

Agnieszka Suchocka
Akademia Marynarki Wojennej

PRZEMOC SYMBOLICZNA JAKO ELEMENT UKRYTEGO PROGRAMU KSZTAŁCENIA POLSKIEJ SZKOŁY

STRESZCZENIE

Szkoła powszechnie kojarzy się z miejscem wszechstronnego rozwoju wychowanka, gdzie zachodzące procesy dydaktyczno-wychowawcze mają na celu wychowanie jednostki samodzielnej, kreatywnej, twórczo podchodzącej do problemów. Takie zapisy istnieją w urzędowych programach dydaktycznych i wychowawczych. Jednak obok oficjalnego procesu wychowania ogromną rolę w kształtowaniu jednostki odgrywa tak zwany ukryty program wychowania, którego nieodłącznym elementem jest przemoc symboliczna. Autorka w artykule charakteryzuje elementy przemocy symbolicznej występujące w polskim systemie edukacji i ich wpływ na wychowanie jednostki.

Słowa kluczowe:

szkoła, przemoc symboliczna, ukryty program wychowania, etykietowanie, emancypacja.

Szkoła to miejsce wszechstronnego rozwoju uczniów, instytucja przekazująca normy, wartości, wzory postępowania oraz obyczajowość kulturową. Jej mury powinni opuszczać ludzie wszechstronnie wykształceni, otwarci na świat, tolerancyjni. Czy jednak tak jest? Współczesna polska szkoła jest miejscem, gdzie wtłacza się uczniom określoną wizję świata i gotowe obrazy rzeczywistości, które są bezrefleksyjnie przyjmowane przez „konsumentów” wiedzy. Wpasowuje się ich w pewne ramy zachowań i światopoglądu, czego nie są świadomi. Dzieje się to poza oficjalnym programem kształcenia i wychowania. Do głosu dochodzi tak zwany ukryty program wychowania, którego konstytutywnym elementem jest przemoc symboliczna.

Jest to centralna kategorią rozważań Pierre’a Bourdieu. W jaki sposób działa symboliczna przemoc? Pierwszym krokiem do zrozumienia powyższego zjawiska jest wytłumaczenie konstytutywnych dla teorii Bourdieu pojęć: *habitus*, pole symboliczne, kapitał symboliczny, władza symboliczna.

Habitus to „kompleks interioryzacji, czyli tendencji, postaw, dyspozycji uwewnętrzniionych, wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków”¹. Można powiedzieć, że habitus jest czymś w rodzaju prawa czy reguł gry społecznej. P. Bourdieu twierdzi również, że to warunki życia wpływają na kształtowanie habitusów, które po rozszerzeniu na różne sfery życia jednostek stwarzają konfiguracje kulturowe postrzegane jako style życia². Habitusu nie można uznać ani za do końca nieświadomiony, ani za uświadomiony — występuje gdzieś pomiędzy tymi dwiema skrajnościami.³ Edukacja to proces, w którym władza klasy panującej realizowana jest w sferze symbolicznej, gdyż elementy korzystnego dla niej habitusu są honorowane i nagradzane, podczas gdy elementy habitusów innych klas decydują o szkolnych porażkach⁴. Habitus można również rozumieć jako swoisty system przyzwyczajzeń, wartości, system znaczeń zinternalizowanych w czasie życia, które pośredniczą między jednostką a społeczeństwem. Determinuje on postępowanie człowieka i określa sposób działania w grze o charakterze symbolicznym. Przemoc symboliczna to nic innego jak ścieranie się habitusów.

Pole symboliczne zawiera w sobie pola intelektualne, religijne i estetyczne. Pole jest rozumiane jako symboliczna przestrzeń, w jakiej porusza się jednostka i zajmuje w niej konkretną pozycję. Jest więc sferą, w której dana jednostka działa (np. literacka, artystyczna, naukowa), areną walk o zasoby⁵.

Kapitał symboliczny, czyli poziom wiedzy i uznania, to prestiż danej jednostki czy grupy społecznej. Jest to również honor w sensie reputacji⁶. Kapitał symboliczny jest nam przypisany poprzez funkcję, jaką pełni i prestiż związany z wykonywaniem tej roli. Oznacza więc nasz autorytet społeczny. Na kapitał ten składają się symbole związane z prestiżem społecznym. Zaliczamy do nich: tytuły (szlacheckie, naukowe), insygnia władzy czy monumentalną architekturę. Wszystko to ma stworzyć oraz utrzymywać dystans między klasami.

Władza symboliczna, czyli „każda władza, której udaje się narzucić znaczenia, i to narzucić je jako uprawnione, ukrywając układy sił leżące u podstaw jej mocy, dorzuca do owych sił swoją własną moc, to znaczy moc czysto symboliczną”⁷. Władza ta opiera się na posiadaniu kapitału symbolicznego. „Władza symboliczna nie tkwi w samym symbolu, lecz jest własnością stosunków społecznych”⁸.

¹ P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 13.

² Tamże, s. 35.

³ E. Hałas, *Symbole w interakcji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 172.

⁴ E. Baldwin, B. Longhurst, S. Mccracken, M. Ogborn, G. Smith, *Wstęp do kulturoznawstwa*, Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań 2007, s. 138.

⁵ P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja...*, wyd. cyt., s. 38–46.

⁶ Tamże, s. 45.

⁷ Tamże, s. 73.

⁸ E. Hałas, *Symbole w interakcji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 159.

Czym zatem jest przemoc symboliczna? Polega ona na transmisji wzorców zachowań, znaków i treści danej kultury wraz z narzucaniem ich interpretacji. Przemoc symboliczna „dokonuje się dokładnie tam, gdzie się jej za przemoc nie uważa. Opiera się na fakcie akceptowania przez ludzi zespołu podstawowych przedrefleksyjnych założeń”⁹.

Przemoc symboliczna jest dyskretną formą manipulacji, jest odmianą panowania ukrytego, zawołanego. Poprzez działania, których podtekstu osoby zdominowane nie potrafią odczytać, jednostki dominujące przekazują im treści, które w danej kulturze uważane są za jedyne prawdziwe, za słuszną drogę. W efekcie jeden kulturowy system symbolizmu i znaczeń zostaje narzucony na system innej grupy społecznej¹⁰. Zjawisko to często w literaturze przedmiotu nazywane jest mechanizmem (modelem) reprodukcji kulturowej.

Podleganie oddziaływaniu przemocy symbolicznej zaczyna się już od najmłodszych lat życia, we wszystkich rodzajach środowisk wychowawczych, poczynając od rodziny, przez szczeble edukacji, na grupie rówieśniczej kończąc. Instytucje wychowawcze narzucają nam kulturę, zakres wiedzy i sposób jej interpretowania. „Każde działanie pedagogiczne stanowi symboliczną przemoc jako narzucanie przez władze arbitralności kulturowej. Działanie pedagogiczne stanowi przemoc symboliczną, ponieważ u jej podstaw, poprzez narzucanie i wdrażanie arbitralności kulturowej (wychowanie), znajdują się układy sił między grupami lub klasami składającymi się na formację społeczną”¹¹. Jest to wpływanie na nasze zachowanie oraz światopogląd w sposób zawołany, poprzez działania wynikające z ukrytego programu kształcenia szeroko pojętego. „Program utajony to program faktycznie oddziałujący na młodzież szkolną, lecz niepoddający się żadnej rejestracji. Jego wpływ, dobry lub zły, jest bardzo różny w zależności od poziomu uczniów, od środowiska wychowawczego, od wpływu zaplanowanej pracy wychowawczej szkoły oraz realizacji rzeczywistego programu nauczania. Na program utajony składa się wiele czynników, między innymi atmosfera domu i szkoły, opinie rodziców i rówieśników o szkole, wpływ rówieśników, styl pracy znaczących nauczycieli, wpływ szerszego otoczenia społecznego, w tym środków masowego przekazu”¹². Ukryty program funkcjonuje obok programu oficjalnego, zapisanego w dokumentach normatywnych — podstawach programowych, regulaminach, statutach. Stanowi on zespół kompetencji, norm, wartości, zachowań i postaw przyswojonych podczas edukacji szkolnej, jednak równoległe do zapisów programu formalnego. „(...) najogólniej można

⁹ P. Bourdieu, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 162.

¹⁰ E. Baldwin, B. Longhurst, S. McCracken, M. Ogborn, G. Smith, *Wstęp do kulturoznawstwa*, wyd. cyt., s. 138.

¹¹ P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja...*, wyd. cyt., s. 16.

¹² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa, s. 316.

by scharakteryzować go jako pewien zasób wiedzy i doświadczeń, które są przekazywane uczniom przez określoną strukturę znaczeń, zarówno treści oficjalnych, jak i relacji społecznych, wykraczających poza założenia zawarte w programach jawnych. Jego źródła obejmują konteksty instytucjonalne i szersze konteksty środowiskowe, w których odbywa się kształcenie, a także strukturę i tok programu kształcenia z uwzględnieniem technik pedagogicznych, tekstów i materiałów stosowanych w programie, łącznie ze skryptami nauczycieli”¹³.

Elementy ukrytego programu wychowania mieszczące się w kategoriach przemocy symbolicznej to:

- stosowanie zakazów;
- stawianie granic;
- domaganie się wypełniania poleceń;
- urabianie przekonań i światopoglądu;
- wymaganie adekwatnej interpretacji oczekiwań nauczycieli i odpowiednie reagowanie;
- specyfika czasu;
- system testowania i egzaminowania;
- funkcje przestrzeni;
- posiadanie monopolu na wiedzę przez nauczyciela;
- stygmatyzowanie uczniów — etykietowanie płciowe, stwarzanie nierównych szans uczniom o różnych statusach majątkowych;
- treści podręczników szkolnych niosące ze sobą określone widzenie świata w zadaniach i poleceniach z pozoru neutralnych światopoglądowo.

Powyższe elementy mieszczą się w kategorii władzy i dyscypliny, elementów ściśle związanych z funkcjonowaniem instytucjonalnych form kształcenia. M. Czerepaniak-Walczak wyróżniła dwa rodzaje władzy: władzę do i władzę nad¹⁴.

Władza do stanowi według autorki podstawę funkcjonowania człowieka w świecie. Jest podstawą dyskursów emancypacyjnych. Jednostki biorą udział w tworzeniu norm i zasad, które porządkują ich życie, są podmiotami relacji społecznych.

Drugim typem władzy jest władza nad. Tutaj „władca” wie lepiej, co jest dla „podwładnych” lepsze, czego chcą, według jakich norm i wartości mają funkcjonować. Stanowi ona podstawę przedmiotowego traktowania jednostek, których status

¹³ J. Nowotniak, *Ukryty program szkoły*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, red. T. Pilch, Żak, Warszawa 2007, s. 926.

¹⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Nie myśl, bądź posłuszny — dyskurs władzy w szkole*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2008, s. 265.

zostaje zredukowany do kategorii rzeczy, które można „przestawiać” zgodnie z zamysłem sprawujących władzę. Właśnie ten typ władzy wpisany jest w funkcjonowanie wychowania szkolnego. Centralną zasadą jest posłuszeństwo i poszanowanie dla hierarchicznych struktur. Właśnie ten typ władzy jest charakterystyczny dla polskiej szkoły. Uczeń pozostaje trybikiem w maszynie systemu edukacji, nie ma tu miejsca na poszukiwanie wiedzy, znajdowanie własnych, niepowtarzalnych dróg rozwiązań napotykanym problemom. Rzeczywistości przedstawianej przez nauczycieli muszą być nadane te same znaczenia, to oni decydują, jakie pytania powinny być zadane i jakich na nie należy udzielać odpowiedzi. Uczniom narzucane są konkretne wizje świata, zgodnie z kulturą akceptowaną przez dysponujących władzą (dyrektor, nauczyciele). Uczniowie nawet gdy nie zgadzają się z narzucanymi interpretacjami zastanej rzeczywistości, przyjmują postawę obronną, „na przeczekanie” — starają się trafnie interpretować oczekiwania nauczycieli i odpowiednio z oczekiwaniami reagować na wymagania (interpretowanie lub konstruowanie wypowiedzi zgodnie z zasadą „co autor — nauczyciel — miał na myśli”).

Instytucje oświatowe w działalności wychowawczej wykorzystują tak zwane subtelne techniki dyscyplinowania w postaci egzaminowania uczniów czy też ich repartycji w przestrzeni¹⁵. Uczniowie są postrzegani przez pryzmat ocen, umiejętności oraz zdolności. Na tej podstawie tworzone są klasy (żeby nie powiedzieć szkoły, szczególnie na szczeblu gimnazjalnym) dla uczniów zdolnych i tych, którzy mają niepowodzenia szkolne. Sytuacja taka przyczynia się do kreowania określonego obrazu własnego ja oraz odpowiedniego „usadowienia” jednostki w strukturze społecznej. Mamy do czynienia ze zjawiskiem stygmatyzacji uczęszczania do „gorszej” klasy (nawet oznaczenia klas A, B, C... niosą ze sobą zakodowaną informację).

M. Foucault egzamin oraz wystawianie uczniom ocen liczbowych zalicza do procedur normalizujących, które są wyrazem władztwa pedagogicznego i powodują rytualizację zachowań poddanych tej władzy¹⁶. Autor jako elementy sprawowania władzy przez system edukacyjny wymienia również praktyki ujarzmiania, do których zalicza trzy procedury: ustalanie rytmu; narzucanie określonych czynności i regulację powtarzających się cykli; normalizujące sankcje w postaci mikropenalizacji¹⁷:

- czasu (spóźnienia, nieobecności, przerwy w pracy);
- aktywności (brak koncentracji uwagi, niestaranność);
- zachowań (niegrzeczność, nieposłuszeństwo);
- dyskursu (gadatliwość, bezczelność);

¹⁵ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2001, s. 316.

¹⁶ Tamże, s. 317.

¹⁷ Tamże, s. 318.

- ciała (niewłaściwa postawa, nieodpowiednie gesty);
- seksualności (nieskromność, nieprzyzwoitość).

Kolejnym elementem ukrytego programu wychowania jest podział oraz funkcje przestrzeni. „Najczęściej szkoły wznoszone są na planie zamkniętym, co powoduje, że w klasach możemy wyodrębnić «przód» i «tył». Podział przestrzeni i urządzeń szkolnych jest asymetryczny — większe stoły, wygodniejsze krzesła, zamykane na klucz szafki należą do nauczycieli. To oni stanowią centrum kanału komunikacyjnego wyznaczonego przez układ ławek w klasach. Zajmowany przez nauczyciela obszar jest wyraźnie oddzielony odpowiednim usytuowaniem biurka, tablicy, drzwi czy kosza na odpadki. Niejednokrotnie budynki szkolne przypominają zabudowania fabryczne, w których uczniowie przechodzą kolejne fazy naukowej produkcji, obróbki intelektualnej. Pomieszczenia i sprzęty mają ściśle określone, regularne wymiary, a nadzorca procesu produkcyjnego (dyrektor) dysponuje dodatkową przestrzenią, aby jeszcze skrupulatniej kontrolować brygadzystów (nauczycieli) i wytwarzane towary (uczniów). Wszystko to sprawia, że nauczyciel posiada w szkole specjalny, wyszczególniony status. Pozostaje wirtuozem, oratorem wygłaszającym długi, monotony monolog, zrozumiały tylko i wyłącznie dla niego”¹⁸.

Przeświadczenie, że nauczyciel jest jedynym źródłem wiedzy uczniów, jest według J. Mastalskiego źródłem toksycznych interakcji szkolnych¹⁹. Autor określa je mianem stereotypizmu wychowawczego, gdzie spośród wielu wymienia między innymi stereotyp „dzbanka i kubka”, czyli przekonanie o tym, że nauczanie to instruowanie i przekazywanie wiadomości — „nauczyciel-dzban” wlewa do pustego „ucznia-kubka” wiedzę. Takie postrzeganie ucznia wyraźnie obniża jego status wobec nauczyciela. Nie ma wątpliwości, kto w relacji tej dysponuje „kapitałem kulturowym”.

Z założenia szkoła powinna być miejscem, które będzie wyrównywało wszelkiego rodzaju różnice między uczniami. Wszyscy powinni podlegać tym samym regułom niezależnie od płci i statusu majątkowego. Jak wykazują liczne badania, szkoła pogłębia różnice między uczniami, przyczynia się do stereotypowego postrzegania ról społecznych kobiet i mężczyzn oraz ich predyspozycji. Ma to niebagatelny wpływ na kreowanie tożsamości młodych ludzi, którzy nieświadomie wpisują się w wytwarzaną przez szkołę rzeczywistość. Interesującego przeglądu badań na temat różnicujących zachowań kadry pedagogicznej w funkcjonowaniu szkolnym dokonała L. Kopciewicz²⁰. Z zebranych przez autorkę badań wynika, że

¹⁸ A. Wesołowska, *Ukryty program szkoły jako przejaw władzy symbolicznej w teorii Pierre’a Bourdieu*, <http://www.dialogi.umk.pl/ukryty-program-szkoly.html>.

¹⁹ J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Wydawnictwo Naukowe Papięskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2007, s. 215–218.

²⁰ L. Kopciewicz, *Grzeczne dziewczynki, niegrzeczni chłopcy — wytwarzanie różnic rodzajowych w dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, wyd. cyt., s. 349.

nauczyciele oczekują od dziewcząt zajmowania pierwszych ławek w klasie, co ma potwierdzać ich proszkolną postawę. Również funkcjonuje zwyczaj sadzania w ławce par „mieszanych”, ponieważ „kobieta łagodzi obyczaje” i pozytywnie wpływa na zachowanie siedzącego obok chłopca. Agresywne zachowania chłopców określane są jako kłopotliwe, za to te same zachowania dziewcząt są piętnowane i często karane. Komunikaty formułowane na forum klasy do dziewcząt często dotyczą ich wyglądu fizycznego, co sugeruje, że sfera ubioru i wyglądu jest dla nich najważniejsza. Przekazy dotyczące pracy uczniów również uzależnione są od płci — chłopcy otrzymują informacje na temat merytorycznej strony zadania, a dziewczęta dotyczące formy zadania oraz takich mało istotnych kwestii, jak na przykład charakter pisma. Nauczyciele nie wymagają od dziewcząt kreatywnego myślenia, mają one odtwórczo przedstawiać zadany do opanowania materiał. Często określane są jako „humanistki”, więc nie można się spodziewać, że osiągną w naukach ścisłych poziom równy chłopcom. Od tych drugich nauczyciele wymagają twórczego podejścia do rozwiązania problemów, wychodzenia poza schematy. Nie muszą wcale dysponować wiedzą przekazaną przez nauczyciela, aby zdobyć ocenę pozytywną i uznanie. C. Baodelot i R. Establet twierdzą że „Uczennice już od pierwszych klas szkoły podstawowej uczą się «wymazywać» fakt własnej obecności w klasie, uczą się bycia w tle i w cieniu kolegów”²¹.

Nauczyciele różnicują uczniów nie tylko ze względu na płeć, ale również na ich status majątkowy (a raczej rodziców). W szkole występuje segregacja uczniów, jej kryteria to zamożność, miejsce zamieszkania, pozycje zawodowe rodziców. Przyczynia się ona do wykluczenia uczniów o stygmatyzujących cechach z życia klasy i szkoły. Do praktyk wykluczających zaliczyć można wycieczki szkolne, korzystanie z darmowych obiadów, zbiórki ubrań dla dzieci ubogich, zajęcia wyrównawcze czy też korzystanie z pomocy dydaktycznych (uczeń, aby odrobić zadanie domowe, musi dysponować komputerem z odpowiednim oprogramowaniem). „Jak pokazują specjaliści, naznaczenie, stygmatyzacja, piętnowanie, rangowanie, to zjawiska nieodłączne od szkoły i jej ukrytego programu. W wypadku odrzucanych i izolowanych przez rówieśników uczniów z ubogich rodzin tego rodzaju oceny (np. «skończysz jak twój ojciec» lub «wy, larwy, maturę będziecie oglądać przez dziurkę od klucza») i określenia («głaby pegeerowskie», «pegeerusy», «ty nierobie, ty śmierdząca wszo») mogą oddziaływać w sposób spotęgowany i destrukcyjny dla ich aspiracji edukacyjnych, dla dalszej edukacji, a nawet dla całej dalszej drogi życiowej”²².

Określone widzenie świata przekazują uczniom również podręczniki szkolne, posługując się stereotypami, „szufladkowaniem”. Przekaz równoległy do wiedzy

²¹ Tamże, za: C. Baodelot, R. Establet, s. 358.

²² E. Tarkowska, „*Nie masz kasy, jesteś nikim*”. *O pogłębianiu nierówności przez szkołę*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, wyd. cyt., s. 421.

doskonale wpisuje się w kategorię ukrytego programu szkoły. A. Rycerz w pracy *Elementy przemocy symbolicznej w podręcznikach do matematyki* przeanalizowała podręczniki do matematyki na poziomie gimnazjum²³. Autorka dowiodła, że w zadaniach z treścią przekazywane są pewne informacje, które w znaczący sposób mogą wpływać na postrzeganie świata oraz zachowania uczniów w życiu dorosłym. Oto niektóre z przykładów przytoczonych przez autorkę:

1. Na pytania nauczyciela matematyki odpowiada chłopiec, czyli jest to ukazanie mężczyzny jako eksperta. Można doszukać się tutaj stereotypu dotyczącego przeswiadczenia o tym, że to mężczyźni są dobrzy w przedmiotach ścisłych.
2. W kolejnym zadaniu przedstawiono sytuację, w której mężczyzna jest dyrektorem dobrze prosperującej firmy. W żadnym z podręczników nie było ani jednego zadania, w którym to kobieta zajmowałaby takie stanowisko. Dowodzi to więc tezy, że kobietom odmawia się prawa do sukcesu zawodowego.
3. Ukazany jest stereotyp zgodny z modnym ostatnimi czasy sformułowaniem, że „mężczyzna musi zarabiać”. Mężczyzna dostał podwyżkę, przyniósł pieniądze do domu, a jego żona wraz z córką wręcz rzucają się na rozsypywane przez niego banknoty. Ukazuje to zależność kobiet od mężczyzn, podkreśla także, iż to mężczyzna musi utrzymywać rodzinę.
4. Inne zadanie dotyczy hrabiny, która kolekcjonuje biżuterię. Zainteresowania kobiet prezentowanych w omawianych podręcznikach oscylują wokół wyglądu, biżuterii. Z zadań zawartych w tychże podręcznikach wynika, że kobiety zajmują się czynnościami całkiem innymi niż mężczyźni.
5. Kobieta przedstawiana jest jako zainteresowana jedynie własnym wyglądem, tym żeby modnie się prezentować. Pani Strojnicka przedstawiona w zadaniu wypowiada słowa, które często przypisywane są kobietom: „Ja nie mam co na siebie włożyć”. Jej mąż dowodzi jej, że ma pełną szafę ubrań, występując jednocześnie w roli eksperta. Taki zabieg wywołuje śmieszność postaci kobiecej.
6. Kolejne zadanie przedstawia bezbronną dziewczynę czekającą na swojego wybawcę —chłopca. Kluczową rolę odgrywa więc w tym zadaniu mężczyzna, który ma szansę ocalić bezbronną kobietę czekającą biernie na swojego wybawcę. Kobieta często przedstawiana jest jako zależna od mężczyzny. Jest to kwintesencja męskiej dominacji.

Jak wynika z powyższego, w podręcznikach dominują stereotypy dotyczące płci. Mężczyźnie i kobiecie przypisane są role społeczne. Należy się zastanowić, jaki wpływ na człowieka w wieku 13–15 lat ma taki stereotypowy przekaz. Czy nie wychowujemy ludzi, którzy będą mieli ograniczone widzenie świata, brak tolerancji

²³ Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem dr Agnieszki Suchockiej.

dla odmienności i różnicy? Czy szkoła, która powinna „rozwijać horyzonty” w tym przypadku ich znacząco nie ogranicza? Myślę, że pytania te są inspiracją do dalszych poszukiwań badawczych.

Ukryty program wychowania oraz elementy przemocy symbolicznej znajdujemy również w założonych funkcjach szkoły. W literaturze przedmiotu znajdujemy wiele ich klasyfikacji. Najciekawszym wydaje się podział funkcji według Zbigniewa Kwiecieńskiego. Autor zalicza do nich następujące funkcje:

- rekonstrukcyjną;
- adaptacyjną;
- emancypacyjną.

Funkcja rekonstrukcyjna polega na zorganizowanym odtwarzaniu kultury uniwersalnej i narodowej oraz przekazywaniu jej wychowankom i odtwarzaniu struktury społecznej. Funkcja adaptacyjna polega na wprowadzaniu ludzi w role społeczne i zawodowe, które zastali i które są do objęcia oraz polega na takim prezentowaniu obrazu zastanego świata, aby wychowankowie uznali istniejący porządek za dobry albo konieczny i niezmienny. Funkcja emancypacyjna polega na przygotowaniu ludzi do ustawicznej pracy nad sobą, prowadzącej do przekraczania narzuconych ograniczeń i do uczestnictwa w zmienianiu bliższego i szerszego otoczenia na lepsze i doskonalsze.

Zauważyć można, iż dwie pierwsze funkcje zawierają w sobie elementy przemocy symbolicznej — podporządkowanie, dostosowanie się do istniejącego porządku rzeczy, narzucenie przez system („klasę panującą”, posiadającą kapitał kulturowy) idei, wartości, norm. Zarazem istnienie tych funkcji wyklucza wypełnianie przez szkołę funkcji emancypacyjnej. Emancypacja oznacza bowiem wyzwolenie się spod władzy społecznej dominacji i zależności ku swobodnemu wyrażaniu własnych, autentycznych potrzeb, równości szans, prawie do samostanowienia, do samoregulacji, do wychowania wolnego od przemocy i wzmacniającego siłę JA. Przedstawiciele nurtu emancypacji w pedagogice odsłaniają niczym nieuzasadnione mechanizmy społecznego panowania w sposób anonimowy nad człowiekiem, który mając poczucie wolności, ulega jednak taktownej manipulacji²⁴.

M. Czerepaniak-Walczak podaje następujące związki, które wynikają z relacji między wychowaniem a emancypacją²⁵:

1. Emancypacja wychowania, która jest rezultatem wyzwolenia procesu wychowania od różnych form nacisku w sferze socjalizacyjno-enkulturacyjnej, w wymiarze aksjologicznym, kulturowym, poznawczym oraz organizacyjno-administracyjnym.

²⁴ B. Śliwerski, wyd. cyt., s. 267.

²⁵ Tamże, s. 277–278.

2. Wychowanie do emancypacji rozumiane jako tworzenie warunków do nabywania przez jednostkę następujących cech osobowości: godności, odwagi, otwartości, asertywności. Cechy te umożliwiają urzeczywistnienie kategorii autonomii i wolności w życiu człowieka.
3. Emancypacja poprzez wychowanie, która staje się wyznacznikiem formułowania treści i form wychowania w warstwie personalnej ma pomóc jednostce w wyzbyciu się ograniczeń wewnątrzosobowych, w warstwie interpersonalnej i społecznej za cel stawia uświadamianie praw oraz możliwości ich nabywania, jednostka świadoma będzie potrafiła uwalniać się od społecznych zależności czy odrzucać ustalone arbitralnie, formalnie dla niej pułap rozwojowy.

Nie ulega wątpliwości, że szkoła powinna realizować funkcję emancypacyjną poprzez dwa ostatnie wymiary emancypacji. Tylko wtedy będziemy mogli powiedzieć, że nasz system edukacji prowadzi do wykształcenia człowieka kreatywnego, odpowiedzialnego za siebie i innych, potrafiącego przekraczać swoje ograniczenia i słabości oraz wspierać innych w zmaganiu się z własnymi słabościami. Aby tak było, potrzebna jest gruntowna „odnowa mentalna” osób odpowiedzialnych za proces kształcenia i wychowania.

SYMBOLIC VIOLENCE AS ELEMENT OF HIDDEN EDUCATIONAL PROGRAM IN POLISH SCHOOL

ABSTRACT

School is generally associated with a place of all-rounded development of a learner, where didactic and upbringing processes are aimed at raising an independent, creative, able to solve problems individual. Such provisions are included in didactic and upbringing programs. However, apart from the official process of upbringing, an enormous role in forming a person is played by the so called hidden program of upbringing whose inseparable element is symbolic violence. The paper characterizes elements of symbolic violence occurring in the Polish educational system and their influence on upbringing of an individual.

Keywords:

school, symbolic violence, hidden program of upbringing, labelling, emancipation.