strukturalnym, podwójnym grom funkcjonalnym i przemieszczeniom ideologicznym.

Ujmując względną autonomię systemu nauczania jako uprawnienie do reinterpretacji wymogów zewnętrznych i wykorzystania okoliczności historycznych dla spełnienia zasad swojej wewnętrznej logiki, Durkheim dostarczył sobie przynajmniej środka zrozumienia tendencji do samoodtwarzania charakteryzującej instytucje szkolne oraz historycznej powtarzalności praktyk związanych z wymogami samej instytucji czy tendencji właściwych ciału profesjonalnych wykładowców<sup>16</sup>. W swojej przedmowie do *L'évolution pédagogique en*

<sup>16</sup> Spotykamy na przykład u niektórych socjologów amerykańskich te same zarzuty pod adresem ich własnej instytucji szkolnej dotyczące tradycji bądź uchybień funkcjonowania, które wielu autorów francuskich, najczęściej w imię pewnej idyllicznej wizji systemu amerykańskiego, wysuwa wobec uniwersytetu francuskiego, przypisując mu wady, których charakter wiążą z wyjątkowością historii narodowej. Mimo że uniwersytety amerykańskie nie muszą się liczyć ani z resztkami systemu średniowiecznego, ani z przeżytkami centralizacji państwowej, ujawniają one również, choć może nie w pełni, pewne najbardziej charakterystyczne dla systemu uniwersyteckiego tendencje, takie jak: wkuwanie (*boning*); zinstytucjonalizowany „bieg z przeszkodami”, do którego sprowadza się życiorys studenta; obawa przed egzaminami, wzrastająca w miarę wzrostu ich wpływu na sukcesy społeczne; zawzięta konkurencja o tytuły i oceny (*honours*), w której biorą udział jednostki, zwłaszcza



France Halbwachs dostrzegał główną zasługę Durkheima w fakcie, iż wiązał on długowieczność tradycji uniwersyteckich z „własnym życiem” systemu nauczania. „Organy nauczania pozostają w każdej epoce w związku z innymi instytucjami ciała społecznego, z obyczajami i wierzeniami, z wielkimi nurtami myśli. Mają one jednak również własne życie, podlegają względnie niezależnej ewolucji, w toku której zachowują wiele cech dawnej struktury. Bronią się nieraz przeciw wpływom z zewnątrz, opierając się na własnej przeszłości. Nie zrozumielibyśmy wcale na przykład podziału uniwersytetów na wydziały, systemów egzaminów i szczebli, internatu, sankcji szkolnych, jeśli nie cofnęlibyśmy się znacznie, do momentu, kiedy tworzyła się instytucja, której formy mają od chwili narodzin tendencję do przetrwania w czasie – bądź za sprawą swoistej inercji, bądź dzięki udanemu przystosowaniu do nowych warunków. Ujmowana z tego punktu widzenia organizacja pedagogiczna jawi się nam jako bardziej wroga wobec zmian, może nawet bardziej konserwatywna i tradycyjna niż sam Kościół, ponieważ jej funkcją jest przekazanie nowym pokoleniom kultury, której korzenie giną w odległej przeszłości”. Dostrzeżone przez Durkheima zjawisko – polegające na tym, że instytucje nauczania mają względnie niezależną historię i że *tempo* przeobrażeń instytucji i kultury szkolnej jest szczególnie powolne – staje się zrozumiałe w świetle poniższych faktów. Praca pedagogiczna

---

poświęcające się po studiach karierze akademickiej, przez całe życie; „wrobnictwo intelektualne”, na które są skazani wykładowcy i asystenci; niesłuchanie marny (*unbelievably picayunish*) poziom dysertacji doktorskich, które zasną snem wiecznym na półkach biblioteki; nieproduktywność profesorów, którzy od nominacji biwakują na miejscu, nic więcej nie robiąc (*who ease up*) czy też uniwersytecka ideologia pogardy dla zarządzania i pedagogiki (zob. L. Wilson, *The Academic Man, a Study in the Sociology of a Profession*, New York: Oxford University Press 1942).

(niezależnie od tego, czy jest prowadzona przez Szkołę, Kościół czy Partię) ma na celu produkcję osobników trwale i całkowicie przekształconych dzięki długotrwałej działalności służącej ich przeobrażeniu, nastawionej na wyposażenie ich w stałe i zdolne do inwersji wykształcenie (*habitus*), czyli we wspólne schematy myślenia, percepcji, oceny i działania. Owa seryjna produkcja osobników identycznie zaprogramowanych wymaga produkcji osobników odpowiedzialnych za programowanie (którzy sami są identycznie zaprogramowani) oraz zestandaryzowanych instrumentów konserwacji i przekazu; i wywołuje ją w historii. Okres niezbędny do dokładnego przekształcenia działalności przekształcania jest przynajmniej równy okresowi необходимemu do produkcji przeobrażonych reproduktorów, to znaczy jednostek zdolnych do działalności przeobrażania reprodukcją wykształcenie, które one same otrzymały. Istotny w interesującym nas kontekście jest zwłaszcza fakt, że szkoła stanowi jedyną instytucję, która z racji właściwej sobie funkcji utrzymuje całkowicie władzę selekcjonowania i kształcenia – dzięki działalności trwającej przez całe studia – tych, którym powierza zadanie własnego uwieczniania, i z tej racji zajmuje pozycję najbardziej sprzyjającą narzucaniu norm swego samoodtworzenia: choćby dzięki wykorzystaniu władzy przekładu norm zewnętrznych. A wreszcie warto przypomnieć fakt, że nauczający stanowią najbardziej doskonały produkt systemu produkcji, którego odtwarzanie do nich należy. Niemniej jednak, nie odnosząc względnej autonomii systemu nauczania i jego historii do społecznych warunków realizacji jego własnej funkcji, skazujemy się – jak na to wskazują tekst Halbwachsa i samo przedsięwzięcie Durkheima – na błędne koło wyjaśniania względnej autonomii systemu przez względną autonomię jego historii, i *vice versa*.

W istocie nie umielibyśmy całkowicie wytłumaczyć ogólnych cech, jakie każdy system nauczania zawdzięcza własnej

funkcji wdrażania i swojej względnej autonomii, gdybyśmy nie wzięli pod uwagę obiektywnych warunków, które w danym momencie pozwalają pewnemu systemowi nauczania na urzeczywistnienie pewnego określonego typu autonomii w pewnym określonym stopniu. Należy więc odtworzyć system związków między systemem nauczania i innymi podsystemami – nie zapominając o scharakteryzowaniu tych związków w odniesieniu do struktury stosunków klasowych – aby dostrzec, że względna autonomia systemu nauczania jest zawsze przeciwwą zaleźności mniej lub bardziej ukrytej przez specyficzne praktyki i specyficzną ideologię, które ta autonomia umożliwia. Mówiąc innymi słowy – danemu stopniowi i danemu typowi autonomii, to znaczy określonej formie odpowiedniości między funkcją własną a funkcjami zewnętrznymi, odpowiadają zawsze dany stopień i dany typ zaleźności od innych systemów, to znaczy w ostatniej instancji od struktury stosunków klasowych<sup>17</sup>. Instytucja szkolna obserwowana przez Durkheima mogła wydać mu się jeszcze bardziej konserwatywna niż Kościół dlatego, że była w stanie utrzymać równie długo swoją ponadhistoryczną tendencję do autonomizacji jedynie dzięki temu, iż pedagogiczny konserwatyzm spełniał wówczas funkcję konserwacji społecznej ze

<sup>17</sup> Każdy system szkolny wywiązuje się, w różnym stopniu i w zaleźności od zasad określonych w danym wypadku przez strukturę stosunków klasowych, z ogółu funkcji odpowiadającego ogółowi możliwych związków z innymi systemami w ten sposób, że jego struktura i funkcjonowanie są zawsze podporządkowane określonej strukturze możliwych funkcji. Odtworzenie systemu możliwych konfiguracji systemu funkcji stanowiłoby jedynie proste zadanie szkolne, gdyby nie pozwalało traktować każdej historycznej kombinacji jako szczególnego przypadku idealnego zbioru możliwych kombinacji funkcji i gdyby tym samym nie ujawniało wszystkich związków między systemem nauczania i innymi podsystemami, poczynając oczywiście od związków nieistniejących bądź negatywnych, które z samej natury są najlepiej ukryte.

skutecznością tym większą, im lepiej była ona ukryta. Tak więc nie dokonując analizy warunków społecznych i historycznych, które umożliwiły charakterystyczną dla nauczania tradycyjnego doskonałą zgodność między sposobem wdrażania i tym, co wdrażane, Durkheim był skazany na włączenie do funkcji własnej wszystkich systemów nauczania (zdefiniowanej jako „konserwacja kultury odziedziczonej z przeszłości”) tego, co stanowi jedynie swoistą kombinację – nawet jeśli jest ona historycznie bardzo rozpowszechniona – funkcji własnej i funkcji zewnętrznych<sup>18</sup>. Kiedy kultura, którą Szkoła ma obiektywnie, zgodnie ze swoją funkcją, konserwować, wdrażać i uświęcać, zdaje się redukować do stosunku do kultury, który pełni społeczną funkcję tworzenia dystynkcji na skutek prostego faktu monopolizacji warunków jej nabywania przez klasy dominujące, wówczas *konserwatyzm pedagogiczny*, nie przypisujący w swojej skrajnej formie systemowi nauczania innego celu jak jego zachowanie w identycznej formie, jest

<sup>18</sup> Łatwo możemy spostrzec, że włączając do definicji funkcji własnej (a zatem ponadhistorycznej) systemu nauczania cechy związane z historycznie zdeterminowanym stanem stosunków między systemem nauczania i strukturą stosunków klasowych, Durkheim pośrednio usiłuje uznać za prawo ponadhistoryczne związek, którego status epistemologiczny można określić jedynie jako „przypadkowe uogólnienie”, czyli regularności historyczne, które do dziś nie znały wyjątku, ale których przeciwieństwo jest socjologicznie możliwe. Wzbranianie się przed uznawaniem produktów historii – nawet najbardziej, powtarzalnych – za przejaw natury historycznej („w każdym ze znanych społeczeństw”) bądź natury ludzkiej („ludzie zawsze pozostaną ludźmi”) nie oznacza poręczenia za utopie pedagogiczne, zakładające automatyczną zgodność funkcji własnej z jakąkolwiek funkcją zewnętrzną. Znając charakterystyczną dla myśli konserwatywnej tendencję do uzasadniania ustalonego porządku przez odwoływanie się do „natury rzeczy”, można dostrzec korzyść, jaką pesymistyczni filozofowie historii – zawsze gotowi do przekształcania bezwyjątkowej regularności historycznej w konieczne i uniwersalne prawo – mogliby wynieść z uwiecznienia związku między działaniem szkolnym a konserwatyzmem.

najlepszym sojusznikiem *konserwatyizmu społecznego i politycznego*, albowiem pod pozorem obrony interesów określonego kręgu i uniezależnienia celów określonej instytucji przyczynia się swoimi bezpośrednimi i pośrednimi efektami do utrzymania „porządku społecznego”. Nigdy system nauczania nie mógł wywołać równie całkowitego złudzenia absolutnej autonomii w stosunku do wszystkich wymogów zewnętrznych, a szczególnie wobec interesów klas dominujących, jak wówczas gdy zgodność między jego własną funkcją wdrażania, jego funkcją konserwacji kultury oraz jego funkcją konserwacji „porządku społecznego” była na tyle doskonała, że jego zależność od obiektywnych interesów klas dominujących mogła pozostać zapoznana w szczęśliwej nieświadomości obieralnych pokrewieństw. Dopóki coś nie zaburzy tej harmonii, system może w pewnym sensie umknąć historii, zamykając się w kręgu produkcji swoich reproduktorów, jakby w cyklu wiecznego powrotu, ponieważ – paradoksalnie – właśnie zaniedbując wszelkie inne wymogi z wyjątkiem tego, który obejmuje jego własną reprodukcję, przyczynia się on najbardziej skutecznie do reprodukcji porządku społecznego<sup>19</sup>. Jedyne związki funkcjonalne między konserwatyżmem pedagogicznym systemu zdominowanego przez manię własnego przetrwania a konserwatyżmem społecznym pozwala wyjaśnić stałe wsparcie, jakie konserwatyści porządku uniwer-

<sup>19</sup> Z całą pewnością nie istnieje inny system, w którym wybory pedagogiczne dotyczące programu, ćwiczeń czy egzaminu były tak dalece określone przez odpowiadające tradycyjnym normom imperatywy kształcenia nauczycieli, jak ma to miejsce w systemie francuskim. Francuscy profesorowie wyrażają właśnie logikę nauczania, które zdaje się skupiać całkowicie wokół idei przygotowania do nauczania, gdy wydają oceny i w swej praktyce pedagogicznej mierzą – przynajmniej nieświadomie – wszystkich studentów według doskonałego modelu studenta, który jest właśnie „dobrym uczniem”, jakim oni sami ongiś byli i który „jest obiecujący” jako przyszły profesor, jak oni obecnie.

syteckiego, na przykład obrońcy łaciny, agregacji czy magisterium humanistycznego – czyli instytucjonalnych podstaw „kulturalnego” stosunku do kultury i pedagogiki przy zasadniczym braku humanistycznego nauczania „humanistyki” – zawsze znajdowali i znajdują we Francji w najbardziej konserwatywnych odłamach klas dominujących<sup>20</sup>.

Biorąc pod uwagę, że warunki historyczne i społeczne określające granice względnej autonomii, którą system nauczania zawdzięcza swojej własnej funkcji, określają równocześnie funkcje zewnętrzne jego własnej funkcji, każdy system nauczania charakteryzuje się *funkcjonalną dwoistością*, w pełni ujawniającą się w wypadku systemów tradycyjnych, których tendencja do konserwacji systemu i utrwalanej przezeń kultury spełnia zewnętrzny wymóg konserwacji społecznej. To właśnie swojej względnej autonomii tradycyjny system nauczania zawdzięcza możliwość wniesienia swoistego wkładu do reprodukcji struktury stosunków klasowych, ponieważ wy-

<sup>20</sup> Związek uzależnienia przez niezależność, łączący system nauczania z interesami materialnymi i symbolicznymi klas dominujących czy – mówiąc bardziej precyzyjnie – z dominującymi odłamami tych klas, może być wykryty dzięki ankiecie pod postacią zgodności bądź rozbieżności opinii, jakie różne kategorie nauczających i różne klasy bądź odłamy klas formułują na tematy pedagogiczne. Dla przykładu: analiza odpowiedzi na ankietę dotyczącą między innymi zagadnień takich, jak nauczanie łaciny, agregacja, nauczanie zawodowe czy funkcje Szkoły i rodziny w sferze wychowania pozwala dostrzec – poza przejawami starego przymierza jednoczącego dominujące odłamy burżuazji z nauczającymi najbardziej przywiązanymi (w dwojakim rozumieniu tego terminu) do tradycyjnego trybu rekrutacji i kształcenia, a tym samym do tradycyjnego wizerunku kultury („humanistyka”) – pierwsze oznaki nowego przymierza jednoczącego odłamy klas dominujących najbardziej związane z produkcją bądź zarządzaniem aparatem państwowym z kategoriami nauczających zdolnymi do wyrażenia swych warstwowych interesów uniwersyteckiego konserwatyizmu w technokratycznym języku racjonalności i skuteczności (ankieta ogólnokrajowa za pośrednictwem prasy poświęcona sytuacji systemu nauczania).

starczy, by pozostał posłuszny swoim własnym regułom, by równocześnie i jakby dodatkowo był posłuszny imperatywom zewnętrznym (które określają jego funkcję uprawomocnienia ustalonego porządku), czyli by wypełniał równocześnie swoją funkcję społeczną reprodukcji stosunków klasowych – zapewniając dziedziczny przekaz kapitału kulturowego – oraz swoją funkcję ideologiczną ukrywania owej funkcji, stwarzając iluzję swej absolutnej autonomii. Tak oto wyczerpująca definicja względnej autonomii systemu nauczania w stosunku do interesów klas dominujących powinna zawsze uwzględniać specyficzne usługi, jakie owa względna autonomia wyświadcza odtwarzaniu stosunków klasowych. W istocie system szkolny zawdzięcza swoją szczególną zdolność maskowania wnoszonego przezeń wkładu do reprodukcji rozdziału kapitału kulturowego między klasy (przy czym ukrywanie tej przysługi nie jest najmniejszą z przysług, jakie jego relatywna autonomia pozwala mu oddać konserwacji ustalonego porządku) swojej specyficznej zdolności do autonomizacji własnego funkcjonowania i zdobywania uznania prawomocności dzięki utrwaleniu obrazu swej neutralności<sup>21</sup>. Systemowi nauczania udaje się równie doskonale wywiązać z ideologicznej funkcji uprawomocnienia ustalonego porządku tylko dlatego, że jako arcydzieło mechaniki społecznej udaje mu się ukryć – jakby

<sup>21</sup> Jeśli mamy prawo traktować względną autonomię systemu nauczania jako konieczny i szczególny warunek wypełniania przezeń jego funkcji klasowych, jest tak dlatego, że sukces wdrażania uprawomocnionej kultury i uprawomocniania tej kultury zakłada uznanie czysto pedagogicznego autorytetu instytucji i jej członków, czyli nieznaną strukturę stosunków społecznych, które są podstawą tego autorytetu. Mówiąc innymi słowy, prawomocność pedagogiki zakłada delegację już wcześniej istniejącej prawomocności, ale wytwarzając uznanie autorytetu szkolnego, to znaczy nieznaną strukturę społecznego, który go ustanawia, instytucja produkuje uprawomocnienie trwania i odtwarzania stosunków klasowych dzięki pewnego rodzaju kręgowi wzajemnych priorytetów.

dzięki zamknięciu do pudełka o podwójnym dnie – związki jednoczące w społeczeństwie podzielonym na klasy funkcję wdrażania (czyli funkcję integracji intelektualnej i moralnej) z funkcją zachowania struktury stosunków klasowych charakterystycznej dla tego społeczeństwa<sup>22</sup>. I tak właśnie dla przykładu, jeszcze doskonalej niż korpus urzędników państwowych, „ta kasta, która sprawiając wrażenie, że pozostaje poza społeczeństwem, a tym samym ponad społeczeństwem, nadaje Państwu – jak to zauważa Engels – pozór niezależności od społeczeństwa”, ciało nauczające ofiarowuje autorytet moralny swojej misji pedagogicznej (autorytet tym większy, im bardziej wydaje się nie zawdzięczać niczego instytucji szkolnej, która sama wydaje się niczego nie zawdzięczać Państwu czy społeczeństwu) w służbie ideologii nietykalności uniwersyteckiej i równości szkolnej. Jeśli praktyki pedagogiczne lub ideologie profesjonalne nauczających nie są nigdy bezpośrednio i całkowicie redukowalne do ich pochodzenia i przynależności klasowej bądź są do nich wręcz nieredukowalne, jest tak dlatego, że – jak to wykazuje historia szkolnictwa Francji – dzięki swojej wieloznaczności i funkcjonalnej wszechstronności wyrażają strukturalne współwystępowanie etosu (zawdzięchanego przez nauczających klasie, z której pochodzą i do której należą) z warunkami urzeczywistnienia tego etosu, wpisanymi obiektywnie w funkcjonowanie instytucji i w strukturę jej stosunków z klasami dominującymi<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Widać stąd, że – dzięki paradoksowi, który decyduje o całej płodności heurystycznej (a którego unika większość użytkowników pojęcia względnej autonomii) – należy wyciągnąć wszystkie konsekwencje z autonomii, aby nie stracić z pola widzenia uzależnienia, które się za jej pośrednictwem realizuje.

<sup>23</sup> Możemy zauważyć na przykład, że względne znaczenie osób nauczających wywodzących się z drobnomieszczaństwa zmniejsza się w miarę wznoszenia się w hierarchii systemów nauczania: to znaczy w miarę objawiania się sprzeczności wpisanej w funkcję profesorską oraz w miarę potęgowania się prymatu stosunku do kultury charakterystycznego dla klas uprzywilejowa-



Tym samym nauczający pierwszego stopnia nie zadają sobie trudu ponownego sformułowania w ramach uniwersalistycznej ideologii Szkoły-wyzwolicielki jakobińskiej skłonności do etycznej rewindykacji formalnej równości szans, którą sami uzyskali dzięki swojemu pochodzeniu i przynależności klasowej i która w społecznej historii Francji stała się nieodłączna od jej przekładu w ramach szkolnej ideologii wyzwolenia społecznego dzięki zasługom szkolnym. Podobnie wyobrażenie cnót i doskonałości szkolnej, które nadal określa praktyki pedagogiczne nauczania licealnego we Francji, nawet w zakresie nauk ścisłych, odtwarza – wyciskając piętno drobnomieszczańskich lub uniwersyteckich reinterpretacji – społeczną definicję doskonałości intelektualnej i ludzkiej, w której ogólna skłonność klas uprzywilejowanych do kultu manier ulega sprecyzowaniu zgodnie z normami arystokratycznej

nych. W 1964 r. 36% nauczycieli poniżej 45 lat pochodziło z klas ludowych, 42% – z drobnomieszczaństwa i 11% ze średniego i wielkiego mieszczaństwa, podczas gdy pośród profesorów (liceów i wyższych uczelni) 16% pochodziło z klas ludowych, 35% – z drobnomieszczaństwa i 34% – ze średniego i wielkiego mieszczaństwa. Wobec braku statystyk możemy sobie wyobrazić społeczne pochodzenie profesorów szkolnictwa wyższego, biorąc pod uwagę społeczne pochodzenie uczniów École Normale Supérieure: 6% – z klas ludowych, 27% – z klas średnich i 67% – z klas wyższych. Jest niewątpliwe, że różne kategorie nauczających zawdzięczają wiele swych cech pozycji, jaką zajmują w systemie nauczania, to znaczy stosunkom konkurencji, współzawodnictwa lub przymierza – jawnym bądź ukrytym – które utrzymują z innymi kategoriami (przywołajmy na myśl dla przykładu rozbieżności między nauczycielami szkół podstawowych a tradycyjnymi profesorami w szkolnictwie średnim), oraz szkolnej drodze – skorelowanej z typem uzyskanego wykształcenia – która doprowadziła ich do tej pozycji. Pozostaje jednak fakt, że wszystkie te cechy są bezpośrednio związane z różnicami pochodzenia społecznego w tym sensie, iż kategorie osób nauczających, które nie różnią się niczym, co dotyczy warunków bytowych i sytuacji zawodowej, mogą dzielić w sferze postaw zawodowych i ponadzawodowych różnice nie dające się sprowadzić do opozycji interesów związanych z przynależnością do tej kategorii, a które odsyłają poza klasę przynależności, do klasy pochodzenia.

tradycji światowej elegancji i dobrego gustu literackiego, utrwalanymi przez system nauczania nasiąknięty wartościami jezuickimi. Podobnie jak drabina dominujących wartości, szkolna hierarchia uzdolnień układa się wedle opozycji „błyskotliwego” i „poważnego”, „eleganckiego” i „zapracowanego”, „dystygowanego” i „pospolitego”, „kultury ogólnej” i „pedanterii”, mówiąc krótko – zdolności politechnicznych i technicznej sprawności<sup>24</sup>. Mając tyle dychotomii wytworzonych zgodnie z tak potężną zasadą klasyfikacji – choćby nawet przybierała ona różne formy w zależności od dziedzin i chwili – można tworzyć wszelkie hierarchie świata uniwersyteckiego, a także nakładać je na siebie i uświęcać różnice społeczne, nadając im formę wyróżnień szkolnych. Opozycja „dobrego z przedmiotu” i „dobrego we francuskim” jest tylko jednym z urzeczywistnień tej samej zasady podziału, która także przeciwstawia ogólnych specjalistów opuszczających *grandes écoles* (na przykład E.N.S., École Polytechnique, E.N.A.) specjalistom wykształconym przez szkoły drugiej kategorii, to znaczy wielką burżuazję drobnomieszczaństwu i „duże drzwi”

<sup>24</sup> Ów system czysto uniwersyteckich opozycji nie miałby z całą pewnością takiej wydajności klasyfikacyjnej i takiej skuteczności symbolicznej, gdyby pośrednio nie przywoływał na myśl opozycji między teorią i praktyką, w której wyraża się podstawowy podział między pracą fizyczną i umysłową. Preferując systematycznie jeden z biegunów serii równoległych opozycji (przyznając wyższość dyscyplinom teoretycznym, literackiemu kultowi formy i zamiłowaniu do formalizmu matematycznego bądź deprecjonując całkowicie nauczanie techniczne), system nauczania preferuje równocześnie tych, którzy mieli przywilej uzyskania od rodziny względnie wolnej od pragmatyzmu narzucanego przez doraźność potrzeb ekonomicznych zdolności do symbolicznego opanowania rzeczywistości. Idzie tu o opanowanie języka, operacji praktycznych, oderwanego, „bezinteresownego”, pełnego dystansu stosunku do świata i do innych, a zatem również do języka i kultury, zdolności wymaganych przez Szkołę, zwłaszcza gdy wchodzi w grę nabycie dyspozycji równie wysoko cenionych jak skłonności estetyczne czy postawa naukowa.

– „małym drzwiom”<sup>25</sup>. Jeśli idzie o profesorów szkolnictwa wyższego wywodzących się z drobnomieszczaństwa, zawdzięczających swój wyjątkowy awans społeczny jedynie umiejętności przekształcenia – dzięki uporowi i uległości – posłusznej zawziętości ucznia z pierwszego rzędu w szkolne obycie lub synów średniego i wielkiego mieszczaństwa, którzy przynajmniej musieli sprawić wrażenie rezygnacji z tymczasowych zysków zapewnionych przez urodzenie, by narzucić obraz swej powagi uniwersyteckiej, wszystkie ich praktyki unaoczniają napięcie między wartościami arystokratycznymi, które narzucają się francuskiemu systemowi szkolnemu zarówno w imię jego własnej tradycji, jak i z racji jego stosunków z klasami uprzywilejowanymi, a wartościami drobnomieszczaństwa, które wspiera – nawet u osób nie zawdzięczających ich bezpośrednio swojemu pochodzeniu – system poświęcający swoich członków (z racji właściwej mu funkcji i pozycji wobec władzy) do zajmowania podrzędnej rangi w hierarchii odłamów klas dominujących<sup>26</sup>. Instytucja, która pozwala i wręcz zachęca swoich wymiennych rzeczników przekazu do przywłaszczenia autorytetu instytucji dla stworzenia iluzji niemożliwej do naśladowania twórczości, stanowi szczególnie wdzięcz-

<sup>25</sup> Czytamy w *Dictionnaire des idées reçues*: Przedmiot: w gimnazjum świadczy o przykładowej nauce, tak jak interpretacja świadczy o inteligencji. Ale w świecie należy śmiać się z biegłych w przedmiocie”. Byłoby łatwo wskazać, że dla burżuazji wielkich interesów i władzy absolwent *École Normale Supérieure*, który w ideologii profesorskiej reprezentuje ideał człowieka wykształconego, dla ucznia E.N.A. jest bliski wcieleniu kultury światowca wydobytej na światło dzienne, tym czym „biegły w przedmiocie” jest dla człowieka wykształconego według kanonów Szkoły tradycyjnej.

<sup>26</sup> Strukturalna niezgodność między wybitną pozycją w instytucji a pozycją pozainstytucjonalną wynikającą z niższej (bądź marginesowej) pozycji instytucji w strukturze władzy mogłaby stanowić jedną z zasad najlepiej wyjaśniających praktyki i opinie profesorów szkolnictwa wyższego (zblizonych pod tym względem do wyższych oficerów).

ne pole dla krzyżujących się i kumulujących krytyk, na które zezwalają kolejne, a nieraz równoczesne odwoływania się do szkolnego kultu polotu i akademickiego upodobania do zachowania umiaru. Tym samym profesorowie szkolnictwa wyższego znajdują już w samych wieloznacznościach ideologii, która wyraża równocześnie społeczną dwoistość rekrutacji do ich grona oraz ambiwalencję obiektywnej definicji stanowiska zawodowego, najlepszy instrument do tłumienia – bez równoczesnego zaprzeczenia sobie – wszelkich dewiacji w stosunku do obu systemów norm wzajemnie sprzecznych w niejednym punkcie. Zrozumiałe staje się w tym kontekście, iż najwyższa pogarda dla cnót pracowitości pracownika intelektualnego, owa uniwersytecka wersja arystokratyzmu talentu – która sama przekłada zgodnie z wymogami burżuazyjnego dziedzictwa arystokratyczną ideologię urodzenia – bez trudu łączy się z moralną dezaprobatą wobec sukcesu natychmiast postrzeganego jako kompromitacja towarzyska i z drobiazgową obroną praw statutowych, choćby nawet skierowaną przeciwko uprawnieniom kompetencji. A ileż postaw wyrażających w czysto uniwersyteckiej formie drobnomieszczański pociąg do wyciągania korzyści z apostolskiej afirmacji powszechnej mierności. Tak więc wszystkie normy uniwersyteckie: te, które prowadzą do selekcji studentów bądź kooptowania nauczających, równie dobrze jak te, które rządzą produkcją wykładów, doktoratów, a nawet prac o pretensjach naukowych, dążą zawsze do preferowania sukcesu – przynajmniej w obrębie instytucji – człowieka o typie modalnym i dzieła zdefiniowanego przez podwójną negację, to znaczy przez błyskotliwość bez oryginalności i ciężkość bez wagi naukowej lub, jeśli się woli, przez „pedanterię lekkości” i kokieterię erudycji.

Drobnomieszczańskiej ideologii pracowitej ascezy udaje się odcisnąć piętno na szkolnych praktykach i ocenach tych praktyk, mimo że jest ona niemal zawsze zdominowana przez

burżuazyjną ideologię łaski i daru, ponieważ odpowiada ona skłonności (i reaktywuje ją) do uzasadnienia etycznego odwołującego się do zasługi, która – nawet odrzucona – pozostaje częścią dominującej ideologii. Nie zrozumielibyśmy jednak synkretyzmu moralności uniwersyteckiej, gdybyśmy nie dostrzegli, że relacja podporządkowania i komplementarności, jaka powstaje między ideologiami drobnomieszczaństwa i wielkiej burżuazji, reprodukuje (w dwojakim sensie tego słowa) zgodnie ze względnie niezależną logiką instytucji szkolnej relację antagonistycznego przymierza, którą można zaobserwować w innych dziedzinach, a zwłaszcza w życiu politycznym, między drobnomieszczaństwem a dominującymi odłamami burżuazji. Drobnomieszczaństwo – dzięki swojej podwójnej opozycji wobec klas ludowych i dominujących predestynowane do służenia utrzymaniu porządku moralnego, kulturalnego i politycznego, a zatem i tym, którym ten porządek służy – czyż nie jest skazane przez podział pracy na gorliwą służebność na stanowiskach podrzędnych i średnich kadr biurokratycznych odpowiedzialnych za utrzymanie porządku – bądź przez jego ustanawianie, bądź przez przywoływanie do porządku tych, którzy go sobie nie przyswoili<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> Aby zarysować funkcje dominacji między drobnomieszczaństwem a burżuazją, jakie spełnia podział pracy, a zwłaszcza funkcję kozła ofiarnego i kontrastu spełnianą przez zatrudnionych podrzędnej rangi, obdarzonych zadaniem wywierania z upoważnienia przymusu fizycznego bądź symbolicznego, wystarczy przytoczyć kilka propozycji najbardziej znaczących dla tej opozycji funkcjonalnej: na przykład pułkownik, „ojciec pułku”, i adiutant, „pies oddziału”; sędzia i „głina”; szef i majster; wysoki dygnitarz i urzędnicy mający kontakty z interesantami; lekarz i pielęgniarz lub psychiatra i pielęgniarz kliniki psychiatrycznej; wreszcie, wewnątrz systemu uniwersyteckiego, dziekan lub dyrektor instytutu oraz „pionek”. Znana jest dwulicowość możliwa w systemie nauczania skutkiem dwoistego charakteru funkcji i personelu: głoszona lub ukryta pogarda dla biurokracji i administratorów szkolnych oraz dla organizatorów stanowi jedną z najpewniejszych i najtańszych sprężyn charyzmy instytucji.

Trzeba zatem zestawić właściwości struktury i funkcjonowania, jakie system nauczania zawdzięcza swojej własnej funkcji i zewnętrznym funkcjom tej funkcji, ze społecznie uwarunkowanymi podstawami, które działający (nadawcy/odbiorcy) zawdzięczają pochodzeniu i przynależności klasowej, a także zajmowanej przez nich pozycji w instytucji. Pozwoli to nam właściwie zrozumieć naturę stosunków, które wiążą system szkolny ze strukturą stosunków klasowych, oraz odsłonić – bez popadania w pewien typ metafizyki harmonii sfer bądź w wiarę w opatrnościowy charakter dobra lub zła – współzależności, homologie i korelacje, które w ostatniej instancji sprowadzają się do zbieżności interesów, przymierzy ideologicznych i pokrewieństw między *habitusami*<sup>28</sup>. Nawet jeśli jest wykluczone, abyśmy się zmuszali do niekończącego się wywodu, który byłby nastawiony na wyczerpujące przesłedzenie w każdym przypadku sieci związków, przypisując każdemu z nich jego pełny sens, wystarczy się odwołać do związku cząstkowego, by uchwycić system związków okrężnych, które łączą *struktury i praktyki* za pośrednictwem *habitusów*, jako produktów tych struktur, producentów praktyk i odtwórców struktur, i aby określić granice ważności (czyli ważność w tych określonych granicach) abstrakcyjnego sfor-

<sup>28</sup> Aby umożliwić dostrzeżenie dystansu oddzielającego od analizy konkretnych zapośredniczeń sformułowanie teoretyczne – które w najlepszym wypadku ją streszcza, a w najgorszym pomija – wystarczy odesłać czytelnika do niektórych analiz w tej książce, które, zredukowane do ich abstrakcyjnego zapisu, brzmiałyby na przykład: „system związków komunikacji między poziomami nadawania i poziomami odbioru zdefiniowanymi systemowo przez związki między systemem nauczania jako systemem komunikacji a strukturą stosunków między klasami” (rozdziały 1 i 2) albo też: „system związków między systemem wartości szkolnych określonym na podstawie związków z wartościami klas dominujących a systemem wartości związanych z pochodzeniem i przynależnością społeczną grona nauczającego” (rozdział 4).

mułowania typu: „system związków między systemem nauczania i strukturą stosunków klasowych”. Tym samym ustalamy równocześnie zasadę pracy empirycznej, która pozwala uniknąć „wielkoświatowej” i fikcyjnej alternatywy mechanicznego panstrukturalizmu i głoszenia zawsze aktualnych praw podmiotu twórczego czy aktora historycznego<sup>29</sup>. Określając pierwotne warunki kształtowania różnic między habitusami, struktura stosunków klasowych – rozumiana jako pole sił wyrażające się równocześnie w antagonizmach bezpośrednio ekonomicznych lub politycznych oraz w systemie pozycji i opozycji symbolicznych – jest źródłem zasady wyjaśniającej systematyczne cechy, jakie zyskuje w różnych sferach działania praktyka jednostek należących do określonej klasy, nawet jeśli owa praktyka zawdzięcza w każdym wypadku swoją szczególną formę prawom właściwym każdemu z rozważanych podsystemów<sup>30</sup>. Związek między różnymi podsystemami usta-

<sup>29</sup> O roli, jaką odgrywa pojęcie habitusu w przewycięzaniu tej przednaukowej alternatywy przywodzącej pod niejednym względem na myśl, nawet w swoich wersjach awangardowych, stary spór o uwarunkowania społeczne i wolność ludzką, pisze P. Bourdieu, traktując habitus jako zapośredniczenie między strukturą a *praxis*, w swojej przedmowie do dzieła Erwina Panofsky’ego *Architecture gothique et pensée scolastique*, Paris: Editions de Minuit 1967, s. 135–167.

<sup>30</sup> Dla przykładu: wszystko zdaje się wskazywać, że to ten sam ascetyczny etos awansu społecznego znajduje się u podstaw zachowań związanych z rozrodczością i postaw wobec Szkoły pewnej części klas średnich. Podczas gdy w najbardziej płodnych kategoriach społecznych, jak: robotnicy rolni, rolnicy i robotnicy, szanse wstąpienia do klasy szóstej równomiernie się zmniejszają, w miarę jak przybywa dzieci; w kategoriach rodzin najmniej płodnych: rzemieślników i kupców, urzędników średniego szczebla, szanse te gwałtownie spadają, gdy mają one czworo lub więcej dzieci, to znaczy gdy wyróżniają się w swej kategorii wysoką płodnością. Zamiast dopatrywać się w liczbie dzieci wyjaśnienia przyczynowego obniżenia proporcji osób objętych nauką szkolną, należy raczej przypuszczać, że pragnienie ograniczenia liczby narodzin i pragnienie zapewnienia dzieciom nauczania średniego wyrażają

la się tylko za pośrednictwem przynależności klasowej – to znaczy przez działania jednostek urzeczywistniających w najróżniejszych praktykach (rozrodczość, zawieranie małżeństw, zachowania gospodarcze, polityczne lub szkolne) te same podstawowe typy habitusu. Nie dostrzegając tego procesu badacze narażają się na reifikację abstrakcyjnych struktur. Redukują oni związek między tymi podsystemami do formuły logicznej pozwalającej odnaleźć jakikolwiek spośród nich, wychodząc od innego bądź – co gorsza – odtwarzają pozory realnego funkcjonowania „systemu społecznego”, przyznając jedynie podsystemom (jak to czyni Parsons) antropomorficzną postać jednostek działających, powiązanych wzajemnie wymianą usług i przyczyniających się tym samym do dobrego funkcjonowania systemu, który nie byłby niczym innym, jak wytworem ich abstrakcyjnego układu<sup>31</sup>.

Jeśli w pewnym szczególnym przypadku stosunków między Szkołą a klasami społecznymi harmonia wydaje się doskonała, jest tak dlatego, że struktury obiektywne produkują habitus klasowy, a zwłaszcza dyspozycje i predyspozycje, które wytwarzając praktyki przystosowane do tych struktur, umożliwiają ich funkcjonowanie i utrwalanie. Na przykład dyspozycja do wykorzystywania Szkoły i predyspozycje do osiągnięć w jej obrębie zależą – jak wykazaliśmy – od obiektywnych

---

w kategoriach, które je odczuwają, tę samą dyspozycję ascetyczną. Zainteresowanym analizą związków etosu klasowego i płodności polecamy: P. Bourdieu, A. Darbel, *La fin d'un malthusianisme?*, w: *Le Partage des bénéfices*, Darras (red.), Paris: Editions de Minuit 1966, s. 134–154.

<sup>31</sup> Strukturaliści odczytujący Marksa, mimo że głoszą immanentność struktury stosunków klasowych na wszystkich poziomach praktyki społecznej, uniesieni przez obiektywistyczną reakcję przeciwko wszelkim idealistycznym formom filozofii działania, chcą uznać działające jednostki jedynie za „podpory” struktury i zaniedbują kwestię pośredniczenia między strukturą a praktyką, ponieważ nie przypisują strukturom innej treści niż moc – w ostatniej instancji bardzo tajemniczą – określania bądź determinowania innych struktur.



szans korzyści i osiągnięć szkolnych, które są związane z różnymi klasami społecznymi. Z kolei owe predyspozycje stanowią jeden z najważniejszych czynników utrwalania struktury szans szkolnych, owego obiektywnie uchwytnego przejawu stosunków między systemem nauczania i strukturą stosunków klasowych. Wszystko, aż po dyspozycje i predyspozycje negatywne prowadzące do autoeliminacji, to znaczy na przykład do deprecjacji siebie, dewaloryzacji Szkoły oraz jej sankcji, pełnego rezygnacji zaakceptowania niepowodzenia szkolnego lub wyrzucenia ze Szkoły, można zrozumieć jako nieświadomą antycypację sankcji, jakie Szkoła obiektywnie zachowuje dla klas dominujących. Jedynie adekwatna teoria habitusu jako miejsca uwewnętrznienia tego, co zewnętrzne, i uzewnętrznienia tego, co wewnętrzne, pozwala ujawnić społeczne warunki sprawowania funkcji uprawomocniania porządku społecznego, która ze wszystkich funkcji ideologicznych Szkoły jest z całą pewnością najlepiej ukryta. Tradycyjny system nauczania przyczynia się w niezrównany sposób do utrwalania struktury stosunków klasowych i tym samym do jej uprawomocnienia – ukrywając fakt, że produkowane przezeń hierarchie szkolne reprodukują hierarchie społeczne. Jest to możliwe, ponieważ systemowi temu udaje się wywołać złudzenie, że jego działalność wdrażania jest całkowicie odpowiedzialna za produkcję habitusu kulturalnego, lub złudzenie wyraźnie sprzeczne, że efekty różnicujące uczniów poddanych tej działalności zależą jedynie od ich wrodzonych zdolności, a zatem jest ona niezależna od wszelkich uwarunkowań klasowych. Tymczasem działania te jedynie potwierdzają i wzmacniają habitus klasowy, który, ukształtowany poza Szkołą, stanowi zasadę wszystkich osiągnięć szkolnych<sup>32</sup>. Aby

<sup>32</sup> Aby ukonkretnić zgodność szkolnych efektów działania i selekcji z efektami wychowania przed lub poza szkołą, zapewnianą w sposób anonimowy przez warunki życia – nawet jeśli jest ono określone i obdarzone

się przekonać, że wszystko predestynuje tradycyjny system kształcenia do służenia społecznej funkcji zachowawczej, wystarczy między innymi przypomnieć, z jednej strony, pokrewieństwo kultury przezeń wdrażanej, typowego dlań sposobu jej wdrażania oraz sposobu dysponowania nią (założonego i wytworzonego przez ów typ nabywania jej) oraz, z drugiej strony, pokrewieństwo między zespołem tych znamion i cechami społecznymi publiczności, której ta kultura jest wdrażana. Te cechy publiczności współgrają z dyspozycjami pedagogicznymi i kulturalnymi, które jednostki odpowiedzialne za owo wdrażanie zawdzięczają swemu pochodzeniu społecznemu, wykształceniu, pozycji w instytucji oraz przynależności klasowej. Biorąc pod uwagę złożoność sieci związków, przez które spełniana jest funkcja uprawomocnienia porządku społecznego, byłoby daremne – jak widać – usiłowanie umiejscowienia tego zjawiska w mechanizmie bądź w określonej sferze systemu nauczania. Niemniej jednak w społeczeństwie podzielonym na klasy, w którym Szkoła dzieli wraz z rodzinami – nierówno wyposażonymi w kapitał kulturowy i dyspozycję umożliwiającą jego owocowanie – zadanie reprodukcji tego wytworu historycznego, jakim jest w danym momencie prawomocny model wykształcenia, nic nie służy lepiej pedagogicznemu interesowi klas dominujących niż charakterystyczny dla tradycyjnego nauczania pedagogiczny „leseferyzm”, który jako działanie zaoczne, dające natychmiastowe skutki i z samej zasady nieuchwytny, zdaje się stworzony do służenia funkcji uprawomocnienia porządku społecznego. W tym kontekście jakże byłoby naiwne sprowa-

---

czysto pedagogicznym znaczeniem przez autorytet pedagogiczny grupy rodzinnej – wystarczy wspomnieć, że od klasy szóstej do politechniki hierarchia placówek prestiżu szkolnego oraz rentowności społecznej tytułów, które dają, ściśle odpowiada hierarchii tych placówek według społecznego składu ich słuchaczy.

dzać wszystkie ideologiczne funkcje systemu nauczania do funkcji indoktrynacji politycznej czy religijnej, która sama może, w zależności od charakteru wdrażania, być wypełniona w formie bardziej lub mniej załączkowej. To nieporozumienie, nieodłączne od większości analiz funkcji politycznej Szkoły, jest o tyle szkodliwe, że ostentacyjne odrzucenie funkcji indoktrynacji lub przynajmniej najbardziej zdeklarowanych form propagandy politycznej i szkolenia obywatelskiego może z kolei spełniać funkcję ideologiczną, ukrywając funkcję uprawomocniania porządku społecznego. Szczególnie dobrze ilustruje to zjawisko francuska tradycja laickiego uniwersytetu, liberalna bądź anarchistyczna: głoszona neutralność wobec etycznych i politycznych *credo* lub wręcz afiszowana wrogość wobec władz wywołuje mniej podejrzeń co do wkładu, jaki jedynie system nauczania jest w stanie wnieść w podtrzymywanie ustalonego porządku.

Zatem, aby zrozumieć, że społeczne efekty potocznych bądź uczonych złudzeń, które są socjologicznie uwikłane w układzie związków między systemem nauczania a strukturą stosunków klasowych, nie są same złudzeniem, należy wrócić do zasady kierującej owym układem związków. Uprawomocnienie przez Szkołę ustalonego porządku zakłada społeczne uznanie prawomocności Szkoły, opierając się z kolei na nieznajomości zjawiska przekazu autorytetu, które stanowi obiektywnie podstawę owej prawomocności. Ujmijmy to precyzyjniej: uznanie prawomocności Szkoły opiera się na nieznajomości społecznych warunków harmonii między strukturami i habitusami; harmonii na tyle doskonałej, by spowodować brak wiedzy na temat habitusu jako produktu reprodukującego to, co go produkuje, i skorelowane z nią uznanie struktur porządku tak reprodukowanego. Tak więc system nauczania wykazuje obiektywną tendencję do produkowania (przez ukrywanie obiektywnej prawdy o swoim funkcjonowa-

niu) ideologicznego uzasadnienia porządku, który reprodukuje swoim funkcjonowaniem. Nie jest przypadkiem, że tylu socjologów – ofiar ideologicznego efektu Szkoły – jest skłonnych do traktowania dyspozycji i predyspozycji wobec Szkoły, czyli „nadziei”, „aspiracji”, „motywacji”, „woli” itp., w odezwaniu od społecznych warunków ich wytwarzania. Zapominając, że obiektywne warunki określają równocześnie aspiracje i stopień, w jakim mogą być one spełnione, pozwalają sobie skarżyć się na ten najlepszy ze światów, gdy w wyniku długotrwałego badania karier odkrywają, że – jakby za sprawą wcześniej ustalonej harmonii – jednostki nie marzyły o niczym, czego już wcześniej nie uzyskały i nie uzyskały tego, o czym nie marzyły. Krytykując pracowników uniwersytetu – mających zawsze „poczucie winy przy lekturze statystyk dotyczących pochodzenia społecznego studentów wydziałów” – M. Vermot-Gauchy zarzuca im, że „nie przychodzi im na myśl, iż prawdziwa demokratyzacja polegałaby może na popieraniu rozwoju nauczania jak najlepiej przystosowanego do cech i pragnień dzieci pochodzących z ubogich lub mało wykształconych środowisk”, dodając: „Mało ich obchodzi fakt, że dzięki tradycji społecznej, umiejętnościom nabytym w związku z przynależnością do określonego środowiska itd. syn robotnika, błyskotliwy intelektualnie, woli wstąpić do starych szkół praktycznych lub zawodowych, aby osiągnąć, jeśli jest do tego zdolny, dyplom technika lub inżyniera kończącego na przykład Arts et Métiers, a syn lekarza – podjąc naukę w liceum, które go przygotowuje do wyższych uczelni”<sup>33</sup>. Szczęśliwi zatem ludzie ubodzy, którzy pretendują w głębi duszy jedynie do tego, co mają, i błogosławiony niechaj będzie „porządek społeczny” sprawujący pieczę nad tym, by nie sprowadzić na nich nieszczęścia, wzywając do zbyt ambitnych

<sup>33</sup> M. Vermot-Gauchy, *L'éducation nationale*, s. 62–63.

przeznaczeń, podobnie źle przystosowanych zarówno do ich możliwości, jak i aspiracji.

Czyżby Pangloss planifikacyjny był mniej przerażający niż Pangloss metafizyczny? Przekonani, że wystarczy kalkulować, aby stworzyć najlepszy ze szkolnych światów w najlepszym z możliwych społeczeństwach, nowi, optymistyczni filozofowie porządku społecznego odnajdują język wszystkich socjodycei, które usiłują przekonać, że ustalony porządek jest tym, czym powinien być, ponieważ nawet nie ma potrzeby przywoływania do porządku (czyli do obowiązku bycia) jawnych ofiar tego porządku, aby poczuwały się one do bycia tym, czym powinny być. Zrozumiałe jest, że mogą one jedynie milczeć, ponieważ milcząco biorą na siebie funkcję uprawomocnienia i zachowania ustalonego porządku, której podejmuje się Szkoła, przekonując o prawomocności wykluczenia klas, które wyklucza, uniemożliwiając im jednocześnie dostrzeżenie zasad, w imię których są wykluczane, oraz protestowanie przeciw nim. Werdykty szkolnego trybunału są równie decydujące jedynie dlatego, że równocześnie narzucają wyrok i zapomnienie społecznych motywów wyroku. Aby społeczne przeznaczenie zostało przeobrażone w powołanie wyznaczone przez wolny wybór lub osobistą zasługę – jak w platońskim micie, gdzie dusze, które wyciągnęły swój „los”, muszą pić wodę ze źródła zapomnienia, zanim zejdą na ziemię, aby tam wypełnić przeznaczenie, które im przypadło w udziale, trzeba i wystarcza, aby Szkoła, „hierofantce Konieczności”, udało się przekonać jednostki, że to one same wybrały i zdobyły przeznaczenia, które konieczność społeczna im zawczasu zgotowała. Lepiej niż politycznym religiom, których najtrwałszą funkcją było – jak to zauważa Max Weber – zaopatrzenie klas uprzywilejowanych w teodyceę ich przywileju, lepiej niż naukom o zbawieniu na innym świecie, przyczyniającym się do trwania porządku społecznego dzięki obietnicy pośmiertnego

obalenia tego porządku, lepiej niż doktrynie takiej jak *Kharma*, w której Weber widział arcydzieło społecznych teodycei, ponieważ uzasadniała jakość społeczną każdej jednostki w systemie kastowym, przypisując jej stopień kwalifikacji religijnej w cyklu reinkarnacji, Szkołe – z jej ideologią wrodzonych „zdolności” i „gustów” – udaje się dziś uprawomocnić okrężną reprodukcję hierarchii społecznych i hierarchii szkolnych.

Tak więc najlepiej ukrytą i najbardziej typową dla systemu nauczania funkcją jest ukrywanie jego funkcji obiektywnej, to znaczy maskowanie obiektywnej rzeczywistości jego stosunku do struktury stosunków klasowych<sup>34</sup>. Aby się o tym przekonać, wystarczy posłuchać konsekwentnego planisty, którego pytanie o najpewniejsze środki realizacji antycypowanej selekcji osobników zdolnych do szkolnych osiągnięć (i tym samym zwiększające techniczną rentowność systemu szkolnego) prowadzi do kwestii cech kandydatów, których ma się prawo

<sup>34</sup> Istnieje mało instytucji, które byłyby w równej mierze co system nauczania chronione przed badaniem socjologicznym. Jeśli prawdą jest, że funkcją szkoły jest ukrywanie zewnętrznych funkcji jej własnej funkcji i że może się ona z tej funkcji ideologicznej wywiązać jedynie ukrywając owo wywiązywanie się, przedmiotem nauki może w tym wypadku być jedynie to, co stanowi przeszkodę w konstrukcji tego przedmiotu. Rezygnacja z takiego projektu naukowego oznaczałaby zgodę na ślepe i skazujące na rolę współnika podporządkowanie się danym takim, jakimi się one wydają. I nie ma znaczenia, że to zrzeczenie się praw teoretyka kryje się za afiszowanym rygoryzmem procedur empirycznych lub że usprawiedliwia się powołaniem na ideał „neutralności etycznej” ów prosty pakt nieagresji wobec ustalonego porządku. Jeśli nauka jest jedynie nauką o tym, co ukryte, nauka o społeczeństwie jest sama z siebie krytyką, chociaż uczyony, który wybrał tę naukę, nie musi zawsze wybierać krytyki. To, co ukryte, jest w tym wypadku sekretem, sekretem dobrze strzeżonym (nawet wówczas, gdy nikt nie jest powołany do jego strzeżenia), ponieważ przyczynia się on do reprodukcji „porządku społecznego” opartego na ukrywaniu najskuteczniejszych mechanizmów własnej” reprodukcji, służącego tym samym interesom tych, w których interesie leży zachowanie tego porządku.

wziąć pod uwagę. „W demokracji instytucje wspierane przez budżet państwowy nie mogą otwarcie traktować pewnych cech jako kryteriów selekcji. Między cechami, których uwzględnienie byłoby normalnie uzasadnione, znajduje się płeć, pochodzenie, okres kształcenia, wygląd zewnętrzny, akcent lub intonacja głosu, status społeczno-ekonomiczny rodziców i prestiż ostatniej szkoły [...]. Ale gdyby wykazano, że ci, których rodzice znajdują się bardzo nisko w hierarchii społecznej, dają podstawy do złych prognoz co do ich wyników nauki na Uniwersytecie, bezpośredni i jawny wybieg polityki selekcji przeciwko tym kandydatom byłby nie do zaakceptowania”<sup>35</sup>. A więc czas (zatem i pieniądź) zmarnowany jest także ceną, którą należy płacić, aby związek między pochodzeniem społecznym a wynikami szkolnymi pozostał zamaskowany, ponieważ chcąc uczynić przy niższych kosztach i szybciej to, co system i tak uczyni, ujawniłoby się – tym samym unicestwiając – funkcję, która może być wypełniana jedynie wtedy, gdy jest ukryta. System szkolny uprawomocnia przekaz władzy z jednego pokolenia na drugie zawsze za cenę kosztów bądź straty czasu, ukrywając związek między społecznym punktem wyjścia a punktem dojścia na trajektorii szkolnej, dzięki temu, co jest w ostateczności jedynie efektem poświadczenia, które umożliwia ostentacyjna i nieraz przesadna długotrwałość uczenia. Mówiąc ogólniej, jeśli czas stracony nie jest czystą stratą, dzieje się tak dlatego, że stanowi miejsce przeobrażenia postaw wobec systemu i jego sankcji, niezbędne do funkcjonowania systemu oraz do wypełniania przezeń jego funkcji. Tym, co odróżnia przełożoną na później autoeliminację od natychmiastowej eliminacji opartej na przewidywaniu obiek-

<sup>35</sup> R. K. Kelsall, *University Student Selection in Relation to Subsequent Academic Performance – A Critical Appraisal of the British Evidence*, w: *Sociological Studies in British University*, Paul Hamos (red.), „The Sociological Review” 1963, z. 7, s. 99.

tywnych szans eliminacji, jest czas niezbędny dla wytworzenia się u usuniętych przekonania o prawomocności ich usunięcia. Jeśli systemy nauczania uciekają się coraz częściej do „łagodnego sposobu” – choć kosztowniejszego ze względu na czas i środki – eliminacji klas najbardziej oddalonych od kultury szkolnej, jest tak dlatego, że jako instytucja policji symbolicznej powołana do rozwiewania u niektórych osób tych aspiracji, które popiera u wszystkich, system nauczania musi sobie zapewnić środki uzyskiwania uznania prawomocności jego sankcji i ich efektów społecznych. Idzie o to, że nie może mu zabraknąć instancji i technik zorganizowanej i zdecydowanej manipulacji wówczas, gdy samo usunięcie nie wystarcza do narzucenia przyswojenia prawomocności usunięcia<sup>36</sup>.

Tak oto system szkolny, z ideologiami i efektami, które wywołuje jego względna autonomia, jest dla społeczeństwa

<sup>36</sup> Francuski system nauczania, który w swojej formie tradycyjnej wymagał uznania werdyktów (i uzyskał je) bez możliwości odwołania, wyrażając zawsze jednoznaczną hierarchię (nawet jeśli była ona ukryta pod nakładającymi się hierarchiami), przeciwstawia się w tym względzie systemom, które – jak Uniwersytet amerykański – przewidują instytucjonalne rozwiązywanie napięć wywołanych przez różnicę między aspiracjami, do których wdrażania się on przyczynia, a społecznymi środkami ich realizacji. Jeśli odwołamy się do sytuacji krańcowych, możemy przewidzieć istnienie uniwersytetów, które, niemal otwarcie akceptując pełnienie roli jednego z elementów systemu instytucji policji symbolicznej, zaopatrywałyby się we wszelkie zinstytucjonalizowane narzędzia (testy, „systemy zwrotnicowe” i „boczne drogi”, ustanawiające Uniwersytet delikatnie zhierarchizowany pod pozorami zróżnicowania) oraz w wyspecjalizowany personel (psychologowie, psychiatry, doradcy zawodowi, psychoanalitycy), umożliwiający dyskretną i uśmiechniętą manipulację tymi, których instytucja skazuje, wyklucza lub zsyła. Ta utopia pozwala zdać sobie sprawę z tego, że „racjonalizacja” technicznych i instytucjonalnych narzędzi wykluczania, włączania oraz wdrażania zgody na wykluczenie bądź włączenie pozwoliłaby systemowi szkolnemu spełnić w sposób skuteczniejszy, albowiem bardziej nienaganny, funkcje, z których wywiązuje się on dzisiaj, gdy dokonuje selekcji i gdy ukrywając zasady swojej selekcji, uzyskuje akceptację jej oraz zasad, które nią kierują.



burżuazyjnego w jego aktualnej fazie tym, co inne formy uprawomocnienia porządku społecznego i dziedzicznego przekazu przywilejów stanowiły dla społecznych formacji różniących się zarówno szczególną formą stosunków i antagonizmów między klasami, jak i charakterem przekazywanych przywilejów. Czyż nie przyczynia się on do przekonania każdego podmiotu społecznego, iż powinien pozostać na miejscu, które ciąży na nim z *natury*, że powinien się z nim związać i do niego przywiązać, *ta heautou prattein*, jak mawiał Platon? Nie mogąc powoływać się na prawo krwi, którego jego klasa historycznie odmówiła arystokracji, ani na prawa Natury – oręż ongiś skierowany przeciw szlacheckim dystynkcjom, który mógłby zwrócić się przeciwko „dystynkcji” burżuazyjnej – ani na cnoty ascetyczne, które pozwalały przedsiębiorcom pierwszego pokolenia uzasadnić sukces swą zasługą, współczesny dziedzic burżuazyjnych przywilejów musi powołać się na szkolne zaświadczenie stwierdzające równocześnie jego zdolności i zasługi. Idea przeciwna naturze kultury urodzenia zakłada i wytwarza ślepotę na funkcję instytucji szkolnej, która ukrywając fakt wypełniania tej funkcji zapewnia rentowność kapitału kulturowego i uprawomocnia jego przekaz. Tak oto w społeczeństwie, w którym uzyskanie przywilejów społecznych zależy w sposób coraz bardziej bezpośredni od posiadania tytułów szkolnych, funkcją Szkoły jest nie tylko zapewnienie dyskretnej sukcesji praw burżuazji, które nie mogłyby już być przekazywane w sposób bezpośredni i oficjalny. Stanowiąc uprzywilejowany instrument burżuazyjnej socjodycei, nadający uprzywilejowanym najwyższy przywilej niewydawania się uprzywilejowanym, Szkoła tym łatwiej przekonuje wydziedziczonych, iż swój los szkolny i społeczny zawdzięczają własnemu brakowi zdolności lub zasług. Czyni to tym łatwiej, że w sferze kultury całkowite wywłaszczenie wyklucza świadomość tego wywłaszczenia.

## Ewolucja struktury szans dostępu do szkolnictwa wyższego: deformacja czy przesunięcie?

Bywają pytania, które – jak owo o „demokratyzację” rekrutacji populacji szkolnej – są tak silnie związane z problematyką ideologiczną określającą, jeśli nie możliwe odpowiedzi, to przynajmniej możliwe ich interpretacje, iż wahamy się na nie odpowiedzieć w obawie przed zarzutem, iż wdajemy się – nawet ze względów naukowych – w dyskusję, w której racje naukowe zajmują tak mało miejsca. Pikantny jest na przykład fakt, że ci, którzy pierwsi skarżyli się na „demokratyzację”, bez cienia dowodu liczbowego lub korzystając z pospiesznych porównań opartych na prostych rozkładach procentowych reprezentantów każdej kategorii społecznej w populacji objętej nauczaniem szkolnym<sup>1</sup>, ci sami spieszą dzisiaj, by wykazać, iż każda próba naukowego pomiaru ewolucji szans dostępu do różnych form i typów nauczania w zależności od pochodzenia społecznego jest skutkiem obsesji ideologicznej. Aby w pełni ocenić ten paradoks, trzeba wiedzieć, że miara ewolucji szans szkolnych w okresie wystarczająco długim jest możliwa jedynie od opublikowania przez B. U. S. serii statystyk opartych na w miarę trafnie wy-

---

<sup>1</sup> Rozkłady procentowe zaczerpnięte są najczęściej bez żadnej analizy metodologicznej ze statystyk zebranych wedle kategorii rozrzuconych w czasie lub przestrzeni i dotyczących podzbiorów (złe zdefiniowanych bądź zmiennych) populacji osób uczących się w szkołach. Oto mamy przed oczyma artykuł, który reprezentuje jedynie formę skrajną, rozstrzygając kwestię demokratyzacji nauczania (sprowadzoną przez grę słów do zagadnienia społecznego składu zbiorowości studenckiej) przez powołanie się na statystyki, które w związku z potrzebą ustalenia serii chronologicznych muszą mieszać wyspecjalizowany personel szczebli podrzędnych, średnich i wyższych administracji państwowej w jednej kategorii określonej jako „funkcjonariusze cywilni i wojskowi”. Ów typ wyodrębnienia kategorii jest o tyle nonszalancki, że służy za podporę „analizie” mającej na celu wykazanie przejścia od „rekrutacji burżuazyjnej” do „rekrutacji klas średnich”.

różnionych kategoriach<sup>2</sup>. W przeciwieństwie do prostego posługiwania się poziomem reprezentacji różnych kategorii studentów wśród ogółu zbiorowości studenckiej (otwarcie lub skrycie traktowanej jako państwo w państwie) oszacowanie obiektywnych prawdopodobieństw objęcia nauczaniem szkolnym różnych kategorii społecznych zobowiązuje do odniesienia części ocalonych w szkole z danej kategorii do całej tej kategorii na wstępie studiów. Tym samym zyskujemy jeden z najskuteczniejszych środków empirycznego określenia systemu związków łączących w danym momencie system nauczania i strukturę klas społecznych, a równocześnie mierzenia przeobrażeń w czasie tego systemu związków<sup>3</sup>.

Takie oszacowanie stanowi jedyny sposób uniknięcia wszelkich błędów wynikających z traktowania jako niezależnej owej populacji ocalonych, którzy zawdzięczają swe podstawowe cechy w mniejszym stopniu *społecznemu składowi* grupy, jaką tworzą, niż ich obiektywnym związkom z kategorią, której są szkolnymi reprezentantami, związkom, które wyrażają się na przykład w poziomie selekcji różnicującej według klasy społecznej i płci<sup>4</sup>. Ujmując to ogólniej stwierdzimy, że tylko pod warunkiem systematycznego posługiwania się *sposobem myślenia ujawniającym związki* możemy uniknąć błędu dopatrywania się atrybutów substancjalnych we właściwościach związanych z daną

<sup>2</sup> Jeśli w 1963 r. byliśmy zmuszeni do oparcia analizy szans wstępu na wyższe uczelnie i szans warunkowych wstępu na różne wydziały ze względu na pochodzenie społeczne i płeć na oszacowaniach dotyczących tylko jednego rocznika (po raz pierwszy sformułowanych w takiej formie), było tak dlatego, że do roku 1958 dostępne statystyki populacji studenckiej według kategorii społeczno-zawodowej rodziców, płci i wydziału, a dotyczące epok wcześniejszych, włączały do jednej kategorii wszystkich funkcjonariuszy cywilnych i wojskowych, bez uwzględnienia ich stopnia. Zob. P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Les héritiers*, Paris: Editions de Minuit 1964, s. 15 i nast. (tabela szans) oraz s. 145 i nast. (nota o metodzie zastosowanej przy budowaniu tej tabeli).

<sup>3</sup> Tak więc gdy tylko zestawiamy ewolucję części studentów pochodzącej z klas średnich zrelatywizowanej do ich ogółu z ewolucją części klas średnich zrelatywizowanej do populacji osób aktywnych zawodowo we Francji, dostrzegamy natychmiast wszystkie fikcje pojawiające się w analizach usiłujących interpretować lekko wzrastający udział tej kategorii studentów (utożsamionej z zawodem ojca w momencie zapisania się na studia) jako wskaźnik powiększania się dostępu tych klas do dobrodziejstw szkolnictwa wyższego. Istotnie, między 1962 i 1968 rokiem właśnie najliczniejsze i najbardziej reprezentatywne kategorie klas średnich miały wśród ogółu populacji osób aktywnych zawodowo najwyższe poziomy wzrostu, czyli +34,2% dla ogółu specjalistów (+67% dla profesorów oraz zawodów literackich i naukowych) oraz +26,4% dla urzędników, wobec, dla przykładu, +4% dla dyrektorów przemysłu i handlu (a -1,9% dla przemysłowców w ścisłym tego słowa znaczeniu) („Economie et statistique” 1969, nr 2, s. 43).

<sup>4</sup> Inne przykłady – zob. rozdział 3, s. 233–276.

kategorią, nie dostrzegając, że adekwatne znaczenie każdego ze składników związku (na przykład wiążącego wyznawane poglądy polityczne z przynależnością do danej dyscypliny) może być całkowicie ustalone jedynie wewnątrz systemu związków, które one obejmują bądź ukrywają. Powołajmy się tu na przykład na literaturę „socjologiczną” na temat roli socjologów w ruchu majowym 1968 roku lub na naiwność, której źródłem jest względnie wysoki procent synów robotniczych na wydziałach nauk ścisłych, gdy się owego procentu nie odnosi do posiadanego przez klasy uprzywilejowane quasi-monopolu na *grandes écoles*, w których wykłada się nauki ścisłe (to znaczy nie stawia się problemu rekrutacji społecznej na poziomie systemu studiów z zakresu nauk ścisłych). Ostrożność wobec pokusy traktowania elementów w oderwaniu od związków, które je łączą w system, nigdy nie jest równie niezbędna, jak w badaniu porównawczym różnych epok. Tak więc aby uchwycić społeczne znaczenie różnych kategorii społecznych na różnych wydziałach lub w różnych dyscyplinach, trzeba wziąć pod uwagę *pozycję*, jaką zajmuje w danym momencie dany wydział czy dyscyplina w systemie wydziałów lub dyscyplin. W przeciwnym razie ulegamy złudzeniom historii monograficznej, która – z identyczności słów wyciągając pośrednio wnioski o substancjalnej identyczności instytucji czy cech w czasie – skazuje się na porównywanie tego, co nieporównywalne i na pominięcie porównania elementów, które, nieporównywalne gdy się je traktuje same w sobie lub dla nich samych, stanowią prawdziwe elementy porównawcze, ponieważ zajmują homologiczne pozycje w dwóch kolejnych stanach systemu instytucji nauczania<sup>5</sup>.

Tym, którzy ze wzrostu ogólnej wielkości zbiorowości osób studiujących na wyższych uczelniach wnioskuje o „demokratyzacji” zbiorowości wydziałów, trzeba przypomnieć, że owo zjawisko morfologiczne może ukrywać równie dobrze proces odtwarzania się *status quo* (lub nawet, w niektórych przypad-

<sup>5</sup> Na przykład nie można myśleć o systemie *grandes écoles* inaczej jak w kontekście związków, jakie go wiążą z innymi instytucjami szkolnictwa wyższego, ponieważ nie można myśleć o żadnej określonej szkole w oderwaniu od jej związków z innymi szkołami, to znaczy abstrahując od pozycji, jaką aktualnie zajmuje ona w systemie *grandes écoles*. Z tego też względu społeczna historia École Polytechnique czy École Normale Supérieure (mówiąc precyzyjniej – historia rekrutacji społecznej, karier lub nawet postaw politycznych i religijnych uczniów tych szkół), która lekceważyłaby pozycję każdej z nich w systemie *grandes écoles* i systemie władzy, choćby z uwagi na powołanie do życia École Nationale d'Administration, byłaby równie zwodnicza jak historia wojskowej szkoły z Saint-Cyr, która zasklepiając się w idiografii, nie dostrzegałaby, że taka czy inna szkoła (na przykład agronomii) zmierza stopniowo do zastąpienia tej pierwszej w całokształcie funkcji, który spełnia system *grandes écoles*.

kach, regresję reprezentacji klas najniższych)<sup>6</sup>, jak rozszerzenie społecznej bazy rekrutacji. Wzrost procentu uczących się w danej kategorii wieku może się bowiem dokonywać na niemal wyłączną korzyść kategorii społecznych, które już uprzednio miały największy dostęp do szkolnictwa, lub przynajmniej zachowywać wcześniejsze proporcje nierównego rozdziału dostępu do szkół. Ujmując to ogólniej, stwierdzimy, że wzrastanie liczby uczących się wywoływane jest przez czynniki różnej natury: jeśli we Francji powiększenie liczby studentów tłumaczy równocześnie (przynajmniej od 1964 roku) wzrost liczebny pokolenia (wywołany przez wzrost poziomu płodności po 1946 roku) i podniesienie poziomu kształcących się w klasach wieku powyżej 18 lat, jest wielce prawdopodobne, iż rozdział tego ogólnego poziomu między poziomy objęcia nauczaniem szkolnym różnych kategorii społeczno-zawodowych zmienił się w o wiele mniejszym stopniu, niż należałoby się tego spodziewać po stałym wzrastaniu ogólnego poziomu osób objętych nauczaniem przez szkolnictwo wyższe.

Mówiąc precyzyjniej, aby uzyskać ilościowe oszacowanie społecznie uwarunkowanych szans wstąpienia do szkoły i, zwłaszcza, aby zanalizować ewolucję tej struktury w czasie, należy ilościowo zestawić społecznie określoną kategorię studentów z ogółem młodych ludzi w tym samym wieku i o tych samych cechach społecznych. W rzeczywistości wzrost części studentów wywodzących się z pewnej określonej kategorii społecznej może tłumaczyć nie tyle wzrost szans wstąpienia na uczelnię młodzieży z tej kategorii społecznej, ile prostą zmianę ilościową udziału tej kategorii w populacji aktywnej zawodowo. Dlatego też rachunek prawdopodobieństwa wstąpienia na wyższą uczelnię w zależności od pochodzenia społeczno-zawodowego, płci lub jakiegokolwiek innego kryterium stanowi najwłaściwsze sformułowanie skali rozpiętości i nierówności społecznie uwarunkowanych szans szkolnych.

Tabela szans dostępu do szkolnictwa wyższego ujawniła w roku szkolnym 1961/62 wyraźne kontrasty między różnymi kategoriami społecznymi: syn robotnika rolnego miał 1,2 szansy na 100 podjęcia studiów wyższych, a syn przedsiębiorcy ponad 1 szansę na 2. Ta miara rozpiętości nierówności pozwalała dostrzec, że w tym okresie system nauczania wyraźnie się starał po prostu uniemożliwić dzieciom o pochodzeniu ludowym dostęp do wyższego szczebla szkolnego.

<sup>6</sup> Hipoteza ta nigdy nie była całkowicie wykluczona – przynajmniej dla pewnego typu nauczania – nawet w odniesieniu do nauczania rozwijającego się w warunkach wzrostu gospodarczego. Wskaźnik tej tendencji znaleźć by można w ewolucji rekrutacji na studia medyczne.

Między rokiem 1962 a 1966 szanse wstąpienia na wyższe studia zwiększyły się dla wszystkich kategorii społecznych. Ale jeśli przez „demokratyzację” rozumiemy to, co owo słowo zawsze pośrednio sugeruje, to znaczy proces wyrównywania szans szkolnych dzieci wywodzących się z różnych kategorii społecznych (idealna równość szans zakładałaby, że wszystkie podkategorie mają poziom szans równy ogólnemu poziomowi objęcia nauką szkolną tej klasy wieku), empirycznie ustalony wzrost szans wszystkich kategorii nie stanowi sam przez się oznaki „demokratyzacji”. Z drugiej strony, aby odpowiadać rygorom socjologicznym, analiza ewolucji struktury szans zakłada, że bierze się również pod uwagę społeczne znaczenie ewolucji tej struktury jako takiej. Jeśli biorąc pod uwagę kategorie krańcowe stwierdzimy, że szanse dostępu do wyższego wykształcenia synów robotników i robotników rolnych prawie się podwoiły w określonym czasie, a szanse synów wysoko kwalifikowanych specjalistów powiększyły się tylko 1,6 razy, jest więcej niż oczywiste, że podwojenie bardzo słabego poziomu szans nie ma tego samego znaczenia ani tych samych skutków społecznych co podwojenie poziomu trzydziestokrotnie wyższego. Aby przyjąć właściwą miarę społecznych konsekwencji tych zmian ilościowych, które – jak to wykazuje wykres – ponownie powodują *przesunięcie w górę* struktury szans szkolnych różnych klas społecznych (zob. rysunek 4), należało z jak największą ścisłością móc ustalić *punkty krytyczne*, które w różnych sferach drabiny szans są zdolne do wytworzenia znaczących przeobrażeń w systemie aspiracji jednostek. Wiemy bowiem, że obiektywnie różnym szansom odpowiadają systemy różnych postaw wobec szkoły i awansu społecznego dzięki niej. I nawet jeśli szanse szkolne (których przejawy można intuicyjnie dostrzec w grupie odniesienia – jak sąsiedztwo czy koledzy – na przykład w postaci konkretnej liczby znanych osobników, którzy w określonym wieku są jeszcze w szkole lub którzy już pracują) nie stanowią przedmiotu świadomej oceny, przyczyniają się do uwarunkowania społecznego obrazu wyższych studiów, który jest w pewien sposób obiektywnie wpisany w określony typ warunków społecznych. W zależności od tego, czy dostęp do wyższego wykształcenia jest zbiorowo odczuwany, nawet w mglisty sposób, jako perspektywa niemożliwa, możliwa, prawdopodobna bądź banalna, zmienia się całe postępowanie rodzin i dzieci (a zwłaszcza ich zachowanie i osiągnięcia w szkole), ponieważ usiłuje ono dopasować się do tego, czego można się „rozsądnie” spodziewać. W tej mierze, w jakiej ilościowo różnym poziomom szans zbiorowych odpowiadają *jakościowo* różne doświadczenia, obiektywne szanse określonej kategorii społecznej stanowią (za pośrednictwem procesu interioryzacji obiektywnego przeznaczenia kategorii) jeden z mechanizmów, dzięki któremu urzeczywistnia się owo obiektywne przeznaczenie.

Tabela 10. Ewolucja szans szkolnych między rokiem szkolnym 1961/62 a 1965/66 w zależności od pochodzenia społecznego i płci

Kategoria społeczno-zawodowa ojca		Obiektywne szanse (prawdopodobieństwo wstępu)		Prawdopodobieństwo warunkowe									
				nauki ścisłe		humanistyka		prawo		medycyna		farmacja	
Rok szkolny		61/62	65/66	61/62	65/66	61/62	65/66	61/62	65/66	61/62	65/66	61/62	65/66
Robotnicy rolni	C <sup>a</sup>	1,2	3,0	44,0	53,3	36,9	26,4	15,5	16,3	3,6	3,3	0	0,5
	D <sup>b</sup>	1,0	2,3	26,6	32,9	65,6	54,1	7,8	8,4	0	3,2	0	1,3
	ogółem	<b>1,1</b>	<b>2,7</b>	<b>34,7</b>	<b>45,0</b>	<b>50,0</b>	<b>38,0</b>	<b>12,5</b>	<b>12,9</b>	<b>2,8</b>	<b>3,3</b>	<b>0</b>	<b>0,8</b>
Rolnicy	C	3,8	8,5	44,6	45,0	27,2	24,4	18,8	20,3	7,4	7,9	2,0	2,2
	D	3,0	6,7	27,5	31,8	51,8	48,5	12,9	10,9	2,9	3,9	4,9	4,6
	ogółem	<b>3,4</b>	<b>8,0</b>	<b>37,0</b>	<b>39,2</b>	<b>38,1</b>	<b>35,0</b>	<b>16,2</b>	<b>16,1</b>	<b>5,6</b>	<b>6,2</b>	<b>3,1</b>	<b>3,3</b>
Robotnicy	C	1,5	3,9	52,5	50,0	27,5	24,8	14,4	17,8	5,0	6,6	0,6	0,6
	D	1,2	2,9	29,3	31,0	56,0	54,4	10,4	10,2	2,6	2,7	1,7	1,4
	ogółem	<b>1,3</b>	<b>3,4</b>	<b>42,8</b>	<b>42,1</b>	<b>39,9</b>	<b>37,2</b>	<b>12,3</b>	<b>14,7</b>	<b>3,6</b>	<b>5,0</b>	<b>1,4</b>	<b>1,0</b>
Urzednicy	C	10,0	17,9	46,0	37,7	17,6	21,6	24,6	26,7	10,1	11,8	1,6	1,7
	D	7,8	14,3	30,4	22,3	44,0	53,4	16,0	14,3	6,1	5,7	3,5	4,0
	ogółem	<b>9,0</b>	<b>16,2</b>	<b>39,4</b>	<b>31,1</b>	<b>28,6</b>	<b>35,5</b>	<b>21,1</b>	<b>21,5</b>	<b>8,6</b>	<b>9,2</b>	<b>2,3</b>	<b>2,7</b>

Dyrektorzy przedsiębiorstw i handlu	C	14,6	25,0	40,3	37,2	24,9	17,1	20,5	26,6	11,0	15,4	3,3	3,3
	D	13,3	21,2	21,8	22,4	55,7	47,4	11,7	15,7	4,8	7,6	6,0	6,7
	ogółem	<b>13,9</b>	<b>23,2</b>	<b>31,8</b>	<b>30,5</b>	<b>39,1</b>	<b>30,6</b>	<b>16,4</b>	<b>21,6</b>	<b>8,1</b>	<b>12,0</b>	<b>4,6</b>	<b>4,8</b>
wśród nich Przedsiębiorcy	C	52,8	74,0	28,5	34,3	25,2	11,6	22,0	32,3	20,0	17,8	3,9	4,0
	D	56,9	68,6	13,2	18,4	57,8	42,5	11,2	19,8	10,8	9,8	6,8	9,2
	ogółem	<b>54,4</b>	<b>71,5</b>	<b>21,1</b>	<b>26,6</b>	<b>41,1</b>	<b>26,0</b>	<b>17,0</b>	<b>26,5</b>	<b>15,5</b>	<b>14,0</b>	<b>5,3</b>	<b>6,4</b>
Specjaliści	C	24,7	38,2	38,3	41,2	30,2	21,0	21,0	23,2	8,5	12,6	2,0	1,8
	D	25,4	31,4	22,2	25,5	61,9	52,6	9,1	11,3	3,4	6,4	3,4	3,9
	ogółem	<b>24,9</b>	<b>35,4</b>	<b>30,5</b>	<b>34,3</b>	<b>45,6</b>	<b>35,0</b>	<b>15,2</b>	<b>18,0</b>	<b>6,0</b>	<b>9,9</b>	<b>2,7</b>	<b>2,8</b>
Wolne zawody i specjaliści wysoko kwalifikowani	C	38,7	61,0	40,0	35,7	19,3	13,7	21,8	26,8	14,7	20,1	4,2	3,5
	D	36,9	51,2	25,7	22,8	48,6	43,5	11,6	15,0	6,5	11,1	7,6	7,4
	ogółem	<b>38,0</b>	<b>58,7</b>	<b>33,3</b>	<b>30,0</b>	<b>33,2</b>	<b>27,0</b>	<b>16,9</b>	<b>21,5</b>	<b>10,8</b>	<b>16,2</b>	<b>5,8</b>	<b>5,2</b>

<sup>a</sup> C – chłopcy; <sup>b</sup> D – dziewczęta



Tak więc wzrastając z 52,8% do 74%, prawdopodobieństwo dostępu do szkolnictwa wyższego synów przemysłowców zwiększyło się tylko 1,4 razy. Niemniej jednak poziom tym samym osiągnięty (74%) umieszcza ich odtąd na szczeblu drabiny szans, któremu może odpowiadać jedynie doświadczenie niemal pewności co do dostępu na studia, wraz z nowymi korzyściami i sprzecznościami związanymi z tym doznaniem. Jeśli weźmiemy pod uwagę z jednej strony fakt, że poważna część dzieci przemysłowców uczęszcza do tak zwanych klas przygotowawczych, i to w *grandes écoles* (zatem nie obejmuje ich liczba służąca za podstawę obliczenia tego poziomu), i jeśli uwzględnimy także płatne studia niezarejestrowane, z których przede wszystkim korzysta sporo członków tej kategorii (mowa tu o pseudowiększych szkołach handlu, reklamy, dziennikarstwa, kina, fotografii itd.), zmuszeni będziemy uznać, że prawie wszyscy synowie przemysłowców zdolni do nauki są w rzeczywistości objęci nauczaniem po ukończeniu osiemnastu lat i tym samym zbliżymy się do odkrycia pierwszych znamion nadmiernego objęcia tej klasy społecznej nauczaniem.

Dzięki ogólnemu wzrostowi poziomu prawdopodobieństwa dostępu na studia ewolucja struktury szans szkolnych między 1962 a 1966 rokiem ostatecznie uświęciła kulturowe przywileje klas wyższych. Dla trzech bowiem kategorii: synów i córek przemysłowców, synów wysoko wykwalifikowanych specjalistów szanse wstąpienia na studia osiągają lub przekraczają poziom 60% (nie biorąc pod uwagę uczniów *grandes écoles*). Dla syna wysoko wykwalifikowanego specjalisty kontynuacja nauki po maturze była w roku szkolnym 1961/62 przyszłością możliwą, a w roku 1965/66 stała się już perspektywą banalną. Odwrotnie, wzrost prawdopodobieństwa wstępu na uczelnie dzieci pochodzących z klas ludowych nie miał tego charakteru; w rezultacie zostały one definitywnie oddalone od sfery szans obiektywnych, stąd narastanie doświadczenia rezygnacji lub, tylko wyjątkowo, „nadzwyczajnego” ucznia. Fakt, że syn robotnika ma 3,9 szans na 100 miast uprzednich 1,5 szans wstąpienia na uczelnię, nie może wystarczyć do zmiany obrazu, na którym studia wyższe pojawiają się jako perspektywa niemożliwa czy „nierozsądna” bądź, jeśli się woli, beznadziejna. Jeśli idzie o klasy średnie, możliwe, że niektóre ich odłamy (zwłaszcza nauczyciele oraz drobni urzędnicy) dochodzą do progu, od którego poczynając studia wyższe wydają się zwykłą możliwością i słabnie wyobrażenie matury jako koniecznego końca drogi szkolnej.

Mówiąc innymi słowy, wyobrażenie – obowiązujące już od dawna w klasach wyższych – według którego matura stanowi po prostu prawo wstąpienia na uczelnie (o czym świadczy negatywna formuła: „matura jest niczym”), wykazuje tendencję do rozpowszechniania się na poziomie klas średnich. Wyobrażenie, dotychczas wielokrotnie wywołujące porzucenie nauki po

maturze, co zdarzało się bardzo często u synów średnio wykwalifikowanych specjalistów, a zwłaszcza urzędników, ograniczających swoje ambicje – dzięki efektowi histerezy – do przekroczenia bariery, która zatrzymała ich ojca w trakcie jego kariery („bez matury niczego się nie ma”), ustępuje miejsca wyobrażeniu przeciwnemu („matura już niczego nie daje”). Jest ono skądinąd oparte na doświadczeniu realnym i realistycznym z tej racji, że matura, która stała się w wielu wypadkach warunkiem dostępu do funkcji, do których poprzednie pokolenie mogło dojść przez „małe drzwi” (to znaczy, częstokroć, tylko z elementarnym wykształceniem) nie wystarcza już do automatycznego zapewnienia awansu i zdobycia funkcji specjalisty wysoko kwalifikowanego. Widać w tym wypadku, jak to, co jest w wielkiej mierze jedynie przesunięciem aspiracji, może być odczute przez jednostki jako zmiana charakteru bądź, jak to określiliby obserwatorzy nie obawiający się słów, jako „mutacja”.

Ale nierówność szans dostępu do Uniwersytetu wyraża jedynie wycinkowo nierówności szkolne uwarunkowane społecznie: tabela szans warunkowych wskazuje na to, że studentów i studentek o różnym pochodzeniu nie można odnaleźć z tą samą łatwością w dowolnym typie studiów. Gdyby pochodzenie społeczne bądź płeć odgrywały rolę „sita” różnicującego tylko przy wstępie na wyższe studia i gdyby już po osiągniętym wstępie na wydział „poborowi” nierówno wyselekcjonowani mieli równe szanse dostania się na różne sekcje, czyli gdyby rozdział studentów na różne wydziały zależał tylko od „powołania” i „gustów” indywidualnych (traktowanych jako naturalne skłonności umykające społecznym uwarunkowaniom), należałoby dla stu studentów o określonym pochodzeniu znaleźć rozkład szans warunkowych, który w każdej kategorii społecznej odbijałby po prostu udział różnych dyscyplin wśród ogółu studentów, a więc odpowiednio 31,5 dla humanistyki, 32,4 dla nauk ścisłych, 16,5 dla prawa, 15,6 dla medycyny i 4,0 dla farmacji w roku szkolnym 1961/62 i, odpowiednio: 34,4; 31,4; 19,9; 10,7 i 3,5 w roku 1965/66. Jak widać, empirycznie stwierdzony rozdział szans ujawnia w stosunku do przypadkowego rozkładu, który by wynikał z „wolnej gry naturalnych skłonności”, regularne odchylenie, wypływające *grosso modo* z tego, że studenci wywodzący się z klas ubogich kierują się raczej na wydziały humanistyczne i nauk ścisłych, a studenci z klas uprzywilejowanych – na wydziały prawa i medycyny. Powinniśmy nawet zauważyć, że w rzeczywistości między rokiem szkolnym 1961/62 a 1965/66 owa *specjalizacja społeczna* fakultetów zaostrzyła się.

W roku szkolnym 1961/62 studenci z klas ludowych kierowali się na studia z zakresu humanistyki bądź nauk ścisłych, podczas gdy większa populacja studentów pochodzących z klas wyższych podejmowała studia prawnicze lub medyczne. I tak 84,7% dzieci robotników rolnych, 75,1% dzieci rolników

i 82,7% dzieci robotników było zapisanych na humanistykę lub nauki ścisłe; za to studia te były udziałem tylko 66,5% dzieci wysoko kwalifikowanych specjalistów i 62,2% dzieci przemysłowców (o których wiadomo nadto, że są w bardzo wysokim stopniu reprezentowane w prestiżowych szkołach, w których się wykłada nauki ścisłe). Mówiąc zwięźle: im niżej schodzi się w hierarchii społecznej, tym bardziej dostęp do szkolnictwa wyższego musi być okupiony *zawężeniem wyborów* prowadzącym kategorie najuboższe do niemal obowiązkowego zesłania na studia humanistyczne bądź studia z zakresu nauk ścisłych. Ewolucja poziomów prawdopodobieństw warunkowych między 1962 a 1966 rokiem wykazuje, że rozkład został niemal nie zmieniony: różne kategorie społeczne podlegały tej samej hierarchizacji w zależności od „wyborów” dyscyplin humanistycznych i nauk ścisłych. Jeśli wzrost odsetka studentów prawa wśród ogółu studentów oznacza dla wszystkich kategorii społeczno-zawodowych spadek szans warunkowych studiowania humanistyki i nauk ścisłych, ów spadek jest szczególnie wyraźny w przypadku wyższych kategorii. Podczas gdy dzieci pracowników rolnych mają w 1966 roku 83% szans zapisania się na humanistykę lub nauki ścisłe, dzieci rolników – 74,2% (czyli mniej o 0,9% w porównaniu z rokiem 1962), a dzieci robotników – 79,3% (mniej o 3,4%), szanse dzieci wysoko kwalifikowanych specjalistów nie wynoszą więcej niż 57% (mniej o 9,5%), a dzieci przemysłowców – 52,6% (mniej o 9,6%); rozbieżność między szansami dzieci robotników i wysoko kwalifikowanych specjalistów pogłębia się w tym okresie od 15% do 22%. Jeśli zanalizujemy bardziej szczegółowo ewolucję prawdopodobieństw warunkowych dla chłopców, stwierdzimy we wszystkich kategoriach społecznych (z wyjątkiem synów urzędników) zmniejszenie prawdopodobieństwa wstępu na wydział humanistyczny, ale spadek ów jest bardziej drastyczny w klasach wyższych niż w średnich i niższych. I tak szanse synów robotników obniżają się z 27,5% do 24,8%, podczas gdy szanse synów wysoko kwalifikowanych specjalistów spadają z 19,3% na 13,7%, a synów przemysłowców z 25,2% na 11,6%. Dostęp do szkolnictwa średniego rozszerzył się na nowe odłamy klas ludowych jedynie za cenę zesłania ich do placówek lub sekcji (na przykład nowoczesnych) znajdujących się obiektywnie na dole hierarchii szkolnej. Skutkiem owego przesunięcia dzieci pochodzące z tych klas natrafiają na zwrótnicę, która je przeznaczona w sposób niemal nieunikniony dla wydziałów nauk ścisłych, oddalając nie tylko od innych wydziałów, ale także od tych nauk w *grandes écoles*<sup>7</sup>. W świetle tego faktu zrozumiałe się staje, iż dla stu-

<sup>7</sup> M. de Saint-Martin, *Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielles dans les études de sciences*, „Revue française de sociologie” (numer specjalny) 1968, t. 2, nr 9, s. 167–184.

dentów z klas ludowych można stwierdzić wzrost prawdopodobieństwa warunkowego podjęcia studiów w zakresie nauk ścisłych, studenci zaś z klas wyższych podejmują częściej studia prawnicze lub medyczne. Podobnie szanse studiowania humanistyki u synów robotników rolnych zmniejszają się w tym okresie o 10,5%, podczas gdy szanse podjęcia przez nich studiów z zakresu nauk ścisłych wzrastają o 9%, i odwrotnie – szanse synów wysoko kwalifikowanych specjalistów na studiowanie zarówno humanistyki, jak i nauk ścisłych zmniejszają się (odpowiednio o 5,6% i 4,3%), podczas gdy szanse na podjęcie przez nich studiów prawniczych lub medycznych wzrastają odpowiednio o 5% i 5,4%. Na ogół dla studentów wywodzących się z klas ludowych i średnich (robotnicy rolni, rolnicy, robotnicy, urzędnicy oraz specjaliści) warunkowe szanse studiowania prawa pozostają najwyraźniej stałe, maksymalny wzrost osiąga jedynie 2,8% w przypadku kategorii urzędników; podczas gdy szanse dzieci wysoko kwalifikowanych specjalistów (+4,6%), a zwłaszcza dzieci przemysłowców (+9,5%) wzrastają zdecydowanie. Toż samo ze studiami medycznymi: szanse wstąpienia na nie są stałe bądź przejawiają lekką tendencję do wzrostu u dzieci pochodzących z klas ludowych, podczas gdy wzrastają one o 5,6% u dzieci z klas wyższych. Podsumowując, można stwierdzić, że lekki wzrost szans wstąpienia na Uniwersytet dzieci z klas ludowych był w pewnym sensie zrekompensowany przez wzmocnienie mechanizmu zsyłania tych, co przetrwali, do określonych wydziałów (i to mimo reform mających na uwadze „racjonalizację” organizacji studiów, realizowanych na wydziałach prawa i medycyny w okresie przez nas badanym).

Wystarczy zastosować zasadę interpretacji statystyk, która pociąga za sobą rachunek szans warunkowych wedle wydziałów i innych czynników o charakterze wewnętrznym różnicujących system nauczania (jak na przykład te, które oddzielają dyscypliny w ramach tego samego wydziału; zob. rysunki 4 i 5 – a zwłaszcza te, które przeciwstawiają *grandes écoles*, także dokładnie zhierarchizowane, ogółowi wydziałów), aby znaleźć sposób uchwycenia w statystykach mierzących ewolucję struktury szans dostępu do pewnego poziomu i do określonego typu nauczania tego, co stanowi być może podstawowe prawo przeobrażenia związków między systemem nauczania i strukturą klas społecznych. Chodzi tu o zrozumienie, iż biorąc za jednostkę analizy studenta i abstrahując od pozycji, jaką placówka czy sekcja przyjmująca go zajmuje w otwartej lub ukrytej hierarchii instytucji szkolnej, godzimy się na przeoczenie zjawiska podwojenia przywileju polegającego na tym, że kategorie mające największe szanse dotarcia do określonego poziomu nauki szkolnej mają również największe szanse dostania się do placówek, sekcji i dyscyplin, z którymi wiążą się największe szanse późniejszego powodzenia, tak szkol-

nego, jak społecznego. Co więcej, nie chcemy dostrzec, że przesunięciu struktury szans dostępu do systemu nauczania – mogącego odtwarzać istniejące już zróżnicowania bądź tworzyć nowe – towarzyszy nieuchronnie stałe redefiniowanie kryteriów rzadkości szkolnej i społecznej tytułów uniwersyteckich<sup>8</sup>. Dzięki temu systematycznie dokonywanemu wybiegowi jesteśmy skłonni nie doceniać właściwej systemowi nauczania umiejętności neutralizacji (dzięki wzrastającemu różnicowaniu ukrywającemu jego hierarchiczną strukturę) efektów przesunięcia struktury szans dostępu do Szkoły lub inaczej – umiejętności zastąpienia opozycji wyrażanej w kategoriach „wszystko lub nic”, wstępu lub wykluczenia, charakteryzujących inny stan systemu, przemyślnymi gradacjami, przemyślnie ukrytymi, które przechodzą od pełnego uznania „praw burżuazji” uniwersyteckiej do różnych stopni wydalenia<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Statystyka dochodów w zależności od wieku przerwania studiów wskazuje na to, że rentowność ekonomiczna dodatkowego roku studiów gwałtownie powiększa się, poczynając od warstwy wieku *grosso modo* pokrywającej się z przeciętnym wiekiem w momencie wstąpienia na studia wyższe, to znaczy z poziomem kursu szkolnego, z którego klasy ludowe są niemal całkowicie wyeliminowane. Wszystko skłania do przekonania, że ów próg musiał stale się wznosić – w miarę, jak dostęp do określonego szczebla nauczania tracił znamię rzadkości z powodu przesunięcia struktury szans szkolnych.

<sup>9</sup> Zgodnie z tym sposobem rozumowania zapomnieć o *grandes écoles*, gdzie rekrutacja społeczna wykazuje tendencję do wznoszenia się od początku XX wieku (np. udział studentów z klas wyższych na humanistyce w *École Normale Supérieure* wzrósł z 49% w latach 1904–1910 (lub 1924–1930) do 65,9% w 1966 r., a w teście szkole na naukach ścisłych z 36,3% w latach 1904–1910 do 49,6% w 1924–1930 i 67,6% w 1966), oznaczałoby popełnić błąd, którego doniosłość jest niewspółmierna z odsetkiem uczniów tych szkół, ponieważ instytucje te – mając najwyższą rangę w systemie szkolnym, a nawet w systemie jego związków z władzą polityczną – są niemal zmonopolizowane przez klasy uprzywilejowane.

## Wywiad z profesorem Pierre'em Bourdieu\*

E.N. – Panie Profesorze, jest Pan autorem wielu poważnych prac, niestety nieuprzedstawianych polskim czytelnikom (z wyjątkiem dwóch artykułów zawartych w tomie *Kryzys i schizma* wydanym przez PIW pod redakcją E. Mokrzyckiego). Niemniej jednak jest Pan znany i ceniony w wąskim gronie teoretyków kultury, wielokrotnie cytowany na przykład przez prof. Antoninę Kłoskowską w książce *Socjologia kultury*. Miejmy nadzieję, że przygotowywane przez PWN wydanie znanej Pańskiej pracy – napisanej wspólnie z J.-C. Passeronem – *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, która ukazała się w 1970 r., zapoczątkuje cykl przekładów pozwalających nadrobić owo zaniedbanie. Ponieważ owa praca ani nie zapoczątkowała, ani nie zakończyła Pana twórczości naukowej, czy mógłby Pan określić jej miejsce w Pana dorobku?

P.B. – *Reprodukcja* jest jedynie momentem długiego procesu badań równocześnie teoretycznych i empirycznych. Właśnie oddałem mojemu wydawcy nową książkę zatytułowaną *Szlachta państwowa*. Dokonuję w niej bilansu badań. Niektóre były rozpoczęte znacznie przed ukazaniem się *Reprodukcji*, to

---

\* Wywiad przeprowadzony przez Elżbietę Neyman i opublikowany w: „Kultura i społeczeństwo”, nr 3–4, Lipiec–Grudzień 1989, s. 183–189.

znaczy w latach 1965–1966. *Reprodukcja* była próbą podsumowania w określonym momencie. Stąd tytuł, który dał początek owemu sloganowi „teorie reprodukcji” obejmującemu wszystkie prace zainspirowane tym, co wówczas jawiło się jako nowy paradygmat. W istocie owa książka w zaskakujący sposób zdecydowała o głębokiej zmianie w postrzeganiu systemów wychowawczych, a nawet wszystkiego, co dotyka „ruchliwości społecznej”. Nie ma tygodnia, bym nie otrzymał ze Stanów Zjednoczonych takiej czy innej pracy wykazującej wkład wielkich instytucji elity – jak uniwersytety Ivy League – do reprodukcji „elit” (*Education and Power, Preparing for Power* itd.). Odeszliśmy daleko od zachwytów lat pięćdziesiątych nad Stanami Zjednoczonymi jako rajem „*social mobility*” w odróżnieniu od społeczeństw europejskich zamkniętych w ich skostniałym archaizmie. I nie wątpię, że niebawem zostanie odkryta w krajach socjalistycznych niezwyklej roli, jaką odgrywa kształcenie w reprodukcji biurokracji państwowych (co stanowi podstawowy temat mojej ostatniej książki).

Nawiasem mówiąc, aby przedstawić czytelnikowi polskiemu moją pozycję we francuskim środowisku intelektualnym, chciałbym tylko zauważyć, że moja książka *Spadkobiercy* (*Les Héritiers*) przedstawiała dane statystyczne wykazujące funkcję reprodukcyjną wychowania w krajach Europy Wschodniej już w początkach lat sześćdziesiątych. Była to epoka, w której wielu aktualnych, najbardziej zaciekle krytyków tych krajów i ich ustroju politycznego wygłaszało hymny pochwalne na rzecz socjalistycznego raję!

Ale zamknijmy nawias i wróćmy jeszcze – na krótko – do *Reprodukcji*. Ową troskę o podsumowanie można dostrzec również w wysiłku posuniętym aż do absurdu w pierwszej części, aby nadać modelowi teoretycznemu najwyższy stopień formalnej ścisłości. Obawiam się, czy aby ów abstrakcyjny wywód nie zniechęci czytelnika, czego bym żałował, gdyż za-

wiera on pewne ważne twierdzenia o autorytecie pedagogicznym, przemocy symbolicznej, a także podstawowe pojęcia mojej teorii, które opracowałem zwłaszcza w książce *Sens praktyczny (Le sens pratique)*, jak na przykład pojęcie habitusu.

Podsumowując, chciałbym przekazać dwie wskazówki dla czytelnika: przede wszystkim nie należy izolować tej książki z całości prac równoległych, które – mam nadzieję – zostaną przełożone. Mam tu na myśli przede wszystkim pracę na temat frekwencji w muzeach europejskich (m.in. polskich), w której dzięki wielkiemu wysiłkowi włożonemu w badania empiryczne ustalam relację między praktykami kulturalnymi, frekwencją muzeów, uczęszczaniem do teatrów i sal koncertowych a poziomem wykształcenia i w której usiłuję zrozumieć, jak jest nabywana i jak funkcjonuje dyspozycja estetyczna, ów bardzo specyficzny sposób spoglądania na dzieła, który ludzie wykształceni ujmują jako naturalny. Po drugie, czytając tę książkę nie należy przywiązywać zbytnej wagi do specyfiki systemu francuskiego; aby nie stać się jedynie programem „teoretycznym”, metoda powinna stosować się do określonego przedmiotu usytuowanego geograficznie i w czasie – osobiście miałem pod ręką system francuski – ale może ona także stosować się do jakiegokolwiek możliwego przedmiotu. Jeśli nastawiona jest na wytropienie twierdzeń ogólnych i n i e z m i e n n y c h, zachęca równocześnie do poszukiwania z m i e n n y c h związanych z tradycją narodową, systemem politycznym itd. To ów typ badań lektura mojej pracy powinna inspirować.

E.N. – Czy aby nie jest pewnym paradoksem fakt, że analizując efekty koturnowego języka *ex cathedra* posługuje się Pan językiem trudnym, nieraz jakby tajnym? Mam tu na myśli pańskie opracowanie zatytułowane *Stosunek pedagogiczny i komunikowanie*, w którym pokazuje Pan, że uczniowie rozumieją jedynie bardzo niedoskonale język *ex cathedra* i że



profesorowie i uczniowie zgodnie udają, że są rozumiani i rozumieją. Czy aby Pan nie wpada sam w tę pułapkę, którą wyjawia? Muszę przyznać, że jako tłumacz *Reprodukcji* mocno się nabiedziłam, zwłaszcza że nie usiłowałam uciekać się do pańskiej pomocy – wiedząc, że jest Pan niedostępny.

P.B. – Jeśli chodzi o Pani kłopoty, nie miała Pani racji nie zgłaszając się do mnie, byłbym szczęśliwy, gdybym mógł Pani pomóc, tak jak wszystkim pozostałym tłumaczom. Natomiast pytanie postawione przez Panią jest doprawdy trudne. Przede wszystkim jako czysty produkt francuskiego systemu szkolnego zachowałem nieświadome przywiązanie do pewnego sposobu pisania, i to w większej mierze, niż bym sobie tego życzył. Możliwe także, że owe nawyki stylistyczne powracają wywołane przez system obronny, gdy chodzi o opis spraw, które wyklucza wykształcona wizja kultury: aby zaświadczyć, że krytyka systemu nauczania i kultury przezeń przekazywanej nie jest inspirowana przez brak kultury lub – jak to często ma miejsce – przez przecucia wykluczenia z kultury.

Myślę jednak, że ta odpowiedź nie dotyka sedna sprawy. Socjologia taka, jaką sobie wyobrażam, powinna stale walczyć ze zdrowym rozsądkiem, gotowymi ideami, to znaczy ze słowami, słowami naładowanymi całą filozofią społeczną. Stąd ów stały wysiłek – który w innych naukach przejawia się w użyciu języka formalnego – aby zerwać z werbalnymi automatyzmami, z językiem, który „obraca się w nicość” (*tourne à vide*), jak mówi Wittgenstein. Może nie zauważyła Pani, że liczne słowa najbardziej rozpowszechnione w międzynarodowym języku socjologicznym są zupełnie nieobecne w moim słownictwie: *role, status, ascription, achievement, goal, profession, professionalization, modernization* itd. – cytuję słowa angielskie, aby równocześnie uprzytomnić źródło tej specyficznej gwary międzynarodowej. Zerwanie ze zdrowym rozsądkiem – co czyni zawsze nauka – jest przede wszystkim

zerwaniem z werbalną rutyną. Stąd bierze się częste odwoływanie do słów rzadkich lub parafraz, które przez ich powtarzalność mogą nadać mojemu stylowi pozory języka. Na przykład w mojej ostatniej książce tłumaczę obszernie, dlaczego zastępuję pojęcie „klasy dominującej” czy „elity” pojęciem „pola panowania” lub pojęcie „ideologii” pojęciem „socjodycei” (skądinąd niewygodnym, ponieważ nie pozwalającym uformować przymiotnika) itd. Paradoksalnie, należy wprowadzić dyscyplinę do słów, ich używania, aby uwolnić myśl od przemocy symbolicznej, jaka się często dokonuje poprzez bezkrytyczne poddanie nawykom myślowym powiązanych z werbalnymi rutynami. Mam tu na myśli na przykład używanie par przymiotników: błyskotliwy – poważny, ciężki – lekki, dystyngowany – wulgarny itd., które dokładnie analizuję w mojej ostatniej książce. Te nieszkodliwe epitety, które nanoszą profesorowie na marginesie zadań, strukturalizują percepcję i ocenę prac oraz samych uczniów: dzięki złożonym relacjom homologii strukturalnej pozostając w związku ze społecznymi opozycjami pozwalają one sformułować i wytwarzać sądy, które – choć społecznie skrzywione – są przeżywane jako społecznie neutralne. To samo dotyczy sądów estetycznych lub etycznych, w których te same pary przymiotników odgrywają rolę determinującą.

E.N. – Czy mógłby Pan przedstawić pokrótce centralną tezę pańskiej książki? Rozumiem dobrze pańskie opory, ale czy odmawiając nie ryzykuje Pan jako współautor idei ich uproszczenia bądź deformacji?

P.B. – Dotyka tu Pani innej mojej słabości czy moich własnych sprzeczności. Poszukując za wszelką cenę ścisłości i dążąc do odtworzenia skomplikowanej rzeczywistości narażamy się na niezrozumienie ze strony czytelnika i sprzyjamy niejako lekturom ograniczonym przez niezrozumienie umyślne lub nieumyślne. Myślę, że mało książek zostało równie źle

odczytanych jak *Reprodukcja* (choć skądinąd jest to jedna spośród książek najczęściej cytowanych). Przede wszystkim nie mówi się w niej o tym, że system nauczania odtwarza strukturę społeczną, ale o tym, że przyczynia się on do reprodukcji tej struktury. W mojej ostatniej książce rozwijam myśl, że większość społeczeństw nowoczesnych dąży do utrzymania dwóch współwystępujących typów reprodukcji: rodzinnego, w którym rodzina kontroluje niemal całkowicie, w granicach praw spadkowych, przekaz władzy i przywilejów, oraz typu reprodukcji o składowej szkolnej, w której ów przekaz dokonuje się jedynie za pośrednictwem szkoły. W rzeczywistości ów drugi typ reprodukcji przybiera względnie na wadze, nawet we Francji, w rodzinach wielkiej burżuazji przemysłowej i komercyjnej. Ale to nie wszystko: usiłuję wyprowadzić podstawowe prawa z akumulacji i przekazu kapitału kulturowego, który przyczynia się w coraz większym stopniu do określenia pozycji społecznych i szans dostępu do dóbr i usług. Oto niektóre spośród idei tej pracy.

E.N. – Choć często wypowiadał się Pan na ten temat, chciałabym Pana prosić o określenie pańskiego miejsca wśród wielkich teorii, o przedstawienie wpływów, jakim Pan podlegał oraz przyjętych przez Pana „dystansów” – jak mówią Francuzi. Jestem świadoma faktu, że jest Pan zagorzałym przeciwnikiem etykietek, ale i w tym przypadku nie może Pan ich uniknąć i – czy chce Pan tego czy nie – przylepi się do pańskiego nazwiska „*label*”, jak mówią socjologowie amerykańscy. Poza tym argumentem mogę wysnuć inny, może bardziej przekonywający: etykiety naukowe mogą badacza ukrzyżować, obezwładnić, unieszkodliwić rozwój jego idei itd., ale w pewnych sytuacjach mogą odegrać rolę wprowadzającą, informacyjną. Biorąc pod uwagę fakt, że Pańska twórczość nie jest przełożona jeszcze na język polski, warto chyba pokusić

się przynajmniej o orientacyjne osadzenie jej w kontekście aktualnej myśli humanistycznej...

P.B. – Owa mania klasyfikacyjna jest jedną z podstawowych przeszkód w prawidłowym komunikowaniu, które jest jednym z warunków postępu wiedzy naukowej. Kiedy przylepia się etykiety w walkach naukowych, to po to, by zredukować lub zniszczyć przez „skatalogowanie”, jak mówimy. Ten, kto został „skatalogowany”, jest zaklasyfikowany, zamknięty w kategorii. Mamy tu do czynienia z tą samą logiką co w rasizmie, który w istocie rzeczy zamyka. Lubię stawiać czoło klasyfikacjom (nigdy nie cytowałem Webera równie często co w epoce tryumfującego we Francji lat siedemdziesiątych–osiemdziesiątych marksizmu). Wnoszą one do świata naukowego obyczaję właściwe światu politycznemu lub – mówiąc precyzyjnie – pewnej tradycji stalinowsko-żdanowskiej, do której czuję obrzydzenie; tradycji, którą denuncjatorzy stalino-żdanowizmu ochoczo przyjmują, gdy na przykład przystrajają mnie etykietką neomarksisty. W rzeczywistości, jeśli to Panią bawi, może to Pani sprawdzić, że byłem antystalinowcem wówczas, gdy cała masa intelektualistów francuskich – obecnie najbardziej zażartych krytyków stalinizmu – była skrajnie stalinowska, to znaczy w latach pięćdziesiątych; że w latach siedemdziesiątych marksieści chińscy i inni potępiali mnie jako durkheimistę czy weberystę, by w latach osiemdziesiątych – często ci sami, jeno z pozycji antymarksistowskich – potępiać mnie jako neomarksistę. Ale to wszystko nie jest znów tak interesujące. Mógłbym dla zabawy wykazać, że w zasadniczych punktach jestem pascalowski. Jakoż Pascal jest niewątpliwie autorem, który najlepiej wyczuł wszystko to, co uwydatnia się w tym, co określam jako przemoc symboliczną, to znaczy wszystkie efekty dominacji dokonujące się poprzez – jak on określa – „zegarek”, birety akademickie czy haftowane togi, gronostaje sędziów itd.

(rozumie się samo przez się, że owa „genealogia” teoretyczna jest jedynie grą i że mógłbym uczynić to samo z wieloma innymi autorami...). Wszystko to, prawie całkowicie nieobecne w nowoczesnych teoriach władzy, niemal zawsze zamkniętych – nawet jeśli idzie o teorię Webera – w pewnej formie *ekonomiczmu*, występuje u autorów klasycznych, którzy jak Pascal czy La Rochefoucauld umieją jeszcze spoglądać na społeczność dworu lub konstatować – jak to czyni Hobbes (jeszcze jeden autor ważny dla mnie): „mieć władzę to otrzymać kredyt na władzę”. Ale tego wszystkiego nie nauczyłem się tylko z książek: studiowałem wiele społeczeństw, w których wartości honoru są bardzo istotne, jak społeczeństwo kabylskie (polecam Pani moją książkę *Zmysł praktyczny*) lub społeczność bearneńską, z której się wywodzę.

E.N. – Właśnie, à propos, czy pańska postawa krytyczna wobec świata intelektualnego nie jest związana z tym dystansem geograficznym – Bearn jest okolicą oddaloną od centrum, rodzajem ślepego zaułka u stóp Pirenejów – a także z dystansem społecznym? Jako namiętna czytelniczka pańskich prac często zadawałam sobie pytanie, skąd się bierze to spojrzenie obnażające rzeczywistość świata intelektualnego; jego kłamstwa, fikcje, rytuały? i ta pasja (powiedziałabym wręcz nienawiść...) przenikająca strony godne Nietzschego...

P.B. – Wszystko to jest bardzo skomplikowane. Jestem równocześnie całkowicie „na zewnątrz” i całkowicie „wewnątrz”. Prawdą jest, że nie urodziłem się w pobliżu „ogniska wartości kulturalnych” – jak mawiał Halbwachs – choćby jak ci, którzy zawdzięczają École Normale swój awans. Uczniowie nauczycieli bywali też często w tradycji francuskiej odpowiednikiem synów pastora w tradycji niemieckiej. Przychodząc – jak to Pani sugeruje – z bardzo daleka, ze świata najbardziej oddalonego i z całą pewnością najbardziej obcego wielu światowym wartościom inteligencji paryskiej (w mojej

wczesnej młodości spędzałem tyleż czasu na grze w baskijską *pelotte* czy w szyby co na czytaniu poetów...), znalazłem się jakoby przerzucony przez moje „sukcesy szkolne” do miejsca, w którym produkują się intelektualści, *École Normale Supérieure*, i to wówczas, gdy owa szkoła elity była pełna prestiżów Sartre’a, Merleau-Ponty’ego czy Arona. Z całą pewnością cały mój stosunek do systemu szkolnego i oferowanej przezeń kultury wypłynął z faktu, że byłem równocześnie zachwycony i zawiedziony. Odkryłem, że – jak w powieści Kafki – za wąskim przejściem, strzeżonym przez groźne cerbery nie było niczego lub prawie niczego, tylko pretensjonalność i frywolność; że najbardziej „rewolucyjni” byli niemal zawsze najbardziej burżuazyjni, zmuszający innych do płacenia ceny za ich własne wyrzuty sumienia wpierw narzuciwszy im własne urojenia postępowe, potem dotykając ich swoim nawróceniem i skruchą; że prosta zgoda na wymogi pracy intelektualnej oraz troska o sprostanie odpowiedzialności wiążącej się z przywilejem takiego „powołania” były uważane za szczyt naiwności itd. Ale wystarczy ponownie odczytać pisma Rousseau odkrywającego paryską inteligencję lub to, co pisał Groethuysen, który jako Niemiec – emigrant w Paryżu – miał pewne racje, by te pisma zrozumieć... Jak Pani widzi, jeszcze raz posługuję się moją kulturą, by się uchylić...

E.N. – Pozostanmy przy paradoksach... Mam ochotę zadać Panu pytanie przewrotne: jak wytłumaczyć sukces w obrębie instytucji uniwersyteckich kogoś, kto miast podjąć ustaloną w nich grę, demistyfikuje ją i staje się tym, co „psuje zabawę”, jak to określa Huizinga? Jest Pan profesorem w *Collège de France*, aktualnie jedynym socjologiem w tej najbardziej prestiżowej instytucji intelektualnej kraju; posiada Pan tam katedrę ongiś zajmowaną przez Marcela Maussa; został Pan wybrany przez zespół profesorów, który miał za członków takie osobistości, jak: Fernand Braudel, Claude

Lévi-Strauss, Michel Foucault, Georges Dumézil, Emile Benveniste, Georges Duby oraz wielu innych znakomitych uczonych mniej znanych szerokiej publiczności. Czy nie jest to dziwne?

P.B. – W mojej ostatniej opublikowanej książce *Homo Academicus* znajdzie Pani część odpowiedzi: zobaczy Pani, że Collège de France zajmuje miejsce zupełnie wyjątkowe we francuskim polu intelektualnym i to od początku, ponieważ został on założony w epoce reformy p r z e c i w k o Sorbonie i jej konformizmowi akademickim. Nawet dzisiaj biegun przestrzeni uniwersyteckiej, na którym znajduje się większość profesorów Collège de France określonych przeze mnie jako „uświęceni heretycy”, jest polem dla osobnych badań, prestiżu intelektualnego, uznanej marginesowości. O większości mistrzów Collège de France (Marcel Mauss nigdy nie przedstawił pracy doktorskiej i przynajmniej w tym względzie jestem w tej samej sytuacji) można by powiedzieć, że są herezjarchami kościoła: wielu spośród nich jest całkowicie pozbawionych w ł a d z y nad instytucjami uniwersyteckimi, a zwłaszcza nad instancjami powołanymi do reprodukcji. A można by mnożyć przykłady par mistrzów-antagonistów jak trzydzieści lat temu Georges Gurvitch na Sorbonie i Claude Lévi-Strauss w Collège (był on wielokrotnie odrzucany na Sorbonie). Ale to nie wszystko: zespół profesorów Collège de France obejmuje specjalistów wszystkich nauk – zarówno przyrodniczych, jak i nauk o człowieku i myślę, że socjologia, ostatnio narodzona dyscyplina, korzystała z solidarności specjalistów dziedzin ustalonych, którzy pomogli kolegom z tradycji bardziej klasycznej pokonać ich podejrzliwość i opory oraz zaakceptować w ich gronie reprezentanta nauki, która posuwa się nawet do przyjęcia za przedmiot swoich dociekań inne nauki.

E.N. – Jeszcze, na zakończenie, jak sformułowałby Pan swoje socjologiczne *credo* oraz „paradygmat Bourdieu”?

P.B. – Pozostawmy na boku *credo* nie poświęcając zbyt wiele uwagi wyznawanej przeze mnie pewnej wierze trochę naiwnej, przestarzałej i nie nazbyt sztywnej, wierze w cnoty nauki (nawet na terenie polityki). Ale gdybym miał scharakteryzować w jednym słowie mój pogląd na socjologię, powiedziałbym, że ma ona być r e f l e k s y j n a, to znaczy że stosuje się ona przede wszystkim właśnie do socjologii i socjologa. Socjologia posiada środki, które jej pozwalają wymknąć się historycystycznemu kręgowi i to nie dzięki odskokowi w transcendencję (na wzór zupełnie klasyczny i banalny Habermasa), ale dzięki stałej pracy nad sobą samą. Chodzi tu o permanentną samokontrolę podmiotu poznającego, który może posługiwać się – i to w każdym momencie! – zdobywaną przezeń wiedzą o społecznych uwarunkowaniach jego własnych aktów poznania, aby panować nad tymi uwarunkowaniami. Wolność jest związana ze wzrostem świadomości konieczności, z uświadomieniem sobie przeszkód, uwarunkowań, zwłaszcza tych, które ciążą na świadomości. Najbardziej obiektywistyczna socjologia, która odsłania obiektywne struktury, prowadzi – dzięki analizie włączenia tych struktur – do socjologii świadomości poznającej, opisując tym samym możliwość wolności w stosunku do tych struktur i śladów, jakie pozostawiają one w świadomościach.

Jednak na koniec odsyłam Panią do tekstu mojego wykładu inauguracyjnego w Collège de France zatytułowanego przez wydawcę *Lekcja o lekcji (Leçon sur la leçon)* – jest to równocześnie sposób szerszej odpowiedzi na Pani poprzednie pytanie. Zobaczy Pani, że refleksyjność daje zawsze możliwość wolności w stosunku do instytucji: wywód nawet najbardziej rytualny i najbardziej uroczysty – za cenę pewnej ostrożności oracyjnej, to znaczy respektowania pewnych granic – może przyjąć siebie samego za przedmiot. Decydując się na wygłoszenie lekcji o tym, czym jest wygłaszanie lekcji, można



przekazać lekcję głębszą od wszelkich – jak sądzę – lekcji: lekcję wolności, a przede wszystkim wolność od wszystkich lekcji.

E.N. – Dziękuję bardzo za poświęcenie czytelnikowi polskiemu cennego czasu. Cieszę się z roli, jaka mi przypada z racji tłumaczeń i tego wywiadu – roli pańskiego ambasadora w Polsce.

# Indeks osób

(opracowała *Elżbieta Staśkiewicz*)

- Abegglen James C. 238  
Adorno Theodor Wiesengrund 30, 34  
Albéniz Isaac Manuel Francisco 34  
Althusser Louis 12  
Anderson C. A. 263  
Aron Raymond 14  
Arystoteles (Aristotéles) ze Stagiry 14  
Aznavour Charles 34
- Bach Johann Sebastian 33  
Balazs E. 230  
Bally C. 210  
Bardot Brigitte 34  
Bardy Gustave 146  
Beckett Samuel Barclay 33  
Bell Daniel 293  
Benedict Ruth Fulton 292  
Bennett J. W. 293  
Benveniste Émile 350  
Bernstein Basil 208, 209  
Blanchard R. 249  
Bloomfield L. 214  
Boltanski L. 14, 22, 73  
Boudon Raymond 24  
Bouglé Célestin 156, 269
- Bourdieu Pierre 7–55, 65, 153, 192, 236, 243, 258, 265, 283, 319, 330, 341  
Bradel Fernand 349  
Buffet Bernard 34  
Bystroń Jan Stanisław 19, 24
- Calverton V. F. 231  
Cassirer Ernst 208  
Castel R. 14, 22, 70  
Chałasiński Józef 19, 24, 27  
Chamboredon J.-C. 14, 22  
Charry, gen. 249  
Chomsky Avram Noam 67  
Clark B. R. 263  
Caudel Paul 145  
Clerc P. 254  
Cooley Charles Horton 18, 30  
Crozier Michel 294, 295
- Damourette J. 206  
Darbel A. 37, 319  
Darras 319  
Derrida Jacques 16  
Descartes René (Kartezjusz, Renatus Cartesius) 116  
Duby Georges 350

- Dumézil Georges 350  
 Durkheim Émile 12, 17, 21, 47, 74,  
 75, 83, 91, 135, 147, 205, 237, 239,  
 244, 251, 275, 303–307
- Engels Fryderyk (Friedrich) 137, 311  
 Epimenides 85  
 Eutydem z Chios 98
- Feuerbach Ludwig 16  
 Floud J. 254, 263  
 Fortes Meyer 79  
 Foucault Michel 10, 12, 220, 350  
 Franciszek I (Valois-Angoulême),  
 kr. Francji 63  
 Freud Sigmund 30, 94  
 Funès Louis de 34
- Genet Jean 33  
 Gershwin George (właśc. Jacob Ger-  
 shwin) 34  
 Girard A. 238  
 Giraudoux Jean 223  
 Goffman Erving 42, 44  
 Goody Jack 79  
 Goslin D. A. 271  
 Goya y Lucientes Francisco 33  
 Groethuysen Bernhard 349  
 Gurvitch Georges 350
- Habermas Jürgen 351  
 Halbwachs Maurice 304, 305, 348  
 Halsey A. H. 254  
 Hams Paul 326  
 Havighurst Robert J. 254  
 Heidegger Martin 12  
 Hobbes Thomas 47, 48  
 Hollingshead A. E. 260  
 Horowitz Irving Louis 38
- Huizinga Johan 349  
 Humboldt Karl Wilhelm Freiherr  
 von 148, 208  
 Husen T. 254  
 Husserl Edmund 12, 15, 29, 121
- Jamous H. 268
- Kafka Franz 349  
 Kant Immanuel 18, 22, 32, 37, 38,  
 208, 220  
 Kartezjusz zob. Descartes René  
 Kelsall R. K. 326  
 Kłoskowska Antonina 7, 22, 31, 49,  
 52, 341  
 Konfucjusz (Kung-cy, Kung-fu-cy,  
 właśc. Kung Ciu, Czung-ni) 89
- La Rochefoucauld François de 348  
 Lazarsfeld Paul Felix 50  
 Lenin Włodzimierz (Władimir) Iljicz  
 (właśc. W. I. Uljanow) 140  
 Levenson J. R. 230  
 Lévi-Strauss Claude 12, 43, 47, 350  
 Lipset Seymour Martin 38  
 Liszt Ferenc (Franz) 34
- Łypacewicz Stanisław 295
- Marks Karol (Karl Heinrich Marx)  
 12, 16, 17, 20, 47, 74, 75  
 Mauss Marcel 349, 350  
 Mead Margaret 148  
 Merleau-Ponty Maurice 349  
 Michelet Jules 120  
 Minami 293  
 Mitterrand François 10  
 Mokrzycki Edmund 41, 341  
 Mysłakowski Zygmunt Karol 19

- Nagai M. 293  
Neugarten B. L. 254  
Neyman Elżbieta 41, 62  
Nietzsche Friedrich Wilhelm 348  
  
Ossowski Stanisław 15, 17  
Ostwald Friedrich Wilhelm 43  
  
Panofsky Erwin 111, 318  
Pareto Vilfredo Federico Damaso 43  
Parsons Talcott 319  
Pascal Blaise 47, 348  
Passeron Jean-Claude 7, 11, 25, 53,  
55, 153, 192, 330  
Pfeiffer R. P. 296, 297  
Piaget Jean 125  
Pichon E. 206  
Pitts Jessie R. 291  
Platon 296, 328  
Prieto L. 210  
Protagoras z Abdery 144  
Proust Marcel 54, 294  
  
Renan Joseph Érnest 205, 218  
Renoir Pierre-Auguste 34  
Rivet J.-P. 34  
Robbins, lord 288  
Roland (Orland, Hruotland) 294  
Rosenthal F. 133  
Rousseau Jean-Jacques 72, 86, 349  
Ruiter R. 254  
Russell Bertrand Arthur William 114  
  
Saint-Martin Monique de 32, 153,  
192, 260, 265, 338  
Sapir Edward 208  
Sartre Jean-Paul 15, 31, 274  
  
Saussure Ferdinand 12  
Schumpeter Joseph 287  
Schütz Alfred 12, 18  
Snyders G. 244  
Stendhal (właśc. Marie Henri Bey-  
le) 213  
Strawiński (Strawinski) Igor Fiodo-  
rowicz 33, 34  
Suchodolski Bogdan 31  
Szczepański Jan 24  
  
Tomasz z Akwinu (Thomas Aquin-  
as) św., zw. Akwinatą 14  
  
Utrillo Maurice 34  
  
Verdi Giuseppe Fortunino Frances-  
co 34  
Vermot-Gauchy M. 287, 288, 323  
  
Werner William Lloyd 238  
Watsuyi 293  
Weber Max 12, 17, 21, 47, 50, 54, 74,  
75, 87, 94, 101, 137, 146, 200,  
238–240  
Whorf Benjamin Lee 208  
Wilson Logan 304  
Winiarski Leon 44  
Wittgenstein Ludwig Josef Johann  
12, 344  
Witwicki Władysław 296  
Wygotcki Lew Siemionowicz 125  
  
Young M. 39  
  
Znanięcki Florian Witold 18, 40,  
44–46

# Indeks rzeczowy

- agregacja 62, 156, 198, 199, 201, 234, 237, 246, 248–251, 269, 273, 309
- akulturacja 105, 124, 156, 199, 215, 279
- arbitralność 26–28, 31, 67, 68, 75, 81, 82, 86, 89–91, 108, 111, 114–118, 123, 297
  - kulturowa 27, 28, 65, 67, 68, 73, 75, 78, 80–85, 89–91, 97–100, 102–124, 126, 129, 131, 133, 135, 138, 141, 143, 148–150, 290, 293
- autorytet 20, 26, 29, 41–43, 67, 68, 82, 85, 86, 88, 89, 92, 93, 95, 96, 100–103, 105–108, 110, 139, 145–150, 173, 193, 195, 196, 200, 205, 217, 222–224, 242, 244, 292, 296, 310, 311, 314
  - pedagogiczny (AP) 25, 73, 84, 85–87, 93–108, 110, 114–116, 127, 134, 144–147, 194, 195, 198, 223, 248, 296, 303, 310, 321, 322
  - szkolny (AS) 25, 73, 145–149, 197, 310
- awans 23, 173, 185, 217, 239, 257, 276, 337, 348
  - kulturowy 134
  - społeczny 104, 238, 257, 258, 271, 298, 314, 318, 333
- dekulturacja 123, 124
- dominacja 21, 28, 74, 75, 78, 80, 83, 88, 89, 98, 99, 105, 107, 119, 237, 301, 316, 347
- dwukulturowość 86
- działalność (działanie) pedagogiczna (DP) 29, 65, 68, 75–80, 82–100, 102–110, 194, 194, 217, 219, 224, 227, 228, 293, 295, 296, 300
  - symboliczna 47, 51, 74, 100
- etos 13, 24, 73, 107, 124, 129, 131, 171, 174, 184, 192, 259, 287, 298, 311, 318, 319
- grandes écoles 49, 60, 62–64, 133, 169, 180, 204, 234, 236, 237, 243, 245, 275, 298, 313, 331, 336, 338–340
- habitus 8, 13–16, 23, 29, 30, 34–36, 39, 65, 73, 108–114, 117, 118, 121–124, 126–128, 130, 133, 135, 136, 138, 140, 154, 173, 209, 211, 267, 280, 305, 317–320, 322, 343

- interioryzacja 13, 107, 108, 113,  
117–119, 126, 162, 173, 258, 333
- internalizacja 14, 15, 49
- kapitał 45, 48, 109, 129, 131, 156–  
–160, 163–165, 168, 173, 174, 177,  
180, 182, 188, 207
- ekonomiczny 20, 35, 38, 48
  - kulturowy 20, 24, 25, 32, 35, 38, 48,  
49, 73, 84, 107, 124, 153, 157, 160,  
167, 168, 171, 173, 188, 192, 260,  
265, 292, 310, 321, 328
  - społeczny 24
  - symboliczny 8, 45
- klasa społeczna 17, 28, 37, 38, 49,  
55, 75, 78–81, 83–85, 88–90, 92,  
93, 97, 98, 100–104, 106–108,  
110–114, 119, 121, 122, 124, 128–  
–135, 142, 145, 147–149, 154, 157,  
160, 163–166, 168, 171, 173, 175,  
177–180, 182, 184, 188, 191, 192,  
205–208, 225, 227–230, 242, 244,  
253–261, 264, 265, 267, 268, 273,  
278, 280–282, 285, 287–289, 292,  
297–302, 310, 317–321, 324, 327,  
328, 330, 333, 336, 337, 339
- dominująca 36, 75, 80, 82, 84, 88,  
97, 99, 102, 105–108, 112, 119,  
120, 123, 124, 126, 129, 134, 141,  
219, 222, 223, 225, 229, 231, 232,  
268, 276, 298, 302, 303, 307–311,  
314, 316, 317, 320, 321, 345
  - elitarna 37
  - ludowa 36, 37, 104, 130, 156–160,  
164, 167–170, 180–182, 212, 213,  
215, 243, 254, 256, 259–263, 266,  
312, 316, 336–340
  - niższa 123, 271, 332
  - pochodzenia 24, 25, 173, 268, 312
  - posiadająca 46, 84
  - średnia 104, 158–160, 163, 164,  
168–170, 179, 181, 209, 212, 213,  
243, 298, 312, 318, 329, 330, 336,  
339
  - uprzywilejowana 111, 113, 182,  
206, 211, 228, 231, 243, 276, 311,  
312, 314, 324, 331, 337, 340
  - wyższa 25, 26, 157–160, 164, 165,  
169, 170, 181, 182, 186, 212, 312,  
336–340
  - zdominowana 28, 88, 99, 105, 112,  
118–120, 128, 133, 134
- komunikacja pedagogiczna 73, 78,  
84, 85, 93–96, 98, 153–191, 198,  
202, 228, 234, 278, 317
- kultura 11, 15, 16, 26–39, 44, 48–50,  
53, 55, 68, 75, 80–87, 90, 98, 99,  
104, 107, 109, 114, 115, 119, 121,  
139, 140, 143, 150, 157, 162, 173,  
191, 192, 205, 208, 209, 211, 214,  
220, 221, 229, 232, 239–241, 245,  
247, 248, 250, 252, 260, 267,  
273–275, 280, 282, 290, 291, 294,  
298, 300, 303, 304, 307–311, 313,  
314, 321, 327, 344, 349
- dominująca 26, 78, 99, 104, 118–  
–120, 222–225, 227–231, 234, 237
  - elitarna (*distinguée*) 36, 37
  - ludowa 36, 51, 52, 99, 225
  - masowa 31
  - narodowa 29, 279
  - narzucona 82
  - popularna 33, 34, 37
  - prawomocna (*uprawniona*) 20,  
25–28, 33, 36, 49, 66, 97–99,  
104–106, 108, 112, 118, 120, 132,  
134, 137, 141, 191, 195, 216, 229,  
231, 234, 310

- symboliczna 20, 28, 49
  - średnia 33, 37
  - tradycyjna 90
  - wysoka (wyższa) 33, 51
  - zdominowana 28, 99
- legitymizacja 20, 23, 26, 48, 51
- narzucanie 37, 68, 69, 73, 78–80, 82, 83, 86, 89–92, 95, 97, 100, 102, 103, 106, 108, 110, 119, 120, 123, 125, 127, 144, 148, 191, 195, 196, 206, 212, 214, 224, 231, 247–249, 299, 305, 313
- pole 8, 38–48, 51, 141, 182, 236, 244, 264, 318, 345, 350
- pochodzenie klasowe 23, 242, 257, 265, 266
- praca pedagogiczna (PP) 16, 20, 29, 73, 102, 108–134, 136–138, 140, 141, 147–150, 154, 200, 219, 226, 227, 229, 278, 295, 304
- szkolna (PS) 20, 73, 138–142, 148, 150, 234
- prawomocność 67, 73–75, 78, 87–93, 96, 97, 99, 105, 114, 115, 119, 131, 143–146, 148, 173, 196, 200, 206, 222, 223, 268, 273, 286, 293, 310, 322, 324, 327
- prestż 41, 43, 45, 49, 59, 60, 170, 173, 181, 203, 221, 222, 224, 265, 321, 326, 349, 350
- przemoc symboliczna 8, 15, 20, 21, 23, 25, 26, 29–32, 42, 47, 50, 67–69, 73, 75, 78–80, 84, 86, 89–92, 95, 100, 103, 108–110, 114, 119, 122, 143, 148, 150, 343, 345, 347
- rekulturacja 123, 124
- reprodukcja kulturowa 73, 83, 127, 135, 138, 141
- społeczna 73, 83, 84, 88, 127, 138, 141
- selekcja szkolna (oświatowa) 19, 24, 25, 51, 57–60, 66, 87, 123, 132, 154–171, 177, 178, 180, 191, 192, 233–277, 285, 305, 315, 320, 325–327, 330
- socjalizacja 29, 31, 300
- system nauczania (SN) (oświatowy) 16, 19–21, 23, 25–28, 48, 53, 55–60, 66, 73, 78, 135–139, 145, 147–150, 154, 169, 176, 177, 179, 182, 185, 188, 190, 192, 222, 225, 231, 233, 236–239, 245–248, 252, 253, 255–257, 259, 260, 263, 267, 271, 272, 274–276, 278–313, 317, 318, 320–322, 325, 327, 330, 332, 339, 340, 344, 346
- władza 8, 32, 34, 38, 42, 47, 48, 51, 69, 73–75, 78, 79, 82, 84, 86, 87, 89–92, 100–102, 109–111, 113, 127, 149, 158, 173, 185, 202, 216, 217, 243, 274–276, 290, 297, 303, 305, 314, 322, 326, 331, 340, 346, 348

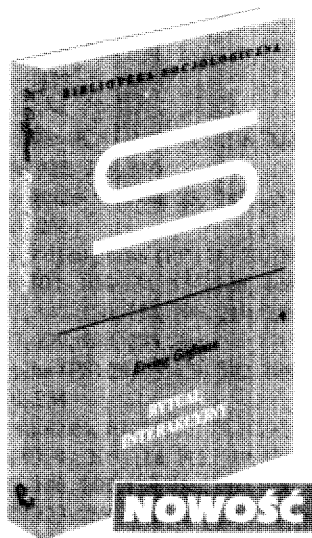
Wydawnictwo Naukowe PWN SA  
Wydanie drugie  
Arkuszy drukarskich 22,5  
Skład i łamanie: Egraf, Warszawa  
Druk ukończono w lutym 2006 r.  
Druk i oprawa: Zakład Produkcyjny WAREX  
87-162 Lubicz, ul. Bankowa 30



**Biblioteka Socjologiczna** to seria obejmująca najważniejsze prace socjologiczne, które każdy socjolog i student socjologii znać powinien.

W serii prezentujemy:

- dzieła klasyczne, kładące podwaliny pod wiele dalszych osiągnięć socjologii i innych nauk społecznych;
- prace współczesne, mające ciągły wpływ na socjologię;
- nowatorskie prace – źródło pomysłów przydatnych w prowadzeniu własnych badań socjologicznych czy też w refleksji na temat życia społecznego.



Ervin Goffman  
**RYTUAŁ  
INTERAKCYJNY**

(*Interaction Ritual*)  
Tłum. Alina Szulżycka

Książka składa się z sześciu esejów: • *On Face-Work. An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction*; • *The Nature of Deference and Demeanor*; • *Embarrassment and Social Organization*; • *Alienation from Interaction*; • *Mental Symptoms and Public Order*, oraz najobszerniejszy tekst • *Where the Action Is*. Te wczesne prace Goffmana kładą podwaliny koncepcyjne i analityczne dla wszystkich dzieł późniejszych i niewykluczone, że rację ma Jonathan Turner, który uważa, że *Interaction Ritual* jest najdonioślejszą pracą Goffmana.

w sprzedaży od maja 2006

## **Biblioteka Socjologiczna**

W sprzedaży:

*Zasady metody socjologicznej*  
Émile Durkheim

*Zaangażowanie i neutralność*  
Norbert Elias

*Nowoczesność i tożsamość*  
Anthony Giddens

*Kultura masowa*  
Antonina Kłoskowska

*Istota kultury*  
Alfred Louis Kroeber

*Kulturowe podstawy osobowości*  
Ralph Linton

*Teoria socjologiczna i struktura  
społeczna*  
Robert K. Merton

*Socjologia*  
Georg Simmel

*Gospodarka i społeczeństwo*  
Max Weber

*Ludzie terazniejsi a cywilizacja  
przyszłości*  
Florian Znaniecki

*Socjologia wychowania*  
Florian Znaniecki