

MARIUSZ DEMBIŃSKI

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## KSZTAŁTOWANIE WTÓRNEGO HABITUSU PRZEZ SZKOLNE RYTUAŁY

ABSTRACT. DEMBIŃSKI MARIUSZ, *Kształtowanie wtórnego habitusu przez szkolne rytuały* [Formation of the Secondary Habitus Through School Rituals]. *Studia Edukacyjne* nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 253-272. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.16

The purpose of the article is an attempt to develop the primary habitus into the secondary in school environment, through the passage rituals (*rites de passage*) and related to them social drama (*Social Drama*). I assume that the school environment is normalized by institutionalized rituals in which the primary habitus is transformed into the secondary habitus through rituals. Its subjective consolidation and possible transformation is being done by education and upbringing. From the side of education, consolidation and transformation are complemented by school documentary and textual practices, and from the side of education by the moral ideal, conditioned by so-called the effect of reversing. All this process, hermeneutically and circularly complements the structure of the rite of passage.

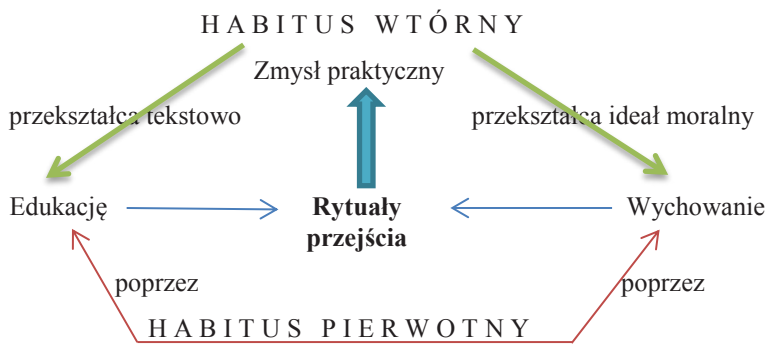
**Key words:** habitus, passage rituals, education, upbringing, textual practices effect of reversing

Artykuł ten składa się z trzech części: krótkiego wprowadzenia, wprowadzenia rozszerzonego oraz informacji dopełniających wprowadzenie. Jego istotą jest prezentacja i omówienie struktury przekształcania habitusów instytucjonalnych, jak i podmiotowych pojawiających się w szkole, których rzeczywistą ramą są rytuały przejścia. Choć koncepcja ta jest propozycją teoretyczną, to przy jej kształtowaniu uwzględniłem badania własne, które w niewielkiej części zawarłem w książce *Rytualne oblicze lekcji*<sup>1</sup>. Niniejszy artykuł pełni zatem funkcję wprowadzającą do napisania większej całości, a w tym tutaj przypadku wskazującą na podstawowe elementy jej teoretycznej podbudowy wraz z uwzględnieniem czynników składających się na kształtowanie i przekształcanie zmysłu praktycznego uczestników życia szkolnego.

---

<sup>1</sup> M. Dembiński, *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2005.

Mianem wprowadzenia, na początku streszczę propozycję koncepcji przekształcania habitusu pierwotnego we wtórny w środowisku szkolnym (patrz ryc. 1). Następnie wskażę treści, z których należałoby wykoncytować pytania badawcze oraz przytoczę kilka wytycznych, których sens powinien kształtować ramy prowadzonych tutaj rozważań. Po wstępnych ustaleniach sformułuję pierwszą tezę, a następnie przytoczę informacje na temat habitusu. Ponieważ proces przekształcania habitusów nie jest ideą jednoznaczną, a bardziej wskazującą na ich agregację, toteż sformułuję drugą tezę. Pozwoli ona nam przejść do kolejnego punktu, w którym położę nacisk na dopełniające się relacje między habitusami a indywidualnymi wyborami agentów w strukturze rytuałów przejścia (*rites de passage*) i powiązaną z nimi społeczną dramą (*Social Drama*). Tak pojętą zrytualizowaną formę życia szkolnego można traktować jako agregat przetwarzający struktury myślowe jednostek, które prowadzą do wygenerowania zmysłu praktycznego. Ponieważ zmysł ten nacechowany jest nieprzewidywalnymi efektami, toteż zwrócić należy się do edukacji i wychowania – narzędzi przetwarzających poznanie i myślenie, w pierwszym przypadku przez odnoszenie się do praktyki pisania, a w drugim – do osobowego ideału moralnego. Ostatecznie, opis tych zależności będzie stanowić podstawę do ponownego wpływania i przekształcania formy rytuału przejścia i w konsekwencji modelowania zmysłu praktycznego, czyli habitusu wtórnego.

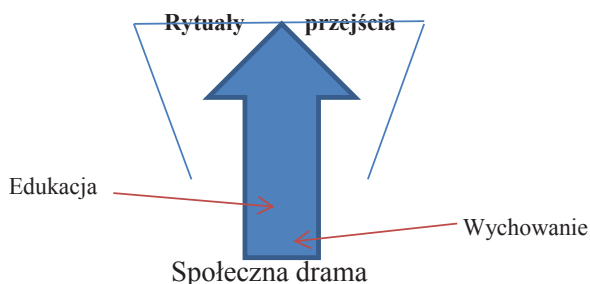


Ryc. 1. Proces przekształcania habitusu pierwotnego w habitus wtórny w szkole

(Źródło: opracowanie własne)

Mówiąc skrótowo, idea, jaką pragnę w tej wypowiedzi rozważyć, dotyczy rytualnego przekształcania habitusu pierwotnego we wtórny, w kontekście

koncepcji habitusu Pierre'a Bourdieu<sup>2</sup> z uwzględnieniem efektu odwrócenia Raymonda Boudona<sup>3</sup>. Możliwość tego przekształcania odnosi się do przestrzeni szkolnej, instytucjonalnie znormalizowanej posiadanym habitusem, której funkcjonowanie – zakładam – dokonuje się na bazie wypracowanych w niej rytuałów. Przy czym, sens rozumienia rytuałów sprowadzam do poglądów Victora Turnera, dotyczących tak zwanych rytuałów przejścia, przyjmując, że w przestrzeni tego typu rytuałów znajdują się miejsca podlegające negocjacji i organizacji kreowanych przez tak zwaną „społeczną dramę”. Miejsca te, z uwagi na formułę istnienia tej instytucji, w swojej pedagogiczno-oświatowej istocie będą podlegać, z jednej strony, wpływom natury wychowawczej, a z drugiej – edukacyjnej (patrz ryc. 2).



Ryc. 2. Związek wychowania i edukacji ze *społeczną dramą* w rytuałach przejścia  
(Źródło: opracowanie własne)

Obie płaszczyzny wpływów, które podlegają rytualnym ukształceniom (*Bildung*) należałoby traktować jako nośniki; w przypadku wychowania, działania i myślenia w płaszczyźnie indywidualnej czy osobowej, a w przypadku edukacji, zachowania i uczenia się, w płaszczyźnie interakcyjnej, społecznej. Zgodnie z poglądami P. Bourdieu<sup>4</sup> na temat edukacji szkolnej, dziecko przychodzące do szkoły z już ukształtowanym przez najbliższe jemu środowisko habitusem, trafia do instytucji, która ma swój habitus. W ramach tej instytucji zaczyna się proces przekształcania pierwotnego habitusu we wtórny, którego ramą kształtującą, zgodnie z przyjętymi tutaj wytycznymi, ma być rytuał przejścia. Oznaczać to powinno, że ukształcanie form i różnych odmian rytuałów przejścia w klasie szkolnej powinno dokonywać się w płaszczyźnie negocjacji i organizacji, których partnerami są: od strony edukacji instytucja

<sup>2</sup> P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przekł. E. Neyman, Warszawa 1990.

<sup>3</sup> R. Boudon, *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, przekł. A. Karłowicz, Warszawa 2008.

<sup>4</sup> P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii*.

szkolna i nauczyciel/nauczyciele, natomiast od strony wychowania będą to uczniowie, traktowani jako wspólnota złożona z jednostek, z których każda, na swój indywidualny, osobisty sposób, wychowawczo uczestniczy w procesie edukacji, co dodatkowo oznacza, że każda jednostka na swój sposób staje się elementem rytuałów przejścia. Rytuały przejścia, zgodnie z ich twórcą Arnoldem van Gennepem<sup>5</sup>, składają się z trzech faz, a ich istotą jest przemiana. Uczeń, który podlega tego typu rytuałom, w procesie edukacji przekształca treści swojego wychowania, w wyniku czego wyłania się habitus wtórny w osnowie zmysłu praktycznego. Przy czym, w ostatecznej formie tego zmysłu należy uwzględnić dwa typy sił sprawczych, kształtujących jej strukturę. Po pierwsze, byłby to habitus w rozumieniu P. Bourdieu, który należy traktować, jak pisze Patrice Bonnewitz, jako „(...) system trwałych dyspozycji nabytych przez jednostkę w trakcie procesu socjalizacji, które generują i organizują praktyki oraz identyfikacje i wyobrażenia (*représentations*) jednostek i grup społecznych”<sup>6</sup>. A z drugiej strony, byłyby to oddziaływania indywidualne. W ten sposób zmysł praktyczny stanowiłby wyjściową, złożoną z takiej struktury, która obejmowałaby pochodzenie, zajmowaną pozycję, a także działania indywidualne, niezdeterminowane, twórcze. Idąc zatem tropem R. Boudona<sup>7</sup>, byłyby to interakcje funkcjonalne (*système fonctionnel*), które obejmują role, jakie pełnią jej aktorzy, czyli nauczyciele i uczniowie, a po drugie, będą to interakcje współzależności (*système d'ininterdépendance*) już nie tyle aktorów, ale podmiotów (*agents individuelles*), w których należy uwzględnić indywidualne podejście do zjawisk społecznych. W rezultacie, pojawiający się efekt agregacji (*effet d'agrégation*), czyli efekt niezamierzonych skutków działań współzależnych wraz z efektem odwrócenia<sup>8</sup>, prowadziłyby do przemian utrwalonych struktur rytuałów przejścia. Efekt odwrócenia to „niepożądane i nieprzewidziane konsekwencje, będące wynikiem jakiegoś działania”<sup>9</sup>. Wyłaniający się w konsekwencji habitus wtórny, czy inaczej zmysł praktyczny, podlegałby dalszym przemianom poprzez przebieg oddziaływań zwrotnych procesu kształcenia oraz zawieranie się zmysłu praktycznego w edukacji i wychowaniu, których treści sprowadzone do narzędzi reorganizowałyby lub destabilizowałyby formy rytuałów przejścia. Można przyjąć, że oddziaływania zwrotne zmysłu praktycznego w przestrzeni edukacji dokonują się za sprawą znormalizowanych form kształcenia, których praktyka zawiera się w piśmie i piśmienności. Powyższe stanowisko wynika z faktu, iż jak wy-

<sup>5</sup> A. van Gennep, *Obrzędy przejścia*, przekł. B. Biały, Warszawa 2006.

<sup>6</sup> P. Bonnewitz, *Pierre Bourdieu. Vie. Oeuvres. Concepts*, Paris 2002, s. 94.

<sup>7</sup> R. Boudon, *Logika działania społecznego. Wstęp do analizy socjologicznej*, przekł. K. Kowalski, Kraków 2009, s. 43-46.

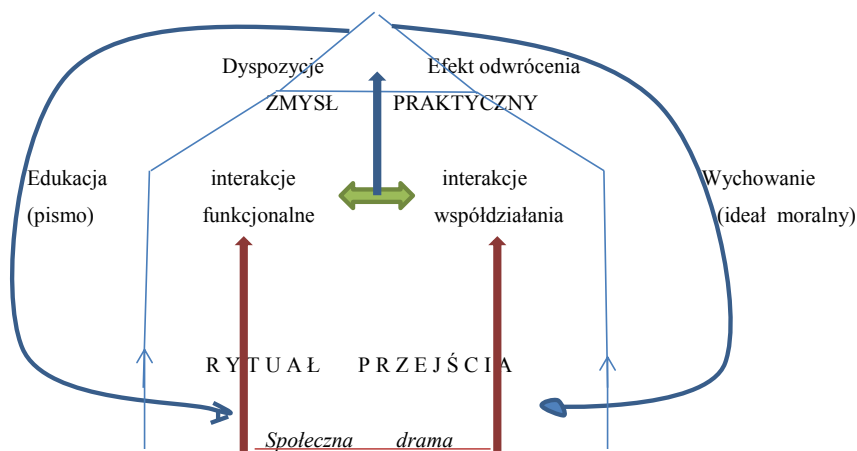
<sup>8</sup> Tamże, s. 80-81.

<sup>9</sup> A. Bremond, J-F. Couet, A. Davie, *Kompendium wiedzy o socjologii*, przekł. K. Malaga, Warszawa 2007, s. 30, 131, 205.

kazał David R. Olson<sup>10</sup>, szkoła jako instytucja biurokratyczna jest konstytuowana przez system praktyk dokumentalnych i tekstowych. Prowadzą one do tego, że umysł ludzki w swoim poznawczym wymiarze zostaje wyposażony w – przekształcane praktyką pisania – narzędzia umożliwiające funkcjonowanie w piśmiennym społeczeństwie i jego instytucjach. Narzędzia te, w takiej instytucji jak szkoła, mają charakter edukacyjny, toteż pismo, które w sposób samodzielny przechowuje i przenosi znaczenia zostaje edukacyjnie wdrożone w sens istnienia rytuałów przejścia. Natomiast, oddziaływania zwrotne zmysłu praktycznego w przestrzeni wychowania podlegają oddziaływaniom, których narzędziowy charakter odnosi się do ukształtowania postaw wpisujących się w model ideału moralnego. Ideał ten, jak twierdzi Charles Tylor<sup>11</sup>, należy przeciwstawić tendencjom kształującym indywidualizm, rozum instrumentalny i tak zwany despotyzm „łagodny”. Uczony pisze:

Takie oto są owe trzy bolączki współczesności (...). Pierwsze zagrożenie dotyczy tego, co można nazwać utratą sensu albo zanikanie horyzontu moralnego. Drugie – wyrugowaniem celów przez panoszący się rozum instrumentalny. Trzecie – utratą wolności<sup>12</sup>.

Ostatecznie, mamy do czynienia z pewnym procesem, który poprzez edukację i wychowanie może wpływać na przekształcanie rytuałów przejścia i kreować nowy czy nieco już zmieniany zmysł praktyczny. Proces, o którym będzie mowa, określam mianem rytualizacji (ryc. 3).



Ryc. 3. Kształtowanie zmysłu praktycznego  
(Źródło: opracowanie własne)

<sup>10</sup> D.R. Olson, *Psychological Theory and Educational Reform: How School Remakes Mind and Society*, Cambridge 2003.

<sup>11</sup> Ch. Tylor, *Etyka autentyczności*, przekł. A. Pawelec, Kraków 2002, s. 9-19.

<sup>12</sup> Tamże, s. 17.

Mając w konsekwencji już na uwadze zwrotny proces przekształcania habitusu pierwotnego we wtórny w szkole, należy mieć na względzie pięć wytycznych. Po pierwsze, będzie to stanowisko krytyczne Charlesa Lemerta, że

(...) habitus nie może wyjaśnić zmian habitusu<sup>13</sup>.

Po drugie, będzie to stwierdzenie D.R. Olsona, że

(...) nie udało się dokładnie pokazać, w jaki sposób pismo może powodować przemiany w sferze poznania<sup>14</sup>.

Po trzecie, będzie to pogląd Ch. Taylora, że kultura

(...) powstała dzięki sile ideału moralnego – nawet jeśli owa wizja przyjmuje formę zdegradowaną i groteskową<sup>15</sup>.

Po czwarte, będzie stanowisko R. Boudona, który podważał poglądy P. Bourdieu i w tym kontekście Robert Pyka i Jacek Wódz piszą:

Poglądy Boudona pozostają w sprzeczności z wizją społeczeństwa cybernetycznego, które daje się programować tak, by funkcjonowało według określonego wzoru odtwarzanego przez poszczególne jednostki, podążające w sposób nieświadomy ścieżką wyznaczoną przez budowniczych społecznej rzeczywistości. Jego zdaniem współczesne, niezwykle złożone społeczeństwa ogarnięte są przez liczne zjawiska, które stanowią „efekty odwrócenia” w stosunku do zamierzonych skutków społecznego działania i coraz trudniej poddają się wszelkim formom programowania czy regulacji, których skutki mogą być trudne do przewidzenia<sup>16</sup>.

I po piątę, z uwagi na rytuały przejścia Victor Turner konstatuje:

(...) że dla jednostek i grup życie społeczne jest procesem dialektycznym, który zawiera następujące po sobie bytowe doświadczenie wywyższania i poniżania, *communitas* i struktury, jednorodności i zróżnicowania, równości i nierówności. (...) W tym procesie przeciwieństwa tworzą siebie nawzajem i są sobie nawzajem nieodzowne<sup>17</sup>.

Powyższe wytyczne należy dodatkowo uzupełnić czterema sprostowaniami, jakie wprowadził Loïc Wacquant na temat niepoprawnie rozumianego habitusu, czyli

<sup>13</sup> Ch. Lemert, *Sociology After the Crisis*, Boulder 1999, s. 146.

<sup>14</sup> D.R. Olson, *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje pisanie i czytania*, przekł. M. Rakoczy, Warszawa 2010, s. 85.

<sup>15</sup> Ch. Taylor, *Etyka autentyczności*, s. 22.

<sup>16</sup> R. Pyka, J. Wódz, *Raymond Boudon we współczesnej socjologii francuskiej*, [w:] R. Boudon, *Logika działania społecznego*, s. XIV.

<sup>17</sup> V. Turner, *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, przekł. E. Dziurak, Warszawa 2010, s. 117.

(...) (1) habitus nie jest nigdy repliką pojedynczej struktury społecznej, stanowi raczej, wielopoziomowy i dynamiczny zestaw schematów, który podlega „permanentnej rewizji” w praktyce; (2) habitus niekoniecznie jest koherentny i spójny, odznacza się raczej zróżnicowanymi poziomami integracji i napięcia; (3) ponieważ nie zawsze pozostaje w zgodności ze światem społecznym, w którym się rozwija, habitus jest tak samo odpowiedni do analizowania kryzysu i zmiany, jak do badań spójności i trwania; (4) nie jest samowystarczającym mechanizmem generującym działanie: wnikliwa analiza dyspozycji musi więc przebiegać w ścisłym związku z odwzorowaniem całego systemu pozycji, które naprzemiennie pobudzają, tłumią bądź przekierowują skłonności podmiotu działającego<sup>18</sup>.

Wyróżnione wytyczne pozwalają nam teraz sformułować następującą tezę: *w wyniku wtórnego i wielokrotnego kształtowania szkolnych rytuałów przejścia przez edukację i wychowanie, które są normalizowane – z inicjatywy istniejącego habitusu wtórnego danej instytucji i efektu odwrócenia – poprzez tekstowość i anty-ideał moralny, dokonuje się nieustanna kreacja zmysłu praktycznego, jako formy przekształconego habitusu pierwotnego.*

Zadanie, jakie nas tutaj czeka, to uzasadnienie całego procesu przekształcania habitusu pierwotnego we wtórny, jaki dokonuje się w szkole. Przy czym, sam proces uzasadniania będzie budził wiele pytań. I jeżeli nie będą to pytania natury formalnej, dotyczące wykreowanej tutaj struktury, a bardziej będą się odnosić do tego, co dzieje się w szkole, to można przyjąć, że został tutaj osiągnięty właściwy cel. Albowiem, rzeczywistym zamiarem Autora tej wypowiedzi jest stworzenie struktury poznawczej uzasadniającej sens przekształcania habitusów i w szkole, a tym samym odkrycie jej (szkoły) sił sprawczych wraz z konsekwencjami, jakie z nich wynikają. W ten zatem sposób, w tym momencie wyłonił się zarys pierwszych i najbardziej ogólnych pytań, które powinny dotyczyć sensu istnienia szkoły oraz mechanizmów i sił sprawczych zmysłu praktycznego.

Ponieważ nie piszę tutaj książki, skupię się dlatego na najważniejszych wskazaniach w opisie i uzasadnianiu związków między poszczególnymi elementami wykreowanej powyżej struktury.

Na początku, jak można się domyślać, należy krótko wyjaśnić sens rozumienia habitusu. W tym celu warto sięgnąć do artykułu Anny Matuchniak-Krasuskiej<sup>19</sup>, która w sposób pogłębiony, analityczno-semantyczny prowadzi rozważania na temat etymologii pojęcia habitus i jego historycznej ekstensji, dowodząc poprzez sięganie do tekstów oryginalnych, iż jego greckie początki w formie czasownikowej oznaczają „posiadać coś”, natomiast w rzeczownikowej byłby to „pozysk”, czyli „to, co człowiek dla siebie zdobędzie, pozyska”. Z czasem, w okresie rzymskim i w średniowieczu, jego konotacje

<sup>18</sup> L. Wacquant, *Zwięzła genealogia i anatomia habitusu*, Praktyka Teoretyczna, 2016, 3(21), s. 163.

<sup>19</sup> A. Matuchniak-Krasuska, *Koncepcja habitusu Pierre Bourdieu*, Hybris, 2015, 31.

dotyczyły wyglądu, figury, budowy ciała, postawy, ubioru i stroju, a więc denotowały ludzką powierzchowność. Z drugiej strony habitus wywodzący się z Arystotelesowskiego<sup>20</sup> pojęcia *hexis*, wskazuje na coś nabytego, wpisującego się w charakter moralny, ukierunkowując poprzez niego ludzkie uczucia i pragnienia. Za sprawą P. Bourdieu<sup>21</sup>, habitus został przeformułowany i sprowadzony do pojęcia dyspozycji, a konkretnie do dyspozycjonalnej teorii działania. Każda zatem praktyka – według niego – jest

(...) produktem dialektycznej relacji między sytuacją a habitusem, rozumianym jako system trwałych i przekazywalnych dyspozycji, który, obejmując wszystkie przeszłe doświadczenia, działa w każdej chwili jak matryca postrzeżeń, ocen i działań i umożliwia wypełnianie nieskończenie zróżnicowanych zadań dzięki analogicznym transferom schematów uzyskanych w poprzedniej praktyce<sup>22</sup>.

### Innymi słowy

Chodzi więc o to, że socjosymboliczne struktury społeczeństwa zostają zdeponowane wewnątrz jednostek w formie trwałych *dyspozycji* lub wyuczonych zdolności i skłonności do myślenia, odczuwania oraz działania w określony sposób, a te zaś z kolei kierują nimi, twórczo odpowiadając na ograniczenia i ingerencje ze strony środowiska zewnętrznego<sup>23</sup>.

Habitus jako struktura ustrukturyzowana strukturalizuje praktyki, których generalizacja dokonuje się za sprawą zajmowanych przez poszczególne jednostki określonych pól społecznych, w miejscach których pojawiają się określone schematy, sposoby postrzegania rzeczywistości warunkowane schematami klasyfikacji jej zawartości. Porządkując zatem procesy mentalne i kognitywne, czyni jednostki zależnymi od „świata”, w którym egzystują tak, że granice pól społecznych i oferowane przez nie kapitały<sup>24</sup> stają się granicami jednostkowych światów. Niemniej jednak należy tutaj dodać, że P. Bourdieu podkreślał, że habitus nie jest całkowicie zdeterminowany i że są w nim miejsca na wolne działania agentów<sup>25</sup>. Pomijając sprzeczne informacje na temat możliwości przekształcania habitusu, a w szczególności poglądy

<sup>20</sup> Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, przekł. D. Gromska, Warszawa 2011.

<sup>21</sup> P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, przekł. P. Biłos, Warszawa 2005.

<sup>22</sup> P. Bourdieu, *Szkic teorii praktyki, poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabyłów*, przekł. W. Kroker, Kęty 2007, 197.

<sup>23</sup> L. Wacquant, *Zwięzła genealogia*, s. 165.

<sup>24</sup> Każde pole oferuje określone dobra i związane z nimi możliwości uczestniczenia w czymś lub korzystania z czegoś. Dobra kulturalne oparte są na posiadanym wykształceniu, dobra społeczne warunkowane są przynależnością do określonych grup, organizacji, a dobra ekonomiczne odnoszą się do zasobów majątkowych.

<sup>25</sup> Ch. Chauvire, F. Olivier, *Vocabulaire de Bourdieu*, Paris 2003, s. 32.



P. Bourdieu dotyczące ludzkiej osobowości, która ma stanowić naturalne wyposażenie każdego człowieka i że habitus wtórny nakłada się na pierwotny, to można przyjąć w tym miejscu drugie założenie, że *cechy osobowe poszczególnych jednostek decydują o nabywanych dyspozycjach, które w sytuacji szkolnej (ale i nie tylko) podlegają wzbogaceniu i częściowej reorganizacji za sprawą przyswajanych umiejętności i kształtowanych kompetencji*. Proces zatem reorganizacji czy też wzbogacania habitusów dokonuje się za sprawą różnicy interesów, pojawiających się w sytuacjach, które wymagają od działających podmiotów ostatecznego wynegocjowania wspólnego statusu porozumienia, które w obszarze rytuałów przejścia uaktywniają pewien społeczny mechanizm, który określa się mianem społecznej dramy<sup>26</sup>. W ten sposób doszliśmy do kolejnego punktu naszych rozważań, w którym należy uwzględnić habitus, dalej, różnice interesów osób biorących udział w określonych sytuacjach, rytuał przejścia, powiązaną z nim *społeczną dramę*, a w końcu zmysł praktyczny i efekt odwrócenia.

Wszystkie wyróżnione elementy, zgodnie z wcześniejszymi sugestiami, należy podporządkować rytuałowi przejścia, w formie którego trzeba uwzględnić *społeczną dramę*. Tak pojęty rytuał będzie w rezultacie stanowić instrument przekształcania i kreacji zmysłu praktycznego, toteż jego elementami – ale na ten moment naszych rozważań – będą habitusy nauczycieli, uczniów i instytucji szkolnych wchodzące w relacje tego, co w jednostkach indywidualne. Niezwykle ważny wśród wskazanych habitusów jest habitus nauczyciela, ponieważ to od niego będzie zależeć, jaki kierunek ukształcania (*Bildung*) będzie przyjmować zmysł praktyczny, odwzorowując w sobie dyspozycje i siłę sprawczą efektu odwrócenia. Wskazana zatem tutaj otwartość nauczycielskiej postawy będzie wyznacznikiem dla zaistnienia *społecznej dramy* w procesie rytualizacji działań mających miejsce w klasie szkolnej. Proces ten bowiem wyznacza przebiegi możliwych działań i tym samym reguluje tok lekcji.

Proces rytualizacji, który należy uznać za zasadniczy instrument przekształcania habitusów wprowadzanych do klasy szkolnej przez agentów, będzie podlegać wpływom wychowania i edukacji. Będzie on wpisywać się w rytuał przejścia i *społeczną dramę*, toteż tym dwóm ostatnim formom kreacji tego, co dzieje się w klasie szkolnej poświęcimy nieco więcej uwagi.

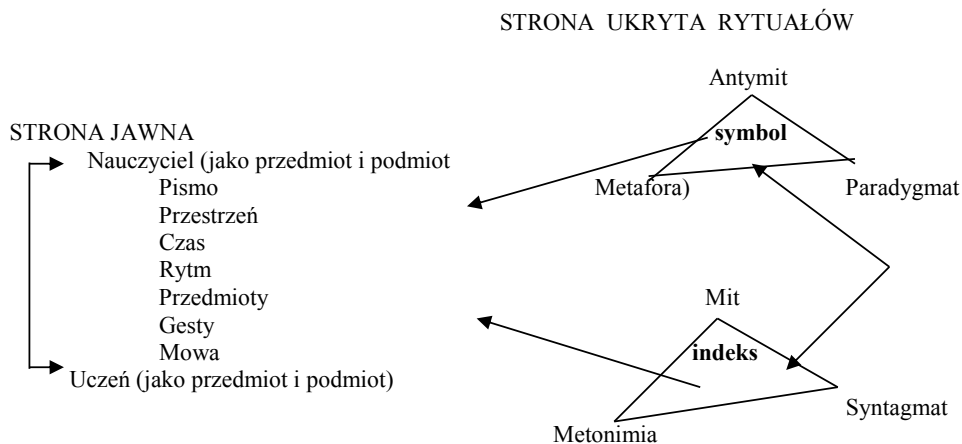
W książce *Rytualne oblicze lekcji*<sup>27</sup> podałem wiele definicji rytuału i z uwagi na prowadzone rozważania, w których położyłem nacisk na interakcjonizm symboliczny, stwierdziłem, że

<sup>26</sup> V. Turner, *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działania w społeczeństwie*, przekł. W. Usakiewicz, Kraków 2005.

<sup>27</sup> M. Dembiński, *Rytualne oblicze*.

(...) rytuał to sformalizowane, niestereotypowe działanie społeczne, skondensowane w instytucjach, w ramach których jednostki ustalają znaczenia „świata, który istnieje”<sup>28</sup>.

Trzymając się tej definicji, należy również przyjąć, że rytuał musi być formą stałą, ale dodatkowo na tyle modalną i elastyczną, iż pozwala uwzględniać niestereotypowe działania podmiotów funkcjonujących w instytucjach, a konkretnie w szkole. Wyłaniający się zatem z tak pojętym rytuałem paradygmat konstruktywistyczny<sup>29</sup> pozwala kształtować jej strukturę poprzez postawy subiektywne i wolicjonalne. Niemniej strategię tych postaw ograniczane są przez habitusy szkoły i agentów (podmiotów). W każdym razie, to, co wydarza się w klasie, dzieje się w zrytualizowanej formie, a forma ta jest zrytualizowana. W każdym bowiem rytuale szkolnym można wyróżnić elementy podpadające pod strukturę jawną oraz ukrytą<sup>30</sup>. W strukturze jawnej, a więc w mowie, piśmie, gestach, rytmie, mimice, intonacji, przedmiotach w czasie i przestrzeni, przejawiają się elementy struktury ukrytej, czyli: korzenne paradygmaty, syntagmaty, metafory, metonimie, mity i antymit, koncentrując się wokół symboli i indeksów (patrz ryc. 4).



Ryc. 4. Formy przejawiania się elementów struktury ukrytej w strukturze jawnej rytuałów  
(Źródło: opracowanie własne)

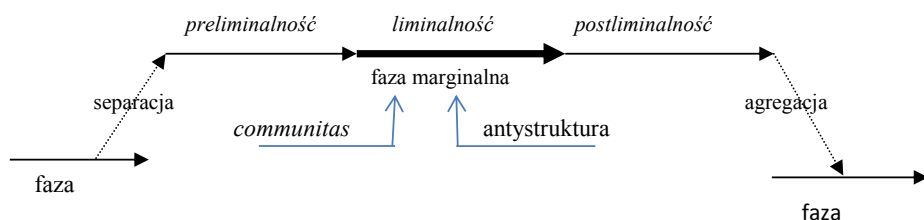
Tak ujęta struktura rytuałów przejścia jest żywym „organizmem”, w którym dokonuje się przemieszczanie i przekształcanie znaczeń. Rytuały przejścia

<sup>28</sup> Tamże, s. 38.

<sup>29</sup> K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2003.

<sup>30</sup> M. Dembiński, *Rytualne oblicze*, s. 39-54.

składają się w zasadzie z trzech faz, prowadząc do tego, że to, co na początku jest jakieś, zwykle na końcu jest zgoła czymś innym. Rytuał przejścia w swoich stadiach, jak to przykładowo wygenerował na podstawie swoich badań wspomniany już A. van Gennep, obejmuje trzy fazy przejścia, to jest etap wyłączenia (*rites de separation*), etap marginalny (*rites de marge*) i etap włączania (*rites de agregation*). Przy czym, w etapie marginalnym wyróżnił trzy okresy: *preliminalny*, *liminalny* i *postliminalny*<sup>31</sup>. Zasadnicza zmiana znaczeń i elementów struktury rytuałów przejścia dokonuje się w fazie *liminalnej*, obarczonej – jak wykazał V. Turner – *communitas* i antystrukturą<sup>32</sup> (patrz ryc. 5).



Ryc. 5. Poszczególne fazy rytuału przejścia

(Źródło: opracowanie własne)

Faza *marginalna*, w której dokonują się przekształcenia znaczeń, zaczyna się od etapu separacji, w której jednostka podlega „siłom” odizolowujących ją od pełnionych przez nią ról w życiu społecznym. Na poziomie *preliminalnym* zostaje pozbawiona atrybutów określających jej kulturowe i społeczne funkcjonowanie. Toteż, w przestrzeni *liminalnej* staje się jednocześnie nikim i wszystkim. Jednostka staje się „hybrydą” zawieszoną w swojej egzystencji „pośrodku i pomiędzy”<sup>33</sup>. Zaczynają uaktywniać się jej składowe, czyli *communitas* i antystruktura. *Communitas*<sup>34</sup> należy pojmować jako nieustrukturalizowaną wspólnotę, w której każda jednostka jest podobna do innej. Natomiast antystruktura umożliwia przekraczanie obowiązujących ról społecznych i kreowanie dowolnych form, znaczeń, działań i tym podobnych. W tej fazie habitus zostaje zawieszony i pojawia się możliwość jego przekształcania. *Communitas* i antystruktura zawieszają sens istnienia wszelkich interakcji.

<sup>31</sup> M. Buchowski, J.W. Burszta, *O założeniach interpretacji antropologicznej*, Warszawa 1992, s. 56.

<sup>32</sup> V. Turner, *The Ritual Process. Structure and Anti-structure*, Chicago 1969.

<sup>33</sup> V. Turner, *Between and between: the liminal period in 'rites de passage*, [w:] *The forest of symbols. Aspects of Ndembu ritual*, Ithaca and London 1982, s. 99.

<sup>34</sup> M. Buchowski, J.W. Burszta, *O założeniach interpretacji*, s. 60.

Po tych doświadczeniach, w części *postliminalnej*, jednostka zostaje wyposażona w nowe atrybuty – pojawiają się nowe dyspozycje i efekty odwrócenia. I w końcu faza agregacji jest syntezą i etapem ostatecznych przemian, jakim podlega jednostka<sup>35</sup>. Efekt tych przemian stanowi nowe oblicze posiadanego przez jednostkę zmysłu praktycznego.

Istotą fazy *liminalnej* jest jej ambiwalentny wymiar, który pozbawia jednostki tożsamości. Dla V. Turnera

Były *liminalne* nie przebywają ani tu, ani tam; znajdują się pomiędzy pozycjami wyznaczonymi i uporządkowanymi przez prawo, zwyczaj, konwencję i ceremoniał. Ich niejednoznaczne i nieokreślone atrybuty znajdują wyraz w bogatej różnorodności symboli w wielu społeczeństwach, które zmianę kulturową i społeczną sankcjonują obrzędem<sup>36</sup>.

W obszarze *liminalnym* człowiek pozbawiony jest swojej tożsamości, statusu, pozycji, podmiotowości, własności. Działania jednostek są nacechowane pokorą i biernością<sup>37</sup>. To, co je w tej strukturze warunkuje, to pewien sformalizowany przebieg, który można sprowadzić do tak zwanej *społecznej dramy*. Przyjmujemy, że *społeczna drama* jest integralną częścią rytuałów przejścia i składa się z czterech etapów/faz: naruszenia reguł, kryzysu, przywrócenia równowagi i reintegracji lub uznania schizmy<sup>38</sup> (patrz ryc. 6).

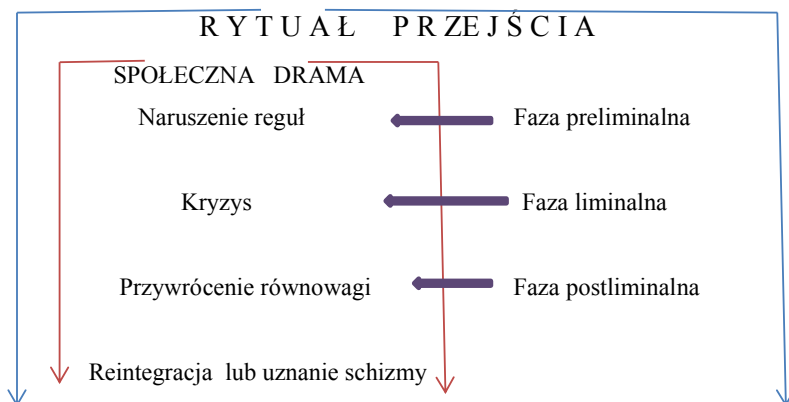
Faza naruszenia reguł odnosi się do zakłócenia obowiązujących reguł społecznych. Na przykład, kiedy uczeń przeciwstawia się nauczycielowi, to w fazie kryzysu ujawnia się istota konfliktu. Jego sens staje się źródłem konsolidacji przeciwstawnych stanowisk oraz informacji, dlaczego uczeń przeciwstawił się nauczycielowi. Sytuacja musi być jakoś rozwiązana i wówczas zaczyna pojawiać się faza przywrócenia równowagi. W tym przypadku wyłaniające się znaczenia zaczynają wpisywać się w sens dominującego – dla tej sytuacji – rytuału przejścia. Efektem tego działania jest reintegracja, czyli powrót do zawieszonyj struktury lub schizma i wówczas znaczenie określonego rytuału przejścia zmierza do przekształcenia.

<sup>35</sup> V. Turner, *Betwixt and between*, s. 100.

<sup>36</sup> V. Turner, *Liminalność i communitas*, przekł. E. Dżurak [w:] *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*, red. M. Kempny, E. Nowicka, Warszawa 2004, s. 241.

<sup>37</sup> W sens rozumienia *liminalności* wpisuje się idea procesualnie rozumianego działania, którą opracowałem na podstawie rozważania Hanah Arendt. Odwołując się do źródłosłowa takich pojęć, jak: *archein*, *energeia* i *prattein*, wskazałem na niezdeteminowany układ między początkiem działania a jego zakończeniem. Istotnym elementem tej trójczłonowej struktury jest bycie „w pomiędzy”, w obszarze którym jednostka zostaje pozbawiona swojej tożsamości na rzecz „światowości”, która decyduje o docelowym dopełnieniu się działania zainicjowanego przez człowieka. Patrz: M. Dembiński, *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej*, Poznań 2013, s. 334-337 i 413 in.

<sup>38</sup> V. Turner, *Gry społeczne, pola i metafory*, s. 26-30.



Ryc. 6. Związek rytuału przejścia ze społeczną dramą

(Źródło: opracowanie własne)

Jeżeli teraz przyjmijmy, że forma rytuału przejścia wraz z formą *społecznej dramy* są już treściowo wyposażone przez habitusy instytucji szkolnych i pracujących w nich nauczycieli, to zapewne w tych rytuałach muszą znajdować się miejsca dla habitusów uczniów. Można bez zastrzeżeń przyjąć, że wiele rytuałów szkolno-klasowych jest już formalnie znormalizowanych i trudno wprowadzić w ich struktury zmiany, bo nauczyciele w pewnych sytuacjach zachowują się w sposób niezmienny – mają swoje tradycje, zwyczaje. Przy czym, bywają i takie sytuacje, i działania nauczycieli, w których można znaleźć miejsce na przywoływanie takich rytuałów, w których można znaleźć przyzwolenie na negocjacje i ich wspólne ukształcanie. W każdym razie, uczeń wraz z przybyciem do szkoły zostaje wrzucony w sieć setek rytuałów. Ich *społeczne dramy* intensywnie pracują nad byciem opanowanym przez wtórny habitus, a więc zmysł praktyczny. W tym celu szkoła „uruchamia” swoje narzędzia przekształcania w postaci wychowania i edukacji. Ich zadaniem – zgodnie z ideą funkcjonowania habitusów – jest ucieleśnienie uczniów w takie struktury informacji, wiedzy i ich wykorzystywanie, aby stali się przedmiotami instytucji, a przy tym podmiotami obdarzonymi określonym zmysłem praktycznym. Sama zaś istota przemiany jest pracą, czymś w czym trzeba wziąć udział i co dokonuje się za sprawą fazy *liminalnej* rytuału przejścia.

W szkole tym, co narzędziowo przekształca sposoby myślenia i działania są edukacja i wychowanie. Wychowanie, jak i edukacja są przedmiotowo związane z pedagogiką. W literaturze przedmiotu mamy dziesiątki definicji tych pojęć. Ich sensy i znaczenia mają się do siebie w różnych relacjach, a obecnie, z uwagi na wpływ ekonomii na pedagogikę, zaczynają domino-

wać definicje, w których wychowanie zawiera się w edukacji<sup>39</sup>. W tym artykule opowiadam się – w zasadzie – za stanowiskiem oddzielającym obydwie kategorie. Jak na przykład wskazuje B. Śliwerski<sup>40</sup>, wychowanie może być traktowane jako wartość, norma, wydarzenie, siła sprawcza, sposób, technika, norma i tym podobne. Tutaj należy przyjąć, że wychowanie, jak i edukacja to narzędzia – narzędzia wprowadzająco-kształtujące. Wychowanie to narzędzie kształtujące myślenie i działanie w wymiarze podmiotowym, intencjonalnym<sup>41</sup>. Natomiast edukacja to narzędzie kształtujące uczenie się i zachowania, a nabywanym umiejętnościom towarzyszą procesy enkulturacyj i socjalizacji. Można przyjąć, że obydwie narzędzia przenikają się, choć wydaje się, że to co nieświadome będzie podlegać temu, co świadome. I tego będziemy się tutaj trzymać.

Można przyjąć, że rytuały stanowią organy zinstytucjonalizowanych habitusów i wyposażają w szkołach uczniów w określone umiejętności i zdolności, które mają stanowić ich kapitał intelektualny (symboliczny), który – dalej – powinien pomóc im w zajmowaniu określonych pól społecznych w rzeczywistościach, których staną się elementami.

Jednak krytycy<sup>42</sup> poglądów P. Bourdieu uważają, że rzeczywistość, w której człowiek funkcjonuje nie ma charakteru strukturalistycznego, ale konstruktywistyczny. Wychodząc naprzeciwko tym dwóm poglądom, przyjmuję w takim razie, że człowiek to nie tylko „zautomatyzowana” forma podległa zewnętrznym wpływom, ale struktura myśląca, obdarzona wolną wolą, potrafiąca działać w sposób nieprzewidywalny, destrukcyjny, a nawet nie stoniąca od samozagłady.

W szkole jest też i tak, że wielu uczniów nie pojmuje tego, co dzieje się na lekcjach, co do nich mówią nauczyciele. Nie są na tyle przygotowani do funkcjonowania w szkole, czy na konkretnych lekcjach, że ich wyposażenie intelektualne pierwotnego habitusu nie pozwala im zrozumieć tego, co do nich się mówi. Nie uczestniczą zatem w rytuałach przejścia, a procesy edukacyjne

---

<sup>39</sup> Z. Kwieciński, *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły)*, Edukacja, 1991, 1, s. 89.

<sup>40</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków 2012.

<sup>41</sup> W książce *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej* wychowanie uczyniłem podstawowym narzędziem pedagogicznego tworzenia rzeczywistości ludzkiej. Wychodząc z założenia, że człowiek jest *homo paedagogicusem*, przyjąłem, że kreuje on na sposób Platowski rzeczywistość, w której przychodzi mu istnieć. Można powiedzieć, że świat rzeczywisty składa się z symulakr kreowanych przez wychowanie odnoszące się do idei „światowości” zawartych w ludzkich umysłach. Świat nie jest tworzony społecznie – jest bardziej ideą złożoną z przenikających się monad. Zobacz również A. Wróbel, *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne*, Łódź 2014.

<sup>42</sup> Patrz: A. Appadurai, *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, przekł. Z. Pucek, Kraków 2005.

i wychowawcze w swoim oprzyrządowaniu są dla nich niedostępne. Możemy przyjąć, że ich egzystencja w szkole opiera się na – co teraz nazywam – rytuałach marginalizacji. Muszą to zatem być takie formy znormalizowanego współistnienia, w których znajduje się gotowość do współdziałania i przyłączenia przez nauczyciela do rytuałów przejścia, ale nauczyciele tego nie czynią. Akt przyłączania do zrytualizowanych dydaktyką zajęć staje się bowiem możliwy poprzez aktywne działanie nauczyciela, oparte na wprowadzeniu, poświęceniu uczniowi tyle czasu, ile okaże się niezbędne dla zrozumienia przez niego tego, co w danym momencie dzieje się w klasie.

Ostatecznie, uczeń biorący udział w procesie rytualizacji podlega oddziaływaniom wychowawczym i edukacyjnym, które uaktywniają w rytuałach przejścia ich elementy struktury ukrytej, które z jednej strony będą cieleśnie utrzymywać dyspozycje określonej placówki szkolnej, zaś z drugiej strony będą podlegać – oczywiście nie zawsze – efektom odwrócenia. Efekty te mogą wynikać z nadgorliwości samego nauczyciela, który na przykład poświęcił zbyt dużo czasu na odpytywanie uczniów (odpytując i tym razem tylu, ilu ma w zwyczaj), przez co nie zrealizował tematu lekcji, nie zadał pracy domowej i tym podobne. Tego typu efekty zakłócają inne rytuały przejścia, sam proces przejścia i jego dopełnienie. Jest to dlatego ważne, ponieważ zgodnie z sugerowaną przeze mnie teorią zrytualizowanego kształcenia, każdy realizowany w szkole temat musi być *postliminalnie* zrytualizowany, czyli uczeń musi w sposób praktyczny doświadczyć przyrostu wiedzy, którego ucieleśnionym znakiem będzie ryt psychicznej natury, intencjonalnie oznaczony w umysłach uczniów. Dlatego, o podsumowanie tego co miało miejsce w czasie zajęć klasowo-lekcyjnym należy poprosić uczniów.

Ponadto, efekt odwrócenia może pojawiać się w wyniku działania ucznia, który na przykład nie zgodził się z oceną wystawianą jemu przez nauczyciela na koniec roku szkolnego. Zarzucał mu stronniczość i nieobiektywne traktowanie uczniów. Pojawiała się zatem sytuacja, która wymagała rozwiązania. Dokonuje się ono za sprawą *społecznej dramy*, której przebieg nadaje elementom struktury ukrytej rytuału przejścia określone znaczenia. Ich ostateczny sens jest wynikiem negocjacji – retoryki i dialektyki – strukturyzującej podawane argumenty, których znaczenia, ujawniając się w zmyśle praktycznym, gromadzą się wokół swojego korzennego paradygmatu (*root paradigm*). Jego moc sprawcza destabilizuje poprzez marginalizację czy negację dominujące grupy znaczeń wpisujące się w habitus, wskazując na rozwiązanie, których depriwacja relatywna wymusza na jednostkach – zaangażowanych w sytuację – działania ukierunkowane na samoocenę i przekształcanie swoich – związanych z tą sytuacją – norm i wartości. Przekształcanie to, jeśli ma być trwałe i skuteczne, musi przeformułować, dotyczący tego wydarzenia, rytuał

przejścia. Jego przemiana w sposób zwrotny dokonuje się za sprawą edukacji i wychowania – narzędzi kształcenia, a konkretnie ukształcania (*Bildung*). Przyjmuję, że narzędzia te w przypadku edukacji są dobierane, nastrajane, czy ukształcane przez pismo, a w przypadku wychowania – przez ideał moralnej autentyczności. Przy czym, z ich rzeczywistym dostrajaniem mamy do czynienia w pierwszym przypadku, który obejmuje batalię pomiędzy mową i pismem, natomiast w drugim przypadku „bitwa” (dialektyka ambiwalencji) rozpościera się pomiędzy moralnością i prawem.

Niewątpliwie, z umiejętnością pisania wiąże się czytanie, toteż nabywaniem i rozwijaniem obu umiejętności przez człowieka zajęła się szkoła. Umiejętności te, w swojej organizacji, odnoszą się do ich reprezentacji w rzeczywistości, przez co można uznać je za przejaw pewnej formy świadomości, którą urzeczywistnia relacja, a dodatkowo, z uwagi na gramatykę pisemnych wypowiedzi, logika. W ten sposób można z dużym uproszczeniem przyjąć, że edukacja, do której przynależy szkolne nauczanie, kształtuje w umyśle struktury odpowiadające za logikę relacji, w której dopełnia się postrzeganie reprezentacji (łączącej przedmiot z jego umysłowym przedstawieniem). Nabycie tych zdolności umożliwia młodym ludziom funkcjonowanie w świecie wiedzy podległej kulturze pisma<sup>43</sup>. Pismo, w przeciwieństwie do ustnej wypowiedzi, przechowuje znaczenia, a także je przenosi na przykład z jednej epoki do następnej. Jej sprawcza moc pozwala na jej sposób i opierając się na jej zasadach postrzegać i rozumieć zmieniającą się w czasie rzeczywistość. A będąc przy tym nosicielem relacji, które strukturalizują zapośredniczanie się człowieka piśmiennego w świecie, można przyjąć, że odpowiada za możliwość istnienia habitusów wtórnych, przeciwstawiając się tym pierwotnym, zapośredniczonym w mowie. Zasugerowany tutaj nowy stan rzeczy dotyczący habitusu rzuca nowe światło na relację między habitusem pierwotnym a wtórnym. Oznaczałoby to, że habitusy nie podlegają przemianom, ale funkcjonują jedno obok drugich. Ta kwestia wymaga badań.

Pomimo tego, że pismo w swojej gramatyce stabilizuje logikę myślenia, to jednak należy uwzględnić w jego ramach różne formy wypowiedzi. I choć nauka wypracowała swoją strukturę narracji, to jednak kładąc w niej nacisk na dialektykę, a przede wszystkim i nade wszystko na retorykę, to gramatyka tekstów naukowych może podlegać obrazowaniu<sup>44</sup>, w których nadrzędną wartością staje się wykorzystywanie wyobraźni. Umożliwia ona przełamy-

<sup>43</sup> D.R. Olson, *Psychological Theory and Educational Reform*.

<sup>44</sup> Zobacz: G. Boehm, *O obrazach i widzeniu. Antologia tekstów*, przekł. M. Lukaszewicz, A. Pieczyńska-Sulik, Kraków 2014; R. Arnheim, *Myślenie wzrokowe*, przekł. M. Chojnacki, Gdańsk 2013; J-J Wunenburger, *Filozofia obrazów*, przekł. T. Stróżynski, Gdańsk 2011; M. Kociuba, *Antropologia poznania obrazowego. Rola obrazu i dyskursu w poznawczym ujmowaniu świata*, Lublin 2011.



wanie standardów i przenikanie form rozumienia ograniczanych gramatyką. Albowiem „gramatycy”, „retorycy” i „dialektycy” piszą inaczej na ten sam temat, bo każdy w tych grupach posługuje się innym oprzyrządowaniem swojego umysłu. Geniuszami, jak na przykład J.W. Goethe, są ci, którzy integrują w sobie trzy formy pisemnej wypowiedzi.

Można zatem przyjąć, że edukacja kształtuje i utrwała zachowania normalizowane pismem, będące przejawem naturalnych reakcji na bodźce warunkowane habitusem określonej placówki szkolnej. W ten sposób edukacja i szkolne rytuały przejścia mają utrzymywać panujące w wypowiedziach pisemnych (naukowych) normy i wartości, a więc i tym samym przeciwstawiać się wszelkim próbom ich przekształcania. Zatem, pismo staje się w swojej zrytualizowanej formule prawem, które występuje naprzeciw obyczajom – temu, co należy wiązać z wyborami o charakterze moralnym.

Zgoła odmienną rolę w życiu szkolnym pełni wychowanie. Kształtując myślenie, stoi w opozycji do edukacji, kumulując w sobie normy i wartości, które przejawiają się w postawach i wypowiedziach zwerbalizowanych. Wychowanie w swojej narzędziowej strukturze stanowi oprzyrządowanie ucieleśniającej się podmiotowości, która w swoim świadomym samostanowieniu kreuje swoją tożsamość, zdolną do brania odpowiedzialności za siebie, jak i innych. Tym samym, wychowanie kształtuje jednostkowe decyzje, w obliczu których – co zostało już wspomniane – wyłania się ideał autentyczności. Ideał ten, jak pisze Ch. Taylor<sup>45</sup>, domaga się odkrycia i wyartykułowania własnej tożsamości poprzez bycie oryginalnym i ukazywanie sprzeciwu wobec dominujących zasad życia społecznego. Odkrycie własnej tożsamości domaga się refleksji i samookreślenia się w dialogu, które uzyskuje się – powiemy tutaj – dzięki wychowaniu. Dziecko przebywające w szkole staje się dzięki wychowaniu coraz bardziej świadome swojej tożsamości, której oznaki, powiązane z poczuciem wolności i niezależności, przymuszają je do działań natury indywidualnej, przeciwstawiającej się temu co ogólne i powszechne w życiu społecznym. Przymus wolności może prowadzić do konfliktu, który znajduje swoje odzwierciedlenie w *społecznej dramie*, normalizowanej przez rytuały przejścia. W ich strukturach pojawia się potrzeba otwarcia się na horyzont znaczeń i wskazanie tego, co jest istotne dla zachowania własnej tożsamości<sup>46</sup>. I jeżeli dziecko przeciwstawia się nauczycielowi, to czyni to w poczuciu odpowiedzialności za siebie, jak i za nauczyciela, domagając się przy tym uznania własnego samostanowienia<sup>47</sup>. Należy też pamiętać, że w tym akcie przeciwstawienia wyłaniają się w ob-

<sup>45</sup> Ch. Taylor, *Etyka autentyczności*, s. 80.

<sup>46</sup> Tamże, s. 40.

<sup>47</sup> Tamże, s. 51.

szarze fazy marginalnej dyspozycje *versus* efekt odwrócenia. Ujawniają się zatem w *społecznej dramie* zajmowane przez jej uczestników miejsca w polach szkolnego zinstytucjonalizowania oraz posiadane przez nich kapitały<sup>48</sup>. Wychowanie wcielając się w podmioty wyposaża jednostki w wyobrażenia, które pozwalają jednostkom uświadomić sobie źródła tego, co stanowi ich tożsamość<sup>49</sup>, które stają się czymś realnym, uwidaczniającym się w osnowie zmysłu praktycznego. Artykulacja w dialogu, w takiej sytuacji, jest wyrazem autentyczności, moralnego ukazywania siebie jako istoty dobrej lub złej, błędzącej. W ten sposób wychowanie w odniesieniu do edukacji przekształca sensy znaczeń struktury ukrytej rytuałów, co w konsekwencji powinno przekładać się na zmysł praktyczny – sposoby myślenia i działania jednostek funkcjonujących w szkole, a tym samym w świecie.

Omówiona tutaj próba przekształcania pierwotnego zmysłu praktycznego w szkole za pośrednictwem jej kształcących narzędzi, czyli edukacji i wychowania, modelujących elementy struktury ukrytej rytuałów przejścia i odzwierciedlających się w jej elementach struktury jawnej podległej *społecznej dramie*, które ostatecznie stają się źródłem nowej formy zmysłu praktycznego nacechowanego dyspozycjami i efektami odwrócenia – zmysłu, który podlega utrwalającym go przekształceniom poprzez formę naukowego piśmiennictwa i ideał moralnej autentyczności stymulujących narzędzia edukacji i wychowania, które wtórnie modelują elementy struktury ukrytej rytuałów przejścia i odzwierciedlających się w jej elementach struktury jawnej podległej *społecznej dramie* i tym podobnych, wymaga dalszych badań.

## BIBLIOGRAFIA

- Appadurai A., *Nowoczesność bez granic. Kulturowe wymiary globalizacji*, przekł. Z. Pucek, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2005.
- Arnheim R., *Myślenie wzrokowe*, przekł. M. Chojnacki, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2013.
- Arystoteles, *Etyka Nikomachejska*, przekł. D. Gromska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Boehm G., *O obrazach i widzeniu. Antologia tekstów*, przekł. M. Lukaszewicz, A. Pieczyńska-Sulik, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2014.
- Bonnwitz P., *Pierre Bourdieu. Vie. Oeuvres. Concepts*, Ellipses, Paris 2002.
- Boudon R., *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, przekł. A. Karpowicz, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.

<sup>48</sup> Tamże, s. 52 i n.

<sup>49</sup> Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przekł. M. Gruszczyński, O. Latek, A. Lipszyc, A. Michalak, A. Rostkowska, M. Rychter, Ł. Sommer, Warszawa 2001, s. 394.

- Boudon R., *Logika działania społecznego. Wstęp do analizy socjologicznej*, przekł. K. Kowalski, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2009.
- Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, przekł. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Bourdieu P., *Szkic teorii praktyki, poprzedzony trzema studiami na temat etnologii Kabylów*, przekł. W. Kroker, Wydawnictwo M. Derwiecki, Kęty 2007.
- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przekł. E. Neyman, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Bremond A., Couet J-F., Davie A., *Kompendium wiedzy o socjologii*, przekł. K. Malaga, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Buchowski M., Burszta J.W., *O założeniach interpretacji antropologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.
- Chauvire Ch., Olivier F., *Vocabulaire de Bourdieu*, Ellipses, Paris 2003.
- Dembiński M., *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Dembiński M., *Pedagogiczne tworzenie istoty ludzkiej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
- Kociuba M., *Antropologia poznania obrazowego. Rola obrazu i dyskursu w poznawczym ujmowaniu świata*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2011.
- Kwieciński Z., *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły)*, Edukacja, 1991, 1.
- Lemert Ch., *Sociology After the Crisis*, Westview Press, Boulder 1999.
- Matuchniak-Krasuska A., *Koncepcja habitusu Pierre Bourdieu*, Hybris, 2015, 31.
- Olson D.R., *Psychological Theory and Educational Reform: How School Remakes Mind and Society*, Cambridge University Press, Cambridge 2003.
- Olson D.R., *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje pisania i czytania*, przekł. M. Rakoczy, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Warszawa 2010.
- Pyka R., Wódz J., *Raymond Boudon we współczesnej socjologii francuskiej*, [w:] R. Boudon, *Logika działania społecznego. Wstęp do analizy socjologicznej*, przekł. K. Kowalski, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2009.
- Rubacha K., *Budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, cz. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Taylor Ch., *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przekł. M. Gruszczyński, O. Latek, A. Lipszyc, A. Michalak, A. Rostkowska, M. Rychter, Ł. Sommer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Taylor Ch., *Etyka autentyczności*, przekł. A. Pawelec, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 2002.
- Turner V., *The Ritual Process. Structure and Anti-structure*, University of Chicago, Chicago 1969.
- Turner V., *Betwixt and between: the liminal period in 'rites de passage*, [w:] *The forest of symbols. Aspects of Ndembu ritual*, Cornell University Press, Ithaca and London 1982.
- Turner V., *Liminalność i communitas*, przekł. E. Dżurak [w:] *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*, red. M. Kempny, E. Nowicka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Turner V., *Gry społeczne, pola i metafory. Symboliczne działania w społeczeństwie*, przekł. W. Usakiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

- Turner V., *Proces rytualny. Struktura i antystruktura*, przekł. E. Dziurak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- van Gennep A., *Obrzędy przejścia*, przekł. B. Biały, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2006.
- Wacquant L., *Zwięzła genealogia i anatomia habitusu*, *Praktyka Teoretyczna*, 2016, 3(21).
- Wróbel A., *Problem intencjonalności działania wychowawczego. Studium teoretyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2014.
- Wunenburger J-J, *Filozofia obrazów*, przekł. T. Stróżyński, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2011.