

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae
Pertinentia III (2011)

Barbara Dyduch

Poszukiwanie tożsamości w przestrzeniach werbalno-ikonicznych, w sytuacji przymusu symbolicznego. W nawiązaniu do *Reprodukcji* Pierre'a Bourdieu i Jean-Claude'a Passerona¹

*Masz prawo znać swoje prawa.
Masz prawo do życia, rozwoju i tożsamości.*

Tak brzmi pierwszy i drugi punkt Konwencji o prawach dziecka opublikowanej w 2008 roku staraniem Polskiego Komitetu Narodowego UNICEF. Akcentowane pojęcie tożsamości odnosi się jednak do kontekstu wykraczającego daleko poza świat dziecka. Kulturoznawcy stwierdzają, iż „tożsamość stała się maksymą naszych czasów”. Przytaczając tę wypowiedź Johna Shottera, Michael Billig w pracy *Banalny nacjonalizm*, zauważa trafnie: „Niemniej każdą maksymę powinno się traktować z maksymalną ostrożnością, ponieważ często się zdarza, że wyjaśnia mniej, niż się wydaje”². W istocie pojęcie tożsamości ogarnia lub raczej zagarnia szerokie terytoria, samo zaś nabiera cech wieloznaczności.

Ryszard Nycz, opisując zjawisko tożsamości na tle literackich uwarunkowań XX wieku, wyłania za Stanisławem Brzozowskim figurę „przybysza”. Mimo iż jestem jednostką we wspólnocie i znajduję się w więzi z miejscem usytuowania, nie mogę uniknąć sytuacji przybysza. „Dzisiejsi «przybysze» nie tylko widzą szansę dla siebie w możliwości zdomowienia bez zakorzenienia, lecz także odkrywają, że nawet najbardziej oswojone z «naszych miejsc» naznaczone jest śladami pobytu innych”³. „Gdziekolwiek jesteś, nie zdołasz być obcy”, przekonuje Czesław Miłosz. „Bądź zawsze obcy”, nakazuje Witold Gombrowicz⁴.

Pojęcie tożsamości, rozpatrywane dziś w ramach psychologii, socjologii, prawa, polityki, literatury i kultury, komplikuje się i obrasta ogromnym bagażem wiedzy. Zawężając tę problematykę do funkcjonowania w obrębie edukacji polonistycznej, przyjmijmy za Antoniną Kłoskowską, iż kultura symboliczna pozostaje sferą najistotniej różnicującą kultury narodowe. Jej elementy czerpane są z różnych systemów – ze sztuki, obyczaju, religii, literatury, zaś tożsamość narodową możemy

¹ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, Warszawa 1990.

² M. Billig, *Banalny nacjonalizm*, przeł. M. Sekerdej, Kraków 2008, s. 121.

³ R. Nycz, *Literatura jako trop rzeczywistości*, Kraków 2001, s. 85.

⁴ Tamże, s. 73.

zdefiniować jako „ogół tekstów kultury narodowej, jej symboli i wartości składających się na uniwersum tej kultury, tworzących jej syntagmę, a zwłaszcza jej rdzeń kanoniczny”⁵. Stwierdzenie to stanowi motywację do podjęcia tematyki tożsamości na gruncie edukacji języka macierzystego zorientowanej w znacznej mierze na kanon kultury.

W naszym polu widzenia znajduje się jednak uczeń owym uwarunkowaniom poddany, który, jak mówi konwencja, ma prawo do życia, rozwoju i tożsamości. Tę złożoną tematykę warto rozpatrzyć na tle elementów teorii systemu nauczania Pierre'a Bourdieu, przedstawionej w znanej, i cenionej pracy pod tytułem *Reprodukcja*⁶, która ukazała się u nas w 1990 roku. Ze względu na kluczową rolę, jaka została tam przypisana językowi, chciałabym rozważania niniejsze odnieść także do najnowszych osiągnięć dydaktyki francuskiej. Wiążą one obraz z tekstem literackim w tym sensie, iż poszerzają zakres rozumienia pojęcia języka o wymiar ikoniczny, uwzględniając w tej mierze wymogi aktualnego programu nauczania. Ponadto chciałabym:

- objaśnić pojęcie „przemocy symbolicznej”, rzucającej refleks na tożsamość jednostki poddanej edukacji w świetle uwarunkowań szkoły francuskiej, w odniesieniu do której owo pojęcie się zrodziło,
- wskazać na warunkowane edukacyjnie rozumienie „przemocy symbolicznej”, daleko szersze od interpretowanego na naszym gruncie jako nacisk wywierany przez przymus lekturowy tekstów kultury symbolicznej, a w znacznej mierze odnoszące się właśnie do funkcji języka,
- rozważyć kwestię tożsamości, swojskości i obcości ucznia w miejscu antropologicznym⁷, jakim jest szkoła, przy uwzględnieniu specyfiki właściwej dla edukacji języka macierzystego i wieloaspektowego działania przemocy symbolicznej.

Gładkie i zbanalizowane pojęcie „przemocy symbolicznej” jest na naszym gruncie przywoływane bez specjalnych konsekwencji interpretacyjnych. Ma też wymiar bardziej metaforyczny. Tymczasem w teorii Bourdieu jest to zjawisko uwikłane w procesy społeczne, motywowane socjologicznie, łączące ściśle „kapitał społeczny” z „kapitałem kulturowym”. Na gruncie edukacji „przemoc symboliczna” ma wymiar etyczny i w najściślejszym sensie dotyczy budowania tożsamości jednostki. Zakorzeniona jest w sferze nacisków społecznych, wytwarzających interioryzowane nawyki, ujmowane w złożoną całość habitusu. Obydwa te zjawiska – interioryzacja i habitus, pełnią ważną, by nie powiedzieć kluczową, funkcję w reprodukcji edukacyjnej i są wykładnią „przemocy symbolicznej” formującej i deformującej jednostkę.

⁵ A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa 1996, s. 100.

⁶ P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja...* Posługując się tym tytułem w dalszym toku wywodu, podobnie jak A. Kłoskowska, autorka *Wstępu do Reprodukcji*, będę się odwoływać tylko do pierwszego nazwiska. Wiąże się to z uznaniem Bourdieu za twórcę teorii przemocy symbolicznej, rozwijanej nie tylko na gruncie edukacji, ale także sztuki. Natomiast nazwisko Passerona łączy się z dokonaniem grupy przeprowadzającej drobniogowe badania, o czym wyraźnie piszą na przykład Feinberg i Soltis.

⁷ Koncepcja miejsca antropologicznego w odróżnieniu od anonimowych przestrzeni tranzytowych, por. W. J. Burszta, *Świat jako więzienie kultury. Przemyslenia*, Warszawa 2008, s. 48.

Reprodukcja to studium stratyfikacji społecznej i transmisji kultury widziane w świetle uwarunkowań procesu edukacji. P. Bourdieu, jeden z najwybitniejszych i najbardziej znanych socjologów kultury, autor książki *Reguły sztuki, geneza i struktura pola literackiego*, odniósł zjawisko reprodukcji do programu ukrytego szkoły, łącząc w jego analizie aspekty socjologii, edukacji i kultury. Dwa ostatnie uwarunkowania interesują nas tu szczególnie. Terminologia industrialna – produkcja, reprodukcja – w odniesieniu do szkoły wprowadza metaforę fabryki, nieobcą socjologii pedagogiki⁸. Władysław Kopaliński definiuje **reprodukcję** jako: odtworzenie (ekon.): ciągle odtwarzanie produkcji; powielanie, kopia – rysunków, obrazów, fotografii⁹.

Zróżnicowanie pojęcia wnosi jakości nacechowane pejoratywnie – nie oryginał, lecz reprodukcja – nie autentyk, lecz falsyfikat. Podobne aspekty w odniesieniu do tego pojęcia wydobywa i podkreśla Walter Benjamin w znanej pracy *Dzieło sztuki w dobie reprodukcji technicznej*. Pisze tam: „Nawet w przypadku najdoskonalszej reprodukcji nie ma mowy o niepowtarzalnym związku dzieła sztuki z miejscem i czasem jego istnienia”, ale „Reprodukcja dzieła sztuki była zawsze możliwa. To, co stworzyli ludzie zawsze mogło być przez ludzi skopiowane. Toteż sporządzaniem kopii o charakterze wprawek parali się uczniowie dla nabrania biegłości w sztuce”¹⁰. Ale takie dzieło, zdaniem W. Benjamina, nie miało **aury**, zaś dzieło bez aury jest martwe. Jak zatem sklasyfikować i określić zasady reprodukcji w odniesieniu do szkoły?

P. Bourdieu, w charakterze motta do *Reprodukcji*, przytacza limeryk o mechanizmach powielania niezmiennych w czasie, bez możliwości odchylenia od przewidywanych rezultatów, z groźbą unicestwienia sensu działań:

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

R. Desnos: *Chantefleurs, Chantefables*

⁸ W. Feinberg, J. Soltis, *Szkoła i społeczeństwo*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa 2000, rozdz. *Drugie spojrzenie na program ukryty*.

⁹ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1994, s. 436.

¹⁰ W. Bejnamin, *Twórca jako wytwórca*, [w:] tegoż, *Dzieło w dobie reprodukcji technicznej*, przeł. J. Sikorski, Poznań 1997, s. 68.

Otóż Bourdieu skutecznie rozbił owo jajo, ale przyrządzony przez niego omlet był dla francuskiego odbiorcy wyjątkowo ciężkostrawny¹¹. Godził w uświęcone hasło – *fraternité, égalité, liberté*.

Reprodukcja, najbardziej kunsztowne studium reprodukcji przez system szkolnictwa, najczęściej tłumaczone dzieło P. Bourdieu, podlegała wielostronnym ocenom. Oto niektóre:

- Szkoła jako czynnik socjalizacji uznawana jest przez wszystkich rzeczników edukacji obywatelskiej (Henry A. Giroux)¹².
- „Chociaż Bourdieu i jego współpracownicy zebrali garść starannie opracowanych dowodów empirycznych, to wiele z ich najbardziej przekonujących argumentów opiera się na *zdroworozsądkowych spostrzeżeniach*” (W. Feinberg i J. Soltis)¹³.
- „I to jest zaleta – nie tak ważne są wyliczenia jak głęboka samoświadomość”, stwierdza A. Kłoskowska i podkreśla jednocześnie, że *Reprodukcja* zyskała pozycję dzieła klasycznego, a jej tezy potwierdzają najnowsze badania, prowadzone w różnych krajach¹⁴. Na niewygasającą aktualność *Reprodukcji* wskazuje także jej ponowne wydanie (2010) przez PWN.

Zamieszczone w *Reprodukcji* podstawy teoretyczne analiz pola produkcji kulturowej to polemika z Durkheimem, Weberem i Marksem. W jakimś stopniu do tradycji marksistowskiej nawiązują pojęcia: „kapitał kulturowy” (kultury) i „kapitał językowy” (choć na terenie socjopedagogiki amerykańskiej sprawnie funkcjonuje termin „kapitał ludzki”), zaś podstawy aksjologiczne wyprowadzone są z lingwistyki Ferdynanda de Saussura.

Zaznaczyć też trzeba, iż *Reprodukcja* ukazująca, w jaki sposób system oświatowy odtwarza strukturę społeczną, została wydana w 1970 roku po burzliwych zmianach przełomu kulturowego 1968¹⁵, zwanego także „pedagogicznym 68”¹⁶, lecz okazała się znacznie bardziej niż owe zmiany bulwersująca.

Zakres materiałowy badanej rzeczywistości określają przynależne do pedagogiki pojęcia kluczowe wyodrębnione jasno w pierwszej części pracy, by w drugiej wskazać na ich powiązania i filiacje ze zjawiskami kultury.

Reprodukcja zawiera rozległy i niełatwy w odbiorze kompleks wykładowo-empiryczny. Pierwsza część stanowi zaksjomatyzowany i sformalizowany wykład dogmatyczny koncepcji teoretycznych. Jest on utrzymany w stylu quasi-scholastycznym (skostniałość szkoły?) i przesycony terminologią, której zagęszczenie

¹¹ Jest to nawiązanie do znanego francuskiego przysłowia, iż nie da się zrobić omletu bez stłuczenia jaja. Zatem nieustająca reprodukcja pelikanów może zostać przerwana zrobieniem omletu.

¹² H.A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa 1993, s. 108.

¹³ W. Feinberg, J. Soltis, *Szkoła...*

¹⁴ A. Kłoskowska, *Wstęp do Reprodukcji* P. Bourdieu.

¹⁵ Na temat przełomu kulturowego lat sześćdziesiątych XX wieku patrz wnikliwa analiza A. Burzyńskiej zamieszczona w pracy *Dekonstrukcja i interpretacja*, Kraków 2001.

¹⁶ O „pedagogicznym 68” pisałam w pracy *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*, Kraków 2007.

wymagało wprowadzenia skrótów. Część ta ukazuje zderzenie kapitału kulturowego ze społecznym ze względu na społeczny porządek, którego szkoła jest strażnikiem (!). Na skrzyżowaniu tych wartości rodzi się przemoc symboliczna zastępująca przemoc fizyczną!

W pracy niniejszej, dla jasności, posłużyłam się zestawami tabelarycznymi. Warto się im przyjrzeć, nie stanowią bowiem prezentacji, mają raczej charakter map mentalnych, ogarniających rozległe partie trudnego tekstu. W zamierzeniu zawierają wykładnię konwencji myślowej *Reprodukcji*, ujętej z interesującej nas perspektywy edukacji języka ojczystego. Toteż znaczną uwagę poświęcono tu „kapitałowi” językowemu i funkcji symbolizmu jako narzędzia utwierdzającego panowanie społeczne.

Przyjrzyjmy się więc schematycznemu obrazowi zawartości książki:

Reprodukcja

I. *PODSTAWY TEORII PRZEMOCY SYMBOLICZNEJ* – stanowi wykład koncepcji teoretycznych skupionych wokół pojęć kluczowych:



REPRODUKCJA

- nie ogranicza się do socjologii systemu oświaty,
- jest rozszerzona o zjawiska kultury,
- pełni funkcje narzędzia utwierdzającego panowanie społeczne.

II. Znaczące tytuły części drugiej:

1. *Kapitał kulturowy i komunikacja pedagogiczna*
2. *Tradycja literacka i konserwacja społeczna*
3. *Eliminacja i selekcja*
4. *Uzależnienie przez uniezależnienie*

Zwróćmy uwagę:

- w zjawisku reprodukcji czynnie uczestniczy kultura symboliczna jako narzędzie przemocy utrwalające społeczny porządek (!); samo zestawienie: „kultura” i „utrzymanie porządku” sugeruje znaczenie właściwe dla oksymoronu,
- rozdział *Uzależnienie przez uniezależnienie* wskazuje na pozory w sferze wolności wyborów,
- reprodukcja dotyczy zjawisk kultury i nie jest ograniczona do socjologii systemu oświaty, jak dotąd utrzymywano.

W całym procesie określania dominacji kulturowej główna rola przypadła „kapitałowi językowemu”. I jest to kryterium podstawowe z przypisaną mu funkcją społecznie różnicującą, motywowaną przez autorytet mowy i utwierdzaną przez autorytet pedagogiczny. Rodzi to niewygodne pytanie, w jakim sensie i stopniu nauczyciel staje się narzędziem w tym procesie? Obecność żelaznych praw akcentuje podrozdział *Konwersacja i konserwacja*. Całość problemów ujęta jest w znaczącą kłamrę tytułu zderzającego wartości – *Tradycja literacka i konserwacja społeczna*.

Kryterium podstawowe
KAPITAŁ JĘZYKOWY (LINGWISTYCZNY)

Różnicująca funkcja poziomu kompetencji językowej związana jest statusem społecznym jednostek rywalizujących ze sobą na polu językowym:

- poziom kompetencji determinuje status społeczny jednostki,
- im wyższy poziom kompetencji językowej, tym wyższa pozycja społeczna,
- im wyższa jest pozycja społeczna jednostki, tym silniejsze prawo narzucania symbolicznych znaczeń.

Wyznaczniki poziomu kompetencji:

- błyskotliwość,
- usytuowanie w obrębie kultury,
- styl (przemoc),
- ekspresyjność językowa a elegancja,
- autorytet pedagogiczny to autorytet mowy,
- system nauczania ujmowany jest jako system komunikowania, a zdolność do odbioru jest funkcją **kapitału językowego** (język uniwersytecki dla nikogo nie jest rodzinny, wykład buduje technikę dystansu).

Uwarunkowania te pozwalają zbudować obraz dominacji kulturowej, która ma charakter dominacji społecznie motywowanej, utrwalanej przez przemoc bez użycia siły fizycznej. Szkoła odtwarza społecznie motywowane sposoby rozumowania i postrzegania. W rezultacie grupy podporządkowane odtwarzają się, grupy dominujące utrzymują pozycję, a szkoła sprawuje władzę bez użycia siły i represji. Można zatem powiedzieć, że przemoc fizyczną zastępuje przemoc symboliczna, poprzez narzucanie systemu znaczeń właściwych jednej grupie – innym grupom. Jako taka wytwarza nawyki – głęboko tkwiące w człowieku zinterioryzowane zasoby postrzegania i rozumienia, nabyte i wzmacniane przez symbole kultury dominującej, w drodze działania przemocy nieuświadomionej, czyli przemocy symbolicznej.

W przebiegu owych procesów ważną siłę kształtującą stanowiły, zdaniem Bourdieu, interioryzacja i habitus, pojęcia dla teorii reprodukcji kluczowe. Przywołując pojęcie habitusu, trzeba zaznaczyć dwa jednakowo ważne jego zakresy wprowadzone z łaciny: mieszkać (łac. *habitare* – mieszkać, zamieszkać) i przyzwyczajać się (późn. łac. *habituare* – nawykać)¹⁷.

Habitus to trwały kompleks interioryzacji w odniesieniu do wiedzy, sztuki i ideologii, tendencji, postaw, dyspozycji **uwewnętrznionych i wprowadzonych sferę nawyków**:

- rozciąga na dziedzinę ocen, emocjonalnych reakcji,
- stosunku do wartości,
- trwa po wygaśnięciu wdrażania.

Habitus ma charakter klasowy:

- stanowi system ograniczeń, społecznie ustanowiona natura,
- jest przyczyną podziałów i związków w obrębie grupy,
- polega na sterowaniu działaniami zmierzającymi do określonego celu – „**społecznie ustanowiona natura**”.

Habitus – termin wyprowadzony za Arystotelesem i Tomaszem z Akwinu – zyskał w teorii reprodukcji silny akcent klasowy i społeczny¹⁸. *Novum* polega na interpretacji zjawiska jako drugiej natury ustanowionej przez system społecznych nacisków, jakim daje wyraz szkoła. „Społecznie ustanowiona natura” to druga natura. Rzutuje na dokonywane wybory, zaś wolność wyboru jest pozorna, stanowi bowiem efekt przymusu nieuświadomionego.

Oto kilka przykładów selekcji i eliminacji nieświadomej oznaczonej przez habitus:

- eliminacja bez egzaminu – nim dokonana zostanie selekcja uczniowie przegrywają, rezygnując; obliczają szanse i odступują – „To nie dla nas” (świadomość tożsamości),
- naznaczenie – wyrażające się m.in. w gestykulacji, nieumiejętności noszenia stroju¹⁹ (oznaki społeczne),
- sposób wyrażania (kompetencja językowa):
 - brak błyskotliwości,
 - sprawdzanie kompetencji w zakresie języka wysokich wymagań i stopnia rozumienia kultury symbolicznej na przykład na studiach podyplomowych (na re-

¹⁷ Analogicznie franc. *habiter* – mieszkać; *habituer* – przyzwyczajać się.

¹⁸ Na głęboko zróżnicowane uwarunkowania kształtujące habitat kulturowy zwraca uwagę M. Porębski w syntezie dotyczącej pojęcia ikonosfery, [w:] *Ikonosfera. Uwagi końcowe*, Warszawa 1972, s. 271–286.

¹⁹ Zagadnieniu temu znakomity szkic poświęcił J. Berger w pracy *O patrzeniu*, przeł. S. Sikora, Warszawa 1999, rozdz. *Garnitur i fotografia*, analizując fotografię A. Sandera *Wiśniacy idący na tańce*, s. 43–53.

nomowanej uczelni dla inżynierów – L'École Nationale des Ponts et Chaussées – jedno z trzech pytań egzaminacyjnych to analiza wiersza współczesnego),

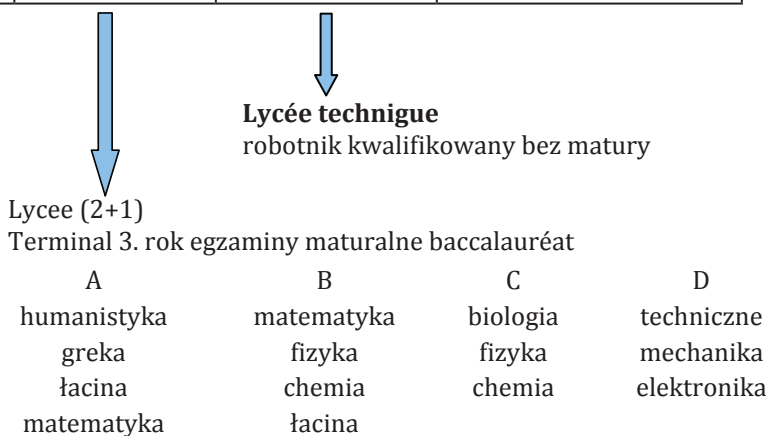
- ocena poprawności językowej również na studiach inżynierskich (motywacja – źle mówi, skompromituje uczelnię wystąpieniem, źle napisze – skompromituje notatką).

Studia inżynierskie odznaczają się jednak mniejszym wpływem habitusu na selekcję. Chociaż styl wypowiedzi językowej i tu pełni funkcję selekcyjną.

Selekcja i eliminacja uświadomiona wpisana jest natomiast w system promowania. Oto jak wygląda on na przestrzeni gimnazjum (CES – edukacja drugiego stopnia) oraz liceum²⁰.

Typ szkoły	Wiek
I Maternelle (przedszkole)	3–5
II École Primaire (szkoła podstawowa)	5–6–10, 11
CES VI, V, IV, III (gimnazjum)	10,11–15
Lycée (liceum)	15–18
Université (uniwersytet)	18–22, 23, 25

Gimnazjum			
klasa	oddziały		działanie systemu
	elitarnie	zawodowe	
VI	brak podziału, wszystkie oddziały równe		obserwacja
V	1, 2	3, 4...	selekcja
IV	1, 2	3, 4...	profilowanie
III	1, 2	3	



²⁰ Bourdieu zakładała znajomość zasad francuskiego systemu kształcenia przez odbiorcę. Stąd istnieje konieczność przybliżenia go ze względu na ich specyfikę. (Patrz także uwagi tłumacza *Reprodukcji* na ten temat). Z czasem okazało się, iż teoria Bourdieau ma znamiona uniwersalności i potwierdza się w innych systemach edukacyjnych.

Uwaga:

- na przestrzeni klas VI, V, IV co roku zmienia się zespół uczniowski i nauczycielski,
- decyzje promowania i selekcjonowania należą do szkoły, rodzic może jedynie prosić o powtarzanie klasy, jeśli pragnie, by dziecko w kolejnym roku awansowało,
- oddziały 3, 4, 5 – predestynują do szkolnictwa zawodowego, bez matury i możliwości podejmowania studiów (!). Bourdieu pisze wtedy o „bocznych torach” i „eliminacji odłożonej w czasie”. Alternatywny typ nauczania kryje w sobie selekcję. I tak uczeń kończący klasę V skierowany do klas szkolnictwa zawodowego (3) żegna kolegę usytuowanego w klasie matematycznej (1, 2), słowami: „Żegnaj, jesteś lepszy i tak musi być!” – ma 13 lat! Ta anegdota w pełni ilustruje funkcjonowanie habitusu jako narzędzia eliminacji w obrębie selekcji uświadomionej.

Jeśli chcielibyśmy odsunąć od siebie te konstatacje jako obce, to ich aktualizację wprowadzają na naszym gruncie:

- szkoły elitarne różnicujące społeczność uczniowską,
- wymogi owych szkół co do naboru, które są przyczyną odrodzenia figury prymusa,
- powtarzanie matury dla uzyskania dodatkowych punktów.

Zmusza nas to do refleksji, a ucznia do określenia tożsamości w antropologicznym miejscu, jakim jest szkoła, posiadająca własną tradycję, historię, kontekst i hierarchię.

Budując pomost między dawnymi i nowymi laty – stwierdzić trzeba, iż dominacja kryterium kapitału językowego trwa. Jest to jednak obecnie kapitał złożony, werbalno-ikoniczny, wzmocniony przez język mediów. Tę sugestię odczytujemy w aktualnym francuskim programie nauczania oraz w podręczniku *L'image au collège*²¹ (Obraz w gimnazjum), opracowanym według jego wymogów. Podręcznik wydany w 2003 roku staraniem oficyny Belin w bibliografii na temat obrazu usytuowany jest obok najznakomitszych prac twórców jego teorii.

Poniższe zestawienie obrazuje założenia programu:

KLASA	SZTUKI PLASTYCZNE	JĘZYK OJCZYSTY	HISTORIA, GEOGRAFIA, EDUKACJA SPOŁECZNA
VI	obrazy, typy, gatunki, różnice (na podstawie doświadczenia ucznia)	obrazy, typy, gatunki, różnice (na podstawie doświadczenia ucznia), wiązanie obrazu z tekstem werbalnym	obrazy nie są ilustracją tematów, to dokumenty historyczne o walorze patrymonialnym; zrównanie słowa i obrazu
V i VI	status obrazu w jego różnorodności i mnogości, zróżnicowane intencje komunikacji wizualnej i ekspresji artystycznej	relacje między słowem a obrazem, funkcja ilustracyjna i argumentacyjna, lektura obrazu	obserwacja, identyfikacja, konfrontacja map, obrazów, rzeźb i tekstów werbalnych
III	różnice między komunikacją wizualną a rezultatami twórczości artystycznej – pogłębienie	relacje między wizualizacją i werbalizacją przekazu w perspektywie argumentacji (reklama, humor, satyra, film, adaptacja), ocena krytyczna	lektura obrazu powinna służyć – jak w edukacji języka ojczystego – rozwojowi myśli krytycznej

²¹ *L'image au collège*, red. F. Wateau, Luçon 2003.

Odwołując się do programu, autorzy podręcznika podkreślają jego transdyscyplinarny charakter i transzowy układ trzech przedmiotów podporządkowany przekazowi ikonicznemu, przy czym intencja, w jakiej został stworzony obraz, pełni funkcję różnicującą.

Powyższy program oraz najnowsze podręczniki do gimnazjum i liceum, pozwalają poczynić spostrzeżenia dotyczące natury i kondycji „kapitału językowego” dziś, a to:

- w programie nie pojawia się żadna teoretyczna wskazówka co do kierunku i jakości analizy obrazu; sformułowanie „lektura obrazu” jako typ działalności wyczerpuje tu kwestię; można więc przypuszczać, że świadomość edukacyjna w tym względzie osiągnęła już trwały status, skoro *Mleczarka* Vermeera pojawia się we wspomnianym podręczniku jako materiał przykładowej analizy dla dwunastoletniego ucznia,
- wszelkie działania skupione są na komunikacyjnej sprawności obrazu i paralelności odczytań przekazów werbalnych i ikonicznych, przy czym funkcja różnicująca przypada intencji tworzenia obrazu.

Odmienność proponowanego przez Francuzów ujęcia i objaśnienia zjawisk komunikacji przez odnajdywanie w różnych tekstach analogicznych form przekazu nie jest tożsama z metodą przekładu intersemiotycznego. Obraz odnajdujemy tu często w służbie pojęć. Na przykład wpływ czasu strukturujący *narrację* sugestywnie komunikuje fotografia drzewa bezlistnego późną jesienią i fotografia tegoż drzewa w majowej szacie. *Imaginację*, moc *wyobraźni* prezentują równie trafnie teksty fantasty, jak i niezwykle światy obrazów Celnika Rousseau, Boscha czy dokonania rodzime Teofila Ociepki. Zestawienia takie wskazują na tożsamość środków ekspresji w różnych tekstach oraz na równouprawniającą komunikacyjną moc obrazu i tekstu werbalnego. Potwierdzenie tych tendencji znajdujemy również na poziomie liceum. W podręczniku ostatniej generacji z serii *Manuel* +²² zjawiska teoretyczne (rzec by się chciało teoretycznoliterackie) dotyczące form podawczych, środków ekspresji, gatunków, prezentowane są symultanicznie w odniesieniu do tekstów werbalnych i ikonicznych. Czytelne jest poszukiwanie szerszych rozwiązań niż wąsko pojmowany przekład czy korespondencja sztuk. Dobrze ilustruje to collage z tytułowej strony tego podręcznika. Tworzą go naprzemiennie ułożone pasy z pociętego obrazu i książki.

Brak działań przekładowych i paralelność odczytania zróżnicowanych przekazów będzie zapewne wymagała nowej alfabetyzacji metod aktywizujących i nieco więcej powściągliwości w ich zastosowaniu: w podręczniku do gimnazjum wydawnictwa Belin wśród poleceń znalazłam tylko jedno odnoszące się do formy działań praktycznych. Pozostałe odnosiły się do wyprecyzowanej analizy dzieł ujętych w chronologicznym porządku rozwoju sztuki i wpisanych w diachronię i synchronię. Wspomniane ćwiczenie zawierało polecenie wykonania portretu przez kilku uczestników przy braku dostępu do oglądu całości. To nawiązanie do znanych zabaw surrealistów zbiorowo wykonujących obrazy miało na celu uświadomienie specyfiki ich twórczości.

Obfita ikonografia wraz z tekstami werbalnymi w podręczniku do gimnazjum funkcjonuje nie inaczej niż jednorodny przekaz kulturowy, przy czym w podręczniku

²² P. Brunel, *Français, Manuel +*, Bordas 2004.

łączącym dyscypliny (sztuka, historia, język ojczysty) wykorzystanie obrazów rodzimych i obcych pozostaje w proporcji 13 : 21, zaś w podręczniku do wychowania plastycznego 18 : 13. Zważywszy na wysoką pozycję dzieł malarstwa francuskiego w dorobku kultury światowej, są to proporcje zaskakujące. Obraz jawi się więc jako dzieło wprowadzające w większym stopniu w tożsamość związaną z kulturą europejską i światową niż rodzimą (!). Zastanawiać można się także na tym, co to znaczy: kultura europejska, europejska tożsamość? W ostatniej sekwencji podręcznika *Manuel +* dla liceum znajdujemy europejskie pejzaże, nie malarskie jednak, lecz literackie. Rozciągają się one po Grecję i Istantbul, ze szczególnym uwzględnieniem Rzymu. Na wschód od Francji wszelkie literackie pejzaże kończą się na wschodniej granicy niemieckiej. Widać pejzaże przesunięte dalej na wschód nie są już europejskie. W jakim więc wymiarze jest zadomowiona nasza tożsamość?

Swoiste odwrócenie znaczeń – pejzaż malarski użycza oka literaturze – stanowi także inwersję wartościującą – a to oznacza równouprawienie komunikacyjne werbalnych i ikonicznych przekazów. I tak oto, niepostrzeżenie, walka o wyższość i niższość słowa i obrazu kończy się remisem. Na zakończenie przywołam L. Staffa i trawestując: „Edukacyjnego dnia nie można zamknąć na klucz, stoimy znowu przed wysokimi schodami”.

Looking for identity in verbal-iconic spaces, in the situation of symbolic coercion. In relation to *Reproduction* by Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron

Abstract

Reproduction (1970) by P. Bourdieu and J.C. Passeron is a well-known study of the transmission of legitimate culture within the educational system. The process is dominated by the linguistic criterion – “linguistic capital” – as a tool of symbolic violence related to social processes. Unanswered remains the question of the process quality at the present time when the linguistic criterion is also related to iconic messages, including media messages. The article is a reflection on the contemporary version of symbolic violence which influences the identity of a student entangled in the process. The work is supported by experiments of contemporary French didactics.