

**Ginsburg, Mark B. / Clift, Rene T.**

---

**Ukryty program akademickiego  
przygotowania nauczycieli**

---

Acta Universitatis Nicolai Copernici. Socjologia Wychowania 13 (317), 87-127

---

1997

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

*Mark B. Ginsburg  
Rene T. Clift*

## UKRYTY PROGRAM AKADEMICKIEGO PRZYGOTOWANIA NAUCZYCIELI\*

Zadaniem tego rozdziału jest wyszukiwanie ukrytych przekazów w programie kształcenia nauczycieli. Aczkolwiek te przekazy mogły nie być pierwotnie lub rozmyślnie ukryte (Lynch & Plunkett, 1973; Popkewitz, 1987; Vallance, 1983), to aktualnie nie są one w sposób otwarty wyłożone w tym programie. Te pośrednio zawarte założenia i przekazy towarzyszą publicznie wyrażanym i zamierzonym celom kształcenia nauczycieli, czyniąc możliwym mocniejszym i bardziej przekonującym przesłanie kompleksu idei dotyczących nauczania jako zawodu, pedagogiki, programu i społeczeństwa. Identyfikacja tych idei umożliwi ich zbadanie i ujawnienie ich wpływu, zanim oddziałają one subtelnie na przyszłych nauczycieli w sposób niepostrzeżony i prawdopodobnie niepożądany.

Analizowana tu literatura zawiera badania empiryczne, w których pojęcie ukrytego programu było stosowane otwarcie w rozpatrywaniu kształcenia nauczycieli (np. Bartholomew, 1976; Crow, 1987a; Dale, 1977; Efland, 1977; Ginsburg, 1986, 1987b, 1988; Ginsburg & Newman, 1985; Horton, 1972; Hursh, 1987; Mardle & Walker, 1980; J. Parsons & Beauchamp, 1985; Zeichner & Tabachnick, 1981) oraz badania, które zapewniają znaczący dla sprawy wgląd, bez jawnego odwoływania się do terminu „ukryty program”. Rozpatrzone

---

\* The hidden curriculum of preservice teacher education, [w:] *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of Teacher Educators*, red. W. Houston et al. New York – London 1990, Macmillan Pub. Co, s. 450–465.

zostaną badania, które poświęcono celom zarówno jakościowym, jak i ilościowym, załączone będą także współczesne i historyczne analizy edukacji nauczycieli w Stanach Zjednoczonych i innych społeczeństwach. Wreszcie, z powodu trudności tkwiących w studiach nad zjawiskiem tak nieuchwytnym, jak ukryty program, zawarte zostaną bardziej refleksyjne i spekulatywne analizy pośrednich przesłań programu kształcenia nauczycieli, oparte w mniejszym stopniu na zbiorze systematycznych danych, a bardziej na pośrednim wnioskowaniu i rozważaniach różnych autorów. Rozdział rozpoczyna omówienie określenia „ukryty program” w odniesieniu do kształcenia nauczycieli, po czym następuje rozpracowanie czterech podstawowych zagadnień wyłonionych przez analizę literatury. W ostatniej części rozdziału dyskutowane są następstwa naszych analiz dla dalszych badań zarówno otwarcie wyłożonych, jak i pośrednio sygnalizowanych przesłań w programach kształcenia nauczycieli.

## POJĘCIE UKRYTEGO PROGRAMU

Termin „ukryty program” został po raz pierwszy użyty przez Jacksona (1968) w jego dyskusji na temat wymagań stawianych studentom i nauczycielom, które „można przeciwstawić wymaganiom akademickim”, rozstrząsaniem tego pojęcia zajęli się jednak inni autorzy (np. Dreeben, 1968; Henry, 1955; Illich, 1970; Overly, 1970; T. Parsons, 1959; Waller, 1932). Istnieją rozmaite definicje ukrytego programu, a termin ten rozpatrywano z różnych perspektyw teoretycznych (Apple, 1979; Chiang, 1986; Giroux, 1983). Mimo to, we wszystkich rozważaniach stwierdza się, że ukryty program stoi w sprzeczności z ustalonym lub jawnym programem, to znaczy z przebiegiem lub serią działań projektowanych z myślą o osiągnięciu celów kształcenia (Eisner, 1985). Ukryty program był na przykład definiowany jako „te nieakademicko, ale edukacyjnie znaczące konsekwencje nauczania, które pojawiają się systematycznie, ale nie są jasno wyrażane na żadnym etapie kształcenia” (Vallance, 1983, s. 11) oraz jako „wyniki lub produkty uboczne działalności szkół czy środowiska pozaszkolnego, a zwłaszcza te pojęcia, które się przyswajają, ale w sposób otwarcie nie zamierzony” (Martin, 1983, s. 124). Chociaż definicje owe naświetlają kluczowe kwestie związane z pojęciem, problemem jest wyjaśnienie programu ukrytego w kategoriach konsekwencji czy wyników. W tym momencie odsłaniany jest problem najistotniejszy: w jakich warunkach i jaki wpływ mają skutki ukrytego programu na określonych ludzi?

Najogólniej, pragniemy odrzucić stwierdzenie, że pojęcie ukrytego programu obecnie nie istnieje (Chiang, 1986, s. 9) i uciec od studiowania ukrytych

programów, które „osiągnęły swoje granice teoretyczne” (Giroux, 1983, s. 42). Tak więc rozumiemy ukryty program jako zasoby wiedzy, „które przekazywane są uczniom tak poprzez właściwą strukturę znaczeń zarówno treści oficjalnych, jak i relacji społecznych” (Giroux & Penna, 1983, s. 102), to ta część programu kształcenia nauczycieli, która wykracza poza program ustalony w państwie. Przesłania ukrytego programu edukacji nauczycielskiej transmitowane są od środka, jak i pomiędzy wydziałami czy kolegiami edukacyjnymi, innymi programami uniwersyteckimi oraz szkoleniami praktycznymi. Owe źródła przesłań ukrytego programu obejmują konteksty instytucjonalne i szersze konteksty środowiskowe, w których dokonuje się kształcenie nauczycieli, a także strukturę i tok programu tego kształcenia, z uwzględnieniem technik pedagogicznych, tekstów i materiałów stosowanych w programie. Wiadomości przesyłane są także w toku kontaktów urzędowych, społecznych i interpersonalnych, istniejących w obrębie licznych grup, które można traktować jako nauczycieli kształcących nauczycieli (Clift, 1988).

## POŚREDNIE SKUTKI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Dokonywany tu przegląd literatury skupia się wokół czterech zasadniczych zagadnień. Pierwsze z nich: nauczanie jako zawód, odwołuje się do zagadnień dotyczących statusu i władzy nauczycieli jako grupy zawodowej. Zagadnienia drugie i trzecie odnoszą się do nauczania jako pracy, konkretnie aspektów dotyczących pedagogii i wiedzy programowej oraz podejmowania decyzji. Zagadnienie ostatnie: wiadomości o społeczeństwie i relacjach pomiędzy społeczeństwem i szkołą ukazuje, w jaki sposób nauczanie łączy się z problemami społecznymi i zmianą społeczną. Wykorzystanie tych zagadnień jako szkieletu dla zorganizowania dyskusji nie oznacza, że są one wyczerpujące. Jednak taka organizacja tekstu zapewnia świadomość rozpiętości skutków, które mogą być przenoszone przez ukryty program kształcenia nauczycieli.

## NAUCZANIE JAKO ZAJĘCIE ZAWODOWE

### Status

Sugeruje się, że niski status kształcenia nauczycieli jest wynikiem niskiego statusu zawodu (np. Clifford, 1986; Ginsburg, 1987c; Peters, 1977); znaczy to, że edukacyjna hierarchia akademicka odzwierciedla hierarchię społeczną.

Podkreślilibyśmy dodatkowo twierdzenie odwrotne, iż przyszli nauczyciele uzyskują informacje o statusie profesji nauczycielskiej z odgórnego umieszczenia kształcenia nauczycieli w obrębie systemu edukacji.

Takie informacje o statusie nauczyciela nie są identyczne czy stałe bez względu na czas i miejsce. Z perspektywy historycznej status nauczania zwiększył się tak dalece, że sukcesem zakończyły się strategie lokowania kształcenia nauczycieli na poziomie uniwersytetów lub edukacji wyższej w Stanach Zjednoczonych (Clifford & Guthrie, 1988; Ginsburg, 1987c; Mattingly, 1975; Popkewitz, 1987; Powell, 1976), Anglii (Cook, 1984), Francji, Niemczech (Lynch & Plunkett, 1973), w Niemczech (LaVolpa, 1980) i w Związku Radzieckim (Popkewitz, 1982). Tendencja ta pociągnęła za sobą przemieszczenie od nieformalnych przygotowań poprzez instytuty, seminaria nauczycielskie i inne przedkolegialne instytucje, spośród których żadnej nie odpowiadał status związany z edukacją wyższą (Beggs, 1965; Borrowman, 1965; Bollough, 1982; Elsbree, 1939; Harper, 1939; Mattingly, 1975; Snarr, 1946; Spring, 1986), do kolegów eukacyjnych, a potem uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych. W niektórych przypadkach w przeszłości (Powell, 1980) i ostatnio (McCaleb, Borko, Arends, Garner & Mauro, 1987; Weinstein, 1988), przemieszczenia w kierunku wprowadzenia programów kształcenia nauczycieli, zakończonych uzyskaniem stopni akademickich, stanowią informację o wzrastającym statusie nauczycieli.

Nie jest to jednak tendencja przebiegająca linearnie i nie bez znaczącego wpływu ze strony osób kształcących nauczycieli (np. Borrowman, 1956; Clifford & Guthrie, 1988; Cremin, Shannon & Townsend, 1954; Haberman, 1986; Haberman Stinnet, 1973; H. Johnson & Johanningmeier, 1972; Woodring, 1975). Nawet po osiągnięciu statusu uniwersyteckiego następowała czasami degradacja z poziomu kształcenia wyższego, tak jak w Chinach podczas rewolucji kulturalnej (1966–1976) (Paine, 1985; Tucker, 1981), a obecnie w Stanach Zjednoczonych wraz z położeniem nacisku na uzyskiwanie alternatywnych świadectw. Tym samym, ukryty program instytucjonalnej lokalizacji, w zależności od historycznego i społecznego kontekstu, przesyła informacje, które naznaczają nauczanie jako profesję o wysokim lub niskim statusie.

Status nauczania jako zajęcia zawodowego, był kwestionowany w porównaniu do innych profesji, wymagających przygotowania poprzez wyższe wykształcenie, z powodu niskiej pozycji edukacji i kształcenia nauczycieli w odpowiednich instytucjach w USA (Clifford, 1986; Clifford & Guthrie, 1988; Ginsburg, 1987c; Sears & Henderson, 1957; Scheider, 1987; Warren, 1985), Chinach (Paine, 1985) oraz w Anglii, Niemczech i Francji (Lynch & Plunkett, 1973). Przesłania, mówiące o niskim statusie edukacji nauczycielskiej na

uniwersytetach, mają różne źródła. Jednym z nich jest niskie finansowanie kształcenia nauczycieli w porównaniu z kwotami otrzymywanymi przez inne wydziały i szkoły zawodowe (np. Clark & Marker, 1975; Ginsburg, 1987b; Howey, 1986; H. Johnson & Johanningmeier, 1972; Judge, 1982; Peseau, 1980; Reid, 1986; Spillane & Levenson, 1976). Tę niesprawiedliwość odzwierciedlają stosunkowo niskie płace na wydziale edukacyjnym w porównaniu z innymi dziedzinami; np. w latach 1987–1988 przeciętne płace asystentów i profesorów na wydziałach edukacyjnych zajmowały miejsca kolejno siedemnaste i dwudzieste, spośród wszystkich dwudziestu jeden (Amerykańskie Stowarzyszenie Profesorów Uniwersytetów, 1988, s. 6).

Drugą oznaką słabego miejsca studiów nauczycielskich w hierarchii uniwersyteckiej, jest głośno nie wyrażana, lecz niska opinia na temat tego wydziału i jego studentów. Status tych ostatnich został umniejszony przez spostrzeganie ich „gorszej jakości intelektualnej” (Koerner, 1963), a niższe zdolności akademickie i wyniki testów studentów zostały zauważone w Stanach Zjednoczonych (Lanier & Little, 1986), Chinach (Paine, 1985; Tucker, 1981) i ZSRR (Popkewitz, 1982). Ponadto wśród osób wpisanych na listy kursów nauczycielskich można wskazać dużą liczebnie grupę spośród grona profesorskiego i uczniów, będących członkami statusowo gorszych, lub społecznie nieuprzywilejowanych grup, jak kobiety i niższe warstwy społeczne (Clifford, 1986; Cremin i in. 1954; Ginsburg, 1987c; Lanier & Little, 1986; Spring, 1986).

Innymi źródłami informacji dotyczących niskiego statusu szkół pedagogicznych, a w konsekwencji niskiej pozycji zawodu nauczycielskiego, są: (a) spostrzeżenia mówiące o „łatwości dostępu, niskich standardach i braku rygoru” w programach kształcenia nauczycieli Stanów Zjednoczonych (np. Bullough, 1982; Howey, 1986, 1987; Sears, 1987; Spillane & Levenson, 1976), Niemczech i Norwegii (Schwarzweiler & Lyson, 1987); (b) ograniczona „wydajność” naukowa wydziałów pedagogicznych w Stanach Zjednoczonych (Howey, 1986; Schneider, 1987; Yarger, Howey & Joyce, 1977) i Chinach (Tucker, 1981) oraz (c) nieświadomość wagi i celowości sformalizowanej, uniwersyteckiej edukacji nauczycieli, sygnalizowana przez grono profesorskie (Borrowman, 1956; Powell, 1980; Woodring, 1975) i studentów (Book, Beyers & Freeman, 1983; Grossman & Richert, 1988; Lanier & Little, 1986; Weinstein, 1988).

Już sama organizacja instytucji komunikuje o niskim statusie nauczania; potwierdzone jest to przez system nagradzania w kontekście uniwersyteckim, gdzie odpowiedzialność i osiągnięcia w kształceniu są rzadko nagradzane tak, jak działalność naukowa (Ginsburg & Spatig, 1985; H. Johnson & Johanningmeier, 1972; Palmer, 1984). I pomimo, że „profesorowie pedagogiki starają się

ukazać nauczanie, jako atrakcyjne zajęcie... i rozumieją kształcenie jako swoje najważniejsze posłannictwo” (Yarger i in., 1977, s. 35–36), w tym samym czasie wysyłają sprzeczne sygnały. Na przykład, gdy instytucje i wydziały, otrzymujące stale najwyższe oceny biorą udział w badaniach i przygotowywaniu programów dla innych osób niż nauczyciele szkolni (Clifford, 1986; Ginsburg, 1987c; Howey, 1987; Judge, 1982; Lanier & Little, 1986; Powell, 1980; White, 1982), lub gdy większość propozycji zawodowych składanych absolwentom, zachęca ich do poszukiwania takich kursów przygotowawczych, które uwolniłyby ich od odpowiedzialności za nauczania w klasie, to takie komunikaty ukrytego programu niezupełnie gloryfikują kształcenie szkolne.

Na koniec „półprofesjonalny status” nauczycieli szkolnych w różnych społeczeństwach (np. Dutt, 1970; Ginsburg & Chaturvedi, 1988; Lortie, 1975; Ozga & Lawn, 1981; Paine, 1985) i niezadowolenie wyrażane przez nauczycieli byłych i obecnych (Clifford & Guthrie, 1988) może oznaczać, że w czasie studiów przyszli nauczyciele wystawieni są na wpływ podobnych przesłań dotyczących stosunkowo niskiego statusu kształcenia jako zajęcia zawodowego.

### Władza

Helsel i Krchniak (1972, s. 90) wykazują, że oficjalny program przygotowujący nauczycieli do pracy określa ich jako „autonomicznych praktyków”, w przeciwieństwie do mniej samodzielnych „zatrudnionych fachowców”, pracujących w warunkach zbiurokratyzowanych. Jeśli jest to (lub było) prawdą, ukryty program przesyła odwrotne informacje. Tak naprawdę, dominujące przesłanie ukrytego programu kształcenia nauczycieli wydaje się powtarzać to, co Henry (1955) określa jako doświadczenie uczniów szkoły podstawowej: uczenie się być „uległym” i dostarczanie nauczycielom „tego, czego od nich się wymaga” (Ginsburg, 1987b; Horton, 1972; Mardle & Walker, 1980; Pruitt & Lee, 1978).

Komunikaty o władzy nauczycielskiej emanują ze wszystkich wydziałów uniwersyteckich i ze szkół ćwiczeń. Pierwsze źródło informacji obejmuje stosunki pomiędzy gronem profesorskim, pracownikami administracyjnymi wydziału edukacyjnego i innymi w obrębie uniwersytetu. Mimo że przesłania są w sposób wyraźny sprzeczne (Ginsburg, 1987b), istnieją historyczne przykłady w Stanach Zjednoczonych odmawiania gronu profesorskiemu i pracownikom administracyjnym wydziału edukacji finansowania, odpowiedzialnych stanowisk i odpowiednik budynków (np. H. Johnson & Johanningmeier, 1972; Powell, 1980). Podobne badania wskazują też na ograniczenia władzy członków

niektórych wydziałów pedagogicznych w porównaniu z innymi dziekanami (np. Ginsburg & Spatig, 1985).

Stosunki grona profesorów uniwersyteckich z państwowymi, stanowymi i lokalnymi władzami, jak również z elitami ekonomicznymi, często są sygnałem braku władzy nauczycieli jako grupy zawodowej. Pedagogowie akademicy zostali określani jako „śludzy władzy” (Silva & Slaughter, 1984). Istnieje wiele przykładów interwencji rządowych w sprawę nauczycieli w Chinach (Paine, 1985; Tucker, 1981), Anglii (McNamara & Desforges, 1978; Reid, 1986; Whitty, Barton & Pollard, 1987), Hiszpanii (Morgenstern de Finkel & Peryera, 1987; Związku Radzieckim (Popkewitz, 1982), Stanach Zjednoczonych (np. Clark & Marker, 1975; Ginsburg, 1987b; Pangburn, 1932; Tyack, 1967) i Urugwaju w okresie po roku 1973 (Otero, 1981). Istotną kwestią nie jest to, czy taka interwencja państwa jest uzasadniona, czy czyjemu interesowi ona służy, ale raczej to, że nauczyciele przygotowani do tego zawodu mogą odebrać to jako komunikat, że nawet profesorowie, nie mówiąc już o wychowawcach szkolnych (patrz: Spillane & Levenson, 1976, s. 435), podlegają nakazom elit politycznych odnośnie do liczby uczniów, środków finansowych, zakresu i treści programów kształcenia nauczycieli. Co więcej, podczas obserwacji uczestniczącej i praktyk nauczycielskich w wielu społecznościach, nauczyciele przygotowujący się do zawodu prawdopodobnie napotykają na przesłania mówiące o ograniczeniu władzy i autonomii wychowawców szkolnych (np. Ginsburg & Chaturvedi, 1988; Ginsburg, Wallace & Miller, 1988; Grace, 1987; Tabachnick, Popkewitz & Zeichner, 1978; Whitty i in., 1987; Zimpher, Not & de Voss, 1980).

Jednak dostrzegamy, że nie wszystkie komunikaty ukrytego programu „podkopują” władzę pojedynczych nauczycieli czy nauczycieli jako grupy zawodowej. Na przykład, poprzez zastosowanie przez nich naukowego dyskursu przy analizowaniu zagadnień edukacyjnych, pedagogowie „dostarczają uzasadnionego logicznie instrumentarium, które umożliwia młodemu nauczycielowi podtrzymanie oznak tajemnicy i siły tego zawodu” (Popkewitz, 1979, s. 16), co oznacza, że „nauczyciele nie pełnią roli służebnej wobec państwa” (Hartnett & Naish, 1978a, s. 24). Co więcej, przyszli nauczyciele niewątpliwie odbierają komunikaty na podstawie praktyki pedagogicznej wyniesionej z uczelni i szkoły, że wychowawcy powinni i stosują pewną dozę kontroli, dotyczącej nie tylko tego, czy inni dorośli wkraczają do klasy (Altenbaugh, 1987; Lortie, 1975), ale też tego, co dzieje się za jej drzwiami. Jednakże przeważająca część komunikatów zawartych w ukrytym programie edukacji nauczycieli mogłaby brzmieć: „nauczyciele mają władzę tylko nad uczniami i sami są podporządkowani urzędnikom, profesorom uczelni i politykom”, jak stwierdzają J. Parsons



i Beauchamp (1985, s. 55) na podstawie swej analizy formularzy oceniających nauczanie studentów na Uniwersytecie Alberta.

## PEDAGOGIA

Jednym z często przytaczanych obszarów ukrytego programu w kształceniu nauczycieli jest pedagogia, teoria i praktyka edukacyjna. Dla przykładu – Peck i Tucker (1973, s. 955) uzasadniają, że „Róbcie tak, jak mówię, a nie jak postępuję – jest [formułą, do której] ... kształcenie nauczycieli w dużym stopniu stosowało się przez wieki” (zobacz także Tuckman, 1987). Tak więc przyszli nauczyciele zdobywają wiedzę pedagogiczną poprzez oficjalny i ukryty program.

Twierdzimy, że współczesne przesłania, napotymane na uniwersytecie (Bartholomew, 1976; Wideen, Holborn & Desroges, 1987; Zeichner & Tabachnick, 1981) czy też w warunkach szkolnych (Cohen, 1968; Perry, 1969; Renshaw, 1971), skutecznie zaprzeczają przesłaniom wcześniejszym. Mimo to, nie wszystkie komunikaty ukrytego programu, płynące ze szkół, czy z uniwersytetów, są sprzeczne z komunikatami oficjalnymi. Na przykład Weisbeck i Buchman (1981) informują, że na Uniwersytecie Stanu Michigan nauczyciel matematyki postępował w klasie zgodnie z tym, jak uczył postępować swoich uczniów, a Gallmeier i Poppleton (1978) dostrzegają, że w programie kształcenia podyplomowego na Uniwersytecie w Sheffield (Anglia), szkoły ćwiczeń wybierane były na podstawie praktykowania w nich tego, na co kładziono nacisk na kursach akademickich.

W tej części rozdziału rozpatrzone zostaną dwa przykłady takiej sprzeczności: komunikaty odpowiadające stopniowi emocjonalnego zaangażowania w relacjach z własnymi studentami oraz komunikaty dotyczące stopnia, do którego zachęca się nauczycieli angażować w refleksyjną praktykę.

### Zaangażowanie emocjonalne *versus* emocjonalna obojętność

Connell (1985) utrzymuje, że współlistnieją dwa sprzeczne wymagania stawiane nauczycielom: (a) zaangażowanie czy bliskość emocjonalna towarzysząca próbom motywowania, przekonywania i wywierania wpływu oraz (b) obojętność emocjonalna lub społeczny dystans, związane ze strategiami wykorzystywania władzy i stosowania kontroli wobec uczniów. W jaki sposób owe dwie różne formy rodzajowo spokrewnionych starań emocjonalnych (patrz Hochschild, 1983) podkreślane są w ukrytym programie kształcenia nauczycieli?

Aż do niedawna, oficjalny program edukacji nauczycielskiej w niewielkim stopniu skupiał się na kierowaniu klasą i stosowaniu w niej kontroli (Ginsburg, 1986; Yarger i in., 1977). Jednak podczas praktyk, przyszli nauczycieli w Stanach Zjednoczonych i w Anglii uczą się nieangażowania emocjonalnego, co wiąże się z kontrolą i zarządzaniem (Hoy, 1967, 1968; Hoy & Rees, 1977; Lanier & Little, 1986; Popkewitz, 1979; Pruitt & Lee, 1978, Tabachnick i in., 1978; Zeichner & Tabachnick, 1984; Zimpher i in., 1980). Wehlage (1981) na przykład informuje, że praktykanci „stali się mniej zainteresowani rozwojem osobowym i społecznym dzieci. Odczuwali potrzebę większego dystansu wobec dzieci [i] ... wykazywali o wiele większą chęć opanowania biegłości w zakresie stosowania technik kształcenia służących kontrolowaniu uczniów (s. 106).

Pragnienie sprawowania kontroli i emocjonalnie obojętne, społecznie zdystansowana forma stosunków nauczyciel – uczeń, może zostać częściowo wyjaśniona tym, co Denscombe (1982), s. 256) nazywa „ukrytą pedagogią” nauczania, to znaczy komunikaty przekazywane poprzez czasowe ograniczenia, ubóstwo materiałów źródłowych oraz faktyczne relacje uczeń – nauczyciel, w połączeniu z ustawami o obowiązku kształcenia. Jednakże, jak przypomina nam Bartholomew (1976), komunikaty ukrytego programu dotyczące emocjonalnego zaangażowania w kontaktach z uczniami, mogą również mieć bezpośrednie źródło w warunkach kolegium lub uniwersytetu. Na przykład odkrycie, że wiele programów edukacji nauczycieli nie wychodzi naprzeciw potrzebom emocjonalnym, czy innym, ich uczniów (Fuller & Bown, 1975; Spillane & Levenson, 1976), wydaje się wykazywać, że przynajmniej w Stanach Zjednoczonych emocjonalne zaangażowanie nie jest przekazywane jako wzorzec przez wykładowców uczelnianych. Podobnie w Wielkiej Brytanii McNamara i Desforges (1978) odkryli, że nauczyciele w kolegiach edukacyjnych wiedzą niewiele o swoich słuchaczach z powodu ich zbyt dużej liczby i ograniczeń czasowych, którym muszą się podporządkować. Również nauczyciele akademicy demonstrują emocjonalny chłód poprzez „bezosobowe ocenianie w pisemnej formie nastawionej na ilość” i swoją „obsesję wymyślnych schematów oceniania i pomiarów” (Noddings, 1988, s. 222 i 226).

Zakres interakcji członków grona nauczycielskiego ze studentami wydziału pedagogicznego poza zajęciami różni się w zależności od czasu kształcenia i wielkości instytucji (Cohen, 1968). Jak obserwuje Tuckman (1987), na niektórych kursach odpłatnych „przyszli nauczyciele biorą udział w wykładach na temat wrażliwości, troski i uwagi poświęcanej jednostce... Jednak, gdy studenci próbują porozmawiać z profesorami po zajęciach – nigdzie nie mogą ich znaleźć” (s. 26). Obserwacja ta odnosi się do kształcenia uniwersyteckiego, ale powinna ulegać modyfikacji przy odwołaniu się do odkrycia Howeya (1987),

że pomimo, iż większość studentów kierunków nauczycielskich, biorących udział w ankiecie AACTE (Amerykańskie Stowarzyszenie Kolegiów Kształcenia Nauczycieli) raportowała, że rzadko grono profesorskie oferowało im pomoc, ponad 75% stwierdziło, że „dostęp do profesorów możliwy jest często lub prawie zawsze” (s. 6).

Rodzaje strategii nauczania wykorzystywane przez grono nauczycielskie na uniwersytecie lub w szkołach powinny być zbadane jako źródło informacji ukrytego programu na temat emocjonalnego zaangażowania w kształcenie. Na przykład, „nadużywanie formy wykładu nie wspieranego dyskusją” sygnalizuje próbę „unikania sytuacji, w których okazuje się zainteresowanie” (Noddings, 1988, s. 222). Pod tym względem obserwacja Tuckmana (1987), że nauczyciele „wykładają, jednocześnie głosząc potrzebę angażowania się studentów” (s. 26), wsparta jest różnymi formami badań przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych (np. W. Johnson, 1987; Katz & Raths, 1982; Yarger i in., 1977), Kanadzie (J. Parsons & Beauchamp, 1985) oraz Anglii (Dale, 1977), Francji i Niemczech (Lynch & Plunkett, 1973). Podobne spostrzeżenia, dotyczące dominacji formy wykładowej i „recytowanej” strategii nauczania, poczynione zostały odnośnie klas szkolnych w Stanach Zjednoczonych (Cuban, 1984; Dreeben, 1988; Spring, 1986) i Anglii (Dale, 1977), wskazując na umacnianie strategii pedagogicznych polegających na unikaniu sytuacji okazywania zainteresowania i zaangażowania uczuciowego.

Mimo tego informacje te nie są powszechne. Na przykład Howey (1987) donosi, że chociaż w klasach przeważa forma wykładu i prezentowania tematów uczniom, stosowaną strategią nauczania jest również wykorzystywana w niemałym stopniu dyskusja — chociaż często przeprowadzana w dużych grupach (zobacz też Ginsburg, 1988; Hursh, 1987). Podobnie opisy historycznych programów kształcenia nauczycieli w Stanach Zjednoczonych akcentują, że pewne programy są (i były) nacechowane intensywniej przez interakcyjne (i przypuszczalnie bardziej zaangażowane emocjonalnie) nauczanie i uczenie się, niż można by przypuszczać, czytając komunikaty o dominacji formy wykładowej (np. Altenbaugh, 1987; Borrowman, 1956).

### Refleksyjny praktyk *versus* rzemieślnik

W ostatnich latach obserwuje się tendencję w kierunku określania nauczania jako praktyki refleksyjnej (Clift, Houston & Pugach, w druku; Schön, 1983) oraz przykładania wagi do refleksji podczas kształcenia przyszłych nauczycieli (Grupa Holmesa, 1986; Schön, 1987; Zeichner, 1979). Istnieją przykłady nauczycieli, podejmujących rozmaite decyzje, jak również tych, którzy pracują

jak technicy (Borko, 1984). Jakie jednak odbieramy komunikaty z ukrytego programu edukacji nauczycielskiej na temat nauczycieli jako refleksyjnych praktyków zainteresowanych warunkami kulturowymi i politycznymi, skonfrontowanych z pedagogami przyjmującymi role rzemieślników, skupiających się przede wszystkim na wykorzystywaniu umiejętności technicznych. Z powodu braku „porozumienia... w kwestii, co oznacza być refleksyjnym praktykiem” (Hursh, 1987, s. 13), należy dostrzec, że odwołujemy się do wprowadzonego przez Gitlina (1982) rozróżnienia pomiędzy „aktywnością” (działanie refleksyjne) i „weralizmem” (dyskurs wynikający z refleksji, któremu nie towarzyszy działanie), ażeby dyskusja stała się wyraźniejsza (zobacz też Van Manen, 1977). „Refleksja”, tak jak pojęcie to stosowane jest tutaj, odnosi się do systematycznej i harmonijnej syntezy teorii i praktyki – *praxis*.

Tradycyjnie programy kształcenia nauczycieli w Stanach Zjednoczonych nie popierają, ani nie podają jako wzoru pojęcia nauczyciela jako refleksyjnego praktyka (Borrowman, 1956; W. Johnson, 1987; Mattingly, 1975; Woodring, 1975). Podobnie – wczesne programy przygotowujące kadrę miejskich szkół podstawowych w Anglii, nie przedstawiały studentom „sposobów zaangażowania teoretycznego w zagadnienia związane z ich przyszłymi rolami, ani... nie dawały większych możliwości intelektualnej (i w rzeczywistości żadnej innej) refleksji” (Cook, 1984 s. 273). Mimo tego, chociaż niektórzy twierdzą, że ukryty program studiów nauczycielskich kładący nacisk na kwalifikacje, w sposób wyjątkowy popiera raczej „techniczne” ukierunkowanie umysłu, niż „czynienie myśli wolnymi dla stawiania pytań i badania” (Horton, 1972, s. 30), nacisk na wcześniej ustanowione federalnie (CBTE) modele programowe na Uniwersytetach w Syrakuzach, Massachusetts i Stanowym Uniwersytecie Michigan, nadały duże znaczenie refleksji, wysuwaniu propozycji i działaniu (Apple, 1972). Trzeba także dostrzec, że programy studiów nauczycielskich postrzegane były jako zróżnicowane, jeśli chodzi o zakres popierania praktyki refleksyjnej w swych wersjach oficjalnych i ukrytych (Hartnett & Naish, 1978a, 1980; O’Shea, 1983; Zeichner, 1985). Jak informuje nas Paine (1985), w Chinach programy kształcenia nauczycieli od 1949 roku cechowała tendencja przesunięcia w sposób dialektyczny od modelu technokratycznego czy „eksperskiego” do politycznego czy „czerwonego” modelu praktyki kształcenia.

W programach powstających z myślą o kształtowaniu refleksyjnych praktyków (Clift i in.; Clift, Marshall & Nichols, 1987; Crow, 1987a, Hursh, 1987) i w elementach angielskiej edukacji nauczycieli opartej na szkole (Perry, 1969; Renshaw, 1971), retoryka refleksji nie zawsze odpowiadała rzeczywistości. Nadanie teorii edukacji niewielkiej wagi, zważywszy, jak uzupełnia ona praktykę i jest przez nią sama dopełniana, może sygnalizować, że teoria stoi w sprzeczności

z realiami praktyki. Crow (1987a, 1987b) wyjaśnia, że rozdzielenie teorii akademickiej i formy działania opartej na metodzie prób i błędów (właściwej dla szkół), wyraźnie przekazuje taki komunikat (zobacz też Bullough, 1982; Watts, 1987). Pozostali komentują niskie oczekiwania studentów wobec teoretycznej wiedzy z zakresu pedagogiki (Book i in., 1983; Grossman & Richert, 1988; Lanier & Little, 1986; Thies-Sprinthall, 1987).

Silne uprzedzenia (Crittenden, 1973) i braki epistemologiczne (Wideen i in., 1987) w kształceniu nauczycieli, przyczyniają się do oczywistej dwoistości teorii i praktyki. Można także zapytać, jak wiele zagadnień teoretycznych, w odróżnieniu od werbalizmu, zakłada się w programie kursów edukacyjnych oraz zajęć z zakresu nauk humanistycznych i przyrodniczych, w których biorą udział przyszli nauczyciele.

Kolejny sygnał „podkopujący ideę kształcenia jako praktyki refleksyjnej, dostarczany jest przez nauczycieli, którzy działają w izolacji, w odróżnieniu od pracy w profesjonalnych, społecznie bogatych warunkach” (Cinnamond & Zimpher). Wśród szkół dominuje model szkoły zatomizowanej, z nauczycielami pracującymi tak, że nie kontaktują się oni ze sobą przez większość dnia (Dreeben, 1987, 1988; Eddy, 1969; Lortie, 1975). Znalezienie czasu dla wspólnych refleksji dotyczących praktyki edukacyjnej wymaga od nich dużego wysiłku (Wildman & Niles, 1987). Tak więc, w czasie obserwacji uczestniczącej i praktyk pedagogicznych w Kanadzie, Anglii i Stanach Zjednoczonych, przyszli nauczyciele otrzymują komunikaty będące zaprzeczeniem wizji wychowawców połączonych wspólną pracą, czy to refleksyjną, czy inną (Yarger i in., 1977; Wideen i in., 1987).

Chociaż kształcenie studentów może dostarczać przynajmniej możliwości wspólnej refleksji studenta, nauczyciela ze szkoły i profesora uniwersyteckiego (Lacey, 1977), podwójna rola doradcy i nadzorca wyklucza refleksyjną praktykę (Hoy & Woolfolk, 1988). Problem ten pogarsza brak jasnego sformułowania i określenia ról członków owej triady, odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli (Applegate, 1987; Clark & Marker, 1975; Watts, 1987), ograniczony czas, który można by poświęcić wspólnym rozważaniom oraz brak ciągłego kontaktu, dotyczący zwłaszcza grona nauczycieli akademickich (Amerykańskie Stowarzyszenie Kolegiów Kształcenia Nauczycieli – AACTE, 1987; Wildman & Niles, 1987).

W rzeczywistości, przesłania dotyczące nauczania jako bardziej refleksyjnej, niż technicznej, działalności, najłatwiej odbierane są na uczelniach wyższych i w szkołach praktyk, w związku z ilością czasu, poziomem materiałów źródłowych i wielkością klas, w których pracują nauczyciele. Zarówno Crow (1987a), jak i Hursh akcentują, poparte własnymi obserwacjami, ograniczenie

możliwości refleksji nauczycieli już pracujących w zawodzie oraz przyszłych (zobacz też Pangburn, 1932, s. 97; Noordhoff & Kleinfeld, w druku). W Anglii na kwestię tą kładą nacisk Hartnett i Naish (1978b), którzy twierdzą, że w obliczu obniżającej się liczby urodzeń rząd opowiedział się raczej za zachowaniem klas w ich poprzedniej liczebności i dawnego pensum nauczycieli w szkołach i kolegiach edukacyjnych, „niż za [podarowaniem] tym, którzy zajmują się kształceniem czasu na refleksje i studia” (s. 20).

## ZNAJOMOŚĆ PROGRAMU I PODEJMOWANIE DECYZJI

Aż do niedawna do analiz epistemologicznych i społecznych, którym można by poddać programy kształcenia, nie przywiązywano wagi w toku studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela w Anglii, Francji czy Niemczech (Lynch & Plunkett, 1973, s. 118) i nie poświęcano im większej uwagi w Stanach Zjednoczonych (Ginsburg, 1986, 1988). Dla odmiany, ukryty program edukacji nauczycielskiej nieustannie przepelniony jest komunikatami dotyczącymi tych zagadnień. W tej części dokonamy przeglądu literatury, która uwzględnia przesłania ukrytego programu kształcenia nauczycieli dotyczące istoty wiedzy programowej i roli nauczyciela w podejmowaniu decyzji, jakie wiadomości powinien obejmować program i jak powinny być one zorganizowane. Dla prawidłowego skonstruowania naszej dyskusji odwołamy się do dylematu języka nauczania, wyłonionego przez Berlaków (1981), żeby skupić się na trzech zagadnieniach czy sprzecznościach, związanych z wiedzą programową: wiedza oficjalna *versus* wiedza osobista, początkowana *versus* holistyczna i gotowa *versus* problematyczna (zobacz też Ginsburg, 1986, 1988).

### Wiedza oficjalna *versus* osobista

Berlak i Berlak (1981) rozróżniają pojmowanie wiedzy jako „skumulowanych tradycji, [które] mają wartość zewnętrzną i niezależną od osoby, która wiedzę posiadała” (wiedza oficjalna) (s. 144) i rozumienie wiedzy jako cennej dopóty, dopóki jest ona „wynikiem stosunku do niej osoby uczącej się” (wiedza osobista) (s. 145). Eisner (1985) w podobny sposób wymienia dwa spośród rozróżnionych przez siebie pięciu podejść do nauczania: jedno, akademickie podejście zracjonalizowane, podkreślające spojrzenie na wiedzę programową jako określoną przez tradycję i uzgodnioną jako istotny zespół faktów i pojęć, oraz orientację akcentującą związek osobisty, gdzie wiedza programowa wymaga dostosowania do indywidualnych potrzeb.

Ogólnie, analizowana literatura wskazuje, że ukryty program kształcenia nauczycieli daje raczej wyraz oficjalnej koncepcji wiedzy, niż osobistemu jej rozumieniu, zarówno w programach uniwersyteckich i szkolnych kształcenia nauczycieli. Jak zauważa Bartholomew (1976): „W obu instytucjach główną formą, w jakiej prezentowana jest wiedza programowa to »trzon«, z góry określony zakres czynności godnych podejmowania, które w teorii egzystują niezależnie od nauczycieli i uczniów” (s. 120).

Wielu uczonych objaśniało, w jaki sposób koncepcja powszechności wiedzy programowej akcentowana jest dobitnie w zorientowanych na kwalifikacje programach kształcenia nauczycieli (np. Apple, 1972; Ginsburg, 1986). Horton (1972) na przykład zauważa, że dominującym przesłaniem w ukrytym programie Krajowej Rady do spraw Kształcenia Nauczycieli jest to, że program lub „doświadczenia edukacyjne mogą raczej być uporządkowane w kategoriach sprecyzowanych warunków, aniżeli w kategoriach tworzenia doświadczenia indywidualnego” (s. 7).

Podobną kwestię wysuwa się, jeśli chodzi o inne programy kształcenia nauczycieli, zarówno w warunkach uniwersyteckich (Crow, 1987a; Sears, 1983), jak i opartych na praktykach szkolnych (Tabachnick, 1983). To, że treści akademickiego kursu przygotowującego nauczycieli do pracy w Stanach Zjednoczonych, przynajmniej do niedawna pozostały w dużej części podobne dla różnych instytucji (Joyce, Howey & Yarger, 1977), pomimo zróżnicowania populacji studentów (AACTE, 1987), stanowi oczywisty sygnał o rozumieniu wiedzy w kontekście oficjalnym. Zostało to później poparte przez ustawodawstwo państwowe, które konkretyzuje treść programu przygotowawczego (Clift, 1989) i testy oceniające wiedzę zarówno przedmiotową, jak i zawodową (Eissenberg & Rudner, 1988). Również Judge wydaje się podzielać tę opinię, gdy opisuje „elitarnie” szkoły nauczycielskie w Stanach Zjednoczonych jako „krynicę” wiedzy pedagogicznej, rozdzielanej później pomiędzy nauczycieli i ich uczniów w innych placówkach. Przyszli nauczyciele mogą spotkać się z założeniami dotyczącymi uniwersalnej wiedzy podczas praktyk w Australii, Brazylii, Anglii i Stanach Zjednoczonych. W raportach dotyczących tych państw podkreśla się, w jaki sposób wartościowa wiedza szkolna lub uniwersytecka, zamiast określenia jej w stosunku do uczących się, często traktowana jest jako produkt lub towar, wytworzony z dala od kontekstu nauczania – uczenia się i potem przekazywana uczniom w wyniku działań nauczyciela (Apple, 1979; Connell, 1985; Freire, 1970; Young, 1971).

Mimo tego, powinniśmy być świadomi, że w obrębie określonego programu mogą być zawarte przesłania przeciwstawne owej dominującej informacji o uniwersalnym charakterze wiedzy (Ginsburg, 1986) oraz, że ukryty program

nastawionych na poszukiwania i indywidualizm systemów kształcenia (w porównaniu z behawioralnym i tradycyjnym typem rzemieślniczym) może dać mocniejszy wyraz rozumieniu wiedzy w kategoriach jednostkowych (Zeichner, 1985).

### Wiedza początkowana *versus* holistyczna

Dylemat lub antagonizm ten „reprezentują kontrastujące ze sobą sposoby organizowania i nauczania przedmiotów szkolnych” (Berlak & Berlak, 1983, s. 278). Różnica, według Bernsteina (1975), tkwi (a) w koncepcji programu kształcenia jako rozbitego lub przedzielonego ostrymi granicami na wyraźnie określone obszary treściowe (wiedza początkowana) i (b) rozumieniu wiedzy jako zintegrowanej i bez wyraźnych granic rozdzielających przedmioty lub zagadnienia w ich obrębie (wiedza holistyczna). Analizowana przez nas literatura scharakteryzowała ukryty program edukacji nauczycieli jako przenoszący początkowaną lub fragmentaryczną koncepcję wiedzy programowej. Jest to fakt bez względu na to, czy opieramy się na (a) analizach historycznych (np. Lanier & Little, 1986; W. Johnson, 1987) czy bardziej współczesnych badaniach i studiach etnograficznych przeprowadzanych w Stanach Zjednoczonych (np. Ginsburg, 1986; Howey, 1987; Howey & Zimpher, 1987; Sears, 1983; Spillane & Levenson, 1976), czy (b) badaniach prowadzonych w Kanadzie (Wideen i in., 1987), Anglii (McNamara & Desforges, 1978) i Hiszpanii (Morgenstern de Finkel & Pereyra, 1987). Dostrzega się pewne wyjątki, mianowicie w programach kształcenia nauczycieli w Stanach Zjednoczonych (Altenbaugh, 1987; Lather, 1984), Chinach (Tucker, 1981), Anglii (Bowden, 1972), Francji i Niemczech (Lynch & Plunkett, 1973) oraz Związku Radzieckim (Popkewitz, 1982). Programy owe reprezentują holistyczny, zintegrowany pogląd na wiedzę objętą programem nauczania. Coraz częściej jednak, coraz więcej autorów zgadza się z Pruittem i Lee (1978), że „programy edukacji nauczycieli skomponowane są z wielu niepowiązanych ze sobą zajęć, zmuszających studentów do łączenia ich »na siłę« lub budowania między nimi pomostów” (s. 70).

Do rozumienia wiedzy programowej, jako rozbitej na części lub fragmentarycznej, przyczyniają się przede wszystkim granice pomiędzy przedmiotami akademickimi i wiedzą zawodową, powstające dosłownie i w sposób symboliczny poprzez rozdzielanie wydziałów nauk humanistycznych oraz przyrodniczych i studiów nauczycielskich (Bell, 1981; Bullough, 1982; Burgess, 1977; Cole & McCormick, 1987; Ginsburg, 1986; Judge, 1982; Lynch & Plunkett, 1973; McNamara & Desforges, 1978; Monroe, 1952; Pangburn, 1932; Reid, 1986; Renshaw, 1971; Whitty i in., 1987). Takie myślenie potęgują granice istniejące



między różnorodnymi wydziałami w obrębie nauk humanistycznych i przyrodniczych (Ginsburg, 1986; Popkewitz, 1987; Tucker, 1981) oraz podziału w programie kształcenia nauczycieli na psychologię edukacji, socjologię edukacji i kursy metodyczne (Ball & Lacey, 1980; Howey, 1986; Lacey, 1977; Lynch & Plunkett, 1973; Monroe, 1952; Pangburn, 1932; Snarr, 1946). Sygnały o postrzeganiu wiedzy jako sfragmentaryzowanej, odbierane są także w trakcie odbywania praktyk w szkołach podstawowych i średnich (np. Ginsburg, 1986; Tabachnick i in., 1978; Zeichner & Tabachnick, 1984), analizę podręczników (Newman, 1982), stowarzyszenia profesjonalne (Lynch & Plunkett, 1973) i niektóre formy oceniania stosowane przez nauczycieli (J. Parsons & Beauchamp, 1985). Wystarczy zajrzeć do historycznej analizy konsekwencji działania „integratorów” (przeciwko „purystom”, zwolennikom nauczania czystych, wyraźnie oddzielonych przedmiotów akademickich) dokonanej przez Borrowmana (1956), ażeby zniszczyć owe granice pomiędzy przedmiotami teoretycznymi a wiedzą i umiejętnościami zawodowymi w szkołach, kolegiach nauczycielskich i na uniwersytetach w Stanach Zjednoczonych.

### Wiedza gotowa *versus* otwarta i problematyczna

Berlakowie stwierdzają istnienie sprzeczności pomiędzy rozumieniem wiedzy programowej jako **gotowej** — obiektywnej, absolutnej i nie wzbudzającej kontrowersji, oraz spojrzeniem na wiedzę programową jako **problematyczną** — „konstruowaną, tymczasową, próbną, podlegającą wpływom politycznym, kulturalnym i społecznym” (s. 147). Kwestią zawartą pośrednio w tej sprzeczności jest: jaki jest udział nauczycieli w toku obmyślenia, planowania i wprowadzania w życie programu kształcenia. Przyjmując, że nauczyciele rozumieją wiedzę programową jako gotową, bardziej prawdopodobne staje się, że będą usiłowali w sposób biurokratyczny wprowadzać w życie program nauczania, jako zespół wiadomości sformułowanych przez innych, a w mniejszym stopniu będą starali się w sposób funkcjonalny przystosować program lub przejąć na siebie rolę jego niezależnego twórcy (Tabachnick, Zeichner, Densmore, Adler & Egan, 1982).

Z niewielkimi wyjątkami (Beatty, 1987; Ginsburg, 1986; Lather, 1984), przegląd literatury ukazuje, że ukryty program kształcenia nauczycieli daje wyraz rozumieniu wiedzy jako gotowej (np. Crow, 1987b; Giroux, 1981; Sears, 1983; Tabachnick i in., 1978). Odnosi się to zwłaszcza do nauczycieli przygotowujących programy skupione na kwalifikacjach (Apple, 1972; Efland, 1977; Ginsburg, 1986; Horton, 1972). Cornbleth (1987) bardziej ogólnie twierdzi, że jednym z mitów tkwiących w organizacji i praktyce edukacji nauczycieli jest „poprawność odpowiedzi” — powinno się zawsze poszukiwać

jedynie słusznego rozwiązania (zobacz też Tabachnick i in., 1978). „Rytuwały” kształcenia nauczycieli (Popkewitz, 1979), doświadczenia z praktyk (Zeichner, 1979), podręczniki używane na zajęciach z dziedzin nauk humanistycznych i metodyki kształcenia (Popkewitz, 1983, 1987) i podręczniki szkolne (Newman, 1982), często są wyrazem pojmowania wiedzy jako nieproblematycznej, nie wzbudzającej wątpliwości, będącej „przedmiotem” lub towarem, który można gromadzić i rozdzielać (Sears, 1983).

Innymi źródłami przesłań o wiedzy jako gotowej, są przejawiające się w niektórych programach tendencje do wykorzystywania procedur ewaluacyjnych, jeżeli chodzi o przyjmowanie studentów, ich osiągnięcia na zajęciach i prowadzone lekcje pokazowe w czasie praktyk (np. Efland, 1977; Horton, 1972; Howey & Zimpher, 1987; Noddings, 1988; J. Parsons & Beauchamp, 1985), a także zasługi członków grona profesorskiego (De Young, 1985), które podkreślają przedkładanie produktów podlegających łatwiejszym pomiarom nad mniej namacalne procesy właściwe bardziej problematycznemu ujęciu wiedzy. Wynik testów badających osiągnięcia, ocena czy przeciętny stopień wyrażony w punktach oraz liczba opublikowanych artykułów, stają się istotne jedynie wtedy, gdy przyjmie się, że wiedza ma charakter obiektywny i absolutny oraz że nie podlega wpływom politycznym, kulturowym i społecznym.

Koncepcję gotowej wiedzy programowej wzmacnia postrzeganie nauczycieli jako pracowników usługowych realizujących program, tak jak w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie i Australii (Ginsburg, 1986; J. Parsons & Beauchamp, 1985; Pittman, 1987). Lynch i Plunkett (1973) wyjaśniają, dlaczego programy kształcenia nauczycieli w Anglii, Francji i Niemczech skupiają tak niewiele uwagi na problematycznej istocie wiedzy programowej: „Tak długo, jak nauczanie mogło być uznawane za rzemiosło służące efektywnemu przekazywaniu wiedzy, nie istniała potrzeba wprowadzania takiego elementu do przygotowywania do niego, który budziłby filozoficzne pytania o status programów szkolnych w świetle założeń epistemologicznych i społeczne uzasadnienie selekcjonowania i klasyfikowania ich treści” (s. 118).

Problemem epistemologicznym i innym dotyczącym decydowania o programie, czasami zostawia się nieco miejsca w programie oficjalnym, lub w programach toku studiów nauczycielskich (Bullough, 1982; Ginsburg, 1986; Giroux, 1981; Lanier & Little, 1986; Tyack, 1967; White, 1982), ale z ukrytych przesłań można wyczytać myśl, że najważniejszym zadaniem nauczyciela nie jest decydowanie o programie (Horton, 1972). Podobnie twierdzą nauczyciele pomagający w tworzeniu programów autorskich dla użytku szkolnego (Palmer, 1984, s. 16). Ponownie należy zauważyć, że programy różnią się od siebie

sposobem, w jaki przedstawiają nauczycieli – jako „dostawców” programu, lub osoby decydujące o nim (Hartnett & Naish, 1978a, 1980; Zeichner, 1985).

Model nauczyciela jako „dostawcy” programu wzmacniany jest często działalnością nauczycieli ze szkół ćwiczeń, spośród których wielu spostrzeganych jest jako pozbawionych umiejętności nauczycielskich przez „pakiety” programowe, zalecenia ze strony władz państwa czy okręgu, lub ich własne strategie obronne (Apple, 1983, 1986; Beyer, 1983; Beyer & Zeichner, 1987; Borko, 1984; Buswell, 1988; Densiñore, 1987; Gitlin, 1982; Lynch & Plunkett, 1973; McNeil, 1983; Tabachnick i in., 1978). Przekazywanie takiego komunikatu może sprzyjać przydzielaniu zastępczych (i innych) nauczycieli do prowadzenia przedmiotów, z zakresu których wiedza ich jest ograniczona (Lanier & Little, 1986) oraz korzystanie z podręczników i ćwiczeń, co nie wymaga od nauczycieli tworzenia własnych programów (Newman, 1982).

Podobnie nauczyciele przyszłych nauczycieli i rzadziej wykładowcy dla nauczycieli na uniwersytetach byli opisywani jako pozbawieni umiejętności nauczycielskich lub w inny sposób ograniczeni w swojej roli decydentów o programie w Stanach Zjednoczonych (Katz & Raths, 1982; Lather, 1984; Tyack, 1967), Chinach (Tucker, 1981), Anglii (McNamara & Desforges, 1978; Spillane & Levenson, 1976; Whitty i in., 1987), Francji, Niemczech (Lynch & Plunkett, 1973) oraz w Związku Radzieckim (Popkewitz, 1982). Komunikat przesyłany przez nauczycieli nauczycieli może być szczególnie istotny w programach kształcenia skupionych na kwalifikacjach, gdzie program może zbudowany być z modułów przygotowanych przez ekspertów i przekazany profesorom dla wykorzystania wobec studentów lub zaprezentowanie im go (Ginsburg & Spatig, 1985; Gitlin, 1982; Tom, 1977). To, że członkowie grona nauczycielskiego indywidualnie lub zbiorowo mogą przeciwstawić się tym naciskom i w ten sposób prezentować wzór nauczyciela jako decydenta w sprawie programu oznacza, iż przynajmniej czasami można sprzeciwić się dominującym założeniom, nawet w programach Krajowej Rady ds. Kształcenia Nauczycieli (Ginsburg, 1988; Ginsburg & Spatig, 1985).

## SPOŁECZEŃSTWO I JEGO STOSUNEK DO KSZTAŁCENIA

Na niektórych kursach pedagogicznych i innych w obrębie uniwersytetu, do programu oficjalnego wprowadza się kwestie społeczeństwa i jego stosunku wobec kształcenia (Ginsburg, 1988; Ginsburg & Newman, 1985; Hursh, 1987; Lather, 1984; Popkewitz, 1983; Powell, 1980). Mimo to, niewiele uwagi poświęconej w oficjalnym programie przygotowania nauczycieli takim zagadnieniom społecznym, jak klasa, płeć i rasa, daje do zrozumienia, że kwestie te są

dla przyszłych nauczycieli nieistotne (Britzman, 1986; Burgess, 1977; Butts, 1983; Ginsburg, 1988; Ginsburg & Newman, 1985; Giroux & McLaren, 1986, 1987; Goodman, 1984; Lather, 1984; Reid, 1986; Spring, 1986; Tabachnick i in., 1982). Dla przykładu, w Stanach Zjednoczonych jedynie 18 procent programów przygotowania nauczycieli, analizowanych w połowie lat siedemdziesiątych, poświęcało uwagę powstawaniu stereotypów dotyczących roli płci (McCune & Mathews, 1975), a mniej niż 1 procent spośród ostatnio analizowanych materiałów z podręczników stosowanych w programach kształcenia nauczycieli skupiało się na problemach równości ras i płci (Sadler & Sadler, 1980).

Podczas roztrząsania w kształceniu nauczycieli problemu społeczeństwa i jego stosunku do szkolnictwa, ukryty komunikat brzmi, że funkcjonujące instytucje i relacje społeczne są naturalne, obojętne, słuszne lub po prostu dane (Beyer & Zeichner, 1987; Bowden, 1972; Britzman, 1986; Burgess, 1977; Dale, 1977; Ginsburg, 1988; Kelly, 1987; McNamara, 1972; Popkewitz, 1983, 1985). Ponownie, może to przedstawiać się różnorodnie w programach (Cook, 1984; Gitlin, 1982; Zeichner, 1985), ale programy związane ściśle z przygotowaniem nauczycieli „przesyłają, często w sposób milczący, złagodzony lub neutralny, obraz społecznej rzeczywistości, która zachęca do zaakceptowania układów merytokracyjnych, stratyfikacji i hierarchii” (Greene, 1978, s. 56). Może to być istotną kwestią także dla wielu szkolnych opiekunów przyszłych nauczycieli (np. Grace, 1978; Lee, 1987), chociaż niektórzy wychowawcy szkolni i osoby zajmujące na uczelniach wyższych podobne stanowiska, przyjmują postawę krytyczną i zaangażowani są w działalność polityczną, aby zwalczać nierówność stosunków społecznych (np. Clifford, 1987; King, 1987; LaVolpa, 1980).

Zasadnicze źródło przesłań legitymizujących istnienie stratyfikacji społecznej rodzi się w samym procesie kształcenia, który „sortuje” i selekcjonuje jednostki (i grupy) dla przyszłych stanowisk w hierarchii zawodowej (Mardle & Walker, 1980; Popkewitz, 1987). Na przykład ukryty program uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli przepełniają komunikaty ugruntowujące ewaluację i stratyfikację studentów, ponieważ stopnie i przeciętne oceny wyrażane w punktach zdominowały wiele programów kształcenia nauczycieli (Gallmeier & Poppleton, 1978; Ginsburg, 1988; Ginsburg & Newman, 1985; LeCompte & Ginsburg, 1987; Noddings, 1988; Zimpher i in., 1980) i rzeczywistość uniwersytecką w ogóle (Becker, Geer & Hughes, 1968). Obecnie przesłania te dalej są wzmacniane w Anglii i w Stanach Zjednoczonych, poprzez wysiłki reformatorskie w kierunku wprowadzenia wystandaryzowanych testów dla oceniania przyszłych nauczycieli w momencie podjęcia i ukończenia kursów przygotowawczych (Ginsburg, 1988; Reid, 1986). Także praktyki szkolne wystawiają przyszłych nauczycieli na działanie komunikatów stratyfikacji

w edukacji i społeczeństwie. Praktyka stawiania ocen, testowania i naśladowania działania innych, wraz z różnicami w finansowaniu i programach w obrębie szkół i okręgów szkolnych, sygnalizują przewrotność oraz zalegalizowanie stratyfikacji społecznej (Bowles & Gintis, 1987; Ginsburg, 1988; Ginsburg & Newman, 1985).

Programy kształcenia nauczycieli były również określane jako doświadczenia, poprzez które przyszli nauczyciele dowiadują się o istniejącej w edukacji hierarchii i stosunkach autorytarnych (Dale, 1977; Giroux, 1981; Horton, 1972; Popkewitz, 1979; Tabachnick i in., 1978). W różnych społeczeństwach owe ukryte komunikaty przesyłane są poprzez hierarchię instytucji zorganizowanych dla przygotowywania nauczycieli szkół początkowych, średnich oraz kolegów (Bergen, 1988; Borrowman, 1956; Danielsson, Proppe & Myrdal, 1987; Ginsburg, 1987c; Harper, 1939; Lacey, 1977; Lynch & Plunkett, 1973; Morgestern de Finkel & Pereyra, 1987; Popkewitz, 1982; Snarr, 1946) oraz poprzez różne typy instytucji kształcących i „służą” różnym grupom rasowym i kulturowym oraz bardziej ogólnie – ludziom wywodzącym się z rozmaitych pozycji struktury społecznej i podążających ku nim (Ginsburg & Newman, 1985; Grace, 1978; Kamens, 1977; Lee, 1987). Stworzenie kluczowych (tj. elitarnych) i zwykłych uniwersytetów w Chinach w okresie postMaoistowskim, dało silny wyraz przesłaniu o stratyfikacji społecznej (Paine, 1985). Innym źródłem tych przesłań jest wyższy status uniwersyteckich kadr, placówek i podstawowych badań pedagogicznych, w przeciwieństwie do kształcenia nauczycieli w szkołach nauczycielskich (Bullough, 1982; Clifford, 1986; Ginsburg, 1987a; Lanier & Little, 1986; Powell, 1980; Spring, 1986; White, 1982). Jawne systemy rankingowe członków uniwersyteckiego grona profesorskiego i zależności hierarchiczne pomiędzy urzędnikami, profesorami i nauczycielami w szkołach i na uczelniach komunikują zasadność stratyfikacji jako legitymizowanego *status quo* (Ginsburg, 1988).

Zajmiemy się teraz bardziej szczegółowymi przesłaniami dotyczącymi nierównych stosunków klasowych, rasowych i dotyczących płci. Za wyjątkiem Chin z czasów Wielkiego Skoku i Rewolucji Kulturalnej (Paine, 1985; Tucker, 1981), programy kształcenia nauczycieli były tak projektowane, aby opanowali je nie robotnicy czy chłopci, ale dyplomowana grupa o wysokim statusie. Co więcej, przyszli nauczyciele napotykają na owe nierówności podczas praktyk w szkołach odzwierciedlających segregację warstw społecznych i ras (Ginsburg, 1988). I chociaż może być prawdą, że elitarne, dyplomowe szkoły pedagogiczne były „istotną siłą sprawczą uprzywilejowania ...Murzynów” (Judge, 1982, s. 47), stosunkowo niewielu członków mniejszości rasowych i kulturowych wzbogaca grono studentów wydziałów pedagogicznych (AACTE, 1987) czy

uniwersytetów w ogóle (Lanier & Little, 1986; White, 1982). Podobnie, przynajmniej w połowie lat siedemdziesiątych, niewielu akademickich nauczycieli kształcących nauczycieli w Stanach Zjednoczonych władało językiem innym niż angielski (Yarger i in., 1977).

Inna grupa naukowców skupiła się na ukrytych komunikatach dotyczących płci. Przesłaniu, że mężczyźni dominują, daje wyraz fakt, iż pomimo, że większość studentów pedagogiki to kobiety, przeważającą część grona profesorskiego wydziału edukacyjnego i w obrębie całego uniwersytetu stanowią mężczyźni (Clifford, 1986; W. Johnson, 1987; Lanier & Little, 1986; McCune & Matthews, 1975; White, 1982; Yarger i in., 1977). Komunikaty te są wzmacniane przez to, że kobiety na uczelni zajmują raczej niższe pozycje, pracują przy mniej prestiżowych programach i nie piastują wyższych stanowisk administracyjnych czy akademickich (Lather, 1984; McCune & Matthews, 1975; Sears, 1983), ani w szkołach (Apple, 1986; Connell, 1985; Grumet, 1981; King, 1987; Schmuck, 1987; Strober & Tyack, 1980).

Ukryte przesłania programowe o stosunku wobec płci są przekazywane również przez oczekiwania nauczycieli i doradców, a także poprzez podręczniki w opartych na szkole (McCune & Matthews, 1975) i bazujących na wykształceniu uniwersyteckim programach przygotowujących nauczycieli (Lather, 1984; Maher & Rathbone, 1986; Sadker & Sadker, 1980). W końcu, zarówno w nauczaniu, jak i w ogóle na uczelni, dyskusje w czasie zajęć wydają się odzwierciedlać ton męski (Lewis & Simon, 1986), analizy wychowawców i innych działaczy są raczej oparte na wzorcach męskich (Acker, 1983; Schmuck, 1987), a dominuje orientacja „zmaskulinizowanego intelektualizmu, abstrakcjonizmu i konsekwencjonalizmu... [przeciwstawionego] uczuciu i trosce” (Noddings, 1986, s. 499). Dominacja męskiego intelektualizmu w edukacji wyższej może pomóc w wyjaśnieniu, dlaczego „zaczątek profesjonalnej kultury kształcenia opanowanej przez kobiety będące nauczycielkami w szkołach początkowych był ignorowany przez profesorów – mężczyzn w dziewiętnastowiecznych szkołach powszechnych, kładących nacisk na naukę akademicką oraz w dwudziestowiecznych wyższych szkołach pedagogicznych, które akcentowały naukowe kształcenie i zarządzanie szkołami” (W. Johnson, 1987, s. 43). Rzuca to inne światło na komentarze Lortiego (1975), traktujące o braku „technicznej kultury” nauczania (zobacz też Acker, 1983).

## IMPLIKACJE

Badania nad ukrytym programem kształcenia nauczycieli nie popierają ostatecznych konkluzji dotyczących ich treści czy późniejszych efektów. Należy

podkreślić, że treść ukrytych programów może zmieniać się w ich obrębie, być różna w zależności od czasu i warunków społecznych. Na pewne komunikaty ukrytego programu naukowcy stosujący bogactwo technik badawczych (tj. historyczne, statystyczne i podejścia etnograficzne) zwracali uwagę nieustannie, skupiając się na szerokiej gamie kontekstów społecznych, ale inne odkrycia wskazują na sprzeczne przesłania. Szeroko zarysowana, znacząca dla zagadnienia analizowana tu literatura, nie wykazuje wszystkich komunikatów zawartych w choćby jednym programie, a co dopiero wszystkich możliwych przesłań w różnorodności kontekstów, które można by poddać badaniu. Istnieje wyraźna potrzeba dodatkowych badań dotyczących zawartości ukrytych programów kształcenia nauczycieli w całym bogactwie warunków instytucjonalnych, społecznych i historycznych (Atkinson & Delamont, 1985; Crow, 1987b; Popkewitz, 1982).

Takie badania mogłyby obejmować wiele podejść badawczych, lecz sądzimy, że stosowanie metod doświadczalnych lub *quasi*-doświadczalnych wraz z koncepcjami kursów i programów na zasadzie „wejście – wyjście” i „czarna skrzynka”, przeszkadza w ujawnieniu zawartości zarówno ukrytych, jak i urzędowych programów kształcenia nauczycieli (Wideen i in., 1987).

Omówiony przez Tindalla (1975) program badań nad ukrytym programem sportu jest ilustracją takiego typu procesu badawczego, który według nas w sposób najlepszy odsłania zarówno treść komunikatów pośrednich, jak i ich wpływ na rozmaite grupy odbiorców.

W naszej analizie skupiliśmy się przede wszystkim raczej na treści komunikatów, niż na ich wpływie na poszczególne jednostki czy grupy w określonym miejscu i czasie (tak, jak nalega Martin, 1983, s. 125). Zgadza się, że ukryty program „tworzy rdzeń socjalizacji nauczyciela” (Mardle & Walker, 1980, s. 106), oraz że „ukryty program wywiera największy wpływ na kolegia i szkoły kształcące nauczycieli” (Dale, 1977, s. 51). Jak jednak stwierdzamy we wstępie do niniejszego tekstu, istnieje możliwość, że przynajmniej niektóre przesłania transmitowane przez ukryty program nie zostaną świadomie czy nieświadomie odebrane, a co dopiero zinternalizowane przez wszystkich, którzy się z nimi zetkną (Atkinson & Delamont, 1985; Mardle & Walker, 1980; Popkewitz, Tabachnick & Zeichner, 1979; Ross, 1988; Spatig, Ginsburg & Liberman, 1982; Thielens, 1977; Thies-Sprinthall & Sprinthall, 1987; Zeichner, 1985). To prawdopodobieństwo istnieje dzięki koncepcji myśli i działań ludzkich, jako stosunkowo niezależnych od płaszczyzn kulturalnych i strukturalnych, obejmujących ukryty program (zobacz Giddens, 1976). Można przyjąć, że komunikaty ukrytego programu są zgodne. W rzeczywistości — bywają sprzeczne ze sobą. Przyszłe badania powinny mieć na celu sprawdzenie wpływu

różnych komunikatów ukrytego programu na studentów pochodzących z rozmaitych klas społecznych, różnych płci i ras, którzy uczestniczą w bogactwie programów edukacji nauczycielskiej i zamierzają podjąć pracę w zróżnicowanych warunkach szkolnych i społecznych rozmaitych krajów.

Ponadto stwierdzając możliwość istnienia sprzeczności w obrębie programu ukrytego i oficjalnego, nie konkludujemy tak jak Crow (1978a, s. 3), że relację między nimi dwoma można scharakteryzować jako „brak harmonii”. Nie dziwi nas, że komunikaty ukrytego programu, stojące w sprzeczności wobec oficjalnych informacji programowych, bardziej przyciągają uwagę nauczycieli akademickich i badaczy. Jednakże konieczne jest dodatkowe badanie dla wyjaśnienia, w jakich warunkach różne rodzaje komunikatów ukrytego programu zaprzeczają tym, które zawarte są w programie oficjalnym, oraz w jaki sposób owe sprzeczne lub wzmocnione komunikaty wpływają na poszczególnych przyszłych nauczycieli i ich nauczycieli.

Podobnie problematyczne jest pytanie o wpływ ukrytego programu na społeczeństwo, przyjmując nawet, że to studenci odbierają (i internalizują) jego przesłania. Chociaż zgadzamy się ze stwierdzeniem Vallance'a (1983), że wiele spośród komunikatów jest w stanie wzmocnić swe *status quo*, ponieważ w pewnym sensie komunikaty te są odzwierciedleniem istniejących stosunków społecznych i kulturowych, nie chcemy sugerować, że reprodukcja społeczna i kulturalna jest jedynie logiczną czy naturalną konsekwencją ukrytego programu (zobacz też Apple, 1979; Giroux, 1981, 1983). **Po pierwsze**, przedstawiliśmy pewne dowody komunikatów ukrytego programu, które zdają się przysyłać alternatywne, bądź sprzeczne wizerunki nauczycieli, kształcenia i społeczeństwa. **Po drugie**, jak sugerujemy, ci z nas, którzy zaangażowani są w przygotowanie nauczycieli mają pewną, niecałkowitą kontrolę nad tymi komunikatami ukrytego programu, w których wysyłaniu pomagamy, tak jak i nad tym, co czynimy, ażeby umożliwić przyszłym nauczycielom rozpoznawanie, krytyczną refleksją i działanie przeciwko istniejącym negatywnym jego skutkom.

Można jednak postawić pytanie: po co w ogóle martwić się ukrytym programem w kształceniu nauczycieli? Przecież wystarczająco ważnym i trudnym zadaniem jest próba zrozumienia i stworzenia oficjalnego programu i struktur organizacyjnych edukacji nauczycielskiej. Problem w tym, że zagadnień tych nie można rozważać w oderwaniu. Próbowaliśmy pokazać, że zarówno oficjalny program, jak i sposób organizacji kształcenia nauczycieli, opartego na kształceniu akademickim i praktyce szkolnej, są źródłami komunikatów ukrytego programu. Chociaż nie znamy, i prawdopodobnie znać nie możemy (w sensie naukowym), treści i wpływu wszystkich przesłań ukrytego programu edukacji nauczycielskiej, nie powstrzymuje to nas od badania ich w różnorodnych warunkach, także



tych, w których wielu z nas pracuje. Nie zabrania nam to także rozważania treści i wpływu komunikatów ukrytego programu, które przekazywane są przez proponowane reformy kształcenia nauczycieli (zobacz Ginsburg, 1988).

Na przykład, porządek reform edukacji nauczycielskiej (np. Forum Edukacji i Gospodarki w Carnegie, 1987; Grupa Holmsa, 1986; Joyce & Clift, 1984; Komisja Narodowa Doskonałości w Edukacji Nauczycieli, 1985) obejmuje plany, aby: (a) uczynić dostęp i kończenie studiów nauczycielskich bardziej selektywnymi; (b) wydłużyć okres studiowania; (c) uczynić programy bardziej wymagającymi pod względem akademickim; (d) zwiększyć zaangażowanie grona profesorskiego niezwiązanego z pedagogiką; (e) w dalszej przyszłości dokonać stratyfikacji sił edukacyjnych poprzez stworzenie formalnej hierarchii stanowisk nauczycielskich, związanych z różnymi rodzajami i różną długością przygotowania oraz (f) zrekonstruować organizację szkół tak, aby (niektórzy) nauczyciele posiadali większą autonomię i otrzymywali wyższe wynagrodzenie. Zagadnieniem, które nas w tym momencie nurtuje, nie jest – czy efektem takich reform będzie przygotowanie lepszych czy bardziej szanowanych nauczycieli, ale raczej, jakie możliwe informacje będą transmitowane przez zreformowane programy edukacji nauczycielskiej.

Pierwsze trzy propozycje reprezentują część dawnych strategii profesjonalizacji (Freinberg, 1987) i na tyle, na ile uda je się wcielić w życie, będą przesyłały komunikaty, które posłużą podniesieniu statusu nauczania jako zajęcia zawodowego. Jednak w tym samym czasie reformy mogą obniżyć procent tych nauczycieli przygotowujących się do pracy i już pracujących, którzy wywodzą się z mniejszości etnicznych czy klasy robotniczej, w ten sposób komunikując wyraźniej niż kiedykolwiek legitymizację nierówności w kształceniu i w obrębie społeczeństwa.

Propozycja bardziej systematycznego uczestnictwa nauczycieli w zajęciach uniwersyteckich wydziałów nauk humanistycznych czy przyrodniczych, stwarza dla planowania i wprowadzania w życie programu kształcenia nauczycieli możliwość przesyłania komunikatów, że przygotowanie do nauczania stanowi bardziej całościową syntezę wiedzy, niż fragmentaryczna ścieżka specjalizacyjna („patchwork”); oraz jest wyrazem modelu kształcenia bardziej refleksyjnego niż technicznego. Dodatkowo, nauczyciele mogą posiadać większą władzę, co oznacza, że interwencja urzędników i władz państwowych mogłaby zostać ograniczona przez międzyuczelnianą współpracę grona profesorskiego. Wzrastające zaangażowanie nauczycieli nie związanych z pedagogiką w opracowanie programu mogłoby być jednakże interpretowane jako umniejszanie wpływu profesorów wydziałów pedagogicznych, a więc dalszy spadek statusu i władzy zawodu nauczycielskiego. Także, jak podkreśla Martin (1987), nauczyciele

akademiacy kształcący nauczycieli powinni być wrażliwi na komunikaty związane z uprzedzeniami wobec płci i warstw społecznych, zawartych w tekstach z obszaru nauk humanistycznych; na rozdzielanie myśli od czynów; twórczości od powielania, rozsądku od emocji – dualizmy mające również implikacje pedagogiczne.

Przyjęcie niektórych z tych propozycji spowodowałoby również niejednoznaczne skutki. **Rola profesjonalnego nauczyciela** (Grupa Holmsa, 1986) mogłaby być sygnałem pojmowania nauczania jako zawodu o wysokim statusie oraz wiążących się z tym zawodem refleksyjną praktyką i współdecydowaniem o programie. Pomimo tego, większość nauczycieli znalazłaby się na najniższym szczeblu owej drabiny, co dałoby wyraz komunikatowi odwrotnemu, w sposób taki, jak uczyniło to stworzenie roli nauczyciela – przełożonego w Stanach Zjednoczonych (Dreeben, 1988; Ginsburg, 1988; Raywid, 1987; Sedlak, 1987; Shive & Case, 1987; Tom, 1987; Zumwalt, 1987). W zależności od pochodzenia, rasy czy płci nauczycieli piastujących te stanowiska, wiedza o tym wzmacniałaby bądź kwestionowała istniejące nierówności; w każdym przypadku stratyfikacja byłaby przekazywana jako neutralny i konieczny aspekt ludzkiego losu (Futrell, 1987; Ginsburg, 1988; Judge, 1987).

Żadna reforma edukacji czy też kształcenia nauczycieli nie wyeliminuje niepożądanych skutków ukrytego programu. W związku z dynamiczną i dwoistą naturą społeczeństwa, również implikacje te pozostaną sprzeczne. Zawsze więc konieczne będzie, aby profesorowie, nauczyciele obecni i przyszli włączyli się do dialogu i krytycznej refleksji na temat ukrytych programów (Beyer & Zeichner, 1987; Ginsburg, 1988; Lather, 1984; Lynch & Plunkett, 1973; J. Parsons & Beauchamp, 1985; Sears, 1983). Jak zachęca Martin (1983): „Gdy odnajdujemy ukryty program [winniśmy] przedstawić go tym, którzy mogą stać się jego potencjalnymi odbiorcami. Wzrost świadomości... [powinien służyć] przeciwdziałaniu złym skutkom ukrytego programu w warunkach, których obecnie nie jesteśmy w stanie zmienić czy przezwyciężyć” (s. 136).

Istnieją dowody wskazujące, że przyszli nauczyciele mogą uczyć się konfrontowania wpływów ukrytego programu, w ten sposób unikając ich przypadkowych skutków (Gitlin, 1982; Hursh, 1987; Zeichner & Tabachnick, 1984). Musimy jednak wykroczyć poza zwyczajne rozpoznawanie ukrytych przesłań dla krytycznej analizy interesów politycznych i ekonomicznych, którym mogą służyć dzięki efektywnej transmisji. Co więcej, istnieje konieczność zaangażowania się w szerszy wysiłek społeczny oraz uczestnictwa w krytyce ideologicznej, o ile taka aktywność pozostaje w związku z naszą troską o ukryty program kształcenia nauczycieli (Beyer, 1988; Ginsburg, 1988; Giroux, 1983; Liston & Zeichner, 1987).

Zadanie nie jest łatwe, gdy weźmie się pod uwagę różne funkcje sprawowane przez nas – intelektualistów w szkołach, uniwersytetach i społeczeństwie (Popkewitz, 1985, 1987), ale musimy się go podjąć. Bez względu na to, czy jesteśmy badaczami pedagogicznymi, wykładowcami na uczelniach wyższych czy w szkołach, to w naszych badaniach i działalności kształcącej musimy brać pod uwagę ukryte treści programu studiów nauczycielskich. Należy podjąć wspólny wysiłek dla stworzenia takich instytucji edukacyjnych, które podtrzymują swoją wartość prorozwojową, albo znosić skutki działania takich instytucji, które przeciwstawiają się sprawie równości, sprawiedliwości i pokoju.

Tłumaczyła: Justyna Majchrzak

## REFERENCES

- Acker, S. (1983), *Women in teaching: A semi-detached sociology of a semi-profession*. In S. Walker & L. Barton (Eds.), *Gender, class and education* (pp. 123–139) London: Falmer Press.
- Altenbaugh, R. (1987, April), *Professional socialization gender? The case of the Frick (Pittsburgh) training school for teachers, 1912–1937*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- American Association of Colleges for Teacher Education (1987), *Teaching teachers: Facts and figures*. Washington, DC: Author.
- American Association of University Professors. (1988). *Mastering the academic market place: The annual report on the economic status of the profession. Academe 74(2)*, 3–16.
- Apple, M. (1972). *Behaviorism and conservatism: The educational views in four of the „systems” models of teacher education*. In B. Joyce & M. Weil (Eds.), *Perspectives for reform in teacher education* (pp. 237–262). Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall.
- Apple, M. (1979), *Ideology and curriculum*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. (1983), *Curricular form and the logic of technical control*. In M. Apple & L. Weis (Eds.), *Ideology and practice in schooling* (pp. 143–166). Philadelphia: Temple University Press.
- Apple, M. (1986), *Teachers and text*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Applegate, J. (1987). *Early field experiences: Three viewpoints*. In M. Haberman & J. Backus (Eds.), *Advances in teacher education* (vol. 3, pp. 75–93), Norwood, NJ: Ablex.

- Atkinson, P., & Delamont, S. (1985). Socialization into teaching: A research which lost its way. *British Journal of Sociology of Education*, 6(3), 307–322.
- Ball, S., & Lacey, C. (1980). Subject disciplines as the opportunity for group action: A measured critique of subject subcultures. In P. Woods (Ed.), *Teacher strategies* (pp. 149–177). London: Croom Helm.
- Bartholomew, J. (1976). Schooling teachers: The myth of the liberal college. In G. Whitty & M. Young (Eds.), *Explorations in the politics of school knowledge* (pp. 114–124). Driffield, England: Nafferton.
- Beatty, B. (1987, April). *Teacher training for women in New England: The preparation of women teachers at Wheelock School and at Wellesley College, 1888–1914*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Becker H., Geer, B., & Hughes, E. (1968), *Making the grade: The academic side of college life*, New York: John Wiley & Sons.
- Beggs, W. (1965), *The education of teachers*, New York: Center for Applied Research in Education.
- Bell, A. (1981), Structure, knowledge and social relationships in teacher education, *British Journal of Sociology of Education*, 2(1), 3–24.
- Bergen, B. (1988), Only a schoolmaster: Gender, class, and the effort to professionalize elementary teaching in England, 1870–1910. In J. Ozga (Ed.), *School work: Approaches to the labour process of teaching*, Milton Keynes, England: Open University Press.
- Berlak, A., & Berlak, H. (1981), *Dilemmas of schooling: Teaching and social change* New York: Methuen.
- Berlak, A., & Berlak, H. (1983), Toward a nonhierarchical approach to school inquiry and leadership. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 267–294.
- Bernstein, B. (1975), On the classification and framing of educational knowledge. In *Class, codes and control* (pp. 85–115). London: Routledge & Kegan Paul.
- Beyer, L. (1983), Aesthetic curriculum and cultural reproduction. In M. Apple and L. Weis (Eds.), *Ideology and practice in schooling*, (pp. 89–113), Philadelphia: Temple University Press.
- Beyer, L. (1988), *Knowing and acting: Inquiry, ideology and educational studies*, London: Falmer Press.
- Beyer, L. E., & Zeichner, K. (1987), Teacher education in cultural context: Beyond reproduction. In T. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education: Its folklore, theory and practice* (pp. 298–334). London: Falmer Press.
- Bloom, A. (1987), *The closing of the American mind*, New York: Simon & Schuster.

- Book, C., Beyers, J., & Freeman, D. (1983), Student expectations and teacher education traditions with which we can and cannot live. *Journal of Teacher Education* 34(1), 9–13.
- Borko, H. (1984), Teachers as decision makers vs. technicians. In J. Nile & L. Harris (Eds.), *Changing perspectives on research in reading, language processing and instruction*, (33rd yearbook of the National Reading Conference, pp. 124–131). Rochester, NY: American Reading Conference.
- Borrowman, M. (1956), *The liberal and the technical in teacher education: A historical survey of American thought*, New York: Columbia University, Teachers College, Bureau of Publications.
- Borrowman, M. L. (Ed.), (1965), *Teacher education in America: A documentary history*, New York: Teachers College Press.
- Bowden, T. (1972), On the selection, organization and assessment of knowledge for teachers: A case study, *Education for Teaching*, 89, 3–28.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976), *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of everyday life*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Britzman, D. (1986), Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56(4), 442–456.
- Bullough, R. (1982), Professional schizophrenia: Teacher education in confusion. *Contemporary Education*, 53, 207–212.
- Burgess, R. (1977), Sociology of education courses for the intended teachers: An empirical study, *Research in Education*, 17, 41–62.
- Buswell, C. (1988), Pedagogic change and social change. In J. Ozga (Ed.), *Schoolwork*, Milton Keynes, England: Open University Press.
- Butts, R. F. (1983), Teacher education and the revival of civic learning. In A. Bagley (Ed.), *Civic learning in teacher education* (pp. 8–13). Washington, DC: Society of Professors of Education.
- Carnegie Forum on Education and the Economy. Task Force on Teaching as a Profession. (1987), *A nation prepared: Teachers for the 21st century*. New York: Author.
- Chiang, L. (1986, September) *Is our understanding of the hidden curriculum hidden from us?* Paper presented at the meeting of the Philosophy of Education Society of Australia. Armidale. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 285 256).
- Cinnamond, J. H. & Zimpher, N. C. (in press). Reflectivity as a function of community, In R. T. Clift. W. R. Houston. & M. C. Pugach (Eds.),

- Reflective practice: An examination of issues and exemplars*, New York: Teachers College Press.
- Clark, D., & Marker, G. (1975), The institutionalization of teacher education, In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education* (74th yearbook of the National Society for the Study of Education, pp. 53–86). Chicago: University of Chicago Press.
- Clifford, G. (1986), The formative years of schools of education in America: A five-institution analysis. *American Journal of Education*, 94, 427–446.
- Clifford, G. (1987), Lady teachers and politics in the United States, 1850–1930. In M. Lawn & G. Grace (Eds.), *Teachers: The culture and politics of work* (pp. 3–30), London: Falmer Press.
- Clifford, G. & Guthrie, J. W. (1988), *Ed School: A brief for professional education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Clift, R. T. (1989), Unanswered questions in graduate teacher preparation. In A. Woolfolk (Ed.), *Beyond debate: Research perspectives on the graduate preparation of teachers* (pp. 179–193). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Clift, R. T., Houston, W. R., & Pugach, M. (Eds.), (in press), *Reflective practice: An examination of issues and exemplars*, New York: Teachers College Press.
- Clift, R. T., Marshall, F., & Nichols, C. (1987), *Turning opportunities into problems: Anger and resistance in teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Cohen, L. (1986), Colleges and the training of teachers, *Educational Research*, 11, 14–24.
- Cole, D., & McCormick, T. (1987), *Infusion of international perspectives into undergraduate teacher education programs*. Paper presented at the annual meeting of the Educational Studies Association, Chicago.
- Connel, R. (1985), *Teachers' work*, Sydney: Allen and Unwin.
- Cook, C. (1984), Teachers for the inner city: Change and continuity. In G. Grace (Ed.), *Education and the city: Theory, history and contemporary practice* (pp. 269–291), London: Routledge & Kegan Paul.
- Cornbleth, C. (1987). The persistence of myth in teacher education and teaching. In T. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education: Its folklore, theory and practice*, (pp. 186–210), London: Falmer Press.
- Cremin, L. Shannon, D & Townsend, M. (1954), *A history of Teachers College*, New York: Columbia University Press.
- Crittenden, B. (1973), Some prior questions in the reform of teacher education, *Interchange*, 4(2–3), 1–11.

- Crow, N. (1987a, April). *Hidden curriculum in a teacher education program: A case study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Crow, N. (1987b, April). *Preservice teachers' biography: A case study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Cuban, L. (1984), *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890–1980*, New York: Longman.
- Dale, R. (1977), Implications of the rediscovery of the hidden curriculum for the sociology of teaching. In D. Gleason (Ed.), *Identity and structure: Issues in the sociology of education*. Drifffield, England: Nafferton.
- Danielsson, B., Proppe, O., & Myrdal, S. (1987, October), *Teacher education in Iceland: Historical and institutional development*. Paper presented at the Conference on the Six Country Study of Teacher Education, Wingspread Center, Racine, WI.
- Denscombe, M. (1982), The "hidden pedagogy" and its implications for teacher training. *British Journal of Sociology of Education*, 3(3), 249–265.
- Densmore, K. (1987), Professionalism, proletarianization and teacher work. In T. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education: Its folklore, theory and practice* (pp. 130–160). London: Falmer Press.
- DeYoung, A. J. (1985), Assessing faculty productivity in colleges of education: Penetration of the technical thesis into the status system of academe, *Educational Theory*, 35(4), 411–421.
- Dreeben, R. (1968), *On what is learned in school*. Reading, MA: Adison-Wesley.
- Dreeben, R. (1987), Comments on tomorrow's teachers, *Teachers College Record*, 88(3), 359–365.
- Dreeben, R. (1988). The school as a workplace, In J. Ozga (Ed.), *Schoolwork: Approaches to the labour process of teaching* (pp. 21–36). Milton Keynes, England: Open University Press.
- Dutt, S. (1970), Towards a true profession of teaching. In S. Ruhela (Ed.), *Sociology of the teaching profession in India* (pp. 3–11). New Delhi: National Council of Educational Research and Training.
- Eddy, E. (1969), *Becoming a teacher: The passage to professional status*, New York: Teachers College Press.
- Efland, A. (1977), Competence and the hidden curriculum. In N. MacGregor (Ed.), *Competency and art education: A critique* (pp. 15–19). Columbus, OH: Ohio State University, Department of Art Education.
- Eisner, E. (1985), *The educational imagination*. New York: Macmillan.

- Eissenberg, T. E., & Rudner, L. M. (1988), State testing of teachers: A summary, *Journal of Teacher Education*, 39(4), 21–22.
- Elsbree, W. (1939), *The American teacher: Education of a profession in democracy*. New York: American Book Company.
- Feinberg, W. (1987), The Holmes Group report and the professionalization of teaching. *Teachers College Record*, 88(3), 366–377.
- Freire, P. (1970), *The pedagogy of the oppressed* (M. Ramos, Trans.), New York: Seabury Press.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975), Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education* (74th yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, pp. 25–52). Chicago: University of Chicago Press.
- Futrell, M. (1987), The Holmes Group report: A Teacher perspective, *Teachers College Record*, 88(3), 378–383.
- Gallmeier, T. & Poppleton, P. (1978), A study of early school experience in the PGCE course at the University of Sheffield, *British Journal of Teacher Education*, 4(2), 125–135.
- Giddens, A. (1976), *Central problems in social theory*, Berkeley, CA: University of California Press.
- Ginsburg, M. (1986), Reproduction, contradictions and conceptions of curriculum in preservice teacher education. *Curriculum Inquiry*, 16(3), 273–309.
- Ginsburg, M. (1987a), Contradictions in the role of professor as activist, *Sociological Focus*, 20(2), 111–122.
- Ginsburg, M. (1987b), Reproduction, contradictions and conceptions of professionalism. In T. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education: Its folklore, theory and practice* (pp. 86–129), London: Falmer Press.
- Ginsburg, M. (1987c), Teacher education and class and gender relations, *Educational Foundations*, 2, 4–36.
- Ginsburg, M. (1988), *Contradictions in teacher education and society: A critical analysis*, London: Falmer Press.
- Ginsburg, M. & Chaturvedi, V. (1988), Teachers and the ideology of professionalism in India and England, *Comparative Education Review*, 32(4), 465–477.
- Ginsburg, M. & Newman, K. (1985), Social inequalities, schooling, and teacher education, *Journal of Teacher Education*, 26, 49–54.
- Ginsburg M., & Spatig, L. (1985, March). *The proletarianization of the professorate: The case of producing a competency based teacher education program*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational



- Research Association, Chicago. (Also chap. 3 in M. Ginsburg (Ed.), [1988] *Contradictions in teacher education and society: A critical analysis*, London: Falmer Press.)
- Ginsburg, M., Wallace, G. & Miller H. (1988), Teachers, economy and the state, *Teaching and teacher education*, 4(4), 1–21.
- Giroux, H. (1981), Teacher education and the ideology of social control. In H. Giroux (Ed.), *Ideology, culture, and the process of schooling* (pp. 143–162). Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, H. (1983), Schooling and the politics of the hidden curriculum. In H. Giroux (Ed.), *Theory and resistance in education* (pp. 42–71). South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1986), Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213–238.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1987), Teacher education as a counter public sphere: Notes toward a redefinition. In T. Popkewitz (Ed.). *Critical studies in teacher education: Its folklore, theory and practice* (pp. 266–297), London: Falmer Press.
- Giroux, H., & Penna, A. (1983), Social education in the classroom: The dynamics of hidden curriculum. In H. Giroux & D. Purpel (Eds.), *The hidden curriculum and moral education: deception or discovery?* (pp. 100–121), Berkeley, CA: McCutchan.
- Gitlin, A. (1982, March). *Reflection and action in teacher education programs*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Goodman, J. (1984), *Masculinity, feminism, and the male elementary school teacher: A case study of preservice teachers perspectives*. Paper presented at the Curriculum Theory and Practice Conference, Dayton, OH.
- Grace, G. (1978), *Teachers, ideology and control: A study in urban education*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Grace, G. (1987), Teachers and the state in Britain: A changing relation. In M. Lawn & G. Grace (Eds.), *Teachers: The culture and politics of works* (pp. 193–228). London: Falmer Press.
- Greene, M. (1978), The matter of mystification: Teacher education in unquiet times. In M. Greene, *Landscapes of learning* (pp. 53–73), New York: Teachers College Press.
- Grossman, P., & Richert, A. (1988), Unacknowledged knowledge growth: A re-examination of the effects of teacher education, *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 53–62.

- Grumet, M. (1981), Pedagogy for patriarchy: The feminization of teaching, *Interchange*, 12(2–3), 165–184.
- Haberman, M. (1986), An evaluation of the rationale for required teacher education: Beginning teachers with and without teacher preparation. In T. Lasley (Ed.), *Issues in teacher education 2* (pp. 7–54). Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Haberman, M., & Stinnet, T. (1973), *Teacher education and the new profession of teaching*, Berkeley, CA: McCutchan.
- Harper, C. (1939), *A century of public teacher education: The story of state colleges as they evolved from normal schools*, Westport, CT: Greenwood Press.
- Hartnett, A., & Naish, M. (1978a, September), *Cloning or educating? Some issues about skepticism, ideology and the education of teachers*. Paper presented at the Social Science Research Council Conference on Teacher and Pupil Strategies, St. Hilda's College, Oxford, England.
- Hartnett, A., & Naish, M. (1978b), Educational theory: Bromide and barmecide, *Journal of Further and Higher Education*, 1(3), 63–75.
- Hartnett, A. & Naish, M. (1980), Technicians or social bandits? Some moral and political issues in the education of teachers. In P. Woods (Ed.), *Teacher strategies: Explorations in the sociology of school* (pp. 254–274), London: Croom Helm.
- Helsel, A., & Krchniak, S. (1972), Socialization in a heteronomous profession: Public school teaching. *Journal of Educational Research*, 66(2), 89–93.
- Henry, J. (1955), Docility, or giving teacher what she wants, *Journal of Social Issues*, 2(2), 33–41.
- Hochschild, A. (1983), *The managed heart*, Berkeley, CA: University of California Press.
- Holmes Group (1986), *Tomorrow's teachers*. East Lansing, MI: Author.
- Horton, L. (1972), *The hidden curriculum of competency based teacher education*. Unpublished manuscript. (Erie Document Reproduction Service No. ED 080 511)
- Howey, K. (1986), The next generation of teacher preparation programs. In T. Lasley (Ed.), *The dynamics of change in teacher education 1* (pp. 161–185). Washington, DC: American Association of College for Teacher Education.
- Howey, K. (1987, April), *AACTE national survey: Teacher education programs*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washinton, DC.
- Howey, K., & Zimpher, N. (1987, April), *Case studies of elementary teacher Preparation programs in six schools and colleges of education: Preliminary*

- study findings*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Hoy, W. (1967), Organizational socialization: The student teacher and pupil control ideology, *Journal of Educational Research*, 61(4), 153–155.
- Hoy, W. (1968), The influence of experience on the beginning teacher, *School Review*, 76, 312–323.
- Hoy, W., & Rees, R. (1977), The bureaucratic socialization of student teachers, *Journal of Teacher Education*, 28(1), 23–26.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1988), Supervising student teachers, In A. Woolfolk (Ed.), *Beyond the debate: Research perspectives on the graduate preparation of teachers* (pp. 108–131). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hursh, D. (1987, October), *Becoming reflective teachers: Preservice teachers understanding of school and society*. Paper presented at the meeting of the Midwest Educational Research Association, Chicago.
- Illich I. (1970), *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- Jackson, P. (1968), *Life in classrooms*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Johnson, W. (1987, April), *Teacher training in Maryland, 1850–1915*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Johnson, H., & Johanningsmeier, E. (1972), *Teachers for the prairies: The University of Illinois and the schools, 1868–1945*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Joyce, B. & Clift, R. (1984), The Phoenix agenda: Essential reform in teacher education. *Educational Researcher*, 13(4), 5–18.
- Joyce, B., Howey, K., & Yarger, S. (1977), *Preservice teacher education*. Palo Alto, CA: Booksend Laboratories.
- Judge, H. (1982), *American graduate schools of education: A view from abroad*. New York: Ford Foundation.
- Judge, H. (1987), Another view from abroad. *Teachers College Record*, 88(3), 394–399.
- Kamens, D. H. (1977), Legitimizing myths and educational organization: The relationship between organizational ideology and formal structure, *American Sociological Review*, 42, 208–219.
- Katz, I., & Raths, J. D. (1982), The best of intentions for the education of teachers, *Action in Teacher Education*, 4(1), 8–16.
- Kelly, T. (1987, April), *Teacher education and democratic empowerment*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.

- King, S. (1987), *Feminists in teaching: The national union of women teachers 1920–1940*. In M. Lawn & G. Grace (Eds.), *Teachers: The culture and politics of work* (pp. 31–49). London: Falmer Press.
- Koerner J. (1963), *The miseducation of American teachers*, Boston: Houghton Mifflin.
- Lacey, C. (1977), *The socialization of teachers*, London: Methuen.
- Lanier, J. E. & Little, J. N. (1986), Research on teacher education. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 527–569), New York: Macmillan.
- Lather, P. (1984, April), *Women's studies as counter hegemonic work: The case of teacher education*. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.
- La Volpa, A. (1980), *Prussian school teachers: Profession and office*, Chapel Hill. NC: University of North Carolina Press.
- LeCompte, M. & Ginsburg, M. (1987), How students learn to become teachers: An exploration of responses to teacher training programs. In G. Nobilit & W. Pink (Eds.), *Schooling in social context: Qualitative studies* (pp. 3–22), New York: Ablex.
- Lee, J. (1987), Pride and prejudice: Teachers, class and an inner-city infants school. In M. Lawn & G. Grace (Eds.), *Teachers: The culture and politics of work* (pp. 90–116). London: Falmer Press.
- Lewis, M. & Simon, R. (1986). A discourse not intended for her: Learning and teaching within patriarchy. *Harvard Educational Review*, 56(4), 457–472.
- Liston, D., & Zaichner, K. (1987). Critical pedagogy and teacher education, *Journal of Education*, 169(3), 117–133.
- Lortie, D. C. (1975), *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lynch, J., & Plunkett, H. (1973), *Teacher education and cultural change: England, France and West Germany*, London: Allen and Unwin.
- Maher, F., & Rathbone, C. (1986), Teacher education and feminist theory: Some implications for practice, *American Journal of Education*, 94(2), 214–235.
- Mardle, G., & Walker, M. (1980), Strategies and structure: Some critical notes on teacher socialization. In P. Woods (Ed.), *Teacher strategies* (pp. 98–124). London: Croom Helm.
- Martin, J. (1983), What should we do with a hidden curriculum when we find one? In H. Giroux & D. Purpel (Eds.), *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?* (pp. 122–140). Berkley, CA: McCutchan.

- Martin, J. (1987), Reforming teacher education, rethinking liberal education, *Teachers College Record*, 88(3), 406–410.
- Mattingly, P. (1975), *The classless profession: American schoolmen in the nineteenth century*. New York: New York University Press.
- McCaleb, J. L. Borko, H., Arends, R. A., Garner, R., & Mauro, L. (1987), Innovation in teacher education: The evolution of a program, *Journal of Teacher Education*, 38(4), 57–64.
- McCune, S., & Matthews, M. (1975). Eliminating sexism: Teacher education and change. *Journal of Teacher Education*, 26(4), 294–300.
- McNamara, D. (1972), Sociology of education and the education of teachers, *British Journal of Educational Studies*, 20(2), 137–147.
- McNamara, D., & Desforges, C. (1978). The social sciences, teacher education and the objectification of craft knowledge, *British Journal of Teacher Education*, 4(1), 17–36.
- McNeil, L. (1983), Defensive teaching and classroom control. In M. Apple & L. Weis (Eds.), *Ideology and practice in schooling* (pp. 114–142). Philadelphia: Temple University Press.
- Monroe, W. (1952), *Teaching-learning theory and teacher education: 1890–1950*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Morgenstern de Findel, S., & Pereyra, M. (1987, October), *Teachers' education in Spain: A reform postponed*. Paper presented at the Conference on the Six Country Study of Teacher Education, Wingspread Center, Racine, WI.
- National Commission on Excellence in Teacher Education (1985), *A call for change in teacher education*, Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education, (ERIC Document Reproduction Service No. ED 252 525).
- Newman, K. (1982, November), *The hidden curriculum of a textbook: What books teach about reading*. Paper presented at the meeting of the Reading Association, San Diego.
- Noddings, N. (1986), Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching, *Harvard Educational Review*, 56(4), 496–510.
- Noddings, N. (1988), An ethic of caring and its implications for instructional arrangements, *American Journal of Education*, 96(2), 215–230.
- Nordhoff, K., & Kleinfeld, J. (in press), Rethinking the rhetoric of reflective inquiry: What this language came to mean in a program to prepare rural teachers. In R. T. Clift, W. R. Houston, & M. C. Pugach (Eds.), *Encouraging reflective practice: An examination of issues and exemplars*, New York: Teachers College Press.

- O'Shea, D. (1983), *Teacher education: An empirical study of problems and possibilities*, Los Angeles: University of California at Los Angeles, Graduate School of Education Research Report.
- Otero, M. (1981), Oppression in Uruguay, *Bulletin of Atomic Scientist*, 29–31.
- Overly, N. (Ed.), (1970), *The unstudied curriculum: Its impact on children*, Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ozga, J., & Lawn, M. (1981), *Teachers, professionalism and class: A study of organized teachers*, London: Falmer Press.
- Paine, L. (1985, April), *The teaching of teachers: Technocracy and politics in China*. Paper presented at the meeting of the Comparative and International Education Society, Stanford University.
- Palmer, J. (1984), The failure of the schools of education. *Texas Humanist*, 15–17.
- Pangburn, J. (1932), *The evolution of the American teachers college*, New York: Columbia University, Bureau of Publications.
- Parsons, J., & Beauchamp, L. (1985), *The hidden curriculum of student teaching evaluation*. Unpublished manuscript. (Eric Reproduction Service Document No. ED 261 983).
- Parsons, T. (1959), The school class as a social system, *Harvard Educational Review*, 29, 297–308.
- Peck, R., & Tucker, J. (1973), Research on teacher education. In R. M. Travers (Ed.), *The second handbook of research on teaching* (pp. 940–978). Chicago: Rand McNally.
- Perry, L. (1969), Training, *Education for Teaching*, 79, 3–9.
- Peseau, B. A. (1980), The outrageous underfunding of teacher education. *Phi Delta Kappan*, 62(2), 100–102.
- Peters, R. S. (1977), *Education and the education of teachers*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Pittman, A. (1987, October), *Reform of teacher education in Victoria [Australia]*. Paper presented at the Conference of the Six Country Study of Teacher Education, Wingspread Center, Racine, WI.
- Popkewitz, T. (1979, April). *Teacher education as socialization: Ideology of social mission*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Popkewitz, T. (1982). The social/moral rise of occupational life: Teacher education in the Soviet Union, *Journal of Teacher Education*, 33(3), 38–44.
- Popkewitz, T. (1983), Methods of teacher education and cultural codes. In P. Tamir, A. Hofstein, & Ben-Peretz (Eds.), *Preservice and inservice training of science teachers*, Philadelphia: Balaban International Science Services.

- Popkewitz, T. (1985, April), *Curriculum studies, knowledge and interest: Problems and paradoxes*. Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Popkewitz, T. (1987), Ideology and social formation in teacher education. In T. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education: Its folklore, theory and practice* (pp. 2–34). London: Falmer Press.
- Popkewitz, T. S., Tabachnick, R. B., & Zeichner, K. (1979), Dulling the senses: Research in teacher education, *Journal of Teacher Education*, 30(5), 52–59.
- Powell, A. (1976). University schools of education in the twentieth century. *Peabody Journal of Education*, 54(1), 3–20.
- Powell, A. G. (1980), *The uncertain profession: Harvard and the search for educational authority*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pruitt, K. & Lee, J. (1978), Hidden handcuffs in teacher education, *Journal of Teacher Education*, 29(5), 69–72.
- Raywid, M. (1987), Tomorrow's teachers and today's schools. *Teachers College Record*, 88(3), 411–418.
- Reid, I (1986), Hoops, swings and roundabouts in teacher education, *Journal of Further and Higher Education*, 10(2), 20–26.
- Renshaw, P. (1971), The objectives and structure of a college curriculum. In J. Tibble (Ed.), *The future of teacher education* (pp. 53–67). London: Routledge & Kegan Paul.
- Ross, E. W. (1988), Preservice teachers' responses to institutional constraints: The active role of the individual in teacher socialization. *Educational Foundations*, 2(1), 77–92.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1980), Sexism in teacher-education texts, *Harvard Educational Review*, 50(1), 36–45.
- Schmuck, P. (1987). *Women educators: Employees of schools in western countries*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Schneider, B. (1987), Tracing the provenance of teacher education. In T. Popkewitz (Ed.), *Critical studies in teacher education: Its folklore, Theory and practice* (pp. 211–241). London: Falmer Press.
- Schön, D. A. (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987), *Educating the reflective practitioners*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schwarzeweller, H., & Lyson, T. (1978), Some plans to become teachers: Determinants of career specification among rural youth in Norway, Germany and the United States, *Sociology of Education*, 51, 29–43.

- Sears, J. (1983), *Peering into the black box of teacher training*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University.
- Sears, J. (1987, April), *The political economy of teacher training: Attracting high-ability persons into teaching: A Critique*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Sears, J. & Henderson, A. (1957), *Cubberly of Stanford and his contribution to American education*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Sedlak, M. (1987), Tomorrow's teachers: The essential arguments of the Holmes Group report, *Teachers College Record*, 88(3), 314–325.
- Shive, R., & Case, C. (1987). Differentiated staffing as an educational reform response. *Educational Policy*, 1, 57–66.
- Silva, E., & Slaughter, S. (1984), *Serving power: The making of the academic social science expert*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Snarr, O. (1946), *The education of teachers in the middle states: A historical study of the professional education of public school teachers as a state function*. Moorehead, MN: Moorhead State Teachers College.
- Spatig, L., Ginsburg, M., & Liberman, D. (1982), Ego development as an explanation of passive and active models of teacher socialization. *College Student Journal*, 16(4), 315–325.
- Spillane, R., & Levenson, D. (1976). Teacher training: A question of control not content, *Phi Delta Kappan*, 57(7), 435–439.
- Spring, J. (1986), *The American Schools, 1642–1985*. New York: Longman.
- Strober, M., & Tyack, D. (1980), Why do women teach and men manage? *Sighs*, 3, 494–503.
- Tabachnick, B. R. (1983, April), *The development of teacher perspectives*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal.
- Tabachnick, B. R., Popkewitz, T., & Zeichner, K. (1978, March). *Teacher education and the professional perspectives of teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Toronto.
- Tabachnick, B. R., Zeichner, K., Densmore, L. Adler, S. & Egan, K. (1982, March), *The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Thielens, W. (1977), Undergraduate definitions of learning from teachers. *Sociology of Education*, 50, 159–181.
- Thies-Sprinthall, L., & Sprinthall, N. (1987), Preservice teachers as adult learners: A new framework for teacher education. In M. Haberman & J:



- Backus (Eds.), *Advances in teacher education* (Vol. 3, pp. 35–56), Norwood, NJ: Ablex.
- Tindall, B. A. (1975), Ethnography and the hidden curriculum of sport, *Behavioral and Social Science Teacher*, 2(2), 5–25.
- Tom, A. (1977), A critique of performance based teacher education, *Educational Forum*, 42(1), 77–87.
- Tom, A. (1987), The Holmes Group report: Its latent political agenda, *Teachers College Record*, 88(3), 430–435.
- Tucker, J. (1981), Teacher education policy in contemporary China: The socio-political context. *Theory and Research in Social Education*, 8(4), 1–13.
- Tuckman, B. W. (1987), Teacher education needs a Lee Iacocca to make the case for effective reforms, *Chronicle of Higher Education* 33(26), 7.
- Tyack, D. (1967), The education of teachers and the teaching of education. In D. Tyack (Ed.), *Turning points in American educational history* (pp. 412–465), Waltham, MA: Blaisdell.
- Vallance, E. (1983), Hiding the hidden curriculum: An interpretation of the language of justification in nineteenth century educational reform, *Curriculum Theory Network*, 1, 5–21.
- Van Manen, M. (1977), Linking ways of knowing with ways of being practical, *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228.
- Waller, W. (1932), *The sociology of teaching*, New York: Wiley.
- Warren, D. (1985), Learning from experience: History and teacher education, *Educational Researcher*, 14(10), 5–12.
- Watts, D. (1987), Student teaching, In M. Haberman & J. Backus (Eds.), *Advances in teacher education* (Vol. 3, pp. 151–167). Norwood, NJ: Ablex.
- Wehlage, G. (1981), Can teachers be more reflective about their work? A commentary on some research about teachers. In R. Tabachnick, T. Popkewitz, & B. Szekely (Eds.), *Studying teaching learning trends in Soviet and American research* (pp. 101–113), New York: Praeger.
- Weinstein, C. (1988), Case studies of extended teacher preparation. In A. Woolfolk (Ed.), *Beyond the debate: Research perspectives on the graduate preparation of teachers*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Weisbeck, C., & Buchmann, M. (1981), *Learning the lessons of experience: A field study in teacher education* (Research Series No. 96). East Lansing, MI: Michigan State University, Insitute for Research and Teaching.
- White, W. T. (1982), The decline of the classroom and the Chicago study of education, 1909–1929, *American Journal of Education*, 90(2), 144–174.
- Whitty, G., Barton, L., & Pollard A. (1987), Ideology and control in teacher education: A review of recent experience in England. In T. Popkewitz (Ed.),

- Critical studies in teacher education: Its folklore, theory and practice* (pp. 161–184), London: Falmer Press.
- Wideen, M., Holborn, P. & Desrogers, M. (1987, April), *A critical review of a decade of Canadian research on teacher education*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Wildman, T. M., & Niles, J. A. (1987), Reflective teachers: Tensions between abstractions and realities, *Journal of Teacher Education*, 38(4), 25–31.
- Woodring, P. (1975), The development of teacher education. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education*. (74th yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, pp. 1–24), Chicago: University of Chicago Press.
- Yarger, S., Howey, K., and Joyce, B. (1977), Reflections on preservice preparation: Impressions from the national survey. *Journal of Teacher Education*, 28(6), 34–37.
- Young M. (1971). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and control* (pp. 19–46), London: Collier-Macmillan.
- Zeichner, K. (1979, April), *Reflective teaching and field-based experience in teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Zeichner, K. (1985, April), *Content and contexts: Neglected elements in studies of student teaching as an occasion for learning to teach*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Zeichner, K., & Tabachnick, B. R. (1981), Are the effects of university teacher education washed out by school experience?, *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7–11.
- Zeichner, K., & Tabachnick, B. R. (1984, April), *Social strategies and institutional control in the socialization of teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Zimpher, N., Nott, D., & deVoss, G. (1980, February), *A multiple perspective ethnographic account of the student teaching experience: Preliminary data summary*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Zumwalt, K. (1987), Tomorrow's teachers: Tomorrow's work, *Teachers College Record*, 88(3), 436–441.