

Ewa Narkiewicz-Niedbalec

**JĘZYK JAKO FORMA KAPITAŁU KULTUROWEGO**

Człowiek przychodzi na świat w rodzinie, która jest jego pierwszym środowiskiem oddziaływań socjalizacyjnych. W niej kształtują się wzory interakcji dziecko – matka, dziecko – inni członkowie rodziny, wzory wyrażania emocji, zachowań, komunikowania się. W rodzinie dziecko nabywa podstawowe umiejętności językowe. To, czy język osób z najbliższego otoczenia społecznego jest pod względem słownictwa i używanych struktur bogaty czy ubogi, ma wpływ na zasób słownictwa, jakim będzie dysponowało dziecko (co ujawnia się szczególnie w pierwszych latach nauki szkolnej), ale nie ma wpływu na sam fakt pojawienia się u niego mowy (Kurcz 1987, 62–63). Badania psychologiczne z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych nad rozwojem języka dzieci i ludzi dorosłych ujawniły, iż rozwój języka jest ściśle powiązany z ewoluowaniem innych funkcji psychicznych, a zwłaszcza rozwojem poznawczym (tamże, 66).

Praca Pierre’a Bourdieu i Jean-Claude’a Passerona (1990) pokazuje, iż osiągnięcia szkolne uczniów i studentów, które mogą być pewnym wskaźnikiem rozwoju poznawczego, w dużej mierze zależą od kapitału kulturowego, jakim dysponuje ich środowisko rodzinne. Kultura wpajana w instytucjach oświaty jest w największym stopniu zgodna z kulturą warstw wyższych w społeczeństwie, zatem jest tą, z wartościami której dzieci z warstw wyższych najpierw spotkały się w domu; dla dzieci z warstw niższych jest ona kulturą „obcą”, inną niż kultura ich społecznego otoczenia.

Czynnikami, które w największej mierze oddziałują na szanse awansu szkolnego, są: klasa pochodzenia, związane z nią warunki życia, etos i dziedziczny kapitał kulturowy, płeć i miejsce zamieszkania. Istotnym składnikiem kapitału kulturowego jest kapitał językowy, który w znaczącej mierze decyduje o sukcesach w szkole. Badacze francuscy piszą: „skuteczność informacyjna komunikowania pedagogicznego jest zawsze funkcją sprawności lingwistycznej odbiorców, określonej jako opanowanie mniej lub bardziej całościowe i mniej lub bardziej uczone kodu języka uniwersyteckiego” (Bourdieu, Passeron 1990, 174). Szkoła potrafiła narzucić kryteria poprawności językowej, dając uprzywilejowane miejsce tym, których otoczenie społeczne

mówiło zgodnie z tymi kryteriami. Ale wraz z językiem jednostka nabywa stosunek do języka.

Bourdieu i Passeron piszą o odmienności języka mieszczańskiego i ludowego oraz o towarzyszących im innych zachowaniach użytkowników. W abstrakcyjności i formalizmie języka mieszczańskiego badacze ci dostrzegają przede wszystkim stosunek do języka i interlokutorów polegający na eleganckim dystansie, niby-naturalności, które wpisane są również w naturę manier towarzyskich tej warstwy społecznej. Język potoczny wiąże z bezpośredniością i ekspresyjnością, z unikaniem patosu i sięganiem po dowcip, drwiny, a nawet świntuszenie. W superpoprawności języka klas średnich, w przesadnej kontroli poprawności gramatycznej oraz w zabieganiu o znajomość manier towarzyskich dostrzegają ogólniejszą postawę przedstawicieli tej klasy: poszanowania raczej uznawanej niż znanej reguły kulturowej (tamże, 175–176). W języku klas uprzywilejowanych unika się zwrotów obiegowych, a ceni zwroty rzadkie i wyszukane, aby podkreślić dystynkcję użytkowników tego języka i odciąć się od tego, co pospolite. Takie też wymogi stawiane są uczniom i studentom. Bourdieu i Passeron piszą o przypisywaniu przez francuski system szkolny bardzo dużej wartości umiejętnościom literackim, dzięki którym każde doświadczenie można przeobrazić w literacki wywód (tamże, 173). Umiejętności te są cenione w życiu publicznym.

Przywołani tu francuscy badacze stwierdzają, iż dzieci z niższych klas społecznych podczas szkolnej edukacji albo przyswoją sobie język „szkolny” (który dla reprezentantów klas wyższych jest językiem „naturalnym”), albo skazą się na wykluczenie. Dlatego też kapitał lingwistyczny ma ogromne znaczenie dla stopnia selekcji. Na wyższe uczelnie trafiają wyselekcjonowani studenci z warstw niższych i niewyselekcjonowani z warstw wyższych. Wyniki testowe studentów z wyższych i niższych warstw społecznych były do siebie zbliżone, gdy testy dotyczyły wiedzy zdobywanej w nauczaniu szkolnym; większe różnice wystąpiły, gdy przedmiotem badania była wiedza z innych dyscyplin, takich jak teatr awangardowy czy jazz, nieobjętych nauczaniem szkolnym. Najsłabsze wyniki w obu typach testów uzyskiwali studenci z warstw średnich – synowie i córki kupców, drobnych wytwórców (tamże, 132).

Bourdieu i Passeron czynią jeszcze jedną ważną uwagę, iż eliminacja bądź pozostanie w systemie nie układają się przypadkowo wśród osób należących do tej samej klasy, lecz pozostają w związkach z wtórnymi cechami społecznymi lub kulturowymi, różnicującymi podgrupy wewnątrz jednej klasy. Np. dzieci robotników odróżnią się od innych ze swojej klasy społecznej takimi cechami, jak poziom wykształcenia matki, zawód dziadka, poziom wyników uzyskiwanych w szkole średniej (tamże, 139).

Marek Ziółkowski zwraca uwagę, iż to, co było powodem krytyki francuskiego systemu edukacyjnego czynionej przez Passerona i Bourdieu, jest dziś rzeczywistością polskiego systemu edukacyjnego. System nasz faworyzuje dzieci z rodzin inteligentnych i z dużych miast – siedzib uniwersytetów i innych szkół wyższych, a eliminuje lub znacząco utrudnia dostęp do uczelni młodzieży wiejskiej (Ziółkowski 2002, 10).

Bourdieu podkreśla, iż sukces pracy pedagogicznej prowadzonej w szkole zależy przede wszystkim od „pierwotnego wykształcenia” jednostki, jakie odebrała w swoim rodzinnym otoczeniu:

Wiadomo, że dzięki ogółowi umiejętności przyswojonych w toku życia codziennego, a zwłaszcza przez nabycie języka ojczystego bądź posługiwanie się terminami i związkami pokrewieństwa – w formie praktycznej zostają opanowane dyspozycje logiczne. Owe dyspozycje, mniej lub bardziej złożone i mniej lub bardziej przetworzone symbolicznie, w zależności od grup lub klas, przygotowują w niezrównany sposób do symbolicznego opanowania operacji, których wymaga zarówno dowodzenie matematyczne, jak i rozszyfrowanie dzieła sztuki (Bourdieu, Passeron 1990, 101).

*Habitus* przyswojony w domu jest podstawą recepcji szkolnych wiadomości, a ukształtowany w szkole – podstawą poziomu recepcji przekazów kulturowych i naukowych. Zadaniem systemu szkolnego jest wpajanie i wdrażanie kultury prawomocnej. Dzieje się tak z nadania społecznego, systemu państwowego opartego na strukturze klasowej. Dokonuje się to pod dużym wpływem klas wyższych, legitymizujących kulturę danego typu, ale jednocześnie wykorzystujących tę kulturę do legitymizacji własnego społeczno-kulturowego panowania. Ci, którzy przyjmują tę kulturę, zdominowani przez nią nie rozpoznają jej arbitralności albo też godzą się z tą arbitralnością. Przyjmują jednak reguły gry, w której tylko niewielu z nich ma szansę wygrać indywidualnie (tamże, 68–69).

Bourdieu i Passeron piszą:

[...] swojej względnej autonomii tradycyjny system nauczania zawdzięcza możliwość wniesienia swoistego wkładu do reprodukcji struktury stosunków klasowych, ponieważ wystarczy, by pozostał posłuszny swoim własnym regułom, by równocześnie i jakby dodatkowo był posłuszny imperatywom zewnętrznym (które określają jego funkcję uprządkowania ustalonego porządku), czyli by wypełniał równocześnie swoją funkcję społeczną reprodukcji stosunków klasowych — zapewniając dziedziczny przekaz kapitału kulturowego — oraz swoją funkcję ideologiczną ukrywania owej funkcji, stwarzając iluzję swej absolutnej autonomii (tamże, 258).

Dziś częściej w analizach socjologicznych używa się pojęcia *kapitału społeczno-kulturowego*, łączącego w sobie z jednej strony treści właściwe kapitałowi kulturowemu, wywodzącemu się z propozycji Bourdieu i Passerona, z drugiej kapitału społecznego, który James S. Coleman zdefiniował następująco: „to zespół takich cech organizacji społecznej, jak zaufanie, normy

i powiązania między jednostkami, które zwiększają ich sprawność w zbiorowym działaniu, a zarazem czynią z nich wspólnotę, pozwalając im na osiągnięcie pewnych celów niemożliwych do realizacji bez posiadania tego kapitału” ([za:] Bartoszek 2003, 20). Analizę obu nurtów, które doprowadziły do utworzenia jednego pojęcia *kapitał społeczno-kulturowy*, przedstawia Adam Bartoszek (2003), analizuje Mariusz Kwiatkowski (2004).

Rozważania nad językiem, kapitałem kulturowym reprezentantów różnych klas społecznych są nurtem ciągle obecnym we współczesnej humanistyce.

### **Koncepcja kompetencji językowych B. Bernsteina i M. Marody**

Między 1958 i 1972 rokiem Basil Bernstein wydał około trzystu artykułów, w których prezentował ciągle modyfikowaną wersję teorii zróżnicowania językowego, dość luźno wiążącą się z wersją wcześniejszą (Marody 1987, 117)<sup>1</sup>. Motywem wspólnym wszystkich tych tekstów było przekonanie, iż we współczesnym języku mówionym wyodrębnić można dwa różne style mówienia wynikające z odmienności psychologicznych i społecznych doświadczeń jednostki, uzależnionych od przynależności do różnych grup społecznych. Mimo szeregu modyfikacji teorii Bernsteina można wskazać dwie podstawowe jej wersje. W pierwszej autor operuje pojęciami *język publiczny – język formalny*, w drugiej pojęciem *kodów językowych*.

#### ***Wersja zróżnicowania językowego***

Bernstein na użytek swojej teorii dzieli społeczeństwo dychotomicznie na „klasę robotniczą” obejmującą rodziny robotników pół- i niewykwalifikowanych oraz „klasę średnią i szczeble pokrewne” obejmujące rodziny, w których ojcowie ukończyli ogólnokształcącą szkołę średnią lub zdobyli dyplomowe wykształcenie zawodowe albo matka ma wykształcenie powyżej podstawowego lub przed małżeństwem zdobyła zawód wyższy od zawodu męża, albo ma zawód niefizyczny. Tak wyróżnionym zbiorowościom przypisuje odmienne typy orientacji poznawczych: przedstawiciele klasy robotniczej zorientowani są przede wszystkim na treść obiektów, przedstawiciele klasy średniej na strukturę tych obiektów. Nastawienie na treść obiektu wiąże się z umiejętnością wyodrębnienia go, koncentracja na strukturze oznacza umiejętność dostrzegania związków i współzależności, w jakich obiekt występuje. Te od-

---

<sup>1</sup>W wydanej w 1990 r. w Polsce książce B. Bernsteina *Odtwarzanie kultury* (wybór i oprac. A. Piotrkowski) rozdz. 7 zawiera przegląd autorskich koncepcji z lat 1958–1985, ale dokładna liczba artykułów nie jest tam podana.

mienne typy orientacji poznawczych kształtowane są w procesie socjalizacji, w trakcie której w obu wyróżnionych zbiorowościach częściej występują określone akty komunikacyjne. One powodują wyraźną odmienność języka, który dla klasy robotniczej nazwany został językiem publicznym, a dla klasy średniej – formalnym. Cechami charakterystycznymi języka publicznego są krótkie zdania o ubogiej konstrukcji składniowej, częste używanie krótkich poleceń i wyrażen kategorii, ubogi zakres przymiotników i przysłówków. Język formalny charakteryzuje się poprawnością gramatyczną, złożoną strukturą zdań, bogatym zakresem określeń przymiotnikowych i przysłówkowych (Marody 1987, 120).

Używanie jednego lub drugiego z tych języków powoduje następstwa logiczne, psychologiczne i społeczne. Implikacja logiczna wynikająca ze stosowania języka publicznego powoduje nastawienie na powierzchowne zależności przyczynowe, brak zainteresowania procesami, reagowanie na bezpośrednie dane, nie na zależności i związki. Konsekwencje logiczne pociągają za sobą następstwa psychologiczne, gdyż warunkują zakres i stopień ciekawości oraz to, czego i jak jednostka się uczy. Implikacje społeczne używania języka publicznego to preferowanie takich relacji społecznych, w których indywidualne znaczenia przyjmowane przez jednostkę mogą być komunikowane niewerbalnie, preferowanie relacji społecznych maksymalizujących identyfikację z grupą lokalną oraz minimalizujących różnice wewnątrzgrupowe. Innym następstwem społecznym używania języka publicznego jest konserwatyzm oraz tendencja do akceptowania autorytetów, których uznanie wynika głównie z zajmowanej pozycji społecznej, a nie z przyjęcia przez jednostkę ogólniejszych zasad.

### *Wersja zróżnicowania kodów mowy*

Okolo 1961 roku Bernstein do opisu zróżnicowań mowy zaczyna stosować pojęcie *kodu językowego*, który ma oznaczać zasadę regulującą wybór i organizację wypowiedzi słownych (Bernstein 1980, 557–598). Kody reprezentują głęboką strukturę języka i nie są bezpośrednio obserwowalne, tak jak realizowane warianty mowy (Bernstein 1990, 275). Bernstein posługuje się przy tym przynajmniej dwiema definicjami kodów językowych: pierwsza definicja uwzględnia dwa poziomy – lingwistyczny i psychologiczny, druga odwołuje się do różnic w sposobie przekazywania znaczeń.

Na poziomie lingwistycznym kody językowe (ograniczone i wypracowane) zostały zdefiniowane w terminach syntaktycznej przewidywalności. W przypadku kodu ograniczonego przewidywalność wyboru elementów językowych jest bardzo wysoka, ponieważ ograniczony jest zbiór, z którego te

wybory są dokonywane. Odwrotnie jest w przypadku kodu wypracowanego. Na poziomie psychologicznym oba typy kodów zostały wyodrębnione na podstawie sprzyjania lub hamowania orientacji do symbolizowania intencji w werbalnie jawnej formie (Bernstein 1990, 273).

W przypadku drugiego rozumienia kodów językowych w kodzie ograniczonym znaczenia przekazywane są *implicite*, są partykularne i zależne od kontekstu, w kodzie wypracowanym znaczenia przekazywane są *explicite*, są uniwersalne i niezależne od kontekstu. Podstawowym kryterium odróżniającym kody jest zależność i niezależność od kontekstu, dwie pozostałe formuły są pochodną podstawowej.

Mirosława Marody zwraca uwagę, iż przy takim ujęciu kody niewiele różnią się od tego, co we wcześniejszych wersjach swojej teorii Bernstein nazywał logicznymi implikacjami języków. Zasadnicza różnica w wersjach teorii Bernsteina dotyczy tego fragmentu teorii, który mówi o społecznych układach sprzyjających wytwarzaniu się poszczególnych typów mowy.

W wersji wcześniejszej typ języka był funkcją pozycji społecznej, proces jego kształtowania się wiązany był z odmiennością technik socjalizacyjnych dominujących w dwu wyróżnionych klasach społecznych. W wersji drugiej kody są traktowane jako „[...] funkcje różnych form społecznych relacji lub bardziej ogólnie, właściwości różnych struktur społecznych. Kod ograniczony jest generowany przez pewną formę stosunków społecznych opartą na szeregu ściśle podzielanych identyfikacji, świadomie podtrzymywanych przez członków. Kod wypracowany jest generowany przez tę formę stosunków społecznych, która nie zakłada takich podzielanych, świadomie podtrzymywanych identyfikacji, co sprawia, iż znacznie mniej spraw może być traktowane jako zrozumiałe same przez się” (Bernstein 1971, 108).

Przy takim rozumieniu formy mówienia przestają być funkcją przynależności klasowej, a są funkcją więzi społecznych, które mogą występować w kręgach przyjacielskich, parach małżeńskich, grupach więźniów. Bernstein pisał:

Kody ograniczone niekoniecznie są związane z klasą społeczną. Są używane przez wszystkich członków społeczeństwa w pewnych okolicznościach. Główną funkcją tego kodu jest określanie i umacnianie danej formy stosunków społecznych poprzez ograniczanie werbalnego sygnalizowania doświadczeń jednostki (Bernstein 1971, 128 lub 1980, 83–119).

Mirosława Marody interpretując angielskiego badacza zauważa: mimo iż w tej wersji teorii Bernsteina, w której używał terminu *kody językowe*, przedstawiał związki między mówieniem a przynależnością klasową jako luźniejsze niż we wcześniejszej wersji teorii, to jednak nie zaprzecza występowaniu tego związku. Dodanie przez Bernsteina do wyjaśnień strukturalnych wyjaśnień o charakterze subkulturowym wynikało ze znajomości danych empirycznych i obserwowanych właściwości poszczególnych grup społecznych (Marody 1987, 126–127). Pod względem formalnym było to jednak wprowa-

dzenie wyjaśnień z innego niż teoretyczny poziomu ogólności. Podstawowa teza Bernsteina dotycząca genezy kodów językowych głosi, iż generuje je struktura społeczna za pośrednictwem takich między innymi czynników, jak subkultura, proces socjalizacji, typ stosunków w rodzinie. Nigdzie jednak — jak zauważa Marody — Bernstein nie wskazuje wprost, iż dzieci przejmują formy komunikacji językowej od swoich rodziców, a ci wcześniej od swoich itd. Ten typ uwarunkowań genetycznych niejako świadomie jest pomijany (tamże, 128). To i inne niedopowiedzenia w teorii Bernsteina zainspirowały Mirosławę Marody do zaproponowania zmodyfikowanej wersji teorii kodów językowych.

***Zmodyfikowana wersja teorii kodów językowych  
autorstwa M. Marody***

Przystępując do formułowania zmodyfikowanej wersji teorii kodów językowych M. Marody przyjmuje dwa założenia: po pierwsze, istnieją dwa kody językowe, odznaczające się cechami, które opisał Bernstein, w odniesieniu do języka publicznego i formalnego, a kodami tymi posługują się dwie wyróżnione (również przez Bernsteina) grupy społeczne. Po drugie, najistotniejszym czynnikiem, który decyduje na etapie pierwotnej socjalizacji o tym, jaki kod przyswoi sobie jednostka, jest to, jakim kodem posługuje się jej najbliższe otoczenie.

Społeczną genezę kodów językowych M. Marody przedstawia, stawiając następującą tezę: „Źródłem współczesnego zróżnicowania mowy, występującego w zasięgu oddziaływania kultury europejskiej, poszukiwać należałoby w nierównomierności rozprzestrzeniania się nowoczesnego sposobu myślenia ukształtowanego w tym kręgu kulturowym” (tamże, 131). Nowoczesny sposób myślenia to ten, który występuje przy uprawianiu europejskiej nauki. Temu sposobowi myślenia oraz związanemu z nim stylowi poznawczemu sprzyjały: wykształcenie, typ pozycji społecznej narzucający psychologizację i racjonalizację myślenia oraz wyższy stopień złożoności pracy. Czynniki te częściej występowały wśród tzw. klas średnich niż wśród klasy robotniczej. W tej ostatniej klasie społecznej występowały natomiast uwarunkowania przeciwstawne powyżej wymienionym, co sprzyjało kształtowaniu się kodu ograniczonego.

Na sposób myślenia składa się wiedza i specyficzny styl poznawczy, a najistotniejszym korelatem tak rozumianego sposobu myślenia jest język. Te trzy elementy — wiedza, styl poznawczy i język — rozprzestrzeniały się nierównomiernie. Najszybciej upowszechniał się język — poprzez przyjmowanie nowych słów, wyrażeń lub bardziej złożonych konstrukcji gramatycznych

od osób reprezentujących wyższy poziom kulturowy. Wolniej do świadomości szerszych kręgów społecznych trafiała wiedza. „Dzieje rozpowszechniania różnego typu odkryć naukowych najdobitniej świadczą o tym, iż przemiany wiedzy potocznej nie dokonywały się przez prostą asymilację twierdzeń oferowanych przez wiedzę naukową, lecz że w grę wchodziło swoiste starcie między obrazem rzeczywistości czy ściślej – jego fragmentem zawartym w dotychczasowej wiedzy potocznej a tym kreowanym przez dociekania naukowe” (tamże, 133). Najszybciej upowszechnianie wiedzy naukowej następowało poprzez wykształcenie formalne. Najtrudniej przejmowany był styl poznawczy. Został on scharakteryzowany jako ten, w którym wykorzystuje się dane pośrednie, dostrzega relacje zdekontekstualizowane, potrafi się uogólniać. Towarzyszy temu krytycyzm, sceptycyzm i racjonalność. Ale M. Marody zwraca uwagę, iż wymienione cechy są właściwościami opisującymi efekty działalności intelektualnej podporządkowanej nowoczesnemu sposobowi myślenia lub inaczej, opisanie stylu poznawczego jest opisem rezultatów, do jakich prowadzi jego stosowanie. Taki opis jest wystarczający do identyfikowania poszczególnych postaw i umiejętności, niewiele jednak wnosi do rozważań nad przejmowaniem stylu poznawczego.

Styl poznawczy nabywa się dzięki stosowaniu go w różnych sytuacjach, często wymuszanych w toku kształcenia, zwłaszcza wyższego, dzięki wymogom pozycji społecznej i złożoności pracy, którą się wykonuje. W procesie nabywania tego stylu bardzo ważny jest udział innych osób, które styl ten już opanowały. Osoby te oddziałują poprzez dostarczanie wzorów poznania, stawianie pewnych zadań i korygowanie błędów. W stylu poznawczym upatruje autorka najistotniejszej różnicy w dwu typach kodów.

Przy omawianiu jednostkowej genezy kodów językowych autorka zwraca uwagę, iż dziecko uczy się języka w kontekście działania, a poprzez to nie tylko nabywa słowa i poznaje gramatykę, ale nabywa też specyficzną wiedzę o rzeczywistości. Ta specyfika wynika z kodu językowego, który reprezentuje najbliższe otoczenie dziecka. Jeśli kod ten jest ograniczony, to dziecko poznaje otoczenie poprzez słowa odzwierciedlające rzeczywistość fizyczną w sposób bezpośredni – ostensywnie przekazywane są pojęcia odnoszące się do konkretnych obiektów, zdarzeń i faktów. Natomiast jeśli otoczenie dziecka posługuje się kodem wypracowanym, to poznawana rzeczywistość nie składa się tylko z obiektów konkretnych, lecz również „obektów pojęciowych” (termin J. S. Brunera, J. J. Goodnowa, G. A. Austina z r. 1957). Znaczenie terminów abstrakcyjnych poznaje się nie tylko poprzez fizyczne wskaźniki, ale za pomocą idei i abstrakcyjnych omówień.

W procesie przyswajania języka przekazywany jest nie tylko sposób widzenia świata, lecz również sposób zdobywania wiedzy o nim, nie tylko



znaczenia, ale sposób ich konstruowania. Rozwojowi języka towarzyszy rozwój myślenia. Przebieg tych procesów oraz ich wzajemne relacje stanowią jedno z bardziej skomplikowanych zagadnień psychologicznych. Oba procesy mają swoje uwarunkowania biologiczne (rozwojowe) i społeczne, a badali je m.in. przez przeszło sześćdziesiąt lat Jean Piaget i Lew S. Wygotski. Dziś są przedmiotem zainteresowania w dalszym ciągu psychologii poznawczej oraz wyrosłych na pograniczu kilku dyscyplin *cognitive science*.

Na uwarunkowania społeczne, które rozpatrywane były wcześniej, nakładają się biologiczne procesy rozwojowe. Zanim dziecko pójdzie do szkoły, na etapie pierwotnej socjalizacji, w zależności od swego najbliższego otoczenia wyposażone (lub nie) zostaje w pewne techniki i postawy intelektualne. Fakt znajomości tych technik ułatwia jednostce przyswajanie umiejętności, gdy na etapie rozwoju biologicznego znajdzie się na progu fazy myślenia abstrakcyjnego. Jednostki wzrastające w otoczeniu posługującym się kodem ograniczonym nie mają takich wzorów funkcjonowania poznawczego. Nie przekazują im tych wzorów również szkoła, która przede wszystkim nastawiona jest na przekazywanie i egzekwowanie wiedzy pojęciowej (nazewniczej) (Klaus-Stańska 2002) lub – na doskonalenie przede wszystkim umiejętności językowych i „literackich” (Bourdieu, Passeron 1990, 173). Zasady myślenia abstrakcyjnego jednostki muszą wydedukować sobie same na podstawie podręczników i żądań nauczyciela. Często jednak nauczyciel nie potrafi precyzyjnie tych swoich żądań zwerbalizować. Jak pisze Marody, może dojść nawet do tego, że w świadomości jednostek dochodzić będzie do oddzielenia wiedzy „szkolnej” od wiedzy „na co dzień”, nawet jeśli będzie się odnosiła do tej samej kategorii zjawisk. Katarzyna Stemplewska-Żakowicz mówi wręcz o tzw. wiedzy scholastycznej, niewykorzystywanej w sytuacjach życia codziennego (1986, 607–625; 1996, 109–111).

### ***Typologia kodów językowych***

Kryteriami, jakie przyjmuje M. Marody dla wyróżnienia kodów językowych, są: 1) własności formalne używanego języka oraz 2) własności poznawcze przekazywane za pośrednictwem języka. Są to dwie podstawowe własności, które dają się wskazać w każdej z wypowiedzi. Autorka stosuje w swojej propozycji terminologię Bernsteina z późniejszych wersji jego teorii. Choć dokonuje zmian w definiowaniu poszczególnych pojęć, uważa jednak, iż pojęcie kodów językowych zakorzeniło się już w języku nauk społecznych i zbędne byłoby stosowanie zupełnie nowych terminów. Kod językowy to „pewna całość formalno-poznawcza, przez odniesienie do której możemy charakteryzować wypowiedzi jednostek” (Marody 1987, 154). Własności formalne

kodów wypracowanego i ograniczonego przedstawiono w poniższym zestawieniu.

Zmodyfikowana wersja kodów językowych  
autorstwa M. Marody (1987, 154) – cechy formalne

Kod wypracowany	Kod ograniczony
Obecność złożonych konstrukcji syntaktycznych	Brak złożonych konstrukcji syntaktycznych
Obecność przejawów dystansu wobec własnej wypowiedzi („możemy powiedzieć”, „załóżmy, że”)	Brak tego typu wypowiedzi
Obecność zwrotów egocentrycznych („uwagam”, „myślę”, „wydaje mi się”)	Obecność zwrotów socjocentrycznych („nieprawdaż”, „czyż nie”, „czyż nie mam racji”)
Umiejętność planowania dłuższych wypowiedzi	Brak dłuższych wypowiedzi
Zróznicowany zasób słownictwa denotującego zwroty pojęciowe	Ograniczony zasób słownictwa

Właściwości poznawcze kodów muszą być ustalane poprzez analizę treści wypowiedzi. Za najistotniejszą cechę różnicującą kod ograniczony i wypracowany w wymiarze poznawczym Marody proponuje uznać odpowiednio konkretny bądź abstrakcyjny poziom konstrukcji znaczeń terminów denotujących obiekty pojęciowe (tamże, 154). Szczegółowa charakterystyka obu kodów pod względem poznawczym przedstawiona jest poniżej.

Zmodyfikowana wersja kodów językowych  
autorstwa M. Marody (1987, 155) – cechy poznawcze

Kod wypracowany	Kod ograniczony
Umiejętność wyjścia poza dane bezpośrednie	Koncentracja na konkretności, na tym, co bezpośrednio dane, zarówno w trakcie własnych wypowiedzi, jak i interpretacji cudzych
Umiejętność dostrzegania związków przyczynowych różnych poziomów	Orientacja na powierzchowne związki przyczynowe, odczytywane na podstawie asocjacji, a więc styczności w czasie i przestrzeni, zależności instrumentalnych,
Umiejętność uogólniania danych bezpośrednich	Brak umiejętności uogólniania danych bezpośrednich
Umiejętność dostrzegania związków między abstrakcją a konkretem	Niedostrzeganie związków między abstrakcją a konkretem
W procesie socjalizacji przykładanie większej wagi do wyuczania strategii poznawczych	W procesie socjalizacji przede wszystkim przekaz informacji o tym, jaki świat jest

Charakterystyki na poziomie formalnym i poznawczym można traktować rozłącznie. Stąd propozycja Marody, aby dychotomię Bernsteina uzupełnić o dwie jeszcze kategorie kodów poznawczych. Kod ograniczony i wypracowany pozostają bez zmian; cechuje je zgodność charakterystyk formalnych i poznawczych. Kategoria trzecia to *kod quasi-wypracowany*, który jest systemem werbalnym mającym cechy formalne kodu wypracowanego, a cechy poznawcze zbliżone do kodu ograniczonego. Kategoria czwarta to *kod więzi intymnych*, który charakteryzuje się cechami formalnymi kodu ograniczonego i cechami poznawczymi kodu wypracowanego. Jest to kod sytuacyjny, wytwarzany przez użytkowników kodu wypracowanego, pomiędzy którymi panują szczególnie zażyłe stosunki.

Kod quasi-wypracowany powstaje na bazie kodu ograniczonego. Jak wcześniej stwierdziła Marody, łatwiej jest przyswajać wiedzę, niż zmienić ukształtowany pierwotnie styl poznawczy, który wymaga treningu zadaniowego, a nie tylko werbalnego opisu. Przy powstaniu tego kodu uczestniczą dwie grupy czynników: 1) specyficzny typ kształcenia oraz 2) oddziaływanie środków masowego przekazu. Przez odbiorców treści płynących z mediów przejmowany jest język ludzi tam pracujących, a więc osób z wyższym wykształceniem<sup>2</sup>. Ani szkoła, ani media — zdaniem Marody — nie odsłaniają przed odbiorcą strategii poznawczych używanych przy konstruowaniu wiedzy. „Człowiek, który wychodząc od kodu ograniczonego przeszedł przez wszystkie nawet szczeble takiego kształcenia, może opanować formalne własności kodu wypracowanego oraz pewien zasób wiedzy, dla której sformułowania niezbędne były »abstrakcyjne« postawy i umiejętności poznawcze, a jednocześnie zarówno w swym myśleniu »na co dzień«, jak i w interpretacji tej wiedzy posługiwać się będzie strategiami poznawczymi podsuwanymi przez kod ograniczony” (tamże, 158). Pod wpływem kształcenia i środków masowego przekazu kod wypracowany utrwali się w tych jednostkach, które wcześniej się już z nim zetknęły, w tych natomiast, które wzrastały w środowisku posługującym się kodem ograniczonym, ukształtuje się kod quasi-wypracowany.

Do zaproponowanej przez siebie typologii kodów językowych Marody dodaje następujący komentarz:

1) kodu ograniczonego nie można utożsamiać z przedsięwziętym sposobem myślenia. W obszarze tego sposobu myślenia konkretne były zarówno język, wiedza i styl poznawczy. W przypadku kodu ograniczonego pewne elementy abstrakcji występują i raczej

---

<sup>2</sup>W czasie powstawania książki M. Marody uwaga o języku osób pracujących i występujących w mediach była zasadna. Ale czy dziś, kiedy „bohaterami” wielu audycji typu talk show, reality show itp. są ludzie z bardzo różnych środowisk społecznych, język mediów jest językiem wykształconej elity?

mówić należy o relatywnej dominacji konkretności. Kod ograniczony w porównaniu z językiem kultur przedpiśmiennych jest abstrakcyjny, a w porównaniu z kodem wypracowanym konkretny.

2) Wyróżnione kody to pewne typy idealne. „Czystym” przykładem kodu ograniczonego byłby styl poznawczy, który O. Lewis (1967, 603–605, [za:] Marody 1987, 160) określił jako przynależny do „kultury ubóstwa” a „czysty” kod wypracowany reprezentowałiby naukowcy i intelektualiści.

3) W twierdzeniach dotyczących możliwości poznawczych stwarzanych przez poszczególne kody przyjmuje się za stałą poziom inteligencji mierzony niewerbalnymi testami inteligencji.

4) Cechy formalne kodu są drugorzędne w stosunku do cech poznawczych.

5) Typ kodu nie przesądza o zawartości wypowiedzi. Za pomocą kodu ograniczonego można przekazać głębokie doświadczenia egzystencjalne, a używając kodu wypracowanego pleść bzdury. „Mądrość nie jest cechą zawartą w typie kodu, podobnie jak nie jest nią piękno wypowiedzi” (Marody 1987, 160).

Autorka powyższej koncepcji przedstawia również propozycję, jak z poziomu teoretycznego zmodyfikowanej wersji kodów językowych przejść do poziomu rozpoznania empirycznego. Jej propozycja wskaźnika kodów językowych brzmi następująco: „przy przyjęciu powyższych rozróżnień jedynym rozstrzygającym kryterium pozwalającym na empiryczną identyfikację kodów jest analiza stylu poznawczego przekazywanego za pośrednictwem wypowiedzi, w tym zwłaszcza analiza poziomu konstruowania znaczeń terminów opisujących obiekty pojęciowe” (Marody 1987, 165). Nie muszą to być pojęcia naukowe, mogą to być terminy z języka potocznego, które mogą być określane na poziomie konkretności lub abstrakcji (tamże).

Korzystając z tej propozycji, w prowadzonych przez siebie badaniach studentów rozpoznawałam reprezentantów trzech różnych kodów na podstawie formułowanych przez nich definicji sześciu pojęć, takich jak: *uczenie się*, *nauczanie*, *wychowanie*, *dyskusja*, *postawa* i *pisanie*. W tak krótkich wypowiedziach, jakimi są definicje, głównym kryterium możliwym do zastosowania było kryterium z poziomu „poznawczego” odnoszące się do koncentracji na konkretności, na tym, co bezpośrednio dane (kod ograniczony) lub braku takiej koncentracji (kod wypracowany). Drugie kryterium to umiejętność wnioskowania w trzech przykładach, odnoszących się w dwóch przypadkach do zależności świata społecznego (zapamiętywanie treści wykładu i posługiwanie się plotką) i w jednej do prawidłowości przyrodniczej (ginięcie planktonu). M. Marody za najistotniejsze kryterium z poznawczego poziomu zróżnicowanych kodów językowych uznała właśnie umiejętność dostrzegania zależności i wnioskowania. Zaliczałam studenta do grupy osób, które posługują się kodem ograniczonym, jeśli przynajmniej w trzech definicjach posługiwał się wyrażeniami konkretnymi lub podawał niepoprawne

definicje i nie przeprowadził ani jednego poprawnego wnioskowania. Reprezentantami kodu quasi-wypracowanego są studenci, którzy reprezentowali cechy formalne kodu wypracowanego (stosowane słownictwo), ale nie przeprowadzili ani jednego poprawnego wnioskowania lub też niezależnie od cech formalnych języka przeprowadzili jedno lub dwa poprawne wnioskowania. Grupę studentów posługujących się kodem wypracowanym tworzyli ci, którzy przeprowadzili trzy poprawne wnioskowania niezależnie od cech formalnych języka.

Wśród badanych studentów kierunków pedagogicznych i nauczycielskich na I roku studiów w świetle przyjętych wskaźników kod „ograniczony” reprezentowało 13,7% studentów, kod quasi-wypracowany 65,7%, a kod wypracowany 20,6%. Na V roku liczba studentów posługujących się kodem wypracowanym wzrosła do 37,8%, a używających kodu „ograniczonego” zmalała do 2,1%. Nieco mniejsza była też liczba osób używających kodu quasi-wypracowanego – na I roku było to 65,7%, a na V 59,5%.

Analiza panelowa dotycząca kodów z I i V roku pokazuje, iż 62% studentów reprezentowało ten sam rodzaj kodu na początku i końcu studiów (w 2/3 quasi-wypracowany, w 1/3 wypracowany), 32% zmieniło swój kod (w świetle zastosowanych wskaźników) z kodu quasi-wypracowanego na wypracowany, tylko 6% (4 osoby) odwrotnie.

Można postawić pytanie, czy osoby, które uzyskały maturę — studenci — rzeczywiście reprezentują ograniczony kod językowy, czy też dzięki kształceniu posiadały wyższe kompetencje językowe niż ci, którzy zakończyli edukację na poziomie podstawowym lub zawodowym. Można przypuszczać, iż spod pióra studenta (studentki) nie wyszłaby tak nieporadna wypowiedź, jaką w formie skargi (zażalenia) pod adresem sądu napisała absolwentka szkoły podstawowej<sup>3</sup>, ale kilka przykładów nieporadnych wypowiedzi studentów dałoby się przytoczyć. Dla zaznaczenia, iż zdaję sobie sprawę, że przy badaniu bardziej zróżnicowanych kulturowo zbiorowości, o różnym poziomie wykształcenia, studenci zaliczeni do grupy osób reprezentujących kod ograniczony mogliby się znaleźć wśród reprezentantów kodu „wyższego” poziomu, proponuję użyte tu za M. Marody określenie ująć w cudzysłów.

<sup>3</sup>Wypowiedź ta brzmiała następująco: „Kiedy uwieżyłam chłopcowi dla Smolarka Wojciecha zaszłam w ciążę chodząc z nim do ukończenia szkoły podstawowej. Wierząc jego słowom w moim młodym wieku 1974. [...] Sąd Wojewódzki nie posądził ojcostwa tylko zniesione zostały ze mnie koszty sądowe [...] Zapytuję się pana prezesa ministerstwa dlaczego biedny człowiek zaginiony przez drugiego bogacza z dolarami [...] Wysyłam badaną grupę krwi przez medycynę ale słyszę że i tam jest niesprawiedliwość wykonują za tym kto jest silniejszy” (podaję za Marody 1987, 242, pamiętając o tym, iż w pracy socjologa winna obowiązywać максима: „Non ridere, non lugere, neque detestari, sed intelligere” – nie wyśmiewać, nie oplakiwać, nie potępiać, lecz zrozumieć).

To, jakim kodem językowym posługuje się jednostka, rzutuje na jej procesy poznawcze, jej widzenie, rozumienie i interpretowanie rzeczywistości. Dla osób posługujących się kodem ograniczonym język *opisuje świat*, dla posługujących się kodem wypracowanym jest *narzędziem opisu świata*, jest jednym z możliwych do wyboru sposobem jego opisu (Marody 1987, 187). Wyniki przywołanych tu badań własnych piszącej te słowa pokazują, iż kody językowe w większym stopniu różnicują umiejętności poznawcze studentów (wnioskowanie, wyjaśnianie) niż uwarunkowania strukturalne, takie jak przynależność do kategorii społeczno-zawodowych rodziców czy poziom ich wykształcenia.

## Literatura

- BARTOSZEK A. (2003), *Kapitał społeczno-kulturowy młodej inteligencji wobec wymogów rynku*, Katowice.
- BERNSTEIN B. (1971), *Class, Codes and Control*, London.
- (1980), Socjologiczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G. W. Shugar, M. Słomczyński, przeł. Z. Babska, Warszawa.
- (1980), Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia, tłum. K. Biskupski, [w:] *Język i społeczeństwo*, wyb. i wstęp M. Głowiński, przeł. J. Arnold i in., Warszawa.
- (1990), *Odtwarzanie kultury*, wyb. i oprac. A. Piotrowski, przeł. i wstęp Z. Bokszański, Warszawa (Łódź ŁDD).
- BOURDIEU P., PASSERON J. C. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii nauczania*, przeł. E. Neyman, wstęp i red. A. Kłosowska, Warszawa.
- KLAUS-STAŃSKA D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn.
- KURCZ I. (1987), *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa.
- KWIATKOWSKI M. (2004), *Kapitał społeczny*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, Suplement, Warszawa [w druku].
- LEWIS O. (1967), *The Culture of Poverty*, [w:] *Current Perspectives in Social Psychology*, red. E. P. Hollander, R. G. Hunt, New York.
- MARODY M. (1987), *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Warszawa.
- STEMPLEWSKA-ŻAKOWICZ K. (1986), *Rozwój reprezentacji a kontrowersja „proceduralizm-deklaratywizm”*, „Przegląd Psychologiczny” nr 3.
- (1996), *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wrocław.
- ZIÓŁKOWSKI M. (2002), *Dziedziczenie i wybór. Zwiększone możliwości wyboru, nierówności społeczne i problemy społecznej tożsamości*, „Studia Socjologiczne” nr 3.