

EVA ZAMOJSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 1990, ss. 296.

Pojawienie się na polskim rynku księgarskim klasycznej już pozycji z dziedziny socjologii edukacji, a mianowicie *Reprodukcji* Bourdieu i Passerona, w dwadzieścia lat po wydaniu pierwotnym, jest zapewne przedsięwzięciem celowym, aczkolwiek budzącym szereg wątpliwości i refleksji. Jedną z nich jest pytanie o to, czy należy pracę tę traktować jako pozycję z zakresu historii socjologii edukacji (nawet ta dyscyplina wiedzy rozwija się dynamicznie i dwudziestolecie „luka informacyjna” nie zahamowała jej dalszego rozwoju w Polsce), czy też jej treść ma wymiar na tyle uniwersalny, iż stanowi zawsze aktualny wkład w interesującą nas dyscyplinę wiedzy socjologicznej?

Koncepcje teoretyczne P. Bourdieu z obszaru socjologii edukacji są w Polsce znane, aczkolwiek dotychczas były one prezentowane albo w postaci omówień, albo w postaci tłumaczeń konkretnych artykułów. *Reprodukcja* jest zatem pierwszym dziełem zwanym autorstwem i współautorstwem P. Bourdieu, przetłumaczonym na język polski. Wydana w 1970 r. *Reprodukcja* była już drugą pracą tych samych autorów (po *Les Héritiers* z 1964 r.) poświęconą selekcyjnym funkcjom oświaty. Ponieważ jest to książka krytyczna, o wręcz demaskatorskim obliczu, należy domniemywać, że nie bez wpływu na wybór tematu przez autorów była kryzysowa wówczas sytuacja szkolnictwa francuskiego i atmosfery powszechnej w latach sześćdziesiątych krytyki szkoły jako instytucji.

Tym niemniej *Reprodukcja* wykracza poza ramy uprawianej wówczas krytyki konkretnego, francuskiego systemu szkolnego, dysfunkcjonalnego w konkretnej sytuacji historycznej. Już sam podtytuł sugeruje ambicje autorów dzieła, zmierzające ku zbudowaniu teorii socjologicznej oświaty abstrahującej od konkretnego systemu oświatowego i sytuacji historycznej stanowiącej tło jego funkcjonowania i źródło kreujących go czynników. Mimo że autorzy zasadniczo nie odwołują się do materiału poglądowego, ilustrującego sytuację systemów oświatowych w innych krajach w tym czasie, to jednak struktura pracy i zawarte w niej treści wskazują na modelowe, paradygmatyczne próby przedstawienia przez autorów związku między systemami oświatowymi a strukturą społeczną, w której one funkcjonują. Z tego głównie względu *Reprodukcję* można zakwalifikować do prac o charakterze ogólnoteoretycznym z dziedziny socjologii edukacji. Ten sposób odczytania tekstu nie jest zresztą jedynie możliwy, ponieważ Bourdieu odwołuje się do koncepcji Durkheima i Webera, jak również do koncepcji struktury klasowej Marksa, podejmując jednocześnie polemikę z tymi autorami. *Reprodukcję* umieścić można więc także w kontekście historyczno-socjologicznym. W aspekcie metodologicznym zaś można odczytać *Reprodukcję* jako krytykę holizmu w analizie zjawisk społecznych i jednocześnie jako dowód w obronie podejścia klasowego.

Recenzowana książka składa się z dwóch części. Pierwszą z nich stanowi prezentacja teorii „przemocy symbolicznej”. Każdy z czterech rozdziałów przedstawia drabinę ogólnych twierdzeń (konstruowanych na podobieństwo aksjomatów, konstruowanych hierarchicznie) objaśniających elementarne pojęcia i opisujących skomplikowane sieci związków i zależności między zjawiskami. Podobnie hierarchicznie uszeregowane są poszczególne rozdziały pracy. Rozpoczynając swój wykład od elementarnego składnika systemu nauczania, to jest działania pedagogicznego, autorzy dochodzą poprzez autorytet pedagogiczny i pracę pedagogiczną do analizy systemu nauczania i jego powiązań ze strukturą klasową społeczeństwa.

Część druga, nazwana „Utrzymywanie porządku”, ilustrowana materiałem statystycznym, wynikami badań ankietowych, analizą dokumentów i sprawozdań z egzaminów i konkursów, a także materiałem historycznym, stanowi w pewnym sensie empiryczną dokumentację też zawartych w części pierwszej.

Podstawową tezę *Reprodukcji* jest stwierdzenie, że system nauczania, odznaczający się dwoma zasadniczymi funkcjami (wewnętrzną – akulturacji społeczeństwa i zewnętrzną – powiązania z istniejącą strukturą klasową) poprzez własną reprodukcję dokonuje reprodukcji istniejącej struktury społecznej – klasowej. Innymi słowy, obiektywną cechą systemu nauczania w warunkach klasowo rozwarstwowanego społeczeństwa jest specyficzna dwoistość funkcjonowania. Im bardziej autonomiczny i neutralny w pełnieniu swych funkcji podstawowych (wewnętrznych) jest system nauczania, tym większe jest jego uzależnienie się od istniejącej struktury klasowej – „uzależnienie się przez uniezależnienie”. W takich warunkach demokratyzacja nauczania pozostaje fikcją, w rzeczywistości bowiem dokonuje się swego rodzaju przemoc symboliczna, która w konsekwencji prowadzi do utrwalania istniejącego porządku społecznego, czyli do konserwacji istniejących podziałów klasowych.

Dla wyjaśnienia mechanizmu „przemocy symbolicznej” autorzy analizują takie zjawiska, jak: działania pedagogiczne, autorytet pedagogiczny, praca pedagogiczna. Teza pierwsza *Reprodukcji* głosi: „Każda władza o przemocy symbolicznej, to znaczy każda władza, której udaje się narzucić znaczenia, i to narzucić je jako uprawomocnione, ukrywając układy sił leżące u podstaw jej mocy, dorzuca do owych układów sił swoją własną moc, to znaczy moc czysto symboliczną” (s. 60). Działanie pedagogiczne (DP) zaś „stanowi obiektywnie symboliczną przemoc jako narzucanie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej” (s. 61).

Mechanizm ukrywania „przemocy symbolicznej” zasadza się na uprawomocnieniu kultury, która działanie pedagogiczne wdraża. Uprawomocnienie kultury umożliwia „autorytet pedagogiczny”. „Wobec faktu, że wszystkie dokonywane DP wyposażone są – na mocy definicji – w określony autorytet pedagogiczny, odbiorcy przekazu pedagogicznego są z góry nastawieni na uznanie prawomocności przekazywanej informacji oraz autorytetu pedagogicznego nadawców tego przekazu, a zatem na jego otrzymanie i przyswojenie” (s. 80).

Autorytet pedagogiczny bierze się „jedynie z tytułu mandatu nadanego instancji pełniącej DP przez grupy lub klasy, których arbitralność kulturową narzuca ona...” (s. 82). Oczywiście nie istnieje, jak dalej piszą autorzy, żadna skodyfikowana umowa o nadaniu mandatu lub upoważnienia, bowiem „mówienie o obdarzaniu autorytetem oznacza tylko nazwanie społecznych warunków dokonywania działania pedagogicznego, to znaczy bliskości kulturowej między arbitralnością kulturową narzuconą przez ów autorytet pedagogiczny i arbitralnością kulturową grup lub klas, które są mu poddane” (s. 83).

Za pomocą teorii tak zwanego habitusu (została ona wyłożona we wcześniejszych pracach Bourdieu, takich jak: *Les Héritiers* (1964) i *Un Art Moyen* (1965), autorzy wyjaśniają selekcyjną rolę wdrażania arbitralności kulturowej przez szkołę. Habitus to uwewnętrznione (zinternalizowane) dyspozycje, nastawienia, postawy wyrażające się w sferze emocjonalnych zachowań i wartości. „Między systemem prawidłowości obiektywnych a systemem bezpośrednio obserwowalnych działań lokuje się zawsze czynnik pośredniczący, którym jest właśnie habitus” (s. 23, cz. 2). Habitus jest produktem działania pedagogicznego. Szczególną uwagę przypisuje Bourdieu habitusowi pierwotnemu, czyli temu, który kształtuje się pod wpływem pierwotnego otoczenia dziecka i w którym bezpośrednio wyraża się jego pochodzenie klasowe. Tak więc w warunkach, kiedy produktywność pracy szkolnej definiowana jest przez autorów jako „funkcja dystansu dzielącego habitus, jaki stara się wdrożyć [...] od habitusu, który został wdrożony przez wszystkie wcześniejsze formy pracy pedagogicznej i na samym początku przez rodzinę” (s. 129), oczywiście staje się, że im bliższy habitus pierwotny i wszystkie późniejsze habitusowi wdrażanemu przez szkołę, tym łatwiejsze pierwsze zetknięcie się ze szkołą, ale także przechodzenie przez drabinę hierarchii szkolnej. I tak system nauczania w ujęciu autorów jest tylko „substytutem przemocy fizycznej”, nie demokratyzuje społeczeństwa, a tak naprawdę faworyzuje klasy i warstwy uprzywilejowane. Wracamy zatem do pytania o sposób odczytania w warunkach polskich wydanej z dwudziestoletnim opóźnieniem *Reprodukcji*.

Wartość eksplikacyjnej funkcji teorii ogólnych nie zależy od czasu, który upłynął od momentu ich skonstruowania, w związku z tym pytanie o jej aktualność traci sens. Przyjęcie lub odrzucenie *Reprodukcji* jako prezentacji teorii systemu nauczania może zależeć tylko od przyjęcia lub odrzucenia założeń metodologicznych badań i opisu. Jak już zaznaczyłam, Bourdieu odrzuca holistyczną metodologię w badaniach socjologicznych. Kluczem do zrozumienia zjawisk społecznych jest dla niego opis w kategoriach struktury klasowej.

Jeżeli zatem przyjmemy wyjaśnienie funkcjonowania systemu nauczania jako realizacji przemocy symbolicznej za modelowe, pozostaje tylko pytanie natury praktycznej. Pytanie, które zresztą stanowi także jeden z najczęściej stawianych zarzutów pod adresem *Reprodukcji*, a mianowicie: jakie jest wyjście z sytuacji? W Polsce można to pytanie zadać w formie metafory: czy odrzucenie Scylli jawnej indoktrynacji ideologicznej winno prowadzić do przyjęcia Charybdy przemocy symbolicznej? Rzecz w tym, iż autorzy nic nie proponują, oni tylko opisują rzeczywistość. Taka postawa jest zresztą zgodna z credo Bourdieu jako naukowca i badacza.

W związku z brakiem odpowiedzi na pytanie o implikacje praktyczne treści zawartych w *Reprodukcji* należy sądzić, że przy wyborze takiego czy innego rozwiązania nie powinniśmy się kierować naiwnymi złudzeniami. Lektura dzieła rozwiewa takie złudzenia. Mimo to polecam tę pracę nie tylko teoretykom i osobom studiującym teorie systemów oświatowych, lecz także administratorom oświaty i politykom oświatowym, a zwłaszcza nauczycielom. Jej lektura pozwala lepiej zrozumieć fenomen oświaty i poczynić szereg refleksji nad jej społecznymi i indywidualnymi implikacjami.