

# Przemoc symboliczna w przedszkolu



Małgorzata  
Falkiewicz-Szult



PRZEMOC  
SYMBOLICZNA  
W PRZEDSZKOLU

*Moim bliskim*



Uniwersytet Szczeciński

Małgorzata Falkiewicz-Szult

# PRZEMOC SYMBOLICZNA W PRZEDSZKOLU



Oficyna Wydawnicza „Impuls”  
Kraków 2007

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007

Recenzenci:

*prof. zw. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak*

*prof. zw. dr hab. Henryka Kwiatkowska*

Redakcja wydawnicza:

*Magorzata Miller*

*Danuta Porębska*

Adiustacja:

*Anna Czelakowska*

*Agnieszka Gajewska*

Projekt okładki:

*Ewa Beniak-Haremska*

Publikacja sfinansowana przez Uniwersytet Szczeciński

ISBN 978-83-7308-813-9

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (012) 422-41-80, fax (012) 422-59-47

[www.impulsoficyna.com.pl](http://www.impulsoficyna.com.pl), e-mail: [impuls@impulsoficyna.com.pl](mailto:impuls@impulsoficyna.com.pl)

Wydanie II, Kraków 2007

## Spis treści

Wstęp .....	7
-------------	---

### Część I

#### TEORETYCZNE SPOJRZENIE NA PRZEMOC SYMBOLICZNĄ I PRZEDMIOT PROFESJONALNYCH DZIAŁAŃ NAUCZYCIELA

Rozdział 1. Przemoc symboliczna w edukacji. Zarys problematyki .....	19
Pojęcie przemocy symbolicznej .....	19
Przedszkole jako instrument i miejsce przemocy symbolicznej .....	25
Władza – nośnik przemocy symbolicznej .....	32
Podsumowanie .....	36
Rozdział 2. Przemoc symboliczna w perspektywie rozwoju dziecka i profesjonalnych działań nauczyciela .....	37
Obecność przemocy symbolicznej w procesie socjalizacji dziecka .....	38
Rozwój dziecka jako cel profesjonalnej działalności nauczyciela .....	44
Profesjonalizm nauczyciela a przemoc symboliczna .....	55
Podsumowanie .....	58

### Część II

#### PRZEJAWY PRZEMOCY SYMBOLICZNEJ W PRZEDSZKOLU – KLASYFIKACJA

Wprowadzenie .....	61
Rozdział 1. Komunikacja werbalna – akty językowe .....	63
Komunikacyjny wymiar przemocy symbolicznej .....	64
Przemoc symboliczna za pośrednictwem aktów językowych .....	70
Pozytywne doświadczenia komunikacyjne dzieci w świetle przemocy symbolicznej .....	80
Podsumowanie .....	83
Rozdział 2. Komunikacja niewerbalna – akty kinetyczne .....	85
Komunikacja niewerbalna jako przejaw przemocy symbolicznej .....	85

Przemoc symboliczna w sferze aktów kinetycznych .....	90
Możliwości łagodzenia przemocy symbolicznej na płaszczyźnie niewerbalnej .....	95
Podsumowanie .....	98
Rozdział 3. Reguły i system oceniania – akty ewaluacyjne .....	99
Istota przemocy symbolicznej w procesie oceniania .....	99
Przemoc symboliczna w zakresie aktów ewaluacyjnych .....	102
Strategie wzmacniania prorozwojowej przemocy symbolicznej .....	107
Podsumowanie .....	110
Rozdział 4. Przestrzeń dydaktyczna: użytkownicy i dystrybucja .....	111
Zagospodarowanie przestrzeni a przemoc symboliczna .....	114
Użytkowanie i dystrybucja przestrzeni dydaktycznej w wymiarze symbolicznym .....	119
Pozytywny wymiar przemocy symbolicznej w sferze zagospodarowania przestrzeni .....	135
Podsumowanie .....	141
Rozdział 5. Organizacja pracy edukacyjnej: presja czy oferty pedagogiczne? .....	143
Organizacja pracy edukacyjnej w perspektywie przemocy symbolicznej .....	143
Przemoc symboliczna poprzez organizację pracy edukacyjnej .....	148
Organizacja pracy edukacyjnej jako podmiotowy wymiar przemocy symbolicznej .....	156
Podsumowanie .....	160
Zakończenie .....	165
Bibliografia .....	173



## WSTĘP

Współcześnie przemoc staje się przedmiotem wszelkich rozważań o naturze ludzkich zachowań, podejmowanych przez przedstawicieli różnych dyscyplin humanistyki. W literaturze przedmiotu przemoc jest definiowana wieloznacznie. Wskazuje się na jej różne aspekty. Z punktu widzenia potrzeb praktyki konieczne jest znalezienie jednoznacznej odpowiedzi na pytania dotyczące tego zjawiska, jego przyczyn i skutków. Jest to wielkie wyzwanie dla humanistów (por. Bińczycka, 1998; Grzegorzczuk, 1998; Żygulski, 1998) wierzących w możliwość istnienia świata bez aktów przemocy.

Szczególnego znaczenia nabiera problematyka przemocy stosowanej wobec dzieci (por. Bińczycka, 1997, 1998) przez osoby dorosłe, także przez nauczycieli<sup>1</sup>. Analiza przemocy w relacjach dzieci – osoby dorosłe prowadzi do wskazania jej różnorodnych form. Przemoc ma różne oblicza. Wyodrębnia się przemoc fizyczną i psychiczną, jawną i ukrytą, zamierzoną i niezamierzoną, personalną – wymierzoną przez konkretną osobę i strukturalną – ukrytą w mechanizmach społecznych, ustrojowych, mentalnościowych (por. Bińczycka, 1998, s. 277). W powszechnym rozumieniu każda z wymienionych form przemocy stanowi czynnik hamujący rozwój

---

<sup>1</sup> W części empirycznej książki posługuję się pojęciem „nauczycielka”, a nie „nauczyciel”. Może dziwić takie stanowisko, zważywszy, że o tej grupie zawodowej mówi się „nauczyciele” w męskiej formie osobowej. Taki formalny zapis znajduje się także w dokumentach, np. w Karcie Nauczyciela. Z tego względu w części teoretycznej używam formalnego określenia „nauczyciele”, ale ponieważ badana przeze mnie populacja to kobiety – w empirycznej części posługuję się żeńską formą osobową tego terminu. R. I. Arends wskazuje na formy, jakie przybierają uprzedzenia ze względu na płeć, będące w moim odczuciu przemocą symboliczną. Są to właśnie uprzedzenia językowe, w których odnajdujemy posługiwanie się określeniami wskazującymi płeć męską, np. „ci nauczyciele”, „ci uczniowie”. Można przecież – jak sugeruje autor – śmiało zastąpić je słowami: „ci nauczyciele i te nauczycielki”, „ci uczniowie i te uczennice” itp. (Arends, 1995, s. 156).

osoby, która pada jej ofiarą. Trudno dostrzec pozytywny wpływ przemocy, pojmowanej jako

wywieranie wpływu na ludzi, w wyniku którego ich aktualny poziom rozwoju somatycznego i duchowego jest mniejszy niż potencjalny poziom tego rozwoju (Kondziela, 1974, s. 62).

W teoretycznych analizach tego zjawiska można jednak odnaleźć opisy innego rodzaju przemocy, nazywanej przez P. Bourdieu (2001; Bourdieu, Passeron, 1990) przemocą symboliczną. Nie jest to przemoc bezpośrednia, całkowicie personalna i jawna, nie przybiera też postaci fizycznego ataku. Jest formą przemocy, która

dokonyuje się dokładnie tam, gdzie się jej za przemoc nie uważa. Opiera się na fakcie akceptowania przez ludzi zespołu podstawowych przedrefleksyjnych założeń. Podmioty społeczne przyjmują świat jako zrozumiały sam przez się, to znaczy biorą go takim, jakim jest. Uznają go za naturalny, ponieważ przykładają do niego miary poznawcze, same pochodzące ze struktur tego świata [...]. Ze wszystkich form „podskórnej” perswazji najbardziej nieubłagana jest ta, która dokonuje się po prostu przez porządek rzeczy (Bourdieu, 2001, s. 162).

Zjawisko przemocy w takim właśnie symbolicznym wymiarze jest przedmiotem rozważań teoretycznych i analiz empirycznych niniejszego opracowania.

Decyzja o podjęciu badań nad przemocą symboliczną w edukacji przedszkolnej wynikała w dużej mierze z osobistego doświadczenia zawodowego w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i przemyśleń o naturze tej przemocy. Badania były inspirowane w dużym stopniu także przez dyskusje o niespójności, a nawet paradoksach edukacji w obecnych warunkach ze studentami studiów zaocznych, pracujących w przedszkolach i innych instytucjach edukacyjnych. Jednak najbardziej inspirująca była teoria przemocy symbolicznej wspomnianego wyżej wybitnego francuskiego socjologa, filozofa i etnologa P. Bourdieu. Autor rozpoznał i wyczerpująco opisał to zjawisko w instytucji oświatowej, jaką jest szkoła. Po dokładnej analizie sposobu myślenia badacza i przedstawionych wyżej przesłanek doszłam do przekonania, że większość działań pedagogicznych nauczycieli przedszkola podlega wpływowi przemocy symbolicznej.

Jedną z podstawowych koncepcji P. Bourdieu jest traktowanie każdego systemu oświaty jako systemu przemocy symbolicznej. Autor wyjaśnia, że

w toku edukacji narzucane są dzieciom niejawnie sposoby rozumienia i interpretacje przekazów symbolicznych grupy dominującej. Niejawność ta nie jest wynikiem intencjonalnych działań organizatorów praktyki edukacyjnej, może być natomiast konsekwencją niezdawania sobie sprawy z istnienia takiej formy przemocy. Nie zmienia to jednak faktu, że przemoc symboliczna występuje w codziennej praktyce edukacyjnej i odgrywa ważną rolę w procesie wychowania i nauczania w przedszkolu. Pełni określoną funkcję w kształtowaniu osobowości dziecka oraz w utrzymaniu ciągłości kulturowej.

Rozpatrując to zjawisko, wyróżniam jego dwa główne aspekty. Pierwszy z nich wiąże się z naciskiem i opresją, drugi z doświadczaniem podmiotowości i zyskaniem kompetencji emancypacyjnych (por. Czerepaniak-Walczak, 1995, s. 139). Drugi aspekt ktoś mógłby zakwestionować, opierając się na potocznym rozumieniu i przekonaniu, że „przemoc” ma negatywne zabarwienie i ujemny ładunek emocjonalny. Dla uniknięcia nieporozumień chcę jednak zaznaczyć, że pojęcie „przemoc symboliczna” nie ma całkowicie pejoratywnych konotacji. Oznacza to, że nie może ona być wyłącznie łączona z negatywnym oddziaływaniem na jednostkę, która jej ulega. Dlatego też przedmiotem mojej uwagi jest przemoc rozwojowa (usprawiedliwiona), wspomagająca rozwój dziecka, w przeciwieństwie do symbolicznej przemocy nierozwojowej (nieusprawiedliwionej), hamującej i zaburzającej ów rozwój (por. Kwieciński, 1995, s. 125). Wobec tego jednym ze stawianych tutaj celów jest opis zjawiska przemocy symbolicznej i funkcji, jakie ona pełni w procesach edukacyjnych w przedszkolu.

Z tego właśnie powodu badania nad tą problematyką objęły zagadnienia mieszczące się w następujących obszarach ideologii edukacyjnych: przekazywania wiedzy i doświadczania poczucia podmiotowości. Chcę pokazać, jak przemoc symboliczna, będąca zjawiskiem nie do uniknięcia w sytuacjach edukacyjnych, inaczej „dotyka” dziecko, gdy jego osiągnięcia są cenione dlatego, że odpowiadają standardom i kryteriom przedmiotów, a zadanie nauczyciela polega na poprawianiu osiągnięć dziecka według znanych mu kryteriów przedmiotowych – co jest charakterystyczne dla edukacyjnej teorii przekazywania. Zupełnie inne doświadczenia z kontaktu z przemocą symboliczną dziecko wynosi, gdy ceni się jego osiągnięcia w uczeniu się technik rozwijania wiedzy oraz rozumienia.

Zadanie nauczyciela polega tu na organizowaniu aktywności dzieci tak, aby stopniowo uczyły się samodzielnego podejmowania decyzji o uczeniu się, co jest charakterystyczne dla edukacyjnej koncepcji podmiotowości. Tak więc konsekwencje pedagogiczne stosowania przez nauczycieli przemocy symbolicznej są dostrzegane na szerszym tle wyznaczonej przez niego ideologii edukacji. Takie przeświadczenie towarzyszyło mi w trakcie projektowania i realizowania badań.

Trzeba jednak przyznać, że opisy i charakterystyki tak rozumianej przemocy symbolicznej nie były łatwe z uwagi na złożoność, niejasność i nieprecyzyjność, a wręcz niedostrzeganie niektórych obszarów, w których to zjawisko występuje. Ponadto w realiach rodzimej pedagogiki przedszkolnej – jak do tej pory – ta problematyka nie była poddawana empirycznej eksploracji. Mimo napotykanych trudności podjęłam wysiłek przeprowadzenia pionierskich badań niezbadanego dotąd zjawiska, obecnego w edukacji najmłodszych dzieci. Uwzględniając wyżej wymienione warunki i teoretyczne założenia, przyjąłam, że sprawdzenie przez empiryczną weryfikację przemocy symbolicznej umożliwi czytelnikowi namysł nad innymi, nieznanymi dotąd uwarunkowaniami funkcjonowania przedszkoli.

Badania prowadziłam od listopada 2004 roku do marca 2005 roku w szczecińskich przedszkolach publicznych. Uznałam, że w środowisku wielkomiejskim w największym stopniu można zauważyć zróżnicowanie kulturowe, ekonomiczne, intelektualne i zawodowe rodzin. Dzieci w toku socjalizacji nabywają relatywnie różnego doświadczenia życiowego, przekonań, systemów wartości i kodów językowych, są więc w sposób naturalny zróżnicowane nie tylko pod względem płci, ale także pochodzenia społecznego i wykształcenia rodziców. Nauczycielka może się zetknąć w przedszkolu z dziećmi, których sytuacja wychowawcza jest zróżnicowana statusem materialnym i intelektualnym rodziny. Uznałam, że z uwagi na duże zróżnicowanie kulturowe dzieci nauczycielki mają większe możliwości stosowania przemocy symbolicznej ukierunkowanej na łagodzenie nierówności lingwistycznych i komunikacyjnych, ich dostosowanie do standardów środowiskowych (realnych) oraz opisanych w pracach psychologicznych i pedagogicznych (idealnych). Badaniami objęłam 210 nauczycielek. Badania te miały charakter diagnostyczny, a ich celem było dokonanie diagnozy występowania wielostronnych przejawów

przemocy symbolicznej w różnych obszarach życia przedszkolnego (jako swoistej przestrzeni społecznej), a także sformułowanie postulatów dotyczących doskonalenia praktyki edukacyjnej.

W prezentowanych badaniach podjęłam próbę odpowiedzi na pytania: jakie przejawy przemocy symbolicznej, zróżnicowane ze względu na treść, występują w edukacji przedszkolnej?

Jak dochodzi do inicjowania przemocy symbolicznej wobec dzieci? (chodziło o zdolność określenia warunków relacji nauczyciel – dziecko, leżących u podłoża wyzwalania przemocy symbolicznej).

Przyjęłam, że zjawisko to występuje w pojedynczych i ciągłych działaniach nauczyciela w sytuacjach edukacyjnych i wyraża się w zachowaniach językowych, kinetycznych, ewaluacyjnych, w sposobie zagospodarowania przestrzeni i organizacji pracy edukacyjnej.

Za najbardziej adekwatną metodę, która pozwoliłaby ocenić zakres występowania różnorodnych przejawów przemocy symbolicznej w edukacji przedszkolnej oraz wyjaśnić, dlaczego dochodzi do ich inicjowania przez nauczycieli przedszkola, uznałam sondaż diagnostyczny. Daje on możliwość dokładnego poznania konkretnego zjawiska społecznego. Nie zastosowałam gotowego wzorca sondażu diagnostycznego, opisanego w literaturze metodologicznej, lecz wykorzystałam własny – zgodnie z sugestią A. Kamińskiego, dotycząca siły metody badawczej, która polega na

intuicji badacza konstruującego ze znanych modeli metod badawczych najbardziej właściwy dla danego przedmiotu badań i danej problematyki badawczej (1974, s. 55).

Badania były prowadzone poprzez obserwację i za pomocą swobodnego wywiadu narracyjnego. Obserwacja miała charakter zamierzony. Była ukierunkowana na rozpoznanie przejawów przemocy symbolicznej w różnych obszarach rzeczywistości przedszkolnej. Technika ta, ze względu na bezpośredniość kontaktu, pozwoliła na przestudiowanie i opisanie zachowań nauczycielek oraz innych obserwowalnych zjawisk, tak jak one przebiegały w naturalnych warunkach (por. Frankfort-Nachmias, 2001, s. 223–224). Pierwsza obserwacja poprzedzała systematyczne badania. Polegała na prostym przyglądaniu się zachowaniom nauczycielek w sytuacjach edukacyjnych. Celem tego przedsięwzięcia była próba wydobycia