

## SOCJALIZACJA DO KULTURY FIZYCZNEJ, CZYLI KONSTRUOWANIE HABITUSU<sup>1</sup>

Problematyka socjalizacji jest szeroko opisywana w literaturze socjologicznej od wielu lat. Można na nią spojrzeć jako na proces nabywania przez ludzi wiedzy, umiejętności, wartości i norm najistotniejszych dla uczestnictwa w życiu społecznym i w grupie, w której jednostka funkcjonuje. Z drugiej strony jest to proces uspołeczniania, polegający na przekształcaniu przez instytucje społeczne indywiduum ludzkiego w jednostkę obdarzoną osobowością społeczną i – jak twierdzi Pierre Bourdieu, do którego koncepcji teoretycznej nawiązujemy w niniejszym artykule – w specyficzny klasowy habitus. W tym drugim przypadku mamy do czynienia z procesem symbolicznej przemocy stosowanej wobec jednostki (głównie w systemie oświaty), którą społeczeństwo kształtuje zgodnie z uznawanymi przez siebie normami i potrzebami. W socjologii sportu powiedziano już bardzo dużo na temat tego, dlaczego pewni ludzie angażują się w sport a inni nie, tego, w jaki sposób jesteśmy socjalizowani uprawiając sport, a także jak wyczynowi sportowcy adaptują się do pozasportowego życia po zakończeniu kariery sportowej. Wiemy więc, że na proces socjalizacji do sportu (i to, czy ktoś ostatecznie zajmie się sportem lub nie) ma wpływ szereg czynników, które Sewell<sup>2</sup> w swoim klasycznym modelu procesu socjalizacji do sportu, podzielił na trzy grupy: cechy osobowe, wpływ osób znaczących oraz sytuacje socjalizujące (czynniki społeczne, okoliczności i miejsca, w których uspołecznienie się odbywa, np. dom rodzinny, szkoła, klub, drużyna, grupa rówieśnicza, mass media). W wielu badaniach analizujących znaczenie czynników socjalizujących do sportu, rodzina i grupa rówieśnicza były uznawane za bardziej wpływowe niż szkoła. Wpływ rodziny na socjalizację do sportu jest szczególnie wyraźny w okresie dzieciństwa, ale zmniejsza się wraz z dorastaniem dzieci. Rodzina jest dla dziecka bardzo ważnym punktem odniesienia, z jej perspektywy po-

---

1 Pracę wykonano w ramach projektu badawczego Akademii Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie PU.5 (B.W. I.45) finansowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

2 W.H. Sewell (1963) *Some recent developments in socialization theory and research*. „The Annals of the American Academy of Political Science” 349 (Sept.), s. 163-181.

strzegany jest świat społeczny i świat sportu. Przywołując przykłady kilku klasycznych prac poświęconych sportowej socjalizacji warto wspomnieć na przykład badania Smith i Theberge<sup>3</sup>, które zauważyły, że dziecięca aktywność fizyczna wydaje się być dodatnio skorelowana z aktywnością fizyczną rodziców oraz z zachętami z ich strony do uczestnictwa w sporcie i rekreacji lub Greendorfer i Lewko<sup>4</sup>, którzy zidentyfikowali ojców jako główne źródło zainteresowań sportowych zarówno dla chłopców, jak i dziewcząt (matki nie wydawały się być osobami znaczącymi w tym procesie). Snyder i Spreitzer<sup>5</sup> stwierdzili z kolei, że największy wpływ na sportowe zaangażowanie dziecka ma rodzic tej samej płci co dziecko. Wiemy także, że inaczej przebiega proces socjalizacji do sportu chłopców i dziewcząt.

Socjalizacja jest procesem nieformalnego i formalnego nauczania i uczenia się, którego efektem jest wiedza, umiejętności i wiele kompetencji społecznych, które pozwalają jednostkom na analizy sytuacji społecznej i podejmowanie optymalnych w danej sytuacji decyzji i działań. Proces ten nie ma charakteru uniwersalnego. Jego przebieg ma zawsze charakter kontekstowy. Zależy m.in. od cech grup, w których przebiega i szerszego kontekstu kulturowego, ekonomicznego czy politycznego. Jest on także uwarunkowany miejscem jednostek lub grup w strukturze społecznej. Bourdieu zwrócił szczególną uwagę na jego klasowy kontekst. Jak zauważył Jerzy Szacki: „żaden [socjolog] (...) nie twierdzi tak zdecydowanie [jak Bourdieu], że socjalizacja ma nieuchronnie charakter klasowy i polega w gruncie rzeczy na przyuczaniu jednostki do życia w sposób właściwy danemu środowisku, do tego, aby znała swe miejsce w społeczeństwie, wiedziała (lub może raczej czuła), jakie możliwości i jakie ograniczenia wiążą się z jej pozycją społeczną, co jej się należy, a co jest nie dla niej”<sup>6</sup>. Klasowej socjalizacji podlega także socjalizacja sportowa lub – szerzej – socjalizacja do kultury fizycznej. Korzystając z siatki pojęciowej Bourdieu, można powiedzieć, że jej efektem jest zawsze uformowanie specyficznego habitusu jednostek i wyposażenie ich w zasób, który określić możemy mianem kapitału kultury fizycznej. Pojęcie habitusu do nauki wprowadził niemiecki filozof i socjolog Norbert Elias<sup>7</sup>. Stanowił on w jego interpretacji nazwę dla „ogółu tych cech ludzkich, które w wyniku trwającej od momentu narodzin socjalizacji dołączają się do cech wrodzonych, powodując zasadnicze modyfikacje sposobu przejawiania się tych ostatnich”<sup>8</sup>. Była

3 D.H. Smith, N. Theberge (1987) *Why People Recreate: An Overview of Research*. Champaign.

4 S.L. Greendorfer, J.H. Lewko (1978) *The role of family members in sport socialization of children*. „Research Quarterly” 49, s. 146-152.

5 E.E. Snyder, D. Spreitzer (1973) *Family influence and involvement in sports*. „Research Quarterly” 44, s. 249-255.

6 J. Szacki (2002) *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa, s. 896.

7 N. Elias (1980) *Przemiany obyczajów w cywilizacji Zachodu*. Warszawa.

8 J. Szacki, *op. cit.*, s. 742.

to więc wyuczona druga natura człowieka, nabywana w dużej mierze nieświadomie. Jednostki zwykle nie zdają sobie sprawy, że ich habitus został im narzucony i że zależny jest on od grupy społecznej, w której jednostka funkcjonuje. Pojęcie to spopularyzował Bourdieu, rozwijając je (wraz z Passeronem) w książce *Reprodukcja*<sup>9</sup>. Jego koncepcja habitusu jest próbą rozwiązania problemu relacji jednostki i społeczeństwa. Według Bourdieu przeciwstawianie tych dwóch bytów jest fundamentalnym błędem z racji tego, że zsocjalizowana jednostka nie stoi w opozycji do społeczeństwa, a jest jedną z jego postaci i nosi je (społeczeństwo) w sobie jako różnorodne zinternalizowane trwałe dyspozycje<sup>10</sup>. W książce-wywiadzie, *Sociology in Question*, Bourdieu wypowiada jedną ze swoich definicji habitusu, rozumianego jako „[...] nabyte dyspozycje, trwałe sposoby bycia i postępowania, które wyrażają się poprzez ciała”<sup>11</sup>. Według interpretacji Szackiego, Bourdieu traktował habitus jako „łączny rezultat oddziaływań socjalizacyjnych, jakim podlega w ciągu życia jednostka, rezultat zinternalizowania przez nią społecznych norm i wartości, tj. całokształt nabytych przez nią i utrwalonych dyspozycji do postrzegania, oceniania i reagowania na świat zgodnie z ustalonymi w danym środowisku schematami”<sup>12</sup>. Kłoskowska, interpretując pojęcie habitusu Bourdieu, zwraca także uwagę, że jest to „kompleks interioryzacji, czyli tendencji, postaw, dyspozycji uwewnętrznionych, wprowadzony w sferę ludzkich nawyków. Habitus rozciąga się na dziedzinę ocen, emocjonalnych reakcji, stosunku do wartości”<sup>13</sup>. Strzyczkowski pisze zaś, że habitus u Bourdieu to „system dyspozycji, który stanowią wytwory trajektorii społecznej oraz oczekiwań, wynikających z pozycji zajmowanej wewnątrz danego pola”<sup>14</sup>. Jak widać, istnieje wiele interpretacji tego pojęcia – zbliżonych, jeśli chodzi o treść, a różnych pod względem sposobu. Bourdieu zachęca swoich czytelników do szukania własnych dróg interpretacyjnych poprzez wieloznaczny styl jego pisarstwa.

Nie ulega jednak wątpliwości, że habitus jest odbiciem w jednostce tego, co zewnętrzne i społeczne, i że jest, jak to ujmuje Sztandar-Sztanderska „internalizacją zewnętrzności, czyli strukturą ustrukturyzowaną”<sup>15</sup>. Z drugiej

---

9 P. Bourdieu, J.C. Passeron (2006) *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa.

10 P. Bourdieu (1995) *Sociology in Question* (rozdz. How can one be a sportsman?, s. 117-131). London, s. 15.

11 „[...] acquired dispositions, the durable ways of being or doing that are incorporated in bodies (and which I call habitus)”, *op. cit.*, s. 15.

12 J. Szacki, *op. cit.*, s. 894.

13A. Kłoskowska (2006) *Wstęp do wydania polskiego* [w:] P. Bourdieu, J.C. Passeron (red.) *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa, s. 13-14.

14 K. Strzyczkowski (2007) *O (nie)użyteczności pojęcia kapitału kulturowego z perspektywy ustaleń socjologii amerykańskiej*. „Kultura i Społeczeństwo” LI, (3), s. 42.

15 K. Sztandar-Sztanderska (2010) *Teoria praktyki i praktyka teorii. Wstęp do socjologii Pierre’a Bourdieu*. Warszawa, s. 35.

jednak strony, przyjmując, że jednostki w sposób twórczy używają przyswojonych w toku socjalizacji schematów myślenia i działania (co, pomimo swej skłonności do determinizmu społecznego, akceptował sam Bourdieu), habitus będzie także „eksterioryzacją wewnętrzności” i „strukturą strukturującą” (*structured structuring structure*). Tak więc habitus jest efektem społecznych uwarunkowań, ale także czynnikiem sprawczym i źródłem dalszej reprodukcji kulturowej schematów działania, percepcji i ocen (klasowych, narodowych, etnicznych, płciowych itd.). Przy czym jednostki socjalizowane w podobnym kontekście społecznym wykształcą podobne habitusy i coś, co można nazwać pokrewieństwem stylu, w tym stylu klasowego. Styl ten przejawia się w różnych dziedzinach życia (zarówno w pracy, jak i w czasie wolnym), zachowując jednak zawsze swoją specyfikę. Bardzo dobrym metaforycznym przykładem trwałości habitusu podawanym przez Bourdieu jest styl pisma każdego człowieka, którego najważniejsze cechy pozostają bez zmian, niezależnie od tego, czy pisze on na papierze, tablicy, ścianie i niezależnie od użytego do tego celu przyboru<sup>16</sup>. Częścią habitusu jednostki będą m.in. dyspozycje związane z szeroko definiowaną kulturą fizyczną, postawą jednostki wobec ciała i cielesności, higieny, własnej urody, odżywiania się czy wreszcie podejmowania aktywności sportowo-rekreacyjnej i nadawanego jej sensu.

Przyjmując, że habitus jest nabywany w znacznej mierze nieświadomie, także dyspozycje do podejmowania praktyk sportowych i stosunek do ciała będą rozwijane w dużej mierze nieświadomie a później – na przykład w trakcie poświęconemu temu problemowi wywiadowi dotyczącego dróg wkraczania do sportu – racjonalizowane. Na przykład: wydaje nam się, że nasze zainteresowanie sportami walki wynika z namowy trenera, który (jako osoba znacząca z modelu Sewella) pojawił się na naszej drodze życia. Tymczasem być może trener wykorzystał tkwiące w nas dyspozycje do rywalizacji i fizycznego kontaktu ukształtowane w rodzinie, poza instytucjami edukacyjnymi. Może to dotyczyć odmiennych stylów wychowawczych i stosunku rodziców do pracy i pracowitości, dyscypliny, znaczenia przypisywanego praktykom prozdrowotnym czy roli siły fizycznej w życiu. Osoby z klasy niższej prezentują częściej bardziej restrykcyjny styl wychowawczy, a także przykładają większą wagę do wykorzystywania sportu w celu rozwoju cech takich jak dyscyplina czy pracowitość (podejście instrumentalne: *„Chciałbym, żeby dzieci były sprawne, sprytne, no, aczkolwiek nie będę ich przymuszał na siłę do zapasów, bo mogą wybrać sobie jakąś inną dyscyplinę [...] Syn robi salta, robi wywrotki, robi wszystko, co możliwe, jest silny, naprawdę jest sprawny, no i tak jak wspomniałem na początku, nigdy nie miał w szkole problemów z dziećmi, z otoczeniem. [...] [...] Jeśli chodzi o sport oceniam go na plus, jeżeli chodzi o reakcje kolegów na ulicy, ma wielkie poważanie jako chłopak,*

---

16 P. Bourdieu (2005) *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*. Warszawa, s. 219.

który jest silny. [...] trzeba po prostu chcieć pracować. Trzeba po prostu pracować” [...] dzieci powinny być zdyscyplinowane, że powinna ta dyscyplina u tych dzieci być, a bardzo kreuje się dyscyplinę, jeżeli dzieci trenują i są pod jakąś kuratelą trenerów. Tu właśnie, stąd się bierze ta dyscyplina”; wywiad nr 2 – zapasy) a osoby z klas wyższych częściej akcentują autoteliczne funkcje sportu („[...]my nie uważamy, że sport jest najważniejszy w jego życiu. Tak naprawdę standardy, które mu próbujemy w jakiś tam sposób ustalać, to jest tak, że jest edukacja, a sport to jest warstwa przyjemności, czyli czegoś, co robi się w wolnym czasie” – wywiad nr 4 z jeździectwa; „ja też takie mam chyba do tego podejście, że po prostu jednak dla mnie najważniejsze jest, żeby sport sprawiał po prostu przyjemność [...]; wywiad nr 31 z jeździectwa).

Nasza skłonność do uprawiania sportów indywidualnych może się także wiązać z tym w jaki sposób były one postrzegane przez rodziców i najbliższą grupę odniesienia. Jak zauważa Bourdieu członkowie klasy wyższej prezentują zwykle postawę niechęci wobec sportów drużynowych i sportów fizycznego kontaktu<sup>17</sup>. Wynika ona z postrzegania ich jako zajęć o pospolitej popularności, niechęci do wymogu podporządkowania się zbiorowej dyscyplinie, tego, że cenione są w nich prosta fizyczna siła, brutalność i odporność na ból i brak im często pożądanej przez klasę wyższą elegancji ubioru i zachowania („Tenis jest to jak dla mnie, jest to sport bardzo kulturalny. On ma dobry PR, bo jest czysty, ładny jak golf, estetyczny, ładne panie w krótkich spódniczkach i tak dalej, jest po prostu estetyczny i jest miły dla oka” – wypowiedź przedstawiciela klasy wyższej, rodzica dziecka uprawiającego tenis; wywiad nr 19)<sup>18</sup>.

Ludzie z różnych klas społecznych konstruują odmienne „habitusy kultury fizycznej” i inna będzie zawartość ich kapitału kultury fizycznej. Rozważając problematykę kapitału kultury fizycznej, w jaki ludzie z różnych klas wyposażają swoje dzieci, poruszamy się na obrzeżach koncepcji reprodukcji społecznej opisanej przez Bourdieu i Passerona w poprzedzającej *Dystynkcję* pracy pod tytułem *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*<sup>19</sup>. Choć sprawy sportu lub nawet szkolnego wychowania fizycznego nie są w *Reprodukcji* poruszane wprost, przedstawiona tam koncepcja przemocy symbolicznej i kultury prawomocnej mają także do nich zastosowanie. *Reprodukcja* poświęcona jest analizie francuskiego systemu szkolnego i znaczenia kapitału kulturowego (w tym szczególnie kompetencji językowych) dla osiągnięć szkolnych, sukcesu zawodowego i społecznego z akcentem na (konfliktowo i marksistowsko nasyconą) koncepcją niesprawiedliwości i przemocy symbolicznej klas dominujących wobec klas ludowych. Przemoc ta realizowana byłaby w teoretycznie merytokratycznych systemach oświatowych. W *Reprodukcji* opisane są zasady działania tego systemu; przytoczone zostały także liczne

17 *Op. cit.*, s. 260-277.

18 Cytaty z wywiadów w ramach badań Michała Lenartowicza I.45 (PU-5) AWF Warszawa.

19 P. Bourdieu, J.C. Passeron, *op. cit.*

dowody empiryczne (głównie z lat 60. XX wieku). Problem przemocy symbolicznej, wiąże się z instrumentalnym (bardziej lub mniej świadomym) wykorzystywaniem symboli do legitymizacji i utrwalania władzy realnej, co wynika z „symbolicznego zniewolenia w sferze wartości”<sup>20</sup> i uznania wyższości i obowiązywania kultury prawomocnej klas dominujących. Mechanizm działania przemocy symbolicznej polega na wpajaniu kolejnym pokoleniom dominujących wartości i kształtowaniu ich habitusu<sup>21</sup>. Prowadzi to do reprodukcji – odtwarzania zarówno kultury dominującej, jak i kolejnych pokoleń klas dominujących oraz permanentnej legitymizacji systemu tej dominacji. Kapitał kultury fizycznej jako część kapitału kulturowego jednostek byłby elementem systemów wartości związanych z samą aktywnością fizyczną, ale także ze stosunkiem do ciała i cielesności (który Bourdieu komentuje także w *Dystynkcji*) lub higieny (wpisanym w dyskurs reprodukcji wartości opisywany przez Bourdieu i Passerona), a także z pozycją społeczną, poziomem bogactwa, elitarnością związaną z posiadaniem określonej pozaszkolnej wiedzy, kontaktami społecznymi i możliwością ich wykorzystywania. Tak jak bogaty lub ubogi język lub określony akcent wyniesione z domu rodzinnego stanowią elementy kapitału kulturowego i cechy charakterystyczne klas, tak hierarchie wartości i postaw oraz kompetencje w określonych praktykach sportowych (choć zapewne bez znaczenia dla wyników szkolnych) stanowią także klasowe wyposażenie kulturowe. Umiejętności w zakresie trudno dostępnych i możliwie bezużytecznych ekonomicznie praktyk sportowych mogą być dyskretnymi, ale ważnymi wyróżnikami stylu życia reprezentanta klasy dominującej. W ten sposób *les héritiers*, czyli „diedzice” rozumiani jako dzieci z klas wyższych „wyposażone już w rodzinach w kapitał kulturowy, w sprzyjającą motywację i ufność we własny sukces [...] traktujący prawomocną kulturę jako swój należny spadek”<sup>22</sup>, różnić się będą od robiących kariery *les miraculès* (do których należał zresztą sam Bourdieu) z klas niższych. Te różnice to także wyposażenie w dziedzinie kultury fizycznej, w tym umiejętności z zakresu pewnych dyscyplin sportu (np. żeglarstwa, windsurfingu, narciarstwa, snowboardu, tenisa czy jeździectwa), wyuczona i zinternalizowana wysoka kultura spędzania czasu wolnego, a także kapitał społeczny towarzyszący różnym praktykom sportowym i konsumpcji sportowej – zwłaszcza bezpośredniemu kibicowaniu (np. na turniejach tenisowych czy podczas finałów dużych imprez sportowych, które stają się często miejscem spotkania elit). W pozaszkolnej rywalizacji mogą one stanowić spoiwo, scalające posiadaczy kultury prawomocnej, oraz formę bariery oddzielającą ich od pozostałych członków społeczeństwa. Kompetencje te kształtowane są w ramach rodzinnej kultury fizycznej; rodzice inicjują, a później podtrzymują

---

20 A. Kłoskowska (2006), *op. cit.*, s. 23.

21 *Op. cit.*

22 *Op. cit.*, s. 25.

zainteresowania sportowe dzieci, socjalizując je też do aktywności w czasie wolnym i przygotowując do samodzielności także w tej dziedzinie życia.

Głównym efektem związanej z kulturą fizyczną socjalizacji byłoby więc w rozumieniu koncepcji Bourdieu ukształtowanie dyspozycji: gustów i gotowości do podejmowania pewnych działań w polu sportu, rekreacji ruchowej i dbałości o ciało. Dyspozycje te byłyby znacznie ważniejsze niż same sportowe umiejętności, na które kładzie się nacisk w procesie wychowania fizycznego w szkołach. W przypadku przekonania o potrzebie ruchu, chęci jego podejmowania i gotowości do działania, zewnętrzne uwarunkowania (np. klasyczne: brak czasu, miejsca na ćwiczenia i pieniędzy) nie mają tak dużego znaczenia. Pamięć pozytywnych wrażeń z zajęć wychowania fizycznego w szkole może lepiej służyć kształtowaniu gotowości do dorosłej aktywności sportowej i rekreacyjnej niż znajomość technicznych umiejętności z gier zespołowych, gimnastyki czy lekkiej atletyki. Szczególnie, gdy ze względu na otyłość lub dysfunkcje ciała w żaden sposób nie możemy sprostać wzorcom ruchowym i oczekiwaniom nauczycieli wychowania fizycznego<sup>23</sup>.

---

23 O czym niezwykle wnikliwie i niezwykle ciekawie pisze np. K. Wathne (2011) *Movement of large bodies impaired: the double burden of obesity: somatic and semiotic issues*. „Sport, Education and Society” 16:4, s. 415-429.