

ROZDZIAŁ I

MIĘDZY DIALOGIEM A PRZEMOCĄ**Dominika CZAJKOWSKA-ZIOBROWSKA**

Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa w Poznaniu

**POMIĘDZY DIALOGIEM A PRZEMOCĄ W SZKOLE.
ROLA DIALOGU I PRZEMOCY W REPRODUKOWANIU
KAPITAŁU SZKOLNEGO**

W społeczeństwie współczesnym z przemocą spotykamy się niemal na każdym kroku – albo dotyka nas bezpośrednio, bądź też jesteśmy „atakowani” doniesieniami o wszechobecnej przemocy poprzez media. Przemoc rozważamy generalnie w kontekście przemocy fizycznej, ekonomicznej bądź psychicznej. W dyskursie nad przemocą, również przemocą na gruncie szkolnym, należy dodać także przemoc w kontekście symbolicznym.

Poruszam kwestie dialogu i przemocy w reprodukowaniu kapitału szkolnego na bazie teorii socjologicznych. Celem tych rozważań jest ukazanie kapitału kulturowego, ze szczególnym uwzględnieniem kapitału szkolnego, w kontekście „przemocy szkoły”. Celem pracy jest ukazanie przemocy w dwóch kontekstach, pierwszym: jako przemocy symbolicznej szkoły wobec ucznia, oraz drugim: oporu – będącego źródłem przemocy ucznia wobec kultury szkoły. Kwesta dialogu została przedstawiona również w dwóch kontekstach, pierwszym: jako dialog szkoły z uczniem, którego wynikiem jest uzyskanie jak najobszerniejszego w sensie pozytywnym kapitału kulturowego, oraz drugim: dialog, w wyniku którego, uczeń reprodukuje kapitał kulturowy wyniesiony z domu.

W swoich rozważaniach wychodzę od Teorii Reprodukacji Kulturowej Pierre’a Bourdieu, będącej podstawą do analiz reprodukcji szkolnej. Rozważam znaczenie Teorii Reprodukacji Ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa, zgodnie z którą sukces szkolny jest zależny od społeczno-ekonomicznego pochodzenia. Jako uzupełnienie teorii reprodukcji kulturowej P. Bourdieu i teorii ekonomicznej S. Bowlesa i H. Gintisa o element „wolności”, omawiam Teorię Samowykluczania Kulturowego Paula Willisa, który to analizując „opór” wobec kultury klasy dominującej przedstawia reprodukcję jako wynik „wyboru”, co w konsekwencji daje status powielany po rodzicach. Przetawiam Socjolingwistyczną Teorię Basila Bernsteina, będącą próbą wyjaśnienia przyczyn sukcesu jednych jak i niepowodzeń edukacyjnych innych grup społecznych.

Podejmując próbę analizy roli dialogu i przemocy w reprodukowaniu kapitału szkolnego, należy wyjść od kapitału kulturowego P. Bourdieu, dla którego, kapitał kulturowy jest sumą „możliwości, rzeczywistych lub mogących zaistnieć, które przypadają w udziale jednostce lub grupie z tytułu posiadania trwałej sieci relacji [społecznych]”. Kapitał ten może przybierać zróżnicowane formy.¹ Z jednej strony,

¹ P. Bourdieu: *Réponses*. Seuil 1992, s. 95

kapitał kulturowy jest „instrumentem komunikacji”, z drugiej – „instrumentem dominacji”.² Dla P. Bourdieu, to rodzina odgrywa istotną rolę w reprodukcji, zarówno w biologicznej, jak i społecznej. Rodzina jest miejscem gromadzenia kapitału i miejscem jego transmisji między pokoleniami.³ Kolejnym miejscem w społeczeństwie istotnym w reprodukowaniu kapitału kulturowego jest szkoła, przy czym podkreśla, że powodzenie szkolne jest silnie związane z poziomem edukacji rodziców i szczególnie matki, Marlaine Cocouault i François Oeuvarard analizując poglądy Passerona i Bourdieu piszą, iż „szkoła reprodukuje nierówności społeczne pod formą nierówności szkolnych w rezultacie różnic dziedzictwa kulturowego”.⁴

W omawianiu roli przemocy w szkole, nie możemy pominąć opisywanego przez Bourdieu zjawiska przemocy symbolicznej. W społeczeństwie współczesnym, poprzez fakt przekazywania kultury grupy dominującej jako „nadrzędnej”, dochodzi „przemocy symbolicznej” nad innymi grupami. Dla Bourdieu, „przemoc symboliczna, która wymusza relacje podporządkowania, które nawet nie są postrzegane jako takie (...). Teoria przemocy symbolicznej opiera się [przy tym] na (...) procedurach socjalizujących”.⁵ W trakcie socjalizacji kapitał kulturowy grupy dominującej zyskuje – w poczuciu jednostki – status kapitału nadrzędnego, takiego, który warto uzyskać. Tak więc „kultura szkolna nie jest neutralna”.⁶

Teoria reprodukcji kulturowej potwierdza niewątpliwie przemoc, z jaką spotykamy się w szkole. Przemoc dwojaką: z jednej strony przemoc symboliczną nad grupami podporządkowanymi, z drugiej – nad grupami dominującymi, które nie mają wyjścia – muszą reprodukować swój wysoki status społeczny.

Warto dodać, że „przemoc symboliczna” nie gwarantuje sukcesu, bowiem proces ruchliwości społecznej nie pretenduje jednostki do uzyskania statusu należnego jej w „nowej” dla niej klasie, jednostka, która przeszła z klasy „niższej” do „wyższej” nie musi być zaakceptowana przez jej „stałych” członków. Możemy tu podać przykład młodego człowieka pochodzącego z chłopskiej rodziny, który mimo iż „zdobył wykształcenie i pozycję społeczną oraz dobrze przystosował się do roli zawodowej, a także osiągnął zadowalającą identyfikację polityczną, może odczuwać pewne trudności przy doborze kręgu towarzyskiego, towarzyskiego w swoich rolach rodzinnych jako syn, mąż i ojciec może doświadczać konfliktów tradycyjnych nowych wzorów postępowania oraz wartości życiowych”.⁷

Obecnie ważna jest już nie tylko ilość kolejnych dyplomów, a przede wszystkim ich jakość. Wydawać by się mogło iż dostęp do edukacji jest równy dla wszystkich, jak się jednak okazuje – owa dostępność jest pozorna. Tu również spotykamy się z pewnego typu „przemocą”, bowiem 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. W konsekwencji, tylko niektórzy mają szansę startować do środowiska elit ekonomicznych. Na przykład dyplom najbardziej prestiżowych szkół wyższych we Francji - *grande école* jest nadal przywilejem dzieci pochodzących z elit intelektualnych. Następuje reprodukcja kapitału

² P. Bourdieu: *Pour une nouvelle «aufklärung» européenne*, adres internetowy: www.samizdat.net/mse/cgi-bin/viewnews.pl?newsid=976124635,72078

³ P. Bourdieu: *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris 1998, s. 141

⁴ M. Cocouault, F. Oeuvarard: *Sociologie de l'éducation*. Paris 2003, s. 52

⁵ Ibidem, s.188

⁶ P. Bonnewitz: *Premières leçons sur La sociologie de P. Bourdieu*. Paris 2002, s.92

⁷ A. Sosnowski: *Wyznaczniki zmiany społecznej: Młodzież – Lokalność – Transformacja*. Szczecin 2002, s. 53

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 szkolną będącą przede wszystkim operacją selekcji społecznej, jak logika formalna konkursów skłaniająca się do 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 tych którzy są predystynowani 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»”.⁸ Do końca lat pięćdziesiątych instytucje szkolnictwa drugiego stopnia były znane z bardzo silnej procedury „brutalności i „eliminacji” dzieci pochodzących z rodzin kulturowo „niefaworyzowanych” (*défavorisées*).⁹ Obecnie jak podaje Louis Chauvel, we Francji college jest „pozornie niezróżnicowany” a liceum jest „otwarte prawie dla wszystkich”, tak więc 86% populacji 18 – nastolatków jest objęta procesem skolaryzacji. Dyplom maturalny, będący dawniej atrybutem „burżuazyjnych elit”, obecnie jest otrzymywany przez dwoje młodych ludzi na trzech.¹⁰

Na gruncie polskim, A. Zandecki, analizując szanse realizacji aspiracji edukacyjnych młodzieży w okresie transformacji społecznej pisze, że „reformy systemowe nie objęły edukacji”, uważa iż na skutek malejących nakładów państwa na edukację, czyli tym samym, „przeniesienia kosztów kształcenia na rodziców” pogłębiły się „nierówności w dostępie do kształcenia”.¹¹ Dzieje się tak dwóch powodów – nie każdy może brać udział w rekrutacji do szkoły publicznej (czytaj – bez chesnego) ze względu na zbyt mało liczbę punktów na świadectwie maturalnym, drugi może bardziej przykry - posiadając wymagana liczbę punktów nie bierze udziału w rekrutacji, ponieważ nie posiada środków ekonomicznych gwarantujących utrzymanie w oddalonym od domu mieście uniwersyteckim. Z kolei szkoły niepubliczne, z comiesięcznym chesnym zarezerwowane są dla osób z wymaganym uposażeniem finansowym (szczególnie w systemie stacjonarnym, kiedy to młody człowiek nie może podjąć pracy zarobkowej).

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, ‘habitus lingwistyczny’, który obejmuje kulturową skłonność do mówienia szczegółów, specyficzna lingwi-

⁸ P. Bonnewitz: *Pierre Bourdieu, vie, oeuvres, concepts*. Paris 2002, s.40

⁹ P. Bourdieu, P. Champagne: *Les exclus de l'intérieur*. „Actes de la recherche en science sociales” 1992, nr 91-92 (mars), s. 71

¹⁰ L. Chauvel: *Reproduction de la reproduction: massification, démocratisation, démographisation*, adres internetowy: <http://louis.chauvel.free.fr/ecoleLouis.htm>

¹¹ A. Zandecki: *Zagrożenia młodzieży w sferze realizacji aspiracji edukacyjnych*. W: *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*. Poznań 1999, s. 52

styczna 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*".¹² Podkreślić należy, że „na polu akademickim użycie języka jest jednym z bardziej znaczących rodzajów walki: słowa są jednocześnie walutą i towarem na akademickim rynku”.¹³ 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”.¹⁴ Zatem społeczne nierówności są potwierdzane i podtrzymywane z pokolenia na pokolenie.

Odwołując się do badań empirycznych prowadzonych przeze mnie wśród uczniów drugiej klasy gimnazjum, mogę stwierdzić, że niewątpliwie w polskiej szkole również spotykamy się z reprodukcją szkolną. W życiu młodzieży z rodzin inteligentnych, z wielkiego miasta istotną rolę pełni edukacja. Gimnazjaliści niejednokrotnie mają dokładnie sprecyzowane plany na przyszłość życiową. Pragną dla siebie dyplomu liceum znanego z rankingów, będącego „gwarantem” do studiowania, takiego jak na przykład znanego w Poznaniu liceum „Marii Magdaleny” czy „Marcinka”. Badana młodzież nieświadomie „reprodukuje” poziom wykształcenia swoich rodziców – pragną dla siebie z reguły wykształcenia wyższego i odpowiedniej za to gratyfikacji w późniejszej pracy zawodowej. Młodzi ludzie z wielkiego miasta z rodzin inteligentnych zdają sobie sprawę, że przyszły sukces życiowy (wykształcenie, czy zdobycie dobrej pracy) jest możliwy dzięki pracy dzisiejszej – praca w dniu dzisiejszym zaowocuje w przyszłości sukcesem. Wśród młodzieży, której rodzice mieli wykształcenie zawodowe, niewielka część wykazuje chęć studiowania. Pragną kontynuować naukę w liceum – dziewczęta i technikum – chłopcy, czasami również w szkole zawodowej, dokładnie reprodukując kapitał edukacyjny rodziców. Porównując, dla części respondentów zamieszkujących we wsiach rolniczych, w większości analizowanych przypadków potwierdza się teoria reprodukcji kulturowej Pierre'a Bourdieu – młodzież pragnie dla siebie wykształcenia podobnego do wykształcenia swoich rodziców. A w przyszłości pracować „w gospodarce” podobnie jak ojciec. Młodzież zamieszkująca w osiedlach popegeerowskich gminy Ostrowite ma mało sprecyzowane plany odnośnie swojej przyszłości. W planowaniu swojej drogi edukacyjnej wyraźnie uwidacznia się reprodukcja kapitału szkolnego – planują dla siebie wykształcenie na podobnym poziomie do tego, jakie mają rodzice, czyli generalnie – zawodowe.

Radykalnego przesunięcia akcentów w koncepcji P. Bourdieu w kierunku determinizmu ekonomicznego dokonali Amerykańscy teoretycy Samuel Bowles i Herbert Gintis. Ich zainteresowania skupiały się na dwóch polach: pierwsze „zrozumieć rolę szkoły w reprodukowaniu społecznych podziałów pracy” i drugie „wyjaśnić” jak to się dzieje, że ludzie akceptują takie „sortowanie i selekcjonowanie”. Pierwsze „odnosi się do pytań o ekonomiczną reprodukcję” i do tego „jak dochodzą do wypełniania „pustych przestrzeni” (*empty spaces*) w strukturze klasy”. A drugie „do kulturowej reprodukcji i do procesów w wyniku których świadomość społeczna

¹² R. Jenkins: *Pierre Bourdieu revised edition*. New York 2002, s. 153

¹³ Ibidem, s. 157

¹⁴ A. Sawisz: *System oświaty jako system przemocy symbolicznej w koncepcji Pierre Bourdieu*. „Studia Socjologiczne” 1978, nr 2, s. 246-247

jest formowana”.¹⁵ W książce *Nauczanie w kapitalistycznej Ameryce* „dowodzili, że istniała korespondencja pomiędzy strukturą relacji w szkołach i strukturą relacji w kapitalistycznej ekonomii. Odtąd ich stanowisko zostało przyjęte jako «teoria korespondencji». Szkoły poprzez sortowanie studentów na warstwy oparte o klasy społecznego pochodzenia (nawet, gdy rzekomo były oparte na takich kryteriach jak osiągnięcia i inne koncepcje, zdolności, które zgodnie z argumentacją Bowlesa i Gintisa działały jak substytut względem klasy społecznej) faktycznie służyły reprodukcji społecznych relacji miejsc pracy w kapitalistycznym społeczeństwie”.¹⁶

Z podobną sytuacją spotykamy się również w Polsce, z prowadzonych przeze mnie badań wynika, że we współczesnej szkole nadal spotykamy się ze zjawiskiem korespondencji opisanym przez S. Bowlesa i H. Gintisa. Zdarza się, iż szkoły w polskim systemie edukacji nadal sortują uczniów na warstwy oparte o klasy pochodzenia społecznego jak to ma w przypadku niektórych szkół gdzie uczniowie z osiedli popegeerowskich kierowani są do jednej klasy, z kolei mieszkańcy miasta, w których usytuowana jest szkoła – innej.) Oczywiście możemy to tłumaczyć racjonalnie, przykładowo, że jest to konieczne ze względu na synchronizację planu zajęć z rozkładem jazdy autobusu dowożącego dzieci do szkoły, ale może jest to zwykłe tłumaczenie. Sytuacja taka powoduje niewątpliwie pewnego typu naznaczenie. Podział ten z odzwierciedla się w antagonistycznych stosunkach pomiędzy młodzieżą a jednocześnie reprodukuje relacje społeczne. Młodzież odczuwa ową „niesprawiedliwość”, o czym mówi w wywiadach. Z kolei młodzież z poznańskiego gimnazjum, pochodząca z niższej klasy społecznej odczuwa niesprawiedliwe traktowanie przez nauczycieli na korzyść lepiej sytuowanych kolegów z klasy.

Teorie reprodukcji kulturowej i ekonomicznej zakładają, że młode pokolenie nie ma „wyjścia”, skazane jest na powielanie statusu społecznego swoich rodziców. Pojawiły się jednak koncepcje, które wnoszą nowy kontekst do problemu reprodukcji. Autorem najbardziej znanej z tych koncepcji jest Paul Willis, nieznan bliżej w Polsce autor klasycznej już pracy z zakresu etnografii szkoły, której tytuł możemy w wolnym tłumaczeniu przedstawić następująco: „Socjologia do pracy fizycznej: w jaki sposób dzieci robotników podejmują pracę typową dla klasy robotniczej”.¹⁷ W swoim modelu teoretycznym Paul Willis jest szczególnie zainteresowany formami opozycji dzieci robotników w szkole.¹⁸ Paul Willis zajmuje się kontrkulturą szkolną dzieci z klasy robotniczej. Dokonał on porównania zachowań tych dzieci robotniczych, które występują w opozycji do dominującej kultury szkoły, z tymi które były wobec niej konformistyczne. Jak również z dziećmi uczęszczającymi, do szkół elitarnych. Z obserwacji Willisa wynika, iż dzieci preferujące opozycyjny styl zachowania odrzucały ideę jakiegokolwiek aktywności intelektualnej podczas lekcji. Podważały autorytet nauczycieli – szczególnie poprzez mniej lub bardziej ostentacyjny śmiech podczas lekcji, jak również poprzez akceptację takich – nagannych z punktu widzenia nauczyciela form zachowania jak ekstrawagancki lub

¹⁵ M. W. Apple: *Education, Culture, and Class Power: Basil Bernstein and the Neo-marxist Sociology of Education*, „Educational Theory” 1992, nr 2 (Volume 42), s. 132

¹⁶ M. G. McFadden, J.C. Walker: *Resistance Theory*. W: L.J. Saha (red): *International Encyclopedia of the Sociology of Education*. Canberra 1997, s. 97

¹⁷ P. Willis: *Learning to Labour: how working – class kids get working – class jobs*. London 1977, ss. 15-18

¹⁸ Ph. Vienne: *Comprendre les violences à l'école*. Bruxelles-Paris 2003, s. 95

nieświadomie niedbały strój, palenie papierosów, czy picie alkoholu.¹⁹ Młodzi przedstawiciele klasy robotniczej w oczywisty sposób odrzucali idee „dobrych wyników nauczania” i „znakomitych świadectw”. Nauczyciele w analizowanej przez Willis’a szkole próbowali zaofiarować uczniom „kontrakt” – „dobra ocena za przygotowanie się”.²⁰ Próbuje też na miarę możliwych sposobów wpłynąć na postawy uczniów. Z drugiej strony, mniej lub bardziej świadomie posiadają wobec uczniów malejące oczekiwania odnośnie wyników, jak również z czasem (w rezultacie odrzucenia przez uczniów owego „kontraktu”) stopniowo przestają wierzyć w możliwość kształcenia i wykształcenia swych podopiecznych, a ostatecznie przestają wierzyć w sens swojej pracy z nimi i porzucają „ideę nauczania”.²¹ Dostosowują programy aby „kontrolować tę niezależność” i trochę ich „utemperować”.²² W ostatecznej konsekwencji przyjmują podejście typu „nic nie mogę zrobić”, co prowadzi do nieuchronnej akceptacji tego przeznaczenia przez dzieci z klasy pracującej, jakim jest przyjęcie roli robotnika.²³ Przy czym „dla tych młodych, przyjęcie jako ich przyszłości jest w pracy przemysłowej nie jest efektem porażki, zniewolenia albo rezygnacji”.²⁴

Willis „pracował nad kulturowymi relacjami pomiędzy chłopcami ze szkół z podupadłych angielskich przedmieść. Dowodził, że uczniowie, których badał „*chłopaki*” [*the lads*], odrzucali dominujące społeczne wartości i znaczenia społeczeństwa przez odrzucanie form edukacyjnych oferowanych przez szkołę. Willis wierzył, że opór uczniów wobec tego, czego nauczała ich szkoła stanowił twórczą kulturową odpowiedź na «paradygmat nauczania», którego społeczne stosunki i kulturowe formy ucieleśniały esencję kapitalistycznego społeczeństwa. Paradoksalnie, formy paradygmatu nauczania obiecywały wspięcia się po szczeblach drabiny społecznej poprzez edukację, ale przez negocjowanie szkoły chłopcy z klasy pracującej odrzucali tę obietnicę i z własnej woli wzmacniali pozycję ich obecnej klasy społecznej. Dla Willis’a opór reprodukował strukturalne relacje ucisku na nawet głębszym poziomie niż sugerowali to Bowles i Gintis a nawet Bourdieu. Główny problem teoretyków oporu to jak opór może unikać takich reprodukcyjnych rezultatów lub jak ktoś wchodzi w coś, co może być nazwane «paradoksalnym oporem»”. Opisani „chłopacy” Paula Willis’a „skonstruowali «kontrkulturę» w opozycji do kultury szkolnego nauczania. To waloryzuje fizyczną pracę i fizyczne formy aktywności pogardzając zarazem intelektualnymi pracami jako «kobiecy». W ten sposób przewaga maskulinizacji nad feminicznymi formami wiedzy zdegradowała kobiety do innych drugiej kategorii tym samym reprodukując seksizm w miejscu prac”.²⁵

W perspektywie makrosocjologicznej można dostrzec, że młodzież z klasy pracującej kwestionuje mit kwalifikacji jako środka awansu społecznego, jak również eksponuje głęboki brak zaufania do idei ruchliwości społecznej jako takiej. W konsekwencji, młodzież z książki Paula Willis’a odnosi pyrrusowe zwycięstwo, powiela status swoich rodziców i podejmując pracę fizyczną, która jest zresztą przez nich świadomie gloryfikowana; jak pisze Willis uprawomocnia cały system. Warto

¹⁹ P. Willis, op. cit., s. 15-18

²⁰ Ibidem, ss. 64-66

²¹ *Reading Guide to: Willis P.* adres internetowy: <http://www.arasite.org/willistol.html>

²² Ph. Vienne, op. cit., s. 95-96

²³ *Reading Guide to: Willis P.*, op. cit.

²⁴ P. Willis: *L'école des ouvriers*, "Actes de la recherche en sciences sociales" 1978, nr 24 (novembre), s. 51

²⁵ M. G. McFadden, op. cit., s. 99

dodać, że podobną sytuację obserwujemy we współczesnej Ameryce i dotyczy ona dzieci pochodzących przede wszystkim z czarnych ubogich rodzin.

Willis zauważa, że również i niektóre dzieci z klasy średniej odrzucają ideę uczenia się, jednak w większości przypadków ostatecznie głównie pod wpływem rodziców kończą taką formę edukacji, która pozwala im uniknąć marginalizacji. Wniosek z książki Willisa jest prosty: odrzucenie przez uczniów klasy pracującej kultury szkoły, prowadzi do opuszczenia szkoły lub wyrzucenia ze szkoły i w konsekwencji podejmowania prac typowych dla klasy pracującej.²⁶

Biorąc pod uwagę, że nauka i kształcenie nie zamyka się tylko w szkole, pozwolę sobie na odwołanie do prowadzonych przeze mnie badań. Badana młodzież pochodząca z rodzin, w których rodzice mieli wykształcenie zawodowe, wykazuje, że do teatru uczęszcza wyłącznie z inicjatywy szkoły i wychowawców. Kilko respondentów podaje, że ostatni ich pobyt w teatrze miał miejsce w szkole podstawowej i nie wykazują chęci ponownej wizyty w teatrze (przy czym i ta wizyta podyktowana była w niektórych przypadkach chęcią nie uczestniczenia w zajęciach lekcyjnych w szkole – na zasadzie – wybór mniejszego zła). Podobne odpowiedzi otrzymałam w kwestii uczęszczania na wystawy, do muzeum – młodzież odwiedza tego typu miejsca jedynie z klasą szkolną, w ramach godzin lekcyjnych. Uważają, że pobyty w teatrze, na koncertach czy muzeum są nudne. Mamy tu do czynienia niezaprzeczalnie ze zjawiskiem samowykluczania zdefiniowanego przez Paula Willisa. Na pytanie czy chodzą do muzeum sami odpowiadają że osobie bez wyższego wykształcenia chodzenie do miejsc typu muzeum czy teatr jest zbędne ponieważ ten rodzaj przekazu i tak jest niezrozumiały. Podobnie wypada analiza we wsiach rolniczych. Młodzież wiejska korzysta z tak zwanej kultury wysokiej z reguły również za pośrednictwem szkoły. Pomijając problemy komunikacyjne, mamy do czynienia z sytuacją samowykluczania, część badanych nie widzi potrzeby korzystania z kultury wysokiej. Młodzież zamieszkująca w osiedlach popegeerowskich, korzysta ze wspomnianej powyżej kultury również w minimalnym stopniu, podobnie – z inicjatywy szkoły i wychowawców.

Analizy P. Willisa są pesymistyczne, jednak nie mamy tu do czynienia z mechaniczną reprodukcją. Istnieje pewien schemat kultu – wolności i potencjał walki o przyszłość. Człowiek w rozważaniach P. Willisa ma możliwość wyboru – nawet jeśli jest on nieco iluzyjny. Z drugiej strony w odróżnieniu od innych mechanistycznych teoretyków reprodukcji P. Willis zakłada, że młodzież uznaje swoją kulturę robotniczą za wartościową. Teoria P. Willisa ukazuje „opór” młodych ludzi wobec kultury klasy dominującej, co w konsekwencji daje im „dziedziczną” pozycję.

Dla wyjaśnienia przyczyn awansu jednych i niepowodzeń edukacyjnych innych grup społecznych warto przytoczyć socjolingwistyczną teorię angielskiego uczonego Basila Bernsteina. Badaniami objął dwie zasadnicze klasy społeczeństwa miejskiego: klasę średnią (*middle class*) i klasę niewykwalifikowanych robotników (*working class*). W swoich badaniach analizuje on zjawisko braku awansu kulturalnego i materialnego nisko położonych w hierarchii grup społecznych - trudności w nauce powodujące bardzo wczesne przerywanie nauki, w konsekwencji czego słuchaczami szkół wyższych są w większości młodzi ludzie pochodzący z klasy średniej.²⁷ H. Ginsburg, analizując socjolingwistyczną koncepcję B. Bernsteina

²⁶ P. Willis: *Learning...*, op. cit., s. 15-18

²⁷ Z. Bokszański, A. Piotrowski, M. Ziółkowski: *Socjolingwistyczna teoria Basila Bernsteina*. W: I. Machaj (red.): *Małe struktury społeczne*. Lublin 2002, s. 196-197

ina, pisze iż, sugeruje on, że w zależności od klasy społecznej stosowane są różne „techniki wychowawcze”, czego rezultatem są „różne wzorce języka i myśli”. Rozważając klasę średnią pisze, że życie tej klasy jest „zorientowane na wartości to jest porządek, racjonalność, stabilność i kontrola emocji. Rodzice wywodzący się ze średniej klasy wywołują u swoich dzieci potrzebę planowanie długookresowych celów takich, jak zabezpieczenie finansowe, które ich zdaniem jest dużo bardziej wartościowe i satysfakcjonujące niż natychmiastowa gratyfikacja natychmiastowych potrzeb. Konsekwentnie dzieci muszą uczyć się posiadać kontrolę nad swoimi zachciankami i kierować swoje zachowanie na długookresowe cele. [...] Dziecko jest raczej zachęcane do werbalizacji emocji, kontrolowania ich, do próby zrozumienia dlaczego czuje to co czuje.” Rodzice „zadają sobie trud do rozwijania w racjonalny sposób zakazów i starając się rozwinąć dziecięcą motywację”. Według Bernsteina „język średniej klasy musi być zdolny do opisywania uczuć i intencji; do rozwijania zdolności rozumowania podświadomych, ukrytych decyzji postulowanych do postulowania hipotetycznych wydarzeń w przyszłości. Bernstein nazywa ten typ języka *elaborated code*.” Tak więc dziecko poprzez to, że jest wystawione na ten kod i na te praktyki „wychowania dziecka”, od urodzenia, „nabywa kulturę i wartości klasy średniej”. Ponadto „akceptuje normy porządku i stabilności, oraz wyższości odległych racjonalnych celów nad chwilowymi zachciankami. Unika bezpośredniej ekspresji emocji i próbuje racjonalizować swoje i innych intencje. Jego moralny kod zawiera nie tylko zakazy i cele ale także ich racjonalność”.²⁸ Ma to jeszcze drugą stronę, otóż „dzieci średniej klasy zdobywają wyróżniający się styl języka i myślenia”, to właśnie „język rodziców wpływa na sposób, w jaki on myśli. Ich mowa jest subtelna i zawiera wiele słów związanych z relacją: takich jak: „choć...lub...”. Żeby porównać co rodzice mówią, dziecko musi nauczyć się myśleć się w warunkach relacyjnych. Podobnie rodzice używają słów, żeby zapoczątkować abstrakcyjne kategorie takie jak sprawiedliwość i to zmusza dziecko do myślenia w konceptualnych warunkach. Dziecko musi nauczyć się rozwiniętego kodu jeśli ma się komunikować z rodzicami. Żeby z nimi rozmawiać musi osiągnąć lingwistyczny sposób dla wyrażenia relacji dla opisanie abstrakcyjnych pojęć i do racjonalizacji swoich intencji. Musi być zdolny do przedyskutowania dlaczego chce robić pewne rzeczy, jakie są jego uczucia, jak jego mniemaniu powinien postępować. To wszystko wymaga „rozwiniętego kodu”. Dodatkowo dzieci z średniej klasy uczą się używać tego kodu jako narzędzia do myślenia. Dziecko posiadające ten rodzaj języka, może myśleć i powodować łatwiej odkąd wyraża abstrakcje i inne intelektualne subtelności. Z tym kodem ich myśli mogą być płynne i kompleksowe, bez niego myślenie jest nieprzekonujące.²⁹

Bernstein analizując klasę niską, uważa, że tu „efekty socjalizacji są całkowicie przeciwstawne do tych, które charakteryzują średnią klasę”, ponieważ „rodzice wywodzący się z niskiej klasy nie pokazują dzieciom porządku i racjonalnego systemu życia. Ich życie jest silnie uzależnione od przypadkowych wydarzeń takich jak nagła możliwość nowej pracy i nie są nieograniczone przez dokładne i dalekosiężne plany na przyszłość. Takie plany długofalowe, jeśli w ogóle istnieją, są kruche i można łatwo je złamać. Dlatego też rodzice nie rozpowszechniają stabilnie i dobrze zaplanowanych celi na przyszłość, do których ich dzieci

²⁸ H. Ginsburg: *The Myth of Deprived Child*. W: P. Worsley (red.): *Modern Sociology*, 1982, s. 259-260

²⁹ Ibidem, s. 260

mogły aspirować. Rodzicielska dyscyplina często przyjmuje arbitralne formy[...]. Rodzice wyrażają się w emocjonalny, bezpośredni i często wybuchowy sposób. Ich język jest ograniczonym kodem [*restricted code*], który źle pasuje do ekspresji subtelnych wyrażań albo do rozbudowanych myśli. Konsekwentnie dziecko nie styka się z problemem porównywania kompleksowego łańcucha rozumowań łączących abstrakcyjne kategorie.³⁰

Dla Bernsteina „kody ograniczone realizują zasady i znaczenia zależne od kontekstu. Zasady i znaczenia są osadzone w lokalnych kontekstach, w lokalnych relacjach, praktykach, czynnościach. Są one relatywnie silnie związane z wyraźnie określonym podłożem materialnym.³¹ Dziecko z niższej klasy zmierza w kierunku bezpośredniego wyrażania emocji i natychmiastowej satysfakcji z bieżących zachcianek. Jemu brakuje zarówno długoterminowych planów jak i zdolności do opóźniania gratyfikacji tak, aby w przyszłości zamierzenia mogły zostać zrealizowane. Odkąd jest zorientowany na terażniejszość, bieżąca frustracja i gratyfikacja wydaje się absolutna. Ono nie może ewaluować ich [tych emocji] w warunkach szerokiej perspektywy czasu. Dziecko z klasy niskiej nie próbuje odkrywać powodów podejmowanych decyzji albo prezentować racjonalności swojego własnego zachowania. Bardziej niż odwoływać się do ustalonych zasad, reguł, ono akceptuje autorytet albo próbuje wywoływać go samemu”.³²

Dziecko z niskiej klasy osiąga język, który jest w wielu aspektach nieefektywny. Jego ograniczony kod zawiera takie cechy jak: krótkie, proste zdania, które często są niekompletne i syntaktycznie słabe; proste i powtarzające się użycie spójników takich jak: więc, następnie, i, dlaczego; kilka zdań podrzędnych; ograniczone i powtarzające się użycie czasowników i przymiotników; znaczenia, które mieszają powody i konkluzję i które prowadzą do wyprodukowania kategorycznych stwierdzeń. Według Bernsteina dziecko z klasy niskiej jest ograniczone do tego typu języka, ma duże trudności z kodem rozwiniętym, w przeciwieństwie do dziecka z średniej klasy, które jest zdolne do obydwu form mowy.³³ Język dzieci z klasy niskiej „jest słabym motorem dla myślenia. Zawiera dużą liczbę idiomatycznych, tradycyjnych wyrażań, które są konkretne, opisowe i proste. To ogranicza uogólnienia i abstrakcję myśli i kieruje w stereotypowy kanał, trzymając to dziecko z dala od werbalizacji jego unikatowych relacji ze środowiskiem. Restrykcyjny kod kieruje dziecko w kierunku prymitywnego rozumienia codziennych relacji i w kierunku koncepcji, które są raczej opisowe niż analityczne”. Także, w szkole ciekawość tego dziecka jest ograniczona i skupiona tylko na wydarzeniach, które mogą być zrozumiałe w prosty sposób”.³⁴

Podsumowując, zdaniem Bernsteina „kwestia związku pomiędzy klasą i kulturą zawiera w sobie dystrybucje władzy oraz sposobu w jaki ona odzwierciedla się w zasadach kontroli pomiędzy grupami społecznymi. Te reguły są w sobie realizowane poprzez «kreacje, dystrybucję, reprodukcję, legitymację fizycznych jak i symbolicznych wartości mających swoje źródło w społecznym podziale pracy»”.³⁵

³⁰ Ibidem, s. 261

³¹ B. Bernstein: *Odtwarzanie kultury*. Warszawa 1990, s. 153

³² H. Ginsburg, op. cit., 261

³³ Ibidem, s. 261

³⁴ Ibidem, s.262-263

³⁵ M.W. Apple, op. cit., s.133

Tak więc, socjolingwistyczna teoria B. Bernsteina, ukazuje że kapitał kulturowy otrzymany w domu rodzinnym rzutuje na całe życie jednostki.

Powołując się na wspomniane już przeprowadzane badania wśród gimnazjalistów polskiej szkoły, należy podkreślić, że w czasie wywiadu młodzież z wielkiego miasta pochodząca z rodzin inteligentnych, mimo iż posługiwała się popularnymi wśród młodzieży zwrotami, posługiwała się określonym w teorii socjolingwistycznej Basila Bernsteina kodem rozwiniętym. Można powiedzieć, że w ich – używając określenia Bourdieu habitusie lingwistycznym wybija się z jednej strony lingwistyczna zdolność do mówienia konkretnego, z drugiej – poczucie (oparte na sankcji i cenzurze) co *może* a co *nie może* zostać powiedziane. Ponadto młodzi ludzie, jak sami podkreślają, posługują się często innym kodem językowym przebywając wśród rówieśników, a innym – bardziej rozwiniętym będąc w towarzystwie dorosłych. Z kolei młodzi ludzie, również z wielkiego miasta, których rodzice posiadali wykształcenie zawodowe, posługiwali się kodem ograniczonym – krótkimi, urywanymi zdaniem, bądź też ich bardzo długie czasami wypowiedzi zawierały niewiele konkretnych treści. Wielokrotnie też powtarzała się sytuacja, w której nie potrafili odpowiedzieć na zadane pytanie, ponieważ jak sami informowali, w ich domach nikt nie posługuje się podobnym słownictwem i często nie rozumieją rozmówcy. Podobnie ubogi kapitał socjolingwistyczny posiada młodzież zamieszkująca we wsiach rolniczych, a najuboższy chyba ze wszystkich respondentów kapitał językowy posiada młodzież zamieszkująca w osiedlach popegeerowskich

Podsumowując, przemoc w ujęciu Pierre'a Bourdieu - można rozważać w dwóch kontekstach, pierwszym, w postaci przemocy jako nieuchronnej reprodukcji kulturowej ze szczególnym uwzględnieniem reprodukcji kapitału szkolnego rodziców, oraz w kontekście przemocy symbolicznej, gdzie Bourdieu opisuje fakt narzucania kultury klas wyżej stojących w hierarchii grupom podporządkowanym, ale dzięki temu być może nie dopuści do reprodukcji kapitału szkolnego rodziców przez młodych ludzi. Z kolei, w przemocy w ujęciu S. Bowlesa i H. Gintisa nie dostrzegamy aspektów pozytywnych. Uważam, że może być ona rozpatrywana tylko w ujęciu negatywnym. Młodzi ludzie poprzez fakt stosowania przez szkoły ukrytego programu w postaci dzielenia studentów na grupy w zależności od społecznego pochodzenia, powoduje reprodukcję kapitału szkolnego, a co za tym idzie – kapitału ekonomicznego. Koncepcja ta nie dopuszcza możliwości awansu szkolnego, awansu społecznego. Podobne, u Basila Bernsteina przemoc ukazana jest w kontekście nieuchronnej akceptacji kultury domu rodzinnego, a co się z tym wiąże reprodukcję kapitału szkolnego rodziców. Koncepcją, która wnosi nowy kontekst do dyskursu nad rolą przemocy i dialogu w reprodukcji kapitału szkolnego jest niewątpliwie przedstawiona koncepcja Paula Willis'a. Reprodukacja kapitału szkolnego u Willis'a jest wynikiem podjętego dialogu przez nauczycieli z uczniami. Uczniowie w wyniku dialogu samowykluczyli się z edukacji.