

JOANNA HELIOS

ORCID: 0000-0003-3571-1665

Uniwersytet Wrocławski

joanna.helios@uwr.edu.pl

Edukacja autorytarna. O przemocy symbolicznej w szkole

Słowa kluczowe: edukacja autorytarna, przemoc symboliczna, instytucja totalna, kultura, Pierre Bourdieu.

AUTHORITARIAN EDUCATION: ON SYMBOLIC VIOLENCE AT SCHOOL

Abstract

The aim of this article is to reflect on education and the school system in the context of authoritarianism and symbolic violence. The subject reflection is based on two mental trails. The first shows that culture justifies symbolic violence at school. The second, however, treats symbolic violence in education as a manifestation of the school's activity as a total institution.

Keywords: authoritarian education, symbolic violence, total institution, culture, Pierre Bourdieu.

Szkoła jest jednym ze źródeł przemocy wobec dzieci i młodzieży, obszarem przemocy symbolicznej. Równocześnie szkoła to znaczące środowisko w życiu dziecka¹. Instytucje edukacyjne wdrażają i utrwalają formy przemocy symbolicznej, która tym sposobem staje się przemocą „nierozpoznaną”, elementem współtworzącym światopogląd i praktykę życia codziennego². Mamy mocno zakorzenioną tradycję edukacyjną, która generuje określony styl pracy — podawczy, bardzo

¹ K. Dojwa, *Przemoc wśród nieletnich*, [w:] *Różne spojrzenia na przemoc*, red. R. Szczepanik, J. Wawrzyniak, Łódź 2008, s. 73.

² D. Grzonka, *Metafory i performance przemocy — konflikty społeczne i przemoc w świetle rozważań współczesnych teoretyków nauk społecznych*, „Państwo i Społeczeństwo” 14, 2014, nr 2, s. 32.

autorytarny, spychający aktywność i inicjatywę intelektualną dziecka na margines³. Sama szkoła bywa określana jako instytucja o charakterze raczej autorytarnym⁴. W teoriach konfliktu szkoła jest instytucją społecznie wytworzoną, umacniającą tych, którzy mają władzę. Ponadto nadal jest traktowana jako domyślny element struktury (przez strukturę wygenerowany), a logiką swojej organizacji (kulturowo określonej) wpływa na sposób myślenia i działania jednostek. Metody dydaktyczne i programy szkoły są poddawane analizie celem sprawdzenia, czy szkoła rzeczywiście wspomaga rozwój jednostki i uczy ją analitycznego i krytycznego myślenia, czy jednak nadal jest narzędziem utrzymywania władzy i fałszywej obiektywizacji istniejącej struktury społecznej⁵. W kulturach, w których ludzie starają się unikać niepewności, istnieje silna aprobata społeczeństwa dla autokratycznych metod podejmowania decyzji⁶.

W związku z tym, celem niniejszego szkicu jest refleksja nad edukacją i systemem szkolnym w kontekście autorytaryzmu i przemocy symbolicznej. Przedmiotowa refleksja oparta jest na dwóch tropach myślowych. Pierwszy pokazuje, że kultura uzasadnia przemoc symboliczną w szkole. Z kolei drugi przedstawia przemoc symboliczną w edukacji w kontekście przejawu działania szkoły jako instytucji totalnej.

1.

Pierre Bourdieu mówi o tak zwanej antynomii dominacji, polegającej na tym, że gdy zdominowany sprzeciwia się systemowi szkolnemu w działaniach wywrotnych lub niekiedy odbieranych jako przestępcze, wyklucza się automatycznie z systemu i zaczyna wędrować w losie zdominowanego. Natomiast kiedy postępuje przeciwnie, akceptując asymilację i przyswajając kulturę oficjalną (szkolną), zostaje pozyskany przez instytucję i tym samym afirmuje swoje podporządkowanie. Zarówno fikcja mówiąca o jedności świata społecznego, jak i fikcja mówiąca o jego niezmienności utwierdzają jednocześnie zdominowanych w podporządkowaniu, a panujących w dominacji. Bourdieu mówi o „nierozpoznawaniu”, ponieważ uznaje, że przemoc dokonuje się dokładnie tam, gdzie się jej za przemoc nie uznaje, gdzie się przemocy w ogóle nie dostrzega, gdzie nie pada nawet podejrzenie o przemoc, gdzie widzi się nawet konsens i pokojowe współistnienie. Przemoc symboliczna, charakterystyczna dla systemu oświaty, opiera

³ D. Obidniak, *Pozwólmy dzieciom myśleć. Z Mirosławem Dąbrowskim rozmawia Dorota Obidniak*, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2013, s. 86.

⁴ P. Sadura, *Marzy mi się inna rozmowa o szkole*, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, s. 9.

⁵ E. Januszewska, *et al.*, *W poszukiwaniu teorii szkoły*, „Pedagogika Społeczna” 14, 2015, nr 3 (57), s. 9.

⁶ I. Hłowiecka-Tańska, *Czas na emocje i chaos*, „Psychologia” 2015, nr 2, s. 77–79.

się na akceptacji zespołu podstawowych, przedrefleksyjnych założeń. Podmioty (w szkole uczniowie) przyjmują świat jako zrozumiały sam przez się, to znaczy nie kwestionują jego zasadności, uznając go za naturalny lub zgodny z naturalnym porządkiem rzeczy⁷.

Dla Pierre'a Bourdieu każdy system oświaty jest systemem przemocy symbolicznej. W toku edukacji dzieciom narzucane są niejawne 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 takiej formy przemocy. W związku z tym przemoc symboliczna jest obecna w codziennej praktyce edukacyjnej i odgrywa istotną rolę w procesie wychowania i nauczania, a także pełni ważną funkcję w kształtowaniu osobowości dziecka oraz utrzymaniu ciągłości kulturowej. W przekazie kulturowym ważną rolę odgrywają instytucje oświatowe, w których następuje proces reprodukcji systemu. Proces wychowania i nauczania, jednakowy dla wszystkich grup społecznych staje się zatem miejscem i elementem przemocy symbolicznej⁸, sama zaś przemoc symboliczna dokonuje się tam, gdzie się jej za przemoc nie uważa. Dzięki przemocy symbolicznej w instytucjach edukacyjnych reprodukowane są przede wszystkim: wiedza, relacje społeczne i wzorce kultury.

Mechanizm przemocy jest ugruntowany przez strukturę władzy⁹. Sam mechanizm awansu szkolnego jest aspektem realizacji przemocy symbolicznej¹⁰. Proces instytucjonalnej segregacji dokonującej się w szkołach, zwłaszcza dawniej, bazował na nieustającej manifestacji kulturowego dystansu, przede wszystkim w formie uczniowskiego języka opanowanego i używanego przez uczniów. Sposób użycia języka w szkole odzwierciedlał behawioralne oczekiwania w stosunku do uczniów, opierające się na wysokiej kulturze, która identyfikowana była — zdaniem Bourdieu — z klasą wyższą. Zatem „bycie dobrym” nie dla wszystkich oznaczało to samo, ponieważ przekaz wiedzy był zawsze bardziej zrozumiały tylko dla części uczniów. Nauczyciele nie żądali od uczniów jedynie stosowania gramatycznie poprawnej mowy i imponująco bogatego słownictwa. Oczekiwali osobowości kreowanej za sprawą mowy. Nauczyciele tylko teoretycznie dążą do osiągania najlepszych wyników ze wszystkimi uczniami — tak naprawdę ich działania opierają się na odtwarzaniu historii ich własnych relacji z „najlepszą” kulturą. Nauczyciele w wyniku własnej edukacji zostali już niejako „ewolucyjnie” obciążeni założeniem o jakościowej dominacji kultury klasy

⁷ P. Dybel, S. Wróbel, *Granice polityczności. Od polityki emancypacji do polityki życia*, Warszawa 2008, s. 232–233.

⁸ Por. U. Eco, *Rakiem. Gorąca wojna i populizm mediów*, Warszawa 2007, s. 116 n.

⁹ M. Kosiorek, *Przemoc symboliczna w edukacji*, [w:] *Różne spojrzenia na przemoc*, red. R. Szczepanik, J. Wawrzyniak, Łódź 2008, s. 49–50.

¹⁰ P. Ciołkiewicz, *Przemoc symboliczna i telewizja. Kilka uwag na marginesie rozważań Pierre'a Bourdieu o panowaniu dziennikarstwa*, „Media, Kultura, Społeczeństwo” 2000, nr 1, s. 210.

wyższej. Bourdieu twierdził, że tacy nauczyciele będą dążyć do nagradzania „dobrych” uczniów, czyli pochodzących z „kulturalnej” rodziny, oraz „karania” tych, którzy mogą uczyć się kultury jedynie w szkole. Nauczycielskie zaangażowanie w odkrywanie „najlepszych” prowadzi głównie do odkrywania na nowo nie tyle najlepszych intelektualnie jednostek, co najlepszych kulturowo. Szkoła jako instytucja ma za zadanie „wytwarzać” ludzi, którzy będą gotowi zająć przygotowywane dla nich pozycje, a w ten sposób również „odtworzyć” podziały struktury społecznej. Szkoły mają również autoreprodukować swe zdolności „powielająco-odtworzające”, tak by „dowodzący” nie musieli nieustannie kontrolować jakości reprodukcyjnych zdolności tych instytucji. W oczekiwaniu nauczycieli, nauka powinna stać się obiektywnym medium, za sprawą którego dziecko wyrabiałoby własną tożsamość oraz które „rządziłoby” dziecięcą relacją ze światem innych. Poza przyswajaniem wiedzy szkolnej, w grę wchodzi również naukowa orientacja w kierunku „kulturalnego życia”, jako formy pewnego dopełnienia, połączona z jednoczesnym uznaniem zalegitymizowanej kultury. Szkolny świat kulturowych dystynkcji, „dobrego smaku” i erudycji, wymaga, by dziecko rozpoznało swoje miejsce w klasie, do której trafiło. Dziecko w klasie jest „modelowane” na podstawie założenia, że jego rodzina już zajmuje określoną przestrzeń społeczną, w której określone dystynkcje są sposobem na życie i mają stać się dzięki procesowi edukacji udziałem dziecka¹¹.

Pierre Bourdieu wskazał na kapitał kulturowy, który zawiera całość dóbr symbolicznych i istnieje w trzech stanach czy postaciach. Po pierwsze jako kapitał inkorporowany wcielony, zinternalizowany, czyli wiedza, tworząca trwałe dyspozycje jednostki — kompetencję. Przejawia się w formie kompetencji w jakiejś dziedzinie, poprawnym używaniu języka, znajomości konwencji, orientacji w świecie społecznym. Po drugie — kapitał zobiektywizowany, czyli dziedzictwo kulturowe (obrazy, książki, instrumenty, maszyny, itp.). Trzecią postacią jest kapitał zinstytucjonalizowany poprzez uznanie społeczne — tytuły, dyplomy, zwycięstwa w konkursach. „Społeczne” w tym przypadku oznacza raczej państwowe nadawanie statusu (magistra, profesora, urzędnika państwowego). Kapitał kulturowy nie podlega prostemu i pełnemu dziedziczeniu; wymaga indywidualnego wysiłku, długotrwałej pracy agenta (podmiotu) zmierzającej do „inkorporacji”, to znaczy internalizacji norm i umiejętności. Kapitał kulturowy jest wyraźnie powiązany z kapitałem ekonomicznym. Stanowi przejaw jego konwersji, pozwala na ukazanie nierówności społecznych w systemie edukacyjnym. Wyniki szkolne i sukcesy szkolne uczniów z różnych klas społecznych oraz ich frakcji są wyraźnie skorelowane z kapitałem kulturowym tych klas i frakcji (a nie wyłącznie z talentem i pracowitością jednostkową). System szkolny powiela, a nawet zaostrza nierówności kulturowe wynikające z odmiennych rodzinnych

¹¹ S. Hinc, *Pierre Bourdieu o edukacji i społeczeństwie oraz reprodukcji kulturowej*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2009, nr 3, s. 15–17.

kapitałów kulturowych. Pozwala na dziedziczenie dominującej pozycji społecznej i reprodukcję struktury klasowej w kolejnych pokoleniach. Socjalizacja wtórna utrzymuje nierówności wynikające ze zróżnicowania środowisk socjalizacji pierwotnej¹².

Szkoła jest jednym z pól w socjologii przestrzeni społecznych Bordieu. W wielokulturowej szkole można mówić o dominacji i monopolizacji kapitału kulturowego, jakie wnosi grupa większościowa w stosunku do całkowicie odmiennych habitusów¹³, nielicznie reprezentowanych przez przedstawicieli mniejszości narodowych i etnicznych stanowiących podmioty szkolne w placówkach edukacyjnych. Przyjmuje się, że szkoła nie jest instytucją, która może wyrównywać różnice w społecznie ustanowionej naturze, wynikającej z przynależności do określonej mniejszości narodowej czy etnicznej, a nawet nie powinna o to zabiegać. Różnorodność kulturowa podmiotów edukacyjnych stanowi o bogactwie habitusów. Tym samym kreuje nowe pola ścierania się i wzajemnych społeczno-kulturowych konfrontacji. Z żadnej strony nie powinna mieć miejsca symboliczna przemoc, będąca formą narzucania dominującej kultury i tworzenia szkolnego habitusu, w której mniejszość ulega szkolnej dominacji i kulturowej supremacji większości. Edukacja bywa porównywana do taśmy produkcyjnej. Najwcześniej wysadza tych z warstw niższych, a ci z wyższych docierają do jej końca¹⁴.

2.

System szkolny jest określany jako totalny z uwagi na to, że cele edukacji, treści nauczania i organizacja szkoły są projektowane centralnie. Procesami sprawowania władzy nad dzieckiem są poniekąd reguły i system oceniania. Nauczyciel dysponujący władzą ma formalne przyzwolenie na to, by nie tylko wskazywać dziecku, co i jak ma robić, ale także oceniać jakość jego wytworów, realizację zadań oraz zachowanie. Przejawem przemocy symbolicznej w instytucjach edukacyjnych jest aranżacja przestrzeni, w której znajdują się strefy wydzielone dla uczestników procesu edukacyjnego, wyznaczone na podstawie struktury wiedzy, władzy i dominacji. W sferze organizacji pracy edukacyjnej przemoc symboliczna przejawia się w wielu aspektach. Pierwszym z nich jest stosowanie przez władze oświatowe przemocy symbolicznej wobec nauczycieli, których działania wyznaczane są przez różnego rodzaju trendy i tendencje w pedagogice oraz

¹² A. Matuchniak–Krasuska, *Koncepcja habitusu u Pierre’a Bourdieu*, „Hybris” 2015, nr 31, s. 99–100.

¹³ Por. R. Sojak, *Paradoks antropologiczny. Socjologia wiedzy jako perspektywa ogólnej teorii społeczeństwa*, Wrocław 2004, s. 191–195.

¹⁴ B. Dobrowolska, *Transmisja i reprodukcja wartości kulturowych w szkole na przykładzie wybranych mniejszości narodowych i etnicznych a kontekst społeczny. Elementy założeń teorii Pierre’a Bourdieu i Basila Bernsteina*, „Edukacja Kulturowa” 2018, nr 1 (8), s. 92–93.

psychologii, sytuację polityczną i gospodarczą kraju, tradycje itp. Każdy nauczyciel jest urzędnikiem państwowym. W związku z tym nauczyciel zobowiązany jest do zgodnej z aktualnie obowiązującymi celami wychowania realizacji polityki oświatowej państwa. Proces wychowania i nauczania organizuje on w sposób zgodny z oczekiwaniami społeczeństwa.

Drugim przejawem przemocy symbolicznej jest narzucanie nauczycielom określonej struktury pracy i jej koncepcji. Przemoc symboliczna w edukacji stanowi podstawowy czynnik legitymizujący i petryfikujący istniejącą hierarchię oraz społeczne relacje dominacji–podporządkowania¹⁵. Typ władzy nad jest wpisany w system szkolny. Polega na tym, że „władca” wie lepiej, co jest dla „podwładnych” lepsze, czego chcą, według jakich norm i wartości mają funkcjonować. Władza nad stanowi podstawę przedmiotowego traktowania jednostek, których status zostaje zredukowany do kategorii rzeczy, które można „przestawiać” zgodnie z zamysłem sprawujących władzę. Centralną zasadą jest posłuszeństwo i poszanowanie dla hierarchicznych struktur. W szkole uczeń pozostaje trybikiem w maszynie systemu edukacji, nie ma tu miejsca na poszukiwanie wiedzy, znajdowanie własnych, niepowtarzalnych dróg, rozwiązań napotykanych problemów. 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 zgodnie z ich oczekiwaniami reagować na wymagania (interpretowanie lub konstruowanie wypowiedzi zgodnie z zasadą „co autor-nauczyciel miał na myśli”)¹⁶.

Szkola buduje bariery pomiędzy uczniami oraz często posługuje się stereotypami. Narzuca kulturę, wiedzę, język, wzorce zachowań, jest miejscem stygmatyzowania uczniów i tworzenia nierówności szans życiowych. Także hierarchiczność struktury systemu wychowawczego szkoły i związana z tym nierówność władzy odznaczająca się przypisywaniem sobie przez nauczycieli i dyrekcję prawa do posiadania monopolu na wiedzę, jest istotnym składnikiem przemocy stosowanej przez szkołę. Nauczyciele — często postrzegani jako pedagogiczne autorytety w dziedzinie — czasami prowadzą między sobą „ukryty program”, którego istotą zdaje się być wychowanie do zaakceptowania przemocy symbolicznej jako immanentnej i nieodłącznej właściwości świata. W szkole nie tylko zdobywamy wiedzę — uczymy się również zachowań poddawania się bez sprzeciwu mechanizmowi manipulacji, czyli przemocy symbolicznej. Bardzo często stygmatyzowany przez nauczycieli uczeń jako „mniej zdolny”, „leniwy”, wraz

¹⁵ *Ibidem*, s. 51–53.

¹⁶ A. Suchocka, *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 52, 2011, nr 4 (187), s. 296–297.

z wiekiem dostosowuje się do etykiety, jaką narzucili mu nauczyciele, i nie realizuje swoich ambicji¹⁷.

Nauczyciele różnicują uczniów ze względu na płeć, także status majątkowy. Segregacja przyczynia się do wykluczenia uczniów o stygmatyzujących cechach z życia klasy i szkoły¹⁸. Nauczyciele sprawują władzę najbardziej subtelna, a więc najbardziej niebezpieczną. Jest to mikrowładza, rozproszona i mało uchwytna, nad szczegółami, mikroelementami życia codziennego. Mechanizm użycia przewagi i dominacji, autorytetu i przemocy pozwala prowadzić do usprawiedliwienia (w oczach podmiotu) istniejących stosunków siły i nierówności, ale może też być sam z siebie usprawiedliwiony wtedy, gdy ten przymus sprzyja korzystnym stanom rozwojowym jednostki i grup społecznych¹⁹. W środowisku szkolnym nie tylko dzieci z „deficytami”, niepełnosprawne czy pochodzące z rodzin ubogich traktowane są jako „Inne”, czyli w pewnym sensie wykluczone ze środowiska szkolnego, grupy klasowej. „Inność” w szkole wiąże się z różnicami rozwojowymi, w tym intelektualnymi. Zatem nawet dziecko zdolne, jako mające specjalne potrzeby edukacyjne, jest traktowane jak ciężar i kłopot polskiej szkoły, przysparzający nadmiaru pracy swoim nauczycielom. W szkole „wygodniej” jest takich dzieci nie zauważać. Autorytarny²⁰, rutynowy w działaniu i zatrzwożony o własny prestiż nauczyciel może sklasyfikować ucznia zdolnego jako gadatliwego, bezczelnego lub krnąbrnego. Wszelkie rozbieżności w górę lub w dół od średniej postrzegane są jako kłopotliwa „Inność”²¹.

Podsumowanie

W sferze działań edukacyjnych szkoła traktuje ucznia poniekąd jako depozytariusza odwiecznej niedoskonałości. Może nią być niewiedza, lenistwo czy brak dyscypliny. Dydaktykę postrzega się jako naukę o manipulowaniu uczniowską uwagą. Służy temu teoria wychowania, czyli nauka o skutecznej przemocy symbolicznej do osiągnięcia celów uznanych za dobre i pożądane. Szkoła jest tak naprawdę bezdomna i zawsze „przykleja się” do zastanej i wypróbowanej przestrzeni konstruującej niezbędną hierarchiczność oraz relacje „nad–pod”, rzadziej

¹⁷ K. Niedobbecka, *Przemoc symboliczna — mit czy rzeczywistość?* <http://wiecjestem.us.edu.pl/przemoc-symboliczna-mit-czy-rzeczywistosc> (dostęp: 20.02. 2020).

¹⁸ A. Suchocka, *op. cit.*, s. 299.

¹⁹ J. Buława-Halas, *Władza symboliczna terapeutów osób autystycznych*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2014, nr 6, s. 76–78.

²⁰ Nauczyciel autokratyczny — wydaje polecenia i wskazówki oraz udziela pochwał lub nagan. U. Szusić, *Rysunek dziecka a jego rozwój*, [w:] *Oblicza edukacji szkolnej i przedszkolnej*, red. J. Andrzejewska, B. Bilewicz- Kuźnia, Lublin 2020, s. 106–107.

²¹ M. Giercarz-Borkowska, *Dlaczego nie pasuję właśnie tutaj...? Dziecko zdolne — Inny w systemie edukacji*, [w:] *Społeczeństwo wobec Innego. Kategoria Innego w naukach społecznych i życiu publicznym*, red. L. Dziewięcka-Bokun, A. Śledzińska-Simon, Toruń 2010, s. 185–188.

zaś “od–do”²². To przejaw jednego z założeń autorytaryzmu: że dziecko można dowolnie modelować, a proces jego edukacji i wychowania polega jedynie na takim organizowaniu jego przestrzeni i aktywności, w których będzie trenowało wypełnianie z góry mu narzuconych życiowych ról²³. Stąd duże zainteresowanie alternatywnymi formami edukacji (edukacja domowa czy demokratyczna).

Bibliografia

- Buława-Halas J., *Władza symboliczna terapeutów osób autystycznych*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2014, nr 6.
- Ciołkiewicz P., *Przemoc symboliczna i telewizja. Kilka uwag na marginesie rozważań Pierre’a Bourdieu o panowaniu dziennikarstwa*, „Media, Kultura, Społeczeństwo” 2000, nr 1.
- Dobrowolska B., *Transmisja i reprodukcja wartości kulturowych w szkole na przykładzie wybranych mniejszości narodowych i etnicznych a kontekst społeczny. Elementy założeń teorii Pierre’a Bourdieu i Basila Bernsteina*, „Edukacja Kulturowa” 2018, nr 1 (8).
- Dojwa K., *Przemoc wśród nieletnich*, [w:] *Różne spojrzenia na przemoc*, red. R. Szczepanik, J. Wawrzyniak, Łódź 2008.
- Dybel P., Wróbel S., *Granice polityczności. Od polityki emancypacji do polityki życia*, Warszawa 2008.
- Eco U., *Rakiem. Gorąca wojna i populizm mediów*, Warszawa 2007.
- Gierczak-Borkowska M., *Dlaczego nie pasuję właśnie tutaj...? Dziecko zdolne — Inny w systemie edukacji*, [w:] *Społeczeństwo wobec Innego. Kategoria Innego w naukach społecznych i życiu publicznym*, red. . Dziwięcka-Bokun, A. Śledzińska-Simon, Toruń 2010.
- Grzonka D., *Metafory i performance przemocy — konflikty społeczne i przemoc w świetle rozważań współczesnych teoretyków nauk społecznych*, „Państwo i Społeczeństwo” 14, 2014, nr 2.
- Hinc S., *Pierre Bourdieu o edukacji i społeczeństwie oraz reprodukcji kulturowej*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2009, nr 3.
- Howiecka-Tańska I., *Czas na emocje i chaos*, „Psychologia” 2015, nr 2.
- Januszewska E., Kulesza M., Kwiatkowski M., Odrowąż-Coates A., Perkowska-Klejman A., Wiatr M., *W poszukiwaniu teorii szkoły*, „Pedagogika Społeczna” 14, 2015, nr 3 (57).
- Kosiorek M., *Przemoc symboliczna w edukacji*, [w:] *Różne spojrzenia na przemoc*, red. R. Szczepanik, J. Wawrzyniak, Łódź 2008.
- Matuchniak-Krasuska A., *Koncepcja habitusu u Pierre’a Bourdieu*, „Hybris” 2015, nr 31.
- Nalaskowski A., *Edukacja. Korzenie — źródła — narracje*, Kraków 2017.
- Niedobbecka K., *Przemoc symboliczna — mit czy rzeczywistość?* <http://wiecjestem.us.edu.pl/przemoc-symboliczna-mit-czy-rzeczywistosc> (dostęp: 20.02. 2020).
- Obidniak D., *Pozwólmy dzieciom myśleć. Z Mirosławem Dąbrowskim rozmawia Dorota Obidniak*, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2013.
- Sadura P., *Marzy mi się inna rozmowa o szkole*, [w:] *Edukacja. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2013.
- Sojak R., *Paradoks antropologiczny. Socjologia wiedzy jako perspektywa ogólnej teorii społeczeństwa*, Wrocław 2004.

²² A. Nalaskowski, *Edukacja. Korzenie — źródła — narracje*, Kraków 2017, s. 73–75.

²³ Z.A. Żuczkowska, *Od autorytaryzmu do pedagogiki humanistycznej — polskim nauczycielom brakuje treningu umiejętności prowadzenia dialogu z dziećmi*, „Studia z Teorii Wychowania. PAN” 2012, nr 3/1 (4), s. 208.

- Suchocka A., *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 52, 2011, nr 4 (187).
- Szuścik U., *Rysunek dziecka a jego rozwój*, [w:] *Oblicza edukacji szkolnej i przedszkolnej*, red. J. Andrzejewska, B. Bilewicz-Kuźnia, Lublin 2020.
- Żuczkowska Z.A., *Od autorytaryzmu do pedagogiki humanistycznej — polskim nauczycielom brakuje treningu umiejętności prowadzenia dialogu z dziećmi*, „Studia z Teorii Wychowania. PAN” 2012, nr 3/1 (4).