

JOANNA DOBROWOLSKA-BIELECKA

## Ideologia Szkoły – szkoła ideologii. Pierre’a Bourdieu myśli o Szkole

Pierre’a Bourdieu nigdy nie przestawał dziwić „paradoks doksy – porządek świata taki, jaki jest, z jego obowiązującymi znaczeniami i znaczeniami zakazanymi – zarówno w sensie dosłownym, jak i metaforycznym; z jego koniecznościami i sankcjami, które respektowane są *grosso modo*, chroniąc przed poważniejszymi przekroczeniami czy subwersją, przestępstwami i »szaleństwami«” (Bourdieu 2004: 7). Jeszcze bardziej jest dla niego zadziwiające to, „że istniejący porządek z wpisanymi weń relacjami dominacji, prawami i krzywdą, przywilejami i niesprawiedliwością utrwała się tak łatwo [...]; że trudne do zniesienia warunki egzystencji traktowane są jako akceptowalne, a nawet naturalne” (tamże). Zadziwienie owo wyrosło na gruncie – można to chyba tak ująć – wyjątkowo wyczulonego zmysłu obserwacji, ponieważ, jak zauważa sam Bourdieu, nie jest przemoc czymś, co można zobaczyć, a „dokonuje się dokładnie tam, gdzie się jej za przemoc nie uważa” (Bourdieu, Wacquant 2001: 162). Akceptujemy ją – zdaniem socjologa – bo nie jesteśmy w stanie dostrzec ani jej mechanizmów, ani zniewalających skutków jej oddziaływania. Skutecznie oślepia nas bowiem repertuar przedrefleksyjnych założeń, przedustawnych metafizycznych sankcji, które umożliwiają jedyny możliwy kontakt z tak zaprojektowaną rzeczywistością społeczną. Rzeczywistością, która dzięki zapośredniczeniu przez owe dogmatyczne i przez to bezdyskusyjne przedzałożenia wydaje się nam zrozumiała sama przez się, neutralna i naturalna. „Rodzimy się w świecie społecznym – powie Bourdieu – a więc bezboleśnie przyjmujemy za własną pewną liczbę nie wypowiedzianych na głos postulatów i aksjomatów” (tamże). I dlatego właśnie, że istnienia przemocy nie unaocznia żaden wspierający i konstytuujący go wysiłek, że nie przybiera ono realnego kształtu dzięki jawnym praktykom perswazji czy aktywnego wpajania jego zasad, tak bardzo karkołomne wydaje się zamierzenie badacza, który centralnym problemem swych dociekań i istotą swego przedsięwzięcia uczynił zamiar przywrócenia „doksie jej paradoksalnego charakteru – w trakcie dokonywania przez nią transformacji historii w naturę; w trakcie przekształcania przez nią arbitraryzmów kulturowych w [fenomeny] naturalne” (Bourdieu 2004: 8).

W centrum mówienia Bourdieu o ideologii Szkoły znajduje się pojęcie władzy czy przemocy symbolicznej, która to może się przejawiać na dwa przynajmniej sposoby: być widoczna i rozpoznawana lub (rozumując na sposób foucaultowski) wpisana w praktyki tak głęboko, że jej sprawowanie nie wymaga zewnętrznego oddziaływania, a poddani jej uczestnicy traktują płynące z niej przekazy w kategoriach wyborów własnych, niejako wypływających z „natury”. Dla badacza nie jest sprawą przypadkową, że przejście od jawnych i brutalnych do subtelnych metod narzucania, nieopartych na jawnym wywieraniu nacisku, „najbardziej sprzyja ujawnieniu obiektywnej racji tego narzucania”, a „warunki społeczne decydujące o tym, że przekaz władzy i przywilejów musi korzystać [...] z tajemnych dróg szkolnego uznania, bądź uniemożliwiającej odsłonięcie prawdy o przemocy pedagogicznej jako jednej z form przemocy społecznej, umożliwiają równocześnie wyłuszczenie racji działania pedagogicznego” (Bourdieu, Passeron 2006: 69). Nie jest więc ideologia Szkoły czymś, co można zobaczyć, ale jest tym, co ukryte, bądź pod przeświadczeniem o „naturalności” i „neutralności” praktyk, przejawiającym się „w naiwnej iluzji formuły »tak było zawsze«” (tamże: 81), bądź pod iluzją szkoły wyzwalającej i ideologicznym wyobrażeniem jej autonomii, czyli niezależności od społecznych struktur. Podnoszenie tego rodzaju przeświadczeń, na które składają się dodatkowo charyzmatyczne ideologie „zdolności” i „talentu” (które to rzekomo jako jedyne przesądają o szkolnym sukcesie w przypadku ich posiadania, o porażce zaś, gdy ich brak – przy jednoczesnym założeniu, że dostęp do szkoły i możliwość szkolnej kariery są zdemokratyzowane), jest – zdaniem Bourdieu – iluzją. Dla niego „praca pedagogiczna (niezależnie od tego, czy jest prowadzona przez Szkołę, Kościół czy Partię) ma na celu produkcję osobników trwale i całkowicie przekształconych dzięki długotrwałej działalności służącej ich przeobrażeniu, nastawionej na wyposażenie ich w stałe i zdolne do inwersji wykształcenie (*habitus*), czyli we wspólne schematy myślenia, percepcji, oceny i działania”, a „owa seryjna produkcja osobników identycznie zaprogramowanych wymaga osobników odpowiedzialnych za programowanie (którzy sami są identycznie zaprogramowani) oraz zestandaryzowanych instrumentów konserwacji i przekazu” (tamże: 304–305).

Jest dla Bourdieu Szkoła przede wszystkim miejscem utrwalania stosunków dominacji, w którym pod pozorem całkowitej neutralności następuje przemiana klasyfikacji społecznych w klasyfikacje szkolne i ustalenie hierarchii, „które nie są przeżywane jako czysto techniczne, a zatem częściowe i jednostronne, lecz jako hierarchie całkowite, osadzone w naturze i dążące przez to do identyfikowania wartości społecznej z wartością »osobistą«, godności szkolnej – z godnością ludzką” (Bourdieu 2005: 478).

Problem z deszyfracją mechanizmów oddziaływania przemocy symbolicznej polega głównie na tym, że jest ona tą formą przemocy, na którą „zgadza się” podmiot/przedmiot jej poddany. Ten rodzaj przemocy istnieje po prostu „dzięki szczególnemu typowi posłuszeństwa, którego zdominowany nie może wypowiedzieć dominującemu (i dominacji), gdyż myśląc o nim i o sobie oraz o łączących

ich relacjach, dysponuje narzędziem poznawania, które jest im wspólne, a które – pośrednicząc w procesie wcielania dominacji – zarazem wprowadza tę relację jako naturalną” (Bourdieu 2004: 47). Zdominowanym, czyli ofiarom symbolicznej przemocy, brakuje przede wszystkim języka, który dając świadectwo bogactwa zgromadzonego kulturowego kapitału, pozwoliłby równocześnie nazwać, a tym samym skategoryzować i sklasyfikować własną społeczną pozycję. Niestety, „kategorie skonstruowane przez grupy dominujące są stosowane przez zdominowanych nawet do postrzegania i opisu samej relacji dominacji, co sprawia, że ową relację postrzegają jako naturalną” (tamże), a „skuteczność »Działań Pedagogicznych« bierze się właśnie stąd, że jej Ofiary nigdy nie zaczną mówić o tym, co im się przydarzyło. Nie znają zresztą prawomocnego – a więc żadnego – języka, który pozwoliłby im o tym mówić” (Jacyno 1997: 121). Możliwości są zatem tylko dwie: albo przystać na język Szkoły-Sprawcy i poszukiwać jedynie usprawiedliwienia dla jego działań, albo nie opanować jego modalności i milczeć. Alternatywa ta jest zresztą pozorna, bo prowadzi do jednego tylko efektu – pozostawania pod wpływem oddziaływania „ideologicznego efektu Szkoły”. O czym się zatem milczy, a o czym mówi w Szkole, skoro „wszelkie słowo nie tylko znamionuje przemoc, ale od razu nią jest”, i w związku z czym „przemoc w Szkole jest nie tylko wywierana; przemoc jest tutaj głośno czytana” (tamże: 68)?

Misję szkoły widzi Bourdieu przede wszystkim w jej społecznej funkcji utrwalania oraz ideologicznej funkcji uprawomocniania. Tym, co szkoła utrwała, jest akceptacja dla obowiązującej (już poza jej murami) społecznej hierarchii, tym, co uprawomocnia, jest kultura klasy dominującej, gdyż „w świecie szkolnym, gdzie ideałem jest »mówić jak książka«, jedynym w pełni uprawomocnionym typem dyskursu jest ten, który w każdej chwili zakłada cały kontekst prawomocnej kultury, i tylko ten” (Bourdieu, Passeron 2006: 216). Kontekst kultury prawomocnej obejmuje z kolei społeczne charakterystyki definicji tego, co godne przekazu, kodu, w jakim ów przekaz ma przebiegać, tych, którzy mają uprawomocnione treści przekazywać/narzucać, tych, którzy są godni ich otrzymywania, i jednocześnie tych, którym się tej godności odmawia, oraz sposobu eskortowania wdrażanych treści. To, co przekazu godne, w myśli Bourdieu przekłada się na ideologie „konsekracji”, „kreacji” i „certyfikacji”. Kwestia kodu oraz uprawomocnionych do posługiwania się nim w ramach stosunku pedagogicznego mieści się w charyzmatycznej ideologii „mistrzostwa” i „rutynizacji”. To wreszcie, co dzieli odbiorców wdrażanych treści, wyłożone jest w nie mniej charyzmatycznych ideologiach „talentu”, „zdolności” czy „gustu”. Mglistym początkom tego, co wydawało się rewolucjonizować system szkolny, a co w efekcie posługuje się tylko wyżej przywołanymi dyskursami, patronują wzniosłe ideologie „demokratyzacji przez Szkołę” i „szkoły wyzwalającej”.

Krytyka mitu „szkoły wyzwalającej” oraz chęć zerwania z ideologią „demokratyzacji przez Szkołę” sprowokowały Bourdieu do sformułowania takiego oto wniosku: „szkoła może, lepiej niż kiedykolwiek – a w każdym razie w jedyny dozwolony w społeczeństwie powołującym się na demokratyczne ideologie sposób – przyczy-

niać się do reprodukcji ustalonego porządku, ponieważ udaje jej się lepiej niż kiedykolwiek ukryć funkcję, z której się wywiązuje” (tamże: 276). Konstatacja niniejsza podważa żywione przez ogół społeczeństwa przeświadczenie o rzekomej niezależności systemu szkolnictwa od zewnętrznej wobec niego struktury społecznej, której hierarchiczność ufundowana jest na społecznych nierównościach i która znajduje dla siebie legitymizację w medycznych i psychologicznych dyskursach. Bo oto idea „szkoły-wyzwolicielki” zawiera w sobie obietnicę zerwania oków klasowej i środowiskowej przynależności, ludzi możliwościami zmiany społecznego statusu i uwodzi wizją lepszego i pełniejszego życia. Udało się bowiem wytworzyć wokół szkoły aurę równouprawnienia, zarówno w dostępie do jej oferty, jak i w tym, co oferta owa gwarantuje w późniejszym już życiu jako efekt. Miraż ten – oddziałujący na wszystkich etapach szkolnej ścieżki – buduje się na manewrowaniu aspiracjami i wymogami, poprzez manipulowanie wizerunkiem siebie i szacunkiem dla samego siebie, „kieruje on uczniów na prestiżowe lub zdewaluowane stanowiska implikujące bądź wykluczające praktykę prawomocną” (Bourdieu 2005: 36). Zdaniem Bourdieu szkoła z jednej strony, insynuując demokratyczność własnych praktyk, rozbudza nadzieje, z drugiej – przyczynia się do przekonania jednostek, iż są na właściwym miejscu, przypisanym im z natury, z którym powinny się związać i do którego przywiązać. I najczęściej jest to oczywiście miejsce powielonego społecznego statusu wyjściowego. Jest tak dlatego, że język wszystkich socjodycei usiłuje przekonać, „że ustalony porządek jest tym, czym powinien być, ponieważ nawet nie ma potrzeby przywoływania do porządku (czyli do obowiązku bycia) jawnych ofiar tego porządku, aby poczuwały się one do bycia tym, czym powinny być. Zrozumiałe jest, że mogą one jedynie milczeć, ponieważ milcząco biorą na siebie funkcję uprawomocnienia i zachowania ustalonego porządku, której podejmuje się Szkoła, przekonując o prawomocności wykluczenia klas, które wykluczane, uniemożliwiając im jednocześnie dostrzeżenie zasad, w imię których są wykluczane, oraz protestowanie przeciw nim. Werdykty szkolnego trybunału są równie decydujące jedynie dlatego, że równocześnie narzucają wyrok i zapomnienie społecznych motywów wyroku. Aby społeczne przeznaczenie zostało przeobrażone w powołanie wyznaczone przez wolny wybór lub osobistą zasługę [...] trzeba i wystarcza, aby Szkole, »hierofantce Konieczności«, udało się przekonać jednostki, że to one same wybrały i zdobyły przeznaczenia, które konieczność społeczna im zawczasu zgotowała” (Bourdieu, Passeron 2006: 324). W sukurs „hierofantce Konieczności” przychodzą tutaj charyzmatyczne ideologie „zdolności”, „talentu” i „gustu”.

Właściwości jednostek, takie jak „talent”, „zdolności” czy „gust”, są podług tej charyzmatycznej ideologii pochodną cech wrodzonych (tajemnicze źródło biologii i psychologii) i przez to nie mają nic wspólnego ze społecznym tu i teraz. Umieszczenie tego źródła poza obszarem oddziaływania społecznej struktury pozwala odpowiedzialnością za własny sukces czy porażkę szkolną obciążyć jednostkę. I tylko ją – „potwierdzenia talentu czy zdolności – podobnie jak łaski – trzeba szukać w tym świecie. Ale ich brak nie jest winą tego świata” (Jacyno 1997: 98). Bourdieu

nie daje się jednak omamić i konstatuje: „Szkoła – z jej ideologią wrodzonych »zdolności« i »gustów« – udaje się dziś uprawomocnić okreśną reprodukcję hierarchii społecznych i hierarchii szkolnych” (Bourdieu, Passeron 2006: 325), a „charyzmatyczna ideologia, która narzuca jakiejś *osobie*, jej naturalnym darom oraz zasługom całkowitą odpowiedzialność za swój społeczny los, wywołuje skutki sięgające daleko poza granice szkolnego systemu” (Bourdieu 2005: 478). Jedyne problem polega tu na tym, aby skutecznie przekonać jednostkę do zaakceptowania rzekomo jedynej właściwej w strukturze społecznej pozycji, jako absolutnie obiektywnej i bezdyskusyjnej. Strategia ta opiera się na procesie uwewnętrznienia szans obiektywnych pod postacią subiektywnych nadziei. W losie zdominowanego więzi jednostkę dychotomiczny podział na to, co dla niej jawi się jako możliwe (sfera wyborów i praktyk „dla mnie”) oraz jako niemożliwe (sfera rozwiązań i wyborów skazanych z góry w mniemaniu jednostki na niepowodzenie – „nie dla mnie”) – „warstwa tych niedyskursywnych sądów najbliższa jest więc jakiejś formie zdroworozsądkowej wiedzy jednostki” (Jacyno 1997: 29). Rolę zaś zasady porządkującej zdrowe rozsądki pełni – według Bourdieu – przede wszystkim Szkoła.

Tylko milcząca akceptacja struktury, ciche uznanie prawomocnej wiedzy i prawomocnego sposobu bycia przez zdominowanych, a co za tym idzie – praktyka autocenzury i samowykluczenia z obszaru praktyk prawomocnych – pozwala na bezbolesną, zdawałoby się, domestykację w społecznej rzeczywistości: „szczęśliwi zatem ludzie ubodzy, którzy pretendują w głębi duszy jedynie do tego, co mają, i błogosławiony niechaj będzie »porządek społeczny« sprawujący pieczę nad tym, by nie sprowadzić na nich nieszczęścia, wzywając do zbyt ambitnych przeznaczeń, podobnie źle przystosowanych zarówno do ich możliwości, jak i aspiracji” (Bourdieu, Passeron 2006: 323–324). W tak skonfigurowanym układzie sukces odniesiony przez tych, dla których nie jest on przeznaczony, wymaga nadludzkiego czy wręcz nieludzkiego wysiłku i ma charakter „zatrutego podarku”: „sukces to utrata i wyrzeczenie się »zdrowej« struktury ontologicznej i tego wszystkiego, co było »dla mnie« stworzone. Wybór tego, co »nie dla mnie« ma smak trucizny” (Jacyno 1997: 121). Niemożliwe jest jednak uniknięcie stanu rozgoryczenia czy wręcz zbiorowego rozczarowania zdominowanych wynikającego z rozżewu pomiędzy nadziejami związanymi z mitem demokratyzacji przez Szkołę, indywidualnymi aspiracjami a faktycznymi szansami transgresji tegoż układu. Rozżew ów „pomiędzy społeczną tożsamością, którą system nauczania zdaje się obiecywać, lub tą, którą przejściowo proponuje, a tożsamością społeczną, którą oferuje realnie po wyjściu ze szkoły rynek pracy, leży u źródeł niechęci do pracy i wszelkich objawów *odmowy społecznej dojrzałości*, odmowy tkwiącej u podstaw wszelkich ucieczek i wszelkich odmów konstytutywnych dla »kontrkultury« dorastającej młodzieży” (Bourdieu 2005: 184). W odniesieniu do powyższego Bourdieu, któremu robiono zarzut z faktu, iż czyni zastaną strukturę niemożliwą do przekroczenia, broni swej koncepcji bezlitosnego utrwalania i reprodukcji społecznego porządku, uniemożliwiającego konstruktywny bunt zdominowanych przeciwko jego prawom, argumentując, iż pokrzywdzeni próbują-

cy go zakwestionować to ci, którzy z racji ujawnionego „niedostosowania” najwyżej szkoły nie kończą z sukcesem, nie zyskują tym samym wyeksponowanego miejsca w publicznym dyskursie, z którego to mogliby dawać słyszalne świadectwo swego buntu. Nie zaakceptowawszy obowiązujących reguł, nie nabędą bowiem kompetencji kulturowych (i językowych oczywiście), które pozwoliłyby na artikulację buntu w jedynym języku publicznie słyszalnym – języku prawomocnym. Trzeba by mówić bowiem dokładnie to, czego w sobie nie mieści „kapłański pomruk tradycji szkolnej” (Bourdieu 2001: 11). A nie mieści on tego, co nauczanie ogólne sprowadza na płaszczyźnie kompetencji językowej do żargonu, gwary czy bełkotu (Bourdieu, Passeron 2006: 130). Na tym z kolei polega – według Bourdieu – „jeden z najpotężniejszych skutków społecznych uczonej rozpraw, które oddzielają nieprzekraczalną barierą posiadacza zasad [...] od zwykłego praktyka” (tamże). Dobrnęliśmy więc do miejsca, w którym warto byłoby przyrzeć się bliżej tym, przy pomocy których udaje się kolportować jedyne słuszne – bo prawomocne – treści, a także mechanizmom, które owe treści uprawomocniają.

Pierre Bourdieu wspomina „najbardziej mroczne wieczory” swojej młodości, „gdy przymuszony do pisania dysertacji na tematy narzucone przez szkolarską rutynę, pośród współtowarzyszy zaprzęgniętych do tej samej roboty, miałem wrażenie, iż jestem przykuty na wieczność do galerniczej ławy, przy której kopiści i kompilatorzy odtwarzają w nieskończoność instrumenty szkolnego naśladownictwa – kursy, tezy, podręczniki” (Bourdieu 2001: 272).

Rutyna szkolna przejawia się „między innymi w produkcji narzędzi intelektualnych i materialnych realizowanej przez szkołę i dla szkoły, podręczników, zbiorów, siedzib itp.” (Bourdieu, Passeron 2006: 295), a „takie eklektyczne i klasyfikacyjne kompilacje mają źródło w procesie nauczania, bo są tam przydatne. I tylko tam” (Bourdieu, Wacquant 2001: 222). Jednak stwierdzenie „i tylko tam” niestety nie znajduje umocowania w rzeczywistych praktykach, gdyż – według Bourdieu – Szkoła odpowiada „za skuteczną reprodukcję wszystkich podstawowych zasad widzenia i podziałów” (Bourdieu 2004: 139; zob. także: Bourdieu, Passeron 2006: 135), a „jeśli synkretyzm i eklektyzm, które często mogą bezpośrednio wyrastać z ideologii zespolenia i uniwersalnego pogodzenia doktryn i idei [...], stanowią jeden z najbardziej charakterystycznych rysów efektu »rutynizacji«, jaką wywołuje każde nauczanie, jest tak dlatego, że »neutralizacja« i niedokonanie przekazu treści, a tym samym konfliktów wartości i ideologii konkurujących o uprawomocnienie kulturowe, stanowią typowo szkolne rozwiązanie problemu zgody co do programu – jako niezbędnego warunku zaprogramowania umysłów” (Bourdieu, Passeron 2006: 140–141). I w tym – zdaje się – tkwi sedno ideologii Szkoły. Zaprogramować umysły tak, aby były w stanie bezkolizyjnie przyjąć każdą możliwą sprzeczność, każdą niesprawiedliwość, każdą nierówność jako możliwą i uzasadnioną, jako neutralną i naturalną. Udaje się Szkole taki efekt osiągnąć poprzez wyposażenie tych, którzy wiedzę eskortują, w ujednolicone wykształcenie oraz w jednolite i ujednolicające

środki jej wdrażania, które chronią przed indywidualnymi herezjami (tamże: 139). System nauczania dąży bowiem – zdaniem Bourdieu – „do tłumienia wszystkich prawdziwych pytań dotyczących instytucji lektury, czyli zarówno pytań o to, jak wyznaczany jest korpus tekstów konsekrowanych przez tę instytucję, jak i o to, jak definiowany jest prawomocny sposób odczytywania, który wychwytuje za pomocą mniej lub bardziej skodyfikowanego klucza teksty uznane za rzeczywistości samowystarczające, zawierające w sobie swą własną rację bycia” (Bourdieu 2001: 462). Poprzez forsowanie procesu „konsekracji” i „certyfikacji” Szkoła ustanawia granice pomiędzy tym, co przekazania i poznania warte i godne, a tym, co na to nie zasługuje; stymuluje praktykę rozróżniania dzieł konsekrowanych i tych spoza kanonu oraz stale weryfikuje prawomocne i nieprawomocne podejście do dzieł konsekrowanych (tamże: 228–229). To ta ideologia „każe kierować wzrok na wytwórcę pozornego – malarza, kompozytora, pisarza – wzbraniając zadać pytanie o to, kto stworzył tego »twórcę«, a także magiczną władzę transsubstancjacji, którą jest on obdarzony [...] Dość zadać to zakazane pytanie, by spostrzec, że artysta tworzący dzieło sam jest tworzony, w obrębie pola produkcji, przez tych wszystkich, którzy przyczyniają się do jego »odkrycia« oraz konsekrowania jako artysty »znanego« i »uznanego«” (tamże: 261). Działania zaś tych, którzy kierują „procesem o kanonizację” (Jacyno 1997: 113), który to polega na „uznaniu” artysty i jego dzieła, ustaleniu prawomocnej interpretacji tego ostatniego, charakteryzuje ekstremalnie wolne tempo: „instytucja szkoły, pretendująca do monopolu na konsekrację dzieł z przeszłości oraz na nadawanie (za pośrednictwem szkolnych tytułów różnego stopnia) konsekracji zasługującym na nią odbiorcom, nadaje dopiero *post mortem* oraz po upływie długiego czasu to nieomyślne świadectwo konsekracji, jakim jest uznanie dzieła za klasyczne przez umieszczenie go w programach nauczania szkolnego” (Bourdieu 2001: 229). Uzasadniony wydaje się w tym miejscu wniosek, iż owo bardzo rozciągnięte w czasie działanie pozwala prawie bezbłędnie ocenić, które teksty i jaka ich wykładnia będzie dobrze służyła społecznym interesom i reprodukcji pożądanego społecznej struktury w danym czasie (czemu bowiem innemu miałyby służyć dzisiejsze zawiorowania wokół obecności Gombrowicza w szkolnym kanonie? Czyżby wpisał on w swe teksty coś zagrażającego obowiązującemu dzisiaj kursowi myśli społeczno-politycznej? Cóż, pozostaje chyba tylko podywagować. I tylko to). Ofiarami takiego działania są – w mniemaniu Bourdieu – w oczywisty sposób uczniowie i studenci, którzy „mimo swych wyjątkowych skłonności, to znaczy skłonności do bycia szczególnie *niepokornymi*, są skazani na wieczne spóźnianie się na wojnę naukową czy epistemologiczną. Są tak zapóźnieni, jak ich profesorowie, ponieważ zamiast zaczynać walkę od tego miejsca, od którego by należało, to znaczy od punktu, do którego doszli badacze najbardziej zaawansowani, cały czas się ich wycofuje na tereny sprawdzone, na których każe się im bez końca odgrywać bitwy z przeszłości”. „No cóż, taka jest funkcja szkolnego kultu klasyków” (Bourdieu, Wacquant 2001: 250) – doda badacz.

## Literatura

- Bourdieu, P. (2001): *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*, Kraków.
- Bourdieu, P. (2004): *Męska dominacja*, Warszawa.
- Bourdieu, P. (2005): *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, Warszawa.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (2006): *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa.
- Bourdieu, P., Wacquant, L.J.D. (2001): *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa.
- Jacyno, M. (1997): *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*, Warszawa.