

III. INNOWACJE PEDAGOGICZNE

DOMINIKA CZAJKOWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

REPRODUKCJA KAPITAŁU SZKOLNEGO NA POZIOMIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO - EGZEMPLIFIKACJE FRANCUSKIE

ABSTRACT. Czajkowska Dominika, *Reprodukcja kapitału szkolnego na poziomie szkolnictwa wyższego – egzemplifikacje francuskie* [The reproduction of school capital on the level of higher education – the French exemplifications]. "Neodidagmata" 27/28, Poznań 2005, Adam Mickiewicz University Press, pp. 119-130. ISBN 83-232-1602-9. ISSN 0077-653X.

The relationship introduced in the article was among cultural capital of youth and the possibility of achievement by them of the higher education on the example of French education. I portray the role of cultural capital as the enabling factor to achieve the highest rungs of education and career. It turns out, that still current affirming is that the youth possessing suitable cultural capital possesses larger possibilities to receive a diploma of best French universities, than these who possess "less significant" cultural capital. The cultural capital still determines school life of young French. Do they possess "suitable" capital to achieve subsequent rungs of science it is conditioned by the "less" or "more suitable" the school capital of their parents. The school cultural capital of parents becomes reproduced in school capital of next generations. There are few possibilities to win university diplomas (and almost none for the most prestige state – *grande école*) by workers' sons. Therefore, influence on possible school success, so as this was in case of previous generations, relies on the family and school.

Dominika Czajkowska, Zakład Socjologii Edukacji, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Polska – Poland.

WSTĘP

Celem mojego tekstu jest ukazanie związku pomiędzy posiadanym kapitałem kulturowym a możliwością osiągnięcia wykształcenia wyższego na przykładzie szkolnictwa francuskiego. Odwołując się do koncepcji francuskiego socjologa Pierre'a Bourdieu, ukazę rolę kapitału kulturowego jako czynnika umożliwiającego osiągnięcie najwyższych szczebli edukacji. Oka-

zuje się, że nadal aktualne jest stwierdzenie, iż młodzież, która posiada odpowiedni kapitał kulturowy, posiada większe możliwości uzyskania dyplomów uniwersyteckich niż ta, która posiada kapitał kulturowy „mało znaczący”. Tak więc wpływ na ewentualny sukces szkolny, tak jak to było w przypadku poprzednich pokoleń, ma rodzina i szkoła. W tekście posłuże się danymi sporządzonymi przez INSEE¹.

KAPITAŁ KULTUROWY I JEGO WPŁYW NA MOŻLIWOŚĆ OSIĄGNIĘCIA WYKSZTAŁCENIA WYŻSZEGO

P. Bourdieu w *Réponses* definiuje kapitał kulturowy jako sumę „możliwości, rzeczywistych lub mogących zaistnieć, które przypadają w udziale jednostce lub grupie z tytułu posiadania trwałej sieci relacji [społecznych]”. Kapitał ten może przybierać zróżnicowane formy². Kapitał kulturowy definiowany przez Pierre’a Bourdieu egzystuje w trzech formach: *w stanie wcielonym* [à l'état incorporé], można powiedzieć w formie dyspozycji trwałych organizmu, *w stanie przedmiotowym* [à l'état objectif] w formie dóbr kulturalnych (biblioteki, dyskoteki, mediateki, etc.), i *w stanie zinstytucjonalizowanym* [à l'état institutionnalisé] (np. tytuł szkolny)³. Kapitał kulturowy spełnia „dwuznaczną” rolę: jest „instrumentem komunikacji”, jak również „instrumentem dominacji”, przy czym „kapitał kulturowy” pozostaje w ścisłym związku z posiadanym „kapitałem ekonomicznym”⁴.

Według Pierre’a Bourdieu, to rodzina odgrywa „determinującą rolę w utrzymaniu porządku społecznego, w reprodukcji, nie tylko biologicznej, ale także społecznej, można powiedzieć w reprodukcji struktury przestrzeni społecznej i raportów społecznych. Na przykład jest miejscem gromadzenia kapitału (...) i miejscem jego transmisji między pokoleniami: broni swojej jednolitości dla transmisji i poprzez transmisję, aby móc transmitować i dlatego, że ona jest miarą transmisji. Jest «tematem» głównym strategii reprodukcji. Dobrze to widać na przykładzie transmisji *nazwiska rodowego* (*nom de famille*), głównego elementu dziedziczonego kapitału symbolicznego”⁵. Powodzenie szkolne jest silnie związane z poziomem edukacji rodzi-

¹ Institut National de la Statistique et des Études Économiques.

² P. Bourdieu, *Réponses*, Seuil, 1992, s. 95, adres internetowy: http://www.ac-rouen.fr/pedagogie/equipes/ses_net/ses_inf/sesbou.htm#som.

³ G. Mauger, *Capital culturel et reproduction scolaire*, „Sciences Humaines hors-série” mars-avril-mai 2002, n°36, s. 11.

⁴ P. Bourdieu, *Pour une nouvelle «aufklärung» européenne*, adres internetowy: www.samizdat.net/mse/cgi-bin/viewnews.pl?newsid_976124635,72078

⁵ P. Bourdieu, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris 1998, s. 141.

ców, w szczególności matki. Marlaine Cocouault i François Oeuvarard, analizując poglądy Passerona i Bourdieu, piszą, że „szkoła reprodukuje nierówności społeczne pod formą nierówności szkolnych w rezultacie różnic dziedzictwa kulturowego”⁶.

W społeczeństwie współczesnym, poprzez fakt przekazywania kultury grupy dominującej jako „nadrzędnej”, dochodzi przy tym do „przemocy symbolicznej” nad innymi grupami. Według Pierre’a Bourdieu, „przemoc symboliczna to przemoc, która wymusza relacje podporządkowania, które nawet nie są postrzegane jako takie (...). Teoria przemocy symbolicznej opiera się [przy tym] na (...) procedurach socjalizujących”⁷. W trakcie socjalizacji kapitał kulturowy grupy dominującej zyskuje – w poczuciu jednostki – status kapitału nadrzędnego, takiego, który warto uzyskać. „Narzucając przemoc symboliczną innym grupom czy *implicite*, w selekcji edukacyjnej specyficznej kultury arbitralnej Bourdieu postrzega powojenną merytokracyjną ideologię jako legitymizację władzy”⁸.

Trzeba dodać, że w koncepcji Pierre’a Bourdieu to właśnie „rolą instytucji edukacyjnych jest organizowanie «kultu kultury», która choć jest oferowana wszystkim, w rzeczywistości jest zarezerwowana dla członków klasy dominującej”⁹. Nie ulega wątpliwości, że system edukacji osiąga znaczącą płaszczyznę w przekazywaniu arbitralności kulturowych, uczestniczy przy tym w walce o władzę¹⁰. Grupom podporządkowanym „narzuca się uznanie nielegalności ich kultury”, jednostki „oporne” zostają wyizolowane poza nawias kultury i „wydziedzicza się” je z niej. Warunkiem do przyswojenia kultury grup dominujących jest posiadanie „kapitału kulturowego i ethosu, których wartość jest funkcją dystansu między kulturą narzuconą przez działalność pedagogiczną panującą a kulturą wpajaną przez działalność pedagogiczną pierwotną różnych grup i klas”¹¹.

Pierwsza książka Pierre’a Bourdieu o edukacji, napisana wraz z J.-C. Passeronem, „ukazuje w społeczeństwie francuskim sprzeczności takie, jak *Republican School*, która powinna być *l'école émancipatrice* (szkołą wyemancypowaną, wyzwoloną) a stała się *l'école conservatrice* (szkołą konserwatyw-

⁶ M. Cocouault, F. Oeuvarard, *Sociologie de l'éducation*, Paris 2003, s. 52.

⁷ P. Bourdieu, *Raisons pratiques...*, op. cit., s. 188.

⁸ B. Flower, *Pierre Bourdieu*, [w:], A. Elliot, B. S. Turner (red.), *Profiles in Contemporary Social Theory*, London–Thousand–New Delhi 2001, s. 318.

⁹ P. Bourdieu, *The School as a Conservative Force: scholastic and cultural inequalities*, [w:] *Contemporary Research in the Sociology of Education*, London 1974, s. 40, cyt. za: Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995, s. 70.

¹⁰ Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań 1995, s. 70–71.

¹¹ A. Sawisz, *System oświaty jako system przemocy symbolicznej w koncepcji Pierre’a Bourdieu*, „*Studia Socjologiczne*”, 1978, nr 2, s. 246.

ną). Konsekwencją był niski poziom przyjęć dzieci chłopów i robotników do wyższej edukacji: tylko 6 procent we wczesnych latach sześćdziesiątych, kiedy to Bourdieu przeprowadzał swoje badania. Powód leży w naturze nauczycieli i autorytecie pedagogiki jako takiej: *symbolic arbitrary* (kultura transmitowana przez szkołę), w rzeczywistości bardzo podobna do domowej kultury wysokiej klasy średniej, została przekazana podległym klasom¹².

Tak więc „dziedzictwo ekonomiczne” jest elementem „przekazywanym bezpośrednio przez właścicieli dziedzicom”, a więc „świat reprodukcji jest składnikiem szkoły”, „transmisja dokonuje się poprzez pośrednictwo instytucji szkolnych, które wyzwalają etykiety jakości zgodnie z kryteriami, które są im proponowane: wartość dziedzictwa rodzinnego od czasu do czasu definiowana przez słupek kapitału szkolnego uwięziony przez jego członków¹³. „Najlepiej ukryty efekt, który produkuje istnienie następstwa *nobles* (szlachciców) jest bez wątpienia osadzony w samej sprzeczności organizacji pedagogicznych, *public schooles* i *grammar schools* w Wielkiej Brytanii, *grandes écoles* i *facultés* we Francji. To w *relation d'opposition systématique* (relację systematycznej opozycji) wchodzi dwie kategorie instytucji, które powodują oryginalności każdej z nich, *distinction* (odróżnienie) (pozytywne lub negatywne) i wartość symboliczną, która przekazuje swoje produkty. Istnieje podział między uczniami klas *préparatoires* i studentami *recouvre* i wzmagają się opozycja między dwoma stylami pracy, wręcz dwoma systemami dyspozycji i dwiema wizjami świata¹⁴.

Sądzę, że szczególne znaczenie zarówno w nauce szkolnej, jak i postrzeganiu i „czytaniu” rzeczywistości ma posiadanie odmiennego kapitału lingwistycznego u różnych grup społecznych. „Dla Bourdieu każda mowa wywodzi się z dwóch ‘przyczynowych serii’. Pierwszy to jest ‘habitus lingwistyczny’, który obejmuje kulturową skłonność do mówienia szczegółów, specyficzna lingwistyczna kompetencja (zdolność do ‘mówienia konkretnego’) i społeczna zdolność do używania tych kompetencji właściwie. Drugą jest ‘lingwistyczny rynek’, który przybiera swoją formę z sankcji i cenzury i który definiuje, co *nie może* być powiedziane, tak samo jak to, co *może*”¹⁵.

A. Sawisz wyróżnia, za Pierre’em Bourdieu, dwa „idealne” typy. Pierwszy z nich to mowa burżuazyjna będąca jednocześnie językiem akademickim, „z tendencją do abstrakcji, formalizmu, intelektualizmu, z licznymi zapożyczeniami z łaciny. Przyjęta przez burżuazję od arystokracji jest

¹² B. Flower, *Pierre Bourdieu*, op. cit., s. 318.

¹³ G. Mauger, *Capital culturel et reproduction scolaire...*, op. cit., s. 10.

¹⁴ P. Bourdieu, *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris 2002, s. 132-133.

¹⁵ R. Jenkins, *Pierre Bourdieu revised edition*, New York 2002, s. 153.

ona korelatorem zachowań wyrażających dystans, dystyngowanie, uprzejmość, a także podporządkowana jest «zasadzie trwonienia» – zawiera wiele ozdobników, archaizmów, dysonansów, błyskotliwych formułek¹⁶. Podkreślić należy, że „na polu akademickim użycie języka jest jednym z bardziej znaczących rodzajów walki: słowa są jednocześnie walutą i towarem na akademickim rynku”¹⁷. Drugi typ, wyróżniony przez A. Sawisz, to typ mowy ludowej, czyli „ekspresywnej, z tendencją do rozpatrywania konkretnych pojedynczych przypadków, bez podziału na denotację obiektywną i konotację subiektywną. Podporządkowana jest ona «zasadzie ekonomii», często posługuje się analogiami”. W kontekście powyższych rozważań nie ulega wątpliwości, że dzieci z rodzin mieszczańskich są od początku swej edukacyjnej drogi na uprzywilejowanej pozycji. Część kultury (na przykład język, gust czy styl) jest im znana z domu, dostała się do ich umysłów „drogą niejako osmotyczną, bez specjalnego wysiłku metodycznego”¹⁸. „Mowa i inne formy dyskursu są praktycznymi wpływami na społeczne życie, które wpływają i które pomagają konstytuować i kształtować życie społeczne. One wszystkie prowadzą do przemocy symbolicznej i struktur symbolicznej dominacji”¹⁹. Jak z powyższego wynika, społeczne nierówności są potwierdzane i podtrzymywane z pokolenia na pokolenie.

Pierre Bourdieu twierdzi, że znaczenie kapitału kulturowego zdobywanego również poprzez uzyskany kapitał kulturowy, jak również znaczenie pochodzenia społecznego zwiększa się wraz z przechodzeniem do – jak to ujmuje Pierre Bourdieu – „najbardziej uprawomocnionej przestrzeni kultury”²⁰.

W teorii reprodukcji kulturowej Pierre’a Bourdieu istotne znaczenie odgrywa pojęcie *habitusu*. Według niego *habitus* to „system dyspozycji trwałych i dających się transponować. Struktury strukturywane i predestynowane do funkcjonowania jako struktury strukturujące, czyli zasady generujące i organizujące praktykę i jej reprezentacje, co oznacza system obiektywnie «zorganizowany» (*réglés*) i «uregulowany» (*régulières*) nie będący produktem wymienionych reguł, które mogą być zaadaptowane w sposób obiektywny do założonych celów, bez potrzeby jasnego uświadomienia sobie tych celów oraz zdolności panowania nad procedurami niezbędnymi dla ich osiągnięcia, będąc równocześnie zbiorowo zorganizowanym, nie pozostając równocześnie bezpośrednim wytworem czynnika organizujące-

¹⁶ A. Sawisz, *System oświaty...*, op. cit., s. 247.

¹⁷ R. Jenkins, *Pierre Bourdieu revised...*, op. cit., s. 157.

¹⁸ A. Sawisz, *System oświaty...*, op. cit., s. 246-247.

¹⁹ R. Jenkins, *Pierre Bourdieu revised...*, op. cit., s. 155.

²⁰ P. Bourdieu, *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*, Cambridge-Massachusetts 1998, s. 12.

go²¹. Pojęcie to służy „pokazaniu”, iż dyspozycje jednostek są wytworem *par excellence* społecznym, jak również „ocaleniu mimo wszystko wyobrażenia jednostki jako podmiotu aktywnego, którego praktyka życiowa jest czymś więcej niż tylko stosowaniem społecznych norm czy reguł”. Habitus więc, to „łączny rezultat oddziaływań socjalizujących, jakim podlega w ciągu życia jednostka, rezultat interioryzowania przez nią norm i wartości, tj. całokształt nabytych przez nią i utrwalonych dyspozycji do postrzegania, oceniania i reagowania na świat zgodnie z ustalonymi w danym środowisku schematami”. J. Szacki zaznacza, że są to „dyspozycje najrozmaitszego rodzaju, a więc zarówno intelektualne, jak i emocjonalne, zarówno mentalne, jak i behawioralne, «logiczne i aksjologiczne, teoretyczne i praktyczne»”. Dodaje, że „należy do nich również to, co Marcel Mauss nazywał «technikami ciała», a co Bourdieu zwykł określać jako *hexis*. Na skutek tego, że jednostka posiada swoisty habitus, jej reakcje na bodźce ze świata zewnętrznego nie są określane bez reszty przez naturę tych bodźców, lecz zależą w znacznym stopniu od tego, jaki jest jej habitus²². „Korzyść, jaką dają *grandes écoles*, to nie tylko wiedza na wysokim poziomie, ale również socjalizacja antycypacji, która faworyzuje, zwłaszcza przejście, które Bourdieu nazywa ‘ceremoniałem instytucji’ (*rites d’institution*), gdzie przejście przez aktywności pozaprogramowe (sport, zrzeszenia, młodzieżowe przedsiębiorstwa) nabywanie habitusu lub formy umiejętności bycia będą waloryzowane przez pracodawców²³.”

EGZEMPLIFIKACJE FRANCUSKIE

Analizy Pierre’a Bourdieu, dotyczące francuskiego systemu uniwersyteckiego, po raz pierwszy zostały opublikowane we Francji w 1984 roku. Są one „analizą świata, z którym Bourdieu jest nie tylko zaznajomiony, ale którego jest członkiem”. „Kultura i środki kulturowej (re)produkcji – w tym przypadku elitarne instytucje wyższej edukacji – są zarazem zapleczem środków, ale także bronią w walce nad ekonomiczną i polityczną dominacją. Kultura jest zatem jednocześnie środkiem i efektem. (...) Kultura i instytucje kulturowej reprodukcji, kategoryzacji i rejestracji (legitymizacji) są tym, czym ludzie walczą i polem, na którym ludzie walczą. (...) Konflikt odnośnie kultury i jej legitymizacji ma miejsce poprzez pole akademickie i

²¹ P. Bourdieu, *Esquisse d’une théorie de la pratique. Précédé de trois études d’ethnologie kabyle*, Seuil 2000, s. 256.

²² J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002, s. 894.

²³ P. Bouffartigue, Ch. Gadea, *Sociologie des cadres*, Paris 2000, s. 54.

szersze pole zewnętrznej siły. Pola są zorganizowane według dwóch kontrastujących i antagonistycznych pryncypiów hierarchii. Społeczne hierarchie odziedziczonego kapitału ekonomicznego i władza polityczna, przeciwko kulturowej hierarchii kapitału symbolicznego – w tym kontekście akademicka konsekrowana wiedza – oraz intelektualne *gravitas*. Każde z tych pól odnosi się do współpracy pryncypiów legitymizacji: tymczasowy i polityczny z jednej strony oraz naukowy i intelektualny z drugiej²⁴. Tak więc „kultura szkolna nie jest neutralna”²⁵. Thélot zauważa, iż bardziej prawdopodobne jest, że chłopcy posiadający rodziców należących do kadr wyższych, rozpoczynający swoją pracę na niższych jakościowo stanowiskach w niejako naturalnej kolei rzeczy również staną się kadrą, niż w przypadku chłopców pochodzących z rodzin robotniczych. Tym samym, dla mniejszości tych pierwszych, którzy nie staną się ani kadrą, ani szefami przedsiębiorstw, prawdopodobieństwo stania się robotnikami lub urzędnikami jest słabe²⁶.

Z. Melosik zauważa, że „współczesne społeczeństwa nazywane są niekiedy społeczeństwami edukacyjnych listów uwierzytelniających”²⁷. Jak pisze cytowany już P. Bourdieu, „dokument wydziału nauk humanistycznych lub matematyczno-przyrodniczego musi się charakteryzować ważniejszą pozycją niż niższe rangą i zdominowane instytucje znajdujące się w polu szkolnictwa wyższego”²⁸. Obecnie ważna jest już nie tylko ilość kolejnych dyplomów, ale przede wszystkim ich jakość. Wydawać by się mogło, iż dostęp do edukacji w obecnej sytuacji społecznej jest równy dla wszystkich, jak się jednak okazuje – owa dostępność jest pozorna. Nie każdy może uczęszczać do tej samej szkoły średniej, nie każda matura jest równa, a w rezultacie nie każdy może studiować w elitarnej szkole wyższej. Tak więc „sukces w konkursie do *grande école* zapewnia dostęp do elity ekonomicznej i politycznej, tutaj wplątanie różnic społecznych jest oczywiste”²⁹. Dyplom najbardziej prestiżowych szkół wyższych we Francji – *grande école* jest nadal przywilejem dzieci pochodzących z elit intelektualnych, słowem – następuje reprodukcja kapitału szkolnego lub – jak to zjawisko określa Patrice Bonnewitz (za: Bourdieu) – „reprodukcja elit”, jest odpowiedzią „na selekcję jednostek już na poziomie percepcji, czyli składowych schematów myślowych leżących u podstaw pracy ciała profesorskiego”, jak i „selekcję szkol-

²⁴ R. Jenkins, *Pierre Bourdieu revised edition*, New York 2002, s. 119-120.

²⁵ P. Bonnewitz, *Premières leçons sur La sociologie de P. Bourdieu*, Paris 2002, s. 92.

²⁶ P. Bouffartique, Ch. Gadea, *Sociologie...*, op. cit., s. 52-54.

²⁷ Z. Melosik, *Uniwersytet i przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei rzeczywistości*, M. Cyłkowska-Nowak (red.), Poznań 2000, s. 203.

²⁸ P. Bourdieu, *La noblesse d'état...*, op. cit., s. 132-133.

²⁹ M. Vasconcellos, *Le système éducatif*, Paris 1999, s. 71.

ną będącą przede wszystkim operacją selekcji społecznej, jak logika formalna konkursów skłaniająca się do odmawiania im neutralnego charakteru obiektywności". Przy czym „akcja pedagogiczna” nie produkuje tylko efektów technicznych, czyli „wiedzy i wpojonych umiejętności postępowania”, ona „jest także właściwie skuteczną magiczną inicjacją i poświęceniem, które pozostaje w szczególności zauważalne w kwestii «szkół elitarnych», można powiedzieć w kwestii instytucji obciążających przyznawaniem kształcenia tym, którzy są predestynowani do klas dominujących”. Zarówno w klasach przygotowujących do *grandes écoles*, jak i w *grandes écoles* „efekty techniczne wyrabiane przez tworzących organizację szkolną, jak inicjacja, zniewolenie i permanentna kontrola zmuszają uczniów do nieprzerwanego dziedziczenia aktywności szkolnych będących zasadą nabytą, którą można nazwać „kulturą konieczną”, obrazowaną przez zdolność do „szybkiego uruchamiania pojęć i „stosownie przyjmowania nieważnie jakich pytań”³⁰.

Uważam, że aby ukazać „reprodukcję dyplomu uniwersyteckiego” należy wyjść od ukazania różnic istniejących na poziomie zdobywania świadectwa maturalnego³¹. Do końca lat pięćdziesiątych instytucje szkolnictwa drugiego stopnia były znane z bardzo silnej procedury „brutalności i „eliminacji” dzieci pochodzących z rodzin kulturowo „niefaworyzowanych” (*défavorisés*)³². Obecnie, jak podaje Louis Chauvel, we Francji *collège* jest „pozornie niezróżnicowany”, a liceum jest „otwarte prawie dla wszystkich”, tak więc 86% populacji osiemnastolatków jest objęta procesem skolaryzacji. Dyplom maturalny, będący dawniej atrybutem „burżuazyjnych elit”, obecnie jest otrzymywany przez dwoje młodych ludzi na trzech. Otrzymuje go dzisiaj 90% dzieci z kadr i 45% dzieci z ludu. System szkolny został zmuszony „przyjmować nowe populacje” staje się „otwarty dla każdego”, dla „mas”³³.

Gérard Mauger podaje, iż szansę otrzymania świadectwa maturalnego przez chłopców we Francji wahają się więc od 1 do 4 (18% dla synów robotników kontra 72% dla synów wywodzących się z wyższych kadr), z kolei od 1 do 3 dla dziewcząt (27% dla dziewcząt z rodzin robotniczych i 81% dla dziewcząt z kadr). Dokładnie można to ukazać, koncentrując się na

³⁰ P. Bonnewitz, *Pierre Bourdieu, vie, oeuvres, concepts*, Paris 2002, s. 40.

³¹ Mechanizmy selekcji na poziomie niższych szczebli szkolnictwa francuskiego przedstawiła M. Cyłkowska-Nowak, *Selekcyjna funkcja szkolnictwa we Francji*, [w:] *Młodość, edukacja i społeczeństwo. Szkice z teorii i praktyki*, M. Cyłkowska-Nowak (red.), Poznań 2003, s. 107-125.

³² P. Bourdieu, P. Champagne, *Les exclus de l'intérieur*, „Actes de la recherche en science sociales”, n° 91-92, mars 1992, s. 71.

³³ L. Chauvel, *Reproduction de la reproduction: massification, démocratisation, démographisation*, adres internetowy: <http://louis.chauvel.free.fr/ecoleLouis.htm>

świadectwie ogólnej matury: od 1 do 7 dla chłopców (8,5% dla synów robotników, 62,5% dla synów kadr), ale tylko od 1 do 4,8 dla dziewcząt (15% dla córek robotników i 72% dla córek kadr)³⁴.

W sesji maturalnej w 1999 roku na 100 dziewcząt generacji, 38 otrzymało ogólne świadectwo dojrzałości (na 27 chłopców), 20 świadectwo dojrzałości w zakresie technologii (na 17 chłopców) i 9 maturę zawodową (na 12 chłopców). Tak więc część generacji dziewcząt otrzymujących świadectwo maturalne to 67,6 % kontra 56,2 % chłopców³⁵.

Przechodząc do szkolnictwa na poziomie wyższym, należy wyjść od opisanego oferty francuskiego szkolnictwa wyższego, która w swoim „bogactwie” reprodukuje nierówności szkolne (będące wynikiem nierówności społecznych). System francuskiego szkolnictwa wyższego opiera się na szerokiej dwoistości na wstępie do sektora zamkniętego, jakim są *grandes écoles*, i sektora otwartego, ustanowionego na uniwersytetach, gdzie wszelkie selekcje są zabronione³⁶.

Études universitaires we Francji są z założenia tylko dla absolwentów szkół średnich posiadających dyplom maturalny. Maturzysta, kandydat musiał zapłacić za prawo zarejestrowania około 1000 fr (dane z 1998).

Studia uniwersyteckie odbywają się w trzech cyklach. Pierwszy cykl korespondencji DEUG (*diplôme d'études universitaires générales*), organizowana jednostka nauczania (UE – *unités d'enseignement*) w ciągu dwóch lat. Każdy uniwersytet dysponuje rozległym polem manewru, aby tak układać swoje kursy, żeby łączyły takie dyscypliny, jak: historia, geografia, nauki nowoczesne, psychologia etc. Otrzymanie DEUG pozwala na przystąpienie do drugiego cyklu zakończonego licencjatem (przygotowanie przez jeden rok) umożliwiającym kontynuowanie studiów magisterskich trwających jeden rok. Trzeci cykl pozwala na rozgałęzienie: DEA (*diplôme d'études approfondies*) przygotowujący przez jeden rok, pozwalający na zapisanie się na doktorat; DESS (*diplôme d'études supérieures spécialisées*) trwający jeden rok, kończący się przygotowaniem do pracy zawodowej.

Sections de techniciens supérieurs: przygotowują w ciągu dwóch lat BTS (*brevet de technicien supérieur*), w szkołach technicznych (STS).

Instituts universitaires de technologie (IUT): przygotowują w ciągu dwóch lat dyplom uniwersytecki w zakresie technologii DUT (*diplôme universitaire de technologie*); IUT są łączone z uniwersytetami.

Écoles spécialisées: przygotowują różne dyplomy, mianowicie handlowe, administracyjne, ze sztuki, profesji paramedycznych itd. Czas studiów waha się w zależności od sektora wybranej profesji.

³⁴ G. Mauger, *Capital culturel et reproduction...*, op. cit., s. 10-11.

³⁵ Institut National de la Statistique et des Études Économiques, *Les Jeunes. Contours et caractères*, Paris 2000, s. 54.

³⁶ B. Toulemonde, *Le système éducatif en France*, Paris 2003, s. 102.

Charakterystyczne dla szkolnictwa francuskiego *Classes préparatoires des grandes écoles* (CPGE) przygotowują do konkursu wstępnego do tychże szkół.

„Rekrutacja do IUT, do STS i do szkół specjalistycznych odbywa się poprzez konkurs i przez *dossier*, gdzie wyniki szkolne odgrywają rolę decydującą. Stworzone praktycznie *numerus clausus* i numer ważniejszy kandydata pozwalają na ostrą selekcję. Studenci lub uczniowie, którzy spodziewają się nieprzyjęcia, ukierunkowują się generalnie do szkolnictwa uniwersyteckiego pierwszego cyklu (DEUG)”³⁷.

Warto przeanalizować również, jaki typ matury posiadają absolwenci danej szkoły wyższej we Francji. I tak: spośród osób, które otrzymały ogólne świadectwo maturalne (*baccalauréat général*) w roku 1998–1999, 66,3% podjęło naukę na uniwersytetach wyższych innych niż IUT (*institut universitaire de technologie*), 10% w IUT, 12,7% w CPGE (*classes préparatoires aux grandes écoles*), 9,2% w STS (*sections de techniciens supérieur*) i w innych 7,2%. Spośród osób, które otrzymały świadectwo w zakresie nauk technicznych (*baccalauréat technologique*), 21,4% podjęło naukę na uniwersytetach wyższych innych niż IUT, 9,9% w IUT, 1,0% w CPGE, 45,6% w STS i w innych 2,2%. Spośród osób, które otrzymały zawodowe świadectwo maturalne (*baccalauréat professionnel*), 6,8% rozpoczęło naukę na uniwersytetach wyższych innych niż IUT, 0,8% w IUT, 0,0% w CPGE, 9,6% w STS i w innych 0,4%³⁸.

L. Chauveal, analizując generację dzisiejszych 30 – 34-latków, podaje, iż dzieci rodziców z kadr miały 21% szansy dostać się do *grande école* w przeciwieństwie do dzieci robotników (1,1%); w pierwszym przypadku ryzyko zakończenia swojej wytyczonej drogi bez matury wyniosło 23,3%, w drugim – 82,7%³⁹.

Jak obrazują dane statystyczne INSEE, sytuacja niewiele się zmieniła. W latach 1995–1998 72% dzieci rodziców zajmujących stanowiska w kadrach wyższych, intelektualnych profesjach, dyrektorów przedsiębiorstw itp. powieli status szkolny swoich rodziców, otrzymuje dyplom studiów wyższych: w tym dyplom *grande école* – 17%, dyplom uniwersytecki studiów co najmniej trzyletnich pomaturalnych – 32%, wyższych pośrednich – 23%. Spośród dzieci rodziców wykonujących niezależne zawody, wykonujących zawody pośrednie (z wyjątkiem nauczycieli), usługowe (oprócz bezpośrednich usług prywatnych) 43% otrzymuje dyplom szkoły wyższej, w tym prestiżowej *grande école* zaledwie 5%, dyplom studiów uniwersyteckich co naj-

³⁷ M. Vasconcellos, *Le système...*, op. cit., s. 69-70.

³⁸ Institut National de la Statistique et des Études Économiques, *Les Jeunes...*, op. cit., s. 57.

³⁹ G. Mauger, *Capital culturel et reproduction...*, op. cit., s. 10-11.

mniej trzyletnich – 15%, krótszych – 23%. Spośród dzieci mających ojców będących robotnikami wykwalifikowanymi wykształcenie wyższe osiąga 26% (w tym *grande école* zaledwie 1%), dyplom studiów trzyletnich – 8%, wyższych pośrednich – 17%. Spośród dzieci robotników niewykwalifikowanych i prywatnego personelu usługowego dyplom szkoły wyższej otrzymało 22%, w tym *grande école* – 1%, dyplom studiów 3-letnich – 7% i wyższych pośrednich – 14%⁴⁰.

Analizując zjawisko uzyskania dyplomu ukończenia skolaryzacji na poziomie wyższym pod względem procentowego udziału całej populacji w poszczególnych typach szkół, mamy: 30% absolwentów wywodzących się z rodzin intelektualistów, 46% mających rodziców wykonujących niezależne zawody, 17% – pochodzących z rodzin robotników wykwalifikowanych i 7% – pochodzących z rodzin robotników niewykwalifikowanych. W tym udział w *grande école* kolejno: 52% młodzież pochodząca z kadr, 37% – młodzież mająca rodziców wykonujących niezależne zawody, 8% – młodzież z rodzin robotników wykwalifikowanych i 3% młodzież z rodzin robotników niewykwalifikowanych⁴¹.

PODSUMOWANIE

Z powyższej analizy wynika, że kapitał kulturowy nadal determinuje życie szkolne młodych Francuzów. To, czy posiadają „odpowiedni” kapitał do osiągnięcia kolejnych szczebli nauki, jest uwarunkowane „mniej” lub „bardziej odpowiednim” kapitałem szkolnym rodziców. Szkolny kapitał kulturowy rodziców zostaje reprodukowany w kapitał szkolny kolejnych pokoleń. Istnieją niewielkie możliwości zdobycia dyplomów uniwersyteckich (a *grande école* prawie niemożliwe) przez synów robotników niewykwalifikowanych. Powyższa analiza potwierdza reprodukcję kapitału szkolnego w dostępie do szkolnictwa wyższego.

BIBLIOGRAFIA

- Bonnewitz P., *Pierre Bourdieu, vie, oeuvres, concepts*, Paris 2002.
Bonnewitz P., *Premières leçons sur la sociologie de P. Bourdieu*, Paris 2002.
Bouffartique P., Gadea Ch., *Sociologie des cadres*, Paris 2000.
Bourdieu P., *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*, Cambridge-Massachusetts 1998.

⁴⁰ Institut National de la Statistique et des Études Économiques, *Les Jeunes...*, op. cit., s. 53.

⁴¹ Ibidem, s. 53.

- Bourdieu P., *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de trois études d'ethnologie kabyle*, Seuil 2000.
- Bourdieu P., *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris 2002.
- Bourdieu P., *Pour une nouvelle «aufklärung» européenne*, adres internetowy: www.samizdat.net/mse/cgi-bin/viewnews.pl?newsid976124635,72078.
- Bourdieu P., *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris 1998.
- Bourdieu P., *Réponses*, Seuil, 1992.
- Bourdieu P., *The School as a Conservative Force: scholastic and cultural inequalities*, [w:] *Contemporary Research in the Sociology of Education*, London 1974.
- Bourdieu P., Champagne P., *Les exclus de l'intérieur*, „Actes de la recherche en science sociales”, mars 1992, n° 91-92.
- Chauvel L., *Reproduction de la reproduction: massification, démocratisation, démographisation*, adres internetowy: <http://louis.chauvel.free.fr/ecoleLouis.htm>
- Cocouault M., Oeuvrard F., *Sociologie de l'éducation*, Paris 2003.
- Flower B., *Pierre Bourdieu*, [w:], A. Elliot, B. S. Turner (red), *Profiles in Contemporary Social Theory*, London-Thousand-New Delhi 2001.
- Institut National de la Statistique et des Études Économiques, *Les Jeunes. Contours et caractères*, Paris 2000.
- Jenkins R., *Pierre Bourdieu revised edition*, New York 2002.
- Mauger G., *Capital culturel et reproduction scolaire*, „Sciences Humaines hors-serie” mars - avril - mai 2002, n°36.
- Melosik Z., *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań 1995.
- Melosik Z., *Uniwersytet i przemiany kultury współczesnej*, [w:] M. Cyłkowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei rzeczywistości*, Poznań 2000.
- Sawisz A., *System oświaty jako system przemocy symbolicznej w koncepcji Pierre Bourdieu*, „Studia Socjologiczne”, 1978, nr 2.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002.
- Toulemonde B., *Le système éducatif en France*, Paris 2003.
- Vasconcellos M., *Le système éducatif*, Paris 1999.