

Beata Gofron
Wyższa Szkoła Pedagogiczna,
Częstochowa

EDUKACJA A REPRODUKCJA STRUKTURY SPOŁECZNEJ I ZAWODOWEJ

Reprodukcja struktury społecznej i zawodowej (a więc pewnej sieci relacji między podmiotami, z których jedne dominują, inne są zdominowane, i swój stan uprzywilejowania bądź upośledzenia traktują jako niezbywalną cechę trwałego ładu społecznego) dokonuje się dzięki temu, że podmioty te są wprowadzane w ów ład poprzez długotrwały proces socjalizacyjny. W procesie reprodukcji dokonuje się przekład makrostrukturalnych ram organizacji społecznej, wyznaczonych zasadami podziału władzy i pracy, na formy świadomości osób działających na siebie w tych ramach.

Sytuację wyboru drogi edukacyjnej i zawodowej można ująć jako mechanizm reprodukcji struktury społecznej. Okazuje się, że ludzkie, do pewnego stopnia swobodne, działania i wybory odpowiadają potrzebom struktury społecznej, są wobec niej funkcjonalne. Jednostka zachowuje się tak w systemie edukacyjnym (gdy chodzi o jej motywacje, osiągnięcia, aspiracje, plany, losy), jak tego od niej oczekuje społeczeństwo i w masie statystycznej przyczynia się bardziej do odtwarzania struktury społecznej niż do jej burzenia. Ruchliwość międzypokoleniowa pozostaje na prawie niezmienionym poziomie, wybory i zachowania ludzi powtarzają się często, wobec oczywistym interesom jednostkowym i zabiegom polityki oświatowej. Tendencja do wysokiego poziomu autorekrutacji w obrębie poszczególnych grup społecznych utrzymuje się, ludzie zaś działają jakby „na zlecenie” owej tendencji.

Reprodukcja struktury społecznej zachodzi poprzez ruch jednostek w ich cyklu życiowym, przez społeczne biografie jednostek. Charakter pozycji zajmowanych przez jednostkę w toku jej biografii, ich znaczenie społeczne są dane i określone przez przestrzeń społeczną, ale zarazem są przez jednostkę kształtowane i zmieniane w toku jej działań. *Znaczenie działań stanowiących biografie*

społeczną jednostki, ich funkcja w szerszym układzie (systemie działań zbiorowych), a także ich znaczenie subiektywne, jednostkowe określa kultura. Podaje ona wzory reakcji i zachowań w określonych sytuacjach społecznych oraz sens tych działań komunikuje innym (czyni dla innych zrozumiałym). Ten sam przekaz może być jednak różnie odczytywany przez różne osoby, nawet z tego samego społeczeństwa (obszaru kulturowego). Zależy to między innymi od położenia odczytującego przekaz w przestrzeni społecznej. Kultura jest więc językiem (zbiorem znaczeń), ale językiem niejednoznacznym, rozmaicie odczytywanym przez różne osoby, bo komunikowanym w różnych kodach tej samej kultury. Sytuację osoby dokonującej wyboru określa jej miejsce w przestrzeni społecznej (pozycja). Pozycję opisują pewne cechy przypisane osobie dokonującej wyboru, np. cechy będące kategoriami zróżnicowania przestrzeni społecznej — pochodzenie społeczne, płeć, miejsce zamieszkania itp.

Uczeń w sytuacji wyboru postrzega sytuację, określa jej znaczenie dla siebie (posługując się znaczeniami przejętymi od innych), ale układy znaczeń, zasady ich porządkowania i przyporządkowania, chociaż stanowią realizację istniejących wzorców, są następstwem niepowtarzalnego splotu indywidualnych doświadczeń, składających się na jednostkową biografię społeczną. Planujący swą drogę edukacyjną uczeń nadaje podstawowym kategoriom zróżnicowania przestrzeni społecznej własne znaczenie. Jest ono jednak w pewnym sensie zobiektywizowane (intersubiektywne), ponieważ dzięki kulturze inni partnerzy przypisują owym cechom organizującym przestrzeń społeczną podobne znaczenie. Przejęte od otoczenia znaczenia kształtujące poczucie tożsamości ucznia (tzn. odczucie miejsca w przestrzeni społecznej, ukształtowane przez przejście określonych układów znaczeń, sposób widzenia otoczenia i jego znaczenie dla postrzegającego) sprawiają, że uczniowskie orientacje (dotyczące między innymi kształcenia) tworzą się jako wypadkowa tego, co chciane, i tego, co oczekiwane (wzięcie pod uwagę możliwości i ograniczeń). Można zatem stwierdzić, że poszczególne kategorie uczniów różnią się nie tylko odmiennym rozkładem ograniczeń i determinacji obiektywnych, ale także odmiennym postrzeganiem sytuacji wyboru, to znaczy przypisywaniem jej odmiennych znaczeń.

Znaczenia kultury są uczniom komunikowane i przekazywane przez szkołę. Razem z wiedzą, wzorami myślenia i działania przekazywane jest zróżnicowanie społeczne, którego są one odbiciem. Uczeń w toku edukacji poznaje zasady hierarchizacji społecznej (uwarstwienia) i uczy się stosować je. Poznając elementy wiedzy, rozpoznaje prestiż wiedzy i jej hierarchię, dowiaduje się także, które sprawności i kompetencje są cenione wyżej, jak się je mierzy i jakie wzory im odpowiadają. Uczeń buduje swoją szkolną (ale mającą znacznie większy zasięg) tożsamość ze znaczeń szkolnych. Na tej podstawie hierarchizuje swoje otoczenie i określa swoje miejsce w nim. Do szkoły przychodzą uczniowie odmiennie

wyposażeni. Nazwy owym (nie dostrzeganym dotąd) różnicom w wyposażeniu nadaje szkoła. Jest ona pierwszym miejscem konfrontacji i samookreślenia za pomocą bardziej powszechnych (i podawanych jako takie) kryteriów. Naturalną kolejną rzeczą ci, którzy lepiej odtwarzają szkolne układy znaczeń, stają wyżej w hierarchii szkolnej. Jest to konieczna zasada reprodukcji, by utrzymać znaczenia jakiejś kultury (czy subkultury grupowej), trzeba je przekazać i wdrożyć nowemu pokoleniu. By utrzymać charakteryzujące daną kulturę uporządkowanie, trzeba wdrożyć kryteria oceny i strukturyzacji oraz promować tych, którzy najlepiej odtwarzają właściwe danej kulturze układy znaczeń. Ta podstawa reprodukcji prostej jest jednocześnie podstawą rozwoju, który polega na wypracowywaniu nowych znaczeń na podstawie reguł i znaczeń przejętych z tradycji.

Różne kategorie uczniów różnie odtwarzające szkolne układy znaczeń odmiennie planują swe drogi kształcenia, zróżnicowane są też realne wybory i losy szkolne tych grup. Rozkład społecznych sytuacji jest bowiem taki, że dystrybucja szans na kształcenie jest niejednakowa dla rozmaitych kategorii uczniów. Elementy postrzeganej sytuacji wyboru: warunki bytowe, wyniki w nauce, dostęp do informacji, poziom obliczonych na miarę możliwości aspiracji, poziom i sieć szkół itp. stanowią obiektywne tego wyboru uwarunkowania. Ich rolę można jednak także odnieść do subiektywnego znaczenia, jakie przypisuje im wybierający.

Dystrybucję wykształcenia rozpatrywać więc trzeba jako splot procesów socjalizacyjnych i alokacyjnych określonych wspólnymi układami znaczeń. Procesy alokacji i socjalizacji stanowią uwarunkowania środowiskowe, które dochodzą do głosu w rozmaitych sytuacjach biograficznych. A. Kerckhoff¹ pytając, co przesądza o poziomie uzyskanego wykształcenia: socjalizacja czy alokacja (socialization or allocation), zauważa, że wyjaśnienie procesu różnicowania się osiągnięć edukacyjnych powinno wziąć pod uwagę dwie perspektywy — socjalizacyjną i alokacyjną. Przez pierwszą rozumie wyjaśnianie uzyskanego poziomu wykształcenia przede wszystkim przez motywacje, aspiracje i kompetencje ucznia. Uważa, że jest to wyjaśnienie niewystarczające. Powinno ono być dopełnione perspektywą alokacyjną. Ta z kolei polega na uwzględnieniu uwarunkowań strukturalnych, to znaczy mechanizmów związanych z organizacją nauczania, sposobami i kryteriami selekcji, pozycji wyjściowej (pochodzenia społecznego, miejsca zamieszkania) itp. Alokacja to dystrybucja wszelkiego rodzaju (danych obiektywnie) ograniczeń, upośledzeń i przywilejów, które wyznaczają biografię jednostki. W ramach alokacji mamy do czynienia zarówno z ograniczeniami formalnymi (np. trudności materialne), jak i ze zróżnicowaniami

¹ A.C. Kerckhoff, *The Status Attainment Process: Socialization or Allocation?*, „Social Forces”, 1976, Vol. 55, nr 2.

regionalnymi w systemie edukacji i rynku pracy. Socjalizacja jest w pewnym sensie wynikiem procesów alokacji, ale i zwrótnie wspiera ich działanie. Sposób socjalizacji zależy przecież od pochodzenia społecznego i miejsca zamieszkania ucznia, ale ma też związek ze zróżnicowaniem wewnętrznym szkolnictwa (inny jest w lepszych, inny w gorszych szkołach). W tym sensie sposób socjalizacji (także socjalizacji prowadzonej w szkole) jest wynikiem procesów alokacyjnych. Kiedy jednak alokacja zależy od wyboru szkoły i kierunku kształcenia, od auto-selekcji, wówczas wspierana jest przez socjalizację. Przekonanie o racjonalności systemu szkolnego, o merytokracyjnej zasadzie selekcji kompetencji szkolnych, wreszcie realistyczne oczekiwania podtrzymujące szkolne wybory to także efekty socjalizacji uwierzytelniające i wspierające procesy alokacyjne. W ich toku następuje więc dystrybucja sposobów socjalizacji i dystrybucja wyznaczonych strukturalnie (za pomocą organizacji, przepisów oraz rzeczywistego funkcjonowania systemu edukacji) sytuacji kształcenia. Natomiast w perspektywie socjalizacyjnej można mówić o dystrybucji, czy nawet o alokacji sposobów socjalizacji, skoro osiągnięcie różnych poziomów wykształcenia tłumaczy się odmiennością socjalizacji, rozumianej jako przejmowanie zasad przypisywania i tworzenia układów znaczeń.

Nie ulega wątpliwości, że alokacja do rozmaitych kierunków kształcenia (a w konsekwencji do rozmaitych pozycji społecznych i zawodowych) odbywa się nie tylko w ramach systemu szkolnego, ale siła determinująca szkoły i jej rola w dystrybucji pozycji jest ogromna. Proces kształcenia można wręcz określić jako sposób dystrybucji kształconych między poszczególne poziomy i kierunki kształcenia. Następuje tu przyporządkowanie określonym kategoriom wejściowym uczniów (lub częściom kategorii) określonych kierunków i poziomów nauczania. System edukacji jest autonomicznym systemem, podległym swoistym wewnętrznym regułom funkcjonowania, ale nie ulega wątpliwości, że różnicuje się on zgodnie ze zróżnicowaniem przestrzeni społecznej, w której działa. Zróżnicowanie „wejściowe” szkolnictwa odpowiada zróżnicowaniu środowiska, w którym funkcjonują szkoły. Z kolei zróżnicowanie „wyjściowe” kierunków kształcenia układa się zgodnie z hierarchią prestiżu i atrakcyjności różnych zawodów i stanowisk. Pozorna logika systemu edukacyjnego podtrzymuje i sankcjonuje jego funkcjonowanie tak, jak wiara w zbieżność i przekładalność triady: uzdolnienia — kompetencje szkolne — kompetencje zawodowe podtrzymuje i sankcjonuje porządek społeczny. Postrzeganie przez ucznia sytuacji wyboru kształcenia jest odbiciem, usankcjonowaniem i podporą zróżnicowań szkolnych oraz reguł, które je tworzą (wzory kompetencji, kryteria ocen itp.). Z kolei same zróżnicowania szkolne są przetworzeniem zróżnicowań zewnętrznych wobec systemu szkolnego w układy znaczeń tworzące wzór kompetencji szkolnych.

Procesy te ulegają zintensyfikowaniu na tak zwanych progach selekcyjnych, a zwłaszcza przy przejściu ze szkół podstawowych do ponadpodstawowych.

Moment ten jest bardzo ważny w procesie reprodukcji struktury społecznej (w tym zawodowej), ponieważ w tym czasie dokonuje się wstępna segregacja uczniów oparta na arbitralnie określonych specyficznych kompetencjach szkolnych rozpoznawanych i mierzonych za pomocą ocen. Kompetencje te można nazwać specyficznymi, ponieważ są zrelatywizowane do kultury szkolnej. Model kompetencji w wydaniu szkolnym nie znajduje swego przedłużenia w innych sferach aktywności. Jest on w pełni racjonalny tylko w ramach systemu szkolnego i jego kultury, co nie wyklucza tego, że segregacja na podstawie kompetencji spełnia ważne zadanie, a więc jest funkcjonalna na zewnątrz systemu szkolnego, w regulowanym przezeń procesie reprodukcji. Segregacja oparta na owych kompetencjach działa homogenizująco, to znaczy, że do tych samych typów szkół, na te same specjalności przychodzą uczniowie o względnie ujednoczonych orientacjach i kompetencjach. Proces ten pogłębia się w toku nauki na tym samym kierunku. W gruncie rzeczy owa segregacja uczniów po ukończeniu szkoły podstawowej, owo „uporządkowanie” jest daleko bardziej posunięte, jeśli uwzględnić wewnętrzne zróżnicowanie poszczególnych kategorii pochodzenia społecznego i wewnętrzne zróżnicowanie poszczególnych typów szkół ponadpodstawowych (np. licea wielkomiejskie i licea w małych miasteczkach, „lepsze” i „gorsze” licea w dużych miastach itp.). Znacznie wyraziściej uwidacznia się wówczas przechodzenie „wejściowego” zróżnicowania społecznego w zróżnicowanie szkolne. Gdyby wyodrębnić jeszcze węższe, ułożone hierarchicznie kategorie zawodowe, owa oparta na dziedziczeniu odpowiedniość zróżnicowania społecznego i zróżnicowania szkolnego byłaby jeszcze wyraźniejsza. W ten sposób zróżnicowanie „wejściowe” przechodzi stopniowo w zróżnicowanie „wyjściowe” uczniów. Początek temu procesowi daje właśnie segregacja absolwentów szkoły podstawowej. Zróżnicowanie poziomu szkół podstawowych i ich uczniów odpowiada zróżnicowaniu przestrzeni społecznej, w której żyją uczniowie i w której funkcjonują szkoły.

Jakie mechanizmy kierują procesem różnicowania się osiągnięć edukacyjnych uczniów prowadzącym do międzypokoleniowej transmisji nierówności społecznych?

Francuski socjolog R. Boudon² przyjął, że każda jednostka, kończąc kształcenie obowiązkowe, przyswaja sobie swoiste cechy ucznia, spośród których szczególnie charakterystyczne są wyniki w nauce i inne osiągnięcia szkolne. Poziom tych osiągnięć nie jest jednak przypadkowy, gdyż w znacznej mierze pokrywa się ze zróżnicowaniem społecznym uczniów. Tak więc, kształcenie obowiązkowe nie kompensuje różnic będących pochodną odmiennych pozycji

² R. Boudon, *L'inégalité des chances*, Paris 1973; R. Boudon, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris 1993; R. Boudon, *Education, Inequality and Social Opportunity*, New York 1974; R. Boudon, *Effects pervers et ordre sociale*, Paris 1977.

społecznych uczniów. Osiągnięcia szkolne absolwentów szkół na szczeblu obowiązkowym w dużym stopniu przenoszą i odzwierciedlają pozaszkolne różnicowania społeczne. Boudon nazywa to zjawisko pierwotnym efektem stratyfikacyjnym. Po ukończeniu obowiązkowego, na ogół jednolitego okresu kształcenia, młodzież może wybierać dalsze drogi edukacyjne. Wydaje się, że w tym etapie ważniejsze okazały się czynniki indywidualne, takie jak zdolności czy zainteresowania ucznia, a tło społeczne podejmowanych decyzji zostanie znacznie zredukowane. Oznaczałoby to, że decydujące znaczenie mieć będzie indywidualność ucznia, który uniezależni się od uwarunkowań społecznych. Okazuje się jednak, że przesłanki decyzji indywidualnych, których na poziomie kształcenia ponadobowiązkowego jest wiele, również bardzo mocno tkwią w kontekście społecznym. Uczniowie biorą pod uwagę swe wcześniejsze wyniki w nauce, których wskaźnikami są uzyskiwane oceny szkolne. Te zaś — jak stwierdzono w licznych badaniach — istotnie różnią się w poszczególnych grupach społecznych. Na decyzje edukacyjne wpływ mają też liczne czynniki natury świadomościowej: wartości, wzory kariery życiowej, motywacje, aspiracje edukacyjne. W tej dziedzinie młodzież podlega silnym oddziaływaniom środowiska, swoistej presji swego otoczenia, niejednakowo silnej w odniesieniu do każdego z uczniów. Im wyższy jest status społeczny określonej warstwy społecznej, tym wyższą rangę przypisuje ona celom edukacyjnym. Dlatego też nawet przy jednakowych wynikach w nauce młodzież pochodząca z warstw „uprzywilejowanych” podejmuje bardziej ambitne decyzje edukacyjne. Tego typu oddziaływanie środowiska społecznego trwa ustawicznie, wpływa na coraz to dalsze decyzje, a zatem także na różnicowanie się dróg szkolnych uczniów należących do odmiennych grup społecznych. Zjawisko to Boudon nazywa wtórnym efektem stratyfikacyjnym.

Miejsce jednostki w przestrzeni społecznej (strukturze) wpływa, zdaniem Melvina Kohna³ na jej sposób myślenia, postrzegania, oceniania i postępowania. Znaczenie, jakie przypisuje się różnym pojęciom, obiektom i działaniom, zależy od różnych form różnicowania społecznego. Pewne schematy poznawcze i dyspozycje do oceniania oraz sposób interpretacji podstawowych ról społecznych (w rodzinie, w szkole, w pracy zawodowej) zależą od biografii społecznej jednostki, od jej pochodzenia społecznego. Według Kohna osoby zajmujące odmienne pozycje społeczne mają odmienne pod pewnymi względami osobowości i uznają inne wartości. Wynika to po części stąd, że pewne wartości i cechy osobowości sprzyjają zajmowaniu określonych pozycji zawodowych i na odwrót, określone zawody ugruntowują pewne cechy i wartości. Podstawowe różnice między jednostkami zajmującymi niższe i wyższe pozycje zawodowe dotyczą

³ M. Kohn, *Class and Conformity: A Study in Values*, Nonewood, 1969.

konformizmu i uwewnętrznienia (interioryzacji reguł postępowania Conformity i self-direction). Jednostki zajmujące niższe pozycje zawodowe przejawiają raczej skłonności do zachowań konformistycznych, do podporządkowania się zewnętrznemu autorytetom, do przestrzegania narzuconych reguł. Łączy się to z podejściem instrumentalnym do wykonywanej pracy, z nastawieniem raczej na warunki pracy niż na treść wykonywanych zadań. Odmiennymi dyspozycjami cechują się jednostki zajmujące wyższe pozycje zawodowe. Punktem odniesienia są dla nich raczej uwewnętrznione wzory i normy, wewnętrzna motywacja (self-direction) aniżeli zewnętrzne autorytety. Wykazują one większą autonomię przy wyborze sposobu postępowania, przejawiają większą inicjatywę i nastawienie bardziej teleologiczne przy wykonywaniu zadań zawodowych. Wyjaśniając kształtowanie się tego typu orientacji Kohn odwołuje się do różnic w sytuacji i charakterze wykonywanej pracy. Praca pozwalająca na samodzielność i wyzwająca inicjatywę, zmienne i dość złożone zadania zawodowe, brak bezpośredniego nadzoru nad wykonywanymi czynnościami — to cechy pracy, które kształtują skłonności do postępowania zgodnego raczej z wewnętrzną motywacją niż zewnętrznym autorytetem, które wyrabiają zaufanie do samego siebie, ufność wobec innych i wiarę w racjonalne działanie dla osiągnięcia wybranych przez siebie celów. Natomiast praca zrutynizowana, poddana bezpośredniej kontroli formuje osobowość skłonną do podporządkowania swego postępowania zewnętrznemu autorytetom.

Te odmiennie dyspozycje odnoszą się nie tylko do działań związanych z pracą, ale rozciągają się również na inne sfery aktywności, kształtują wyobrażenia o sobie samym i o świecie. Znajduje to między innymi swoje odbicie w sposobie wychowania dzieci. Styl wychowania właściwy warstwom „wyższym” polega raczej na ocenie wewnętrznych racji i intencji dziecka aniżeli na ocenie skutków działań z punktu widzenia ich zgodności z normami i oczekiwaniami. Ten ostatni sposób oceny stanowi natomiast częściej podstawę wychowania (a więc i karania) dzieci z warstw „niższych”. W ten sposób, zdaniem Kohna, w przypadku dzieci z warstw „wyższych” samoistną wartością staje się postępowanie w zgodzie z uwewnętrznionymi wartościami i normami oraz samourzeczywistnienie na tej drodze, w przypadku zaś dzieci z warstw „niższych” taką dominantą staje się posłuszeństwo, podporządkowanie się zewnętrznym normom i autorytetom. Te dwa style wychowania stanowią zatem jakby odbicie i powtórzenie w życiu rodzinnym odpowiadających im typów sytuacji zawodowej urabiających osobowość rodziców (praca rutynowa, bezpośrednio nadzorowana przeciwstawiona pracy bardziej samodzielnej i złożonej). Tak oto osobowość rodziców poprzez wychowanie odtwarza się w osobowości dzieci, co z kolei stanowi podstawę (ważną, choć nie jedyną) do reprodukcji struktury społecznej. Skłaniane i skłonne do podporządkowania się autorytetom (do konformizmu) dzieci warstw „niż-

szych” już przez to samo mają gorsze warunki rozwoju swoich uzdolnień. Konformizm, niższe możliwości i mniejsze skłonności do samourzeczywistnienia się w pracy zawodowej kierują je ku niższym pozycjom zawodowym, co przyczynia się do reprodukcji struktury społecznej.

Teorię w wielu punktach styczną z poglądami Kohna przedstawia autor licznych prac z zakresu socjolingwistyki — Basil Bernstein⁴. Badał on przyczyny zróżnicowania osiągnięć szkolnych dzieci wywodzących się z odmiennych środowisk społecznych. Nie znajdując ich w naturalnych różnicach inteligencji werbalnej, Bernstein poszukiwał ich wytłumaczenia w relacji zachodzącej między wzorami językowej organizacji i komunikowania doświadczeń, nabywanymi przez dzieci w zróżnicowanych środowiskach rodzinnych i wymogami, jakie pod tym względem narzuca szkoła. Źródłami odmienności form mowy i związanych z nimi orientacji na znaczenia są, zdaniem Bernsteina, zasady komunikowania używane przez rodziców w toku socjalizacji dzieci. Różnice między tymi zasadami związane są z właściwościami dominujących w danej grupie społecznej reguł poznawczych i interakcyjnych, kształtowanych przez położenie członków tych grup w społecznym podziale pracy. Ściślej zaś mówiąc, różnice te związane są z powodowanym przez to położenie — i powodującym je — różnicującym dostępem do czynności pracy ze względu na typ operacji znaczeniowych, jakich te czynności wymagają w związku z ich stosunkiem do materialnego podłoża działania i kontekstu interakcyjnego. Podobna sytuacja ma miejsce w trakcie przekazywania wiedzy szkolnej. W procesie tym dokonuje się kodowanie form świadomości generujących zróżnicowane grupowo umiejętności, orientacje moralne i interakcyjne, a zatem odtwarzających podmiotowe warunki ciągłości formy ładu społecznego strzeżonej przez warstwy uprzywilejowane. Proces ten jest układem aktów komunikowania, które charakteryzują się cechami gwarantującymi ukształtowanie odpowiednich osobowości (według Bernsteina „struktur mentalnych”). Bernstein próbuje odpowiedzieć na pytanie o to, w jaki sposób zagwarantowana jest ciągłość jakiejś odmiany społecznej egzystencji wraz z uformowaniem odpowiedniej mentalności. Dużą rolę przypisuje w tej kwestii procesom socjalizacji pojmowanym jako transmisja przekazów, a zwłaszcza procesom komunikowania. W transmisji kultury decydującą rolę odgrywa, jego zdaniem, język. Charakter wykonywanej pracy, twierdzi Bernstein, urabia osobowość rodziców, co z kolei kształtuje typ stosunków w rodzinie i styl wychowania. Stosunki rodzinne w środowisku warstw „niższych” opierają się na autorytecie odpowiadającym zajmowanej w rodzinie pozycji. Uprawnienia i obowiązki członków rodziny zależą od ich formalnej pozycji, mniej zaś od cech oso-

⁴ B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, ud. I, London 1971; B. Bernstein, *Class, Codes and Control*, ud. III, London 1977; B. Bernstein, *Kody i ich odmiany, kształcenie i procesy reprodukcji kulturalnej*, „Przegląd Socjologiczny”, 1986, t. XXXIV/1; B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa 1993.

bowości. Taki typ rodziny Bernstein określa jako „positional family”. Grupy społeczne odróżnia wiele cech kulturowych, co znajduje wyraz w stylu życia, postawach, wartościach, interakcjach, w sposobie komunikacji. Bernstein, traktując język jako środek komunikacji i nośnik określonej kultury, przyjmuje, że typowi rodziny odpowiada określony typ języka, który wyraża charakter stosunków rodzinnych. W rodzinach typu „positional family” częściej używa się języka, którego wzór określa Bernstein mianem kodu ograniczonego (restricted code). Jest on najprostszą formą komunikacji nadającą się lepiej do opisu konkretnych zdarzeń niż spekulacji na ich temat. Kod ograniczony polega na używaniu krótkich zdań lub ich równoważników. Charakterystyczne jest częste posługiwanie się spójnikami, rzadkie — przyimkami i przysłówkami. Wypowiedzi w tym kodzie zawierają wiele zaimków okazjonalnych. Ma on prostą, ubogą składnię nie przystosowaną do wyrażania zależności logicznych, podporządkowania lub wynikania (mało zdań podrzędnie złożonych). Wypowiedzi w kodzie ograniczonym mają niski stopień ogólności. Dla wyrażenia ekspresji lub stanów abstrakcyjnych używa się środków pozawerbalnych — mimiki, gestów. Uzasadnieniem poleceń wydawanych w tym języku jest raczej pozycja mówiącego niż racjonalne wyjaśnienie. W kodzie tym częściej eksponuje się pojęcie „my”, co jest wyrazem podkreślenia jedności doświadczeń grupowych i niechęci do wyodrębnienia własnego „ja”. W miejsce złożonych konstrukcji logicznych powtarzają się zrozumiałe w danej grupie społecznej stereotypy i symbole. Tego typu język jest zrozumiały w określonym środowisku, ale traci wiele swych wartości komunikacyjnych w szerszej społeczności, gdzie przestają funkcjonować konwencje jednej tylko wspólnoty kulturowej. W takim ujęciu kod jest czymś więcej niż tylko sposobem użycia języka. Staje się on jakby wyrazem swoistej metapostawy regulującej stosunek poznawczy i sposób komunikowania się z otoczeniem. Pojęcie kodu odnosi się do „gramatyk semiotycznych”, kształtowanych przez zasady podziału pracy, władzy i kontroli symbolicznej, kształtujących przede wszystkim orientację wobec znaczeń ze względu na własności kontekstów komunikowania, a dopiero poprzez te procesy — także specyficzne cechy użycia mowy, głównie na poziomie wyborów i uporządkowań semantycznych.

Odmiernym od opisanej „positional family” jest typ rodziny zorientowanej na osobowość swych członków (person-oriented family). W typie tym (występującym częściej w warstwach „wyższych”) charakter stosunków rodzinnych, role rodzinne kształtują się swobodniej, raczej odpowiednio do osobowości niż do pozycji członka rodziny. Takiemu typowi stosunków rodzinnych odpowiada system komunikacji, dla którego wzorem jest rozwinięty kod językowy (elaborated code). Kod ten charakteryzuje się stosowaniem rozwiniętych zdań, bogatszą składnią językową (częstszym używaniem zdań podrzędnie złożonych), złożonością konstrukcji syntaktycznych, dużą liczbą subtelných pod względem

znaczeniowym określeń oraz bogactwem pojęć opisujących stany rzeczy, relacje, oceny i przeżycia. Przystosowany jest do analizy związków logicznych między pojęciami, dobrze wyraża myślenie abstrakcyjne, oddaje stany emocjonalne.

W rodzinach posługujących się takim językiem polecenia wydawane dziecku nie odwołują się do jego pozycji („dziecko musi być grzeczne”, „starsi mają zawsze rację”), ale podają racjonalne uzasadnienie nakazanego postępowania. System komunikacji oparty na kodzie rozwiniętym eksponuje własną indywidualność komunikującego i zwraca uwagę na odrębność partnera. Stąd bierze się poczucie dystansu wobec własnej relacji („ja tę sprawę widzę tak, inni inaczej”) i możliwość zmiany perspektywy. Dlatego — między innymi — dyspozycja do posługiwania się kodem rozwiniętym zakłada jakby potencjalną umiejętność stosowania innych kodów zależnie od sytuacji, umiejętność opisu tych samych spraw różnymi językami. Umiejętności takiej nie daje używanie kodu ograniczonego, ponieważ relacja o rzeczywistości jest w nim utożsamiona z samą rzeczywistością („jest tak, jak się wydaje, że jest”). Opis zdarzeń w kodzie ograniczonym zakłada jak gdyby, że jest to jedyna możliwa wersja wydarzeń. Stąd trudności w zdystansowaniu się wobec własnej relacji, w zmianie perspektyw w przejściu na inny kod.

Kod ograniczony i rozwinięty są więc swoistymi, ukształtowanymi w rodzinie dyspozycjami regulującymi sposób myślenia i mówienia — formułowania i przekazywania znaczeń. Rodzaj używanego przez ucznia kodu ma oczywiście dla przebiegu i efektów kształcenia istotne znaczenie. Znacznie lepiej funkcjonują w szkole uczniowie wypowiadający się w kodzie rozbudowanym. Bogactwo słów, rozumienie pojęć, rozwinięta argumentacja, logiczne uporządkowanie języka, umiejętność relacjonowania stanów uczuciowych są gwarantem sukcesu szkolnego. Natomiast wypowiedzi konkretne, sytuacyjne, bezpośrednio odzwierciedlające emocje, czyli wypowiedzi w kodzie najprostszym, nie są przez nauczycieli wysoko cenione. Uczniowie używający tego kodu mają większe trudności w przyswojeniu sobie i przekazaniu treści szkolnych podawanych przecież w innym języku. Gorzej rozumieją treść szkolnych znaczeń i sami są gorzej rozumiani przez nauczycieli. Tym między innymi wytłumaczyć można gorsze wyniki w nauce tych uczniów oraz zdecydowanie słabsze rezultaty w testach werbalnych, choć w testach niewerbalnych również uzyskują przeciętnie gorsze nieco wyniki niż uczniowie posługujący się kodem rozwiniętym.

Szkola, zdaniem Bernsteina, jest we współczesnych społeczeństwach najdonioślejszą płaszczyzną dystrybucji kodów rozwiniętych, a zatem i kształtowania przyszłych twórców kultury oraz kontrolerów procesu jej odtwarzania. Edukacja jest więc nieuchronnie związana ze stosunkami władzy. Kontrola nad tym procesem określa z jednej strony dostęp do najważniejszych z punktu widzenia władzy form dyskursu (czyli dziedziny znaczeń wraz z regułami ich

tworzenia i komunikowania), z drugiej zaś strony oznacza możliwość — dzięki rekontekstualizacji znaczeń — panowania nad zakresem i sposobami interpretacji tekstów przekazywanych tym, którzy dostęp do określonych form dyskursu uzyskali.

Z teorii Bernsteina i Kohna wynika, że odmiennemu pochodzeniu społecznemu odpowiadają odmienne osobowości, a przynajmniej niektóre ważne dyspozycje. Dla Bernsteina jest to wyposażenie językowe, dla Kohna — skłonność do konformizmu, do podporządkowania się zewnętrznemu autorytetom. Dyspozycje te urabiane są we wczesnym okresie socjalizacji w rodzinie, kształtują się w sposób nieświadomy, mimowolny. Znaczenia, które urabiają owe dyspozycje, nie są wyrażane *expressis verbis* w treści przekazu. Znaczenia te są przekazywane poza treścią, choć w związku z nią. Owe znaczenia znaczeń wyrażanych *explicite* zależą od kontekstu społecznego przekazu, ale i ów kontekst kształtują. Odnosi się to zarówno do komunikacji w rodzinie, jak i do przekazów szkolnych. Uczniów z warstw „niższych” dzieli od szkoły dystans kulturowy. Tym, co przeszkadza w pokonaniu tego dystansu (uszczywnia, utrudnia zmianę perspektyw i przejmowanie nowych układów znaczeń), jest dla Kohna skłonność do konformizmu, do podporządkowania się autorytetom zewnętrznym, natomiast dla Bernsteina — wcześniejsze wyposażenie dziecka w językowy kod, który nazywa ograniczonym.

Im bliżej kultury szkolnej znajduje się kultura rodzinna ucznia, tym łatwiej mu odczytać i przyswoić znaczenia szkolne. Hipotezę taką stawiają P. Bourdieu i J.C. Passeron⁵. Twierdzą, że uczeń wyposażony jest przez rodzinę w swoisty „habitus”, który reguluje sposób przyswajania wiedzy szkolnej. Habitus jest swoistym systemem interioryzacji dyspozycji, postaw, schematów myślowych, tendencji działania, reakcji emocjonalnych, nawyków. Choć każdy człowiek może uznawać tę sferę za własną, spontanicznie wyrażającą jego indywidualność lub też podlegającą świadomej kontroli, w istocie rzeczy habitus rodzi się pod wpływem warunków zewnętrznych, w dostosowaniu do prawidłowości rzeczywistości otaczającej jednostkę, w zgodzie z istniejącymi realiami. Tak rozumiany habitus nazywa Bourdieu „społecznie ustanowioną naturą”. Ludzie na ogół nie zdają sobie sprawy z tego, że ich własne myśli, odczucia, postawy są w istotnym stopniu narzucone. Habitus ma więc widoczne źródła społeczno-kulturowe. Bourdieu używa czasem pojęcia „habitus klasowy”, co dowodzi, że główną płaszczyznę różnicowania habitusów tworzą właśnie przedziały klasowe. Jeśli jest tak, że swoisty habitus jest cechą charakterystyczną przedstawicieli różnych grup społecznych, to łatwo zrozumieć, dlaczego wymagania szkolne i ca-

⁵ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Les Héritiers*, Paris 1964; P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *La reproduction*, Paris 1970; P. Bourdieu P., J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 1990.

ły proces edukacyjny lepiej przystają do możliwości i oczekiwań jednych dzieci, słabiej odpowiadają innym. Szkoła jest instytucją przekazu kultury uprawomocnionej, to znaczy tej, którą reprezentują klasy uprzywilejowane. Narzucając ogółowi uczniów znaczenia kultury uprawomocnionej, szkoła najczęściej nieświadomie uruchamia mechanizmy selekcji. Ci uczniowie, którzy wywodzą się z klas uprzywilejowanych, nie napotyka w szkole przeszkód adaptacyjnych, szkoła bowiem reprezentuje typ kultury istniejący w ich środowisku rodzinnym. Inaczej jest w przypadku uczniów wywodzących się z klas nieuprzywilejowanych. Mogą oni liczyć na sukces szkolny tylko pod warunkiem zmiany habitusu, porzucenia tego, który był silnie utrwalony w okresie dzieciństwa spędzonego w domu, na rzecz habitusu promowanego w szkole i — szerzej rzecz ujmując — w całej kulturze, która w danym społeczeństwie w określonym czasie uznawana jest za uprawomocnioną. Porzucenie habitusu pierwotnego nie jest łatwe, gdyż poglądy, preferencje moralne, sądy estetyczne, postawy i przekonania nabyte w dzieciństwie są szczególnie silne. Habitus ten tkwi u podstaw długotrwałego procesu przyswajania kultury i formowania przyszłych zachowań. W ujęciu Bourdieu, habitus pierwotny jest pośrednikiem w odtwarzaniu obiektywnych struktur społecznych przez edukację. Wyzwolenie się z determinizmu pochodzenia społecznego i równie silnego piętna miejsca zamieszkania jest niezwykle trudne. Na każdym progu systemu edukacji część populacji o niskich szansach wyjściowych uwalnia się z determinizmu grupy pochodzenia. Ta część odbiegająca od dominującego nurtu jest jednak niewielka i na wszystkich etapach formalnego kształcenia poddana jest mechanizmom ostrej selekcji.

Beata Gofron

EDUKACJA A REPRODUKCJA STRUKTURY SPOŁECZNEJ I ZAWODOWEJ

Streszczenie

Wybór drogi edukacyjnej i zawodowej zależy w dużym stopniu od miejsca osoby dokonującej wyboru w przestrzeni społecznej (pozycji), tę zaś opisują cechy będące kategoriami różnicowania społecznego. Szkoła jest ważnym narzędziem reprodukcji struktury społecznej i zawodowej, ponieważ uczeń w toku edukacji poznaje zasady hierarchizacji społecznej (uwarstwienia) i uczy się stosować je. Znaczenia kultury są uczniom komunikowane i przekazywane przez szkołę. Razem z wiedzą, wzorami myślenia i działania przekazywane jest różnicowanie społeczne, którego są one odbiciem. Szczególnie ważnym momentem w procesie

reprodukcji struktury społecznej i zawodowej jest próg selekcyjny między szkołą podstawową a szkołami ponadpodstawowymi, ponieważ w tym czasie dokonuje się wstępna segregacja uczniów oparta na arbitralnie określonych specyficznych kompetencjach szkolnych rozpoznawanych i mierzonych za pomocą ocen. Im bliżej kultury szkolnej znajduje się kultura rodzinna ucznia, tym łatwiej mu odczytać i przyswoić znaczenia szkolne, tym łatwiej mu pokonać kolejne progi selekcyjne. Pochodzenie społeczne ucznia, jego miejsce zamieszkania są ważnymi pośrednikami w odtwarzaniu obiektywnych struktur społecznych przez edukację.

Беата Гофрон

ОСВІТА І ВІДТВОРЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ СТРУКТУРИ

Резюме

Обрання особою того чи того освітнього і професійного шляху великою мірою залежить від її місця (позиції) у соціальному просторі, із притаманною йому диференціацією. Школа є важливим знаряддям відтворення соціальної та професійної структури, оскільки учень в освітньому процесі пізнає засади соціальної ієрархізації (розширення) і навчається пристосовуватися до неї. Разом із знаннями та моделями мислення і діяльності школа передає учням відображені у них культурні значення, пов'язані, зокрема, із соціальною диференціацією. Особливо важливим моментом у процесі відтворення соціальної та професійної структури є селекційний поріг між основною школою і закладами, де здійснюється подальша освіта. Розподіл учнів, що відбувається на цьому порозі, спирається на оцінювання доволно визначених специфічних шкільних компетенцій. Чим ближча до шкільної культури родина культура учня, тим легше йому сприймати і присвоювати шкільні значення, а отже, й долати послідовні селекційні пороги. Соціальне походження учня та місце його мешкання значною мірою опосередковують здійснюване освітою відтворення об'єктивних соціальних структур.

Beata Gofron

EDUCATION VERSUS REPRODUCTION OF SOCIAL AND VOCATIONAL STRUCTURE

Summary

Selection of educational and vocational career depends, to a large extent, on the place (position) the person taking the decision occupies in social space. School is an important tool of reproduction of social and vocational structure, because during his education, a pupil becomes

familiar with the principles of social hierarchy (social classes) and learns to use them. The importance of culture are communicated and passed to the pupils by their school. Along with the knowledge, patterns of thinking and acting, school gives them knowledge of social classes that they reflect. The selective threshold between primary school and secondary schools is a specially important moment, because it is at that time that the introductory selection of pupils is done, based on the arbitrarily defined, specific competence of school, recognised and evaluated by means of marks. The closer the culture of a pupil's family environment is to his or her school culture, the easier the pupil finds it to read and understand school meanings, the easier he finds it to pass subsequent selective thresholds. A social background of a pupil and his address are important intermediaries in reconstructing objective social structures by education.