

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



AGNIESZKA GŁOWAŁA<sup>1</sup>

*Akademia Mazowiecka w Płocku, Polska*

ORCID 0000-0002-3114-4897

Zgłoszono: 28.12.2023; recenzowano: 11.02.2024; zaakceptowano do druku: 14.02.2024

## (NIE)REFLEKSYJNOŚĆ NAUCZYCIELA EDUKACJI ELEMENTARNEJ W PRZESTRZENI PRZEMOCY SYMBOLICZNEJ

### (NON)REFLECTIVENESS OF AN ELEMENTARY SCHOOL TEACHER IN A FIELD OF SYMBOLIC VIOLENCE

**Abstract:** School is an important place for a child but simultaneously it is an area of a symbolic violence. Primary thesis of this work is an assumption that the reflectiveness of a teacher is a crucial factor deciding about a character of said symbolic violence in an educational process organised by a teacher in an elementary school. By presenting a meaning and a purpose of a teacher's reflectiveness the author is trying to convince a reader that it is a key to make a symbolic violence in an educational process appear as something positive and favourable for development of persons taking part in a such process.

**Keywords:** reflection, reflectiveness, symbolic violence, teacher, barriers

**Streszczenie:** Szkoła stanowi ważne miejsce dla dziecka, ale jednocześnie jest to przestrzeń przemocy symbolicznej. Podstawową tezę przyjętą w rozważaniach niniejszego tekstu jest założenie, że refleksyjność nauczyciela stanowi zasadniczy czynnik decydujący o charakterze przemocy symbolicznej w organizowanym przez nauczyciela procesie edukacyjnym na etapie edukacji elementarnej. Poprzez wykazanie znaczenia i zastosowania refleksji nauczycielskiej autorka podejmuje próbę przekonania czytelnika, iż refleksyjność nauczyciela stanowi klucz, by przemoc symboliczna w procesie edukacyjnym nabierała wydźwięku pozytywnego i sprzyjała rozwojowi uczestniczących w nim podmiotów.

**Słowa kluczowe:** refleksja, refleksyjność, przemoc symboliczna, nauczyciel, bariery

---

<sup>1</sup> **Agnieszka Głowała**, doktor; adiunkt na Wydziale Nauk Humanistycznych i Informatyki Akademii Mazowieckiej w Płocku. Zainteresowania naukowe: zagadnienia pedeutologiczne, edukacja elementarna, konteksty edukacji. Adres e-mail: [a.glowala@mazowiecka.edu.pl](mailto:a.glowala@mazowiecka.edu.pl)

## Wprowadzenie

Podstawowym zadaniem szkoły jest wszechstronny rozwój uczniów, ale także wprowadzanie młodego człowieka w świat norm, wartości, wzorów postępowania oraz obyczajowość kulturową. W założeniu współczesna szkoła dąży do wspomagania rozwoju każdego dziecka zgodnie z jego potencjałem, ale także chce kreować człowieka pozytywnego, otwartego na świat, tolerancyjnego. Oczywiście na każdym etapie edukacyjnym aksjologiczne założenia nabierają określonego kształtu operacyjnego. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej realizuje wiele złożonych zadań, wynikających między innymi z podstawy programowej (por. Rozporządzenie 2017), mianowicie:

- prowadzi zajęcia edukacyjne o charakterze całościowym, to znaczy bez wyodrębniania sytuacji czysto dydaktycznych i wychowawczych przez kilka lat i tym samym z reguły staje się osobą znaczącą w rozwoju elastycznego i „otwartego” potencjału rozwojowego dziecka;
- realizuje koncepcję kształcenia zintegrowanego opartą na podmiotowości dziecka, szacunku do jego potencjału, rzeczywistej współpracy ze środowiskiem rodzinnym z zachowaniem partnerskiego modelu współpracy oraz na zaangażowaniu społecznym, co wymaga wielu kompetencji zawodowych i elastyczności działania;
- bierze udział w badaniach i działaniach diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu poznania ich możliwości psychofizycznych i zaprojektowania zindywidualizowanych działań (także w odniesieniu do dzieci z zaburzeniami rozwojowymi);
- angażuje się w diagnozowanie sytuacji wychowawczych w celu rozwiązywania problemów wychowawczych i usuwania barier ograniczających aktywne i pełne uczestnictwo ucznia w życiu klasy i szkoły;
- realizuje zadania z zakresu udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb w porozumieniu z psychologiem lub pedagogiem szkolnym;
- realizuje zadania z zakresu profilaktyki zdrowotnej i uzależnień, a także innych problemów dzieci;
- poprzez indywidualizację zadań działa w zakresie minimalizowania skutków zaburzeń rozwojowych, zapobiegania zaburzeniom zachowania oraz inicjuje różne formy pomocy psychologicznej w środowisku szkolnym i pozaszkolnym uczniów;
- pomaga rodzicom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów;
- inicjuje, a nawet prowadzi (w przypadku posiadania odpowiednich kwalifikacji) działania mediacyjne i interwencyjne w sytuacjach trudnych i kryzysowych.

Współczesna edukacja sytuuje nauczyciela po stronie progresywistycznego modelu edukacyjnego – kwestionującego model transmisyjno-reprodukcyjny. Szczególnie ważne jest przejście do edukacji krytycznej, inspirującej i umożliwiającej dokonywanie intencjonalnych wyborów określonych kierunków zmian. W ponowoczesnej rzeczywistości edukacyjnej funkcjonowanie nauczyciela i ucznia w procesie edukacyjnym stawiane jest w kontekście ich podmiotowego traktowania, zwraca się uwagę na takie wartości, jak wolność, dążenie do samodzielności myślenia i działania, autonomia czy niezależność (Kwiatkowska 1998, s. 132).

Szkoła stanowi ważne miejsce w życiu dziecka, ale jednocześnie źródło i obszar przemocy symbolicznej. W procesie wychowania dzieci w rodzinie i edukacji szkolnej przemoc symboliczna występuje jako nieświadomy i niekontrolowany element socjalizacji. Zjawisko reprodukcji kulturowej odnosi się do różnych podmiotów edukacji. W tym kontekście pojawia się także stosowanie przez władze oświatowe przemocy symbolicznej wobec nauczycieli. Ich działanie wyznaczają zmiany warunkowane przez określone trendy, tendencje, osiągnięcia pedagogiki i psychologii, sytuację polityczną, tradycje, np. idealizmu, realizmu, behawioryzmu czy kognitywizmu (Denek 2000, s. 12). Analizując istotę przemocy symbolicznej, warto zasygnalizować dwa aspekty: pierwszy wiąże się z opresją, drugi z doświadczeniem podmiotowości i zyskaniem kompetencji emancypacyjnych (por. Czerepaniak-Walczak 1995, s. 139).

Jak podkreśla Andrzej M. de Tchorzewski (2016, s. 177) w ponowoczesnej rzeczywistości człowiekowi towarzyszy pośpiech spowodowany dynamicznym rozwojem nowych technologii, które zmieniają jego dotychczasowe codzienne funkcjonowanie, jego orientację życiową, w której brakuje miejsca na refleksję dotyczącą sensu jego życia i uczestniczenia w różnorodnych sytuacjach społecznych.

Refleksja skłania do zastanowienia się nad problemem poprzez analizę własnych doświadczeń, czego efektem jest lepsze poznanie samego siebie i doskonalenie warsztatu pracy, prowadzące do większej efektywności procesu edukacyjnego (por. Marciniak 2014, s. 169), ale także własnego dobrostanu. Namysł nauczyciela nad własną aktywnością powinien odbywać się ciągle i systematycznie, gdyż tylko wtedy możliwe staje się budowanie właściwego środowiska edukacyjnego uczniów i własny rozwój. Podkreśla się, iż w kontekście doskonalenia praktyki edukacyjnej istotne jest ciągle rozwijanie umiejętności monitorowania zmian w poziomie wiedzy, umiejętności i postawach uczniów; wyników nauczania; stosowania innowacyjnych metod, technik i form pracy z uczniami; kreatywnego podejścia do procesów kształcenia i wychowania młodego pokolenia (Marciniak 2014, s. 167), ale także motywacji i szeroko rozumianej wartości działania.

Niniejszy tekst ma na celu włączenie się do dyskusji nad refleksją, ale także refleksyjnością (pojęcia często stosowane zamiennie) nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w kontekście procesu edukacyjnego, a także pewnych patologicznych zjawisk z nim związanych. Autorka pragnie zaakcentować ważkość poszukiwania przez nauczyciela edukacji elementarnej refleksji, nie tylko technicznej opartej na

doświadczeniu i działaniu, ale refleksji głębszej, bardziej egzystencjalnej sięgającej do wartości nauczyciela jako człowieka czy jako nauczyciela-wychowawcy. Tylko podejmowanie trudu doskonalenia się we wszystkich obszarach działania i sferach osobowości przyczynić się może do budowania własnej sensownej ideologii edukacyjnej.

Refleksyjność wydaje się niezbędną kompetencją w obszarze działania i jednocześnie tworzenia przestrzeni przemocy symbolicznej. Jeśli mówimy o edukacji podmiotowej i nauczycielu-badaczu, to uważam, że warto podkreślić wagę skierowania myślenia i uwagi na siebie jako człowieka, na zmiany, jakie dotyczą celów i dróg rozwoju nauczyciela – samego siebie w całej jego złożoności. Chodzi tu o całościowe funkcjonowanie pedagogiczne, pewną kulturę funkcjonowania pedagogicznego w dążeniu do mistrzostwa nauczycielskiego w zinstytucjonalizowanej edukacji.

Jak zaznacza w swojej koncepcji Pierre Bourdieu (za: Helios 2021, s. 219) każdy system oświaty należy traktować jako system przemocy symbolicznej; jako niejawne narzucanie 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. Przemoc symboliczna występuje w codziennej praktyce edukacyjnej i odgrywa także ważną rolę w edukacji elementarnej.

Rozpoznawanie przemocy symbolicznej może nasuwać pewne trudności ze względu na ukryty charakter tego zjawiska. Zainteresowanie się i zrozumienie przez nauczycieli i studentów pedagogiki istoty przemocy symbolicznej w kontekście refleksji pedagogicznej stanowi, moim zdaniem, podstawę wyboru strategii postępowania pedagogicznego w celu rozwijania doświadczeń i osobowości własnych oraz uczniów.

W rozważaniach niniejszego tekstu przyjęto założenie, że refleksyjność nauczyciela lub jej brak stanowi zasadniczy czynnik decydujący o charakterze przemocy symbolicznej w organizowanym przez nauczyciela procesie uczenia się, zwłaszcza na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Poprzez wykazanie znaczenia i zastosowania refleksji nauczycielskiej autorka próbuje przekonać czytelnika, że refleksyjność nauczyciela to klucz, by przemoc symboliczna w procesie edukacyjnym nabierała wydzźwięku pozytywnego i sprzyjała rozwojowi uczestniczących w nim podmiotów.

### **Wybrane zagadnienia dotyczące obszarów przemocy symbolicznej**

Twórcą teorii przemocy symbolicznej jest Pierre Bourdieu, który wyraża pogląd, że przemoc symboliczna to przekaz wzorców zachowań, symboli i znaków zastanej kultury z narzucaniem ich znaczeń i interpretacji (za: Kwieciński 1995, s. 124). Zjawisko przemocy symbolicznej nazywane jest w literaturze mechanizmem (modelem) reprodukcji kulturowej (Suchocka 2011, s. 295).

Edukacja staje się miejscem i elementem przemocy symbolicznej (Melosik 1999, s. 13), gdzie kultura „własna” – wcześniej wypracowana przez społeczeństwo – jest wpajana, transmitowana i narzucana innym. To wszystko odbywa się dzięki procesowi komunikacji, który jest głównym czynnikiem funkcjonowania przemocy symbolicznej. Nie jest potrzebna świadomość narzucania treści kulturowych u inicjatorów procesów komunikacyjnych, którymi są także nauczyciele. Przemoc symboliczna często działa poza świadomością ofiary, która nie zdaje sobie sprawy, że ulega przemocy. Takie funkcjonowanie przemocy może być postrzegane jako korzystne dla rozwoju człowieka. Zostaje ona wówczas wyłączona ze świadomości osób w niej uczestniczących i jest uznawana za naturalną dla sprawców i ofiary. Transmitowane relacje, zdarzenia, wzorce są przyjmowane jako oczywiste, naturalne, niepodważalne i usprawiedliwione (Kwieciński 1995, s.124).

Przemoc symboliczna jest dyskretną formą manipulacji i odmianą zawołowanego panowania. Poprzez działania, których podtekstu osoby zdominowane nie potrafią odczytać, jeden kulturowy system symbolizmu i znaczeń zostaje narzucony na system innej grupy społecznej (por. Baldwin i in. 2007, s. 138). Przemoc symboliczna polega na transmisji wzorców zachowań, znaków i treści danej kultury wraz z narzucaniem ich interpretacji i „dokonuje się dokładnie tam, gdzie się jej za przemoc nie uważa” (Bourdieu 2001, s. 162).

Zinterioryzowane tendencje, postawy, dyspozycje, elementy rozumienia, skłonności, określone sposoby działania itp. są szczególną formą kapitału symbolicznego, zwanego przez P. Bourdieu habitusem (za: Falkiewicz-Bąk 2007, s. 21). Dzieci posiadają taki habitus, jaki został ukształtowany przez środowisko, w którym się rozwijają. Pomijanie kapitału kulturowego wychowanków, wniesionego przez nich do instytucji edukacyjnej, powoduje jego degradację poprzez narzucanie wzorów zachowania jedynie poprawnych czy norm jedynie „właściwych”, zbioru znaczeń symbolicznych, uznanych za prawomocne, a które trudno jest dzieciom zrozumieć i przyswoić. System oświaty wymusza na dzieciach nieświadome podporządkowanie się zastanej rzeczywistości, wbrew potrzebom, interesom, i możliwościom (Karkowska, Czarnecka 1994, s. 30). To pozorne posłuszeństwo czy też podporządkowanie może prowadzić do przyjmowania przez wychowanków postaw konformistycznych albo do oporu i negacji z ich strony. Podleganie oddziaływaniu przemocy symbolicznej zaczyna się już od najmłodszych lat życia we wszystkich rodzajach środowisk wychowawczych. Instytucje wychowawcze narzucają nam kulturę, zakres wiedzy i sposób jej interpretowania oraz wdrażają i utrwalają formy przemocy symbolicznej, która tym sposobem staje się przemocą „nierozpoznaną”, elementem współtworzącym światopogląd i praktykę życia codziennego (Helios 2021, s. 2017).

Jak zaznacza Agnieszka Suchocka (2011, s. 295), przemoc symboliczna wpływa na zachowanie dzieci oraz światopogląd poprzez działania wynikające z szeroko pojętego ukrytego programu kształcenia. 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 (Czerepaniak-Walczak 2008, s. 265).

Podobnie Małgorzata Falkiewicz-Bąk (2007, s. 11) wskazuje, że przemoc symboliczna 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.

Warto jednak zaznaczyć, że autonomiczny nauczyciel chce być postrzegany jako samodzielna jednostka mająca możliwość zgłaszania własnych inicjatyw, wartości, norm i celów, co niewątpliwie oddziałuje na rozumienie stawianych przed nim wymagań. Konsekwencje pedagogiczne stosowania przez nauczycieli przemocy symbolicznej należy dostrzegać na szerszym tle wyznaczanej przez nauczyciela ideologii edukacyjnej.

M. Falkiewicz-Bąk odwołując się do pracy Zbigniewa Kwiecińskiego (1995, s. 125) stwierdza, że przemoc symboliczna nie ma tylko negatywnych konotacji (o czym już wcześniej wspomniałam), co oznacza, że nie jest tylko negatywnym oddziaływaniem na jednostkę, która jej ulega. Autorka wyróżnia przemoc rozwojową (usprawiedliwioną), wspomagającą rozwój dziecka, w przeciwieństwie do symbolicznej przemocy nierozwojowej (nieusprawiedliwionej), hamującej i zaburzającej rozwój dziecka (Falkiewicz 2007, s. 9-10).

Jak zaznacza M. Falkiewicz-Bąk (2007, s. 9-10) 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,
- zupełnie inne doświadczenia dziecko wynosi, gdy ceni się jego osiągnięcia w uczeniu się technik rozwijania wiedzy oraz rozumienia,
- gdy stopniowo uczy się samodzielnego podejmowania decyzji o uczeniu się.

Oczywiste jest, nie tylko w założeniu, że badanie własnej aktywności i realizacji zadań przez nauczyciela, a jeszcze bardziej pożądanym „wgląd w siebie”, powinny mieć charakter ciągły i systematyczny, gdyż tylko wtedy możliwe staje się realizowanie celów edukacyjnych zgodnie z potrzebami dzieci, własny rozwój, ale także dostrzeżenie występowania zjawisk poprawnych, ale niestety nie zawsze korzystnych z punktu widzenia rozwoju dziecka. Zdolność do refleksyjności umożliwia

nauczycielską autonomię, ale także sensowną aktywność nauczyciela w obszarach przemocy symbolicznej w instytucji edukacyjnej.

### O znaczeniu refleksji i przeszkodach w jej występowaniu

W literaturze przedmiotu nie ma jednoznaczności w definiowaniu pojęć: refleksja czy refleksyjność. Termin „refleksja” pochodzi od łacińskiego słowa *reflexio*, oznaczającego „zginanie, przechylenie, odbijanie, zawracanie” (Kopaliński 1989, s. 433). Refleksja definiowana jest jako: „czynność umysłu polegająca na ujmowaniu lub tylko uświadamianiu własnych aktów (w tym samej refleksji) w aspekcie ich istnienia, zawartości, struktury i przebiegu” (Chudy 2006, s. 68). Poszukując odpowiedzi na pytanie, czym jest refleksja, refleksyjność czy kompetencje refleksyjne nauczyciela wciąż sięga się na gruncie pedagogiki do prac Johna Deweya czy koncepcji Donalda Schöna. Zdaniem J. Deweya człowiek uczy się poprzez praktykę i dzięki przemyśleniom na temat natury problemu, tworzy hipotezy, które wykorzystuje do zaplanowania działania, następnie działania. Dzięki refleksyjnemu myśleniu ludzie przechodzą od działań rutynowych do działania refleksyjnego, czyli takiego, w którym obecna jest krytyczna analiza dostępnej wiedzy (Marciniak 2014, s. 168-169). D. Schön opisał z kolei koncepcję „refleksyjnego praktyka”, którego charakteryzuje zarówno refleksja w działaniu, jak i refleksja nad działaniem (Klejman 2016, s.12).

Refleksja występuje jako świadomy proces myślowy i może być rozumiana jako „rodzaj myślenia, którego cechą jest ustawiczny namysł, rozważanie czegoś, dociekanie, ważenie problemu, jego różnych stron” (Kwiatkowska 2008, s. 64). W tym rozumieniu refleksja jest narzędziem do uświadamiania i odkrywania sensu myśli, poglądów i działania człowieka, także w przestrzeni przemocy symbolicznej. Istotne jest to, by refleksja stanowiła nieodłączny komponent codziennej działalności związanej z organizowaniem warunków do uczenia się (Paris, Ayres 1997, s. 111), gdyż pomaga nauczycielowi w uświadamianiu sobie wartości oraz przekonań stanowiących podstawę podejmowanego przez niego działania o charakterze praktycznym (Gołębnik 1998, s. 153).

Najważniejsza funkcja refleksji polega na konstruowaniu i przechowywaniu w świadomości człowieka jego poczucia bycia sobą, którą konstytuują elementy rozumności i indywidualności (Chudy 2006, s. 71). Uszczegóławiając, do podstawowych funkcji refleksji można zaliczyć funkcje: percepcyjną; deskryptywną; eksplanacyjną; predyktywną; heurystyczną; metapoznawczą czy samopoznawczą (Chrost 2021, s. 219; Białecka-Pikul 2012, s. 284-285). W pracy nauczyciela zastosowanie mają różne rodzaje refleksji, jak refleksja szybka, naprawcza, recenzyjna, badawcza, retoryczna czy przekształcająca (Kenneth Zeichner i Daniel Liston 1996; za: Perkowska-Klejman 2018, s. 8-9). Myślenie refleksyjne stanowi podstawę ustawicznego uczenia się przez nauczyciela modelu transformacyjnego, w którym uczenie się jako proces przekształceniowy, opiera się na różnych poziomach

refleksji. Wysoki poziom refleksji jest niezbędny do przekształcenia perspektywy myślenia (por. Mezirow 1991; za: Klejman 2012, s. 5-9).

Refleksja pozwala wyodrębnić obszary działań, w odniesieniu do których niezbędne jest wprowadzanie zmian koniecznych sprostania określonym standardom, co sprawia, że nauczyciel kształtuje stosunek do własnej pracy (Paris, Ayres 1997, s. 112). Refleksja umożliwia świadome pozostawanie przy rozwiązaniach uznanych przez nauczyciela za optymalne. Stwarza to także szansę przekształcania działania intuicyjnego i instynktownego w podejmowane w pełni świadomie (Fish 1996, s. 10), na konstruowanie własnej teorii edukacyjnej, która znajduje uzasadnienie nie tylko w wiedzy uprzedniej nauczyciela, ale także (a może przede wszystkim) w określonych podejściach i koncepcjach teoretycznych. Profesjonalny namysł sprzyja uwalnianiu się od stereotypów, otwartości na alternatywne rozwiązania i sposoby postępowania, ale równocześnie chroni przed chwilową, nieuzasadnioną fascynacją nowymi ofertami (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 21). Refleksja stwarza nauczycielowi szansę stawania się twórcą w zawodzie, pozwala także zauważać określone prawidłowości, formułować wnioski, określać treści i formy sytuacji edukacyjnych (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 22). Systematycznie czyniona przez nauczyciela refleksja sprzyja rozwijaniu się u niego umiejętności organizowania warunków do uczenia się w przestrzeni przemocy symbolicznej. Stwarza szansę uwzględniania zmieniającego się kontekstu i dostosowywania do niego podejmowanych działań. Refleksja pomaga także nauczycielowi świadomie i odpowiedzialnie radzić sobie z trudnościami, których doświadcza, zwłaszcza dotyczących wartości i uznawanych priorytetów (Arends 1994, s. 46) w przestrzeni, w której działa.

Refleksja w działaniu i nad działaniem stanowi znaczący aspekt profesjonalizmu nauczyciela i odgrywa takie role, jak: uwalniająca, integracyjna, dyscyplinująca, predykcyjna czy autokreacyjna (zob. szerzej: Czerepaniak-Walczak 1997, s. 26-30). Refleksja nad działaniem i w działaniu umożliwia dostrzeganie i ocenianie nieuświadomianych (ukrytych) procesów rozumienia określonych problemów, pozwala również zrozumieć sytuacje niepewności oraz niepowtarzalności, sprzyja rozwijaniu zdolności radzenia sobie z sytuacjami (oraz w sytuacjach) niepewności, braku stabilności, niezwykłości, konfliktu wartości (por. Schön 1987, s. 50-61; za: Szymczak 2015, s. 144-145).

Zdolność do refleksji i refleksyjność nauczyciela umożliwiają pozytywne funkcjonowanie nauczyciela w obszarze przemocy symbolicznej. Refleksyjność to zdolność czynienia refleksji, czyli obserwowania rzeczywistości, poddawania jej analizie, uwzględniania różnorodnych kontekstów/punktów widzenia, poszukiwania i (lub) kreowania rozwiązań, nadawania im wymiaru praktycznego (Szymczak 2015, s. 145).

Rozwój refleksyjności nauczyciela powinien być procesem naturalnym i pożądanym, ale jak wskazują badania, zauważa się liczne bariery w tym zakresie. Brak refleksyjności utrudnia inicjowanie, a także sposób, zakres, przebieg czy intensywność właściwych, z punktu widzenia dziecka, działań. Bożena Muchacka



i Iwona Czaja-Chudyba (2018, s. 23-26) przedstawiają kilka grup barier utrudniających rozwój refleksyjności nauczyciela. Pierwszą grupę stanowią ograniczenia podmiotowe, związane z wewnętrznymi uwarunkowaniami nauczycieli wczesnej edukacji (poznawczymi, emocjonalno-poznawczymi i osobowymi). Brak kompetencji poznawczej sprzyja występowaniu takich zjawisk, jak: obronność percepcyjna; iluzja rzeczywistości; absolutyzowanie i pewność wiedzy; fundamentalizm interpretacyjny; schematyzm, sztywność i inercja poznawcza; potrzeba dotknięcia i upraszczania; myślenie magiczne; niekompetencja językowa; apatia intelektualna, niewiedza i niska kultura poznawcza. Wśród inhibitorów emocjonalno-motywacyjnych autorki wskazują na dwie grupy czynników, tj. bariery postawy badawczej (motywacyjne) i bariery psychicznego zagrożenia (emocjonalne). Z punktu widzenia treści niniejszego tekstu szczególnie istotne wydają się podmiotowe ograniczenia refleksyjnego rozwoju, a przede wszystkim bariery osobowościowe, do których autorki zaliczają bezrefleksyjność, brak odwagi – niechęć do podjęcia ryzyka, konformizm i bezradność, preferencję rutyny i naśladownictwa wzorów, autorytaryzm i dominację, egocentryzm i socjocentryzm, konserwatyzm i nostalgię za czasem minionym, nierealistyczną samoocenę, brak odporności na nowości, niecierpliwość, autorytaryzm i krytykanctwo – destrukcyjny negatywizm (por. Czerepaniak-Walczak 2006). Nie bez znaczenia wydają się także bariery zewnętrzne refleksyjności, czyli czynniki, które określają społeczne, polityczne i ideologiczne konteksty organizacji rozwoju nauczycieli, tzn. bariery kulturowe, polityczne, *środowiskowe* oraz związane z systemem edukacji.

W zasadzie każda zasygnalizowana bariera może mieć przełożenie na obraz realizacji przez nauczyciela zadań w przestrzeni przemocy symbolicznej. Oddziaływanie czynników hamujących rozwój refleksyjności ma zawsze charakter zindywidualizowany i należy traktować je kontekstualnie. Można także zauważyć, że czynniki te z jednej strony hamują lub ograniczają refleksyjność nauczyciela odgrywającą ważną rolę w procesie działania nauczyciela w przestrzeni przemocy symbolicznej, z drugiej zaś są źródłem przemocy, o której mowa.

### Podsumowanie

Analizowanie przez nauczyciela rzeczywistości edukacyjnej oraz podejmowanych w niej działań stwarza możliwość dokonywania oceny postępów (Paris, Ayres 1997, s. 110). Edukacja podmiotowa, na którą występuje raczej powszechna zgoda, ma bardzo zasadniczy cel przygotowania człowieka do życia, który posiada poczucie wartości i sprawstwa, przejawia motywację do realizowania siebie i otwartość na innych ludzi. M. Czerepaniak-Walczak (2001, s. 227-278) pisze o związkach między wychowaniem a emancypacją i zdaniem autorki, nie ulega wątpliwości, że szkoła powinna realizować funkcję emancypacyjną poprzez dwa wymiary: wychowania do emancypacji oraz emancypacji poprzez wychowanie, których

urzeczywistnienie wymaga gruntownej „odnowy mentalnej” osób odpowiedzialnych za proces kształcenia.

Brak rozumienia przemocy symbolicznej przez nauczycieli pokazują liczne badania. Małgorzata Falkiewicz-Szult (2007, s. 162) na podstawie przeprowadzonych badań stwierdziła, że nauczycielki przedszkolne nie zdają sobie sprawy ze skutków stosowanej przemocy symbolicznej wobec dziecka, co nie sprzyja osiągnięciu pożądanych celów edukacyjnych, a raczej skazuje dziecko na potencjalne straty i dyskomfort. Z kolei badania Aliny Kalinowskiej (2019) dotyczące przemocy symbolicznej na lekcjach matematyki w edukacji wczesnoszkolnej pokazały między innymi, że nie jest respektowana ciekawość i chęć eksploracji, że sposób wypowiedzania się nauczyciela jest kategoryczny i eksponujący własną osobę, że brak jest akceptacji dyskusowania i możliwości zmiany rodzaju pracy przez ucznia oraz nieadekwatne do potrzeb dziecka zarządzanie czasem. Klaudia Bączyk-Lesiuk (2019) na podstawie przeprowadzonych badań podkreśla występowanie przemocy symbolicznej w edukacji wczesnoszkolnej w szkołach na Ukrainie, gdzie przemoc symboliczna jest codziennością, a nauczyciele wpisują się w utrwalony system edukacji, często przynoszący dziecku szkody.

Każdy odpowiedzialny nauczyciel, bez względu na staż pracy, powinien przejawiać potrzebę dokonywania refleksji nad organizowanym procesem edukacyjnym, gdyż analiza podejmowanych działań w kontekście potrzeb dziecka i własnych pozwala między innymi na szukanie odpowiedzi na pytania dotyczące obrazu przemocy symbolicznej we własnym środowisku. Dzięki refleksji nauczyciel w sposób twórczy jest w stanie zmierzyć się z wyzwaniami dydaktyczno-wychowawczymi. W odniesieniu do „poruszania się” w przestrzeni przemocy symbolicznej, niezbędna staje się refleksja głębsza, sięgająca do wartości nauczyciela jako człowieka, jego wiedzy i doświadczenia, by szukać odpowiedzi nad namysłem własnych działań i kulturą bycia w środowisku edukacyjnym.

Rozwój refleksyjności nauczyciela i kandydatów na nauczycieli należy wspierać. Nawiązując do wcześniej wymienionych barier rozwoju refleksyjności, za podmiotowe predyspozycje stanu samorefleksji należy uznać: niezależność – autonomię – nonkonformizm, samodzielność w myśleniu, otwartość, odwagę w podejmowaniu ryzyka, gotowość ponoszenia odpowiedzialności, predyktywność, czyli zdolność do przewidywania, poczucie indywidualnej tożsamości i dążność do osiągnięcia wolności, intelektualną odwagę, posługiwanie się dialogiem oraz otwartość na zmiany. Bycie nauczycielem wymaga stałej, mądrej i odpowiedzialnej dbałości o własny rozwój. Zdaniem M. Czerepaniak-Walczak (1997, s. 94) nauczyciel jako refleksyjny praktyk ustawicznie i systematycznie odczytuje i nadaje znaczenia faktom i zdarzeniom. Wymaga to odwagi i gotowości przyjmowania na siebie odpowiedzialności za skutki owych odczytań i nadanych znaczeń.

Wyzwaniem w procesie kształcenia nauczycieli staje się przygotowanie studentów do refleksyjnego uczenia się przez całe życie (Klejman, 2012, s. 213) i funkcjonowania w przestrzeni przemocy symbolicznej. Praktycy myślący refleksyjnie mogą

dobrze sobie radzić w sytuacjach niepewności i wyjątkowości, a nawet podczas rozwiązywania problemów zawierających konflikt wartości. Refleksyjność wiąże się z rosnącą świadomością siebie i zwiększoną świadomością wartości płynących z sytuacji problemowych, co sprzyja odkrywaniu doświadczeń i rozwojowi teorii osobistych (por. Klejman, 2012, s. 213).

Falkiewicz-Szult (2007, s. 169) podkreśla, że dla praktyki edukacyjnej w celu eliminowania przemocy symbolicznej na najniższym szczeblu edukacji, nauczyciel musi zdawać sobie sprawę z trojkiego rodzaju czynników warunkujących krytyczne i refleksyjne posługiwanie się przemocą symboliczną: 1) wywodzących się z otoczenia społecznego dziecka, do których należy zaliczyć przemoc symboliczną; 2) pochodzących „od wewnątrz” i związanych z predyspozycjami rozwojowymi dziecka, tendencjami i programami; 3) umożliwiających „bycie” kreatorem sytuacji sprzyjających kształtowaniu osobowości dziecka.

Wymienione propozycje eliminowania negatywnej przemocy symbolicznej w edukacji najmłodszych stanowią okazję do refleksji nauczyciela nad istotą zawodowej działalności, nad własnym rozwojem i osobowością (Falkiewicz-Szult 2007, s. 169). „Uczenie refleksyjności” studentów pedagogiki jest w obecnych czasach wręcz podstawowym zadaniem, by sprostali w poruszaniu się w przestrzeni symbolicznej w kontekście indywidualnych potrzeb uczestników procesu edukacyjnego i potrafili budować sprzyjające środowisko edukacyjne.

## Bibliografia

- Arends R.J. (1994). *Uczymy się nauczać*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Baldwin E., Longhurst B., Mccracken S., Ogborn M., Smith G. (2007). *Wstęp do kulturoznawstwa*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i Spółka.
- Białecka-Pikul M. (2012). *Narodziny i rozwój refleksji nad myśleniem*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bączyk-Lesiuk K. (2019). *Doniesienie z badań nad przejawami przemocy symbolicznej w edukacji wczesnoszkolnej na Ukrainie*. „Edukacja Humanistyczna”, nr 2 (41), s. 97-114.
- Bourdieu P. (2001). *Zaproszenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Chrost M. (2021). *Refleksyjna samoświadomość i działanie osoby*. „Paedagogia Christiana”, nr 1/47, s. 209-228.
- Chrost M. (2017). *Refleksyjność w wychowaniu. Proces poznawania siebie*. „Studia Pedagogiczne”, nr 2, s. 131-144.
- Chudy W. (2006). *Refleksja*. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe US.

- Czerepaniak-Walczak M. (2008). *Nie myśl, bądź posłuszny – dyskurs władzy w szkole*. W: Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.) *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. Gdańsk: GWP.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: GWP.
- Falkiewicz-Szult M. (2007). *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Kraków: Impuls.
- Gołębiak B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza–biegłość–refleksyjność*. Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.
- Fish D. (1996). *Kształcenie poprzez praktykę*. Warszawa: Wydawnictwo CDN.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Helios J. (2021). *Edukacja autorytarna. O przemocy symbolicznej w szkole*. „Studia nad Autorytaryzmem i Totalitaryzmem”, nr 2 (43), s. 217-225.
- Kalinowska A. (2019). *Zjawisko ukrytej przemocy wobec najmłodszych uczniów na zajęciach matematycznych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 4 (47), s. 70-84.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kopaliński W. (1989). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Marciniak M. (2014). *Refleksyjność nauczyciela jako strategia rozwoju i doskonalenia nauczycieli – przegląd badań*. W: Nowak B.M., Krawczyk J. (red.). *Problemy i wyzwania współczesnej pedagogiki szkolnej*. Warszawa: Pedagogium, Wyższa Szkoła Nauk Społecznych.
- Melosik Z. (1999). *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*. Toruń-Poznań: Edytor.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Muchacka B., Czaja-Chudyba I. (2018). *Bariery i ograniczenia w refleksyjnym rozwoju nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. „Forum Pedagogiczne” nr 2, s.17-32.
- Paris S.G., Ayres L.R (1997). *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa: WSiP.
- Perkowska-Kejman A. (2012). *Czy twoi studenci są refleksyjni?* „Studia Edukacyjne”, nr 21, s. 211-232.
- Perkowska-Kejman A. (2019). *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Perkowska-Klejman A. (2018). *Refleksyjność w kontekście uczenia się – Poszukiwanie pojęć, modeli i metod – Przegląd literatury*. Warszawa: Wydawnictwo CEO.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*. Dziennik Ustaw z dnia 24 lutego 2017 r. poz. 356 ze zm.
- Schön D.A. (1987). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. The United States of America, Basic Books.

- Suchocka A. (2011). *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej”, Rok LII, Nr 4 (187) 2, s. 293-302.
- Szymczak J. (2015). *Model rozwijania refleksyjności u (przyszłych nauczycieli) edukacji wczesnoszkolnej – założenia, istota, motywy konstruowania i nadawania mu wymiaru praktycznego*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 1 (28), s. 140-153.
- Śliwerski B. (2001). *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tchorzewski A.M. de. (2016). *Wstęp do teorii wychowania*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Zeichner K.M., Liston D.P. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*, New York, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.