

AGATA WESOŁOWSKA  
(Instytut Socjologii UMK)

## **UKRYTY PROGRAM SZKOŁY JAKO PRZEJAW WŁADZY SYMBOLICZNEJ W KONCEPCJI PIERRE'A BOURDIEU**

„Instytucje należy sądzić według dobra lub szkody,  
jaką wyrządzają jednostkom”.  
Bertrand Russel

### **Wprowadzenie**

**M**odel reprodukcji kulturowej stworzony przez Pierre'a Bourdieu przedstawia działalność edukacyjno-wychowawczą jako system przemocy symbolicznej, polegający na ustalaniu, selekcjonowaniu oraz narzucaniu określonych znaczeń i sensów zgodnie z wizją oraz interesami dysponentów oficjalnej kultury. Wybrane klasy, warstwy lub grupy, które uzyskały supremację w danym społeczeństwie, wpajają pozostałej jego części wartości i normy swej własnej, dominującej kultury, uznawanej za uniwersalną, prawdziwą, godną i uprawomocnioną (*legitimée*). Jednym z najistotniejszych elementów tego procesu jest przekaz szkolny, cechujący się usystematyzowaniem, skodyfikowaniem, zrutynizowaniem i daleko posuniętą unifikacją. Podręczniki, programy szkolne, instrukcje dla uczniów i nauczycieli stanowią dowód nasilającej się homogenizacji rozmaitych przejawów naszej działalności. Ludzkie praktyki i zachowania, zarówno indywidualne, jak i zbiorowe, uległy rytualizacji i zostały podporządkowane regułom kalendarza społecznego, będącego specyficzną formą organizacji często diametralnie różnych wymiarów zdobywanych przez nas doświadczeń.

Celem niniejszej pracy jest ukazanie mechanizmu funkcjonowania tzw. miękkiej, głębokiej czy też ukrytej przemocy w szeroko rozumianych instytucjach kształcenia. Pragnę udowodnić, że system oświaty posługuje się licznymi, a przy tym niezwykle skutecznymi, instrumentami działania, które służą ustaleniu, podtrzymywaniu oraz reprodukcji określonego kształtu struktury społecznej oraz stosunków zależności politycznej. Zakamuflowany program kształcenia stanowi podstawowy czynnik legitymizujący i petryfikujący istniejącą hierarchię oraz społeczne relacje dominacji – podporządkowania.

### **Charakter władzy symbolicznej**

Przemoc symboliczna odnosi się przede wszystkim do dwóch aspektów ludzkiej aktywności: nauki i sztuki. Autorytaryzm w sferze znaczeń, treści i symboli sytuuje się poza bezpośrednim doświadczeniem i świadomością podlegających mu osób. Kształtuje posiadany przez jednostkę habitus oraz zespół zasobów określanymi mianem kapitału symbolicznego, złożonego z dóbr o charakterze materialnym, społecznym (znajomości, koneksje, ustosunkowanie) i kulturowym. W przeciwieństwie do przemocy bezpośredniej, osobistej, władza symboliczna wykracza poza ramy niezgodnych z prawem czynów dokonywanych przy użyciu przymusu fizycznego lub psychicznego. Przemoc symboliczna jest bowiem jedną z dwóch podstawowych odmian panowania ukrytego, zawołowanego, niedostrzeganego w sposób naturalny i bezpośredni. Ten rodzaj władzy polega na transmisji wzorców zachowań, znaków i treści danej kultury wraz z narzucaniem ich interpretacji, a więc na apriorycznym definiowaniu i limitowaniu uprawomocnionej wiedzy.

Drugim wariantem ukrytej przemocy jest dominacja strukturalna, którą za J. Galtungiem możemy zdefiniować jako podleganie szerokim, niezależnym, zastanym przez jednostkę i niezależnym od niej strukturom narodowym, politycznym, ekonomicznym, społecznym, kulturowym. Zatuszowana władza ma charakter antyrozwojowy, co oznacza, że podporządkowuje sobie indywidualum wbrew jego woli i wiedzy oraz przeciwko jednostkowym interesom, potrzebom, aspiracjom, pragnieniom i możliwościom samorealizacji. Wszystkie trzy formy przemocy: bezpośrednia, strukturalna i symboliczna tworzą komplementarny układ, wzajemnie wzmacniając swoje oddziaływanie. Relacje te przejawiają się w obowiązujących paradygmatach edukacyjnych, nazywanych przez B. Bernsteina „pedagogiami”, czyli w przekonaniach dotyczących celów i roli szkolnictwa oraz towarzyszących

im metodycznych i organizacyjno-programowych schematach utrwalania, a także przekazywania tych przeświadczeń.

### Próba definicji

Zarówno termin „program”, jak i „ukryty” cechują się wieloznacznością i brakiem precyzji, niemniej jednak podejmowano liczne, mniej lub bardziej owocne starania ich uściślenia. B. Bernstein<sup>1</sup> np. określa program kształcenia jako konkretną jednostkę czasu i jej zawartość, a więc treść nauczania przekazywaną w danym czasie. Tak rozumiane programy dzielą się na zamknięte (kolekcyjne) i otwarte (zintegrowane). W pierwszym z nich linia oddzielająca poszczególne dyscypliny naukowe jest wyraźnie zarysowana, przez co wiedza zostaje podzielona na wiele niezależnych od siebie, autonomicznych fragmentów. Natomiast programy otwarte są holistyczne i podkreślają różne dostępne sposoby zdobycia wiedzy, a nie obecny stan jej posiadania. Zbliżoną klasyfikację przedstawia M. F. Young, wyróżniając program jako fakt oraz program jako proces, w którym wiedza stanowi próbę usystematyzowania rzeczywistości, podejmowaną nie tylko przez uczniów, ale także przez nauczycieli.<sup>2</sup>

### Programy oficjalne i ukryte

Ukryty program (*hidden curriculum*) stanowi zespół kompetencji, umiejętności, wzorców zachowań, wartości i postaw nabytych podczas pobytu w szkole, ale przyswojonych poza czy też obok programu formalnego. Oficjalne programy nauczania określają zakres wiedzy z danego przedmiotu, jaki powinien opanować uczeń na danym etapie procesu kształcenia. Państwo, realizując określoną politykę oświatową, powołuje szereg wyspecjalizowanych instytucji, których celem jest prowadzenie nadzoru pedagogicznego, a tym samym kontrola jakości i warunków nauczania. W Polsce funkcja ta leży w gestii MEN oraz generalnego i wojewódzkich kuratorów oświaty. Jednakże to, czego uczymy się w szkole, nie jest wyłącznie rezultatem planowych,

<sup>1</sup> Zob. bliżej: B. Bernstein, *On the Classification and Framing of Educational Knowledge*, w: M. F. D. Young (red.), *Knowledge and Control. New Directions for the sociology of Education*, Collier-Macmillan, Londyn 1971.

<sup>2</sup> M. F. D. Young, *Curriculum Change: limits and possibilities*. w: R. Dale, G. Esland, M. McDonald (red.), *Schooling...*, s. 185.

intencjonalnych działań nauczycieli czy władz oświatowych, lecz stanowi wypadkową wielu rozmaitych oddziaływań, jakim podlegamy w środowisku szkolnym.

Klasycznym studium ukrytego programu był eksperyment dotyczący zachowania małej grupy społecznej, przeprowadzony przez Lippitta i White'a. Badanie polegało na obserwacji czterech zespołów dziesięcioletnich chłopców, którym polecono wykonanie papierowych masek. Właśnie praktyczne zadanie było formalnym programem działań, natomiast wszystkie pozostałe czynności i reakcje miały niezamierzony, przypadkowy charakter.

Postman i Weingarther zauważają, że zakamuflowany program szkolny implikuje uwewnętrznienie przez uczniów następujących, lapidarnie sformułowanych zasad: „Odtwarzanie jest najwyższą formą osiągnięcia intelektualnego”, „Konkurencja jest ważniejsza od współpracy”, „Pisanie i czytanie są bardziej istotne niż rozmawianie i myślenie”, „Mężczyźni liczą się bardziej niż kobiety”.

Wartościowej analizy ukrytego programu edukacji dokonał P. Jackson<sup>3</sup>, według którego program ten składa się z trzech nieoficjalnych „R”: reguł, rutynowych form oraz rozporządzeń (*Rules, Routines, Regulations*). Do najpowszechniej stosowanych przez uczniów strategii przetrwania należy „rezygnacja”, czyli zanegowanie celowości funkcjonowania szkoły, „maskarada”, będąca pozornym, fałszywym zaangażowaniem, a także „cierpliwość”, polegająca na systematycznej nauce nudy, co następująco opisuje Common: „Uczymy się czytania i nudy, pisanie i nudy, arytmetyki i nudy (...), aż potem można nas z dużą pewnością obarczyć najbardziej nudnym zajęciem, a my to i tak zniesiemy”.

Rozważania Jacksona zbliżone są do analiz Etzioniego, który wyodrębnił trzy typy władzy i tyleż rodzajów zaangażowania podlegających jej osób. Dominacja represyjna opiera się na karze, nagradzająca – na pozytywnym bodźcowaniu, zaś podstawą panowania normatywnego jest zbiór społecznie uznanych i respektowanych wartości. Podporządkowane władzy jednostki mogą niechętnie przystawać na represję i tym samym podlegać alienacji, mogą również być wyrachowane, czyli kierować się racjonalnym, wykalkulowanym zaangażowaniem lub też moralnie identyfikować się z systemem przemocy.

---

<sup>3</sup> *The Student's World*, w: M. Silberman, *The Experience of Schooling*, 1971.

### **Właściwe odpowiadanie**

Holt prezentuje jeszcze inny zestaw zachowań, schemat reakcji wykorzystywany w szkole, który zapewnia uczniom względne bezpieczeństwo podczas lekcji. Jest to taktyka polegająca na adekwatnej interpretacji oczekiwań nauczycieli i odpowiednim nań reagowaniu. Na strategię tę składa się odczytywanie podpowiedzi z mimiki i gestów nauczyciela, udzielanie cichych i niewyraźnych odpowiedzi mogących sprawiać wrażenie prawidłowych, wreszcie zgłaszanie się w sytuacji, gdy czyni tak wiele osób. „Właściwe odpowiadanie” bezpośrednio wiąże się z mechanizmem błędnego koła komunikacji pedagogicznej, opisanym przez Bourdieu, pozwalającym na podtrzymanie iluzji zrozumienia i bycia zrozumianym.

Zdaniem Bourdieu studenci operują ogólnymi wyrażeniami („wydaje się”), złagodzeniami („czasami”, „dość”), stosują pozorną egzemplifikację, powołując się na liczne autorytety. Głównym kryterium ocen w szkole pozostaje sposób posługiwania się językiem: styl i kompozycja wypowiedzi, stopień złożoności syntaktycznej, bogactwo używanych epitetów, metafor, partykuł, łączników oraz zapożyczeń z języków obcych. Ukryty program języka faworyzuje więc osoby o habitusie burżuazyjnym, posługujące się mową akademicką, wysoce abstrakcyjną i sformalizowaną, podporządkowaną „zasadzie trwonienia”, czyli występowania wielu archaizmów, sugestii, dysonansów, ozdobników i lingwistycznych subtelności.

### **Niemy krzyk przestrzeni**

Ukryty program kształcenia obejmuje także inne aspekty szkolnej rzeczywistości. Dotyczy m.in.: specyfiki czasu, planu zajęć, systemu testowania i egzaminowania, funkcji przestrzeni – budynków szkolnych oraz ich wyposażenia. Przestrzeń bowiem jest swoistym tekstem kulturowym, jest znacząca w sensie społecznym. Teren szkoły posiada odmienne znaczenie i wartość dla uczniów, ich rodziców, nauczycieli oraz pozostałych jej pracowników.

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<sup>4</sup>, zaś 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.<sup>5</sup>

Bezgłośny, ale mimo wszystko słyszalny krzyk przestrzeni dowodzi, że teren szkoły jest przez nas silnie wartościowany zarówno dodatnio, jak i negatywnie. Ukazuje rzeczywistość, dotychczas zamaskowaną funkcję systemu oświaty, stanowiąc jeden z podstawowych elementów przemocy symbolicznej stosowanej w szkole.

### **Antypedagogika, czyli nowa „przyjaźń z dzieckiem”**

Przeciwko wszelkim, nieoficjalnym i zinstytucjonalizowanym programom szkolnym występują współczesne nurty pedagogiki alternatywnej. Powstają odmienne, nowatorskie agendy kształcenia, dążące do „odnalezienia”, odnowy moralnej całościowego, integralnego człowieka jako podmiotu w pełni świadomego swych działań. Zakładane są liczne szkoły otwarte, środowiskowe, ekologiczne, eksperymentalne, autorskie, realizujące własne, zróżnicowane projekty i programy nauki. Równocześnie podkreśla się znaczenie kształcenia ustawicznego i tzw. permanentnej

---

<sup>4</sup> Raport Bealinga z 1972 r. przedstawia eksperyment, przeprowadzony w szkole *Downers Grove* w Chicago: dzieci w wieku 7-11 lat zamiast tradycyjnych ławek korzystały ze specjalnie zbudowanych, ośmiokątnych „jaskiń” wykonanych z dykty, których konstrukcja przypominała trypoziomowy „plaster miodu”, wznoszący się od podłogi aż po strop budynku.

<sup>5</sup> Wykład jako podstawowa metoda nauczania wykształcił się w średniowieczu w czasach dynamicznego rozwoju uniwersytetów. Wtedy to wykształciły się obowiązujące do dzisiejszego dnia obyczaje, rytuały i nazewnictwo. O spuściznie tej Bourdieu pisze następująco: „Purpurowe szaty i gronostaje, togi i kwadratowe birety magistrów i doktorów, tytuły i dystynkcje naukowe innej epoki nadawane współczesnym naukowcom, ten cały rytuał zgodny z ruchem pascalowskiego zegara, z całą fikcją, społecznie prawdziwą – zmienia społeczną percepcję czysto technicznych umiejętności (...)”. *Specyfika dziedziny naukowej i społeczne warunki rozwoju wiedzy naukowej*, tłum. E. Neyman. w: E. Mokrzycki, *Kryzys i schizma*, t. 2, PIW, 1984.

(nawrotowej, przemiennej) edukacji. Akcentuje się rolę dialogowych technik nauczania w grupie i rozwój kompetencji interakcyjnych. Nacisk na takie właśnie metody nauki kładli przedstawiciele antypedagogiki (H. Kupffer, E. von Braunmuhl, H. von Schoenebeck, A. Miller, A. Hugli). Antypedagogika, nazywana też „czarną pedagogiką”, negowała dotychczasowy system edukacyjny jako represyjny, uznając, że wychowawca i wychowanek posiadają takie same prawa, zaś podstawą ich wzajemnych relacji winno być zrozumienie, akceptacja i poszanowanie.

Zmiana wizerunku szkoły znalazła także odzwierciedlenie w sporządzaniu międzynarodowych raportów dotyczących światowego szkolnictwa. Do najważniejszych opracowań tego typu należą: raport UNESCO *Apprendre à être* (1972, wyd. pol. *Uczyć się, aby być*, 1975), raport Klubu Rzymskiego *No limits to learning* (1979, wyd. pol. *Uczyć się – bez granic*, 1982) oraz opracowanie *Finalites de l'éducation* (1981, wyd. pol. *Bliskie i dalekie cele wychowania*, 1987).<sup>6</sup>

### Wnioski i postulaty

Koncepcja reprodukcji kulturowej autorstwa P. Bourdieu wykazała pilną potrzebę analizy kontroli politycznej nad systemem oświaty. Udowodniła, że wiedza przekazywana w procesie nauczania i wychowania nie ma dobrowolnego ani absolutnego, ostatecznego, obiektywnego charakteru, lecz stanowi zespół społecznie i historycznie ukształtowanych znaczeń. Władza wytwarza autorytet pedagogiczny, usiłując jednocześnie zakamuflować stosunki siły i zależności, które ją konstytuują. Posiadany przez każdego z nas habitus oraz kapitał kulturowy podlegają wpływom ukrytych programów edukacyjnych. Teoria stworzona i rozwinięta przez Bourdieu pozwala na ich dostrzeżenie i uświadomienie, a tym samym na zdemaskowanie. Najwyższy czas, aby porzucić wiarę w dostarczany nam nieprawdziwy, sfabrykowany obraz świata, w iluzję otaczającej nas rzeczywistości.

<sup>6</sup> W międzynarodowych badaniach porównawczych ONZ wykorzystuje wskaźnik rozwoju społecznego (*Human Development Index*), złożony z trzech wymiarów dobrobytu: zdrowia (którego miarą jest średnia długość życia), wzrostu gospodarczego (miara – PKB) oraz edukacji, mierzonej poziomem skolaryzacji i analfabetyzacji. Wskaźnik skolaryzacji jest odsetkiem uczących się do populacji w danym przedziale wieku, obliczanym dla trzech grup; w Polsce dla osób w wieku 7-14, 15-18 i 19-24 lat, co odpowiada trzem szczeblom edukacji: podstawowemu, średniemu oraz wyższemu. Analfabetą wg definicji UNESCO jest osoba, która nie potrafi przeczytać ze zrozumieniem ani napisać krótkiej wypowiedzi na temat własnego życia.