

Aneta Pańtak

Uwarunkowania ukrytego programu szkoły

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 13,
101-114

2000

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Aneta Pańtak

UWARUNKOWANIA UKRYTEGO PROGRAMU SZKOŁY

Szkoła jest instytucją społecznego kształcenia i wychowania. Jest nośnikiem wielu wartości uspołeczniających. Bez niej trudno byłoby przystąpić do świadomego i racjonalnego uczestnictwa społecznego. Może jednak być także źródłem zagrożeń rozwoju fizycznego, intelektualnego, społeczno-moralnego i kulturowego.

Szkoła bardzo wczesnie wkracza w życie dzieci i zajmuje w nim tak dużo miejsca, że nie może być niezauważona, nie można zepchnąć jej na dalszy plan wśród spraw nurtujących ludzi dorosłych i młodzież. Zawsze skupiała i skupia na sobie uwagę badaczy i społeczeństwa. Była i jest przedmiotem oceny i krytyki. Oceniają ją nie tylko nauczyciele, ale wszystkie podmioty realizujące w niej swoje prawa i powinności. Powszechnie jest narzekanie na szkołę. Niezadowolenie dotyczy najczęściej efektów przez nią uzyskiwanych: jakości wychowania, poziomu wykształcenia, stopnia akceptacji norm, jakie społeczeństwo chciałoby widzieć wśród młodych ludzi. Szkoła krytykowana jest za kreowanie stresu i znudzenia, niedostateczne przygotowanie do pełnienia dorosłych ról, defekty programu, werbalizm, brak respektowania podmiotowości ucznia. Zdaniem Z. Kwiecińskiego „szkoła nie czyni tego co przede wszystkim do niej należy, nie uczy rozumienia znaczeń własnej i uniwersalnej kultury i nie daje elementarnej orientacji w świecie tym, którzy nie mogą tego pozyskać bez szkoły” (Z. Kwieciński 1990, s. 6). Szkołę krytykuje się także za to, że nie potrafi zorganizować pracy dydaktyczno-wychowawczej w sposób, który sprzyjałby rozwijaniu u uczniów ducha współpracy, solidarności, przedsiębiorczości i odpowiedzialności. Stwarza szczególne utrudnienia jednostkom samodzielnym, wykazującym inicjatywę, a w hierarchii ocen najwyższej stawia jednostki posłuszne. Jest to sytuacja, która nie sprzyja wszechstronnemu rozwojowi uczniów – rozwojowi osób silnych, przygotowanych do życia, odpowiedzialnych i zaangażowanych w to, co się dookoła nich dzieje.

Kryzys współczesnej szkoły dotyczy różnych jej wymiarów i zakresów funkcjonowania. Zdaniem R. Schulza, podstawowe wymiary obecnego kryzysu szkoły to: „kryzys szkoły jako instytucji społecznej, kryzys strukturalny, a więc kryzys szkoły jako organizacji, jako systemu działania, przejawiający się w jej biurokratyzacji i etatyzacji, wreszcie kryzys szkoły jako podmiotu zmiany” (cyt. za A. Bogaj 1992, s. 13). Mając świadomość wielu niedoskonałości współczesnej szkoły, zasadne wydaje się szukanie czynników powodujących kryzys szkoły. Przez wiele lat wśród ludzi próbujących rozwiązać problemy szkolnictwa całkiem naturalne wydawało się następujące rozumowanie: skoro istniejący program nauczania (albo metoda nauczania) przynosi rezultaty, które oceniamy jako niskie lub wadliwe, to należy dokonać zmian w obrębie tych czynników, a więc zmienić system nauczania, programy, style postępowania, metody, oczekując, że te nowe, zreformowane programy dadzą lepsze rezultaty. Niestety rzeczywistość szkolna daleka jest od schematu: „zmiana programu wywołuje zmianę efektów”, „Specjaliści układają programy nauczania, nauczyciele wybierają spośród nich te, które najbardziej im odpowiadają. Szkoły działają, programy są realizowane. Jest jakby wszystko w porządku. Ale od dawna wielu ludzi nurtuje pytanie, dlaczego tak często absolwenci szkół różnych typów nie spełniają wymogów założonych w programach” (A. Janowski 1995, s. 50). Dzieje się tak dlatego, że szkoła jest miejscem, w którym obok toku oficjalnego, biegnie także drugie życie – ukryte pod warstwą formalnych celów, wydarzeń, wypowiedzi. To drugie życie nazwane zostało „ukrytym programem szkoły”.

Ukryty program szkoły – definicja, próby analizy zjawiska, skutki oddziaływania

Ukryty program stanowi część tego, czego uczniowie muszą się uczyć w szkole. Jest częścią procesu kształcenia, tak jak podręczniki, pomoce dydaktyczne, treść programu nauczania i odznacza się tym, że często uczniowie uczą się go z większym powodzeniem. Pojęcie to pozwala nam więc zrozumieć, dlaczego dydaktyczne i wychowawcze osiągnięcia uczniów wykraczają poza zakres przewidziany programem nauczania, a nawet bywają z nim sprzeczne. Ukryty program szkoły (hidden curriculum) to pozadydaktyczne, lecz wychowawczo ważne, konsekwencje uczęszczania do szkół, które pojawiają się systematycznie, ale nie są zawarte w żadnym zestawie celów i uzasadnieniu działań oświatowych (A. Janowski 1995). Pojęcie tego jako pierwszy użył Ph. Jackson w pracy na temat klasy szkolnej zatytułowanej „Life in the classrooms”. Przez ukryty program rozumiał

on „to, co szkoła czyni (wpaja, daje) młodym ludziom do niej uczęszczającym, mimo, że to »coś« wcale nie zostało zaplanowane” (tamże, s. 50). Zdaniem Ph. Jacksona, ukryty program w bardzo dużym stopniu jest rezultatem tego, że nauczanie i wychowanie odbywa się w szkole, a dokładniej w klasie szkolnej. Stosuje on termin „ukryty program” do opisanie nieoficjalnych „trzech R” – reguł, rutynowych form i rozporządzeń, które występują w każdej szkole oraz klasie i w większości są do siebie podobne. Aby przetrwać w większości klas szkolnych, uczniowie muszą się ich nauczyć. Ph. Jackson wskazuje także na pewne właściwości charakteryzujące klasy szkolne, w ramach których, jego zdaniem, widoczne jest oddziaływanie ukrytego programu. Właściwości te są zarazem czynnikami konstytuującymi w szkole ukryty program. Są to tłok (jego rezultatem są cztery zjawiska: czekanie, niemożność podjęcia działań, przerywanie i wzajemne przeszkadzanie), ocenianie i władza. Rozpatrując te czynniki, Ph. Jackson pisze, że uczniowie są nagradzani bardziej za podporządkowanie się wymogom ukrytego programu niż za osiągnięcia rozumiane jako przyrost wiedzy i wiadomości. Najłatwiej bowiem można uzyskać pochwałę od nauczycieli za dobre sprawowanie i wykazanie, że uczeń „stara się” i równocześnie najłatwiej jest podpaść za złe zachowanie, szczególnie gdy połączone jest z niechęcią i lekceważeniem do podjęcia działań. Jego zdaniem, chodzenie do szkoły z ukrytym programem wyrabia w uczniu cierpliwość, rezygnację, podporządkowanie, bierność i posłuszeństwo. Tak uformowany pod wpływem ukrytego programu absolwent szkoły może być nazwany „człowiekiem organizacji”. Doskonale nadaje się do pracy w biurach, fabrykach i instytucjach.

P. Woods, H. Giroux i D. Purpel oraz A. Janowski, analizując ukryty program szkoły, odnajdują jego działanie w regułach. Powstają one same, nikt ich świadomie do życia nie powołuje. Określają, co należy czynić, aby nie popaść w konflikt ze szkołą (A. Janowski 1988, 1995). Obok reguł obowiązujących w szkole istnieją także „prywatne” reguły poszczególnych nauczycieli. Uczniowie zwykle bardzo szybko je rozpoznają. Wiedzą, że gwar na lekcji dopuszczalny przez jednego nauczyciela może być całkiem niedopuszczalny przez drugiego.

Istnieją teorie kojarzące ukryty program z umacnianiem zastanych stosunków społecznych. Zdaniem Z. Kwiecińskiego, za pośrednictwem szkoły dokonuje się reprodukcja struktury społecznej, stosunków produkcji, politycznej dominacji oraz reprodukcja kultury, czyli narzucanie, wpajanie, transmisja kultury (znaczeń, hierarchii wartości, wzorów zachowania). Re-alizuje się ona w działalności pedagogicznej jako przemoc symboliczna i przemoc strukturalna (Z. Kwieciński 1995). Przemoc strukturalna oświaty

objawia się w narzucaniu struktur organizacyjnych szkolnictwa podporządkowanym gospodarce i polityce, odgórnym definiowaniu oraz legitymizowaniu wiedzy legalnej i narzucaniu pedagogii transmisji, przekazu od tych, którzy „wiedzą lepiej”, wcześniej i wymagają od tych, którzy nie wiedzą, uczą się i opanowują. Natomiast przemoc symboliczna to przekaz wzorców, zachowań, symboli i znaków zastanej kultury z narzuceniem ich znaczeń. Teoria przemocy symbolicznej została rozwinięta przez P. Bourdieu i J.-C. Passerona (1990). S. Bowles i H. Gintis opracowali teorię korespondencji, która dotyczy ukrytego programu. Zgodnie z jej główną tezą „postawy kształtowane przez większość szkół odpowiadają postawom związanym ze społecznymi stosunkami pracy w gospodarce kapitalistycznej i programy te stanowią przygotowanie do życia w społeczeństwie podzielonym na klasy” (R. Meighan i in. 1993, s. 80). Ich zdaniem, szkoły umacniają usankcjonowaną nierówność poprzez sposób nagradzania i promowania uczniów. Wyznaczają one uczniom pozycje w hierarchii zawodowej (A. Meighan i in. 1993; A. Sawisz 1989). Wpływ dominujących warstw na życie społeczeństwa danego kraju lub kręgu kulturowego podkreśla także I. Illich. Jego zdaniem, oddziaływanie amerykańskiego systemu szkolnego jest treningiem do życia w kapitalistycznym społeczeństwie konsumpcyjnym. Ceremoniał czy rytuał nauczania w szkołach stanowi ukryte reguły gry. „Te ukryte założenia programu szkolnego nieuchronnie rodzą przesady oraz poczucie winy i przyczyniają się do pogłębienia dyskryminacji stosowanej przez społeczeństwo wobec niektórych jego członków, a przywileje innych ludzi wzbogacają o nowy tytuł, który pozwala im z góry traktować ogół” (I. Illich 1976, s. 75).

Wydaje się, że ukryty program jest nieodłącznie związany z istnieniem szkoły. Stanowi on bowiem powtarzalny element doświadczenia każdego ucznia w szkole, który wywiera na niego określony wpływ. Należy zastanowić się, jakiego rodzaju właściwości, cechy, postawy, zachowania uczniów mogą powstać na skutek długotrwałego oddziaływania ukrytego programu. J. Marek za skutki funkcjonowania ukrytego programu szkoły przyjmuje następujące zjawiska: „stopień socjalizacji lub izolacji społecznej uczniów, wpojenie lub akceptacja wartości moralnych i kulturowych, rozwój postaw wobec autorytetów, czyli konformizmu lub samodzielności poszczególnych uczniów oraz stopień przyswojenia obowiązującego programu kształcenia” (J. Marek 1993, s. 144). Podczas nauki w szkole z ukrytym programem uczniowie przyswajają pewną postawę w uczeniu się, podejście do życia, do szkoły, do siebie. Konsekwencją oddziaływania ukrytego programu są więc następujące postawy uczniów: maskarada, cierpliwość, podporządkowanie, rezygnacja, bierność. Reakcją uczniów na ukryty pro-

gram są, zdaniem A. Janowskiego, strategie uczniowskie. Zdają się one świadczyć o sile oddziaływania ukrytego programu. Strategie są to sposoby osiągania celu. Pozwalają radzić sobie z typowymi sytuacjami szkolnymi: pozwalają na uniknięcie lub zredukowanie konfrontacji z nauczycielem, rozładowanie przykrych emocji (strachu), zmniejszenie wysiłku związanego z uczeniem się, przygotowywaniem się do lekcji, ale ich ceną jest obniżenie efektywności przyswajania programu oficjalnego. Ph. Jackson wymienia trzy stosowane przez uczniów strategie. Są to strategie dawania sobie rady ze znacznie silniejszą władzą. 1. Poszukiwanie specjalnych względów, 2. Starać się „nie podpaść”, 3. Wycofanie (A. Janowski 1995).

Elementy życia szkolnego a oddziaływanie ukrytego programu szkoły

W codziennym życiu szkół jest wiele elementów ukrytego programu. Wiele z nich jest ciągle nieznanych, których nie udało się dotąd badaczom wykryć, nazwać i sklasyfikować. Chcąc odpowiedzieć na pytanie dotyczące sposobu oddziaływania szkoły na uczniów i jego skutków, wciąż poszukuje się uwarunkowań ukrytego programu. J. Marek do ukrytego programu zalicza następujące elementy życia szkolnego:

- kompetencje szkolne uczniów i wzajemne ich związki, w tym wyniki przebiegających procesów grupowania i izolowania,
- relacje wzajemne nauczyciela i uczniów, m.in. zdolności wzajemnego porozumiewania się,
- pozainstytucjonalne zwyczaje, zasady i praktyka postępowania uczniów i przedstawicieli szkoły,
- konotacje znaczeniowe podręczników i treści kształcenia, które w pewnych sytuacjach wykraczają poza intencje twórców i projektodawców systemów szkolnych oraz realizatorów programów, czyli nauczycieli,
- różnice związane z płcią uczniów, ich statusem ekonomiczno-społecznym, a także typem środowiska kulturowego reprezentowanego przez dom rodzinny i przez rówieśników,
- wpływ struktury i systemu kar i nagród, które są stosowane w danej klasie lub wobec danego ucznia (J. Marek 1993).

W. Okoń spośród czynników, jakie składają się jego zdaniem na ukryty program wymienia m.in. atmosferę domu i szkoły, opinię rodziców i rówieśników o szkole, wpływ rówieśników, wpływ pracy znaczących nauczycieli, wpływ szerszego otoczenia społecznego, w tym środków masowego oddziaływania (W. Okoń 1996).

R. Meighan natomiast poszukuje uwarunkowań ukrytego programu w przestrzeni, czyli budynkach szkolnych, rozkładach zajęć, oficjalnym programie nauczania, organizacji szkoły, oczekiwaniach nauczyciela, języku, ocenianiu, testowaniu, egzaminowaniu (R. Meighan i in. 1993). Według tego porządku dokonam analizy uwarunkowań ukrytego programu szkoły.

Przestrzeń – budynki szkolne. Mało uwagi poświęca się wpływowi budynków szkolnych na proces uczenia się – nauczania. Daje się jednak zauważyć, że infrastruktura budynków szkolnych nie sprzyja rozwijaniu życia szkolnego. Wprowadzenie tzw. systemu klas – pracowni praktycznie pozbawiło młodzież własnych izb lekcyjnych. Budynek szkoły stał się dla ucznia obcy i niedostępny. Miary dopełniają przepisy bezpieczeństwa oraz przeludnienie szkół, które unicestwiają życie szkolne w godzinach pozalekcyjnych.

Podział przestrzeni i urządzeń szkolnych – zdaniem R. Meighana – „jest niesymetryczny: nauczyciele mają większe biurka, wyściełane krzesła, szafki zamykane na klucz, mają także dostęp do większego obszaru klasy. Uczniowie mają ograniczone prawa do korzystania z urządzeń szkoły. Budynek szkoły jest bardziej budynkiem nauczycieli niż uczniów” (tamże, s. 88). O niesymetryczności przestrzeni i urządzeń szkolnych możemy przekonać się, otwierając drzwi do klasy lekcyjnej i obserwując, w jaki sposób podzielona jest w niej przestrzeń. Jak duże jest w niej „terytorium” nauczyciela, a jak duże „terytorium” uczniów – dysproporcja jest widoczna na pierwszy rzut oka. „Przestrzeń nauczyciela zajmuje 1/4 powierzchni klasy, zaś od 15 do 20 dwuosobowych ławek uczniów ustawionych zazwyczaj w trzech rzędach, jedna za drugą, zajmuje jej pozostałą część” (M. Karkowska, W. Czarnecka 1994, s. 52). Ławki ustawione są frontem do „przodu” klasy, określonego przez biurko nauczycielskie i tablicę. Nauczyciele zwykle widzą wszystkich uczniów lub ich większość. „Uczniowie powinni widzieć tylko swoich sąsiadów i nauczyciela. Przesłanie tego układu jest takie, żeby patrzeć na wprost” (R. Meighan i in. 1993, s. 94). Taki układ wewnętrzny klas szkolnych oparty jest na przymusie, a nie na uczestnictwie, oraz na narzuconych decyzjach, a nie na dokonanych wyborach. Wynika z niego następujące przesłanie „siedź i słuchaj”, co ogranicza aktywność ucznia na lekcji.

Rozkład zajęć. Czas, który uczniowie spędzają w szkole, podzielony jest na 45-minutowe odcinki lekcyjne, oddzielone od siebie 10-minutowymi przerwami (jedna z nich jest 20-minutowa). Uczeń przyjmuje jako oczywiste to, że dzień szkolny jest rozbity na bloki czasowe, zwane lekcjami. Czas wolny ma swoją stałą porę, podobnie przerwa obiadowa, początek południa i koniec dnia szkolnego. Podział czasu jest konieczny wówczas,

gdy nie ma wystarczająco dużo czasu na zrobienie wszystkiego, co zostało zaplanowane. Sytuacja taka dotyczy także szkoły. Liczba przedmiotów, które należy włączyć do programu, jest większa niż dostępny czas, dlatego konieczny jest jego podział przez tworzenie rozkładów zajęć. Jest on jedną z charakterystycznych cech kultury szkoły, staje się częścią świadomości uczniów. Pierwszą rzeczą, jaką wykonuje uczeń, rozpoczynając nowy rok szkolny jest przepisanie planu lekcji. Zdaniem R. Meighana, plan lekcji reprezentuje „esencję przekonań i założeń jego autorów na temat wiedzy i uczenia się, nauczania i rezultatów kształcenia” (R. Meighan i in. 1993, s. 108). Zawiera on także pewne ukryte założenia.

Plany lekcji opracowuje się zanim uczniowie rozpoczną zajęcia. Są one zwykle narzucone. Rzadko ktokolwiek konsultuje się z uczniami, ustalając plan lekcji. Przyjmuje się tu bowiem założenie, że potrzeby i pragnienia uczniów można przewidzieć. Uczniowie nie mają wpływu na to, czego mają się uczyć. Zmuszeni są do podporządkowania się decyzjom nauczycieli. Muszą przystosować się do istniejącej rzeczywistości. Powoduje to ograniczenie ich aktywności.

Z planu lekcji uczniowie dowiadują się znacznie więcej niż tylko tego, w jakiej sali i o której godzinie jest określona lekcja. „Poddawani są oni serii ukrytych przekazów na temat tego, co uznawać za wiedzę, jaki rodzaj wiedzy jest uważany za właściwy dla nich, a jaki typ wiedzy jest dla nich niedostępny” (tamże, s. 105). Powodowane jest to koniecznością podziału czasu na poszczególne przedmioty nauczania. „Niektórym przedmiotom i zajęciom przydziela się więcej czasu niż innym. Na pierwszych miejscach listy najczęściej znajdują się język ojczysty i matematyka, na trzecim miejscu pojawia się wychowanie fizyczne. Przedmioty, na które często przeznaczona jest mniej czasu, to religia i muzyka” (tamże, s. 104).

Oficjalny program nauczania. W oficjalnym programie nauczania można dostrzec ukryte treści kształcenia i wiedzy szkolnej. Interesujących przykładów dostarczają czytanki ze szkół początkowych, mające rozwijać sprawność czytania. „W podręczniku języka polskiego dla drugiej klasy szkoły podstawowej znalazły się zadania »W naszej klasie – miłej klasie...«, »Gdy nasza Pani wchodzi do klasy, robi się jaśniej, milej i ładniej...«, »Najmilsza Pani, dobra, kochana...«. A zatem do nauki czytania podaje się teksty, które jakby pośrednio – chcą wymusić uczucia przyjazne wobec szkoły i nauczyciela. Według zachodnich badań psychologicznych często prowadzi to do nerwicy szkolnej”. (J. Tarnowski 1993, s. 52). Czytanki mające kształtować sprawność czytania zawierają pewne przesłania, które są odbiciem przekonań autorów na tematy świata. „Jedno z takich przekonań to seksizm: dominujący mężczyźni, angażujący się w pracę i karierę, prze-

ciwstawieni są biernym kobietom w roli gospodyń domowych; odpowiednie role przypisuje się także dzieciom. Chłopcy przeżywają przygody, podczas gdy dziewczynki pomagają mamom w domu” (R. Meighan i in. 1993, s. 110).

Nauczyciele uczący przedmiotów przyrodniczych i ścisłych sygnalizują uczniom, że ich rola jest bierna – polega na reprodukowaniu informacji czy toku rozumowania, a nie na myśleniu samodzielny. Uczniowie uczą się tego za pomocą języka używanego przez nauczycieli, którzy „przedstawiają swoje przedmioty, jako gotowe systemy prawdziwych odpowiedzi, a nie jako systemy zasad myślenia problemowego i ciągłego rewidowania odpowiedzi traktowanych jako przypuszczenia, a nie jako dogmaty” (tamże, s. 121).

Wiedzę szkolną można interpretować jako zorientowaną na przyszłość, teraźniejszość i przeszłość. Oficjalny program nauczania podkreśla uznanie dla przodków, utrzymując wprowadzony przez poprzednie pokolenia podział na przedmioty. Wiedza szkolna zorientowana na przeszłość ma wątpliwą wartość, współczesna nauka bowiem ma charakter interdyscyplinarny, a takie problemy, jak mass-media, skażenie środowiska, terroryzm, badania kosmiczne, technologie komputerowe – nie mieszczą się w podzielonym na przedmioty programie. Systemy wiedzy zorientowane na teraźniejszość i przyszłość dostępne są w większym stopniu poza szkołą niż w szkole.

Oficjalny program nauczania oparty jest na zasadzie, że dorośli wiedzą lepiej, czego ostatecznie winny się dzieci dowiedzieć i co mają umieć, nie zważając na fakt, iż wiedza ta oderwana jest od problemów bieżącego życia społecznego.

Organizacja szkoły. „Szkoła w swej codziennej rzeczywistości przybiera charakter »instytucji totalnej«. Życie toczy się w niej według określonych reguł, w jednym i tym samym miejscu i jest przyporządkowane tej samej, jedynej władzy (nauczycieli i dyrekcji). Dzień lekcyjny jest ściśle zaplanowany przy pomocy z góry narzuconych założeń, których przestrzeganie jest ściśle nadzorowane” (M. Karkowska, W. Czarnecka 1994, s. 27). W swej strukturze szkoła zawiera wiele elementów przymusu: przymus uczęszczania, siedzenia w ławkach, podporządkowania rytmowi lekcji, przerw, przebywania w grupie klasowej, narzucania treści dydaktycznych. Poza tym szkoła jest instytucją w bardzo wyraźny sposób zhierarchizowaną. Nauczyciele muszą bowiem słuchać dyrektora, uczniowie – nauczyciela. Uczniowie, skłonni do uległości, słuchają uczniów bardziej przebojowych. Każdy w szkole musi być komuś posłuszny. Istnieje ogromny dystans między głównymi szczeblami tej hierarchii, tzn. między nauczycielami a ucz-

niami. „Dystans ten tworzy przede wszystkim nierówność między zakresem praw i obowiązków jednej i drugiej strony z przewagą praw po stronie nauczyciela oraz dominacją obowiązków po stronie ucznia. Jasno i wyraźnie, z korzyścią dla nauczyciela, określone stosunki nadrzędności i podrzędności, dają mu – w jego mniemaniu – prawo do całkowitego panowania nad aktywnością uczniów, do narzucania im swojej woli, poglądów” (tamże, s. 63). Taki styl organizacji szkoły niesie ukryte przesłanie, które mówi, że należy wykonywać polecenia, nie kwestionując ich.

Nauczyciel. Na osiągnięcia uczniów wpływają często nieuświadomione uczucia i postawy nauczycieli – istniejące niezależnie od świadomych i zaakceptowanych poglądów, przekonań i planów działania. Są one określone jako ukryty program lub wewnętrzny program nauczyciela. Niejednokrotnie wywiera on większy wpływ na proces kształtowania uczniów niż ustalony i przyjęty program działania. H. Rylke wymienia trzy składniki ukrytego programu nauczyciela: stosunek nauczyciela do wiedzy i uczenia się, stosunek nauczyciela do uczniów, stosunek nauczyciela wobec siebie samego (H. Rylke 1984). Pierwszym składnikiem ukrytego programu jest stosunek nauczyciela do wiedzy i uczenia się. Sposób komentowania, wiązania i prezentowania informacji jest czynnikiem podstawowym dla kształtowania wiedzy i poglądów. Poznanie zatem postawy nauczyciela wobec wiedzy daje możliwość wnioskowania o spodziewanych rezultatach nauczania. Dla uczniów, którzy przecież nie mają podstawowych wiadomości z zakresu nauczanych przedmiotów, nauczyciel jest pierwszym i bardzo wiarygodnym źródłem informacji. H. Rylke przyjmuje za J. Holtern klasyczny podział postaw wobec wiedzy. Kryterium typologii jest stopień wiary w prawdziwość posiadanej i przekazywanej informacji:

1. Postawa dogmatyczna w stosunku do religii – charakterystyczna jest dla niej wiara w to, że ilość i jakość wiedzy, jaką może człowiek osiągnąć, jest z góry wyznaczona.

2. Postawa zakładająca domaganie się jednoznaczności i jasności informacji i interpretacji – nauczyciel będzie przedstawiał jednostronne ujęcie przedkładanych uczniom faktów i interpretacji, wybierając takie przykłady, które potwierdzą prezentowane przez niego tezy.

3. Postawa tolerancji dla złożoności i niepewności – celem nauczyciela jest udzielanie wyjaśnień zbliżających się do prawdy poprzez możliwie szerokie naświetlenie poruszanych problemów.

4. Przekonanie o relatywizmie prawdy – nauczyciel nie zna i nie podaje odpowiedzi rozstrzygających. Uważa, że możliwych jest wiele równie słusznych interpretacji, które zależą od jednostkowego punktu widzenia.

Kolejnym składnikiem ukrytego programu nauczyciela jest jego stosunek do uczniów. Autorka wskazuje istotność tego wpływu na obiektywnie mierzone osiągnięcia klasy. Wynika on stąd, że uczniowie bardzo szybko rozpoznają to, czy nauczyciel lubi ich klasę, ich samych osobiście, czy wiąże z nimi własne nadzieje, docenia ich wartości intelektualne. Zależnie od odpowiedzi, jakie podsuwają zachowania i wypowiedzi nauczyciela, uczniowie reagują na stawiane wymagania. Równie istotne jest odczytywanie przez uczniów intencji, emocji nauczyciela, motywów jego działania i przyjęcia określonej postawy. Dobrze układająca się w szkole współpraca oparta jest na autorytecie, wiarygodności, wzajemnym szacunku, a także subiektywnym poczuciu bycia docenionym. Trzeci, ostatni składnik ukrytego programu nauczyciela, to jego postawa wobec siebie. „Postawy nauczycieli w stosunku do siebie można rozpatrywać na wielu płaszczyznach: samoakceptacji na poziomie ogólnym, samooceny w roli nauczyciela przedmiotu, samooceny w roli wychowawcy, samokontroli, większej lub mniejszej tolerancji w stosunku do odchyień od uznawanych przez siebie norm, większej lub mniejszej plastyczności i gotowości do zmian itd.” (H. Rylke 1984, s. 83). Od postawy nauczyciela do samego siebie będzie zależał klimat klasy, styl pracy i uzyskiwane rezultaty.

Język. Między językiem a działaniem edukacyjnym istnieją bliskie więzi, ponieważ mówienie i pisanie to główne środki uczenia się. Język, podobnie jak inne elementy życia szkolnego, może zawierać w sobie ukryte przestania. Rolą języka w edukacji dzieci zajmował się angielski socjolog B. Bernstein. Próbował wyjaśnić zjawisko stosunkowo niskich osiągnięć dzieci o pochodzeniu robotniczym (wczesne opuszczanie szkoły, słabe wyniki testów, niski odsetek uczniów osiągających sukces „akademicki”), w przeciwieństwie do dzieci z klasy średniej. Klasy te odróżnia, zdaniem B. Bernsteina, wiele cech kulturowych, co znajduje wyraz w stylu życia, postawach, wartościach, interakcjach poszczególnych osób, w ich sposobie komunikacji.

B. Bernstein wyróżnił dwie możliwości wypowiedzania się: w prostym, ograniczonym kodzie językowym i w kodzie rozbudowanym. Kod ograniczony stanowi najprostszą formę komunikacji. Wypowiedzi w tym kodzie mają niski stopień ogólności, zawierają czytelne dla danej grupy stereotypy i symbole, co sprawia, że tego typu język jest łatwo zrozumiały w określonym środowisku, traci jednak wiele wartości komunikacyjnych w szerszej społeczności. Kod rozbudowany „charakteryzuje się stosowaniem rozwiniętych zdań, złożonością konstrukcji syntaktycznych, dużą liczbą subtelnych pod względem znaczeniowym określeń oraz bogactwem pojęć opisujących stany rzeczy, oceny i przeżycia. Taki język dobrze wyraża my-

ślenie abstrakcyjne, umożliwia także płynne odzwierciedlenie stanów emocjonalnych” (M. Szymański 1996, s. 32–33).

W toku kształcenia szkoła przywiązuje dużą wagę do jakości wypowiedzi. Lepiej funkcjonują w niej uczniowie wypowiadający się w kodzie rozbudowanym, ponieważ nauczyciele preferują bogactwo słów, dbają o rozumienie pojęć, wysoko oceniają rozwiniętą argumentację. Nie dopuszczają natomiast żywości emocjonalnej i pozawerbalnych sposobów jej wyrażania, które przeważają u osób posługujących się kodem ograniczonym. Natomiast rodziny należące do klasy średniej mówią na co dzień w kodzie rozbudowanym. „Wypowiadanie się w szkole nie sprawię dzieciom z tych rodzin większych trudności, nie ma bowiem jakościowej różnicy między językiem preferowanym w szkole, a tym, który służy do porozumiewania się w rodzinie. Nic więc dziwnego, że dzieci zaliczane do klas średnich należą do najlepiej uczących się, wzorowo ocenianych za zachowanie. Natomiast dzieci robotnicze częściej napotykają kłopoty w nauce, trudniej przystosowują się do wymagań szkolnych, nierzadko karcone są za niewłaściwe sprawowanie” (tamże, s. 30).

Oprócz tego, że w szkole obowiązuje kod rozbudowany, także każda dyscyplina ma swój własny język, którego jawną funkcją jest wprowadzenie naukowej ścisłości, natomiast ukrytą funkcją jest oddzielenie się od reszty społeczeństwa. Według Bernsteina „język nauczania jest elementem framingu (obramowania) – oddzielenie tego, co jest daną nauką, od tego, co nią nie jest. Dla większości uczniów takie oddzielenie jest nierealistyczne – w życiu nie oddziela się tak ściśle poszczególnych jego dziedzin i przedmiotów. Narzucanie języka nauczania jest narzucaniem dziecku przez nauczyciela innego obrazu świata. Jest to część procesu separacji świata domu i świata szkoły” (A. Sawisz 1989, s. 106).

Ukryte przesłania przenoszone są także przez sposób organizacji rozmów w klasie szkolnej. Przeważającą część mówienia w klasie stanowią wypowiedzi nauczyciela, co jest zgodne z „prawem dwóch trzecich” sformułowanym przez N. Flandersa. Prawo to określa, że „przez 2/3 wspólnie spędzonego czasu mówi nauczyciel do uczniów, a przez 1/3 uczniowie do nauczyciela” (A. Janowski 1995, s. 103). Nauczyciel najczęściej inicjuje dialog i interakcje poprzez stawianie pytań. Uczniowie zawsze odpowiadają, a nauczyciel reaguje na wypowiedzi. Nauczyciele ustalają pewne style komunikacji w szkole oraz zmuszają lub nakłaniają uczniów do dostosowania się do nich. Ujawniają oni tym samym swoje ciche wyobrażenie o tym, co podlega wymianie myśli i informacji, w jaki sposób najwłaściwiej kierować tą wymianą, a także wyobrażenia dotyczące pozycji zajmowanych przez poszczególne jednostki w stosunku do siebie. „W ten sposób

nauczyciele informują w sposób ukryty lecz bardzo dobitnie, jak definiują sytuację w klasie – co uważają za wiedzę edukacyjną, za uczenie się, za cel edukacji oraz role nauczyciela i ucznia” (R. Meighan i in. 1993, s. 173).

Ocenianie, testowanie i egzaminowanie. Ocenianie jest powszechną praktyką życia społecznego. Zbieramy informacje o ludziach, miejscach, produktach, strojach, telewizji itp. – i wygłaszamy o nich sądy. Także w edukacji mamy do czynienia z nieformalnymi ocenami, gdy uczniowie oceniają nauczycieli i innych uczniów, nauczyciele oceniają rodziców i swoich kolegów. W szkole istnieje także formalny system oceniania – złożony z punktów, stopni, testów i świadectw. Uczniowie mogą przyswoić sobie różne pojęcia z sieci pojęć wiążących się z ocenianiem. Biorąc pod uwagę cechę zachowania się uczniów, taką jak domyślanie się wymagań nauczyciela, można podzielić uczących się na trzy grupy:

– osoby świadome wymagań – uznają fakt, że muszą popracować nad pewnymi zagadnieniami, aby dobrze wypaść w trakcie oceniania. Polega to na ustalaniu, które fragmenty materiału naprawdę liczą się przy ocenie, a które mniej, jaka metoda prezentacji wiedzy gwarantuje najwyższe oceny, jakie są wymagania z zakresu zagadnień egzaminacyjnych oraz co będzie się podobać nauczycielom oceniającym daną pracę – żadnej z tych kwestii nie deklaruje się otwarcie, stanowią one część ukrytego programu;

– osoby domyślające się wymagań – „sondują” nauczycieli, wyszukują informacji na temat egzaminatorów z zewnątrz, sprawdzają, co jest przedmiotem szczególnego zainteresowania nauczycieli, świadomie podejmują wysiłek, aby zrobić dobre wrażenie;

– osoby głuche na wymagania – są zupełnie nieświadome tego, co stanowi składnik oceny, nie potrafią uświadomić sobie tego aspektu ukrytego programu (R. Meighan i in. 1993).

„Ocena jest wypadkową kilku czynników nastawienia nauczyciela do osoby odpowiadającej, humoru nauczyciela, ocen wcześniejszych, wyglądu osoby odpowiadającej (strój, biżuteria), wiedzy” (M. Karkowska, W. Czarnecka 1994, s. 127). Ukryte przesłanie dotyczące oceniania, testowania, egzaminowania zawiera informację, iż nie tylko wiedza stanowi przedmiot oceny w szkole. Uczniowie dowiadują się także, u których nauczycieli można otrzymać ocenę za mechaniczne odtwarzanie materiału, a u których za zrozumienie i samodzielne zastosowanie wiedzy.

Są i inne uwarunkowania ukrytego programu szkoły. Wielu z nich nie udało się jeszcze odkryć i zanalizować. Większość z nich trudno jest kontrolować i ograniczać ich wpływ. Nauczyciele, chociaż mają ograniczoną władzę nad przestrzenią, organizacją szkoły, przedmiotami nauczania i władzą szkolną, nad planami lekcji, ocenianiem, testowaniem i egzaminowa-

niem, mają mimo to znaczną i bezpośrednią kontrolę nad sposobem używania przez siebie języka. Mogą oni także w dużym stopniu rewidować swoje postawy w stosunku do uczniów, do wiedzy i do samych siebie, co spowoduje bardziej świadome oddziaływanie na uczniów. Nauczyciel, który potrafi wybić się ponad przeciętność, nijakość codziennych form kontaktu, działanie tłoku, przeładowanie programu, wielozadaniowość, własne zmęczenie, może stać się czynnikiem zaburzającym funkcjonowanie ukrytego programu szkoły. Innym czynnikiem, przeciwdziałającym powstawaniu niepożądanych skutków oddziaływania ukrytego programu jest – zdaniem A. Janowskiego – spontaniczne życie klasy i powstające w niej nieformalne więzy. „Tam bez przerwy, od początku do końca pobytu w szkole, przebiegają istotne interakcje, tam odbywa się gra o prestiż, o znaczenie, o wpływ na innych, o zachowanie własnej twarzy, o podmiotowość. Tam właśnie można przećwiczyć kierowanie innymi, podporządkowanie, decydowanie, manipulowanie i bycie manipulowanymi. Tam można ćwiczyć szybkość reakcji. Tam znaleźć poblask dla własnych inicjatyw. Tam toczy się gra przygotowująca do życia – tego prawdziwego, już po szkole” (A. Janowski 1988, s. 7).

Literatura

- Bogaj A. (1992) *Liceum ogólnokształcące w Polsce. Funkcje, efektywność, kierunki przemian*, Warszawa.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1990) *Reprodukcja. Elementy systemu nauczania*, Warszawa.
- Illich I. (1976) *Spoleczeństwo bez szkoły*, Warszawa.
- Janowski A. (1988) *Ukryty program polskiej szkoły*, „Res Publica”, nr 4.
- Janowski A. (1995) *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa.
- Karkowska M., Czarnecka W. (1994) *Przemoc w szkole*, Kraków.
- Kwieciński Z. (1990) *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*, w: *Ku pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Toruń.
- Kwieciński Z. (1995) *Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły*, w: Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Olecko.
- Marek J. (1993) *Ukryty program szkolny*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1.
- Meighan R., Barton L., Walker S. (1993) *Socjologia edukacji*, Toruń.

- Okoń W. (1996) *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Rylke H. (1984) *Drugi program w szkole. Rola osobistego wymiaru w pracy nauczyciela*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1.
- Sawisz A. (1989) *Szkola a system społeczny. Wokół problematyki „nowej socjologii oświaty”*, Warszawa.
- Szymański M. (1996) *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*, Warszawa.
- Tarnowski J. (1993) *Jak wychowywać?*, Warszawa.