

Wiktor Żłobicki

Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją



Oficyna Wydawnicza „Impuls”
Kraków 2002

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002

© Copyright by Wiktor Żłobicki

Recenzent:

prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski

Korekta:

Waldemar Popek

Danuta Waląg

Projekt okładki:

Joanna Szybist



1000288171

Pdg

27202



27202

Publikacja sfinansowana przez
Instytut Pedagogiki
Uniwersytetu Wrocławskiego

ISBN 83-7308-224-7

2003 DK 4/1-3 25,-

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

tel. (012) 422-41-80, fax (012) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Skład i łamanie: „Plus”

Wydanie I, Kraków 2002

Druk i oprawa: Poligrafia Inspektoratu Towarzystwa Salezjańskiego
ul. Konfederacka 6, 30-306 Kraków, tel. 266-40-00

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział I	
Edukacja z perspektywy ukrytego programu	13
1. Jak rozumieć ukryty program?	15
2. Obszary analizy ukrytego programu	22
3. Komunikacja interpersonalna	27
4. Środowisko pozaszkolne	35
Rozdział II	
Teoretyczne i empiryczne spojrzenie na przestrzeń edukacyjną ..	39
1. Użytkownicy przestrzeni szkoły	47
2. Starania o szkołę... dla ucznia	55
3. W poszukiwaniu niejawnych przekazów przestrzeni szkoły	57
4. (Nie)szkolna architektura — przeciwko „wyszywaniu charakterów”	69
Rozdział III	
Książki a ukryte aspekty edukacji	73
1. Treści podręczników	77
2. Ikonografia	81
Rozdział IV	
Syndrom <i>Kopciuszka</i>, czyli ukryty program baśni	85
1. W poszukiwaniu innych znaczeń baśniowej narracji	88

Rozdział V

W przedpokoju do świata dorosłych — nauczyciele i uczniowie a przemoc strukturalna i symboliczna w edukacji	95
1. Niejawność przemocy strukturalnej i symbolicznej	96
2. Nauczyciele a ukryty program	111
3. Opowieści o niejawnym programie	115
4. Rozpoznawanie ukrytego programu	128
Zakończenie	133
Bibliografia	137

Wstęp

Zgłębianie świata, zdobywanie wiedzy, uczenie się... to nasza przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, ponieważ uczyliśmy się, uczymy i będziemy się uczyć każdego dnia — nawet nie chodząc do szkoły. Badacze edukacyjnych zjawisk twierdzą nawet, że mniej wiedzy zdobywamy obecnie w szkole, więcej zaś poza nią. Ale w pewnym okresie życia spędzamy w szkolnych ławach setki i tysiące godzin, spotykamy różnych nauczycieli, jesteśmy poddawani różnym wpływom. Dzięki szkole zdobywamy potrzebne w życiu umiejętności, zgłębiany ważne obszary wiedzy, ale jednocześnie jako uczniowie jesteśmy często sterowani, by nie powiedzieć mniej lub bardziej świadomie manipulowani. Czego się uczymy naprawdę w szkole i poza nią? Jak rozwój intelektu, emocji i twórczego działania może być ograniczany przez środowisko społeczne? Dlaczego dziecięce oczekiwania i radość z pierwszego dnia w szkole zamieniają się nierzadko w nudę, lęk, obojętność lub strach? Jaki mają w tym udział nauczyciele? Dlaczego zaplanowany przez fachowców proces nauczania i wychowania tak często przynosi efekty dalekie lub wręcz odmienne od oczekiwanych? Jak wyjaśnić obserwowane rozbieżności i niespójności między akceptowanymi społecznie zasadami demokracji a antydemokratycznymi zjawiskami obecnymi w szkole?

Opisane wyżej problemy od wielu lat inspirują pedagogów-badaczy na całym świecie. Jedną z prób wyjaśnienia tych zjawisk jest teoria ukrytego programu (ang. — *hidden curriculum*). Z uwagi na różnorodność teoretycznych podejść do tej koncepcji możemy mówić — najogólniej rzecz biorąc — o skutkach oddziaływania wszystkiego, co istnieje poza określonymi oficjalnie celami. Innymi słowy, można przyjąć, iż jest to program niedeklarowany, rozbieżny lub sprzeczny z programem ujawnionym, a tak-

że całkowicie lub choćby częściowo nieintencjonalny. Okazało się, że teoretyczne i empiryczne analizy tego zjawiska otworzyły okno na cały nowy, złożony świat problemów i być może powinniśmy mówić nie tyle o jednym ukrytym programie, co o wielości różnych spraw ukrytych i półukrytych (A. Janowski, 1989, s. 64). Inspirująca dla moich poszukiwań badawczych stała się w tym wypadku nie tylko literatura naukowa, ale także zachowane w pamięci pierwsze szkolne doświadczenia sprzed wielu lat.

Gdy wspominam swoje pierwsze spotkanie ze szkołą sprzed blisko czterdziestu lat, to pojawia się w mojej pamięci następujący obraz. Już rano przededniu pierwszego września zapakowałem do nowego tornistra wszystkie zeszyty, książki, kredki, farby i pióro, które w tamtym czasie składało się z drewnianej obsadki i stalówki. Powiesiłem na krześle granatowy fartuszek z białym, wykrochmalonym kołnierzykiem. Nazajutrz obudziłem się wcześnie rano w podniosłym nastroju, że oto dziś znajdę się pierwszy raz w jakimś zaczarowanym miejscu, dzięki któremu — jak mi wszyscy wkoło powtarzali — stanę się mądrzejszym, innym człowiekiem. Mimo że do szkoły miałem raptem pięć minut drogi piechotą, wyruszyłem z domu dużo wcześniej, niż trzeba. Gdy wszedłem TAM — a był to stary, ponury wewnątrz, poniemiecki budynek — pierwszymi doznaniem, z którym skojarzyła mi się szkoła, był ostry zapach świeżo wypastowanych podłóg, hałas na korytarzach i tłok w sali lekcyjnej (był to czas wyżu demograficznego i wiele klas, także moja, liczyło nawet do czterdziestu sześciu uczniów). Usiadłem w ławce, wyjąłem z tornistra cały swój uczniowski ekwipunek i rozłożyłem go na drewnianym blacie. Dumny i spokojny czekałem na swój pierwszy w życiu szkolny dzwonek i zastanawiałem się, co też się za chwilę zdarzy... Mniej więcej dziesięć minut przed rozpoczęciem pierwszej lekcji zorientowałem się z przerażeniem, że nie mam bloku rysunkowego. Przypomniałem sobie opowieści moich starszych braci, jak nauczyciele reagowali, gdy się czegoś zapomniało. Byłem przekonany, że przychodząc do szkoły, muszę mieć ze sobą wszystkie szkolne przybory, a brak któregoś skończy się dwóją. Wpadłem w panikę i rozpłakałem się. Postanowiłem wrócić do domu, by zdążyć przed dzwonkiem. Popędziłem jak szalony. Pierwszy raz w życiu tak szybko wbiegłem na trzecie piętro mojej starej kamienicy. Z ogromnym blokiem rysunkowym, powiewającym jak żagiel — zdążyłem na pierwszą lekcję niemalże równo z dzwonkiem. Jakże silnym doznaniem pierwszego dnia w szkole było moje wielkie zmęczenie po biegu...

Ów epizod z przeszłości po raz pierwszy uświadomił mi rozdźwięk między wyobrażeniami, wiedzą siedmiolatka a szkolną rzeczywistością. Do-

świadczyłem wówczas nieprzyjemnych skutków zderzenia z nieznanym mi środowiskiem szkoły. Celnie ujął to I. Kawecki (1996, s. 85), stwierdzając, że pierwszy kontakt ze szkołą może przynieść dziecku „olbrzymi dysonans związany z przejściem ze swojskiego, przyjaznego i bezpiecznego wnętrza domu rodzinnego do bezosobowej, zimnej i obcej klasy szkolnej. W rezultacie uczeń odbiera klasę, a przez jej pryzmat szkołę jako rzeczywistość zewnętrzną wobec siebie [...]”. Teraz, po wielu latach, mogę dokonać próby interpretacji mojego dziecięcego wspomnienia, które tak głęboko zapadło mi w pamięci. Oczywiście nie ograniczę się jedynie do tego pojedynczego spostrzeżenia, ale postaram się przedstawić wiele faktów z otaczającej nas rzeczywistości edukacyjnej, które w moim przekonaniu są naznaczone sprzecznościami. Takie właśnie wątki subiektywnie postrzeganych doświadczeń mają związek z koncepcją pracy naukowej, która w naukach humanistycznych stosowana jest coraz częściej.

Istota tej koncepcji wymaga pewnego objaśnienia. Otóż współczesna metodologia nauk przyniosła zmiany, dzięki którym możliwe stało się otwarcie na nowe, nieznane dotąd obszary badań. Przestał funkcjonować jako jedynie obowiązujący, scjentyistyczny (ilościowy) model uprawiania nauk społecznych, bazujący na standardach badań przyrodniczych i technicznych. Gdyby scharakteryzować go w wielkim uproszczeniu — można powiedzieć, że w perspektywie scjentyistycznej (określanej także jako empiryczna lub pozytywistyczna) człowieka i jego świat społeczny postrzega się przez pryzmat dających się mierzyć (w mniejszym lub większym stopniu) zjawisk, uprawnionymi naukowo wynikami są zaś jedynie efekty badań empirycznych, przeprowadzonych według ściśle określonych reguł metodologicznych i przedstawionych za pomocą danych liczbowych. Współczesna metodologia oferuje badaczom nowy, humanistyczny paradygmat poznawania świata społecznego, nazywany również jakościowym. Twierdzi się, że w badaniach jakościowych „[...] możliwe jest podjęcie tematów wykraczających poza to, co obiektywne i mierzalne, co pozwala na podejmowanie problematyki związanej z ocenami, wartościami, przeżyciami, czyli tym, co jednostkowe” (T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 277–278). Ten nurt badawczy, najpierw przyjmowany jako alternatywny wobec scjentyistycznego, a teraz uznawany za komplementarny, ma na celu głównie rozumienie badanych zjawisk — stąd badania nazywa się rozumiejącymi. Problemy te w polskiej literaturze podejmowane były także m.in. w pracach I. Krzemińskiego (1986),

Z. Krasnodębskiego (1986), J. Rutkowiak (1995), M. Malewskiego (1998) i innych. Perspektywa rozumiejąca polega na aktywności badawczej w naturalnym środowisku, akcentowaniu subiektywnych aspektów ludzkiego zachowania uwarunkowanego kontekstowo. Badacz doświadcza i postrzega zjawiska poddane własnemu oglądowi, co stanowi istotę fenomenologicznego punktu widzenia. T. Bauman (w: T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 270) przypomina, że twórca fenomenologii E. Husserl za ważny dla człowieka uważał tylko ten świat, który samodzielnie jest konstruowany w jego świadomości. Źródłem poznania staje się zatem doświadczenie jako „[...] efekt uczestniczenia w czymś, odbycia pewnej drogi, co oznacza wzięcie udziału we wszystkim, co do niej przynależy” (T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 271). Postawę fenomenologiczną można rozumieć jako możliwie wolne od uprzedzeń nastawienie do badanego przedmiotu. Sposób opisu i interpretacji tak zebranego doświadczenia wyznacza z kolei hermeneutyka, określana jako sztuka objaśniania rzeczywistości społecznej. Celem poznania hermeneutycznego jest jednostkowe rozumienie, którego przebieg przypomina „[...] kształt spirali, ponieważ nowe doświadczenie wzbogaca całość rozumienia, a rozumiejące ogarnięcie całości sprawia, że lepiej rozumie się każde pojedyncze doświadczenie” (T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 273). W tym sensie osoba interpretująca jakieś konkretne zjawisko korzysta ze swojego dotychczasowego doświadczenia, jednocześnie wyjaśniane zjawisko poszerza owo doświadczenie i jego rozumiejące ogarnięcie.

Z. Kwieciński (1997, s. 10) stwierdza, że badania jakościowe najczęściej cechują się m.in. tym, że są prowadzone w warunkach naturalnych za pomocą wielu technik i metod badawczych. Ta różnorodność nie przesłania jednak wyrazistości i praktycznej skuteczności podejścia humanistycznego, o czym świadczy wiele prac pedagogów. Spośród polskich autorów, którzy wykorzystali jakościowe podejście do problematyki edukacyjnej, można wymienić na przykład: A. Janowskiego (1989), A. Kargulową (1991), K. Kruszewskiego (1993), B. Śliwerskiego (1993), M. Karkowską i W. Czarnecką (1994), A. Nałaskowskiego (1997; 2002), E. Siarkiewicz (2000), D. Klus-Stańską (2000) i innych. Prezentowane w tych pracach wyniki zdają się potwierdzać wartość takich badań dla pogłębionego zrozumienia edukacyjnej rzeczywistości. W istocie bowiem jest ona opisywana dzięki postrzeganiu ludzi, miejsc i faktów konkretnie w niej istniejących, ukazywany zaś przez nich świat jest interpretacją rzeczywistości, w której badani

ludzie funkcjonują jako podmioty. W przedstawionych w tej książce własnych eksploracjach naukowych odwołuję się do tak rozumianej metodologii procesu badawczego w pedagogice.

Zamysł, by zająć się w tej publikacji analizą ukrytego programu, zrodził się z wieloletniego doświadczenia niespójności, sprzeczności i paradoksów edukacji oraz obszarów życia, w których edukacja jest obecna. Różnorodność teoretycznych podejść do programu ukrytego nie ułatwia bynajmniej tego zadania, jednak studia nad literaturą przedmiotu, osobiste doświadczenia zawodowe zdobyte w różnych instytucjach oświatowych, opiekuńczych oraz wieloletnia praca ze studentami pedagogiki skłoniły mnie do tego, by koncepcję ukrytego programu uznać za wartościową płaszczyznę interpretacji różnych obszarów edukacji. W Polsce problematyka ukrytego programu podejmowana była wielokrotnie i w różnym zakresie w publikacjach książkowych i czasopiśmiennictwie. Jednak wiedza na ten temat wydaje się rozproszona. Trudno się temu dziwić, ponieważ także w fachowej literaturze obcojęzycznej nie udało się stworzyć usystematyzowanego rozpoznania tego problemu. Czytelnik poszukujący pełniejszej wiedzy na ten temat, czy zainteresowany jego wybranymi zagadnieniami, może więc napotkać trudności. Celowe było zatem podjęcie próby opracowania, które łączy przegląd literatury przedmiotu z elementami autorskiej eksploracji i analizy niektórych wybranych obszarów istnienia ukrytego programu. Wyraźnie należy podkreślić, że wnioski i tezy przedstawione w niniejszej pracy nie upoważniają do wysuwania daleko idących uogólnień, wybrany paradygmat badawczy wyklucza bowiem takowe. Innymi słowy, przedstawione w tej książce interpretacje i komentarze należy traktować jako efekty poszukiwań i odkrywania zjawiska, którego naukowe poznawanie wciąż trwa.

Książką pragnę zainteresować przede wszystkim nauczycieli, wychowawców, studentów pedagogiki i kierunków nauczycielskich. Związane nierozłącznie z pracą z dziećmi i młodzieżą, doświadczenie wielu wątpliwości, pytań i niepokoju można bowiem wyjaśniać, odnosząc się także do teorii ukrytego programu. Rozpoznanie zaś specyfiki uwarunkowań w tym obszarze stanowi krok ku doskonaleniu kompetencji zawodowych osób związanych z szeroko rozumianą edukacją. Niewykluczone jednak, że przedstawione tu wywody mogą zainteresować także rodziców oraz osoby, które intencjonalnie oddziałują na innych — spełniając różne role społeczne, istotne z punktu widzenia szeroko rozumianej edukacji.

W pierwszym rozdziale wyjaśniam pojęcie ukrytego programu, wskazuję istotne przesłanki dla zainteresowania się tym problemem i dokonuję próby przeglądu dotychczasowych studiów. W drugim rozdziale podejmuję rozważania na temat tego, jak rozwiązania architektoniczne i organizacja przestrzeni placówek edukacyjnych mogą wpływać na efekty uczenia się. Trzeci rozdział zawiera omówienie treści wybranych podręczników szkolnych oparte na hipotezie, iż zawierają niespójności, zaniedbania i przekłamania. Czwarty rozdział dotyczy kontrowersyjnego zapewne problemu stereotypów i ukrytych przesłań zawartych w przekazach baśniowych, kierowanych do najmłodszych w okresie przedszkolnym. Uwarunkowaniom edukacji z punktu widzenia analiz socjologicznych jest poświęcony rozdział piąty, w którym jest mowa o przemocy symbolicznej i strukturalnej.

W pracy nad tą publikacją kierowałem się intencją badacza i doświadczeniem praktyka edukacji. Dużo zawdzięczam młodym ludziom — Ani, Błażejowi, Gosi, Justynie, Kasi, Karolinie, Łukaszowi, Magdzie, Wojtkowi i wielu, wielu innym, których lista byłaby bardzo długa. Miałem szczęście spotkać ich w szkole, a także poza nią; uczyć się z nimi i od nich. W szczególności zaś myślę ciepło o Tomku, Asi i Michale — moich dzieciach. One bowiem uwrażliwiły mnie na ukryty program obecny w wychowaniu.

Każdy z materialnych wytworów człowieka naznaczony jest niedoskonałością, której źródła tkwią zarówno w autorze, jak i nieustannych przemianach otaczającej nas rzeczywistości. Wtwory naszej pracy nie istnieją wszak w społecznej próżni, lecz powstają dzięki kontaktom z innymi ludźmi — ich działaniom, emocjom i efektom ich pracy intelektualnej. Nie inaczej było w wypadku tej książki. Dlatego koniecznie chciałbym wspomnieć o inspirujących mnie przemyśleniach odnośnie do podejmowanej tu problematyki, którymi dzielili się ze mną Bogusław Śliwerski i [Zygmunt Szulc]. Dziękuję Krysi — mojej żonie — za wsparcie, jakie mi okazywała podczas pracy.

Dane mi było także obserwowanie fenomenu rozwoju mego najmłodszego, pięcioletniego syna — Michała, który towarzysząc mi przy komputerze w pracy nad tą książką, samodzielnie i z radością odkrył oraz posiadał umiejętność czytania i pisanie.

Wiktor Żłobicki

Rozdział I

Edukacja z perspektywy ukrytego programu

Patrząc na otaczający nas świat oczyma pedagoga można powiedzieć, że jest nam dane żyć w stuleciu, w którego codzienność na stałe jest wpisana pokoleniowa reprodukcja intelektu, zderzona z niespodziewanymi zmianami, szokującym postępem wielu dziedzin (m.in. w informatyce, telekomunikacji, genetyce itd.), globalnymi zagrożeniami dla świata. Dlatego usilnie stawiane są pytania o strategie edukacyjne, które pomogłyby człowiekowi stworzyć taką strukturę wiedzy, dzięki której mógłby ogarnąć i zrozumieć otaczający świat, funkcjonować w obecnej rzeczywistości, zmieniając ją i myśląc jednocześnie o przyszłości. Zadanie to można uznać za nieosiągalne, jeśli potraktujemy je w kategoriach celu, który powinien zostać zrealizowany. Jeśli jednak spojrzymy na to z perspektywy poszukiwania dróg ku tak sformułowanemu celowi, to coraz większego znaczenia nabiera świadomość tego, w jaki sposób wiedza do nas dociera, jak i przez kogo jest tworzona, czemu i komu służy? Z tego punktu widzenia można mówić na przykład o tajemniczym, trudnym do rozpoznania „czynniku X”, o którym A. Nalaskowski (1999, s. 23) pisał, iż wpływa na zachowania i postawy młodzieży, tak trudne do odczytania i przewidzenia. Jak bowiem dokładnie wyjaśnić, dlaczego „[...] młodociani zabójcy, narkomani, olimpijczycy matematyczni, wybitni i mierni uczniowie, »szalikowcy« i młodzi »yuppies«, czytelnicy Urbanowego »Nie« i społeczni redaktorzy z »Radia Maryja«, uczestnicy festiwalu w Jarocinie i wspólnotowych spotkań w Taizé pochodzą z takich samych polskich rodzin: chłopskich i inteligenckich, katolickich i religijnie indyferentnych, rozbitych i pełnych, zamożnych i żyjących na granicy nędzy. [...] W tej samej rodzinie, u boku tych samych rodziców może wyrosnąć zarówno zbrodniarz, jak i zakonnik” (A. Nalaskowski, 1999, s. 23). Istotnie, trudno jest rozstrzygnąć, jak na danego czło-

wieka wpływają intencjonalne, świadome i nieświadome oddziaływania wychowawcze, czynniki genetyczne, środowisko rówieśnicze, społeczny krąg kulturowy etc. Do dziś trwają spory, które z tych czynników mają największe znaczenie.

Bez wątpienia należy dostrzegać wielowymiarowość procesów kształtowania człowieka. W tym kontekście można posługiwać się pojęciem „edukacja” — rozumianym jako „ogół oddziaływań międzygeneracyjnych służących formowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych i religijnych), czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomie realizującą się, »zadomowioną« w danej kulturze, zdolną do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji” (B. Miler-ski, B. Śliwerski, 2000, s. 54). Stąd też pojawia się potrzeba poszukiwania odpowiedzi na pytanie: co utrudnia adaptację uczestników edukacji do procesów w makro- i mikrostrukturach społecznych? Wyraźnie wskazał na to np. Z. Kwieciński (1995) w swoim studium pt. *Socjopatologia edukacji*. Pola zainteresowań socjologii i pedagogiki wydają się tutaj wspólne. W obszar wyjaśniania złożonych uwarunkowań tak rozumianej edukacji wpisuje się koncepcja ukrytego programu.

Odczytywanie ukrytych znaczeń obecnych w edukacji poszerza wiedzę o różnych jej wymiarach — nie tylko pedagogicznym i socjologicznym, ale także psychologicznym, ideologicznym itp. Czy(m) zatem jest ukryty program?¹ Próbę odpowiedzi na to pytanie można znaleźć w wielu opracowaniach naukowych, ale punktem wyjścia może być niezwykle sugestywny i poruszający list, wręczany przez pewnego dyrektora amerykańskiej szkoły średniej wszystkim nowym nauczycielom rozpoczynającym pracę:

„Szanowny nauczycielu!

Ocalałem z obozu koncentracyjnego. Moje oczy widziały rzeczy, których żaden człowiek nie powinien zobaczyć: komory gazowe zbudowane przez uczonych inżynierów; dzieci otrute przez wykształconych lekarzy; niemowlęta zabijane przez wykwalifikowane pielęgniarki; kobiety i dzieci rozstrzelane i palone przez absolwentów szkół średnich i uniwersytetów.

Dlatego nie ufam edukacji.

¹ Tak sformułowane pytanie zawiera dwa problemy: pierwszy — czy ukryty program istnieje czy też nie?; drugi — w jaki sposób można go zdefiniować i badać?

Moja prośba jest taka: pomóżcie dzieciom być bardziej ludzkimi. Rezultatem waszych wysiłków nie mogą być nigdy uczone potwory, wykwalifikowani psychopaci, wykształceni Eichmannowie. Czytanie, pisanie, arytmetyka są ważne, tylko pod warunkiem że uczynią one nasze dzieci bardziej ludzkimi” (R. Pring, 1984; za: R. Meighan, 1993, s. 422).

W tak dramatycznie wyrażonej nieufności wobec edukacji można dostrzec racjonalny niepokój, że najbardziej zawodnym jej elementem są nauczyciele, którzy z nadania społecznego mogą (ale na pewno nie muszą) się posługiwać wielką władzą nad uczącymi się, pomijając zasady etyki zawodowej i podstawowe wartości humanistyczne. I choć dyskusyjne wydaje się uznanie tego zjawiska za powszechne, to wiele faktów przemawia za tym, że uwarunkowaniom i skutkom edukacji trzeba się bacznie przyglądać. Wszak ponad pół wieku po drugiej wojnie światowej — w Bośni ludzie podobni do „wykształconych Eichmannów” splamili honor współczesnej Europy swoimi zbrodniami przeciw ludzkości. Bez wątplenia jest to przykład drastyczny, ale istnieje mnóstwo innych, mniej wstrząsających zjawisk, które jednak podważają zaufanie do edukacji.

1. Jak rozumieć ukryty program?

Gdyby zainicjować dyskusję na temat tego, dlaczego na lekcjach historii w klasie X Ewa i Jacek wykazują rozległą wiedzę i mają oceny bardzo dobre, a Kamil i Kasia drżą ze strachu przed odpowiedzią, obawiając się kolejnej jedynki, to moglibyśmy usłyszeć argumenty o zdolnościach lub ich braku, pracowitości lub lenistwie, dobrym lub złym środowisku rodzinnym etc. Diametralnie różna sytuacja tych uczniów może mieć swoje źródło także w zachowaniach nauczyciela, który na przykład konsekwentnie egzekwuje od uczniów narzucony przez siebie sposób interpretacji faktów, bezwzględna ciszę w klasie uznaje zaś za pierwszą zasadę swojej pracy.

Dostrzegamy w ten sposób istnienie czegoś, co się wpisuje w kontinuum między intencjonalnością i działaniami przypadkowymi, co istnieje obok każdego oficjalnie prowadzonego działania, niezależnie od jego charakteru. Szerokie rozumienie tej kwestii prezentuje T. Bauman (1993, s. 203), wychodząc z założenia, że „każde zjawisko (w tym także zjawisko edukacyjne) ma swoje znaczenie oczywiste (jawne), łatwe do odczytania dla każdego, oraz znaczenie ukryte, schowane za oczywistością”. Mowa tu o ukrytym

programie, który od końca lat sześćdziesiątych XX wieku stał się jednym z instrumentów naukowej eksploracji niedoskonałości szkoły. Badania edukacyjne, w wyniku których pojęcie to znalazło swoje miejsce w socjologii i pedagogice, uznawane są za doniosły postęp w rozwoju nauk społecznych. Trzeba zaznaczyć, że zanim pojawiły się mniej lub bardziej udane próby definiowania ukrytego programu — pojęcia tego po raz pierwszy użył Ph. Jackson (1963, za: M. B. Ginsburg, R. T. Clift, 1977, s. 88), który zabrał głos w dyskusji na temat wymagań stawianych studentom i nauczycielom. Opisał on reguły, rutynowe formy, rozporządzenia i określił je mianem nieoficjalnych „trzech R” (*rules, routines, regulations*). Jak stwierdził, występują one w szkołach każdego szczebla i powodują, iż ich przyswojenie jest dla uczniów warunkiem przetrwania w klasie (Ph. Jackson, za: R. Meighan 1993, s. 78).

W większości rozważań i ujęć teoretycznych 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, za: M. B. Ginsburg, R. T. Clift, 1977, s. 88). Ów ukryty program postrzegany jest także jako „to wszystko, co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnego programu” (R. Meighan, 1993, s. 71) albo, jak to szerzej określił J. Martin (1983, za: M. B. Ginsburg, R. T. Clift, 1977, s. 88), jako: „wyniki i produkty uboczne działalności szkół czy środowiska pozaszkolnego, a zwłaszcza te pojęcia, które się przyswaja, ale w sposób otwarcie niezamierzony”.

Z tego punktu widzenia ważnego znaczenia dla efektów edukacji nabiera także to, co się dzieje poza szkołą. Zgodzić trzeba się również z D. Headem (za: R. Meighan, 1993, s. 71), który uważa, że ukryty program związany jest z efektami przebywania w szkole, a nie tylko wynika z kontaktów z nauczycielami. Choć także nauczycielom trzeba przypisać czasem nieświadomione uczucia, postawy, potrzeby, przekonania i wierzenia — które w interakcjach z uczniami mogą mieć większy wpływ na wychowanie niż ustalony i przyjęty oficjalny program działania (H. Rylke, G. Klimowicz, 1992, s. 34).

To, w jaki sposób nauczyciele postrzegają siebie i swoich uczniów, jakie są ich przekonania o prawidłowościach procesów uczenia się i nauczania — w istotny sposób wpływa na ostateczny efekt pracy szkoły. W kontaktach interpersonalnych z uczniami ogromną rolę pełni nie tylko poziom nauczycielskiej samooceny i samowiedzy, stan emocji, świadomość me-

chanizmów zaburzających osobiste komunikowanie się, ale także przekonania dotyczące uczniów jako partnerów oraz poglądy na nauczanie i uczenie się. W nurcie rozważań o ukrytym programie odnotować należy poglądy E. Valance'a (za: A. Janowski, 1989, s. 64), który zwraca uwagę na „poza-dydaktyczne, lecz ważne wychowawczo konsekwencje uczęszczania do szkoły, które pojawiają się systematycznie, ale nie są zawarte w żadnym zestawie celów i uzasadnień działań oświatowych”.

Po tym, jak zjawisko ukrytego programu stało się przedmiotem rozważań na Zachodzie — zostało zauważone, zdefiniowane i opisane także przez polskich pedagogów. Uwzględniono je w drugim wydaniu *Słownika pedagogicznego* W. Okonia (1987, s. 244) pod hasłem „program utajony”, czyli „[ang. *hidden curriculum*], »program« faktycznie oddziałujący na młodzież szkolną, lecz nie poddający się żadnej rejestracji; jego wpływ — dobry lub zły — jest bardzo różny w zależności od poziomu uczniów, od środowiska wychowawczego i od wpływu zaplanowanej pracy wychowawczej szkoły oraz realizacji rzeczywistych programów nauczania”.

A zatem — w odróżnieniu od wielu innych sposobów definiowania ukrytego programu — podkreślono jego skutki nie tylko negatywne, ale i pozytywne. W swoim komentarzu W. Okoń (1987, s. 244–245) akcentuje szerokie rozumienie tego terminu i wskazuje, iż na ukryty program „składa się wiele czynników, m.in. atmosfera domu i szkoły, opinie rodziców i rówieśników o szkole, wpływ rówieśników, styl pracy znaczących nauczycieli, wpływy szerszego otoczenia społecznego, w tym środków masowego oddziaływania”.

Interpretacja ta pozwala widzieć skutki wychowania w kontekście oddziaływań intencjonalnych oraz pozbawionych celu nie tylko w środowisku szkolnym, ale także poza nim. Tak szerokie rozumienie istoty ukrytego programu może być podstawą do poszukiwania odpowiedzi na pytanie, jakie są (lub mogą być) konsekwencje zderzenia intencji zawartych w oficjalnych, jawnych programach z działaniami pozostającymi poza ustalonymi celami.

Z kolei K. Kruszewski (1993, s. 112) uważa ukryty program za „[...] powtarzalny element doświadczenia ucznia w szkole, który wywiera nań wpływ, choć nie jest nakazany przez dokumenty regulujące pracę szkoły, nie jest objawiany publicznie jako zamiar przyświecający nauczycielowi, administracji, autorom podręczników”. Autor wyraźnie akcentuje, że zjawisko

— przerywaniem, gdy w toku zajęć zadzwoni dzwonek na przerwę bądź nauczyciel uzna, iż wypowiedź ucznia powinna się zakończyć.

W obliczu takich utrudnień funkcjonowania w szkole uczniowie zaczynają się posługiwać strategiami przetrwania, takim jak: pozorne zaangażowanie, cierpliwość bądź rezygnacja z możliwości rozwoju zdolności. Przyznoszą one, co prawda, spektakularną korzyść w postaci dobrych stosunków z nauczycielami, ale w istocie skutkują także zmniejszeniem efektywności uczenia się. Studentom szkół wyższych (a coraz częściej także uczniom szkół średnich) nieobca jest strategia wykorzystywana przy zdawaniu niektórych egzaminów, zwana też zasadą trzech „Z”, czyli „zakuć”, „zdać” i „zapomnieć”. Coraz częściej mówi się także o zasadzie czwartej, bo po egzaminie trzeba jeszcze „zapić”. Takie i inne obserwowane fakty prowadzą do przekonania, jak twierdzi D. R. Green (1974, s. 13–16), że wiedza zdobyta przez ucznia w okresie kilkunastu lat nauki w szkole może obejmować na przykład znajomość historii, ale może to być także wiedza wyłącznie o tym, że niektóre wypowiedzi zadowolają, a inne irytują nauczyciela uczącego tego przedmiotu. Co prawda autor nie posługuje się pojęciem ukrytego programu, ale w istocie taki właśnie program opisuje. Całokształt wiedzy zdobytej w szkole może służyć rozumieniu wielu złożonych problemów, ale też może nie mieć takiego znaczenia dla jednostki. Z pewnością jednak — jak stwierdza autor — uczeniu się w szkole towarzyszą zmiany w procesach myślowych, sądach, postawach wobec przedstawianego materiału, stosunku do szkoły i nauczycieli. Co więcej, zmiany te mogą mieć istotny wpływ (pozytywny lub negatywny) na osobisty i społeczny rozwój człowieka. W tym sensie modyfikacje procesu nauczania – uczenia się można postrzegać jako skutek istnienia ukrytego programu — w pracy nauczycieli, systemach organizacyjnych i regulaminach szkół, treściach nauczania etc.² Dlatego zwraca się uwagę na to, że takie cechy ucznia, jak np. zdolności, oczekiwania, systemy wartości — nie tyle wpływają na uczenie się, co raczej mogą się stać konsekwencją uczenia się w szkole.

W podobnej konwencji snuje swoje rozważania C. Cornbleth (za: A. Janowski, 1989, s. 80), dla której na ostateczny obraz ukrytego programu składają się zestawy wzajemnie wykluczających się, sprzecznych oczeki-

² Wiele takich przykładów opisuje M. Nowak-Dziemianowicz (2001).

wań, reguł i wiadomości. Potwierdzenie tej tezy znalazłem w jednej z badanych przeze mnie szkół, w której elementem programu wychowawczego i edukacyjnego były problemy zachwianej równowagi ekologicznej na naszej planecie. Przy drzwiach wejściowych do tej szkoły postanowiono osobne pojemniki na papier, zużyte baterie, szkło i plastik, by zachęcić i przyzwyczaić uczniów do segregowania odpadów. Jednocześnie w stołówce — w wyniku zaleceń władz sanitarnych — używano jednorazowych plastikowych naczyń, które — jak wiadomo — będą się rozkładać przez setki lat.

Jeśli spróbujemy wyjaśnić przyczynę dewastowania przez uczniów szkolnych toalet, to także możemy napotkać sprzeczności. Stereotypowo komentując opłakany stan wielu szkolnych toalet, wymienia się bowiem najczęściej brak kultury osobistej u uczniów, tak zwane zdziczenie obyczajów itd. Ale z punktu widzenia ukrytego programu można wysnuć hipotezę, że szkoła jest miejscem permanentnej kontroli uczniów przez nauczycieli, toalety zaś są jedną z nielicznych enklaw, które są jej pozbawione. Jak się wydaje, właśnie toalety uznawane są przez uczniów za pomieszczenia będące ich terytorium — w przeciwieństwie do klas, korytarzy i sekretariatów. Prawdopodobnie znaczenie ma także wielkość pomieszczeń sanitarnych w szkole. Trudno sobie wyobrazić spotkanie grupy koleżeńskiej w domowej toalecie — takie możliwości stwarzają natomiast szkolne sanitariaty, w których jest wystarczająco dużo miejsca. Różnica między toaletami szkolnymi i domowymi dotyczy nie tylko ich wielkości, polega często także na tym, że w domu jest czysto, nie brakuje papieru toaletowego i mydła. Jeśli w szkole obserwujemy w tych miejscach niedostatek środków czystości, skutkuje to nie tylko przykrymi dla oczu i nosa konsekwencjami, ale przekłada się na dostrzeganie sprzeczności z funkcjami, jakie mają pełnić — wśród nich uczniowie szczególnie podkreślają zły stan higieniczny i dotkliwy brak intymności. Zwłaszcza w tym miejscu mogą się ujawniać frustracje z powodu złych ocen i konfliktów z nauczycielami, ale nie tylko, może się także rozwijać szkolna subkultura. W ten sposób można również wyjaśnić okoliczności, w jakich owo miejsce zmienia swoje pierwotne przeznaczenie. Wiarygodności tej tezy przydają odmienne zasady wykorzystywania toalet przeznaczonych wyłącznie do użytku nauczycieli.

Przyjmuje się, że wiedza, jaką istotnie wynosi się ze zderzenia oficjalnego i ukrytego programu, opiera się na znajomości reguł, odrzucaniu bądź akceptacji ich istnienia, udawanym posłuszeństwie etc. Uczniowie posłu-

gują się w takich sytuacjach potocznym określeniem, że „szkołę, jak grypę, trzeba przejść”.

Współczesna pedagogika krytyczna analizuje uwarunkowania działalności szkoły, biorąc pod uwagę formy i treści kodów edukacyjnych, rozwiązania organizacyjne, metody pracy etc. Warto by pokusić się o odpowiedź na pytanie, czy teoretycznych i empirycznych aspektów analiz ukrytego programu samej szkoły nie powinno się szerzej wykorzystywać w badaniach nad edukacyjnym kontekstem zjawisk społecznych w ogóle. Zakładając, że ukryty program istnieje nie tylko w szkole, ale również w każdej instytucji lub jakiejś grupie ludzi, to — być może — powinno się go traktować jako element otaczającej nas rzeczywistości. Dla pedagoga wymownym tego przykładem jest dyskryminujące (w porównaniu z dorosłymi) traktowanie dzieci przez telewizję publiczną. Otóż w większości telewizyjnych programów informacyjnych i publicystycznych wypowiedziom osób dorosłych towarzyszą widoczne na ekranie napisy informujące o ich personaliach. Szczególnie gdy głos zabierają znani politycy, po chwili pojawiają się napisy i możemy przeczytać imię i nazwisko osoby, która do nas przemawia, nawet wtedy, gdy są częstymi gośćmi szklanego ekranu. Inaczej się dzieje w wypadku, gdy wypowiadają się ludzie młodzi; pozostają oni najczęściej anonimowi dla telewidza. Z podobnym zjawiskiem spotykamy się także w wielu programach kierowanych specjalnie do dzieci. W widowiskach z udziałem dzieci i zawodowych aktorów zawsze podaje się nazwiska dorosłych, udział dzieci kwitując najczęściej lapidarnym sformułowaniem — „oraz dzieci”. Bezosobowe traktowanie najmłodszych w telewizji należy uznać za kolejny przejaw ukrytego programu.

Powracając do wątku edukacyjnego, spróbujmy się przyjrzeć rozważaniom o rodzajach strategii przyjętych wobec szkolnych aspektów analizowanego tu problemu. E. Vallance (za: A. Janowski 1989, s. 80–81) widzi co najmniej cztery rodzaje reakcji na istnienie ukrytego programu w edukacji:

- „1. Nic nie robić, niech ukryty program pozostaje ukrytym, zdawać sobie sprawę, że on jest i funkcjonuje. Nie bardzo wiadomo, co z nim zrobić, ma on pewne cechy pozytywne, pewne negatywne, lepiej więc zostawić wszystko tak, jak jest;
2. Zmienić praktykę szkolną, środowisko, reguły postępowania nauczycieli tak, by wykorzystać te właściwości procesu nauczania, które uważa się za niewłaściwe [...];

3. Po prostu zlikwidować szkoły, co jest alternatywą descholersów. Likwidacja obali też ukryty program, ale co dalej?;
4. Przystosować się do sytuacji. Jeśli szkoła tworzy ludzi schludnych, posłusznych i grzecznych, a zarazem nastawionych na indywidualne współzawodnictwo, to pewnie właśnie tego społeczeństwu potrzeba. Można więc starać się przenieść część elementów oddziaływania ukrytego programu do programu jawnego bądź też nic nie robić, uznając że dobrze jest, jak jest”.

Obserwacja rzeczywistości edukacyjnej skłania do wniosku, że przeważa raczej bierność wobec faktu istnienia ukrytych programów, podejmowane są próby zachowywania *status quo* bądź też całkowicie ignoruje się to zjawisko. W niniejszym opracowaniu, podobnie jak część badaczy i praktyków zaangażowanych w nurt humanistycznego podejścia do edukacji, skłaniam się ku rozpoznawaniu występujących w niej różnych sprzeczności i deformacji oraz twórczemu zaangażowaniu w projektowanie zmian.

2. Obszary analizy ukrytego programu

Rozpoznawanie ukrytego programu obecnego w edukacji może nastęrczać trudności także i z tego powodu, że przyzwyczajeni jesteśmy do dychotomicznego podejścia do rzeczywistości. Charakterystyczne dla dychotomii operowanie pojęciami przeciwstawnymi, wzajemnie się wykluczającymi — nie pozwala nawet na usytuowanie jakiegoś elementu na kontinuum i nie uwzględnia całej skomplikowanej złożoności procesów edukacyjnych. Takie podejście — jak wskazuje R. Meighan (1993, s. 200) — wykorzystywano w wielu badaniach, w których posługiwano się np. orientacją na nauczyciela *versus* orientacją na dziecko (Plowden Report, 1967, za: R. Meighan, 1993, s. 200), przekazem *versus* interpretacją (D. Barnes, D. Shemilt, 1974, za: R. Meighan, 1993, s. 200), przyswajaniem znaczeń *versus* tworzeniem znaczeń (N. Postman, C. Weingartner, 1971, za: R. Meighan, 1993, s. 200) etc. Z punktu widzenia teorii ukrytego programu może to skutkować zbytnimi uproszczeniami podejmowanych analiz. Pewnym rozwiązaniem jest posługiwanie się wieloma punktami odniesienia, zgodnie z konstatacją, że „współczesny świat wymaga od człowieka złożonych zachowań. Czasami konieczne stają się reakcje autorytarne i potrzebni są ludzie, którzy wiedzą,

kiedy należy wykonywać polecenia, a kiedy je wydawać. Kiedy indziej niezbędne są umiejętności samokierowania, charakterystyczne dla zachowań autonomicznych, a jeszcze w innych przypadkach — umiejętności współpracy, właściwe zachowaniom demokratycznym” (R. Meighan, 1997, s. 177).

Tabela 1.

Porównanie pozwalające ujawniać ukryty program szkoły na podstawie wybranych cech różnych podejść edukacyjnych³

Cechy charakterystyczne	Podejście autonomiczne	Podejście demokratyczne	Podejście autorytarne
1.	2.	3.	4.
Źródła wiedzy	osobiste doświadczenia uczniów stanowiące podstawę dalszych poszukiwań, konfrontowane z nowymi doświadczeniami	wszystko, co grupa uczniów uzna za ważne dla własnych badań (np. ludzie, wydarzenia, miejsca)	wiedza zawarta przede wszystkim w podręcznikach i wykładach
Uczenie się	samodzielna praca i badania służące gromadzeniu doświadczeń, informacji, umiejętności	działaność zaplanowana i podjęta przez grupę w celu zdobycia doświadczeń, informacji i umiejętności	słuchanie wykładów, czytanie ich książek
Nauczanie	wspomaganie i wspieranie procesu uczenia się uczniów; przekazywanie informacji	wszelka aktywność nauczyciela (także o charakterze autorytarnym), która zostanie uznana przez grupę za	nauczanie jako transmisja gotowych pojęć i opinii

³ Inspiracją do opracowania niniejszej tabeli stały się rozważania R. Meighana (1997, s. 172–179) nad ideologiami edukacji.

1.	2.	3.	4.
	o efektywnych sposobach uczenia się	właściwą i skuteczną	
Miejsce uczenia się	każde miejsce, gdzie się dzieje coś ciekawego lub przydatnego dla ucznia	każde miejsce, które jest przydatne do zespołowego uczenia	jedynie szkoła, w której uczniowie pracują pod kierunkiem nauczyciela
Organizacja aktywności uczniów	indywidualny charakter pracy każdego ucznia; inne formy aktywności odpowiadające indywidualnym potrzebom ucznia	aktywność grupowa, charakteryzująca się dialogiem i współpracą	podporządkowanie nauczycielowi sposobów aktywności uczniów
Rozumienie pojęcia „wiedza”	repertuar sposobów uczenia się; niezbędne umiejętności badawcze, pozwalające na rozszerzanie i zmianę podstaw tworzenia informacji	umiejętności i wiadomości przydatne uczącej się grupie dla jej rozwoju i tworzenia klimatu współpracy	informacje zawarte w przedmiotach nauczanych w szkole
Ocenianie	samoocena diagnozująca efekty uczenia się (często odbywająca się za pomocą różnego rodzaju adekwatnych testów)	ocenianie efektów uczenia się na podstawie norm uznanych przez członków grupy lub osoby kompetentne	różne formy oceniania poziomu przyswojenia wiadomości z poszczególnych przedmiotów nauczania

1.	2.	3.	4.
Decyzja o uczeniu się	przejęcie przez każdego ucznia osobistej odpowiedzialności za własne wykształcenie i program nauki	decyzje dotyczące uczenia się są podejmowane przez grupę uczniów współpracujących ze sobą	decyzje dotyczące uczenia się są podejmowane przez jedną osobę (np. nauczyciela) lub niewielką grupę (np. kuratorium, ministerstwo)
Dyscyplina	rozwijanie samodyscypliny	dyscyplina regulowana wspólnie uzgodnionymi regułami i zasadami	dyscyplina polegająca na wyuczeniu się posłuszeństwa wobec narzuconych reguł i instrukcji
Władza	władza jest udziałem każdego ucznia, który staje się odpowiedzialny za wykorzystanie swej autonomii	władza jest rozdzielona pomiędzy członków grupy, którzy są odpowiedzialni za jej wykorzystanie	władzę sprawuje wyznaczona osoba lub zespół
Rola rodziców	rodzice wspierają rozwój umiejętności uczniów	rodzice stanowią ważne źródło wiedzy dostępnej uczniom	rodzice są biernymi obserwatorami działań ekspertów (nauczycieli)

Powyższa tabela może ułatwić rozpoznawanie ukrytego programu, pozwala bowiem na analizę zgodności założeń teoretycznych różnych koncepcji edukacyjnych z ich rzeczywistym obrazem. Szczególnie przydatna może się okazać w sytuacjach pozornego braku sprzeczności — na przykład gdy zechcemy określić, czy zasady demokracji są obecne w szkolnictwie publicznym społeczeństw demokratycznych. Możemy również łatwiej

rozpoznać przejawy ukrytego programu w rozwiązaniach edukacyjnych, nie tylko tradycyjnych, ale także określanych mianem alternatywnych.

Problematyka ukrytego programu, jak się okazuje, była podejmowana w wielu opracowaniach naukowych⁴. Przykładowy przegląd studiów nad tym zagadnieniem zawiera tabela nr 2. W dalszej części książki postaram się zaprezentować i rozwinąć niektóre wątki podejmowane w tych pracach.

Tabela 2.

Przykładowe obszary studiów nad ukrytym programem

Przykładowe obszary studiów nad ukrytym programem	Niektóre wybrane polskojęzyczne teksty źródłowe ⁵
1.	2.
Budynki i pomieszczenia	B. Dziedzic, 1997; M. Karkowska, W. Czarnicka, 1994; R. Meighan, 1993; A. Nalaskowski, 2002; E. Siarkiewicz, 2000; M. Zemło, 1996; E. Zierkiewicz, 1996.
Komunikacja interpersonalna	A. Janowski, 1989; M. Karkowska, W. Czarnicka, 1994; I. Kawecki, 1991; E. Marciniak, 1997; R. Meighan, 1993; A. Pańtak, 1998; W. Późnaniak, 1991; H. Rylke, G. Klimowicz, 1992; E. Siarkiewicz, 2000; E. Zierkiewicz, 1996.
Środowisko pozaszkolne	B. Dziedzic, 1997; Z. Melosik, 1999; M. Zemło, 1996.
Uwarunkowania organizacyjne	A. Janowski, 1989; R. Meighan, 1993; E. Siarkiewicz, 2000; M. Zemło, 1996.

⁴ Warto zaznaczyć także obecność opracowań o cechach poradnika. Należy do nich napisana z przymrużeniem oka praca J. Gęsickiego, *Jak nie zwariować w szkole? (niepedagogiczny poradnik dla nauczycieli i uczniów)*, „Interim”, Warszawa 1992.

⁵ Dokładne dane bibliograficzne znajdują się w spisie literatury na końcu książki.

1.	2.
Przemoc (strukturalna oraz symboliczna)	P. Bourdieu, J.-C. Passeron, 1990; B. Dzedzic, 1997; M. Karkowska, W. Czarnecka, 1994; I. Kawecki, 1991; W. Komar, 1996; Z. Kwieciński, 1995; J. Marek, 1993; R. Meighan, 1993; E. Siarkiewicz, 2000; B. Śliwerski, 1998; E. Zierkiewicz, 1996.
Podręczniki, programy oraz treści kształcenia i wychowania	A. Janowski, 1989; J. Kędzierska, 2001; D. Klus-Stańska, 1996; J. Marek, 1993; R. Meighan, 1993; A. Pańtak, 1998; E. Siarkiewicz, 2000; M. Zemło, 1996.
Rola zawodowa nauczyciela, kształcenie nauczycieli	M. B. Ginsburg, R. T. Clift, 1977; A. Janowski, 1989; R. Kwiecińska, Z. Kwieciński, 1997; J. Marek, 1993; R. Meighan, 1993; H. Rylke, G. Klimowicz, 1992; B. Śliwerski, 2001a; E. Siarkiewicz, 2000.

3. Komunikacja interpersonalna

Jednym z możliwych obszarów analizy jest komunikacja interpersonalna i jej związek z niedoskonałością funkcjonowania szkoły. Opisy wielu prób ustalenia roli, jaką odgrywają stosunki interpersonalne w budowaniu ukrytego programu edukacji, można odnaleźć w wielu publikacjach. Pierwszą polską pracą przedstawiającą szerokie spojrzenie na kontakty interpersonalne nauczyciela z uczniami jest książka A. Janowskiego *Uczeń w teatrze życia szkolnego* (1989). Autor wyraźnie zaznaczył, że w swojej narracji starał się nawiązać do polskich realiów, oparł się jednak przede wszystkim na doświadczeniach brytyjskich i amerykańskich. Czytelnicy zainteresowani rozważaniami A. Janowskiego na temat komunikacji interpersonalnej z uwzględnieniem jej ukrytych wymiarów powinni zwrócić uwagę na rozdziały od szóstego do dziesiątego. Omówiono w nich między innymi: uwarunkowania i cechy interakcji, wyniki badań nad interakcjami w różnych podejściach badawczych, nauczycielskie strategie (np. przetrwania, kierowania i kontroli nad porozumiewaniem się), style kierowania uczeniem się, strategie uczniowskie.

Do grona pedagogów zajmujących się tą problematyką należy A. Pańtak (1998, s. 102–109), która postawiła hipotezę, że ukryty program istnieje w każdej szkole. Jej badania kontaktów interpersonalnych między nauczycielami i uczniami kieleckich szkół wykazały, że na niejawnym programie uczniowie reagują poszukiwaniem specjalnych względów, wycofaniem, fałszywym zaangażowaniem (maskaradą), rezygnacją, podporządkowaniem o charakterze biernym, konformistycznym, pozornym bądź oportunistycznym. Wyszczególnione strategie występują niezależnie od rodzaju szkoły, pochodzenia środowiskowego uczniów i ich płci. Oznacza to potwierdzenie hipotezy, iż ukryty program szkoły ma znaczący wpływ na komunikację między nauczycielami a uczniami.

Eksplozacją ukrytego programu w poradnictwie zajęła się E. Zierkiewicz (1996), która w relacjach interpersonalnych dostrzegła etykietyzację, sprawowanie władzy nad klientem, mechanizmy przeciwprzeniesienia, manipulowanie itd. Na skutek tego proces doradzenia ulega zaburzeniu i w efekcie może przynosić niezamierzone, negatywne skutki. Autorka sugeruje, że wśród źródeł ukrytego programu w pracy doradcy można wymienić niespójność i wewnętrzne sprzeczności w wypełnianiu zawodowej roli doradcy, niewystarczające kompetencje do prowadzenia terapii z klientami.

W badaniach relacji interpersonalnych podjętych przez E. Marciniak (1997, s. 189–196) znalazły się zachowania komunikacyjne uczniów i nauczycieli. W ukrytym wymiarze kontaktów interpersonalnych autorka dostrzegła akinetyczne zachowania komunikacyjne, czyli „względnie trwały stan braku aktywności werbalnej, wokalne i ruchowej: nieobecność znaku, gestu znaczącego”, uznając, iż jest to specyficzny rodzaj tych zachowań. Kontekstualna analiza różnorodnych relacji nauczyciel – uczeń pozwoliła na sformułowanie następujących wniosków:

- rozdźwięk między kategoriami poznawczymi uczniów i nauczyciela skutkuje często u uczniów milczeniem i w konsekwencji może hamować ich rozwój intelektualny;
- w sytuacji permanentnej dominacji nauczyciela tworzy się niesymetryczna relacja interpersonalna, w której uczeń się broni, przeczekuje i z lęku przed konsekwencjami komunikowania się ucieka w milczenie;
- przyczyną akinetycznych zachowań komunikacyjnych może być szkolna atmosfera sprzyjająca potęgowaniu aleksytymii, czyli brakowi umiejętności nazywania i komunikowania przeżywanych emocji;

- szkolne normy nie dają przyzwolenia na okazywanie emocji negatywnych, stąd emocje te są maskowane i tłumione;
- niechęć do komunikowania się z nauczycielem pojawia się także w sytuacjach niosących negatywne konsekwencje, np. karę;
- komunikowanie się nauczyciela z uczniami cechuje często niespójność — tak na poziomie werbalnym, jak i niewerbalnym. Jeśli uczniowi trudno jest rozpoznać charakter komunikatu nauczyciela, prowadzi to do wycofania się z kontaktu i braku reakcji na komunikat.

Zatem milczenie jest sposobem komunikowania się między nauczycielem i uczniem, a w opisywanych wyżej sytuacjach ma swój specyficzny, ukryty wymiar.

M. Karkowska i W. Czarnecka (1994, s. 53–62) ukazały interakcje między nauczycielami i uczniami w szkolnej codzienności, czyli podczas zajęć lekcyjnych. Etnograficzne badanie lekcji pozwoliło na wyróżnienie poszczególnych jej etapów i odpowiadających im specyficznych interakcji. I tak, w pierwszej części lekcji uczniowie czekali na pojawienie się nauczyciela (trwało to czasem od 5 do 15 minut), który następnie przez kilka minut zajmował się sprawdzaniem obecności, uciszaniem i komentowaniem zachowania uczniów. Pojawiały się wtedy takie wypowiedzi:

„O Jezu, ile osób nieobecnych!”; „Bądźcie cicho, to nie jarmark!”; „Nie jesteście w lesie”.

Następny fragment zajęć wypełniała zazwyczaj kontrola wiedzy, inicjowana komunikatami typu:

„A teraz przypomnimy sobie ostatnią lekcję. Kto ma tu mało ocen? Proszę Krawczykówna”.

„Zamknijcie zeszyty i książki. Przypomnimy sobie ostatnią lekcję”.

Zabierający głos uczniowie musieli się liczyć z komentarzami, często ironicznymi:

„Chrząka sobie, proszę. Ja mam pytanie dodatkowe. Czy ty jesteś przygotowany? Bo mnie się wydaje, że nie bardzo”.

„Ty mi tu wody nie lej, tylko odpowiadaj na pytania”.

Gdy przychodził czas oceniania, wśród opinii znalazły się i takie:

„Marek! Dostajesz trzy plus. Powiem ci, że jesteś wyuczalny chłopak. Tylko trzeba być na lekcjach. A ty urzędujesz bardziej w bufecie, a nie w klasie”.

Dopiero po zakończeniu fazy kontroli następowała część merytoryczna, podczas której nauczyciele często prowadzili wykład bądź dyktowali

treść do zanotowania. Towarzyszyły temu autorytatywne opinie i interpretacje, odbierające inicjatywę uczniom:

„Co miał na myśli poeta? Słuchajcie!

(tu czyta fragment hymnu Słowackiego) — »Przede mną gasisz w lazurowej wodzie gwiazdę ognistą«...

Gwiazda ognista — co miał na myśli poeta? — No? (w klasie panuje cisza) — Słońce! Czyli zamiast nazwy słońce wykorzystał cechę słońca, najbardziej charakterystyczną, czyli świetlistość i powiedział: gwiazdę świetlistą, to znaczy gwiazdę ognistą [...]”.

W toku badań zaobserwowano znacznie więcej zachowań werbalnych nauczyciela, które można uznać za utrudniające pracę uczniów. Kilka zaprezentowanych wyżej przykładów stanowi tylko ilustrację problemu.

Na asymetrię w komunikacji między nauczycielem i uczniami wskazał także I. Kawecki (1991). Przywołując poglądy N. E. Flandersa (za: I. Kawecki, 1991, s. 129–131) na temat dominującej pozycji nauczyciela, przypomniał o istnieniu prawa „dwóch trzecich”, według którego nauczyciel mówi do uczniów przez 2/3 czasu spędzanego z nimi w klasie szkolnej. Wypowiedzi uczniów kierowane do nauczyciela zajmują tylko 1/3 tego czasu. Dla wielu nauczycieli jednym z najważniejszych zadań jest utrzymywanie porządku oraz dyscypliny w klasie i, jak wykazały badania brytyjskie kierowane przez B. Simona i M. Galtona (za: A. Janowski, 1989, s. 144), tego typu czynności mogą zajmować nauczycielom ponad 50% czasu przeznaczonego na werbalne porozumiewanie się z uczniami. Uważna obserwacja interakcji w szkole skłania do wniosku, że elementem roli zawodowej nauczyciela jest „panowanie” nad uczniami, o którym L. Nowak (1989, s. 89) pisał: „[...] osoba Y panuje potencjalnie nad osobą X wtedy i tylko wtedy, gdy Y jest w stanie stworzyć stany rzeczy, na które X odpowiada zniewoleniem, a więc skłonnością do realizacji preferencji Y-a. Jeżeli Y rzeczywiście takie stany rzeczy stwarza, a więc doprowadza faktycznie do zniewolenia X-a, mówimy, że panuje on nad X-em efektywnie”. W istocie zatem nauczyciel (czyli panujący) zawłaszcza wolę ucznia (czyli podporządkowanego) i wdrukowuje mu własną. Specyficznym przykładem panowania jest stygmatyzowanie, czyli nadawanie uczniom etykiet (zob. W. Poznaniak, 1991). Jednostka, która zostaje w ten sposób naznaczona społecznie, jest skłonna — a często również zmuszona — do zachowania zgodnego z regułami owej etykiety.

W tym nurcie rozważań warto zwrócić uwagę na badania przeprowadzone przez E. Siarkiewicz (2000), która poddała weryfikacji tezę o istnieniu ekstremalnie różnych zdarzeń w sferze komunikacyjnej w dwóch grupach dziecięcych, funkcjonujących w bardzo podobnych warunkach. Zmienną zależną określały efekty edukacyjne, obserwowaną zmienną niezależną stanowiła zaś koordynacja działań komunikacyjnych nauczycielek przedszkola. Na podstawie obserwacji procesów komunikacyjnych w dwóch grupach przedszkolnych o podobnych cechach (dzieci sześciolatnie, nauczycielki o podobnym stażu pracy i wykształceniu, zajęcia w salach o podobnej aranżacji przestrzennej, te same godziny obserwacji od 6.00 do 8.30) autorka wskazała na diametralną różnicę w edukacyjnych efektach pracy dwóch nauczycielek. W grupie A komunikacja interpersonalna dokonywała się przez specyficzny rodzaj zewnętrznego wpływu, w którym — jak pisze J. Habermas (1986) „[...] nie liczy się rodzaj środków, lecz jedynie udane wywarcie wpływu na decyzje kontrpartniera, choćby doszło do tego przy pomocy pieniędzy, przemocy, słów”. Komunikowanie się nauczycielki z dziećmi opierało się na: stwierdzeniach o słuszności własnych działań i konieczności podporządkowania się, dyrektywach; pogroźkach, kpinach, pytaniach. Takie zachowania oraz stosowanie przez nauczycielkę gratyfikacji, sugestii lub wprowadzanie w błąd pozornie prowadziło do porozumienia z dziećmi. Owo porozumienie miało charakter instrumentalny. W grupie B komunikowanie nauczycielki i dzieci opierało się na zasadach obowiązujących w przedszkolu, jednak w obszarze wyznaczonym przez normy (nakazy i zakazy) dzieci dysponowały swobodą i mogły tworzyć własne zasady. W komunikacji nauczycielki z dziećmi zaobserwowano: informacje i dyrektywy, uzasadnienia działań, zachęty, pozytywne oceny, pytania. W tej grupie zewnętrzny wpływ zastąpiono porozumieniem. Dwa ekstremalnie różne obrazy rzeczywistości edukacyjnej zarejestrowane przez E. Siarkiewicz ukazuje poniższa tabela.

Tabela 3.

Zamierzone i „uboczne” efekty edukacyjne pracy przedszkola w dwóch obserwowanych grupach (źródło: E. Siarkiewicz, 2000, s. 170)

Grupa A	Grupa B
Nauka czekania, cierpliwości i bezczynności. Ćwiczenie w przyjmowaniu postawy uległej lub zbuntowanej (dającej przynajmniej czasowe zyski).	Nauka czekania. Wdrażanie do wspólnego podejmowania decyzji.
Nauka szukania nielegalnych dróg omijania narzuconych zasad (podbieganie zabawek, korzystanie z nieuwagi nauczyciela).	Wyrabianie nawyku pytania nauczyciela o wszystkie zamiary oraz odwoływania się do nauczyciela jako autorytetu we wszystkich sprawach.
Nabieranie przekonania, iż nic od nich (dzieci) nie zależy, że mają bardzo mocno ograniczony wpływ na to, co można robić; czasami wręcz wyuczona bezradność.	Poznanie przez dzieci jasno zarysowanego obszaru, w którym mogą samodzielnie podejmować decyzje, jasno określone ograniczenia.
Nabieranie odporności na wydawane zakazy, polecenia i krzyk, narastanie poczucia własnej bezsilności.	Uczenie się przestrzegania zakazów i poleceń.
Umacnianie się w przekonaniu, iż decyzje nauczyciela obowiązują tylko w sytuacji kontroli.	Nauka szacunku do nauczyciela i jego decyzji, wyrabianie przekonania o istnieniu stałej kontroli i realnych konsekwencjach wydawanych decyzji.
Nabywanie przekonania o bezkarności nagannych działań, wówczas gdy kontroler jest niekonsekwentny (mycie rąk).	Trening podstawowych umiejętności społecznych (mycie rąk przed i po jedzeniu, powitanie, unikanie hałaśliwych rozmów).
Poczucie zagrożenia w sytuacjach nieprzejrzystych.	Zapewnienie poczucia bezpieczeństwa dzięki stałej obecności nauczyciela z dziećmi.
Potęgowanie nieśmiałości lub agresji u dzieci.	Uczenie się szanowania własnej indywidualności i tożsamości.

Analizując powyższą tabelę, dostrzegamy, że niewątpliwie mamy do czynienia ze skutkami niejawnego (sprzecznego z oficjalnym) programu realizowanego przez nauczycielkę grupy B. Dodatkowym argumentem przemawiającym za taką właśnie interpretacją skutków zachowań interpersonalnych może być zapis swobodnych rozmów prowadzonych z dziećmi z obu grup (E. Siarkiewicz, 2000, s. 176). Na pytanie: „czy lubisz chodzić do przedszkola?” — dzieci z grupy A odpowiadały lapidarnie: „no”; „może być”; „tak”, „tak lubię”; „jest fajnie”. Uderzający jest brak samorzutnego rozwinięcia wypowiedzi. Odpowiedzi dzieci z grupy B były diametralnie różne, umotywowane: „tu jest dużo zabawek”; „jest wesoło”; „w przedszkolu mam Tomka, Jarka i innych kolegów”; „tu można się powygłupiać”; „nie nudzę się”; „pani jest miła”; „śpiewa nam piosenki”; „czyta bajki”; „możemy sobie z panią porozmawiać i robić zgadywanki”; „pani krzyczy tylko wtedy, gdy ktoś narozrabia, nasza pani lubi dzieci”. Wyraźnie widać więc, że ukryte wymiary komunikacji interpersonalnej niosą ze sobą negatywne skutki dla procesu edukacji przedszkolnej.

W fenomenologicznym spojrzeniu na komunikację interpersonalną I. Kawecki (1991, s. 132–133) przyjął za R. Toulmontem, że „[...] wszelka społeczność ma za podstawę [...] aktualną łączność komunikatywnej wspólnoty, zwykłej wspólnoty, która zawiązuje się w rozlegającej się i odbieranej mowie lub, jeszcze jaśniej — w mówieniu i słuchaniu”. Dlatego zwrócił uwagę na metakomunikaty nauczycielskie, czyli wypowiedzi nauczycieli na temat komunikatów konstruowanych i nadawanych przez uczniów. Nauczyciele oceniają uczniowskie wypowiedzi przez pryzmat swoich preferencji, orzekają o ich słuszności, znaczeniu i poprawności. Metakomunikaty mogą przybierać formę szkolnych ocen („wreszcie napisałeś/napisałaś na temat”), opinii dotyczących aktywności („nie stać was na więcej?”) czy odniesienia się do problemów ogólnych („ach, ta dzisiejsza młodzież”). Szerzej na ten temat wypowiedział się wspomniany wcześniej A. Janowski (1989, s. 166–177), który podkreślił że metakomunikacja jest głównie domeną nauczyciela, podczas gdy uczniowskie wypowiedzi metakomunikacyjne są najczęściej informacjami o braku zrozumienia treści komunikatów nauczyciela lub prośbami o dodatkowe wyjaśnienia. Mamy więc do czynienia z wyraźną asymetrią. Autor — zainspirowany typologią M. Stubbs — charakteryzując metakomunikację po stronie nauczyciela, wyodrębnił następujące ro-

dzaje wypowiedzi kierowane do uczniów (zob. A. Janowski, 1989, s. 167–169):

- podtrzymywanie lub ukierunkowanie ich uwagi (np. „poczekajcie, zastanówcie się...”);
- kontrolowanie i nadzorowanie ich wypowiedzi (np. „chcesz coś powiedzieć na ten temat...?”);
- potwierdzenie zrozumienia (np. „tak, rozumiem...”);
- podsumowywanie (np. „jak więc widzimy, poeta miał na myśli...”);
- definiowanie (np. „te słowa oznaczają tu dezaprobatę...”);
- poprawianie wypowiedzi (np. „nie, to oznacza nie tylko to, ale także...”);
- określanie celu (np. „dochodzimy teraz do istoty rzeczy...”);
- kierowanie kolejnością odpowiadania;
- wymaganie właściwej (według własnego uznania) odpowiedzi;
- przerywanie odpowiedzi.

Uczeń, który w pełni podporządkuje się takiemu systemowi metakomunikacji, zdobywa wiedzę stanowiącą coś w rodzaju daru władcy dla poddanego.

Relacje interpersonalne w szkole nie ograniczają się bynajmniej do układu nauczyciel – uczeń, ale obejmują także rodziców i nauczycieli. W swojej pracy pt. *Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej* (W. Żłobicki, 2000) zająłem się takimi właśnie niejawnymi aspektami komunikacji interpersonalnej w szkole. Wychodząc z założenia, że „zachowania interpersonalne są najczęściej spotykaną formą zachowań społecznych człowieka” (zob. Z. Zaborowski, 1980, s. 116), dokonałem przeglądu wzajemnych komunikatów interpersonalnych rodziców i nauczycieli w kontekście charakterystycznych dla środowiska szkolnego różnych sytuacji społecznych⁶. Spośród wielu psychologicznych modeli opisu zachowań interpersonalnych przyjąłem propozycję opartą na kontinuum podnoszenie – obniżanie, ze środkowym punktem w postaci zachowania wymiennego (zob. Z. Zaborowski, 1980, s. 125–127). A zatem zachowania interpersonalne mogły przybrać charakter podnoszący (polegający na zaspokajaniu potrzeb partnera i stymulowaniu jego rozwoju), obniżający (udaremniający potrzeby i blokujący rozwój) lub wymienny (według relacji daję – otrzymuję).

⁶ Sytuacje społeczne — to te, w których występują modyfikacje zachowań pod wpływem obecności innych ludzi (S. Mika, 1982, s. 8).

Przegląd literatury pedagogicznej oraz badania pilotażowe skłoniły mnie do przyjęcia założenia, że najczęstszymi sytuacjami społecznymi, w których dochodziło do interakcji między nauczycielami i rodzicami, były: wywiadowki, rozmowy indywidualne, spotkania okolicznościowe dla rodziców, imprezy dla dzieci, wizyty nauczyciela w domach oraz odrabianie prac domowych przez dzieci. W kontekście tych sytuacji respondenci wybierali charakterystyczny dla nich rodzaj zachowań, opisany na odpowiednio przygotowanych skalach. Badania wzajemnych relacji interpersonalnych wykazały na przykład, że podczas wywiadowek — zachowania typu podnoszącego lub podnosząco-wymiennego statystycznie częściej występowały u rodziców, nauczyciele zaś — nawet trzykrotnie częściej — prezentowali zachowania obniżające. Analizując zachowania interpersonalne nauczycieli wobec rodziców i rodziców wobec nauczycieli, trzeba podkreślić, że choć generalnie miały one charakter podnosząco-wymienny, to w wielu sytuacjach społecznych, w których dochodziło do współdziałania, rodzice częściej niż nauczyciele sygnalizowali tendencje kooperacyjne (zob. W. Żłobicki, 2000, s. 99–114). Innymi słowy, tendencje do zachowań wspierających i kooperacyjnych, które konstytuują współdziałanie, były silniejsze u rodziców, słabsze zaś u nauczycieli. Wszystkie przytoczone tu teksty podkreślają niespójność w wypełnianiu roli zawodowej przez nauczycieli, co można uznać za przejaw ukrytego programu.

4. Środowisko pozaszkolne

Jak już wcześniej kilkakrotnie wspominałem, mówiąc o ukrytym programie, nie powinniśmy się ograniczać w jego analizie wyłącznie do sytuacji dydaktycznych i do terenu szkoły. Potwierdzają to między innymi rozważania B. Dziedzica (1997), który spojrzął na niejawny program, czyniąc obiektem obserwacji internat. Poszerzył dzięki temu pozaszkolny nurt badawczy, który do niedawna rzadko był obecny w analizach ukrytego programu. Najważniejsze spostrzeżenia, jakie przedstawił autor, dotyczą wyraźnych różnic w definiowaniu tych samych zjawisk przez wychowawców i wychowanków, istnienia podziału terytoriów będących w ich posiadaniu, mechanizmów ugruntowujących przemoc itd.

Inne spojrzenie na środowiskowe uwarunkowania ukrytego programu przedstawił M. Zemło (1996), który w swoich analizach na wstępie postawił pytania:

- czy z „ukrytością” należy wiązać nieświadomość, niecelowość bądź niezamierzoną działalność nauczających?;
- czy oficjalny program jest tylko kurtyną, w cieniu której realizowany jest zupełnie inny, nieprzystający do niego program, i komu zależy na istnieniu takiego stanu rzeczy?

Autor założył, że mówiąc o ukrytym programie, ma się na myśli nie tylko wiedzę, ale wszystko to, co jest wynikiem procesu edukacyjnego. W związku z tym posługuje się pojęciem „efektów edukacyjnych”, które są aktywnie kształtowane przez konteksty edukacyjne, wyznaczone możliwym do stwierdzenia oddaleniem od miejsca, gdzie się odbywa kształcenie. Owe konteksty edukacyjne uczynił przedmiotem swoich badań. Kontekst pierwszy nazwany jest szkolnym; kontekst drugi — pozaszkolny — wychodzi poza obręb szkoły, ale jest z nią silnie związany; kontekst trzeci, najszerszy określa się jako społeczny. Biorąc pod uwagę elementy ukrytego programu przestrzeni występujące w pierwszym z tych kontekstów, możemy analizować na przykład dynamiczne układy interpersonalne między uczniami i nauczycielami, istnienie w zespole nauczycielskim odmiennych koncepcji edukacyjnych, liczebność i przegęszczenie klas, możliwości wpływu i wpływ uczniów na aranżację pomieszczeń w szkole, pozostawienie do dyspozycji uczniów sfery ich prywatności, sposoby pracy w szkole, warunki organizacyjne i infrastrukturę, możliwość dysponowania przez nauczyciela pomieszczeniami o charakterze specjalistycznym — laboratoriami, pracowniami, salami gimnastycznymi etc.

Drugi, szerszy kontekst związany jest ze środowiskiem pozaszkolnym. Chodzi tu przede wszystkim o rodzinę, grupy rówieśnicze, społeczności lokalne, sposób kierowania edukacją przez struktury władzy. Do tego obszaru zaliczymy decyzje nadzoru merytorycznego i administracyjnego nad szkołą, mogące utrudniać edukacyjną efektywność szkolnictwa. Przykłady to: niedostatek funduszy na remonty i modernizację szkół, kiepska funkcjonalność budynków, brak sali gimnastycznej czy praca dydaktyczna na dwie zmiany.

Kontekst trzeci — najszerszy z prezentowanych wyżej — wika edukację w splot wielu uwarunkowań o charakterze społecznym, politycznym,

ekonomicznym etc. To tu „edukacja ginie w splocie różnorodnych sfer życia społecznego i działalności jego członków. By ją zrozumieć, nieodzwonne jest spojrzenie, które ogarnia tak odległe obszary, jak: technologia, ekonomia, mody społeczne, systemy polityczne itd. Są one pozornie wyabstrahowane od tego, co dzieje się w klasie szkolnej i od interesujących nas efektów edukacyjnych, lecz odnajdywane efekty podkreślają ich znaczenie” (M. Zemło, 1996, s. 149–150). Skutki edukacji zależą zatem od struktury klasowej społeczeństwa, urbanizacji, aktualnych trendów w stylu życia, stanu gospodarki, poziomu życia itd. Jeśli na przykład ogólnej koncepcji edukacji informatycznej nie towarzyszy stworzenie w każdej szkole dostępu uczniów do komputera — należy to uznać za przejaw ukrytego programu. Idea powszechnej dostępności kształcenia na poziomie wyższym bez zagwarantowania bazy lokalowej do prowadzenia zajęć w mniejszych ośrodkach akademickich wyłącza z grona potencjalnych studentów tych, których z przyczyn ekonomicznych nie stać na studiowanie w miastach uniwersyteckich. Pogłębia się więc nisza szczególnie dotykająca środowisko wiejskie.

Na niejawny program narzucania jednostce potrzeb konsumpcyjnych towarzyszący oficjalnemu programowi rozwijania i umacniania procesu demokratyzacji społeczeństw zwrócił uwagę Z. Melosik (1999). Wskazał, że hasła poszerzania wolności człowieka wprzęgnięte są w tryby masowej konsumpcji. W krajach o wysokim poziomie rozwoju ekonomicznego (jak np. Stanach Zjednoczonych) tworzą się całe grupy ludzi nieuprzywilejowanych, wyobcowanych — postrzegających „[...] swoją sytuację właśnie w perspektywie braku dostępu do konsumpcji” (Z. Melosik, 1999, s. 78). Procesy socjalizacji w takiej atmosferze nacisku, zorganizowanego przez wielkie korporacje przemysłowe za pomocą mass mediów, skutkują poczuciem niesprawiedliwości z powodu braku możliwości życia według standardów wyznaczonych przez posiadanie dobrej klasy samochodu, domu itp. Oczywiście w Polsce poziom ten wyznaczają nie tyle dobra luksusowe (choć i one grają tu rolę), lecz podstawowe potrzeby bytowe, zaspokajane w stopniu niedostatecznym bądź pozostające w atrofii — szczególnie u dużej grupy rodzin dotkniętych skutkami rosnącego bezrobocia oraz patologii społecznej.

Ekspansywne reklamy dóbr konsumpcyjnych mogą pogłębiać frustrację. Stąd już krok do agresji i zachowań przestępczych, które się różnią je-

dynie skalą i zakresem w zależności od struktury społeczeństw. Głośne w świecie były zamieszki na tle rasowym i masowe grabieże sklepów w USA w roku 1992, po tym, jak sąd uniewinnił białych policjantów od odpowiedzialności za śmiertelne pobicie Murzyna. Jeden z czarnoskórych rabusiów powiedział przed kamerą telewizyjną: „[...] jest to jedyna okazja zdobycia dobrego telewizora czy magnetowidu, na które nigdy nie mógłbym sobie pozwolić” (za: Z. Melosik, 1999, s. 78). W naszym kraju plagą na niektórych osiedlach mieszkaniowych są włamania do piwnic i kradzieże wyposażenia samochodów stojących na parkingach. Spieniężenie skradzionych lusterek, odtwarzaczy samochodowych czy przechowywanych w piwnicach rowerów — to dla młodocianego przestępcy często jedyna okazja, by kupić wymarzony (a wcześniej zareklamowany) sprzęt. Jak pisze Z. Melosik (1999, s. 79), „[...] sukces w narzucaniu ideologicznie skonstruowanej wolności — jako wolności do konsumpcji — powoduje, że ludzie rzeczywiście czują się wolni, mając możliwość wyboru między setkami typów telewizorów, produktów żywnościowych czy sposobów spędzania wolnego czasu [...]”. Paradoxs tej sytuacji polega na tym, że subiektywne poczucie wolności wyboru staje się w istocie dla wielu ludzi pułapką. Wolność ta jest bowiem kreowana niejawnie i budowana między innymi na upowszechnianych wzorach konsumpcji. Takie wieloaspektowe — wyznaczone mikro- i makroskalą — socjologiczne spojrzenie na skutki edukacyjne wydaje się dla pedagogiki wartościową próbą wyjścia poza analizy ukrytego programu zawężone wyłącznie do szkolnego kontekstu.

Rozdział II

Teoretyczne i empiryczne spojrzenie na przestrzeń edukacyjną

Myśląc o przestrzeni, kojarzymy ją przede wszystkim z naukami matematycznymi i jej trzema wymiarami. W istocie jednak jest to „jedna z podstawowych kategorii filozoficznych zarówno w teorii bytu, jak i w teorii poznania, obecna również w fizyce i psychologii”¹. W skrótowym, encyklopedycznym opisie tego pojęcia warto wspomnieć o Demokrycie, który po raz pierwszy opisał przestrzeń jako próżnię z poruszającymi się w niej atomami, i Kartezjuszu — utożsamiającym przestrzeń wyłącznie z materią. Z punktu widzenia naszych rozważań interesujący jest — zaproponowany przez Newtona — podział na przestrzeń względną (materialną, znaną z doświadczenia) i absolutną (niematerialną, posiadająca naturę duchową). Z kolei Einsteinowska koncepcja czasoprzestrzeni, oparta na zrelatywizowaniu przestrzeni i czasu, postawiła pod znakiem zapytania powszechną tezę o nieskończoności i trójwymiarowości przestrzeni. Tym samym A. Einstein uznał, że przestrzeń uzależniona jest od ciał, które się w niej znajdują. W filozofii pojęcia tego używał Platon dla określenia czynnika pośredniczącego między światem idei a światem przedmiotów oraz I. Kant, dla którego przestrzeń była formą zmysłowości.

Próby wykorzystania tego pojęcia przez nauki humanistyczne opierają się na założeniu, że przestrzeń można także rozumieć jako twór społeczny,

¹ Zob. przegląd encyklopedyczny pojęcia „przestrzeń” w *Popularnej encyklopedii powszechnej* wydanej przez Oficynę Wydawniczą „Fogra”, Kraków 1996, t. 14 (po-q), s. 306–307.

ludzki. Wskazał na to już F. Znaniecki (1938, s. 91), prezentując pogląd², że „zespoły ludzkie, zwłaszcza zespoły tworzące grupy zorganizowane, zwykle mają w sferze zbiorowego doświadczenia i działania pewne wartości przestrzenne [podkr. — W. Ż.], które traktują jako wspólna »wartość« nie w sensie czysto ekonomicznym, lecz w tym ogólniejszym znaczeniu, że nimi wspólnie »władają«, posługując się nimi dla wykonywania czynności zbiorowych lub upoważniając jednostki do posługiwania się nimi, przy wykonywaniu pewnych czynności indywidualnych”. F. Znaniecki (1938, s. 91) zwracał uwagę na symboliczny wymiar przestrzeni wyznaczony przez ludzkie doświadczenie, wartości, uczucia i dlatego używał pojęcia „wartości przestrzenne”, o których pisał: „takie »wartości« czy »wartości przestrzenne« są to na przykład miejsca zajęte lub puste, wnętrza przestrzenne lub ciasne i w przeciwieństwie do ich »zewnątrza«, siedziby, okolice, ośrodki, granice, tereny wymierzone, przestworza niewymierne, »strony« (przód, tył, prawa, lewa, góra, dół), »strony świata, dalekości, bliskości, perspektywy, drogi, bezdroża« etc.”.

Współczesna humanistyka potwierdza aktualność myśli F. Znanieckiego i uzasadnia sens badania obszarów istotnych z punktu widzenia efektywności edukacji, choć jednocześnie należy odnotować zróżnicowane sposoby naukowego uzasadniania i wykorzystania tej wiedzy. Dla przykładu — antropologiczne aspekty wiedzy o przestrzeni zaprezentował E. T. Hall (1978), z punktu widzenia socjologii edukacji pisał o tym R. Meighan (1993), próbę uporządkowania wiedzy o przestrzeni jako przedmiocie namysłu dla pedagoga-humanisty podjął A. Nalaskowski (2002).

Spróbujmy zatem rozważyć, jak procesy edukacyjne mogą być uzależnione od przestrzeni, a więc od rozwiązań architektonicznych i organizacji wnętrza budynków, w których się prowadzi nauczanie. Można tu mówić o ukrytym programie przestrzeni, program ten bowiem dotyczy także miejsc, w których się odbywa edukacja.

Otoczający nas świat materialny może nadawać aktywności człowieka różne znaczenia. Celną obserwacją tego problemu odnotował S. Strunsky (za: R. Meighan, 1993, s. 85), stwierdzając, że „to, co na stacjach metra nazywa się zatłoczeniem, jest bardzo cenione w klubach nocnych jako znak intymności”.

² F. Znaniecki powoływał się na twórców chicagowskiej szkoły ekologicznej, którzy analizowali głównie przestrzeń miasta.

Dla Yi-Fu Tuana (1987) przestrzeń jest bezosobowa, istnieje jako neutralny zespół zdarzeń, przedmiotów i wymiarów. Dopiero gdy człowiek nada tej przestrzeni konkretne znaczenie (jawne lub ukryte — dop. W. Ż), staje się ona miejscem. Wydaje się, że ten punkt widzenia może być dla pedagogów niezwykle inspirujący.

Wspomniany już, znany antropolog amerykański, A. Hall (1978, s. 23), który zajmował się postrzeganiem przez człowieka przestrzeni społecznej i indywidualnej, stworzył pojęcie „proksemika”. Określał nim interdyscyplinarną, teoretyczną i praktyczną refleksję dotyczącą „posługiwania się przestrzenią jako szczególnym wytworem kultury”. W wyniku wieloletnich badań doszedł do wniosku, że niemal wszystko to, czym człowiek jest i co robi, jest związane z doświadczaniem przestrzeni. Owo doświadczanie oparte jest bowiem na postrzeganiu świata poprzez receptory: wzroku, słuchu, węchu, ciepła, kinestetyczny — w kontekście różnorodnych okoliczności, stanów emocjonalnych i sposobów działania (A. Hall, 1978, s. 242–243). Wiedza zgromadzona przez tego badacza może być pomocna w badaniu szkoły, która niewątpliwie jest wytworem kultury. Zatem można mniemać, że komentarz na temat roli, jaką może pełnić układ przestrzeni otaczający uczniów i nauczycieli — wydaje się mieć istotne znaczenie. Najpierw jednak trzeba odpowiedzieć na pytanie, o racjonalne przesłanki przemawiające za tym, by się zajmować wpływem przestrzeni placówek edukacyjnych na kształcenie i wychowanie.

Poszukiwanie odpowiedzi ułatwia R. Meighan (1993, s. 85–98). Otóż, po pierwsze — poza formami kształcenia, takimi jak: uniwersytety otwarte, szkoły korespondencyjne, kursy telewizyjne czy szkoły radiowe, które nie korzystają z wyspecjalizowanych budynków, większość placówek musi funkcjonować w jakiejś określonej przestrzeni architektonicznej. Po drugie — stosunkowo niewielu badaczy edukacyjnych zajmowało się i zajmuje problemem ukrytego programu wynikającego z przestrzennej aranżacji budynków szkolnych. Po trzecie — jak wskazują najnowsze analizy, autorytaryzm roli nauczyciela może być w pewien sposób wymuszony przez rozwiązania projektu architektonicznego szkoły. Po czwarte — architektura budynków szkolnych często jest uzależniona od czynników ekonomicznych (np. oszczędnościowych technologii, chęci maksymalnego wykorzystania przestrzeni itp.) lub od teorii edukacyjnych, co może stwarzać trudności użytkownikom chcącym zastosować odmienne koncepcje. Po piąte

— pomieszczenia szkoły (klasy szkolne, gabinet dyrektora, pokój nauczycielski itd.) mogą wskazywać na poglądy władz oświatowych i nauczycieli, wyrażające się w realizowanym programie³. Po szóste — na podstawie dotychczasowych studiów wydaje się, że wpływ przestrzeni placówek edukacyjnych na efekty ich pracy — choć nie nosi znamion czynnika determinującego — jest jednak istotny i jego znaczenie jest nazbyt często niedoceniane.

Przytoczone tu argumenty wydają się na tyle przekonujące, że uzasadniają dociekania badawcze. W pierwszej kolejności niewątpliwie trzeba zwrócić uwagę na różnorodność podejść do problemu ukrytego programu przestrzeni. W książce A. Nalaskowskiego (2002) poświęconej etnograficznemu badaniu przestrzeni szkoły można znaleźć przegląd publikacji szczególnie przydatnych w studiach nad ukrytym programem przestrzeni wykorzystywanej do celów edukacyjnych. Jednym z badaczy był H. Zygner (1979). Zajął się on budynkiem szkolnym z perspektywy historycznej i wykazał, że mimo modyfikacji wyglądu szkoły nie zmienił się sposób rozmieszczenia klas. Podobnie niezmiennie — zarówno dawniej, jak i obecnie — pozostaje nikłe zainteresowanie pedagogów kwestią przestrzeni, w jakiej się odbywa edukacja. Wyjątkowy charakter ma książka J. Włodarczyka *Architektura szkoły* (1992), będąca efektem poszukiwania takiego modelu architektonicznego szkoły, który mógłby sprzyjać budowaniu pozytywnych więzi w diadach — między nauczycielem i uczniem, uczniem i uczniem, nauczycielem i nauczycielem. Przede wszystkim jednak chodzi o to, by budynek szkoły służył jego najpierwszym i najważniejszym użytkownikom — uczniom, a nie tylko nauczycielom. W swoich rozważaniach autor podkreśla, że „rola architektury szkoły w wychowaniu społeczeństwa jest szczególna, jest ona czynnikiem w życiu młodego człowieka, stwarza-

³ Przykłady odseparowywania się nauczycieli od uczniów dostarcza nam codzienność. W drzwiach prowadzących do wielu pokoi nauczycielskich montowane są specjalne, zatrzasujące się zamki bez klamek z zewnątrz, które uniemożliwiają otwarcie ich od strony korytarza przez osoby nieposiadające klucza (czyli uczniów i rodziców). Przykład kolejny: w pewnej szkole podstawowej w dawnej NRD na własne oczy widziałem pokój dyrektora urządzonego w kuriozalny sposób. Otóż ciężkie, obite stalową blachą drzwi — otwierane były zamkiem elektromagnetycznym, ukrytym pod blatem biurka. Biurko — usytuowane w przeciwnym rogu pokoju — dzieliła od drzwi kilkunastometrowa przestrzeń. Przed drzwiami tego „gabinetu” znajdował się przycisk dzwonka, którym się anonsowało chęć wejścia do dyrektora.

jącym okazje do pierwszych kontaktów z kształtowaną przestrzenią i pierwszych na nią reakcji. Podobne nawyki i doświadczenia powinny być więc wzorem do naśladowania, a są, niestety, często przykładem negatywnym. Duch miejsca jest czymś niezmiernie realnym” (J. Włodarczyk, 1992, s. 62). W zamyśle autora, architekci mają traktować szkołę jako świątynię ducha, w której powinno być bezpiecznie, cicho i czysto. Przejeżdżam po kraju wiele kilometrów samochodem i często zadaję sobie pytanie: Jakie warunki do pracy umysłowej uczniów i nauczycieli stworzyli ci architekci, którzy zaprojektowali budynki szkolne przy ruchliwych ulicach? Duży ruch samochodowy, szczególnie latem, utrudnia koncentrację na lekcji. Kilkakrotnie sam znalazłem się w sytuacji, gdy hałas dochodzący z ulicy uniemożliwiał pracę w klasie.

Co można powiedzieć o kompetencjach projektantów wielkich osiedli mieszkaniowych, w których dzieci idące do szkoły zmuszone są przechodzić przez niebezpieczne, ruchliwe ulice? Tworzenie budynku szkoły to nie tylko projektowanie murów, ale także projektowanie ludzkich odczuć, nastawień i reakcji. Podobne nastawienie odnajdujemy u R. Meighana (1993, s. 75), który stwierdził, że klasa szkolna jest „nawiedzona przez duchy architektów, którzy ją zaprojektowali oraz ich doradców”.

R. Meighan zajął się wieloma aspektami wpływu przestrzeni na edukację. Stwierdził między innymi, że budynek szkolny jest polem doświadczeń dla różnych grup ludzi korzystających z przestrzeni szkolnej. Przeanalizował różne cechy budynku z punktu widzenia nauczyciela oraz elementarnych założeń dotyczących uczenia się i kierowania tym procesem. Oparł się w swoich analizach na pracach A. T. Halla (za: R. Meighan, 1993, s. 94), dla którego przestrzeń jest swoistym „bezgłośnym językiem” (*silent language*). Posłużył się przykładem instytucji edukacyjnych, w których porozumiewanie się nauczyciela z uczniami jest związane z zachowaniami przestrzennymi uczniów. Jedną z cech takiego zachowania jest „terytorializm”, o którym A. T. Hall (1959, za: R. Meighan, 1993, s. 94) pisał, iż „wykształca się tak gwałtownie, że już nawet drugi wykład z cyklu wystarcza, aby stwierdzić, że znacząca część spośród uczęszczających na wykład siedzi na tych samych miejscach co poprzednio. Co więcej, gdy ktoś siedział wcześniej na jakimś upatrzonym miejscu, a miejsce to zajął inny słuchacz, dostrzec można przelotną irytację. Widoczna jest tu pozostałość starego nakazu pozbywania się intruza”. Teza A. T. Halla wydaje się sprawdzalna w każdym

niemal zespole uczniowskim, ponieważ poszukiwanie, a następnie zajmowanie i pilnowanie swojego miejsca jest ważnym rytuałem szkolnym. Z jednej strony bowiem można mówić o autonomicznym wyborze przez ucznia miejsca w klasie, co służy mu zapewnieniu poczucia bezpieczeństwa; z drugiej zaś istnieje władza nauczyciela nad przestrzenią klasy i znajdującymi się w niej uczniami. Jak twierdzi A. Nałaskowski (2002, s. 49–50), zajmowanie miejsc przez uczniów w sensie symbolicznym i rytualnym zależy od nauczyciela. Może on decydować nie tylko o tym, że ktoś ma zająć takie a nie inne miejsce („Mateusz pójdzie do ostatniej ławki, bo jest wysoki i będzie także stamtąd dobrze widział tablicę”), ale także określa poziom akceptacji osoby ucznia odległością między ławką i katedrą (uczniom najmniej akceptowanym wyznaczone są najdalsze ławki).

Dokonując rozeznania prób empirycznego badania ukrytego programu, warto przypomnieć o dokonanej przez B. Dziedzica (1997) analizie wpływu przestrzeni na wzajemne relacje między wychowawcami a wychowanymi w internacie. Odnotował on, iż rzeczywistym powodem konfliktów między wychowawcami a wychowanymi są złe rozwiązania architektoniczne, kiepskiej jakości urządzenia codziennego użytku i elementy wyposażenia budynku, w którym się znajdował internat. Autor podkreślił, że internat postrzegany jest przez wychowanków „jako miejsce, w którym życie toczy się na niby, gdzie trzeba udawać pewne zachowania i podporządkowywać się władzy wychowawców. Opuszczenie tego miejsca zwalnia z tych wszystkich obowiązków i pozwala na robienie rzeczy, które nie mogłyby wystąpić na terenie internatu czy szkoły” (B. Dziedzic, 1997, s. 26).

Terytorium internatu jest wyraźnie podzielone na część, gdzie obowiązuje władza dorosłych, i część, która jest uznawana przez uczniów — mieszkańców internatu za „własną”. W „posiadaniu” wychowanków są sanitariały, zapasowe klatki schodowe, zaułki budynku. Terytorium obce młodzieży to pomieszczenia objęte permanentną kontrolą wychowawców. Do tej kategorii można zaliczyć pokoje wychowawców, świetlice, pokoje nauki własnej i stołówkę. Pokoje wychowanków nie są uznawane przez nich jednoznacznie jako „swoje”, ponieważ obowiązują w nich pewne zwyczaje i normy narzucone przez dorosłych. Chodzi tu przede wszystkim o zakaz zamykania drzwi na klucz, częste wizyty wychowawców, ograniczenia w tworzeniu przez mieszkańców własnego wystroju. Szczególnie negowane są wchodzenie bez pukania oraz kontrola szafek osobistych.

O roli przestrzeni w pracy poradni psychologiczno-pedagogicznej pisała także E. Zierkiewicz (1996, s. 31–32). Wskazała ona na trudności lokalowe, ciasnotę pomieszczeń, w których pracuje się z klientami korzystającymi z porad. Brak miejsca utrudnia funkcjonalne ustawienie mebli, a to z kolei nie sprzyja właściwemu kontaktowi doradcy z klientem. Ze względu na ograniczenia przestrzenne, osoby korzystające z poradni mogą odnosić wrażenie przytłoczenia. Jeśli na przykład w pokoju doradcy czy terapeuty znajdują się przypadkowo skompletowane stare bądź mało funkcjonalne meble — może to zostać odebrane jako swoisty chaos towarzyszący pracy i ją utrudniający.

Bogaty materiał zaprezentowała E. Siarkiewicz (2000), która posłużyła się metaforą uczestnictwa w „teatrze życia przedszkolnego”⁴. Wykorzystując nurt etnograficznych badań jakościowych, spojrzała na instytucję przedszkola z punktu widzenia uczestnika i osoby zaangażowanej w problemy badanej zbiorowości. Autorka pracowała w przedszkolu jako nauczycielka i współpracownik przedszkola (jako pedagog poradni psychologiczno-pedagogicznej), co pozwoliło jej na prowadzenie badań niejako od wewnątrz placówki i przyjęcie roli uważnego obserwatora, doświadczającego sytuacji dziejących się „tu i teraz” oraz zdolnego do wpływania na przebieg tych sytuacji.

Wśród wielu wątków badawczych podjętych przez E. Siarkiewicz obecny jest między innymi ogląd ukrytego programu przestrzeni przedszkola z perspektywy: dyrektora, nauczycieli, pracowników obsługi oraz dzieci i ich rodziców. Autorka stwierdza, że pełniona rola określa możliwości poruszania się po budynku. Dyrektor jest jedyną osobą posiadającą swój własny gabinet, mającą pełny dostęp do wszystkich pomieszczeń, których przeznaczeniem może w pewien sposób kierować. Własne sposoby „oswajania się” z budynkiem, organizowania własnego terytorium mogą tworzyć nauczyciele (np. biurko, szafa), dzieci (np. szuflada, półka), pracownicy obsługi (np. pomieszczenie gospodarcze), rodzice (szatnia lub z rzadka pomieszczenia administracyjne). Każdy z użytkowników w specyficzny sposób wykorzystuje kilka rodzajów przestrzeni: dydaktyczną (sale przeznaczone do zajęć konkretnej grupy wiekowej); specjalistyczną (m.in. sale gimnastyczne,

⁴ Odnajdujemy tu inspirację pracą A. Janowskiego, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1989.

pracownie logopedyczne, gabinety lekarskie, stołówki etc.); wielofunkcyjną (aule, hol); komunikacyjną (korytarze, schody); administracyjną (gabinety dyrektora, magazyny). Wszędzie tam mogą się ujawniać ukryte przesłania przestrzeni wynikające z wielkości budynku, cech projektu architektonicznego, wyposażenia poszczególnych pomieszczeń, a także narzuconych sposobów wykorzystywania tej przestrzeni. Autorka zwraca również uwagę na zjawisko tłoku jako ubocznego efektu podziału i dystrybucji przestrzeni przedszkola. Tłok, który jest skutkiem przymusowego dzielenia przestrzeni, sprzyja wielu niekorzystnym dla dzieci, trudnym do uniknięcia zjawiskom (E. Siarkiewicz, 2000, s. 148):

- beczynnemu i nudnemu czekaniu (na dostęp do zabawek, posiłek);
- niemożności działania, mogącej powodować frustrację;
- przerywaniu, kojarzonym często z poczuciem bezsilności (np. w wypadku dyrektywnego kierowania aktywnością dzieci i przerywania ich zabaw);
- wzajemnemu przeszkadzaniu w różnych formach aktywności.

Ciekawy wydaje się materiał zebrany przez A. Nalaskowskiego (2002), który wraz z zespołem przeprowadził w gimnazjach sondaż wśród 98 uczniów, 35 nauczycieli i 45 rodziców. Charakter badań nie upoważniał autora do daleko idących uogólnień, ale pozwolił na porównanie sposobu postrzegania różnych miejsc w szkole, także w kontekście funkcjonowania w nich dzieci. Okazało się, że szkoła najbardziej nie podoba się uczniom (blisko połowie), w dalszej kolejności nauczycielom (41%) i około 1/3 badanych rodziców. Oznacza to wyraźnie niski poziom akceptacji przestrzeni, w której przebywają nauczający i uczący się. Wyraźne rozbieżności zauważymy także, gdy się przyjrzymy zestawieniu rodzicielskich, uczniowskich i nauczycielskich opinii na temat miejsc, w których uczniowie dobrze się czują. Zdaniem 63% rodziców, takim miejscem jest klasa szkolna — pogląd ten podziela jednak tylko 9% uczniów. Jeśli co czwarty uczeń sygnalizuje, że najchętniej przebywa na korytarzu, to tylko co dwunasty z rodziców uważa, że tam dzieci czują się najlepiej. Opisywana przez uczniów rzeczywistość różni się zatem z opinią rodziców, że szkoła (utożsamiana przecież klasą i lekcjami) jest przestrzenią przyjazną dzieciom.

Tabela 4.

Dokąd idzie uczeń, gdy jest mu źle? (źródło: A. Nalaskowski, 2002, s. 18)

	szatnia	wc	boisko	teren pozaszkolny	urząd ⁵	zakamarki ⁶
Uczniowie	11%	17%	4%	18%	0%	48%
Nauczyciele	8%	34%	18%	0%	7%	0%
Rodzice	0%	0%	28%	6%	39%	0%

Jeśli przyjrzymy się powyższej tabeli, to utwierdzimy się w przekonaniu, iż rodzicielski i nauczycielski obraz korzystania przez uczniów z przestrzeni szkoły niepokojąco odbiega od prawdy ujawnianej przez dzieci. Zdaniem blisko 40% rodziców — w trudnych sytuacjach ich pociechy udają się po pomoc do pedagoga szkolnego, nauczycieli itd. Taką wiarę w skuteczność szkolnych autorytetów podważają uczniowie, z których co drugi zaszywa się wtedy w zakamarkach, a co piąty wychodzi na teren pozaszkolny lub do ubikacji. Co trzeci nauczyciel uważa, że miejscem, gdzie spotykają się uczniowie przeżywający problemy, jest szkolna toaleta, co — zdaniem A. Nalaskowskiego (2002, s. 19) — można uznać za swoistą recenzję wystawioną podopiecznym. Przytoczone wyżej rozbieżności w postrzeganiu przestrzeni szkoły można uważać za kolejny dowód istnienia ukrytego programu w szkole.

1. Użytkownicy przestrzeni szkoły

Mówiąc o ukrytym programie budynków szkolnych, warto się zastanowić, jak ów budynek może być postrzegany przez różne grupy ludzi związane z nim w określony sposób? Można przyjąć, że dla uczniów jest to

⁵ Skrótowe określeniem „urząd” oznacza kontakty z pedagogiem szkolnym, dyrektorem, nauczycielami etc.

⁶ Na użytek tej interpretacji przez „zakamarki” rozumie się miejsca będące poza stałą kontrolą nauczycieli i personelu szkoły. Mogą być to nisze okienne, załomy ścian, oddalone i zaciemnione narożniki, półpiętra etc.

miejsce spotkań z innymi uczniami, gdzie się spędza znaczną część dnia i doświadcza różnorodnej, czasem toksycznej aktywności nauczycieli; gdzie się często realizuje strategie przetrwania (A. Janowski, 1989, s. 199–222).

Dla nauczycieli — budynek szkolny to kilka wybranych pomieszczeń: pokój nauczycielski, w którym się zwykle zaczyna i kończy czas przebywania w szkole; klasa lub klasy, w których, co prawda, uczniowie siedzą w stałym szuku ławek, mimo to nikt nie jest w stanie przewidzieć biegu wydarzeń podczas lekcji. Dla rodziców — będzie to klasa szkolna, znana choćby z okresowych spotkań z nauczycielami, gabinet dyrektora, aula szkolna, gdzie się odbywają uroczystości. Będzie to obiekt, do którego rodziców zaprasza się zbyt rzadko. Chodzi tu o prawdziwie gościnne zaproszenie, a nie wezwanie do szkoły na tzw. wywiadówki, podczas których rodzice siedzą po tej samej stronie sali, co ich dzieci, nauczyciel zajmuje zaś swoją uprzywilejowaną pozycję — miejsce przy katedrze. Pobyt w budynku szkolnym na wywiadówce może się kojarzyć z dyskomfortem nie tylko psychicznym, ale i fizycznym. Okoliczności często zmuszają rodziców do spędzania wywiadówki w niewygodnych, zbyt małych krzesłach — zimą nieraz siedzą w wierzchnich okryciach, których nie ma gdzie powiesić.

Dla obsługi administracyjnej szkoła bywa miejscem komplikacji wynikającej z konieczności sprzątnięcia klas, naprawiania ławek i krzeseł, wymieniaania wybitych szyb i zniszczonych wyłączników prądu. Dla wizytatora — szkoła to kilka wybranych pomieszczeń, którymi można się pochwalić przy okazji narad i spotkań kształceniowych. Politykowi — szkoła (najczęściej wyższa) może się kojarzyć z reprezentacyjną aulą, nadającą się do organizowania ważnych uroczystości.

Jak się wydaje, wszyscy wymienieni wyżej korzystający z budynku szkoły posiadają jego własny, bardzo specyficzny obraz. Jednocześnie każdy z nich odczuwa lub też tworzy sobie jakieś bariery lub utrudnienia w korzystaniu z wyspecjalizowanych pomieszczeń. Na przykład miejscem trudno dostępnym dla uczniów jest zwykle pokój nauczycielski i gabinet dyrektora. Polityk z rzadka zagląda do klasy szkolnej, a wizytator-pedagog do pomieszczeń szkolnego woźnego. Nawet dyrektor szkoły, w zależności od poczucia własnych kompetencji pedagogicznych, może omijać uczniowskie szatnie lub korytarze podczas przerw. Pojawiające się już coraz częściej w budynkach szkolnych firmy ochroniarskie, mające ponoć zapewnić

bezpieczeństwo uczniom i nauczycielom, dopełniają obraz niejawnych aspektów przestrzeni szkolnej.

Dostępność pomieszczeń szkoły dla jej klientów (uczniów i rodziców), można zatem skojarzyć z fortecą, czyli miejscem obronnym, niedostępnym. Istnieją jednak przykłady dostrzegania potrzeb uczniów przez organizatorów szkoły (nauczycieli) i takiego aranżowania przestrzeni szkolnej, w której znikają powszechne, typowe niedogodności i utrudnienia. Oto w informatorze jednej z wielkomiejskich szkół znalazł się następujący tekst: „Jak szybko się przekonasz [uczniu — dop. autora], nasza szkoła zapewnia Ci liczne wygody. Nie musisz już odmrażać sobie »pupci«, siedząc na zimnej posadzce; na naszych bardzo dużych i przestrzennych korytarzach zamontowaliśmy fotele jak w kinie »Bałtyk«, które na pewno pozwolą Ci zrelaksować się po 45 minutach wysiłku umysłowego. Kiedy odczujesz nagłą potrzebę fizjologiczną, zapraszamy Cię do wyremontowanych ubikacji. Oprócz mydła, papierowych ręczników, suszarki do rąk zapewniamy również duże lustro. Nasza toaleta wygląda prawie jak w McDonalddie! Uwaga!!! Dużym plusem naszej szkoły są szafki. Nie musisz »targać« do szkoły wszystkich potrzebnych Ci rzeczy. Część z nich możesz zostawić właśnie w szafce. Kolejnym atutem jest telefon. Znajduje się on na korytarzu, więc każdy ma do niego dostęp. Jak widzisz nasza szkoła to miejsce dla tych, którzy lubią »luksus«⁷”.

Przytoczona tutaj oryginalna pisownia pozwala przypuszczać, że tekst ten pisali sami uczniowie, co w kontekście ukrytego programu czyni tę obserwację wycinka rzeczywistości szkolnej bardziej wiarygodną. W większości szkół na korytarzach można usiąść jedynie na zimnej posadzce, w toaletach często brakuje mydła i papieru toaletowego, a automat telefoniczny do niedawna był w nich rzadkością. Wypada się więc zgodzić z autorami, że opisywane rozwiązania, są wyjątkowe, a zaprezentowany tekst z informatora szkolnego można uznać za świadectwo pozytywnego i konstruktywnego reagowania nauczycieli na niektóre przejawy ukrytego programu.

Kontynuując rozważania o różnych znaczeniach przestrzeni edukacyjnej, przyjrzyjmy się możliwościom komunikowania się uczniów i nauczy-

⁷ Tekst z informatora XXXII Liceum Ogólnokształcącego w Łodzi, zob. B. Śliwerski, 2001, s. 29.

cieli oraz elementarnym założeniom teoretycznym edukacji. A zatem korzystając m.in. z sugestii R. Meighana (1993, s. 87–94) — dotyczących wspólnej przestrzeni, w jakiej przebywają uczniowie i nauczyciele — można powiedzieć, że:

- w większości klas sposób rozmieszczenia stołów, ławek i krzeseł nadaje pomieszczeniu orientację: przód – tył. Teren „zarezerwowany” dla nauczyciela jest zwykle oddzielony od reszty klasy — wskazuje na to większe biurko, wyściełane miękkie krzesło lub fotel, lokalizacja tablicy i kosza na śmieci. To nauczycielskie terytorium może zajmować aż do jednej trzeciej całej dostępnej przestrzeni;
- sposób zajmowania miejsc przez uczniów jest wskaźnikiem oczekiwanego kanału komunikacyjnego. Zwykle kanał ten jest postrzegany jako skupiony głównie na nauczycielu lub skupiony wyłącznie na nauczycielu;
- klasy szkolne często są wskaźnikiem dystansu społecznego oraz stylów nauczania i wychowania o charakterze autorytarnym. Uczniowie są bowiem uzależnieni od uczącego — poczynając od stereotypowego przydzielania miejsc w klasie (wysocy na końcu, niscy na przodzie klasy), usadzania dziewcząt z chłopcami w klasach młodszych dla zachowania dyscypliny na lekcji, kończąc na wyznaczaniu ławek dla dzieci z trudnościami w uczeniu się;
- układ klasy kojarzy się z konfrontacją, z bitwą, w czasie której wytyczone są terytoria, każda ze stron prezentuje własną strategię walki, np.: zastraszanie, wywoływanie zdenerwowania, hałasowanie itp. (por. W. Żłobicki, 1999). Bitwa może się zakończyć zwycięstwem jednej ze stron lub rozejmem;
- układ pomieszczeń wewnątrz budynków często utrudnia indywidualne uczenie się i pracę w małych grupach. Uczniowie mają ograniczone prawa do korzystania ze szkolnych urządzeń, niektóre pomieszczenia są wręcz niedostępne;
- aranżacja przestrzeni budynków szkolnych wprowadza reguły odmienne niż w domach — np.: osobne toalety dla dziewcząt i chłopców, regularne uczenie się w dużych grupach formalnych, specjalne pomieszczenia dla tzw. nadzoru pedagogicznego, czyli dyrekcji;
- w wielu klasach panuje duch tymczasowości, charakteryzujący się brakiem oznak przywiązania uczniów do pomieszczeń, w których spędzają

codziennie kilka godzin. Rzadko spotyka się wystrój klasy zaaranżowany przez nich samych, decyzje o wyeksponowaniu prac uczniowskich podejmuje zwykle nauczyciel według własnych, często niezgodnych z dziećmi, kryteriów; szczególnie zauważalne są różnego rodzaju gazetki ścienne;

- część wytwórców mebli szkolnych, a także administratorów szkół, nie dostosowuje wysokości szaf, regałów i półek do wzrostu uczniów, co może utrudniać właściwe wykorzystywanie pomieszczeń dydaktycznych — zbyt duże albo za małe krzesła i stoliki, niedostosowane do wzrostu dzieci, sprzyjają wadom postawy i stanowią zagrożenie dla zdrowia;
- w wielu szkołach ustawiczne przemieszczanie się uczniów z sali do sali jest uzasadniane potrzebą wykorzystywania gabinetów przedmiotowych. Jednak sporo tych pomieszczeń nie posiada nawet elementarnego wyposażenia w pomoce dydaktyczne — często można spotkać np. gabinet matematyczny z kilkoma pożółkłymi planszami wzorów matematycznych, gabinet fizyczny z popsutymi urządzeniami do demonstracji doświadczeń czy też pomieszczenie z obcojęzycznymi czasopismami, nazywane szumnie gabinetem do nauki języków;
- budynki wprowadzają również, nieosiągalne w większości domów udogodnienia, takie jak: biblioteki, wyposażone sale sportowe, gabinety lekarskie;
- istnieją także miejsca (m.in. toalety szkolne, różnego rodzaju zakamarki), w których bez nadzoru dorosłych mogą się odbywać pewne rytualne zachowania: np. palenie papierosów, subkulturowe zjawisko „fali uczniowskiej”.

Wydaje się, że wszystkie te spostrzeżenia wyraźnie wskazują na istnienie zamaskowanej konotacji przestrzeni szkolnej, odmiennej od jej oficjalnych założeń. Jeden z badaczy ukrytego programu w szkole — Ph. Jackson (za: R. Meighan, 1993, s. 78) podkreślił, że „większości uczniów przez część czasu, a części uczniów przez większość czasu klasa szkolna przypomina klatkę, z której nie ma ucieczki”. Trudno nie uznać tego poglądu za zasadny, jeśli weźmiemy pod uwagę choćby mechanizmy kontroli i ocenia-
nia stosowane wobec uczniów. Wiele lat wcześniej dostrzegł to J. Korczak (1993, s. 371), obserwując terytorium klasy:

„Stasia — obserwacja 8 minut.

1. Wybiegła do innej ławki.
2. Ukłękła przy swojej ławce.

3. Znów do innej (rozmowa szeptem)
4. Znów do swojej.
5. Rozmawia z sąsiadką, ta wychodzi z ławki, Stasia na jej miejsce.
6. Przy stoliku naucz. [nauczyciela — przyp. W. Ż.]
7. Wraca, w przejściu unosi się na rękach, silnie nachyla.
8. Oparta o ławkę rozmawia z dwiema cichym półgłosem.
9. Śmiech — rozmowa z grupą pięciorga.
10. Szybko wraca do 4 ławki z wiadomością.
11. Wraca na miejsce.
12. Wraca — zagląda do książki sąsiadki”.

Opatrzył on swoje spostrzeżenia następującą konkluzją — „[...] w tej klatce wraz z dziećmi zamknięta jest i nauczycielka, ona nie tylko zmusza, ale i sama musi, męcząc, sama się męczy. Może dawniej próbowała, poszukiwała. Jeśli nie, to że nie wiedziała, nie umiała, warunki tak się złożyły. Mogła pomylić się w wyborze zawodu. Kto winien?”.

Trudno o prostą i jednoznaczną odpowiedź na postawione przez J. Korczaka pytanie, które nie straciło bynajmniej na aktualności. Próbując jednak wyjaśnić tę kwestię, przyjrzyjmy się typowej klasie szkolnej, znanej wszystkim z autopsji. Jak zaprojektowana jest taka klasa-klatka, z zamkniętymi w niej dziećmi i nauczycielką? Otóż jest to najczęściej architektoniczny model sali powielany od lat: ławki stojące w kilku rzędach (jedna za drugą) zwrócone są frontem do miejsca zajmowanego przez nauczyciela i tablicę. Uczniowie w ławkach i stojący naprzeciwko nauczyciel — wyznaczają pole konfrontacji między tymi, którzy jeszcze nie wiedzą i muszą się uczyć, a tym, który już wie — pełniącym rolę nauczającego.

W opinii A. Nalaskowskiego (2002, s. 55) klasa szkolna „jest minipaństwem, jest przestrzenią publiczną, w której wyraziście panuje podział na podporządkowanych i podporządkowujących. Wiszące na ścianie dekoracje, gazetki, makatki mają przekonać, że tak naprawdę jest to miejsce przyjemne i przyjazne. Tymczasem jest to silnie scentralizowany teren kultu nauczyciela, któremu instytucjonalnie przypisano wiedzę i etyczność postępowania”. Jak się wydaje, dla wielu uczniów poddawanych takiemu treningowi przez wiele lat, postawa podporządkowania i bierności, nawet w sytuacji, gdy można lub trzeba podjąć decyzję autonomiczną, staje się czymś normalnym. O tym, że tak jest w istocie, przekonałem się niejednokrotnie, gdy studenci z kolejnych grup konwersatoryjnych byli przeze mnie

zapraszani do sali, w której wszystkie krzesła i stoliki celowo złożone były w jednym kącie sali. Zwykle upływało co najmniej kilkanaście minut, zanim wszyscy studenci zajęli miejsca siedzące według ustalonego przez siebie porządku. Najczęściej wybierano tradycyjny układ klasy, choć zdarzało się, iż w wyniku wcześniejszych doświadczeń nad otwartym porozumiewaniem się w zespole inicjowano ustawienie krzesła na obwodzie koła. Ta sytuacja była punktem wyjścia do dyskusji o wpływie aranżacji przestrzeni na komunikowanie się ludzi między sobą.

W kontekście opisywanych sytuacji możemy posłużyć się pojęciem „kompetencji przestrzennych” (J. Steele 1973; za: R. Meighan, 1993, s. 94–95), rozumianych jako „posiadanie przez osobę zdolności do bycia świadomym jej otoczenia i wpływu tego otoczenia na nią” oraz „zdolność osoby do wykorzystywania i zmieniania otoczenia dla przybliżenia osiągnięcia własnych celów, bez niszczenia tego otoczenia czy pomniejszania poczucia efektywności działania zarówno własnego, jak i innych osób wokół tej osoby”.

Można się zgodzić z R. Meighanem (1993, s. 94), że wielu nauczycieli demonstruje ograniczone zachowania przestrzenne. Najczęściej spotykanym rozwiązaniem, przyjmowanym przez większość nauczycieli, jest bowiem taki układ przestrzenny sali lekcyjnej, w którym mogą widzieć wszystkich uczniów lub ich większość. Ich punkt widzenia decyduje o tym, że klasę uznaje się za „uporządkowaną”. O takim postrzeganiu klasy jako pomieszczenia pisał K. Konarzewski (1998, s. 129): „Na centralnym, uświęconym miejscu, niby ołtarz — stolik nauczyciela, a za nim tablica. Dalej — przestrzeń uczniów. Kilka rzędów stolików, pod ścianami jakieś szafy, zwykle zamknięte albo puste, na ścianach plansze z wyrazami na »rz« i wzorami na objętość graniastosłupa, na parapetach rachityczne paprotki. Kredowy pył pokrywa klasę patyną powagi i nudy. Cała ta scenografia od pierwszego dnia nauki przekonuje dziecko, iż klasa to miejsce, w którym się siedzi, że nawet gdyby można się było poruszać, nie odkryłoby się nic interesującego, że w klasie każdy pracuje z osobna nad tym samym, a o tym, co ma robić, decyduje nauczyciel”. Uczniowie pozostają w kontakcie wzrokowym przede wszystkim z nauczycielem oraz swoimi najbliższymi sąsiadami. Przesłaniem takiego układu jest patrzenie na wprost, dlatego w przestrzeni między każdym z uczniów a nauczycielem pojawiają się ludzkie ramiona, plecy i głowy. Jeśli przyjąć, że podstawą takiego sposobu porozumiewania się

jest komunikat „siedź i słuchaj”, to dominującą formą przekazu treści staje się wykład lub instruktaż. W tradycyjnym układzie przestrzennym klasy, kontakty społeczne ucznia są — jak podkreśla dalej K. Konarzewski — znacznie ograniczone. Współpraca między uczniami polega najczęściej na podpowiadaniu i ściąganiu, przez co przybiera formy nielegalne. Jeśli nauczyciel chciałby zaaranżować dyskusję lub zachęcić uczniów do wymiany poglądów, to opisane wyżej bariery z pewnością utrudniłyby to. Nauczyciel nieświadomy tego faktu może obwiniać uczniów o brak aktywności, niechęć do otwartego wyrażania poglądów. W istocie jednak to właśnie ten układ przestrzenny uniemożliwia wywołanie oczekiwanych reakcji. K. Konarzewski (1998, s. 129–130) wspomina o tym, że w krajach zachodnich już od lat sześćdziesiątych wypróbowywano bardziej swobodne, otwarte rodzaje architektury klasowego wnętrza. Mowa tu o wolnej przestrzeni w centrum, gdzie możliwa jest praca całej grupy, i niewielkich, wydrebnionych miejscach wyspecjalizowanej pracy mniejszych zespołów. A. Nalaskowski (2002, s. 52) sugeruje nawet, że najlepszą klasą szkolną może być całkowicie pusta przestrzeń, pozbawiona jakichkolwiek elementów wyznaczających aktywność ucznia.

Wspomnianymi wyżej kompetencjami przestrzennymi nauczycieli zajmował się w swoich badaniach S. Zifferblatt (za: R. Meighan 1993, s. 95), który dokonał analizy efektów pracy trzech nauczycieli o podobnych poglądach na nauczanie, nastawionych na wspieranie indywidualnej aktywności uczniów. Okazało się, że takie same zamierzenia nauczycieli — ale realizowane w odmiennym układzie przestrzeni klasy — przynosiły różne efekty. Zatem jeśli nauczyciel planuje pracę indywidualną uczniów bądź zamierza prowadzić dyskusję lub pracę zespołową, powinien uwzględnić charakter otaczającej uczniów przestrzeni. W środowiskach nauczycieli innowatorów można odnotować próby realizacji tego postulatu. Sprawdzone już na przykład efektywność przesuwanych ścian wewnątrz klasy, umożliwiających podzielenie dużego pomieszczenia na kilka mniejszych; wydzielania kąców do pracy i wypoczynku; montowania przesuwanych tablic na ścianach. Przesadą byłoby uznanie opisanych rozwiązań jako rewolucyjnych, ale bez wątpienia są one wynikiem rosnącej świadomości wpływu przestrzeni na doskonalenie procesu edukacji.

2. Starania o szkołę... dla ucznia

Warto w tym miejscu wspomnieć o innych przykładach twórczego wykorzystania wiedzy o skutkach ukrytych programów oraz o próbach zmiany rozwiązań architektonicznych, by lepiej służyły celom edukacyjnym. Analiza mechanizmów zaburzających procesy nauczania – uczenia się, namysł nad sprzecznościami istniejącymi w szkole przyniosły wiele nowych idei. Na przykład w eksperymencie przeprowadzonym w szkole Downers Grove w Chicago, typową ławkę zastąpiono jaskinią (*caves*) w kształcie ośmiokąta, połączoną z innymi w sięgający od podłogi do sufitu, trójpoziomowy plaster miodu (R. Meighan, 1993, s. 90–91). Każde dziecko miało swoją własną jaskinię, w której znajdowało się siedzisko, miejsce do pracy, schowki oraz szafki z książkami, ubraniami i przeróżnymi drobiazgami. Mogło w swojej jaskini rysować, czytać, bawić się i robić to, na co miało ochotę. Całe przedsięwzięcie opracowane przez dyrektora Downers Grove — A. Coonleya, we współpracy z teoretykiem edukacji — L. Buschem przyniosło efekt: praca uczniów stała się bardziej oryginalna, a oni sami polubili nowe rozwiązanie. Dotyczyło to szczególnie dzieci z biednych dzielnic wielkomiejskich, pochodzących z wielodzietnych rodzin, bez własnego pokoju w domu.

Przy okazji opisanych prób przełamania tradycyjnej struktury klasy, nasuwa się jednak pytanie, czy nie wiążą się one z ukrytym założeniem o zgoła odmiennym charakterze, a mianowicie z nastawieniem na wspieranie indywidualizmu ucznia kosztem ograniczenia możliwości pracy zespołowej i rozwijania zachowań kooperacyjnych. W istocie bowiem posiadanie tak odizolowanych od siebie miejsc do pracy szkolnej może skutkować wyraźnym zmniejszeniem ilości kontaktów społecznych. Komunikowanie się uczniów ze sobą wydaje się ważne nie tylko podczas pracy zespołowej, ale także i w sytuacji podejmowania zadań indywidualnych. Niewątpliwie jednak należy podkreślić wartość tego rozwiązania, w którym centrum zainteresowania stanowiło dziecko.

Innym przykładem projektowania przestrzeni architektonicznej ściśle powiązanej z koncepcją pedagogiczną — była powstała 1979 roku publiczna szkoła Gievenbeck w niemieckim kraju związkowym Nadrenia-Westfalia, którą B. Śliwerski (1993, s. 23–30) zaliczył do wysp oporu edukacyjnego. Na nową jakość prowadzonej tam edukacji wpływało między innymi

oddanie do dyspozycji każdej klasy kilku pomieszczeń — między innymi tzw. pokoju cichej aktywności, służącego do uczenia się wymagającego skupienia uwagi (tam też dzieci mogły jeść drugie śniadanie czy obiad, które można było przyrządzać w przylegającej do klasy kuchni). Była to sala umożliwiająca uczenie się wspierane aktywnością ruchową (dzieciom wolno było w niej swobodnie się przemieszczać, wspinać na specjalnie wykonane antresole, wdrapywać na podwieszane do sufitu liny, by dostać się do „dziupli” — czytelnicy).

Warto też wspomnieć o innych rozwiązaniach — na przykład w Anglii i Walii — 10% szkół początkowych zbudowano na planie otwartym. Osobliwość takiej przestrzeni owocowała lepszą komunikacją między uczniami oraz zdobywaniem większej ilości doświadczeń.

Także i w Polsce, w latach siedemdziesiątych, rozpoczęły się próby przygotowania projektu dostosowania przestrzennych rozwiązań architektury szkoły według założeń teoretycznych Wrocławskiej Szkoły Przyszłości (R. Łukaszewicz, 1991, s. 121–123). W myśl tych założeń szkoła powinna być instytucją sprzyjającą maksymalizowaniu okazji do rozwoju i kształcenia się dzieci i młodzieży. Stąd też rozwiązania architektoniczne przewidywały następujące elementy⁹:

- zespół pomieszczeń do zajęć manualno-warsztatowych;
- blok żywieniowy;
- laboratorium nauk społecznych służące różnorodnym doświadczeniom w zakresie technik symulacyjnych, modeli cybernetycznych itp.;
- zaplecze socjalne dla nauczycieli;
- centrum dydaktyczno-informacyjne, w skład którego wchodzi: magazyn książek, czasopism, map, plansz itp., płytoteka, fonoteka, filmoteka, planetarium, czytelnia, lokalne studio radiowo-telewizyjne, sala audiowizualna;
- zespół pomieszczeń klubowych ze świetlicą, salą telewizyjną, salą muzyki i pracownią plastyczną;
- forum zamknięte i otwarte na wolnym powietrzu, stanowiące integralną część kompleksu pomieszczeń klubowych;
- kompleks sportowy z basenem, salą gimnastyczną i sportową;

⁹ Według projektu K. Sasiadka, za: R. Łukaszewicz (1991).

- zespół sal seminaryjnych i laboratoriów dla nauk przyrodniczych, umożliwiających eksperymentowanie w zakresie fizyki, chemii i biologii;
- laboratoria językowe;
- pomieszczenia do pracy indywidualnej;
- sektor dla dzieci młodszych (tzw. gospodarstwa klasowe), czyli zespół wielofunkcyjnych pomieszczeń, połączonych ze sobą ruchomymi ścianami, stwarzającymi możliwość ich dostosowywania do zajęć plastycznych, muzycznych, teatralnych i in.;
- hangar — szopa techniczna dużych rozmiarów — do prowadzenia prac konstrukcyjnych, budowania dużych przedmiotów użytkowych, (np. żaglówek, modeli samochodów itp.).

Istotną cechą tego projektu jest to, że może służyć innym twórczym poszukiwaniom programowym. Choć autorom nie udało się zrealizować opisanych wyżej założeń, Wrocławska Szkoła Przyszłości w swoich obecnych rozwiązaniach architektonicznych nawiązuje konsekwentnie do idei autorskiej koncepcji edukacyjnej.

3. W poszukiwaniu niejawnych przekazów przestrzeni szkoły

Analiza literatury poświęconej wpływowi przestrzeni placówek edukacyjnych na możliwości uczenia się była inspiracją do przeprowadzenia przeze mnie własnych studiów empirycznych. Opracowania krytyków edukacji sugerowały, by w poszukiwaniach materiałów do badań zwrócić się ku tym szkołom, które odbiegają od standardu. Pewien standard, a raczej przeciętną — jak uznano w tych badaniach — wyznaczają szkoły państwowe (zob. np. R. Meighan, 1993). Celowo więc terenem dociekań uczyniłem szkolnictwo niepubliczne, które rozwinęło się w naszej rzeczywistości edukacyjnej dopiero po 1989 r., między innymi dzięki krytyce szkoły państwowej. Była to także okazja, by spróbować udzielić odpowiedzi na pytanie A. Nalaskowskiego (1994, s. 19–20), czy szkoły społeczne pracują pod hasłem lepszej szkoły, szkoły innej czy alternatywnej? Innymi słowy, chodziło o rozsądzenie, czy mamy do czynienia z „wystrzałową innością” czy też „dojmującą normalnością”? Postawiono zatem pytanie, czy istnieje zgodność między rozwiązaniami architektonicznymi i sposobem aranżacji prze-

strzeni a założeniami programowymi różnorodnych placówek edukacji niepublicznej. Badaniami objęto pięć niepublicznych placówek edukacyjnych: przedszkole edukacji twórczej, dwie szkoły podstawowe oraz dwa autorskie licea. Wybór terenu badań był celowy, chodziło bowiem o przegląd rozwiązań przestrzeni edukacyjnej pod kątem jej zgodności (lub sprzeczności) z koncepcją programową placówek o różnym profilu kształcenia. Należy zaznaczyć, że na podstawie tej analizy nie można wysnuwać wniosków o wysokim stopniu naukowej poprawności. Raczej można mówić o próbie zasygnalizowania problemu i wskazania pewnych prawidłowości.

Za pomocą kamery wideo sfilmowano aranżację przestrzeni edukacyjnej między innymi w:

- pomieszczeniach dydaktycznych (klasach szkolnych, pracowniach specjalistycznych);
- pomieszczeniach wielofunkcyjnych (aulach szkolnych, salach gimnastycznych, klubach, stołówkach, pokojach nauczycielskich);
- przestrzeni komunikacyjnej (korytarzach);
- pomieszczeniach administracyjnych (sekretariatach, gabinetach dyrektorów);
- pomieszczeniach zaplecza (szatniach, sanitariatach).

Zebrany w ten sposób materiał obejmował ogółem około 240 minut zapisów magnetowidowych, opartych na procedurze badawczej proponowanej przez R. Meighana (1993, s. 87). A oto krótkie charakterystyki aranżacji przestrzeni placówek, w których przeprowadzono badania.

PLACÓWKA A

(niepubliczne przedszkole alternatywne z autorskim programem rozwijania aktywności twórczej)

W momencie prowadzenia badań placówka pracowała od niespełna roku. Po wykonaniu niezbędnych prac remontowych i adaptacyjnych, dwupiętrowy budynek (w którym poprzednio mieścił się żłobek) został przygotowywany do potrzeb edukacji przedszkolnej i realizacji programu rozwijania aktywności twórczej dzieci. W efekcie placówka dysponowała czterema dużymi salami, z których każdą podzielono na dwie części — dydaktyczną ze stolikami i krzeselkami oraz wypoczynkową. W salach znajdowały się

miękkie siedziska sprzyjające zabawie indywidualnej, plastikowe, bezpieczne urządzenia do zabawy — zjeżdżalnia i domek. Wyposażenie w pomoce dydaktyczne nie odbiegało od standardu, poza wyraźną przewagą prostych zabawek rozwijających twórczą aktywność dzieci.

Wszystkie pomieszczenia pomalowano ciepłymi, pastelowymi kolorami, na ścianach wyeksponowano wiele postaci i motywów baśniowych. Z korytarzy przylegających do sal wydzielono miejsca na szatnie (oddzielne dla każdej grupy). Zrezygnowano więc z jednej wspólnej, dużej szatni na parterze — elementu charakterystycznego w wielu przedszkolach. W korytarzach umieszczono niektóre elementy wyposażenia dydaktycznego — m.in. „skrzynie skarbów” oraz prace plastyczne dzieci, przestrzenne instalacje artystyczne itp. Na poddaszu budynku — także zaadaptowanym do potrzeb edukacyjnych — znajdowała się pomalowana na różne kolory sala do zajęć ruchowych z pianinem i wydzielonym miejscem na scenę teatralną; mini-kuchnia z podstawowym wyposażeniem do prowadzenia zajęć kulinarnych; pomieszczenie z piaskownicą (w trakcie prac adaptacyjnych).

Gabinet dyrektorki przedszkola został połączony z gabinetem pielęgniarskim, służącym jednocześnie jako izolatka. Przedszkole dysponowało także placem zabaw wyposażonym w kilka urządzeń zabawowych, piaskownicę i parasole chroniące dzieci przed nadmiernym nasłonecznieniem.

PLACÓWKA B

(niepubliczna szkoła podstawowa realizująca autorski program edukacji środowiskowej)

W dwupiętrowym budynku adaptowanym do potrzeb edukacyjnych znajdowało się dwanaście różnej wielkości sal dydaktycznych. Aranżacja przestrzeni tych pomieszczeń przedstawia się następująco:

- **ustawienie ławek** — w dwóch klasach zachowano tradycyjny układ trzech rzędów; w jednej sali — ławki uczniów ustawiono na obwodzie koła; w dwóch — stoliki ustawione w duży prostokąt zajmowały środek sali; w sześciu pomieszczeniach część ławek znajdowała się na obwodzie koła lub w tradycyjnym układzie, część zaś zajmowała środek sali; w pracowni komputerowej stanowiska pracy znalazły się pod ścianami;
- **ustawienie biurek nauczycieli** — w dwóch klasach biurko nauczyciela znajdowało się na środku, pod tablicą; w dziewięciu po-

- mieszczeniach zostało ustawione z boku, w jednej sali biurka w ogóle nie było;
- **ustawienie tablic** — w dziesięciu salach tablicę umieszczono z przodu klasy w pobliżu biurka nauczyciela (w dwóch z nich pod tablicą zamontowano podesty); w dwóch klasach tablice zawieszono na ścianach bocznych;
 - **szafki indywidualne uczniów** — tylko w dwóch z dwunastu sal lekcyjnych znajdowały się miejsca na indywidualne przedmioty wykorzystywane w szkole przez uczniów (plastikowe koszyki oraz szafki);
 - **miejsca wypoczynku dla uczniów** — w jednej z sal edukacji wczesnoszkolnej wygospodarowano kawałek podłogi i ocieplono go dywanem;
 - **miejsca prezentacji twórczości uczniów** — w trzech klasach nie wyeksponowano w ogóle wytworów uczniowskich, w pozostałych dziesięciu wygospodarowano wiele miejsc, w których były prezentowane prace plastyczne dzieci; w jednej z klas założono w terrarium hodowlę myszy;
 - **gabinety specjalistyczne: pracownia plastyczna** (znajdowały się tam ustawione pod ścianami szafy, regały i skrzynie, wypełnione różnego rodzaju materiałami do działań plastycznych. Środek pracowni zajmował ogromny stół z ustawionymi wokół krzesłami. Zrezygnowano z biurka, a wspólny stół stał się równocześnie miejscem pracy nauczyciela); **pracownia muzyczna** (z pianinem i sprzętem muzycznym, podłogą wyściełaną miękką wykładziną, składanymi krzesłami i miękką kanapą);
 - **aula szkolna** — pełniła jednocześnie funkcję sali sportowej, ale z uwagi na małą powierzchnię i niskie stropy — była wykorzystywana jedynie do ćwiczeń gimnastycznych;
 - **światlica** — zajmowała dwa pomieszczenia na parterze budynku. Jedną z sal przystosowano do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych oraz odrabiania przez dzieci prac domowych. Tam też podawano posiłki przygotowywane w zakładzie gastronomicznym i przywożone do szkoły w termosach. Druga sala była przeznaczona do zabaw i wypoczynku. Skromne wyposażenie świetlicy nie odpowiadało w pełni potrzebom opieki pozalekcyjnej;

- pokój nauczycieli — (taki napis widniał na drzwiach) różnił się nieco od typowego pokoju nauczycielskiego. Zamiast regałów z szafkami, ustawiono panele wykonane z ażurowych kolorowych koszyków. Krzesła zastąpiono miękkimi kanapami i fotelami. Wyeksponowano najważniejsze informacje szkoły oraz tekst komentarza do Deklaracji Praw Dziecka. Pokój nauczycieli był przez cały czas dostępny dla uczniów, a dzięki ruchomym przepierzeniom pełnił jednocześnie funkcję gabinetu lekarskiego;
- korytarze szkoły, obok funkcji komunikacyjnej, pełniły również funkcję informacyjną, wykorzystano je bowiem do eksponowania dorobku programowego szkoły, przekazywania informacji dla rodziców oraz prezentacji prac wykonanych przez uczniów. W holu szkoły ustawiono pojemniki do segregowania odpadków — papieru, plastiku i metali. Odzyskiwanie surowców wtórnych było bowiem elementem programu edukacji ekologicznej;
- gabinet dyrektora szkoły znajdował się na ostatnim piętrze szkoły i wstępu do niego „nie bronił” sekretariat. Wprost z korytarza można było wejść do pomieszczenia, w którym, oprócz biurka, stały miękkie fotele i regał z książkami, na ścianach wisiały prace plastyczne uczniów;
- sekretariat mieszczący się na parterze budynku celowo został pozbawiony drzwi, by symbolicznie podkreślić jego otwarty charakter dla uczniów. Uczniowie mogli tam wejść w każdej chwili, mieli prawo do korzystania z telefonu, ilekroć chcieli się skontaktować ze swoimi rodzicami. Obok biurka sekretarza szkoły stały dwie miękkie wersalki, z których często korzystali uczniowie oczekujący na swoich rodziców. Ażurowe regały z dokumentacją szkoły stały pod ścianami ozdobionymi pracami uczniów. Wszędzie wyeksponowano bardzo dużo zielonych roślin i kwiatów.

PLACÓWKA C

(filia niepublicznej szkoły podstawowej z klasami edukacji wczesnoszkolnej, realizująca klasyczny program nauczania)

Podobnie jak w wymienionych wyżej placówkach, budynek został zaadaptowany do potrzeb edukacyjnych. Szkoła nie posiadała sali gimnastycz-

nej, do dyspozycji uczniów wygospodarowano jedynie małe boisko do gier sportowych.

Ciąg komunikacyjny tworzyły wąskie schody i wąskie korytarze. Pięć sal lekcyjnych zlokalizowano na dwóch piętrach budynku. W organizacji wnętrza sal dydaktycznych można było wyróżnić następujące elementy:

- ustawienie ławek — dominował tradycyjny układ ławek, jedynie w dwóch klasach ławki stały w półkołu;
- ustawienie biurek nauczycieli — w klasach z tradycyjnym układem ławek biurka nauczycieli stały pod tablicą, frontem do klasy, w pozostałych — ustawiono je tyłem do klasy lub z boku;
- tablice — we wszystkich klasach umieszczono je na frontowej ścianie, dodatkowym wyposażeniem każdej z nich był podest;
- szafki indywidualne uczniów — tylko w jednej klasie znajdowały się szafki na indywidualne przedmioty wykorzystywane w szkole przez uczniów;
- miejsca prezentacji twórczości uczniów — we wszystkich klasach wygospodarowano wiele miejsc, w których były prezentowane prace plastyczne dzieci.

Pozostałe pomieszczenia zostały przystosowane do potrzeb placówki w sposób następujący:

- hol i korytarze szkoły — wykorzystywane były jako miejsca wywieszania różnego rodzaju ogłoszeń dla uczniów i rodziców. Prezentowano tam także prace plastyczne dzieci;
- świetlica — sala dydaktyczna przeznaczona do zajęć pozalekcyjnych, wyposażona w standardowe meble;
- aula szkolna — o powierzchni ok. 50 m², bogato ozdobiona pracami plastycznymi dzieci, pełniła jednocześnie funkcję sali gimnastycznej;
- gabinet terapii ruchowej — wyposażona jedynie w materace i skrzynię sportową;
- gabinet dyrektora — przylegające do sekretariatu szkoły małe pomieszczenie, z regałem na książki i biurkiem.

PLACÓWKA D

(niepubliczne liceum ogólnokształcące z autorskim programem edukacji ukierunkowanej na samorozwój)

Zajęcia dydaktyczne były prowadzone w dwóch dzierżawionych budynkach: głównej siedzibie szkoły — baraku magazynowym zaadaptowanym do potrzeb edukacyjnych oraz w pomieszczeniach klubu osiedlowego. Rejestracje wideo przestrzeni edukacyjnej czternastu badanych sal lekcyjnych budynku siedziby szkoły przyniosły następujące obserwacje:

- **ustawienie ławek** — we wszystkich klasach stoliki tworzyły podkową, krąg lub wspólny duży stół na środku sali. W żadnym z gabinetów nie było tradycyjnego ustawienia ławek;
- **ustawienie biurka nauczycieli** — w większości sal w ogóle nie było biurka, nauczyciele zajmowali bowiem miejsce przy wspólnym stole bądź też siedzieli przy jednym ze stolików. W trzech klasach biurka ustawiono tyłem do klasy, w jednej zaś stało ono obok tablicy;
- **tablice** — zajmowały frontową ścianę w pięciu salach (w których stoliki ustawiono w podkową), w sześciu znajdowały się z tyłu klasy, w trzech wisiały na jednej z bocznych ścian;
- **miejsca prezentacji twórczości uczniów** — w zasadzie każde miejsce w szkole mogło być dowolnie ozdabiane przez uczniów. Znalazło to swoje odzwierciedlenie szczególnie na korytarzach. Cała niemal płaszczyzna ścian korytarzy oraz drzwi została „zagospodarowana” przez młodzież — znalazły się tam prace plastyczne malowane farbami, ogłoszenia, fotoreportarze, graffiti itp.

W przestrzeni szkoły funkcjonował również:

- **klub szkolny** — duża sala nazywana przez uczniów „basenem” z powodu ścian wyłożonych kafelkami. Funkcjonował tam bar z kilkunastoma stolikami, serwujący ciepłe i zimne potrawy oraz napoje. Klub szkolny przez cały dzień tętnił gwarem. Traktowany był przez młodzież jako jeszcze jedna sala spotkań, ponieważ nie organizowano lekcji wyznaczonych przez dzwonki. Błaty stolików pokryte były setkami napisów — sentencjami, zabawnymi rysunkami, informacjami;
- **gabinet dyrektora** — pomieszczenie przylegające do sekretariatu, wyposażone w okrągły stół, kilka krzeseł, szafy z książkami. Znajdowała się tam też tablica z kolorowymi schematami opisującymi koncepcję programową szkoły i artykuły prasowe dotyczące powstania liceum.

Zajęcia dydaktyczne odbywały się także w klubie osiedlowym, położonym w drugiej części miasta. Ten obiekt zupełnie nie przypominał tradycyjnej szkoły średniej — można było w nim wyróżnić:

- h o l — o powierzchni około 100 m², pełniący funkcję centrum informacyjnego. Znajdowało się tam kilka stolików z krzesłami, tablica szkolna na trójnogu z napisanymi kredą aktualnymi informacjami o zajęciach, mnóstwo ogłoszeń prywatnych i szkolnych, plakaty, fotoreportaże z zajęć, wypraw edukacyjnych i wycieczek;
- s a l ę n r 1 — przeznaczoną głównie do zajęć językowych. Na ścianach powieszono wiele przygotowywanych przez uczniów plakatów wspierających naukę języka angielskiego. Stoliki ustawiono tak jak w kawiarni, krzesła zajmowały krąg pośrodku sali. Tablica wisiała na jednej z bocznych ścian;
- s a l ę n r 2 — wykorzystywaną do relaksacji, wyposażoną w miękkie materace, lustro, sprzęt muzyczny;
- s a l ę n r 3 — przeznaczoną do zajęć dydaktycznych, ze stolikami stojącymi na obwodzie koła, tablicą powieszoną na bocznej ścianie;
- b i b l i o t e k ę — z podręcznym księgozbiorem, w całości wyposażoną przez uczniów, pełniącą jednocześnie funkcję czytelnicy, przeznaczoną także do pracy indywidualnej oraz spotkań uczniów po zakończeniu zajęć. Odbywały się tam różnego rodzaju kameralne imprezy. Służył temu wystrój pomieszczenia — m.in. wielki stół pośrodku, kominek itp.

PLACÓWKA E

(niepubliczne liceum ogólnokształcące z autorskim programem edukacji)

Zajęcia dydaktyczne odbywały się w wyremontowanym budynku przedszkola. Przestrzeń edukacyjną pomieszczeń szkoły można scharakteryzować następująco:

- u s t a w i e n i e ł a w e k — we wszystkich klasach stoliki tworzyły podkowę, krąg lub też wykorzystywano duże, owalne stoły ustawione na środku sali. W gabinetach fizycznym i chemicznym stoły wraz z oprzyrządowaniem stały pod ścianami. Tradycyjne ustawienie ławek można było dostrzec jedynie w gabinecie języka łacińskiego, wyposażonym w klasyczny, odzwierciedlający czasy średniowieczne sposób, by pod-

kreślić zapewne historyczne uwarunkowania i specyficzny klimat nauczania łaciny przed wiekami;

- **ustawienie biurek nauczycieli** — w większości sal nauczyciele nie posiadali biurek i zajmowali miejsce przy wspólnym stole bądź siedzieli przy jednym ze stolików. W trzech klasach biurka stały obok tablicy, a w gabinecie języka łacińskiego została umieszczona specjalnie wykonana, tradycyjna katedra ustawiona na podwyższeniu;
- **ustawienie tablic** — znajdowały się one w siedmiu salach, w pięciu z nich zajmując miejsce na jednej z bocznych ścian;
- **miejsca prezentacji aktywności artystycznej** — w zasadzie każde miejsce w szkole mogło być dowolnie ozdabiane przez uczniów. Znalazło to swoje odzwierciedlenie szczególnie na korytarzu piwnicy, przystosowanej również do potrzeb szkoły. Znajdował się tam imponujący wielkością zestaw fotogramów dokumentujących różnorodne formy szkolnej i pozaszkolnej aktywności uczniów.

W przestrzeni szkoły funkcjonowała również:

- **a u l a** — największa sala wyposażona jedynie w plastikowe krzesła ogrodowe, umożliwiające zmianę jej wystroju i przeznaczenia;
- **stołówka szkolna** — jedno z pomieszczeń piwnicznych przystosowane do spożywania posiłków wspólnie przez uczniów i nauczycieli (w rozkładzie zajęć szkoły przewidziano godziną przerwę obiadową);
- **gabinet dyrektora** — niewielkie pomieszczenie z wejściem bezpośrednio z korytarza szkolnego, nie posiadało drzwi i uczniowie mogli wejść do środka bez konieczności „anonsowania” się w sekretariacie;
- **sala kinowa** — pomieszczenie piwniczne zaadaptowane do potrzeb dydaktycznych, wyposażone w szerokoekranowy telewizor i magnetowid;
- **biblioteka** — z podręcznym księgozbiorem, wykorzystywanym podczas lekcji, pełniącą jednocześnie funkcję czytelnicy i miejsca indywidualnej pracy uczniów;
- **siłownia** — kolejne pomieszczenie piwniczne przystosowane do potrzeb sportowych, wyposażone w zestaw urządzeń do ćwiczeń siłowych;
- **pracownia komputerowa** — niewielkie pomieszczenie piwniczne wyposażone w sześć stanowisk komputerowych;
- **pokój nauczycielski** — jedno z najmniejszych pomieszczeń szkoły, nieprzypominające większości podobnych miejsc w innych szkołach.

Przedstawiona charakterystyka sposobów aranżacji przestrzeni placówek edukacyjnych, w których przeprowadzono badania, może być punktem wyjścia do udzielenia odpowiedzi na pytanie: Czy przestrzeń tych budynków ułatwia czy utrudnia uczenie się i realizację koncepcji programowej szkoły? Otóż można wymienić kilka wniosków nasuwających się w trakcie obserwacji badanych placówek.

Ustawienie ławek i stolików w klasach

Wyraźnie zaznaczone są różnice między szkołami realizującymi autorskie programy szkolne (placówka B, D i E) a szkołą o klasycznym programie (placówka C). Autorski program edukacji (placówki D i E) został oparty na takiej aranżacji przestrzeni wszystkich sal szkolnych, by umożliwić otwarte porozumiewanie się wszystkich uczestników procesu nauczania (krzesła i stoliki ustawione na obwodzie koła). Nauczyciel nie zajmował tam uprzywilejowanej pozycji przy katedrze. Ogólna dyskusja lub dyskusja grupowa miała wtedy „oparcie” w przestrzeni edukacyjnej. Jedynie w sali dydaktycznej służącej nauce łaciny (szkoła D) — ławki ustawiono w sposób tradycyjny, by podkreślić klasyczny charakter tego języka i jego miejsce w tradycji edukacyjnej.

W placówce B — szkole podstawowej realizującej autorski program edukacji środowiskowej — część sal dydaktycznych sprzyjała dobrej komunikacji, w sześciu z dwunastu pomieszczeń zrezygnowano bowiem z tradycyjnego ustawienia ławek.

W placówce C, z klasycznym programem edukacji wczesnoszkolnej, znajdujemy tradycyjny układ mebli we wszystkich klasach. Przesłaniem takiego układu jest „patrzenie na wprost” i jak pisze R. Meighan (1993, s. 94–95): „[...] uczniowie w rzeczywistości widzą zagraconą przestrzeń wypełnioną ludzkimi ramionami, głowami i fragmentami postaci nauczyciela”.

W przedszkolu (placówka A) kilkuosobowe stoliki rozmieszczone są po całej sali. Jest to zresztą powszechny w przedszkolach sposób umeblowania pomieszczeń.

Ustawienie biurek nauczycieli

Ten tradycyjny szkolny mebel jest wszechobecny w trzech badanych placówkach — przedszkolu i dwóch szkołach podstawowych, przy czym w szkole o programie autorskim (placówka C) w połowie klas zostało ono „przesunięte” na mniej eksponowane miejsce i stało się bardziej nauczycielskim schowkiem na pomoce dydaktyczne niż atrybutem władzy.

W jednym z liceów (placówka D) brak biurek we wszystkich niemal salach oraz ograniczona do trzech sal obecność tego tradycyjnego sprzętu w placówce E — świadczy o zatarciu tradycyjnego podziału klasy na terytorium ucznia i nauczyciela, przeistaczające się w ten sposób w terytorium wspólne, służące edukacyjnemu porozumiewaniu się.

Ustawienie tablic

Tablicę można uznać za centralne okno na świat tradycyjnej edukacji. To jeden z charakterystycznych elementów szkoły, wyznaczający tył i przód klasy. Obserwujemy w badanych placówkach charakterystyczną tendencję: im bardziej program szkoły oparty jest na twórczej i samodzielnej aktywności uczniów, tym częściej tablica przesuwana jest z frontu ściany na miejsce mniej eksponowane. Nie znaczy to, że staje się niepotrzebna — raczej przywraca się jej pomocniczą i uzupełniającą rolę w przekazywaniu informacji.

Miejsca prezentacji twórczości uczniów

W badanych szkołach i przedszkolu, w porównaniu z większością placówek państwowych, znajdujemy nieporównanie więcej ekspozycji prac dzieci. Jednakże i tu można odnotować pewną tendencję — mianowicie sposób zagospodarowywania tej przestrzeni zależy od koncepcji programowej placówki. W badanym przedszkolu i szkołach podstawowych miejsca, gdzie dzieci mogą prezentować swoją twórczość — są wyznaczone przez nauczycieli. Jedynie w liceach (placówka D i E) mamy do czynienia z przykładami „oswajania” murów szkoły wytworami swobodnej twórczości uczniów, zwłaszcza w liceum E zwraca uwagę ogromna, niespotykana gdzie indziej, ilość takich miejsc.

Hol i korytarze szkoły

Tzw. ciągi komunikacyjne każdej z badanych placówek, czyli hol i korytarze, były wykorzystywane w różnym stopniu do wspierania procesu edukacyjnego. I w tym wypadku można stwierdzić, że im bardziej program placówki miał charakter autorski, tym częściej także i ta przestrzeń, uważana za „pozadydaktyczną”, była ważnym elementem procesu nauczania.

Pomieszczenia administracyjne

Wielkość sekretariatów i gabinetów dyrektorów — została ograniczona do niezbędnego minimum. Nie znajdujemy tutaj obszernych i luksusowo wyposażonych pomieszczeń, nie „przytłaczają” one klientów szkoły — uczniów i rodziców — swoją wielkością. Gabinety dyrektorów badanych placówek są wręcz kameralne. Dyrektor placówki E, likwidując drzwi i rezygnując z sekretariatu, zminimalizował architektoniczne utrudnienia w komunikowaniu się z uczniami i rodzicami.

Pokoje nauczycielskie

Jedno z najważniejszych miejsc „każdej szanującej się szkoły”. W badanym przedszkolu nie wydzielono pokoju nauczycielskiego, choć tu i ówdzie państwowe placówki fundują sobie takie pomieszczenie. Próżno by szukać drzwi z napisem „pokój nauczycielski” w autorskim liceum (placówce D), uczący tam nauczyciele przebywają bowiem cały czas w klasach, nieobligowani cezurą wyznaczaną przez dzwonki i czterdzieści pięć minut lekcji. W placówce B i E — nauczyciele korzystają z małego, bardzo przytulnie zaprojektowanego pomieszczenia, gdzie na miękkich kanapach może się znaleźć w każdej chwili miejsce także dla ucznia. Jedynie w szkole C — pokój nauczycielski jest ładząco podobny do spotykanych w wielu szkołach publicznych.

Reasumując, można stwierdzić, że w badanych placówkach — w przeciwieństwie do szkół masowych — wyraźny jest wpływ koncepcji programowej na sposób konstruowania przestrzeni edukacyjnej. Organizatorzy procesu edukacji w badanych placówkach niepublicznych zdobyli się na trud dokonania zmian w tradycyjnym ukształtowaniu przestrzeni budynku

szkolnego, dzięki czemu wykorzystali różnorodne możliwości poprawy efektywności pracy dydaktycznej. Widoczne są próby eliminowania najczęściej występujących elementów ukrytego programu przestrzeni, które można dostrzec w większości szkół masowych. Chodzi m.in. o wyznaczanie nauczycielskiego i uczniowskiego obszaru aktywności, autorytarne wymuszanie uwagi uczniów przez organizację przestrzeni klasy, ograniczanie uczniom dostępu do niektórych pomieszczeń szkoły, małe możliwości twórczego zagospodarowywania całej przestrzeni szkoły itd. Należy podkreślić, że wymienione wyżej zjawiska były korygowane w sposób świadomy i zaprogramowany. Jednocześnie w badanych szkołach pojawiły się inne przejawy ukrytego programu przestrzeni — np. niedoskonałość architektoniczna wynikająca z adaptacji do celów edukacyjnych budynków o innym przeznaczeniu, brak odpowiedniego zaplecza sportowego, w szczególności sal gimnastycznych.

4. (Nie)szkolna architektura — przeciwko „wyszywaniu charakterów”

Jako uzupełnienie powyższych rozważań przywołam znamienity przykład edukacyjnego wykorzystania przestrzeni w (nie)szkolnej architekturze Galerii W. Hasióra w Muzeum Tatrzańskim w Zakopanem. Artysta ten przez wiele lat prowadził cykl spotkań edukacyjnych, aranżując wykorzystywaną do tego celu przestrzeń w sposób wyjątkowy i niepowtarzalny. Przedsięwzięcie to przypominało autorską szkołę, niezarejestrowaną w żadnym ministerialnym czy kuratorskim wykazie. Niezwykłością Galerii W. Hasióra było bowiem to, że kilka razy w tygodniu, wieczorami odbywały się w niej swoiste spektakle edukacyjne, których uczestnikami byli studenci i pracownicy naukowcy, przebywający na leczeniu w zakopiańskim Akademickim Centrum Rehabilitacji. W spotkaniach, których historia sięga 1972 roku, wzięło udział w sumie kilka tysięcy osób. Hasiór stworzył formułę wprowadzania ludzi w przestrzeń kontaktu — zamkniętą zwykle dla świata zewnętrznego — między artystą a dziełem sztuki. Miejsmem spotkań było mieszkanie W. Hasióra, spełniające również funkcję pracowni i galerii. Specjalną rolę w tych spektaklach pełniła przylegająca do mieszkania duża sala wystaw — ekspozycja Muzeum Tatrzańskiego. Chwila refleksji w jej wnętrzu

trzech była pierwszym etapem każdego spotkania. Po kilkunastu minutach artysta zapraszał wszystkich do swojej pracowni, gdzie można było się zapoznać z prywatną częścią jego zbiorów rzeźbiarskich, obszerną płytoteką oraz bogatym — poświęconym głównie sztuce — księgozbiorem. Każdą z rzeźb można było dokładnie obejrzyć i dotknąć, każdą płytę przesłuchać, książkę przejrzeć. Pracownię o powierzchni około 50 m² wypełniały przede wszystkim rzeźby artysty. Zajmowały one całą powierzchnię jednej z dwóch dłuższych ścian, ale były wkomponowane także w wiele innych miejsc. Na przeciwległej ścianie znajdowały się trzy okna przystosowane do zaciemniania, połączone kilkoma długimi półkami pełnymi książek. Półki zajmowały także sporą część sąsiedniej ściany, mieściły bowiem bogaty zbiór kilku tysięcy kolorowych przeźroczy wykonanych przez W. Hasiora i wykorzystywanych podczas każdego spotkania. Przeźrocza te były plonem różnorodnych artystycznych studiów i poszukiwań, odbytych podczas wielu podróży po Europie. Do ich prezentacji służył znajdujący się obok duży, składany ekran oraz rzutnik. Składane krzesła natomiast dawały uczestnikom spotkania możliwość swobodnego wyboru miejsca.

Przestrzeń komunikacyjna, dostępna dla wszystkich, obejmowała w kolejności: schody z ekspozycją rzeźb, antresolę, pracownię oraz kuchnię, która pełniła tu szczególną rolę. W niej bowiem odbywał się rytuał parzenia niepowtarzalnej w smaku herbaty i każdy z przybyłych na spotkanie był częstowany przez gospodarza filiżanką tego aromatycznego napoju. Po zajęciu wybranych miejsc, przy herbacie następował moment ustalania, jaka będzie tematyka spotkania, którego myśl przewodnią była odpowiedzią na oczekiwania i nastroje zarówno gości, jak i samego gospodarza. Najczęściej jednak była to ilustrowana przeźrociami wędrówka po miejscach, w których można znaleźć materialne dowody istnienia sztuki (w różnych jej przejawach) — od przydrożnych kapliczek, przez dzieła wielkich mistrzów aż do architektonicznych cudów przyrody.

Podczas spotkania można było, a nawet trzeba było się spierać z artystą, zadawać trudne czy prowokacyjne pytania. W. Hasiore zachęcał do tego już na samym początku. Budowało to przestrzeń dialogu i sprawiało, że nie obowiązywały „zobiektywizowane” kanony interpretacji sztuki. Chodziło raczej o to, by nikt nigdy nie uległ — jak to określał W. Hasiore — „zawałowi wyobraźni”. Dzięki temu każdy z tych edukacyjnych spektakli był inny. A jednocześnie zdawały się one budować komplementarną wizję postrze-

gania świata przez pryzmat filozofii estetyki. Istotne dla nastroju każdego z wieczorów było i to, że artysta osobiście witał i żegnał przybyłych gości u drzwi swojej galerii.

Obcowanie ze sztuką — zarówno w warstwie treściowej, jak i w zaaranżowanej do tego celu przestrzeni — stanowiło klarowną całość, tworzącą klimat sprzyjający rozwijaniu wolnej i niezależnej myśli. Ten ciekawy i inspirujący przykład działań edukacyjnych, będących odpowiedzią na ukryty program szkolnej edukacji (nie tylko artystycznej), miał też odzwierciedlenie w warstwie symbolicznej jednego z dzieł W. Hasióra. Była to wyeksponowana w galerii instalacja nazwana *Wyszywanie charakteru*, przedstawiająca lalkę leżącą pod stopką mechanicznej maszyny do szycia. Takie właśnie obrazowe przedstawienie „wyszywania charakteru” zdaje się symbolicznym przesłaniem — ostrzeżeniem — protestem — manifestem przeciwko ukrytemu programowi edukacji.

Rozdział III

Książki a ukryte aspekty edukacji

Rozważania nad ukrytym programem podręczników mają służyć uwrażliwieniu nauczycieli, rodziców i uczniów na niespójności, manipulacje i zaniedbania, jakie mogą cechować książki używane obecnie w szkole. Dzięki temu łatwiejsze może być niwelowanie negatywnych skutków nieoficjalnego programu. W szkole masowej książki (podręczniki, lektury) nadal są najważniejszym i najpowszechniej używanym środkiem dydaktycznym. W zależności od koncepcji pracy dydaktycznej mogą pełnić rolę jedynej i najważniejszego przewodnika po przedmiocie bądź też stanowić tylko jeden z wielu elementów dostarczających uczniom wiedzę.

Istnienie ukrytego programu w podręcznikach przez wiele powojennych lat było związane z praktyką ideologicznego traktowania służebnej roli szkolnych książek wobec często podobnie ideologicznie służebnego programu. W praktyce sprowadzało się to do obowiązywania jednego programu danego przedmiotu z przyporządkowywanym zwykle jednym podręcznikiem. Ideologiczne piętno odciskało się także na każdym novum zaistniałym w polskiej oświacie, większość zmian — zarówno w programach, jak i podręcznikach — była bowiem skutkiem przemian politycznych. Przełom społeczno-polityczny po roku 1989 przywrócił (obecny jeszcze w międzywojniu) podręcznikowy pluralizm.

Coraz większa liczba podręczników dopuszczanych do użytku szkolnego nie oznacza bynajmniej, że zniknął problem zawartych w nich — niezamierzonych przesłań lub zamierzonych manipulacji. *Słownik języka polskiego* (M. Szymczak, 1979, s. 745) definiuje, że podręcznik to „książka przeznaczona do nauki, zawierająca zbiór podstawowych wiadomości z jakiejś dziedziny, przedstawiony w sposób jasny i przejrzysty”. W kontekście ukrytego programu interesująca jest właśnie owa jasność i przejrzystość.

stość prezentowanej wiedzy oraz edukacyjne skutki, jakie mogą wynikać z kontaktu ucznia z podręcznikiem. W klasycznych analizach oparlibyśmy się na ocenie funkcji informacyjnej, transformacyjnej, badawczej, samokształceniowej i kontrolno-korektywnej (por. np. C. Kupisiewicz, 1976, s. 106–110). Spójrzmy na to jednak przez pryzmat wiarygodności wiedzy, merytorycznej rzetelności dostarczanych informacji oraz atrakcyjności i estetyki przekazywanych treści, zarówno pod względem językowym, jak i graficznym (jakość papieru, druku, rysunków, ilustracji etc.).

Przy tej okazji warto wspomnieć o teorii odtwarzania kultury autorstwa B. Bernsteina (1990). Autor podkreśla, iż podręczniki pełnią specyficzną rolę w sprawowaniu symbolicznej kontroli nad edukacją. Od momentu, gdy dziecko zdobędzie umiejętności czytania i pisania, w pewnym sensie staje się niezależne od nauczyciela i wkracza na osobistą, niepowtarzalną drogę edukacyjną. Dzięki książkom może bowiem poszukiwać wiedzy w sposób zindywidualizowany. W podręcznikach często jednak wiedzę narzuca się i porządkuje zgodnie z wyraźnie nakreślonym schematem postępów w nauce, ustala się możliwie jednoznaczne, uproszczone kryteria, ukazuje hierarchie i pozornie usuwa niepewności. Wewnątrz zespołu klasowego stają się więc one źródłem dostarczania każdemu dziecku specyficznych informacji — o postępach w nauce w stosunku do innych uczniów. Można powiedzieć, iż są one „milczącym medium, które stwarza warunki do rywalizacji” (B. Bernstein, 1990, s. 104). Tym samym w klasie tworzy się hierarchia, na szczycie której stoi zarządzający podręcznikami nauczyciel.

Z innej strony spojrzął na ten problem R. Meighan (1993, s. 75), twierdząc, że „klasa jest nawiedzona przez duchy autorów książek”. Dla udowodnienia tej tezy przedstawiał on wyniki analiz, według których w czytankach edukacji wczesnoszkolnej, służących przecież rozwijaniu sprawności czytania i zdobywaniu wiedzy o świecie, były przekazywane także treści nacjonalistyczne, rasistowskie, zawierające elementy dyskryminacji płci i uprzedzeń klasowych.

Radykalne poglądy w tej kwestii wyraził J. Holt (za: A. Janowski, 1989, s. 197), który bezlitośnie piętnował tradycyjną edukację, twierdząc, że „nawet w najbardziej niekontrowersyjnych dziedzinach naszego nauczania książki i podręczniki, jakie dajemy dzieciom, przedstawiają nieuczciwy i wykoślawiony obraz świata”. W przekazywaniu wiedzy kategorię prawdy

zastępuje doraźna użyteczność lub wręcz manipulacja. Czyni się tak po to, by dzieci w szkole myślały, przeżywały i działały w sposób zgodny z celami przyjętymi przez dorosłych. Podobne tendencje odnotował A. Janowski (1989, s. 66–69) w swoim wielowątkowym — opartym na analizach literatury zachodniej — studium nad klasą szkolną. Wskazał on, iż w szkole używa się mitów i baśni, by wykorzystać morały z nich płynące, mimo że czasem mogą nieść ze sobą komunikaty sprzeczne z intencjami nauczycieli. Szerzej o tych sprzecznościach piszę nieco dalej, analizując ukryty program baśni.

Jedną z interesujących prób jakościowej analizy obecnych w podręcznikach przekazów opisujących niektóre aspekty życia społecznego przeprowadziła B. Szacka (1987). Autorka postawiła sobie zadanie określenia społecznego wymiaru wizerunku Polski, przekazywanego uczniom w podręcznikach szkolnych dla klas I–V, wydanych w Polsce latach 1979–1983.

Odczytując ukryty przekaz elementarzy, stwierdziła, iż sugerowaną podstawową komórką społeczną była rodzina, której kontakty z otoczeniem miały charakter sporadyczny bądź wynikały z konkretnych potrzeb (np. ekonomicznych). Rodzinę odwiedzali niemal wyłącznie najbliżsi krewni. Zatem tworzyła swoistą wyspę izolowaną od świata społecznego. Kreowany był specyficzny obraz matki — przebywającej w domu i obecnej w różnych sytuacjach — oraz obraz ojca, który często pozostawał poza domem, w domu oddawał się zaś takim zajęciom, jak czytanie gazet i zbieranie znaczków. Życie rodzinne pełne było harmonii i spokoju. Zaspokajano podstawowe potrzeby materialne, a pomocy i wsparcia potrzebowały jedynie dzieci i ludzie starsi. Rodziny nie różniły się statusem majątkowym, społecznym czy obyczajowym. Obraz ten tworzył rozdzźwięk między przekazem podręcznikowym a rzeczywistością. Choć upłynęło od tych badań sporo czasu, to zważywszy na to, że ciągle jeszcze w szkole używa się wielu wznowień, nie można wykluczyć, iż niektóre z podręczników mogą być wykorzystywane na lekcjach do dziś.

Ważnym elementem decydującym o efektywności uczenia się jest przekaz językowy, w szkole — jak zaobserwował M. Stubbs (za: R. Meighan, 1993, s. 158) — mamy bowiem najczęściej do czynienia z wykładaniem, wyjaśnianiem, dyskutowaniem, stawianiem pytań, odpowiadaniem na te pytania, słuchaniem, powtarzaniem i podsumowywaniem. Spora część tego

przekazu jest zawarta w słowie pisanym, przy czym rozumienie pisanego przekazu językowego oparte jest na:

- lokalizowaniu, czyli odnajdywaniu przez ucznia pojedynczych informacji w tekście na podstawie podanych warunków czy cech;
- integrowaniu, czyli połączeniu dwóch lub więcej informacji zawartych w czytany tekście;
- tworzeniu, czyli przetwarzaniu informacji z tekstu za pomocą dotychczasowej wiedzy i wyciągnięciu właściwych wniosków.

Innymi słowy — aby uczeń zrozumiał przeczytany tekst, powinien być przekonany, że za słowami kryją się określone treści. Skutkiem tego może być gotowość do podjęcia przez ucznia konkretnego działania i rozbudowa jego wiedzy o jakimś fragmencie rzeczywistości, który zna i doświadcza. Jeśli jednak nastąpi zerwanie związku między opisem a obserwowaną i doświadczaną rzeczywistością, ów opis staje się tworem abstrakcyjnym, pozbawionym znaczeń. Dzieje się tak wtedy, gdy treść przekazu w żaden sposób nie łączy się z dotychczas posiadaną wiedzą bądź gdy owa treść jest uczniowi znana i niemal oczywista, ale została przedstawiona za pomocą trudnych terminów lub skomplikowanej składni. Także w ten sposób tworzony jest ukryty program podręcznika.

Oto przykład zaczerpnięty z podręcznika geografii; przedstawione tu wyjaśnienie problemu w istocie kompletnie zaciemnia jego sens: „Metoda izarytmiczna polega na zastosowaniu izarytm, czyli linii jednakowych wartości liczbowych wskazujących natężenie jakiegoś zjawiska. Izarytmy powstają w wyniku interpolacji wartości pośrednich między pomierzonymi punktami. Interpolowane, z góry przyjęte wartości połączone izarytmami oddają wiernie zmienność zjawisk, ale sam przebieg linii i ich wartości nie zawsze mogą być w pełni identyfikowane z rzeczywistością przyrodniczą” (W. Stankowski, 1995, s. 14). Zdarza się zatem, że autorzy podręczników nadają zawartym w nich tekstom funkcję performatywną (stanowiącą). Ma to miejsce wtedy, gdy opisywane w nich problemy tworzą pewien specyficzny obraz rzeczywistości, który, co prawda, nie jest fałszywy, ale odbiega od rzeczywistości.

1. Treści podręczników

Jako probierz obecności ukrytego programu można uznać dobór treści w podręcznikach. Na przykład specyficznymi kryteriami kierowali się autorzy dwutomowego wydania jednego z podręczników historii dla klas pierwszych szkół średnich, stwierdzając, że „tekst podstawowy, napisany większą czcionką, przeznaczony jest dla wszystkich uczniów”, natomiast „tekst napisany mniejszą czcionką zawiera materiał przeznaczony, w zasadzie, tylko dla liceum ogólnokształcącego” (J. Tazbirowa, E. Wipszycka, 1995, s. 5; H. Manikowska, J. Tazbirowa, 1994). Niewykluczone, iż stworzono tutaj tylko iluzję wyboru — tak dla uczniów, jak i nauczycieli? Czy autorytarnego wyboru nie dokonali sami autorzy? W ten sposób uczniowie technikum zwolnieni są na przykład z lektury rozdziałów o wojnach punickich, zjawiskach kultowych w starożytnej Grecji; nie muszą korzystać ze słowniczka podstawowych pojęć (drukowanego małymi czcionkami na końcu książki), w którym znajdują się między innymi takie hasła, jak: antropomorfizm, Biblia, demokracja, dyktatura, imperium, Koran, Żydzi. Wiedza przyszłych techników o starożytnym świecie greckim może być — na przykład — okrojona o podstawowe informacje historyczne na temat Sparty i Aten, gdyż te są kierowane tylko do uczniów liceów ogólnokształcących. Czy zrozumienie istoty zmian w świecie na przestrzeni dziejów da się podzielić na przynależne szkołom technicznym i zastrzeżone dla humanistów (uczniów liceów ogólnokształcących)?

Specyficznym przykładem programu ukrytego w książkach są także treści, które utrudniają uczniom rozpoznawanie kulturowych aspektów tożsamości płciowej. S. Delamont (za: A. Janowski, 1989, s. 67–69) określiła to pojęciem „seksizm”, który oznacza „stereotypowe osądzanie ludzi przy traktowaniu płci jako głównego wyróżnika”. Podobnie jak rasizm, który opiera się na schematycznym myśleniu o cechach ludzi w zależności od koloru ich skóry, tak seksizm utrwała i wzmacnia kulturowo różnice w postrzeganiu kobiet i mężczyzn. Autorka wskazuje wiele przykładów stereotypowego dzielenia ludzi ze względu na płeć w czytankach do nauki języka ojczystego: np. lekarzami są mężczyźni, kobiety zaś pielęgniarkami; prace ogrodowe wykonuje ojciec, a nie matka; w treści zadań arytmetycznych jest mowa nie o ojcu, lecz matce wysyłającej dziecko po zakupy.

Konkretnych przykładów takiego podejścia do ról typowo kobiecych bądź męskich przynosi analiza niektórych współczesnych polskich elementarzy i innych podręczników do edukacji wczesnoszkolnej (dopuszczonych do użytku szkolnego)¹. W jednym z nich kreowanie wizerunku współczesnej rodziny opiera się na następującym stereotypie: mama gotuje i szykuje dzieci do szkoły, tata zaś pracuje przy komputerze; Ula czesze lalki, gotuje i zajmuje się szyciem, a jej brat Tomek bawi się z kolegą, zbiera znaczki i składa modele samolotów (A. Czochra, J. Tarkowska, 1997, s. 17, 22, 25–27, 29, 31, 60, 63, 81, 86). Planowanie obowiązków przez jedną z bohaterek elementarza — Ulę, sprowadza się do tego, że we wtorek pomoże mamie w gotowaniu obiadu, we czwartek wypierze skarpetki i uprasuje sukienkę, w piątek posprząta mieszkanie oraz zrobi porządek w szafie i na biurku, a w sobotę wykąpie pieska (A. Czochra, J. Tarkowska, 1997, s. 86). Chłopiec nie ma do spełnienia takich „przyziemnych” obowiązków, nawet gloryfikuje się jego odmienną, męską rolę. Symbolicznie przedstawia to czytanka, w której Ula zajęta wspólnie z mamą przygotowaniem posiłku pyta, czy Tomek nie mógłby pomóc? Okazuje się, że nie — ponieważ właśnie jeździ konno. Na co dziewczynka reaguje z westchnieniem: „och, zazdrościć mu!” (A. Czochra, J. Tarkowska, 1997, s. 63). W innym elementarzu akcentuje się tak mocne zaangażowanie matki w obowiązki domowe, że rezygnuje ona z pójścia do kina, ponieważ musi zrobić pranie (M. Lorek, 1993, s. 50). Skutkiem tego utrwała się stereotypowe role rodzinne, mimo że w rzeczywistości coraz częściej zacierają się granice między zajęciami typowo kobiecymi i męskimi.

Stereotypy zachowań męskich i kobiecych są także obecne w kontekście wartości estetycznych przynależnych płci. Oto w podręczniku kształcenia zintegrowanego wprowadza się trzecioklasistom pojęcia porządku i bałaganu, podkreślając wychowawcze znaczenie dbałości o estetykę otoczenia, w którym mieszkają. Zilustrowano to dwiema rycinami przedstawiającymi posprzątany, schludny i uporządkowany pokój Agnieszki oraz pokój Mateusza, w którym panuje totalny nieporządek (M. Lorek, 2000, s. 101). Obie ilustracje opatrzone odpowiednim, tendencyjnym komentarzem, z którego wynika, że zamiłowanie do porządków jest typowe dla dziewcząt, cechą charakteryzującą zaś chłopców jest brak poczucia estetyki i bałaganiarstwo.

¹ Analizy takie prowadziła A. Skawińska w ramach pracy magisterskiej pisanej pod moim kierunkiem.

Tabela 5.

Wybrane przykłady programów — oficjalnego i ukrytego w treściach podręczników

Przykłady oficjalnego programu (akceptowanego społecznie i propagowanego w szkole)	Przykłady ukrytego programu (obecnego w podręcznikach)
Zawodowe równouprawnienie płci.	Zawody dzielą się na typowo męskie i typowo kobiece (np. mężczyźni są lekarzami, inżynierami, chemikami, dyrektorami; kobiety zaś pielęgniarzkami).
Społeczne równouprawnienie płci.	Akcentowanie zachowań typowo kobiecych (np. mama sprząta, gotuje, szyje, często nie pracuje zawodowo) oraz typowo męskich (np. ojciec zawsze pracuje zawodowo, naprawia sprzęt, pracuje przy komputerze).
Zacieranie w wychowaniu różnic między zajęciami typowo kobiecymi i męskimi w rodzinie.	Utrwalanie u dzieci stereotypów ról rodzinnych — dziewczynki bawią się lalkami, sprzątają zabawki; chłopcy majsterkują, grają w piłkę.
Zgodność opisów z oglądem rzeczywistości (np. trudna sytuacja mieszkaniowa, kłopoty materialne, wielodzietność, rodziny niepełne, konflikty, bezrobocie, trudności w szkole itp.).	Nieadekwatne ukazywanie rzeczywistości (np. w rodzinie każde dziecko posiada swój osobny pokój, zapewnione jest bezpieczeństwo ekonomiczne, brak przykładów rozwiązywania konfliktów w rodzinie itp.).
Spełnianie przez rodzinę wielu funkcji.	Akcentowanie wypełniania przez rodzinę przede wszystkim funkcji socjalizacyjnej i opiekuńczej.
Idea szkoły współtworzonej przez nauczycieli, uczniów i rodziców.	Nauczyciel jako główna postać w szkole.
Propagowanie porządku, odrzucanie bałaganu.	Zamiłowanie do porządku to cecha kobieca (posprzątany i uporządkowany pokój dziewczynki); bałaganienie to cecha męska (nieporządek w pokoju chłopca).

W podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej można także znaleźć odniesienie do wpływu mass mediów na życie rodziny. Jest to temat ważny z wychowawczego punktu widzenia, warto więc się przyjrzeć, w jaki sposób bywa przedstawiany w czytankach:

[...] była okropnie zła, bo zagapiła się, i przez to wideo opuściła w telewizji serial, który bardzo lubi, taki o bardzo pięknych paniach i bardzo pięknych panach, którzy mają masę pieniędzy i ciągle okropnie się martwią. Na to tatuś pogłodził mamę po głowie i powiedział, że dobrze, że jutro wypożyczy kasetę dla dorosłych. I wypożyczył, i od razu po pierwszej scenie rodzice kazali iść do drugiego pokoju, nie tylko mnie, ale nawet Leszkowi, i kazali zamknąć drzwi i nie podsłuchiwać. Bo to był film tylko dla zupełnie dorosłych, i Leszek nawet powiedział, że rodzice mają rację, bo on ten film oglądał u kolegi i mowy nie ma, żeby to pokazywać dzieciom.

Ale rodzice widocznie lubią filmy dla dorosłych, bo tatuś ciągle je wypożyczał, i ja ciągle siedziałam sama w drugim pokoju, a Leszek prawie co wieczór latał do tego kolegi. Mama w końcu zobaczyła, co się dzieje, i pozwoliła wypożyczyć tę *Królewnę Śnieżkę* i w sobotę świetnie się bawiłam, i nawet mama też, ale już w niedzielę przyszedł wujek Jarek z taką kasetą, że mama zaprowadziła mnie na całe popołudnie do babci.

(H. Małkowska-Zegadło, 1993, s. 12–13)

Cytowany tekst — kierowany do uczniów III klasy szkoły podstawowej — jest daleki od wzorców języka literackiego, bliższy zaś językowi potocznemu, tak w warstwie gramatycznej, jak i słownikowej. Poza rejestracją zjawiska socjologicznego — dominacji masowej kultury opartej na telewizji i wideo, trudno znaleźć racjonalne wyjaśnienie potrzeby jego zamieszczenia. Zakładając nawet, iż autorka podręcznika zamierzała zachęcić uczniów do krytycznego spojrzenia na kulturę popularną, odpowiedzialną w dużej mierze za rozpad więzi społecznych, to wykorzystanie tego tekstu do celów edukacyjnych wymagałoby nie lada zabiegów nauczyciela.

Podkreślenia wymaga fakt, że opisane wyżej ukryte treści znalazły się w podręcznikach edukacji wczesnoszkolnej. Bez wątplenia właśnie w tym okresie można się spodziewać najsilniejszego wpływu jawnych i niejawnych przekazów na sferę emocji, poznania i działania. Dlatego też dla pedagogów i rodziców ważne wydaje się posiadanie nie tylko wiedzy ułatwiającej rozpoznawanie ukrytego programu oraz świadomości skutków jego oddziaływania, ale również umiejętności profesjonalnego wykorzystywa-

nia tego, co ukryte (i odkryte przez siebie), z korzyścią dla procesu edukacji.

2. Ikonografia

Biorąc pod uwagę ilość ilustracji, jakie znalazły się w analizowanych podręcznikach, można wysnuć wniosek, iż ich autorzy uznali je za ważny element uzupełniania przekazu zawartego w tekście pisany. Dotyczy to w szczególności edukacji humanistycznej. Jak stwierdzono we wstępie jednego z podręczników historii (H. Manikowska, J. Tazbirowa, 1994, s. 4), „Integralną część podręcznika stanowią ilustracje. W podpisach znalazły się wskazówki dotyczące wykorzystania danej ilustracji i dodatkowe informacje uzupełniające wykład. [...] ilustracje są materiałem do samodzielnej pracy uczniów, pokazującym na małej próbce metodę pracy historyka, różnorodność źródeł i możliwości ich wykorzystywania”.

Prześledźmy rolę, jaką w istocie spełniają ilustracje zawarte w tej książce? Jedną z pierwszych — przedstawiającą mozaikę w pałacu papieskim na Lateranie w Rzymie (H. Manikowska, J. Tazbirowa, 1994, s. 15) — wielokrotnie wprowadza uczniów w błąd. Po pierwsze, kolorowa mozaika przedstawiająca nadanie władzy świeckiej Karolowi Wielkiemu i duchowej papieżowi Leonowi III przez św. Piotra została pokazana na małej, niewyraźnej, czarno-białej, zabarwionej sepią ilustracji. W sensie artystycznym stała się przez to nieczytelna. Po drugie, polecenie autorów książki („zwróć uwagę na symbole władzy”) stawia przed uczniami zadanie praktycznie niewykonalne, jakoś ilustracji bowiem jest taka, iż tych insygniów po prostu nie sposób zidentyfikować.

Sposób, w jaki wykorzystano zdjęcie słynnego posągu Dawida dłuta Michała Anioła — miało graficznie wzbogacać i ilustrować rozdział zatytułowany „Humanizm i Odrodzenie” — to kolejny przykład obniżania wiarygodności podręcznika jako źródła wiedzy (H. Manikowska, J. Tazbirowa, 1994, s. 230). Niewyraźną, ciemną reprodukcję, wręcz plamę w kolorze sepia podpisano w taki oto sposób: „Marmurowy posąg wyobrażający idealnie piękną budowę dojrzałego mężczyzny przedstawia moment tuż przed walką z Goliatem: napięte mięśnie, skupienie uwagi, jakby niepostrzeżone sięganie po procę”. Ten komentarz, niestety, nie daje się zweryfikować,

staje się informacją „wybrakowaną”, bo w efekcie ilustracja nie jest nawet substytutem rzeźby Michała Anioła. Zamiast więc pobudzania wrażliwości uczniów na dzieła sztuki wpisane w historię światowego dziedzictwa kulturowego, podręcznik ten raczej w karykaturalny sposób zniechęca do kontaktu ze sztuką.

Postawmy jeszcze dla przykładu kwestię określenia faktycznej wartości edukacyjnej ilustracji w dwóch materiałach dydaktycznych — nieostrej, nieczytelnej wręcz fotografii (połączenie odcieni bieli, szarości i sepii) s a l i p o s e l s k i e j n a W a w e l u z podręcznika historii (H. Manikowska, J. Tazbirowa, 1994, s. 256) oraz kolorowych, świetnej jakości zdjęć w n ę t r z a s c h r o n u p r z e d b r o n i ą m a s o w e g o r a ż e n i a z podręcznika przysposobienia obronnego (G. Adamczyk, B. Breitkopf, Z. Worwa, 1998, s. 93). Podobne wnioski nasunie zestawienie szaroburej plamy, o której napisano, iż przedstawia koronę cesarza Ottona I (H. Manikowska, J. Tazbirowa, 1994, s. 22) oraz pięknej, kolorowej i wyraźnej fotografii maski przeciwgazowej typu cywilnego „Heros” (G. Adamczyk, B. Breitkopf, Z. Worwa, 1998, s. 95). Uczniowie uczący się z tych podręczników mogą nabrać przekonania, iż współczesny schron przeciwatomowy i maska przeciwgazowa jawią się jako obiekty warte większej uwagi niż historyczny Wawel i korona cesarska. Na szczęście jednak obserwacja rzeczywistości weryfikuje takie ukryte przesłania, o czym może świadczyć list pewnej dziewczyny — Ani, wysłany do cieszącego się wielkim autorytetem wśród polskiej młodzieży — J. Owiaka (1992, s. 62): „Dzisiaj na PO byliśmy w schronie przeciwatomowym, myślałam, że umrę z wrażenia. To było straszne: wspaniale, że już stamtąd wyszłam. Życzę ci, abyś nie musiał tam nigdy wchodzić. Strzeliliśmy pacyfę² na ścianie”.

Bliski prawdy wydaje się wniosek, że podręczniki przysposobienia obronnego i historii, wydane mniej więcej w tym samym czasie, prezentują zupełnie odmienne koncepcje realizacji ich funkcji informacyjnej. Nie deprecjonując potrzeby zamieszczania kolorowych ilustracji w podręczniku do przysposobienia obronnego ani istnienia schronów i masek przeciwgazowych, nie sposób przeoczyć „bylejakości” i lekceważenia strony edytorskiej książek do nauki historii. Zbyt wiele tytułów podręczników historii

² Określenie „pacyfa” dotyczy graficznego symbolu pokoju, który upowszechnił się na fali młodzieżowej kontestacji po roku 1968.

— poprzez lekceważące traktowanie zawartych w nich ilustracji — wręcz celuje w deprecjonowaniu sztuki jako środka wyrazu artystycznego i przekazu informacji. Mówiąc inaczej, na lekcjach historii możemy mieć do czynienia z ukrytym programem deprecjacji światowego dziedzictwa kulturowego.

Podobne zjawisko spotkamy w podręczniku do nauki języka ojczystego (T. Bujnicki, 1997). Czarno-białe reprodukcje takich dzieł, jak: *Stańczyk* Jana Matejki, *Czwórka* i *Babie lato* Józefa Chełmońskiego odzwierciedlają koncepcję podręcznika mało atrakcyjnego edytorsko. Teksty źródłowe drukowane mniejszą, by nie powiedzieć — za małą — czcionką, wydają się symbolizować wyższość interpretacji i wyjaśniania nad dziełami oryginalnymi — choćby z tego względu, iż niejeden uczeń może mieć problemy z przeczytaniem cytowanych fragmentów utworów literackich. Do grupy szkolnych książek, które zamiast wspierać proces edukacji literackiej, mogą wywoływać niechęć uczniów, wypada zaliczyć także opracowanie na temat romantyzmu (A. Kowalczykowska, 2000). Lukę estetyczną stanowi czarno-biała konwencja ilustrowania podręcznika, pokoleniową nieadekwatność zaś egzemplifikują fotografie nieznanymi współczesnej młodzieży inscenizacji teatralnych sprzed kilkudziesięciu lat.

Należy dostrzec jeszcze jeden problem natury edytorskiej. Jak podają autorzy jednego z analizowanych podręczników historii (H. Manikowska, J. Tazbirowa, 1994, s. 4), „mapki mają służyć nie tylko historii politycznej, ale również historii cywilizacji, ułatwiać orientację w zasięgu różnych zjawisk [podkr. W. Ż.]”. Bez wątplenia można stwierdzić, iż bywa wręcz odwrotnie. Zbyt małe rozmiary mapek powodują, iż stają się one mało czytelne lub wręcz nieczytelne (np. H. Manikowska, J. Tazbirowa, 1994, s. 99, 211) i dlatego w komentarzu powinna się znaleźć raczej informacja o konieczności korzystania ze szkła powiększającego. Ubogie możliwości graficzne spowodowały zapewne, iż stałym elementem legendy większości rycin było oznaczanie mórz jednolitym szarym kolorem, lądów zaś kolorem białym. Z edytorskiego punktu widzenia stworzyło to w miarę jasną regułę i ułatwiało rozpoznawanie geograficznych granic lądów. Tym bardziej dziwi zatem niekonsekwencja i kilkakrotne naruszenie tej zasady przez wprowadzanie czytelnika w błąd, gdy kolorem białym — przeznaczonym dla lądów — wypełniono kontury mórz i oceanów (zob. np. H. Manikowska, J. Tazbirowa, 1994, s. 87, 245; T. Cegielski, K. Zielińska, 1998,

s. 50, 118, 183). To tak jakby, ni stąd, ni zowąd, na mapie fizycznej Polski obszar Bałtyku zaznaczyć kolorem brązowym zamiast niebieskim.

Przedstawione wyżej zastrzeżenia do spełniania przez podręcznik funkcji informacyjnej wskazują, że mamy do czynienia z ukrytym programem falsyfikacji treści przekazywanych uczniom. Należy również odnotować coraz większą liczbę opracowań podręcznikowych, które — jak podają autorzy — powstały w wyniku autentycznego dialogu ich twórców z odbiorcami: uczniami i nauczycielami z różnych stron Polski. Takie przygotowanie w znacznym stopniu ogranicza pojawienie się opisywanych przejawów ukrytego programu. Przykładem może być książka do historii dla szkół średnich (A. Radziwiłł, W. Roszkowski, 2000). Zasadnicza zmiana w tym wypadku dotyczy koncepcji graficznej i dydaktycznej. Używanie wielu kolorów, różnorodny druk, większy format pozwalający na urozmaicenie rozplanowania poszczególnych stron, zróżnicowane rozwiązania plastyczne — ożywiają tekst i ułatwiają jego percepcję. Dobrze widać intencję wykorzystania ikonografii jako integralnej części podręcznikowego wykładu. Co prawda, nie wszystkie ilustracje są kolorowe, ale przestała dominować szarzyzna i kiepska jakość druku. Kolorowe, czytelne, odpowiedniej wielkości mapy istotnie wspomagają i uzupełniają tekst podstawowego wykładu.

Trzeba wyraźnie zaznaczyć, że przedstawione wyżej analizy sygnalizują jedynie pewne wątki ukrytego programu podręczników. Wszechstronna analiza książek używanych w szkole wymagałaby odrębnych badań, podręczniki podlegają bowiem nieustannym zmianom, są wycofywane i zastępowane innymi. Ważne jest jednak, by nauczyciele byli wrażliwi na treści przekazów podręcznikowych, które mogą w istotny sposób utrudniać uczenie się lub wpływać na tworzenie u uczniów wiedzy niepełnej bądź zawierającej przekłamania. Należy zwracać uwagę na wygląd i szatę graficzną, analizować używany przez autorów język, treści nauczania oraz ich dostosowanie do potencjalnych odbiorców.

Rozdział IV

Syndrom *Kopciuszka*, czyli ukryty program baśni

Interesującym obszarem z punktu widzenia teorii ukrytego programu są także oddziaływania wychowawcze w okresie przedszkolnym, możemy w nich bowiem odnaleźć skutki niespójności tego, co jawne, z tym, co ukryte. Dlatego w tej części książki chciałbym zwrócić uwagę na przekazy baśniowe, którym nadano w okresie przedszkolnym istotną rolę wychowawczą.

Zważywszy, że analizy dotyczą ukrytego programu zawartego w specyficznym, pełnym symboliki i metafor przekazie kierowanym przez dorosłych do dzieci, warto dokładnie określić, o jaki przekaz chodzi. Teoria literatury wyodrębniła dwa takie gatunki — baśń i bajkę. W sensie literackim wyraźnie się one różnią, w potocznym rozumieniu jednak termin „bajka” bywa szeroko używany także w stosunku do baśni (J. Sławiński, 1976, s. 43). Oba te gatunki, składając się na tzw. literaturę dziecięcą, są przedmiotem zainteresowania pedagogów. Jak rozróżnić bajkę od baśni i czy ma to znaczenie dla analiz nad ukrytym programem edukacji?

Otóż bajka to „[...] krótka powiastka wierszem lub prozą, której bohaterami są zwierzęta, ludzie, rzadziej rośliny lub przedmioty, zawierająca moralne pouczenie, wypowiedziane wprost lub dobitnie zasugerowane” (J. Sławiński, 1976, s. 42–43). W bajce, jako opowieści na temat uniwersalnych sytuacji moralno-psychologicznych, pojawiają się ilustracje ogólnych prawd o codziennych i często powtarzających się doświadczeniach ludzi. Cel bajki bywa jasno określony — ma ona pouczać, jakie zachowania są szkodliwe, a jakie pożyteczne; przekazywać pewne prawdy etyczne. Istotą bajki zdaje się ukazywanie prawdy o życiu na tyle ogólnej, by pasowała do typowych sytuacji, oraz na tyle klarownej i prostej, by była sugestywna w oddziaływaniu wychowawczym. Dlatego jej bohaterami często są zwie-

rzęta, którym się przypisuje cechy ludzkiego charakteru. One są źródłem stereotypów, że lew jest silny i despotyczny, wilk drapieżny, zły i żarłoczny, mrówka pracowita, lis przebiegły i chytry, a owieczka łagodna. Upersonifikowane zwierzęta, owady, rośliny odwzorowują w istocie aktywny podmiot — osobę. Zapoznanie się dziecka z postawami tych bohaterów ma mu ułatwić rozpoznawanie nieakceptowanych społecznie zachowań — na przykład łakomstwa w bajce A. Jachowicza *Pan kotek*, bezsensownych sporów w wierszu J. Tuwima *Ptasie radio* czy przekory w *Kaczce Dziwacze*.

W bajkach wyraźnie odgranicza się mądrość i głupotę, odsłania się i słabości charakteru, pokazuje okrucieństwo wobec słabszych i sposoby ich obrony, nieuchronność losu i jednocześnie nadzieję — krótko mówiąc, z kontrastu, wynika przestroga, nauka. Bajkę cechuje zatem klarowny dydaktyzm. Inne cechy ma baśń, o której wiemy, że jest to „[...] utwór o treści fantastycznej, nasyconej cudownością związaną z wierzeniami magicznymi, ukazujący dzieje ludzkich bohaterów swobodnie przekraczających granice między światem poddanym motywacjom realistycznym a sferą działania sił nadnaturalnych” (J. Sławiński, 1976, s. 47). Niezwykłe bogactwo motywów i wątków, antropomorficzna wizja przyrody, niepisane normy moralne, ingerencja mocy nadludzkich sprawiają wrażenie, że właśnie w baśniach można odkryć ukryty program. Dzięki analizom B. Bettelheima (1996) wiemy, że najpopularniejsze zbiory baśni europejskich Ch. Perrault czy braci Grimm zawierają mnóstwo jawnych i ukrytych znaczeń obecnych w treści. Gdy w okresie przedszkolnym rodzice i pedagodzy sięgają po znane baśnie, opowiadając je lub czytając dzieciom, wielu z nich jest prawdopodobnie przeświadczonych o niekwestionowanym, pozytywnym oddziaływaniu metafor i morałów zawartych w fabule. Wieloznaczność świata, wybory, niepisane normy moralne są dla dorosłych dobrze znane — podczas gdy dzieci, z racji swych skromniejszych doświadczeń życiowych, mają znacznie mniejszą szansę, by dostrzec różnorodne znaczenia baśniowych komunikatów i ich odzwierciedlenie w rzeczywistości.

Czy i w jaki sposób powinniśmy wspierać dzieci w zdobywaniu przez nie kompetencji do generowania znaczeń, by mogły dokonywać własnej interpretacji świata? Prawdopodobnie można to czynić, zwracając uwagę nie tylko na rozwijanie umiejętności rozumienia treści, ale także proponując dzieciom swoisty trening wrażliwości na wieloznaczną symbolikę tek-

stu¹. Przyjmując takie założenie, przyjrzyjmy się, jakiego rodzaju znaczenia mogą nieść ze sobą baśnie?

Na wstępie trzeba podkreślić, że poruszamy się w obszarze interpretacji, a więc nie ma mowy o wskazywaniu jednoznacznych i naukowo uzasadnionych wyjaśnień. Możemy w ten sposób badać takie obszary naszej rzeczywistości, które choć niedostępne czysto scjentyistycznemu poznaniu, mogą mieć dla humanistów i ich wiedzy o wychowaniu istotną wartość. Zwróciła na to uwagę T. Bauman (1993, s. 209), twierdząc, że „[...] mity, metafory, symbole od dawna używane były do opisu świata, człowieka, życia, jednak na gruncie pedagogiki, nie podejmowano z tej perspektywy prób rozszyfrowania znaczeń zawartych w edukacji”. Stąd też autorka uznaje, iż istnieje „[...] możliwość interpretowania zjawisk edukacyjnych, a poprzez taką interpretację wyraźniejsze dostrzeżenie związku między kształtem edukacji a przed-założeniami dotyczącymi edukacji, które tkwią w społecznej świadomości. Owe przed-założenia są możliwe do odczytania właśnie poprzez sięganie do mitów, symboli, metafor, do których odwołujemy się w naszym myśleniu o wychowaniu i kształceniu” (T. Bauman, 1993, s. 209).

W tym miejscu sugeruję, by każdy czytający zrobił sobie krótki test pierwszych skojarzeń co do tego: jakie tytuły baśniowych opowieści utkwiły mu najbardziej w pamięci. Można przypuszczać, że na liście najczęściej wymienianych znajdują się m.in.: *Czerwony Kapturek*, *Kopciuszek*, *Jaś i Małgosia*². Czy to przypadek, czy też jakaś prawidłowość? Otóż można zaryzykować twierdzenie, że oprócz niewątpliwych wartości wychowawczych i dydaktycznych — baśnie zawierają także pewien zasób komunikatów opartych na ukrytych w fabule silnych stereotypach: „stosuj się zawsze do poleceń dorosłych”, „bądź wzorem pracowitości”, „szukanie własnych rozwiązań jest niebezpieczne”, „unikaj tego, co nieznanne”. Można nawet postawić tezę o sterowaniu dziećmi, by uzyskać oczekiwany efekt reprodukcji norm

¹ Próbę odpowiedzi na to pytanie i koncepcję kształcenia wspomagającego rozwijanie kompetencji interpretacyjnych znaleźć można w pracy M. Muszyńskiej, *Metafory w edukacji prymarnej. Koncepcja kształcenia wspomagającego rozwój zdolności interpretacyjnych dzieci 9–10-letnich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1999.

² Potwierdził to ranking przeprowadzony w roku 2002 przez jeden z poczytniejszych polskich tygodników.

społecznych. Te i inne wzorce zawarte w klasyce baśni są konsekwentnie odtwarzane i umacniane przez dorosłych, a ich celem jest przyswojenie przez dzieci norm starszego pokolenia.

1. W poszukiwaniu innych znaczeń baśniowej narracji

Baśnie są w dużej mierze nierealistyczne, jednak zawarte w nich prawdy psychologiczne i moralne mają nieść wzorce postępowania w życiu. Dobroć, pracowitość, odwaga, a obok tego chciwość, zło, tchórzostwo, lenistwo — przedstawione w udratyzowanej sytuacji — angażują wyobraźnię dziecka i mają uczyć właściwego postępowania. Czy jednak owe wskazania moralne są istotnie jednoznaczne? Czy treści baśni rzeczywiście objaśniają dziecku świat? Wspomniany już B. Bettelheim w swojej pracy pt. *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni* (1996), posługując się orientacją psychoanalityczną, dokonał analizy i interpretacji wielu znanych utworów baśniowych. Wyszedł przy tym z założenia, że „własne życie wydaje się często dziecku niepojęte, dlatego tym bardziej potrzebuje ono sposobności, by móc lepiej zrozumieć siebie w złożonym świecie, z którym z pewnością będzie musiało się uporać. Dlatego trzeba mu pomóc w pewnym uporządkowaniu chaotycznych emocji. Potrzebuje ono wskazówek, jak wprowadzić ład do swego wewnętrznego domostwa, aby następnie móc nadać ład swemu życiu. Nadto — a w obecnym momencie naszej historii nie wymaga to chyba specjalnych uzasadnień — potrzebuje ono wychowania, które w subtelny sposób, jedynie przez ukazywanie następstw, pokazywałoby mu wartość zachowań zgodnych z wymogami moralności — nie za pośrednictwem abstrakcyjnych pojęć etycznych, lecz poprzez to, co widzialnie i dotykalnie dobre, i tym samym mające dla dziecka znaczenie. Tego rodzaju znaczenie dziecko odnajduje w baśniach” (B. Bettelheim, 1996, s. 24).

Bazując na psychoanalitycznym modelu ludzkiej osobowości, w którym okres dzieciństwa gra szczególną rolę, podkreślał, że wraz z baśniami docierają do dzieci przekazy doniosłe nie tylko dla świadomej części ich psychiki. Oddziałują one także na przed- i podświadomość. Zgłębianie psychoanalitycznych objaśnień wymagałoby odrębnego, obszernego opracowania, na które nie ma tu miejsca. Warto jednak podkreślić, że według Bettel-

heimowskiej koncepcji „opowiadane wciąż na nowo przez stulecia (jeśli nie tysiąclecia) baśnie wysubtelniały się, zyskując zdolność przekazywania zarówno znaczeń jawnych, jak ukrytych, jednoczesnego przemawiania do wszystkich warstw osobowości ludzkiej, przekazywania swych treści w taki sposób, że dostępne są w równej mierze nieuczonemu umysłowi dziecka, jak wysoko rozwiniętej umysłowości dorosłego” (B. Bettelheim, 1996, s. 24–25). Trzeba zaznaczyć jednak, że tezy autora cechuje specyficzna konwencja, według której analizuje treść baśni. Jak słusznie zauważa B. Bettelheim (1996, s. 35–36), „baśnie jako dzieła sztuki mają wiele aspektów wartych badania, nie tylko psychologiczną treść i psychologiczny wpływ”, i... co niezwykle ważne „innemu zagadnieniu, jakim jest jedyny w swoim rodzaju sposób przyczyniania się do moralnego kształcenia dziecka, można by poświęcić cały tom”.

Powróćmy zatem do próby weryfikacji hipotezy o możliwym istnieniu (i wpływie) ukrytego programu baśni i z nieprzebranego bogactwa wątków wybierzmy kilka przykładów.

Tabela 6.

Możliwe sposoby recepcji programu oficjalnego i ukrytego baśni

Przykłady recepcji oficjalnego programu	Przykłady recepcji ukrytego programu
1.	2.
<p><i>Czerwony Kapturek</i> Zło zawsze zostaje odkryte i napiętnowane. Zły wilk, który połknął babcię i Czerwonego Kapturka, został zdemaskowany przez leśniczego i poniósł zasłużoną karę.</p>	<p><i>Czerwony Kapturek</i> Kara za zło może być okrutna. Po uwolnieniu połkniętych osób wilk-złoczyńca zostaje wygnany z zaszytymi w brzuchu kamieniami.</p>
<p><i>Kopciuszek</i> Dziewczyna (Kopciuszek) zostaje nagrodzona w życiu za pracowitość, skromność, cierpliwość; najtrudniejszy los może się zawsze odmienić.</p>	<p><i>Kopciuszek</i> Dziewczyna (Kopciuszek) zawdzięcza swoją pomyślność zbiegowi okoliczności (zgubienie pantofelka) i niezwykłej urodzie, którą olśniła księcia.</p>

1.	2.
<p><i>Jaś i Małgosia</i> Zło bywa podstępne, należy się wystrzegać podstępnych ludzi. Pozory mylą — w pięknej chatce z piernika mieszkała zła czarownica o brzydkiej powierzchowności.</p>	<p><i>Jaś i Małgosia</i> Wobec ludzi mało urodziwych powinno się zachowywać ostrożność. Należy się ich obawiać (np. mogą być podstępni).</p>
<p><i>Kot w butach</i> Przyjaźń polega na bezinteresownej pomocy. Dobry przyjaciel pomoże w każdej sytuacji. Nawet najsłabszym może się w życiu udać.</p>	<p><i>Kot w butach</i> Tak zwane dobre układy mogą więcej znaczyć niż pracowitość. Drobne oszustwa mogą być uzasadnione potrzebą chwili.</p>
<p><i>Dwie Dorotki</i> Dobroć i pracowitość zostają nagrodzone (białą skrzynią ze złotem). Zły charakter i lenistwo zostają ukarane (czarną skrzynią z ropuchami, pajakami i węzami).</p>	<p><i>Dwie Dorotki</i> Warto być dobrym i pracowitym, bo wtedy można liczyć na nagrodę i być lepszym od innych. Należy się brzydzić ropuchami, pajakami i węzami. Stanowią one symbol zła.</p>

Powyższa próba zestawienia baśniowych treści ogólnie znanych z tymi, które można uznać za utajone — jest oczywiście zabiegiem interpretacyjnym. Opiera się na założeniu, że obok znanych i akceptowanych prawd w baśni można znaleźć także przesłania ukryte, zakamuflowane. Ponieważ istnieje możliwość odbierania ukrytych znaczeń płynących z baśni, warto rozważyć, czy w wypadku niektórych opowieści nie powinniśmy wesprzeć dziecko w rozpoznawaniu swoistego relatywizmu moralnego, który w tych utworach wydaje się częsty.

Oto kilka przykładów. Co odmieniło los Kopciuszka? Czy jej pracowitość, cierpliwość lub przyjaźń z gołębiami karmionymi potajemnie przed macochą i jej córkami? Ta znana wielu pokoleniom historia biednej sieroty bynajmniej nie wskazuje jednoznacznie, że nowe, lepsze życie u boku królewicza zawdzięcza dziewczyna swoim niezwykłym cechom charakteru. Można tu mówić także o szczęśliwym zbiegu okoliczności, niezwyklej urodzie, pięknej sukni подарowanej przez wróżkę i zgrabnych stopach. Gdy

królewicz zwrócił po raz pierwszy uwagę na piękną nieznajomą i zachwycał się jej urodą, nie mógł wiedzieć, iż dziewczyna jest szlachetna, pełna dobroci i ciepła. Gdyby Kopciuszek miał pantofle w rozmiarze np. czterdzieści dwa i nieco odstające uszy, czy także zwróciłby uwagę możnego młodzieńca? Czy ta baśń może nieść zatem i takie przesłanie, iż strój i uroda to najważniejsze atuty kobiety?

Motyw kobiecej urody znajdziemy także w opowieści *Królowna Śnieżka*. Królową ku zbrodniczemu występкови popchnął bowiem lęk przed przemijaniem urody i chęć wyeliminowania konkurencji pięknej Królowy Śnieżki. W finale zwyciężyła szlachetność i dobro, ale trudno także nie dostrzec ukrytego przesłania o nieuchronnych cierpieniach kobiety spowodowanych upływem czasu.

Dobro i zło bywa w baśniach często ukazane w postaci piękna i brzydoty. Dobra wróżka jest zwykle piękna — jak w *Kopciuszku*, a zła czarownica Baba Jaga jest brzydka i ma na nosie wielką kurzajkę — jak w baśni *Jaś i Małgosia*. Klasyczne eksperymenty psychologiczne nad fizyczną atrakcyjnością potwierdzają potoczne przekonanie, że lepiej być pięknym niż brzydkim. Według opisów psychologów zjawisko aureoli powoduje, że ludziom „ładnym” automatycznie przypisuje się pozytywne cechy, których wcale nie muszą posiadać. Tworzy się wtedy nieprawdziwy obraz świata, zbudowany na stereotypach. Jeśli ktoś ma ładną twarz, to powinien być dobry, człowiek o twarzy mało urodziwej zaś powinien budzić niepokój...

Problem tak zwanych układów w budowaniu życiowej pomyślności jest stary jak świat, choć bywa utożsamiany z obecnymi realiami społecznymi. Maksyma ludzi „dobrze ustawionych w życiu”, nierzadko pozbawionych talentu i skrupułów, brzmi mniej więcej tak: „otocz się tymi, którzy będą pracować na twoją pomyślność”. Czy przypadkiem pierwowzoru takiej postawy nie znajdziemy w baśni *Kot w butach*? Odchodzący w świat, usamodzielniający się bohater, który otrzymał w podarunku jedynie kota, znajduje w zwierzęciu niezwyklego kompana. Jest to opowieść o tym, że los biedaka może ulec diametralnej przemianie i każdy ma szansę na powodzenie w życiu, ale nie tylko — trzeba także zwrócić uwagę na okoliczności, w jakich się to stało. Co bowiem sugeruje fakt, że mieszanka mistyfikacji i podstępu wymyślona przez kota okazała się na tyle skuteczna, że biedny Janek zyskał przychyłność króla (i królowy oczywiście). Otóż dzięki przebiegłości i niezwykłym umiejętnościom kota Janek pojął za żonę kró-

lewnę i z nędzarza przemienił się w bogacza, właściwie nie kiwnąwszy palcem. Swoisty relatywizm moralny zawarty w tej historii dostrzegł także B. Bettelheim (1996, s. 32). Podkreślając jednak swój psychoanalityczny punkt widzenia, uznał, że w baśni tej nie ma wyborów moralnych, gdyż jego zdaniem „opowieści o kocie w butach [...] wpływają na rozwój dziecka nie przez zachęcanie do wyboru między dobrem a złem, ale przez to, że przekazują dziecku nadzieję, iż nawet najsłabszym w życiu może się udać” (B. Bettelheim, 1996, s. 32). Bez wątpienia ważny jest wątek egzystencjalny tej baśni, który dotyczy przekonania o potrzebie pokonywania życiowych trudności. Dyskusyjna wydaje się jednak interpretacja sposobu postępowania bohaterów i akceptacja poglądu, że w tym wypadku cel uswieca środki.

W *Czerwonym Kapturku* ważne miejsce zajmuje problem podporządkowywania się dziecka regułom wyznaczonym przez dorosłych. Z fabuły tej historii wiadomo, że Czerwony Kapturek — mimo przestróg mamy — zбочzył ze ścieżki prowadzącej prosto do domu babci i zbierając z zachwytem kwiatki rosnące w lesie, naraził się na niebezpieczeństwo, stając się ofiarą wilka. Czy zatem uznamy za puentę tej opowieści pogląd, że przestrogi dorosłych kierowane ku dziecku rozwijają potencjał jego autonomii? Czy też przyjmiemy może głębiej skrywaną tezę o istnieniu silnej tendencji do kształtowania u dzieci konformizmu wobec norm ustalanych w świecie dorosłych? Bohaterka tej baśni przekonała się o racjach mamy dopiero w obliczu nowych doświadczeń zdobytych w dramatycznych okolicznościach spotkania ze złym wilkiem. W fabule przedstawiono jednoznacznie ograniczoną (i jednoznacznie spuentowaną), dziecięcą (i dziewczęcą) samodzielność w badaniu świata.

W podobnym tonie snuje swoje rozważania T. Bauman (1993, s. 213), która powszechnie znany mit o Ikarze traktuje jako przykład prowadzonej przez społeczeństwo selekcji mitów, symboli i metafor. W przesłaniu ikaryjskiego mitu — zdaniem autorki — „młodość jest nieodpowiedzialna, [...] nie umie ocenić, gdzie kończą się granice bezpieczeństwa, i jednocześnie stanowi przestrożę dla samej młodości, aby słuchała starszych”. Owo przesłanie wydaje się pasować także do *Czerwonego Kapturka*. Zastanówmy się zatem, jak interpretować obecny w tej baśni motyw kary za złe czyny. Jaka powinna być sprawiedliwa kara dla wilka, który połknął babcie i jej wnuczkę? Odpowiedź na to pytanie była wielokrotnie zmieniana zależ-

nie od wersji baśni. W pierwowzorze braci Grimm — kara była okrutna, ponieważ wilka zabito, a z jego brzucha wyjęto połkniętą babcię i jej wnuczkę. W innej wersji — aby oswobodzić Czerwonego Kapturka i jego babcię — złoczyńcy rozcięto brzuch, a potem wypchano go ciężkimi kamieniami. We współczesnych wydaniach „resocjalizacja” wilka ma już mniej drastyczne oblicze. Modyfikacje tego wątku baśni należy wiązać z odwiecznymi problemami w rozstrzyganiu o winie i karze.

Opowieści o ropuchach, węzłach i pająkach wywołują często niemiłe skojarzenia. Można postawić tezę, że źródła tych — irracjonalnych często — emocji znajdziemy w ogólnie przyjętych kanonach estetyki, powielanych i odtwarzanych także w przekazach baśniowych. Na przykład w opowieści o *Dwóch Dorotkach* — Dorotka Pracowita otrzymała w podarunku od wróżki białą skrzynkę wypełnioną drogocennymi klejnotami, Leniwa Dorotka zaś dostała skrzynkę czarną, z której po uchyleniu wieka wypęzły węże, ropuchy i pająki. Czy kształtowane w dzieciństwie takie baśniowe, symboliczne przedstawienie kary nie może mieć wpływu na postrzeganie pająka tkającego sieć w domu pod sufitem czy ropuchy spotkanej w zaroślach?

Wspomniany już B. Bettelheim napisał, że „baśń to elementarz, z którego dziecko uczy się czytać we własnym umyśle, elementarz napisany językiem obrazów. Jest to jedyny język, dzięki któremu możemy rozumieć siebie i innych, zanim dojrzejemy intelektualnie”. Czytanie lub opowiadanie dzieciom baśni powinno pomóc zrozumieć otaczający świat i wyjaśnić związek fantazji z rzeczywistością. Stanowią one swoisty pomost wsparty na dwóch filarach, z których jeden tworzy — czasem skomplikowana — fabuła, metafory i morały, drugi zaś zbudowany jest z dziecięcego postrzegania świata — pełnego niepokojów i niejasności. Jeśli przy czytaniu lub opowiadaniu baśni pominie się refleksję dotyczącą problemów codzienności, to ów pomost może być na tyle kruchy, że nie ułatwi dziecku zrozumienia świata. Dowodzi tego rozwijająca się od wielu lat koncepcja bajek terapeutycznych, które mają wspierać poprawę zaburzonych relacji dziecka z otoczeniem (zob. M. Molicka, 1999). Przyjęcie przez dorosłego konwencji baśniowej w próbach wyjaśnienia sytuacji budzących niepokój dziecka i poszukiwanie wspólnie z nim skutecznych sposobów radzenia sobie z trudnościami daje również szansę uwrażliwienia na stereotypy, zafałszowania

i niedomówienia, jakich wiele zarówno w fikcyjnym, jak i w prawdziwym świecie.

Zaprezentowany tu punkt widzenia dotyczący ukrytego programu zawartego w baśniach może być uznany za dyskusyjny. Spełni jednak swoje zadanie, jeśli będzie zachętą do samodzielnych poszukiwań i obserwacji — zgodnie z poglądem, że „najgłębsze znaczenie baśni będzie dla każdej osoby inne, inne nawet dla tej samej osoby w różnych momentach jej życia” (B. Bettelheim, 1996, s. 35). Niewątpliwie dotyczy to zarówno warstwy psychologicznej, jak i moralnej.

Rozdział V

W przedpokoju do świata dorosłych¹ — nauczyciele i uczniowie a przemoc strukturalna i symboliczna w edukacji

Nie nowa jest teza, iż skutki edukacji są uwarunkowane politycznie, społecznie, ekonomicznie. M. Foucault (1971, s. 46; za: S. L. Ball, 1994, s. 8) wypowiada się w tej kwestii jednoznacznie, twierdząc, że „każdy system edukacyjny jest instrumentem politycznym, pozwalającym na utrwalenie bądź modyfikację form dyskursu uznanych za odpowiednie, wraz z wiedzą i władzą, jaką ze sobą niosą”. Dyskurs, o którym mowa wyżej, należy rozumieć jako system wiedzy, koncepcji lub myśli uprawomocniony w praktykach społecznych. Tworzy się zatem niepodzielna konfiguracja władzy-wiedzy, gdyż kto posiada władzę — ma wiedzę, i odwrotnie, kto ma wiedzę — posiada władzę. Zjawisko to J. Galtung (za: Z. Kwieciński, 1995, s. 124–125) nazywa przemocą strukturalną, by podkreślić że mamy do czynienia — najogólniej rzecz biorąc — z uzależnieniem wychowania i nauczania od układów politycznych, społecznego i gospodarczego kontekstu funkcjonowania państwa. W szkolnictwie przejawia się to m.in. w narzucaniu przez władzę państwową struktur organizacyjnych, umożliwiających realizację centralistycznego modelu kierowania i nadzoru. Zarządzanie o takim charakterze jest inicjowane na szczeblu centralnym i ma wyraźnie hierarchiczny charakter. Do tego należy dodać wciąż obecny w naszej edukacji tradycyjny model uzależniania uczniów od nauczycieli. Opiera się on na założeniu, iż uczniom brakuje wiedzy lub posiadają jej mniej, nauczyciele zaś wiedzą więcej, lepiej, a nierzadko tylko... wcześniej, co z sarkazmem potwierdza

¹ Inspiracją do takiego sformułowania tytułu rozdziału była teza, iż „szkoła staje się mechanizmem zatrzymującym młodzież w przedpokoju do świata dorosłych, który niewiele ma do zaoferowania”, zob. D. Markowska, 1987, s. 36.

uczniowska opinia, że bywają nauczyciele, którzy są mądrzejsi od swoich uczniów o jedną przeczytaną w podręczniku lekcję. To nauczyciele jako najemni pracownicy szkoły mimowolnie mogą się stać (i często tak się dzieje) trybami w maszynie przymusu. Trafnie opisuje to S. Blanckertz (za: H. Dauber, 2001, s. 183), stwierdzając, że „Każda państwowa organizacja deformuje swoją potencjalną, zamierzoną autonomię przez współdziałanie w systemie przymusu. Państwo zapewnia bowiem taką autonomię, jak kot zapewnia myszy swobodę ruchu, bawiąc się z nią. [...] Tajemnicą demokratycznego systemu przemocy jest monopolizacja i centralizacja, która przemienia autonomicznych profesjonalistów w ludzi przyjmujących rozkazy. Niezależność zmienia się w poddaństwo, duma w strachliwość, a honor zawodowy w mentalność robotnika najemnego”.

1. Niejawność przemocy strukturalnej i symbolicznej

Mimo wdrożenia w Polsce procesów demokratyzacji, które powinny prowadzić do uniezależnienia oświaty od scentralizowanego sterowania i administrowania, spotykamy się w dalszym ciągu z przejawami władztwa, będącego w konsekwencji źródłem przemocy strukturalnej. Wynika z tego, że teza o istnieniu ukrytego programu sprawowania władzy w oświacie jest zasadna. Nie chodzi mi bynajmniej o podważanie sensu istnienia władzy w ogóle, lecz raczej o wskazanie potrzeby stworzenia mechanizmów sprawowania władzy samorządnej, która jest przeciwieństwem zarówno władzy autorytarnej, jak i władzy większości. Przyjrzyjmy się zatem niektórym zjawiskom tworzącym podatny grunt dla przemocy strukturalnej.

Typowym przejawem ukrytego programu przemocy strukturalnej w polskim szkolnictwie jest pozycja dyrektora szkoły. Stanowi ona przykład rozwiązania prawnego, umacniającego w edukacji wpływ struktur władzy państwowej i ograniczającego prawa społeczności lokalnych (w których przecież szkoły funkcjonują) do samostanowienia. Utrudnia ona społeczną kontrolę nad edukacją. Mimo demokratycznych pryncypiów, którymi powinni się kierować twórcy prawa oświatowego, warto zauważyć, że przyznali oni dyrektorowi sporo władzy nienależnej tej funkcji. Sprawuje on bowiem nie tylko władzę wykonawczą (zarządza szkołą i zespołem nauczycielskim), ale jednocześnie — w myśl przepisów — jest przewodniczącym

rady pedagogicznej, czyli organu posiadającemu uprawnienia do stanowienia uchwał². Mamy więc do czynienia z kuriozalnym połączeniem w jednym ręku możliwości uchwałodawczych z uprawnieniami wykonawczymi. Notabene, ciekawe, jakie reakcje wywołałby pomysł, by — *per analogiam* — na szczeblu centralnym premier łączył swoje stanowisko z funkcją marszałka sejmu?

Tymczasem dyrektor szkoły, niczym dyktator w strukturze totalitarnej może w pełni korzystać z szerokich plenipotencji jako pracodawca, mając jednocześnie silny wpływ na kolegialne (z założenia) decyzje rady pedagogicznej. Z punktu widzenia wdrażanej w Polsce koncepcji państwa demokratycznego mamy do czynienia w istocie z ukrytym programem przemycania do szkoły rozwiązań autorytarnych. Sprzeczność tę nietrudno rozszyfrować, tylko teoretycznie bowiem każdy z nauczycieli będący członkiem rady pedagogicznej może swobodnie wypowiadać się w sprawach dotyczących placówki, w której pracuje. W szkole nie brakuje przecież trudnych problemów i nieprawidłowości, których rozwiązanie leży w najlepiej pojętym interesie wszystkich członków społeczności szkolnej, a w szczególności nauczycieli. Jeśli jednak wiąże się to z realnym niebezpieczeństwem wejścia w konflikt z pracodawcą (czyli dyrektorem), to trudno uznać taką sytuację za normalną. Członkowie rady pedagogicznej także tylko teoretycznie posiadają możliwość odwołania dyrektora, gdy ten ich zdaniem niewłaściwie spełnia swoją funkcję. Mogą bowiem wystąpić z takim wnioskiem do organu prowadzącego placówkę. W praktyce jednak racjonalnie myślący nauczyciel będzie się lękał ewentualnych konsekwencji (od szykanowania do zwolnienia z pracy włącznie) ze strony osoby kierującej szkołą. Podobne poglądy na ten temat wyrażał w swoich publikacjach np. B. Śliwerski (1996;

² W myśl prawa „Dyrektor szkoły lub placówki w szczególności: 1) kieruje działalnością szkoły lub placówki i reprezentuje ją na zewnątrz, 2) sprawuje nadzór pedagogiczny, [...] 4) realizuje uchwały rady szkoły lub placówki oraz rady pedagogicznej, podjęte w ramach ich kompetencji stanowiących” — patrz art. 39.1 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity: DzU z 1996 r. nr 67, poz. 329). Oprócz uprawnień wykonawczych w rękach dyrektora skupiają się także uprawnienia rady pedagogicznej szkoły, ponieważ „[...] 4. Przewodniczącym rady pedagogicznej jest dyrektor szkoły lub placówki. [...] 6. Przewodniczący prowadzi i przygotowuje zebrania rady pedagogicznej [...]” — patrz art. 40 cytowanej ustawy.

1996a, 2001). Ten badacz i teoretyk problematyki demokratyzacji i uspołecznienia szkoły uważa, że wśród cech wyróżniających demokratyczną formę organizacji i działania instytucji edukacyjnych należy wskazać (B. Śliwerski, 2001, s. 10–11):

- zasadę równości formalnej wobec prawa tak nauczycieli, jak i osób pełniących funkcje kierownicze;
- zasadę nadania prawnej formy stosunkom demokratycznej równości między władzą szkolną a podmiotami edukacji — uczniami i ich rodzicami — poprzez określenie ich wzajemnych praw i obowiązków.

Realizacji takiego zamysłu miał służyć ustawowy zapis o wprowadzeniu rady szkoły jako organu, który:

- zapewni wszystkim uczestnikom procesu kształcenia równe prawa;
- urzeczywistni szanse realnego rozpoznawania, artykułowania, respektowania własnych i wspólnych interesów;
- współdecyduje i wpływa na codzienną pracę szkoły, zapobiega zjawiskom niepożądanym.

W praktyce jednak uruchamianie procesów demokratyzacyjnych w szkole poprzez tworzenie rad szkół napotyka jeszcze jeden podstawowy problem, który wynika po części z niezrozumienia istoty przemian w kierowaniu edukacją. Otóż ideę decentralizacji kierowania szkołami mylnie utożsamia się jedynie z cedowaniem kompetencji przez władze centralne na niższe szczeble administracji państwowej. Sens decentralizacji edukacji zasadza się bowiem na jej uspołecznieniu, czyli umożliwieniu zarządzania szkołą i odpowiedzialności za jej pracę nie tylko przez władze samorządowe, ale przez społeczność lokalne — rodziców, nauczycieli i uczniów. To jest pole działania dla rad szkół. Jednak trzeba stwierdzić, że istniejące rozwiązania prawne dalekie są od doskonałości.

Uspołecznienie polskiej oświaty to proces, który zaczął się w roku 1989 i bynajmniej się jeszcze nie zakończył, o czym świadczy względnie ograniczony zakres uprawnień przyznanych ustawowo radom szkół. Według prawa oświatowego, rada szkoły jest, co prawda, organem kolegialnym, złożonym z rodziców, uczniów i nauczycieli, ale wśród jej kompetencji dominują te o charakterze konsultacyjnym, doradczym, a nie decyzyjnym. Poza prawem do uchwalania statutu szkoły — ustawodawca zezwala radzie szkoły jedynie wnioskować, opiniować, oceniać. Ewentualne ostateczne decyzje

pozostawia jednak dyrektorowi szkoły bądź nadzorowi pedagogicznemu³. Gdyby wziąć pod uwagę rozwiązania prawne innych krajów europejskich, to znacznie większe uprawnienia decyzyjne posiadają rady szkół w Anglii i Niemczech — w Hiszpanii i Portugalii obejmują także wybór dyrektora szkoły (L. Wasilewska, 2001, s. 34). W Austrii i Holandii organ ten sprawuje nadzór nad polityką edukacyjną stanu czy regionu, dlatego w jego skład wchodzi dyrektor szkoły, przedstawiciele nauczycieli, uczniów i rodziców oraz władz lokalnych.

Jak widać, przyjęte u nas rozwiązania prawne obowiązujące w edukacji dalekie są od standardów demokratycznego państwa prawa i różnią się od obowiązujących np. w krajach Unii Europejskiej. Upoważnia to do stwierdzenia, że także i w tym obszarze można mówić o istnieniu ukrytego programu.

Inny wymiar przemocy strukturalnej wobec uczniów w szkole pokazuje przykład listu do J. Owsiaka (1992, s. 196), napisanego przez pewnego ucznia — Dariusza: „we wrześniu i październiku na każdej godzinie wychowawczej prowadziliśmy w radiowęźle małą audycję z odlotową muzyką. Jednak nauczyciele, a zwłaszcza nasz dyro zbulwersował się i zabronił nam robić cokolwiek. Postanowiliśmy wydać gazetkę. Mamy w szkole ksero, jednak dyrekcja oświadczyła, że będziemy mogli z niego korzystać dopiero wtedy, gdy kupimy papier, tusz i zapłacimy za prąd”. Ta subiektywna relacja ucznia ukazująca wykorzystywanie władzy przez nauczycieli i dyrekcję nie jest zapewne faktem jednostkowym. Skala tego zjawiska jest znacznie szersza, o czym wiemy dzięki pracom np. M. Karkowskiej i W. Czarneckiej (1994), M. Dąbrowskiej-Bąk (1999), E. Bilińskiej-Suchanek (2000).

Jeszcze innym przykładem instytucjonalnego sankcjonowania przemocy strukturalnej jest podległość służbowa pedagogów szkolnych wobec dyrektorów szkół. Oto bowiem pedagodzy szkolni postawieni w roli rzeczników praw dzieci i młodzieży zmuszeni są zmagać się ze strukturalną opresyjnością szkoły. I z efektów swoich działań są rozliczani przez osoby, które ową opresyjność w majestacie przepisów transmitują. Jeśli zatem dyrektor placówki zechce skorzystać ze swoich uprawnień i władzy, jaką posiada,

³ Zob. Art. 50.2 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity: DzU z 1996 r. nr 67, poz. 329) oraz B. Śliwerski (2002).

to może szybko sprowadzić pedagoga szkolnego do roli dyżurnego strasza-ka wobec uczniów („bo pójdziesz do pedagoga...”), osoby prowadzącej statystyki nieusprawiedliwionych nieobecności uczniów i podejmującej inne pozorowane działania w „imię dobra dzieci”. W takich warunkach standard w myśleniu o roli pedagoga szkolnego tworzą posiadanie gabinetu, biurka, kierowanie się wytycznymi, załatwianie zapomóg, darmowych obiadów, czyli podporządkowanie się narzuconemu przez szkolną codzienność schematowi „człowieka od papierkowej roboty”. Nie wiadomo, dlaczego — ale nie znalazło dotąd akceptacji proponowane od wielu lat rozwiązanie, by pracę pedagogów szkolnych wyłączyć spod nadzoru dyrektora szkoły, a służbowo i merytorycznie podporządkować na przykład poradniom psychologiczno-pedagogicznym.

Warto się przyjrzeć wymiarowi ukrytego programu w pracy pedagogów szkolnych bliżej. Dla uczniów przyście do gabinetu pedagoga może stanowić trudność nie do przebycia. Wielu pedagogów nie przywiązuje wagi do budowania swojego autorytetu w bezpośrednich kontaktach z uczniami na szkolnych korytarzach, podczas przerw, na boisku, w bufecie szkolnym, na zajęciach edukacyjnych. A przecież trudno jest przyjść uczniom z domowymi i szkolnymi problemami do mało znanego człowieka. W sytuacji braku pomocy w domu i w szkole uczeń nękany problemami zostaje najczęściej zupełnie sam. Bez wsparcia w szkole, często odrzucony również przez klasę, będzie za wszelką cenę szukał potwierdzenia poczucia swojej wartości gdzie indziej, np. w grupie nieformalnej — często schodząc na drogę przestępczą.

Uczeniowie z zaburzeniami w zachowaniu znają aż nazbyt dobrze nieżyczliwość, nadmierną surowość czy wręcz wrogość niektórych dorosłych pracujących w szkole. Błędne jest w tej sytuacji przejawianie przez pedagoga braku akceptacji, życzliwości, sympatii; pozbawianie ucznia informacji zwrotnej: widzę twoje problemy, spróbuję udzielić ci wsparcia w ich rozwiązaniu.

Zdarza się, że w kontaktach z uczniami, ich rodzicami i opiekunami pedagogom trudno określić granicę swoich kompetencji zawodowych. Otóż, ową granicę wyznacza między innymi poziom profesjonalnego przygotowania terapeutycznego. Jeśli zatem pedagog nie posiada uprawnień terapeuty, to uczeń uzależniony, rodzic borykający się z problemem rozbicia rodziny, alkoholizmem własnym lub partnera, stosujący przemoc lub jej

doświadczający — powinien otrzymać propozycję skorzystania z pomocy specjalistycznych ośrodków dysponujących fachowo przygotowaną kadrami.

Przełamywanie fałszywych stereotypów może dotyczyć kontaktów pedagoga z nauczycielami i wychowawcami w szkole. Chodzi o unikanie ocen i rad, jak powinno się postępować w sytuacjach trudnych wychowawczo. Jeśli któryś z nauczycieli zechce na przykład wyzalić się na agresję uczniów albo okazać bezsilną złość, jeśli wątpi w sens swojej pracy — jest to dla pedagoga okazja do okazania akceptacji i zrozumienia człowieka odczuwającego silny stres. Można zaoferować pomoc w wyjaśnieniu ewentualnych przyczyn zachowań „trudnych” uczniów, w zrozumieniu złożoności ich reakcji. Nie należy zapominać o tym, że w sztucznym świecie, jakim często bywa szkoła, istnieją prawdziwe życiowe dramaty dzieci i dorosłych. Udzielanie przez pedagoga szkolnego wsparcia innym w tych trudnych chwilach to chyba jeden ze szlachetniejszych sposobów wypełniania swojej roli zawodowej. Można tę pracę postrzegać jako wolną od manipulacji, bardzo osobistą okazję do spotkań z ludźmi w różnych okolicznościach. I choć trudno zdefiniować, czym może być owo spotkanie — to za bliskie temu tekstowi można uznać przesłanie F. Perlsa⁴:

Ja robię swoje i ty robisz swoje.
Ja nie jestem na świecie po to,
żeby spełniać twoje oczekiwania,
a ty nie masz obowiązku spełniania
moich oczekiwań.
Ty jesteś ty, a ja jestem ja.
Jeśli się spotkamy — to wspaniale.
Jeśli nie — to trudno.

Powyższych refleksji bynajmniej nie należy traktować jako „najsłuszniejszej” wizji pełnienia roli zawodowej pedagoga szkolnego. Nawiązują one przede wszystkim do problemu dostrzegania ukrytego programu szkoły (zob. K. Żłobicka, W. Żłobicki, 2000, s. 62–63). Wielu pedagogów szkolnych przyjmuje jednak styl pracy, w którym ukryty program jest obecny.

Przedstawione rozważania na temat uwikłania ludzi pracujących w szkole w zjawisko ukrytej przemocy nie są w żadnym wypadku próbą zdyskre-

⁴ Powyższy cytat jest stałym elementem drugiej strony okładki czasopisma „Gestalt” wydawanego przez Instytut Terapii Gestalt w Krakowie. Tematyka tego periodyku obejmuje zagadnienia psychologii, psychoterapii, psychoedukacji i psychopedagogiki.

dytowania ich kompetencji. Chodzi raczej o wskazanie zjawisk niebezpiecznych dla uczestników edukacji — uczniów, rodziców i nauczycieli.

Rozważania o możliwościach zniwelowania przemocy transmitowanej przez szkołę można zakończyć sceptycznym wnioskiem. Gdy bowiem myślimy o szkole i relacjach między generacjami, które się w niej spotykają — to nieubłagane pojawia się w nas przeświadczenie o ograniczonych możliwościach doświadczania twórczej konfrontacji młodszych ze starszymi. Jak twierdzi H. Dauber (2001, s. 35–36), dorośli już od czasów Hammurabiego odbierali dorastającej generacji prawo do nadawania znaczenia jej własnym doświadczeniom. Czy stracił na aktualności napis wyryty piśmem klinowym około czterech tysięcy lat temu, przypisujący „ówczesnej młodzieży” lenistwo, krnąbrność i brak respektu dla tradycji? Okazuje się, że nie. Szkoła od wielu lat korzysta z jakże skutecznego narzędzia strukturalnej przemocy, którą stanowią choćby oceny z zachowania (B. Śliwerski, 2001, s. 135–147).

Przyjrzyjmy się jednej z prób stworzenia wewnątrzszkolnego systemu oceniania, który opublikowano w specjalnym dodatku „Głosu Nauczycielskiego”⁵. Można sądzić, że przedruk tego dokumentu w ogólnopolskim tygodniku miał — jak sądzę — stanowić przykład do ewentualnego naśladowania. Oto fragment:

a) punkty dodatnie:

1–15 pkt — za pomoc uczniom mającym trudności w opanowaniu pewnej partii materiału.

4 pkt — za 1 godzinę efektywnej pracy społecznej (np. naprawa sprzętu, odnawianie, prace porządkowe i inne) wykonanej po zajęciach edukacyjnych.

1–5 pkt — za elementy dekoracyjne (np. gazetka, fotoreportaż).

5–10 pkt — za kwietnik, tablicę, pomoce naukowe, kwiaty...

5–20 pkt — konkursy, olimpiady, zawody.

5 pkt — dodatkowa praca w kołach zainteresowań.

1–5 pkt — kultura osobista w szkole i poza nią (stosunek do kolegów, nauczycieli, pracowników szkoły, osób starszych).

1–10 pkt wygląd zewnętrzny ucznia (estetyka, przestrzeganie zasad higieny, schludność).

⁵ Wewnątrzszkolny system oceniania w Zespole Szkół Zawodowych i Ogólnokształcących im. 9 Drezdeńskiej Brygady Artylerii w Morągu, „Głos Nauczycielski” 2000, nr 20 i nr 22 (wkładki).

- 5 pkt — praca w samorządzie szkolnym.
- 5–10 pkt — praca w samorządzie klasowym.
- 2–10 pkt aktywne uczestnictwo w życiu klasy.
- Za frekwencję uczniów otrzymuje:
 - 10 pkt — 95%
 - 12 pkt — 96%
 - 14 pkt — 97%
 - 16 pkt — 98%
 - 20 pkt — 99–100%

b) punkty ujemne:

- 2 pkt — za spóźnienie bez ważnej przyczyny — wpisuje wychowawca.
- 3–10 pkt — za naganne zachowanie w czasie lekcji, niewykonywanie poleceń nauczyciela — wpisuje nauczyciel prowadzący lekcję.
- 4 pkt — za nieusprawiedliwioną godzinę zajęć lekcyjnych lub warsztatowych — wpisuje wychowawca.
- 50 pkt — za naganą udzieloną przez dyrektora szkoły (na wniosek wychowawcy, po wielokrotnych naganach, wobec braku poprawy zachowania ucznia).
- 30 pkt — upomnienie udzielone przez dyrektora, wicedyrektora.
- 20 pkt — nagana wychowawcy.
- 25 pkt — za palenie tytoniu oraz przebywanie poza terenem szkoły w miejscach nagminnego palenia papierosów.
- 35 pkt — za spożywanie lub przebywanie w stanie wskazującym na spożycie alkoholu.
- 35–50 pkt — za wybryk chuligański (pobicie, niszczenie sprzętu, znęcanie się nad innymi osobami, szantaż, kradzież, handel narkotykami, naruszenie godności i nietykalności osobistej).
- 3 pkt — brak identyfikatora.
- 3–10 pkt — za nieprzestrzeganie regulaminu pracowni przedmiotowej.
- 1–5 pkt — lekceważenie nauki, np. nieprzygotowanie do lekcji (jeżeli nie została postawiona ocena niedostateczna).
- 5–20 pkt — stwarzanie sytuacji zagrażających zdrowiu i bezpieczeństwu uczniów.
- 5 pkt — używanie wulgaryzmów⁶.

⁶ Wewnątrzszkolny system oceniania w Zespole Szkół Zawodowych i Ogólnokształcących im. 9 Drezdeńskiej Brygady Artylerii w Morągu, „Głos Nauczycielski” 2000, nr 22 (wkładka).

Dokument ten wydaje się świadczyć o manipulacji, jakiej dopuszcza się władza szkolna wobec nauczycieli, najpierw formalnie zobligowanych do stworzenia takich zapisów, a potem zmuszonych do wystawiania uczniom ocen po to, by usankcjonować prawo dorosłych do etykietowania. Długo można by dyskutować o nieprecyzyjnych kryteriach czy próbach szacowania zysków i strat. Dodatkem do tego regulaminu powinien być kalkulator dla uczniów, by ci którzy spóźnią się kilka razy (po 2 punkty ujemne) bądź notorycznie nie noszą identyfikatorów (po 3 punkty ujemne), przeklinają (5 punktów ujemnych) albo są niepokorni wobec nauczycieli (od 3 do 10 punktów ujemnych) — mogli „nadrobić straty”, np. podlewaniem kwiatków (5–10 punktów dodatnich), sprzątaniem (4 punkty dodatnie za godzinę pracy) i mówieniem „dzień dobry” (od 1 do 5 punktów dodatnich). Podkreślmy także „miażdżącą moc” nagany udzielonej przez dyrektora (50 punktów ujemnych) lub upomnienia wicedyrektora (30 punktów ujemnych). Nagany wychowawcy „wyceniono” jedynie na 20 punktów ujemnych, rekompensując mniejszą od dyrektorskiej siłę represji — niepodlegającym praktycznie kontroli prawem do wystawienia śródrocznej i końcowej oceny zachowania. Podkreśla to jeden z punktów dokumentu, w którym się podaje, że „ocena zachowania ustalona przez wychowawcę jest ostateczna [...]”⁷.

Trudno się dziwić, że wielu nauczycieli dystansuje się od takiego sposobu oceniania i krytycznie odbiera wszelkie nieudane próby jego reformowania. „Stopień z zachowania przynosi więcej szkody niż pożytku [...] Oceny ze sprawowania do niczego nie mobilizują młodzieży. Może robią wrażenie na małych, kilkuletnich dzieciach. Ponadto są zupełnie niewymierne. Z konieczności musimy wypisywać na świadectwach więcej ocen wzorowych, niż mamy osób o nienaganych postawach. Brakuje pośredniego ogniwa między dobrym a wzorowym i nieodpowiednim a poprawnym. Sprawowanie nie ma wpływu na promocje. Niejeden maturzysta poszedł w tym roku w świat z »nieodpowiednim« z zachowania. Są przekonani, że takim świadectwem wzbudzą co najwyżej uśmiech przyszłego pracodawcy” (J. Talarczyk, 2001, s. 4–5).

W swojej pracy nauczycielskiej parokrotnie przyglądałem się z bliska „zmaganiom” z narzuconym radzie pedagogicznej zadaniem stworzenia systemu oceniania. Powstawał zwykle „jakiś” dokument, pozostawiając często jednak u jego twórców poczucie niesmaku i frustracji. A przecież nau-

⁷ Wewnątrzszkolny system oceniania..., *op. cit.*

czyciele — jak słusznie zauważa B. Śliwerski (2001, s. 147) — „wystawiając ocenę zachowania uczniom, tak naprawdę świadczą nią o samych sobie, o swoich porażkach i sukcesach, o swoich słabościach i braku wpływu, o rodzicach uczniów czy ich prawnych opiekunach oraz o wszystkich tych, którzy mieli kontakt z ocenianym”.

W wielu opracowaniach stwierdza się, że szkoła jest także miejscem odtwarzania struktury społecznej przez narzucanie znaczeń, czyli przemoc symboliczną (zob. np. P. Bourdieu, J. C. Passeron, 1990; A. Kłoskowska, 1981; A. Sawisz, 1978). W rozumieniu francuskiego socjologia P. Bourdieu (1990, s. 61) „każde działanie pedagogiczne stanowi obiektywnie symboliczną przemoc jako narzucenie przez arbitralną władzę arbitralności kulturowej”. Owo narzucanie znaczeń tworzy strukturę pewnych postaw, wartości i wzorów aktywności, którymi „karmi” się dzieci i młodzież szkolną. W świetle teorii P. Bourdieu (1990, s. 60) odtwarzanie kultury jest ściśle związane z narzucaniem norm całemu społeczeństwu przez grupy dominujące klasowo, a „każda władza o przemocy symbolicznej [...] ukrywając układy sił leżące u podstaw jej mocy, dorzuca do owych układów sił swoją własną moc, to znaczy moc czysto symboliczną”. Owa władza decyduje, co stanowi kulturę „wysoką”, a co „niską”. Obraz przemocy symbolicznej dopełniają problemy współczesnego świata, o którym T. Luke (za: Z. Melosik, 1999, s. 71) mówi, iż jest „społeczeństwem spektakli opartych na konsumpcji”. Zmieniają się standardy socjalizacji, konsumpcja stała się główną perspektywą postrzegania zjawisk społecznych (można zauważyć ogromny jej wpływ m.in. na sferę moralności).

Skutkiem, jaki przyniosła z sobą globalizacja gospodarki — jest „kultura wyrzucania” tego, co jeszcze funkcjonuje, ale już nie jest modne lub stało się technologicznie mało nowoczesne. Przy czym chodzi oczywiście o takie dobra, których udoskonalanie odbywa się w oszałamiającym tempie. Przykładem mogą tu być komputery osobiste, samochody, meble itp. Interpretujący takie zjawiska Z. Melosik (1999, s. 71–90), w swoim studium nad ponowoczesnością w kulturze współczesnej, przywołuje za badaczami zachodnimi m.in. takie określenia, jak: konsumeryzm (nieograniczona konsumpcja), kolonizacja dzieciństwa przez świat konsumpcji, euforyczny wiek konsumpcji.

Człowiek może zostać z pozoru dobrowolnie i bez zewnętrznego nacisku nakłoniony do określonego sposobu działania, w istocie niesłużącego wcale jego potrzebom. Używając technik manipulacyjnych, można prze-

mycać ukryty przed ludźmi program wymuszania na nich zachowań o charakterze konsumpcyjnym. Obecność tak rozumianego ukrytego programu jest szczególnie niepokojąca w mass mediach. Chodzi tu o coraz powszechniejsze dążenie do komercjalizacji stacji telewizyjnych, radiowych czy wydawnictw prasowych. Na to niebezpieczeństwo zwrócił uwagę W. Eichelberger (2002, s. 101) — znany w Polsce psychoterapeuta — który stwierdził, że telewizję „można wykorzystywać w dobrych celach — edukacyjnych, promowania wyższej kultury, prowadzenia ważnych debat i dyskusji publicznych, dokumentowania i uświadamiania tego, co dzieje się na świecie i wokół nas. Niestety, w naszym coraz bardziej skomercjalizowanym świecie telewizja w coraz mniejszym stopniu spełnia te zadania. Zamieniona w przedsiębiorstwo, pozbawiona państwowych dotacji stała się z konieczności zakładniczką producentów i sprzedawców, żąłosnym i krzykliwym słupem ogłoszeniowym. Dotyczy to również gazet i periodyków, a także radia”.

Dla zilustrowania tego poglądu posłużmy się przykładem pierwszego programu telewizji publicznej. Oto po filmie dokumentalnym pt. *Dzieciaki z podwórka* — opowieści o dramacie dzieciństwa zdradzonego przez dorosłych (rodziców, nauczycieli) — na ekranie pojawił się reklamowy serial o „niewątpliwych” zaletach: batoników, herbaty, czopków na hemoroidy, gumy do żucia, komercyjnej rozgłośni radiowej, czekoladek i tabletek na przeziębienie, a po chwili na antenie powrócono do rozmowy o przemocy wśród nastolatków⁸. Ten fakt medialny ukazuje niepokojące zjawisko zderzenia świata wartości z komercją.

Trzeba również zaznaczyć, że upowszechnianiem ukrytego programu wpływania na ludzi dla celów komercyjnych zajmują się coraz częściej także tak zwani „trenerzy *public relations*”, których zadaniem jest przygotowanie fachowców potrafiących „przekonać nas do programów politycznych, kupowania właściwych proszków do prania, chipsów, podpasek, jogurtów...”⁹.

⁸ Film dokumentalny *Dzieciaki z podwórka* w reż. Beaty Januchty wyemitowany wraz z dyskusją ekspertów 22.10.2001 o godz. 21.35 w drugim programie Telewizji Polskiej.

⁹ Zob. artykuł Jacka Hugo-Badera (2001, s. 7–13). Nawet autor opisujący w tym obszernym reportażu swoją współpracę z Piotrem Tymochowiczem — doradcą medialnym i trenerem *public relation* wielu znanych ludzi polityki i biznesu — ostrzega czytelników, że będzie się nimi „bawił, żonglował, manipulował”.

Analizując konsumeryzm z innego jeszcze punktu widzenia, można dostrzec i wyjaśnić upowszechnienie technologii *plug and play* (podłącz i graj), sprowadzającej zaprogramowanie skomplikowanych urządzeń elektronicznych przez użytkownika jedynie do naciśnięcia jednego przycisku. W obliczu dynamicznego tempa pojawiania się i dostępności różnorodnych skomplikowanych technologii rodzi się pytanie o to, jak w tej sytuacji edukacja ma pomagać człowiekowi — czy edukować go w taki sposób, by korzystanie z różnorodnych dóbr nie sprawiało mu trudności, czy też udoskonalać automatyzację (nie tylko funkcji artykułów codziennego użytku) dla rozwijania rynku potencjalnych klientów. Oczywisty jest fakt, że szkoła i edukacja pozostaje w sferze wpływów opisanych wyżej tendencji.

Kontynuując wątek ujawniania zjawiska przemocy symbolicznej, warto przywołać pogląd B. Bernsteina (1990, s. 33), którego zdaniem upowszechniana wiedza edukacyjna z jej sposobami selekcji, klasyfikacji, rozdzielenia, przekazywania i oceniania odzwierciedla — tak dystrybucję władzy, jak i zasady kontroli społecznej. Z tego punktu widzenia stosunki klasowe przenikają niejako w ukryty sposób do „założeń, zasad i praktyk szkoły, różnicując i przeciwstawiając sobie uczniów zgodnie z ich klasowym pochodzeniem, nadając przywilej niewielu, wielu zaś go odmawiając” (B. Bernstein, 1990, s. 277). Autor zwrócił zatem uwagę na związki między porozumiewaniem się a efektywnością procesów edukacyjnych. Będąc nauczycielem w jednej z londyńskich dzielnic, dostrzegł rozbieżność między formami komunikowania się charakterystycznymi dla instytucji szkoły oraz formami spontanicznie praktykowanymi przez część uczniów. Jako socjolingwista rozpoczął pionierskie badania, w których próbował odpowiedzieć, dlaczego dzieci ze środowisk robotniczych w porównaniu z dziećmi klas średnich wykazywały relatywnie słabsze osiągnięcia szkolne (osiągały niższe wyniki w nauce, wcześniej opuszczały szkołę, miały słabsze wyniki testów, niski odsetek osiągał „sukces akademicki” itp.). Źródła tych nierówności doszukiwał się w istnieniu dwóch typów kodów komunikacji — rozwiniętego (cechującego szkołę) i ograniczonego (cechującego część uczniów). Uwarunkowania społeczne mają z nimi ścisły związek, istotą kodu ograniczonego jest bowiem m.in. jego prostota językowa. Większość rodzin robotniczych na skutek swojej pozycji kulturowej posługuje się kodem ograniczonym i socjalizacja dziecka odbywa się właśnie za pomocą mało skomplikowane-

go języka, natomiast szkoła stworzona przez klasę średnią z definicji posługuje się kodem rozwiniętym¹⁰.

Z punktu widzenia ukrytego programu można wspomnieć o jeszcze jednym przykładzie przemocy symbolicznej obecnej w edukacji, a mianowicie swoistym „rozerwaniu kulturowym” między społecznością lokalną a szkołą, szczególnie dotkliwym dla środowiska polskich Romów (M. Małecka, 2002). Problem ten warto rozpatrywać z perspektywy społeczeństwa wielokulturowego, w którym istnieją różne kultury i grupy narodowe, etniczne i religijne (por. M. Taylor, 2000, s. 118–120). Romowie wpisani są w obraz wielokulturowości polskiego społeczeństwa — niestety, w wielu środowiskach reakcją na odmienność ich kultury bywa odrzucenie, wyrażające się w mieszaniu dyskryminacji, ksenofobii, nietolerancji i rasizmu. Dyskryminowani są bowiem ludzie postrzegani jako „inni”, których styl życia odbiega od ogólnie przyjętych norm. Różnorodne okoliczności składają się na to, że większość Romów żyje w gorszych warunkach mieszkaniowych, ma ograniczone możliwości zatrudnienia etc. Dzieje się tak na skutek działań instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych, mających charakter nieoficjalny, ukryty, niejawni.

Z kolei ksenofobia, jako „strach przed obcymi”, jest przykładem błędnego koła: lękamy się tych, którzy są inni (bo ich nie znamy); a nie mamy możliwości poznania ich, ponieważ się ich boimy. Ksenofobia opiera się na uprzedzeniach i stereotypach, a jej źródłem bywa niepokój i zagrożenie wywołane przez „tego innego”. Braku reakcji wobec zachowań ksenofobicznych można się doszukiwać już w szkolnictwie powszechnym. Nietolerancja jest brakiem szacunku dla odmienności w sposobie postępowania i poglądach drugiego człowieka. Skutkuje odrzuceniem innych na przykład ze względu na ich sposób zachowania, ubierania się. Nietolerancję i zachowania ksenofobiczne wobec Romów można zaobserwować w każdym środowisku.

¹⁰ W tej kwestii wypowiadali się także naukowcy mający na uwadze polskie realia społeczne. Prace M. Dąbrowskiej-Bąk (1999), Z. Kwiecińskiego (1995), A. Sawisz (1989), czy B. Śliwerskiego (1996; 1998) są źródłem wielu cennych analiz teoretycznych i empirycznych, które ukazują problem występowania ukrytej przemocy strukturalnej i symbolicznej w polskiej oświacie. W cytowanych wyżej publikacjach można znaleźć spory zasób wiedzy na ten temat.

Używając określenia „rasizm”, mówimy raczej o neorasizmie, który karmi się nie tyle różnicami fizycznymi, co kulturowymi. Rasizm kulturowy wyrażał się w używaniu władzy państwowej do narzucania Romom nieznanego im dziedzictwa kulturowego. Bardzo często towarzyszyły temu próby pozbawienia ich tożsamości. Współcześnie jednak wzrasta świadomość tego, iż w obrębie dominującej kultury mogą istnieć grupy różniące się między sobą, a członkom tych grup przysługują nie tylko wszystkie prawa, ale także ochrona tożsamości i zrozumienie dla ich odmienności.

Dotychczasowe sposoby działania wobec dorosłych Romów i ich dzieci przypominały bardzo często przymusową asymilację. Brak pozytywnych efektów tych działań skłania raczej do poszukiwania pomysłów na budowanie procesu integracji. Nie jest to łatwe, paradoksalne jest bowiem kulturowanie przez Romów swej rodzimej, bogatej i ciekawej tradycji przy jednoczesnym izolowaniu się od obowiązującego systemu edukacyjnego. Nie od dziś wiadomo, że większość romskich dzieci nie akceptuje szkoły, czego efektem są absencja na zajęciach oraz wysoki odsetek niepowodzeń szkolnych. W istocie przemilcza się problem wieloletniego wyobcowania społecznego środowiska Romów, za co niewątpliwie odpowiedzialna jest także szkoła. Romowie słabo mówią po polsku, bo nie chcą się uczyć w polskich szkołach. Nie uczestniczą w zajęciach szkolnych, a więc nie rozwijają swoich kompetencji językowych i wiedzy, a to ogranicza możliwości ich aktywizacji zawodowej. Sporą grupę wśród nich stanowią analfabeci. I tak zamyka się zakłęty krąg społecznej atrofii. Bez wykształcenia trudno znaleźć pracę, brak pracy skutkuje nędzą lub co najmniej ubóstwem. Bieda dotycząca ogromnej liczby członków romskiej społeczności jest dziedziczona przez kolejne pokolenia. Romowie w większości stają się bezbronni wobec coraz bardziej komplikującej się rzeczywistości. Powiększa się ich kulturowe wyobcowanie, większość z nich nie mówi na co dzień po polsku. Do tego dochodzą fałszywe stereotypy obecne w świadomości polskiego społeczeństwa, głoszące, że przysłowiowy Cygan to leń, złodziej; a jeśli pracuje, to zajmuje się zwykle sprzedażą patelni lub dywanów¹¹.

¹¹ W poszukiwaniu, uświadamianiu i opisywaniu różnorodnych stereotypów dotyczących m.in. Cyganów, Arabów, Żydów, Niemców, Rosjan, Rumunów etc. — miałem okazję towarzyszyć studentom pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego podczas zajęć z przedmiotu „Socjologiczne problemy edukacji”.

A zatem ważna jest świadomość istnienia ukrytej przemocy symbolicznej, kreowanej przez system szkolny, wzmacnianej stereotypami obecnymi w społecznej świadomości. Jedną z dróg łagodzenia skutków niejawnego programu przemocy symbolicznej w Polsce jest na przykład realizowany w województwie małopolskim pilotażowy program, wspierający szkoły w edukacji i adaptacji dzieci Romów do obecnych realiów społecznych. Działania te koordynuje podzespół ds. Edukacji Mniejszości Narodowych funkcjonujący w ramach Międzyresortowego Zespołu do Spraw Mniejszości Narodowych. Przedsięwzięcie obejmuje cały szereg rozwiązań, m.in. powołanie nauczycieli wspomagających realizację programu i przeprowadzenie cyklu specjalistycznych szkoleń dla dyrektorów szkół i nauczycieli pracujących z dziećmi romskimi, powołanie asystentów romskich, wyrównywanie szans edukacyjnych przez wdrożenie nauki dzieci Romów w oddziałach przedszkolnych, prowadzenie zajęć wyrównawczych, zakupy podręczników i przyborów szkolnych, system stypendialny, dożywianie dzieci romskich. W ramach tego pilotażowego programu¹² od września 2001 r. rozpoczęło pracę 25 romskich asystentów (osób pochodzenia romskiego), wybranych przez nowosądecki okręg Stowarzyszenia Romów, Małopolskie Towarzystwo Oświatowe oraz dyrektorów zainteresowanych szkół. W myśl założeń programu do obowiązków asystentów należy m.in. pośredniczenie w kontaktach między szkołą a rodzicami, pomoc w odrabianiu lekcji, monitorowanie frekwencji. Program ten oparty jest na doświadczeniach zebranych w szkołach Czech, Słowacji i Węgier, gdzie zatrudniono Romów w charakterze asystentów nauczycieli.

Romscy asystenci zostali specjalnie przygotowani i przeszkoleni, by pomagać swoim dzieciom w pokonywaniu barier, jakimi są trudności szkolne, problemy językowe, odrabianie lekcji, systematyczne uczęszczanie na zajęcia. Znają oni najlepiej problemy trapiące ich społeczność, dzięki temu mogą wypełniać swoje zadanie najskuteczniej: odprowadzają i przyprowadzają dzieci do szkoły, pełnią rolę tłumaczy przy trudniejszych partiach materiału językowego, są skutecznymi pośrednikami między nauczycielami a rodzicami. Warto dodać, że opisana inicjatywa wyszła ze środowiska Romów.

¹² Realizację programu przewidziano na lata 2001–2003.

Należy jeszcze wspomnieć o znacznie wcześniejszej, bo trwającej od 1993 roku inicjatywie lokalnej w Suwałkach¹³. Działa tam do dziś jedyna w Polsce romska szkoła, którą założył ks. J. Zawadzki. W przyparafialnych pomieszczeniach uczą się dzieci z pobliskiego romskiego osiedla. Gdy szkoła rozpoczęła swoją działalność, romska społeczność z nieufnością odnosiła się do tego pomysłu. Dlatego początkowo uczęszczało do niej niewiele uczniów. Gdy przekonali się jednak, że szkoła może być miejscem bezpiecznym, stroniącym od ośmieszania, dyskryminowania i prób wynaradawiania, zaczęli do niej przychodzić. Został osiągnięty niewątpliwy sukces: nauczyciele z powodzeniem realizują program nauczania, a uczniowie chętnie przychodzą do szkoły, w której szanowana jest ich tożsamość. Takie właśnie działania mogą być uznane za przykład przeciwdziałania skutkom ukrytego programu.

Opisywane wyżej przykłady istnienia przemocy strukturalnej i symbolicznej prowadzą do konkluzji, że kompetencje ludzi zajmujących się edukacją nie mogą się ograniczać wyłącznie do procesu nauczania i uczenia się, lecz powinny obejmować także umiejętności:

- ujawniania mechanizmów podporządkowywania jednostki przez struktury władzy;
- opisywania sposobów dyscyplinowania i wymuszania zachowań;
- odkrywania procedur uzależniania rozwoju młodego pokolenia od odtwarzania struktury społecznej (reprodukcji) przez narzucanie znaczeń.

Daje to podstawy do twórczej krytyki i ukazywania możliwości obrony jednostki przed nadużyciami ze strony systemu edukacji.

2. Nauczyciele a ukryty program

Skupię się teraz na krótkiej charakterystyce przyczyn i skutków udziału nauczycieli w transmisji dwóch typów ukrytej dominacji — symbolicznej i strukturalnej. Wśród wielu prób poszukiwania odpowiedzi na pytanie: „Czego uczniowie uczą się w szkole?” — znalazła się i taka, że kończący naukę szkolną na jakimkolwiek z etapów kształcenia posiadają wiedzę znacznie szerszą, a najczęściej inną od tej, którą zaplanowali nauczyciele. Oka-

¹³ A. Kowalska, *Szkoła parafialna*, reportaż TVP 2 z 9 maja 2001 r.

zało się bowiem, iż świadome działania nauczycieli przynoszą skutki, których nie przewidzieli lub nie wzięli pod uwagę. Wiąże się to z osobliwością roli nauczyciela, o której pisze K. Konarzewski (1998, s. 152), iż jest „niejasna, wewnętrznie niespójna, psychologicznie trudna i niezgodna z innymi rolami społecznymi”. W koncepcji ukrytego programu wymienione cechy zawodowej roli nauczyciela prowadzą do specyficznych reakcji dostosowawczych, które z kolei mają wpływ na efektywność edukacji (K. Konarzewski, 1998, s. 152–178).

Niejasność roli nauczyciela wynika z braku jednoznacznych, uzgodnionych, kryteriów doskonałości zawodowej i może skutkować: poddawaniem się presji władzy państwowej i administracji oświatowej, akceptowaniem oficjalnej ideologii bez względu na osobiste przekonania, zależnością od autorytetów naukowych. Głęboka wewnętrzna niespójność tej roli wynika z uwikłania w realizację różnorodnych, sprzecznych roszczeń. Z jednej strony nauczyciel powinien bowiem wspomagać indywidualny rozwój ucznia, a z drugiej — obowiązuje go stosować oceny i mechanizmy selekcji szkolnej. W praktyce przynosi to dylematy i dyskusje, jakże częste na przykład podczas posiedzeń klasyfikacyjnych rad pedagogicznych, gdy uczniom z trudnościami w uczeniu się trzeba wystawiać oceny semestralne lub roczne. Kolejny paradoks — nauczyciele stoją przed zadaniem przygotowania młodych ludzi do nowych wyzwań, życia w trudnej do przewidzenia, nieokreślonej przyszłości; jednocześnie muszą sobie radzić z misją reprodukcji obecnego porządku społecznego. Stoją często przed dramatycznym wyborem między żmudną realizacją programu nauczania a rozwijaniem u uczniów umiejętności samodzielnego poszukiwania wiedzy. Reakcją obronną wobec owej wewnętrznej niespójności bywają stereotypowe przekonania i zachowania. Wychowawca, który znaczną część spotkania ze swoimi wychowankami przeznaczają na kontrolę frekwencji i sprawdzanie prawdziwości zwolnień lekarskich, przypomina swoim zachowaniem bardziej księgowego lub rewidenta niż pedagoga. Nauczyciele praktykujący sprawdzanie szkolnych toalet w poszukiwaniu palaczy tytoniu przyjmują w istocie rolę nadzorcy. Trudno dostrzec sprzeczności w wypełnianiu roli zawodowej pedagoga nie tylko w opisanych wyżej przykładach, ale także w innych sytuacjach, w których mamy do czynienia z obecnością ukrytego programu. Przedstawia to poniższe zestawienie.

Tabela 7.

Możliwe sprzeczności w postrzeganiu przez uczniów zawodowej roli nauczyciela

Możliwe sprzeczności w postrzeganiu przez uczniów zawodowej roli nauczyciela	
Jawny program (oficjalny)	Ukryty program (nieoficjalny)
Nauczyciel postrzegany jako:	Nauczyciel postrzegany jako:
— przyjaciel	— autokrata
— wódz	— szantażysta
— guru	— księgowy
— doradca	— władca
— autorytet	— nadzorca
— przewodnik	— strażnik
— mistrz	— agresor
— obrońca	— prokurator
— brat, siostra	— sędzia
— demokrat	— policjant
— powiernik	— wróg
— matka, ojciec	— obcy
— opiekun	— inkasent

Kolejny wyznacznik roli nauczyciela, czyli jej psychologiczna trudność, wiąże się z doświadczaniem specyficznych obciążeń. W rezultacie interpersonalnego zaangażowania w codzienne sytuacje, takie jak: stwarzanie trudności wychowawczych, nieprzewidywalność zachowań uczniów, sprawowanie opieki, przyjmowanie skarg itp., może dojść do powstania zespołu wypalenia zawodowego (*burn-out*), czyli załamania mechanizmów radzenia sobie z wymaganiami zawodowej roli. Efektem jest wyczerpanie emocjonalne, niski poziom zaangażowania w pracę, poczucie bezradności

i osamotnienia, brak satysfakcji, dolegliwości somatyczne itd.¹⁴ Do najczęściej spotykanych reakcji w sytuacji psychologicznych utrudnień należy: racjonalizowanie podporządkowywania, upokarzanie innych, okazywanie wrogości, dominacja, nietolerancja itd.

Biorąc natomiast pod uwagę niezgodność roli nauczyciela z innymi rolami społecznymi, możemy mówić o uwarunkowaniach socjologicznych. Obciążenie tradycyjnymi obowiązkami domowymi kobiet — stanowiących przecież większość nauczycieli w naszym kraju — wyraźnie może zaburzać właściwe proporcje czasu przeznaczanego na przygotowywanie do zajęć, na hobby, odpoczynek. Ale nie tylko. Aktualnej (i jednocześnie szokującej) wiedzy empirycznej na temat niezgodności wymagań roli nauczycieli z innymi rolami społecznymi dostarczyły między innymi wyniki badań A. Nalaskowskiego (1997). Ich autor przyjął założenie (za Sallingan i Williams), iż „ze względu na specyfikę zawodu nie da się oddzielić umiejętności nauczycieli od ich codziennego funkcjonowania społecznego” (A. Nalaskowski, 1997, s. 10). Jeśli jednak ów rozdzźwięk istnieje, to wtedy wśród reakcji na tę niezgodność można przykładowo wymienić: zaniedbywanie codziennych obowiązków nauczycielskich, rezygnację z kształcenia ustawicznego, atrofie rozwoju intelektualnego.

Uzupełniając rozważania o ukrytym programie nauczyciela z punktu widzenia filozofii edukacji, warto pamiętać o kłopotliwej — jak to określił L. Witkowski (1997, s. 135–136) — cesze niespójnej roli nauczyciela, „co to — na wzór lekarza — musi umieć być odpowiednio wrażliwy, żeby skupić się nad jednostkowym przypadkiem, ale i odpowiednio niewrażliwy, wręcz zdystansowany i skłonny do przedmiotowych redukcji swego podopiecznego, by móc przeprowadzić na nim życiodajną »operację« uwikłaną w okresowy ból. Zarówno anielska dusza, jak i skłonność raka same w sobie stają się przeszkodą w wykonywaniu takich operacji w sposób, który byśmy byli skłonni akceptować jako wyraz profesjonalizmu, ale jednocześnie [...] tak rozumiany profesjonalizm nie da się przełożyć na sztywny język jednoznacznie brzmiących zaleceń i instrukcji (pedagogicznych

¹⁴ Zob. np. obszerne niemieckie opracowanie teoretyczno-empiryczne — K. Kramis-Aebischer (1995); również wyniki badań nad wypaleniem zawodowym nauczycieli i pielęgniarzek — H. Sęk (1996); J. Kropiwnicki (1999); a także — W. Żłobicki (2000, s. 391–402).

właśnie), jak się w określonych sytuacjach zachowywać. [...] Zarówno nie zdystansowana troskliwość, jak i beztroski dystans nauczyciela, to różne strony tego samego zredukowania roli zawodowej pedagoga, obdarzenia jej z posłania stanowiącego jej sens i realnego stopnia trudności i dramaturgii”.

Symboliczne w ujęciu L. Witkowskiego pojmowanie niespójności roli nauczyciela przekłada się także na status społeczny (i związany z nim ekonomiczny), który jest zróżnicowany w zależności od płci. Nauczanie nie jest bowiem zajęciem wysoko opłacanym, a mimo to przynosi kobietom stosunkowo przyzwoity status materialny i raczej wysoki status społeczny. Tymczasem status społeczny mężczyzny wykonującego ten zawód wyraźnie cierpi na skutek stereotypowego pojmowania odpowiedzialności mężczyzny za byt rodziny. Opisane wyżej paradoksy także wpisują się w ukryty program edukacji.

Kolejnym istotnym problemem jest ukryty program działania władz oświatowych wobec zjawiska nowatorstwa pedagogicznego. Władze wszystkich szczebli, poczynając od ministerialnych i kończąc na gminnych, są ustawowo zobligowane do zachęcania i wspierania pedagogów, by ci podejmowali trud oddolnego doskonalenia edukacji. Można jednak wskazać wiele przykładów lekceważenia nowatorów i utrudniania realizacji ich pomysłów, o czym pisał w swoich pracach B. Śliwerski (1993; 1996; 1996a; 1998; 2001; 2001a). Wiele propozycji z obszaru tzw. pedagogiki alternatywnej można uznać za przykład nieustannej dekonstrukcji omnipotencji władz oświatowych przez niepokornych pedagogów¹⁵.

3. Opowieści o niejawnym programie

Omawiając różne aspekty ukrytego programu, pragnę także zwrócić uwagę na przekazy literackie, w których zawarto świadectwo istnienia ukrytości w działaniach o charakterze edukacyjnym. Wymownym przykładem wydają się paryskie refleksje K. Brandysa (2000). Dla pedagogów niosą

¹⁵ Zob. publikacje uczestników międzynarodowych konferencji poświęconych edukacji alternatywnej, cyklicznie organizowanych od 1992 r. przez Uniwersytet Łódzki, K. Baranowicz (1995); J. Piekarski J., B. Śliwerski (2000).

one symboliczne przesłanie o niezgodzie na rywalizację, wymuszony pęd ku byciu lepszym za wszelką cenę.

Pokazywali dziś w telewizji wyścigi konne w Longchamp. Trybuny nabite publicznością, pokaz rasowych koni i modnych kobiet. Za chwilę ma się odbyć gonitwa trzylatków na 2400 metrów o Wielką Nagrodę Łuku Triumfalnego, paryski odpowiednik Derby. Konie z małymi, kolorowymi dżokejami w siodłach długo paradyją wzdłuż trybun przed startem. Wreszcie podchodzą do przegród startowych. Ale jeden, gniady, opiera się, cofa. Widać, że się boi. Zarzucono mu na łeb czarny kaptur bez otworów na oczy i pięciu stojących wpycha go do przegrody.

Ten konik miał się czego bać. Bał się tak samo jak my: że nie wytrzyma straszliwego wysiłku, jakim jest przegonienie rywali. Rok temu, także na ekranie TV, oglądałem wyścig w Epsom o inną wielką nagrodę. Zdobył ją wysoki, kary ogier, który smagany pejcem przez dżokeja zwyciężył o pół długości reklamowanego faworyta i padł na mecie. Dostał ataku serca. Leżał na murawie pośrodku bieżni trenerów, dżokejów i lekarzy; chciał wstać, raz po raz wierzgał kopytami, a w końcu przewrócił się na grzbiet i wyciągnął nogi. Prasowemu kamerzyście udało się sfilmować jego oko.

Ten gniady przyszedł ósmy. Pewnie przestał się bać, gdy zrozumiał, że nie warto się ścigać.

Spostrzeżenia K. Brandysa nieodparcie nasuwają analogię do edukacji — oto bowiem wyścigi ku coraz lepszym wynikom stały się codziennością szkoły. Pod hasłami równości w dostępie do wykształcenia, zwiększenia szans edukacyjnych, doskonalenia nauczania — kryje się niebezpieczna dążność do budowania klimatu rywalizacji i nadawania temu ram instytucjonalnych.

Gorzki ton refleksji dotyczących zjawiska, które współcześni dosadnie określają „wyścigiem szczurów”, jest obecny nie tylko u K. Brandysa. „Absurdalne jest — jak twierdzi B. Śliwerski (2001a, s. 30) — przenoszenie wprost sportowego wymiaru współzawodnictwa do szkoły, tak jakby miały być one »stajniami ogierów«, oczekujących na swoją »wielką gonitwę« (Wielka Pardubicka czy Służewiecka) do jednego celu, jakim jest meta”. Coraz popularniejsze staje się podawanie do publicznej wiadomości rankingów szkół, i zdaniem B. Śliwerskiego przypomina to sportową rywalizację na torze wyścigowym, gdzie naruszane są niemal wszystkie reguły. Tymczasem trudno mówić o mecie (jako celach kształcenia i wychowania),

gdyż dla jednych jest ona tożsama z reprodukcją pokoleniową, adaptacją młodzieży do reguł rządzących światem, dla innych oznacza kształcenie krytycznych umysłów. Zawodnicy biorący udział w gonitwie (uczniowie) różnią się znacznie możliwościami, przygotowani są przez różniących się umiejętnościami dżokejów (nauczycieli) i trenerów (nadzór pedagogiczny). Szkoła — jak twierdzi B. Śliwerski — nie jest torem wyścigowym i używając analogii do sportu, bardziej przypomina obóz kondycyjny. Sprawdzianem jej pracy staje się dopiero prawdziwe życie każdego ucznia. Tyle że nazbyt często zawodnicy (uczniowie) podczas treningu odnoszą zbyt wiele kontuzji.

Kontynuując ten wątek, zaprezentuję poniżej próbę zwrócenia uwagi na obszar ważny dla zrozumienia istoty ukrytego programu. Chodzi mianowicie o rozpoznawanie tego zjawiska w metaforach literackich, w których można odnaleźć empiryczne świadectwo celnej obserwacji i ujawniania sprzeczności tkwiących w edukacji.

Na wstępie proponuję lekturę rozważań *O nauczaniu*, których autorem jest K. Gibran (1991)¹⁶. Wśród spraw najważniejszych dla każdego człowieka dostrzegł on niezwykłą rolę nauczycieli, których misją jest wspieranie uczniów w procesie uczenia się i towarzyszenie im w rozwoju. Taki sposób myślenia bliski jest założeniom pedagogiki humanistycznej.

O nauczaniu

[...] Potem rzekł nauczyciel:

powiedz nam o Nauczaniu.

I odpowiedział:

Nikt nie objawi wam niczego więcej poza tym, co u świtu waszej wiedzy od dawna już drzemie.

Nauczyciel, który w cieniu świątyni wraz z uczniami swymi się przechadza, nie mądrością z nimi się dzieli, lecz raczej wiarą i umiłowaniem swoim.

Jeśli zaiste mędrce jest, nie do domu mądrości swojej każe ci wstąpić, lecz raczej przez progi twego własnego umysłu cię poprowadzi.

¹⁶ Tekst pochodzi z dzieła pt. *Prorok*, wydanego po raz pierwszy w 1923 roku. Książka ta ukazała się w milionach egzemplarzy i została uznana za światowy bestseller. Jego przesłania dotarły do mieszkańców Ameryki i Europy, stanowiąc pomost między kulturami świata. K. Gibran — z pochodzenia Libańczyk, który wychował się w Ameryce i studiował w Europie — używając narracji Almustafy, w osobisty sposób snuł rozważania o zasadniczych wymiarach ludzkiej egzystencji.

Astronom może ci o pojmowaniu Wszechświata opowiadać, lecz własnego rozumienia dać ci nie potrafi.

Muzyk śpiewać ci może w rytmie, co w kosmosie dźwięczy, lecz uszu, które rytm ujarzmią, ci nie użyczy, ani nie ofiaruje ci głosu, który zanucić go potrafi.

A ten, kto w nauce o liczbach jest wprawny, o królestwie wag i miar opowiedzieć ci może, lecz wprowadzić cię tam nie zdoła.

Jako że wzrok jednego człowieka drugiemu swych skrzydeł nie użyczy.

I podobnie jak każdy z was samotnie przed obliczem Boga staje, tak również samotnie z poznaniem Boga i ziemi zrozumieniem się zмага.

(K. Gibran, 1991)

Kolejnej inspiracji do rozważań o poziomie świadomości uczniów i nauczycieli na temat istnienia ukrytego programu można się doszukać w *Bajce duńskiej dla nauczycieli*. Rozpowszechniono ją w środowisku pedagogów jako swoiste przesłanie przemian edukacyjnych w Polsce po roku 1989. Lektura tej opowieści może być podstawą rozumiejącego wglądu w problem ukrytego programu.

Bajka duńska dla nauczycieli¹⁷

Kiedyś, dawno temu, zwierzęta postanowiły, że muszą uczynić coś niezwykłego, by rozwiązać problem współczesnego świata. Podjęły pilną decyzję o założeniu szkoły. Powołano komitet szkolny złożony z niedźwiedzia, sarny i bobra. Dyrektorem mianowano jeża. Przyjęto program zajęć obejmujących bieganie, wspinanie się, pływanie i latanie. W celu lepszej organizacji nauczania postanowiono, że wszystkie zwierzęta będą uczyły się wszystkich przedmiotów w taki sam sposób.

Kaczka była doskonała w pływaniu; rzekłszy prawdę — była lepsza od swojego nauczyciela. Z latania jednak otrzymywała stopnie ledwie dostateczne, a z bieganiem zupełnie nie dawała sobie rady. Z tego powodu została skierowana na dodatkowe zajęcia wyrównawcze. Musiała zostawać w szkole po lekcjach i rezygnować z pływania tylko po to, by trenować bieganie. Po pewnym czasie jej powykrzywiane łapki były tak zmęczone, że osiągała przeciętne wyniki nawet w pływaniu. Ale jako „przeciętna” była w szkole jakoś tolerowana i nikt się tym nie martwił prócz niej samej.

¹⁷ Bajkę duńską opublikowano w „Biuletynie Informacyjnym Polskiego Towarzystwa Dysleksji” 1996, nr 6.

Wiewiórka otrzymywała szóstkę ze wspinania się, ale frustrowały ją lekcje latania, ponieważ nauczyciel wymagał startu z czubka drzewa. Porobiły się jej z przemęczenia odciski i dostała trójkę ze wspinania się oraz dwójkę z biegania.

Orzeł sprawiał problemy wychowawcze i był wiecznie nieposłuszny. Na lekcjach wspinania się wygrywał ze wszystkimi w wyścigach na wierzchołek drzewa, ale był ciągle karany, bo zawsze chciał to robić tylko na swój własny sposób.

Królik był najlepszy w klasie z biegania, ale lekcje pływania były powodem jego załamania nerwowego. Został skierowany do szkoły specjalnej na obserwację psychologiczną. W szkole tej jedynym przedmiotem było pływanie.

W końcu roku szkolnego jakiś nienormalny łoś, który pływał wyśmienicie, ale też trochę biegał, wspinał się i latał — dostał najwyższą średnią. W nagrodę poproszono go o wygłoszenie mowy na zakończenie roku szkolnego.

Pies preriowy trzymał się z daleka od szkoły, ponieważ komitet szkolny nie chciał włączyć lekcji kopania i rycia w ziemi do programu szkolnego. Zaprzyjaźnił się z borsukiem, a potem współ z dzikami i świniami założył szkołę prywatną, która wkrótce odniosła sukces. Szkoła, w której planowano rozwiązanie problemów współczesnego świata, została zamknięta. Zwierzęta odzyskały wolność.

Omawiając ze studentami pedagogiki problematykę ukrytego programu, prezentowałem między innymi cytowaną wyżej opowieść i zachęcałem, by w podobnej, symbolicznej konwencji przedstawili swoje osobiste doświadczenia szkolne. Wykorzystując owe teksty w swoich dociekaniach, opierałem się zatem na jakościowym paradygmacie badawczym. Założyłem bowiem podmiotowość autorów tekstów inspirowaną ich osobistymi doświadczeniami. Prezentowane opisy i obecne w nich wątki autobiograficzne (w symbolicznym przedstawieniu) przyniosły konkretną wiedzę o przejawach ukrytego programu. Otrzymałem zatem kilkadziesiąt prac, z których wybrałem trzy przykładowe: *Zadanie domowe*, *Gwiazdkę z nieba* i *Folwark*. W każdym z tych tekstów niewątpliwie znajdziemy recepcję tego, co jawne i tajne w edukacji.

Głównym przesłaniem prezentowanego poniżej *Zadania domowego* zdaje się jest niezgoda na unifikację w edukacji i ograniczanie czy wręcz tępienie indywidualności ucznia w szkole. Można przypuszczać, że autorka

w fabule opowieści nawiązuje do okresu edukacji wczesnoszkolnej, w którym dramatycznie zderza się wielki zapał do nauki, optymizm i twórcza aktywność ze szkolną rutyną, skutecznie „schładzającą” pozytywne, emocjonalne nastawienie do procesu uczenia się. Szkołę przedstawiono jako miejsce, gdzie dorośli sprawują władzę nad dziećmi, a system ocen pełni rolę podstawowego narzędzia gratyfikacji społecznej i manipulowania sposobem myślenia i zachowaniem uczniów.

Zadanie domowe¹⁸

Był miły, pogodny ranek. Wszystkie zwierzątka z okolicy opuszczały powoli swe wygodne łóżeczka i przeciągając się ospale, chowały książki do swych tornistrów.

— Szybciej, szybciej! — popędzała mama małego Króliczka.

— Nie zapomnij o drugim śniadaniu! — przypominał tatuś swojemu synkowi Prosiaczkowi.

W całej okolicy panował wielki ruch i harmider. Zwierzątka dobrze wiedziały, jak bardzo spóźnialscy denerwują nauczycielkę — panią Kurę. Tak więc tuż przed godziną ósmą stały wszystkie przed szkołą i z niecierpliwością czekały na rozpoczęcie pierwszej lekcji. Bardzo lubiły swoją szkołę i chętnie do niej chodziły. Co prawda, czasami pani Kura była dosyć surowa, ale mimo tego cieszyła się dużym szacunkiem wśród najmłodszych mieszkańców lasu.

Dziś nawet mały Żółwik pospieszył się ze wstawaniem, gdyż pierwsza lekcja języka zwierzęcego zapowiadała się niezwykle ciekawie. Przed dwoma tygodniami pani Kura oznajmiła, że każde ze zwierząt napisze w domu wypracowanie o tym, gdzie mieszka się najlepiej i dlaczego. I właśnie dzisiaj nastąpi moment najważniejszy — czytanie prac.

Podeksycytowane zwierzątka jeszcze przed lekcjami rozpoczęły zawziętą dyskusję na temat swoich wypracowań.

— Moje będzie najlepsze! — wołał Prosiaczek. — Przecież gdzie mieszka się lepiej niż w chlewiku?! Korytko, świeże błotko do kąpieli, no i to pyszne jedzonko! Same rarytasy!

— Głupi jesteś! — krzyknęła ruda Wiewióreczka. — Jak można mieszkać w takich warunkach?! Błoto?! Zlewki na obiad?! Kto to widział! Powiem wam, jakie mieszkanie jest najlepsze. Dziupła! Tam dopiero wygody: sucho, ciepło, wokół orzeszki, żołędzie i wszystko, czego potrzeba!

¹⁸ Opowieść według pomysłu Alicji — studentki pedagogiki.

— Chyba żartujesz?! — zawołał Króliczek. — Kto to widział mieszkać tak wysoko i to na drzewie?! Nie ma jak norka, tam dopiero są luksusy.

— Nieee rozuuumiem, o cooo te spoory — odparł Ślimaczek. — Chyba nieee zaprzeczyyycie, że leeeepszej wygoody niż dom na pleecach niigdzie nieee znajdzieecie...

— Terefer! — odezwała się Jaskółeczka. — Też mi wygodna! Całe życie dźwigać dom na własnym ciele! Ja to mam swobodę — latam nad polami, bawię się na gałązce, a moje kochane gniazdko zawsze czeka na mnie w tym samym miejscu i do tego takie wygodne.

— Bzdury!!! — zakrzyknęły inne zwierzątka i znów rozgorzała dyskusja.

Jeszcze chwila, a doszłoby do ogólnej kłótni, gdyby nie malutka, niepozorna Żabka. Usiłując swoim cichym kumkaniem przekrzyczeć pozostałe zwierzęta, zawołała:

— Posłuchajcie wszyscy! Taka dyskusja jest bezcelowa. W ten sposób i tak nigdy nie dojdziemy do porozumienia. Poczekajmy, aż nasze prace oceni pani Kura. To ona uzna, która z nich jest najlepsza.

Zwierzaczkom bardzo spodobał się ten pomysł i wszystkie razem ochoczo pobiegły do klasy.

— Witam was dzieci — rzekła pani Kura poprawiając na nosie swe małe okulary. — Siadajcie w ławeczkach i wyjmijcie zadania domowe. Rozpoczynamy lekcję języka zwierzęcego. Kto pierwszy zechce przeczytać swoją pracę?

W górę uniosły się wszystkie łapki, pazurki i skrzydełka. Zaczął się ważny moment. Zwierzątka kolejno czytały swoje wypracowania — Wiewiórka o dziupli, Prosiaczek o chlewiku, Żółwik o domu na grzbiecie, Królik o norce, a Jaskółka o gniazdku — lecz mina pani Kury nie wyrażała zadowolenia. Po każdej kolejnej pracy, pani wyglądała na coraz bardziej rozczarowaną. Zdziwione zwierzątka nie miały pojęcia, dlaczego?

Gdy wszystkie maluchy przeczytały już swoje wypracowania, zapadła złowroga cisza. Dla zwierzątek była ona długa, jak cała zima. Nagle pani Kura wstała zza biurka i oznajmiła:

— Dzisiaj żadne z was nie dostanie dużego, czerwonego jabłka, które jest w naszej klasie nagrodą za wyróżniające wypracowanie.

Jak mogliście pomyśleć, że chlewik to odpowiednie miejsce do zamieszkania?! Ten brud i zapach — fee! A dziupla? Też mi pomysł — udusić się można! O pozostałych wypracowaniach szkoda wspominać!

Zwierzątka pokornie pochylały główki i tylko słychać było kapiące na ławkę łzy Ślimaczka.

— Tak bardzo mnie zawiedliście — kontynuowała pani Kura. — Żeby wypisywać takie niestworzone rzeczy: jakieś chlewiki, skorupy, nory, gniaz-

da i dziuple! Tego za wiele! Proszę bardzo! Na jutro wszystkie zwierzątka napiszą wypracowanie o tym, jak wspaniale mieszka się w... kurniku. W kurniku!!! — słyszycie! I proszę przyłożyć się do tej pracy, bo nie będę tolerowała więcej takich bzdurnych wycopin!

Gdy wreszcie zabrzmiał dzwonek kończący lekcje, pani Kura — czerwona jeszcze ze denerwowania rzekła:

— Koniec zajęć na dzisiaj. Do widzenia.

I podreptała na podwórko, by przy ulubionej pszenicy opowiedzieć wszystko znajomym kokoszkom.

Wątek ukrytego programu w prezentowanej poniżej *Gwiazdce z nieba* zawiera fragment poświęcony uczniowi przygotowującemu się do egzaminu. Jest tu mowa o problemie reprodukcji wiedzy oraz o obowiązujących formach sprawdzania stopnia jej przyswojenia. Nasuwa się skojarzenie z tradycyjnym modelem nauczania w szkołach średnich i wyższych, który się opiera na podręcznikach — jako podstawowym źródle wiedzy i egzaminach — jako głównym sposobie oceniania kompetencji uczniów. Przystawiona sytuacja symbolicznie określa ograniczenie podmiotowości uczących się. Okazuje się bowiem, że egzekwowane są nie tyle kompetencje i wiedza osobista ucznia, ile treści kształcenia, zobiektywizowane swoją podręcznikową formą i wymierzone normami egzaminacyjnymi. Proces nauczania zasadza się głównie na sferze poznawczej. Nieostrzegane jest lub wręcz negowane zaangażowanie emocjonalne w proces uczenia się oraz ograniczane uczenie się przez działanie. To dlatego uczenie się tak często bywa zajęciem czasochłonnym, żmudnym i mało ciekawym. Radość — jeśli przychodzi — może się pojawić dopiero jako ukoronowanie wielkiego wysiłku.

Gwiazdka z nieba¹⁹

Była bezchmurna, letnia noc. Blask księżycy słał się w dolinach, oświetlając uśpione wioski i miasta. W tę ciepłą, spokojną noc czuwał tylko Księżyc-rogalik. A wokół niego tętniły życiem tysiące gwiazd. Jedne tańczyły, wzniecając niesłychane ilości iskiei; inne cesały się dopiero, ubierały i malowały, szykując się do wyjścia na wielki bal. Dwie gwiazdki — Psołka i Migotka żartowały z księżycem, zakochanego w pewnej komecie Strojnis, która tego wieczoru rozplotła swój wyjątkowo długi warkocz.

¹⁹ Opowieść według pomysłu Doroty — studentki pedagogiki.

Tymczasem w odległym zakątku nieboskłonu skryła się maleńka gwiazdka Srebrna i płakała. Nie chciała, by ktokolwiek zobaczył jej łzy. Wtem zjawiła się jej zaniepokojona siostra Złota, przytuliła ją mocno do swojego gwieźdnego serca i spytała:

— Siostrzyczko moja kochana, dlaczego płaczesz?

— Och... — odrzekła Srebrna, łykając łzy — bo powiedzieli mi, że..., och..., że dzisiaj w nocy mam spaść na Ziemię. A nie chcę..., wolę mieszkać tutaj na niebie i bawić się z wami..., to niesprawiedliwe, że właśnie ja mam spaść!

— Kochanie — wyszeptła wzruszona Złota — każda z nas musi kiedyś spaść z nieba, by przynieść szczęście. Taka jest kolej rzeczy w naszym niebiańskim świecie. A dzisiaj zostanę przy tobie, będę o tobie myślała. I specjalnie popatrzę, co się będzie działo na Ziemi, gdy ku niej poszybujesz.

Siostry długo w noc siedziały obok siebie, otulone granatowym płaszczem nieba, aż do chwili, gdy Srebrna piękną smugą zaznaczyła swój lot. A jej siostra dotrzymała obietnicy i pilnie przyglądała się temu, co działo się na Ziemi. To, co zobaczyła zdumiało ją i zachwyciło.

Najpierw ujrzała Matkę spodziewającą się dziecka, pełną lęku i niepewności. Gdy spojrzała ku niebu i dostrzegła spadającą gwiazdę, położyła dłoń na brzuchu i wyszeptła:

— Oby wszystko poszło dobrze. Niech urodzę zdrowe i mądre dziecko...

W tym samym czasie wracał z pola spracowany Rolnik. Na jego zmęczonej twarzy znać było ślady łez, trapił się bowiem o plony tego lata. Bał się, czy jego rodzina znów będzie głodować, jak zeszłej jesieni, gdy od pioruna zapaliła się stodoła pełna ziarna. Podniósł smutne oczy ku niebu i ujrzał spadającą gwiazdę. Na chwilę jego oczy odzyskały dawny blask, nadzieja wstąpiła w jego serce i pomyślał:

— Niech żaden piorun ani wichura nie zniszczy mi zbiorów; niech przetrwają wszystkie zebrane kłosa, by moje dzieci miały co jeść...

Zdumiona gwiazda rozglądała się dalej. Zobaczyła mały domek. Była już późna noc, a w jednym z okien świeciła się mała lampka stojąca na biurku, przy którym siedział skupiony nad książkami Uczeń. Chłopiec na chwilę oderwał wzrok od kartki i wyjrzał przez okno. Ujrawszy spadającą gwiazdę, westchnął:

— Och, przede mną jeszcze tyle książek do przeczytania, czy zdam jutro pomyślnie egzamin...

W niedalekim miasteczku, na balkonie stał Poeta i jak to poeci mają w zwyczaju, pogrążony w myślach, podziwiał miriady gwiazd Drogi Mlecznej... Gdy zobaczył, że jedna z nich właśnie spada, rozmarzył się:

— Obym mógł stworzyć wspaniałe dzieło; oby ludzie rozumieli moje wiersze; niech moje słowa poruszą najdelikatniejsze struny w ich sercach...

Gwiazda imieniem Złota wspomniała swoją siostrę i wiedziała, że to, co najpiękniejsze miało za sprawą Srebrnej dopiero się zdarzyć.

I oto następnej nocy, kiedy Ziemia znów usypiała, a gwiazdne niebo budziło się do życia, zobaczyła jak rodzi się dziecko — śliczne, zdrowe i mądre. Z twarzy jego Matki bił blask radości i spełnienia. Zaś o świcie w domu Rolnika spostrzegła pięknie nakryty stół, na środku którego leżał wielki bochen chleba. Jego zapach zbudził zgłodniałe dzieci, które nadbiegły i w zachwycie otoczyły stół. W ich oczach widać było radość i nadzieję. Późnym rankiem, gdy już porządnie chciało się jej spać, zobaczyła salę egzaminacyjną i Ucznia, który odpowiadał na pytania. Uradowana spoglądała na jego zadowoloną minę i rozpromienione oblicza profesorów, którzy gratulowali mu wspaniałych rezultatów. A pod wieczór, bardzo niewyspana, ale szczęśliwa, dostrzegła tłum zgromadzony wokół Poety, czytającego swoje nowe wiersze. Dzięki jego poezji, ludzie przestali myśleć wyłącznie o kupowaniu coraz to nowych przedmiotów, a w ich oczach pojawiły się dawno nieobecne łzy wzruszenia.

Gwiazdka Złota uśmiechnęła się na myśl o swojej siostrze:

— Jakie to piękne — pomyślała. — Srebrna lękała się swojego ostatniego lotu, a tylu ludziom przyniosła szczęście...

Treść *Folwarku*, wzorowana na Orwellovskim pomysłe, może się wydać szokująca, ale przez to jest bardziej wiarygodna w kontekście trudnych doświadczeń szkolnych jej pomysłodawcy. Dominującym motywem jest tu ukryta przemoc strukturalna i symboliczna. Ujawniane są mechanizmy przygotowywania uczniów w szkole do roli podporządkowanych i posłusznych obywateli. Normy, prawdziwość i zakres wiedzy wyznacza nauczyciel, on też dystrybuuje gratyfikacje za zachowania zgodne z akceptowanymi standardami. Przedstawiona tu szkoła w karykaturalny sposób odzwierciedla przepaść, jaka istnieje między dziećmi i dorosłymi.

Folwark²⁰

Gdzieś, daleko stąd, w niewielkim folwarku zwierzęcym (podobnym do tego z Orwella) niepodzielnie rządziły wieprze, inne zwierzęta zaś pracowały na ich utrzymanie. Pewnego dnia przywódca stada świń zwołał naradę. Miała się ona odbyć oczywiście w chlewiku, w ustronnym miejscu, aby żadne inne zwierzę nie słyszało, o czym będzie mowa. Tak więc wszystkie świny spotkały się i do zebranych przemówił ich lider:

²⁰ Opowieść według pomysłu Marka — studenta pedagogiki.

— Zebrani — rzekł — zwołując was, chciałem przedstawić swoją troskę o przyszłe losy folwarku. W tak ważnej sprawie powinniśmy podjąć pewne decyzje. Otóż powinniśmy zacząć nauczać młode zwierzęta, ponieważ cały nasz wysiłek, w wyniku którego zdobyliśmy władzę, może zostać zniweczony przez upływ czasu. Jeśli w porę nie zaczniemy uczyć młodych zwierząt, to nie dowiedzą się, po co ustaliliśmy taki porządek.

I po chwili zastanowienia dodał:

— Musimy pomyśleć też o naszych następcach, młodszych świniach. Przecież nie możemy pozwolić, żeby miały one gorsze życie niż my. Dlatego uważam — tu spoważniał i nieco donioślejszym tonem rzekł — powinniśmy niezwłocznie utworzyć szkołę. I proponuję, żeby zorganizować ją w stodole na środku podwórza. Co wy na to, przyjaciele?

Zapanowała cisza, która już po chwili przerwana została gremialnym chrumkaniem, chrząkaniem i kwiczeniem, co oznaczało powszechną aprobatę. Przywódca, widząc, że jego pomysł trafił na podatny grunt, zdecydowanym gestem racicy uciszył zgromadzonych i powiedział:

— Myślę, że najlepszym rozwiązaniem będzie powierzenie funkcji nauczycielki najstarszej maciorze — Genowefie — i wskazała leciwą świnie siedzącą na honorowym miejscu.

Wieprze przystały na tę propozycję, uznając, iż rzeczywiście Genowefa jest najbardziej kompetentna w tych sprawach. Przecież odkarmiła już tyle pokoleń świń!

Około południa wszystkie zwierzęta zostały zwołane na podwórko i tam dowiedziały się, iż ich młode mają obowiązek uczęszczania do szkoły, by zdobywać wiedzę o folwarku oraz przygotowywać się w przyszłości do przejęcia dorobku swoich rodziców. Rozpoczęto więc prace organizacyjne, zrobiono z desek tablicę, klepisko w stodole posypano słomą, skrzynia posłużyła nauczycielce za biurko. I tak stara stodoła zaczęła przypominać szkołę.

Nadszedł pierwszy dzień nauki. Rankiem, gdy tylko wszystkie dorosłe zwierzęta wyszły do pracy, w drzwiach stodoły stanęła maciora Genowefa i uderzając starą chochlą w dziurawą pokrywkę, oznajmiła rozpoczęcie lekcji. Do stodoły-szkoły weszły młode zwierzęta i pełne radosnego oczekiwania usadowiły się w ławkach. I tak usiadły ze sobą żreback z jałówką, gdyż znały się od urodzenia i mieszkały obok siebie; kaczą usiadło z kurczęciem, bo przecież mieszkało z nim w jednym kurniku. Znały się też doskonale baranek z koźlęciem i mały indyk z gąsiątkiem — one także usiadły w parach. Nauczycielka usadowiła się za biurkiem i spojrzała na uczniów posepnym wzrokiem. Uznała, że najważniejszą sprawą w klasie jest cisza i dyscyplina. Przecież na podwórku najbardziej hałasują małe kaczki i kurczaki, a koziołek z barankiem dokazują ile wlezie! Tak dobrane pary burzyły jej koncepcję

pracy na lekcjach, więc po chwili w jednej ławce siedziały jałówka z kurczęciem, koźlą z gęsią, żrebak z indykiem i baranek z kaczką. Nikt nie protestował, obawiając się srogiej miny maciory.

I tak minął pierwszy dzień w szkole.

Nazajutrz maluchy zjawiły się w komplecie i na wstępie zajęć usłyszały od Genowefy:

— Dziś nauczymy się, jak się sprząta chlewik.

— A po co mamy to wiedzieć, skoro każde z nas mieszka gdzie indziej?

— Zapytał żrebak. — Ja na przykład mieszkam w stajni.

Nauczycielka spojrzała na niego srogim wzrokiem i powiedziała stanowczo:

— Ja tutaj jestem nauczycielką i to ja decyduję, czego będziecie się uczyć.

Żrebię spuściło głowę i nie odezwało się więcej, Genowefa zaś kontynuowała:

— A więc, jak już wcześniej wspomniałam, zdobędziecie dziś wiedzę o sprzątaniu chlewika. Chlewik jest najważniejszym i najpiękniejszym miejscem na folwarku, dlatego sprzątamy go zawsze na samym początku. Robimy to za pomocą wideł i taczki. Widłami nabieramy nieczystości, następnie wrzucamy je na taczkę i wywozimy na pole; wracamy i powtarzamy tę czynność kilkakrotnie, aż chlewik będzie czysty.

— Ale — powiedziała jałówka — przecież to bardzo daleko, nie lepiej załadować to wszystko na wóz i wywieźć za jednym razem?

Maciory znów zrobiła surową minę, spojrzała po klasie i stanowczo odrzekła:

— Skoro mówię, że nieczystości należy wywozić taczką, to tak właśnie należy czynić!

Jałówka zamilkła, a Genowefa długo jeszcze opowiadała o porządkowaniu chlewu. Tak upłynął drugi dzień w szkole.

Trzeciego dnia na inspekcję do klasy wybrał się przywódca świń. Usiadł w ostatniej ławce i obserwował. Nauczycielka właśnie prowadziła zajęcia na temat przygotowania posiłków. Tak więc żrebak przyniósł owies i siano. Genowefa spojrzała na składniki krytycznym okiem i oznajmiła, że zboże, owszem, może być składnikiem potrawy, ale zamiast siana trzeba dodać gotowane ziemniaki. I na myśl o takim jedzeniu oblizowała się. Żrebię zdziwiło się, ale widząc, że z nauczycielką nie ma żartów, spełniło jej polecenie. Jałówka natomiast zerwała garść pokrzywy i dodała świeżej trawy z łąki. Oceniając jej posiłek, Genowefa rzekła:

— No, pokrzywy, to ja rozumiem, same witaminki, ale trawa? Fe! Musisz jałówko zamiast trawy dodać zlewki.

Tak samo było w wypadku innych zwierząt. Po skończonych lekcjach wizytator oznajmił nauczycielce:

— Jestem z ciebie bardzo zadowolony. Edukacja naszych zwierzątek przebiega zgodnie z naszymi wymaganiami. Może tylko przydałoby się trochę błotka przed szkołą...

I tak przez cały rok zwierzęta uczyły się w szkole. Przyszedł dzień zakończenia nauki i upragnione wakacje. Wszystkie dorosłe zwierzęta poszły do pracy, a młode jeszcze nie wyszły do szkoły. Nagle zerwał się wiatr, przybierający z każdą chwilą na sile. Zaczął padać deszcz i rozpętała się burza. Co chwilę rozlegał się grzmot piorunów i jeden z nich uderzył w stodołę-szkolę, powodując pożar. Ani mocno wiejący wiatr, ani rześisty deszcz nie były w stanie ugasić ognia. Z domów wybiegły wszystkie młode zwierzęta, stanęły przed szkołą i patrzyły w osłupieniu, jak pożar trawi budynek. Pomne doświadczeń bały się uczynić cokolwiek bez aprobaty nauczycielki. Czekwały, by powiedziała, jak się gasi ogień, bo na ten temat jeszcze nie było lekcji. Wkrótce przytruchtała z chlewika zdyszana nauczycielka:

— Dalej! Na co czekacie?! — wrzeszczała zdyszana. — Gaście ogień!

Ale było już za późno, żywioł pochłonął już wszystko. Ze szkoły zostały tylko zgliszcza i nikt nie myślał o losie uczniów.

Latem zwierzęta zbuntowały się przeciw dyktaturze wieprzy i zaprowadziły demokrację. Odbudowano szkołę, opracowano nowy program, nauczycielem zaś został koń Pafnucy — znany był bowiem z mądrości i łagodnego usposobienia.

No i poza tym zwiedził cały świat...

Wśród innych tekstów bogatych w symboliczne przedstawienie zjawiska ukrytego programu warto zwrócić uwagę na *Niezwykłą szkołę* — zapis (w oryginalnej pisowni) pewnego wypracowania szkolnego, zadanego przez nauczyciela. Oto on:

Niezwykła szkoła²¹

Do klasy weszła pani Kawiak w stroju cyganki i zapaliła fajeczkę porbrzękując cekinami. Potem powiedziała chrapliwym głosem: „dzisiaj sobie powróżymy”. Krzysiu przestań być grzeczny bo nie mogę prowadzić lekcji. Bierz przykład z innych dzieci zobacz jak ładnie skaczą po ławkach. Dzieci dlaczego okna są zamknięte przecież jest zima? Krzysiu jesteś dalej grzeczny idziemy do pani dyrektor. W gabinecie dyrektora pani dyrektor siedziała trzy-

²¹ Wypracowanie (w oryginalnej pisowni i interpunkcji) napisane przez Agatę — uczennicę czwartej klasy szkoły podstawowej. Zob. T. Szkudlarek (1992, s. 49).

mając nogi na biurku i powoli żuła tytoń. Proszę mi nie przeszkadzać bo pluje na odległość i mam już niezłe rezultaty.

Tymczasem w klasie toczyła się wojna na zgniłe pomidory. Nagle zadzwonił dzwonek i dzieci zaczęły się pytać jakie będą miały stopnie na pierwszy okres. Jeszcze nie wiem muszę postawić kabałę. Na przerwie wszyscy tańczyli rockand-rolla ale niestety zadzwonił dzwonek i zaczęła się lekcja biologii.

Lekcję biologii prowadził szkielet który nieustannie kazał liczyć uczniom swoje żebra. Nagle zapytał: „Agatko jak się przeprowadza trepanację czaszki. Trepanację czaszki przeprowadza się za pomocą obcęgow, młotka i dłuta. Siadaj masz trzustkę. Poczym wyszedł z klasy grzechocąc kośćmi.

Metaforycznie zaprezentowano tu akt oporu wobec szkoły, nakreślony przez uczennicę. Przedmiotem opisu stał się najpierw skostniały, formalny autorytet nauczycieli (pani Kawiak i pani dyrektor). Symbolicznie odzwierciedlone przebranie i specyficzny sposób zachowania można odczytać jako fasadowość tego autorytetu. Wyłania się tutaj obraz nauczyciela sfrustrowanego, niepokodzonego z otaczającą rzeczywistością. Szkolne oceny, na których opiera się ów autorytet — przypominają loterię. Przypadkowość, nieokreśloność górują nad rzetelnym i sprawiedliwym ocenianiem. Sposób traktowania przez nauczycieli wiedzy przekazywanej uczniom sugeruje, że obraną normą jest nieprzemyślana improwizacja. Świat szkoły jawi się tutaj jako kwintesencja sztuczności.

Przytoczone tu teksty źródłowe skłaniają do konkluzji, że niedocenianym dotąd źródłem wiedzy o ukrytym programie są sami uczniowie, którzy potrafią celnie zdemaskować wiele pozaoficjalnych efektów pracy szkoły i nauczycieli. To jeszcze jeden argument na rzecz budowania autentycznego dialogu między nauczonymi a nauczającymi. Zaprezentowane wyżej opowieści mogą się stać inspirującym wątkiem w warsztatowym rozwijaniu zawodowych kompetencji czynnych zawodowo nauczycieli i kandydatów do tego zawodu.

4. Rozpoznawanie ukrytego programu

Przedstawione rozważania teoretyczne i wyniki badań naukowych nad ukrytym programem są próbą zwrócenia uwagi na zjawisko niedostrzegane i marginalizowane. Zapewne warto w tym miejscu uczynić próbę określe-

nia przykładowych procedur i narzędzi badawczych, dzięki którym można w praktyce zweryfikować użyteczność namysłu nad niejawnym programem. Zważywszy zatem, że do rozpoznania ukrytego programu można dojść wieloma drogami — pragnę przedstawić poniżej kilka propozycji, które w założeniu mogą poszerzyć rozumiejący wgląd w różne obszary edukacji.

I. Ćwiczenie badawcze — „Przedszkole”

(propozycja spotkania dla personelu przedszkola i rodziców)

1. Wyjaśnienie pojęcia „ukryty program” na podstawie literatury.
2. Analiza i dyskusja przykładowych sprzeczności między oficjalnym a ukrytym programem przedszkola (zob. tab. 8).
3. Spojrzenie na realia własnej placówki.
4. Analiza i dyskusja na temat jawnego i ukrytego programu baśni²².
5. Refleksje uczestników spotkania.

Tabela 8.

Oficjalny i ukryty program przedszkola

Oficjalny program przedszkola	Ukryty program przedszkola
1.	2.
Przedszkole powinno tworzyć optymalne warunki dla wszechstronnego rozwoju każdego dziecka.	Rozwój każdego dziecka zależy od specyficznych warunków konkretnej placówki.
Przedszkole powinno pełnić różnorodne funkcje (np. wychowawczą, propedeutyczną, opiekuńczą, wyrównawczą etc.).	Akcent na opiekuńczą funkcję przedszkola (np. w przekonaniu wielu rodziców czy lokalnych decydentów).
Wychowanie przedszkolne powinno wyrównywać szanse edukacyjne dzieci ze środowisk wiejskich i miejskich.	Realia wychowania przedszkolnego na wsi pogłębiają nierówności edukacyjne między miastem a wsią.

²² Zob. rozdział czwarty niniejszej książki.

1.	2.
Edukacja przedszkolna dzieci pięcioletnich i sześciolletnich jest bardzo ważnym elementem gotowości szkolnej.	Edukacją przedszkolną obejmuje się jedynie niewielki odsetek dzieci pięcioletnich i część dzieci sześciolletnich.
Program wychowawczy rozumiany jako środek do realizacji celów przedszkola (ma pomagać nauczycielowi w pracy z dziećmi).	Program wychowawczy rozumiany jako cel do zrealizowania (utrudnia nauczycielowi przedszkola pracę z dziećmi).

Inną propozycję ćwiczeń badawczych ukrytego programu przestrzeni wykorzystywanej w edukacji można oprzeć na sugestii R. Meighana (1993, s. 85–98). Celem eksploracji może być rozpoznawanie różnych cech budynku szkolnego z punktu widzenia na przykład nauczyciela, ucznia, rodzica. Ułatwia to ujawnienie uwarunkowań wspomagających lub ograniczających nauczanie i uczenie się, a także potwierdzenie lub zaprzeczenie sensowności podstawowych założeń dotyczących procesów edukacyjnych.

II. Ćwiczenie badawcze — „Szkoła”

(propozycja dla rady pedagogicznej, rady szkoły, przedstawicieli nadzoru pedagogicznego)

Procedura A:

1. Wyjaśnienie pojęcia „ukryty program” na podstawie literatury.
2. Dobór kilkusobowych zespołów i wykonanie szkicu wybranych sal szkolnych (znanych z autopsji) z uwzględnieniem następujących cech:
 - a) kształtu pomieszczenia;
 - b) miejsca ustawienia szaf, regałów, innych mebli i urządzeń (lokalizacja i dostępność dla dzieci);
 - c) wystroju (gablot, plansz, ogłoszeń, obrazów, reprodukcji, prac dziecięcych itp.).
3. Analiza i dyskusja sprzeczności między oficjalnym a ukrytym programem szkoły w kontekście przestrzeni architektonicznej.
4. Refleksje uczestników spotkania.

Procedura B:

1. Wyjaśnienie pojęcia „ukryty program” na podstawie literatury.
2. Przyjęcie przez członków zespołu różnych ról²³, np.:
 - a) ucznia, który chce porozmawiać z jednym z nauczycieli o nieudanej klasówce;
 - b) nauczyciela, który chce odpocząć lub skupić się przed bardzo trudną lekcją;
 - c) dyrektora, który chce usłyszeć opinie rodziców o pracy szkoły;
 - d) rodzica, który chce porozmawiać z nauczycielem o swoim dziecku;
 - e) pracownika obsługi, który sprząta pomieszczenie.
3. Udzielenie przez każdego z odtwórców ról odpowiedzi na pytania:
 - W którym miejscu w szkole najlepiej mogą spełnić odtwarzaną rolę?
 - Jak z punktu widzenia swojej roli odbieram na przykład aranżację przestrzeni pokoju nauczycielskiego mojej szkoły?
 - Co w organizacji przestrzeni pokoju nauczycielskiego ułatwia, a co utrudnia wypełnienie każdej z wymienionych wyżej ról?
 - Jak z punktu widzenia odtwarzanej roli jest odbierana na przykład aranżacja gabinetu dyrektora szkoły?
4. Zespołowy komentarz na temat wpływu przestrzeni pokoju nauczycielskiego na:
 - a) realizację (związaną z wykonywaniem zawodu) osobistej hierarchii wartości nauczyciela;
 - b) dynamikę pełnionych ról społecznych [np. nauczyciela przedmiotu, kolegi (koleżanki), wychowawcy, przyjaciela, doradcy, twórcy itp.].
5. Zespołowy komentarz na temat wpływu aranżacji przestrzeni gabinetu dyrektora szkoły na jego komunikowanie się z nauczycielami, uczniami, rodzicami itd.
6. Refleksje uczestników spotkania.

²³ Do zrealizowania tej części spotkania warto wykorzystać dramę — zob. np. B. Way (1990).

III. Ćwiczenie badawcze — „Wychowawcze skutki oddziaływania szkoły”

(propozycja ćwiczeń dla nauczycieli, wychowawców)

1. Wyjaśnienie pojęcia „ukryty program” na podstawie literatury.
2. Propozycja analizy wybranych problemów i próba ich wyjaśnienia za pomocą kategorii oficjalnego i ukrytego programu, np.:
 - a) Jaką funkcję pełnią dzwonki w szkole? Czym są dzwonki dla nauczycieli i uczniów?
 - b) Dlaczego uczniowie jedzą podczas lekcji? Jaka jest wtedy najczęstsza reakcja nauczycieli?
 - c) Jaką funkcję pełnią w szkole wywiadówki? Czego się rodzice dowiadują podczas wywiadówek?
 - d) Czego można się nauczyć, korzystając ze stołówki szkolnej? (kolejki po posiłek, zachowanie starszych i młodszych uczniów, czas spożywania posiłków)
 - e) Dlaczego toalety szkolne bywają często niszczone?
 - f) Co by się stało, gdyby uczniowie mogli decydować o wystroju szkoły?
 - g) Z czym kojarzy się uczniom wejście do gabinetu dyrektora szkoły?
 - h) Czy w szkole uczniowie są zachęceni częściej do współpracy czy rywalizacji?
3. Refleksje uczestników spotkania.

Zakończenie

Przedstawione przeze mnie różne aspekty ukrytego programu stanowią przykład związków socjologii z pedagogiką. Dlatego eksploracja zasygnalizowanych tu zjawisk może zainteresować zarówno socjologów wychowania, jak i pedagogów. Edukacja to ogół instytucji, środków i działań sprzyjających optymalizacji możliwości rozwojowych ludzi, jej podstawową instytucją jest szkoła. Dlatego niezwykle ciekawym polem obserwacji sprzeczności między oficjalnym a ukrytym programem jest oczywiście każda konkretna szkoła: murowana i drewniana, mała i duża, miejska i wiejska, podstawowa i wyższa, z nauczycielami o krótkim i długim stażu, z uczniami wzorowymi i z mającymi trudności w uczeniu się.

Powyższe rozważania mogą zostać uznane za przejaw radykalnej krytyki szkoły i edukacji. W istocie jednak jest to raczej wypowiedź teoretyka-badacza i praktyka-eksploratora edukacji, któremu towarzyszy świadomość, iż nie jest możliwa jakaś wyimaginowana, doskonała szkolna rzeczywistość. I choć trudno wyobrazić sobie idealną i doskonałą edukację jako cel do osiągnięcia, to jednak można mówić o drodze w jej doskonaleniu. O tak postrzeganej drodze myślałem — zanim jeszcze napisałem tę książkę — gdy spotkałem się niedawno ze swoimi byłymi uczniami. Z radością (oraz odrobiną nostalgii) przyglądałem się dziesiętnastolatkom, których pamiętam, gdy przed dziesięciu laty — wówczas w trzeciej klasie — wśród wielu swoich odkryć znajdowali radość pisania i recytowania pierwszych wierszy, dzień po dniu uczyli się matematyki i wspólnie ze mną trwali w szkolnych, nazbyt czasem ciasnych regułach. Od nich także czerpałem wiedzę o niedoskonałości szkoły i tkwiących w niej sprzecznościach. Przypadłością nie-

doskonałości obciążona jest z pewnością także i ta książka, choć powstała z intencji uważnego namysłu nad edukacją. Pisząc ją, wprowadzając uzupełnienia oraz poprawki, korzystałem z doświadczeń zebranych podczas pracy ze studentami, uczniami i wychowankami. Przy obecnym tempie przyrostu wiedzy, nie sposób ogarnąć myślą i słowem wszystkiego, co zostało już stworzone i o czym warto jeszcze napisać. Zanim bowiem ukaże się jakikolwiek tekst, już zostaje wyprzedzony przez nieustannie zmieniającą się rzeczywistość i w pewnym stopniu zdezaktualizowany. To znak czasu, w którym żyjemy. Jednak każda nowa jakość ma pewien punkt odniesienia, który w tym wypadku — jak mniemam — konkretyzuje się w moim głębokim przekonaniu, że szkoła jest miejscem magicznym, niezwykłym i że opłaca się trud ustawicznej nad nią refleksji. Myślę, że opłacił się i w tym wypadku, nawet jeśli niektóre myśli i tezy tej książki mogą się wydać dyskusyjne.

W kontekście ukrytego programu zwróciłem uwagę między innymi na:

- skutki, jakie może nieść przestrzeń edukacyjna — od niekompetentnie zaprojektowanego budynku szkolnego po sposób zagospodarowania różnych miejsc, w których się odbywa edukacja;
- zjawiska strukturalnej i symbolicznej przemocy, w które uwikłane są osoby uczestniczące w procesach nauczania i uczenia się;
- przekłamania i manipulacje w podręcznikach szkolnych;
- niejawne przesłania przekazów baśniowych;
- przekazy literackie, w których zawarto świadectwo istnienia ukrytości w działaniach o charakterze edukacyjnym.

Jestem przekonany, że praktyczne zastosowanie teorii ukrytego programu ułatwia wyjaśnienie, dlaczego w edukacji można stworzyć zarówno świetne, jak i ograniczone warunki do rozwoju uczniów i nauczycieli oraz ich efektywnej współpracy. Pozostając zatem w kręgu myśli o uwikłaniach ról ucznia i nauczyciela, w często wzajemnie wykluczających się uwarunkowaniach współczesnej szkoły, sięgam ponownie do myśli z *Proroka*:

[...] A jeśli z miłością nie możesz pracować, lecz z niechęcią jeno i niesmakiem, to lepiej, abyś swą pracę porzucił, przy drzwiach świątyni zasiadł i od tych jałmużnę zebrał, którzy z radością pracują. Jako że gdy, obojętności pełen, chleb pieczesz, to będzie on gorzki i tylko w połowie głód człowieczy zaspokoi.

A jeśli grona winnego dobrze nie zgnieciesz, swej siły mu żałując, twym skapstwem, niby trucizną, wino przesiąknie.

I jeśli nawet jak anioł śpiewasz, a pieśni swej nie kochasz, uszy ludzi na głosy dnia i na nocy głosy zamykasz.

(K. Gibran, 1991, s. 38)

Zapewne i myśli zawarte w tej książce nie są wolne od ukrytego programu, choćby dlatego że zachęcając do próby ograniczania jego wpływu, mogą tworzyć nowe zjawiska owej niejawności. W kontekście rozważań o skutkach ukrytego programu oddziałującego na nauczycieli i uczniów trzeba jednocześnie podkreślić, że zjawisko to nie dotyczy tylko szkoły. To raczej osobliwość życia społecznego, której efektem jest nasza cała wiedza i doświadczenie życiowe. Współcześni przedstawiciele nauk społecznych zgodni są co do tego, że edukacja człowieka nie ustaje z chwilą ukończenia szkoły, lecz trwa ustawicznie. Warto więc zwracać uwagę na nieprawidłowości i niedostatki wychowania i nauczania — zwłaszcza na skutek: niewiedzy, zapomnienia, nieuświadomienia, nieuwagi, manipulacji itp. Niedostateczna wrażliwość pedagogów na ukryty program w edukacji, zwłaszcza w zderzeniu z nieintencjonalnym wpływem świata zewnętrznego, może być jedną z przyczyn niewykorzystywania ogromnego potencjału rozwojowego, tkwiącego w każdej jednostce. Nasuwa się wniosek, że ukryty program to zjawisko nieodłączne w ludzkim życiu, stanowiące element szeroko rozumianej socjalizacji człowieka. Tym bardziej zatem wiedza na ten temat wydaje się potrzebna.

Bibliografia

- Adamczyk G., Breitkopf B., Worwa Z., *Przysposobienie obronne. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych, I i II rok nauczania*, WSiP, Warszawa 1998.
- Ball S. L. (red.), *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*, „Impuls”, Kraków 1994.
- Baranowicz K. (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy praktyki*, „Impuls”, Kraków 1995.
- Bauman T., *Ukryte aspekty edukacji* [w:] Śliwerski B. (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, „Impuls”, Kraków 1993.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa 1990.
- Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co, Warszawa 1996.
- Bilińska-Suchanek E., *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku, Słupsk 2000.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 1990.
- Brandys K., *Notatki z lektur i życia*, „Gazeta Wyborcza” 2000, nr 24.
- Bujnicki T., *Pozytywizm. Podręcznik literatury dla klasy drugiej szkoły średniej*, wyd. 9, WSiP, Warszawa 1997.
- Cegielski T., Zielińska K., *Historia. Dzieje nowożytne. Podręcznik dla klasy II liceum ogólnokształcącego*, wyd. 7, WSiP, Warszawa 1998.
- Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, wyd. 3, Seria Psychologii Społecznej, GWP, Gdańsk 1999.
- Czochra A., Tarkowska J., *Mój pierwszy elementarz*, WSiP, Warszawa 1997.
- Dauber H., *Podstawy pedagogiki humanistycznej. Zintegrowane układy między terapią i polityką*, „Impuls”, Kraków 2001.

- Dąbrowska-Bąk M., *Szkoła w systemie przemocy strukturalnej*, „Eruditus”, Poznań 1999.
- Dziedzic B., „Ukryty program” w internecie, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1997, nr 1, s. 24–27.
- Eichelberger W., *Świat i ja. TVoja paranoja*, „Zwierciadło” sierpień 2002, nr 8/1870, s. 100–104.
- Gęsicki J., *Jak nie zwariować w szkole? (niepedagogiczny poradnik dla nauczycieli i uczniów)*, „Interim”, Warszawa 1992.
- Gibran K., *Prorok*, przekł. B. Sitarz, „Pluton”, Świdnica 1991.
- Ginsburg M. B., Clift R. T., *Ukryty program akademickiego przygotowania nauczycieli*, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania XIII, Nauki Humanistyczno-Społeczne, Zeszyt 317, 1977.
- Green D. R., *Psychologia w szkole*, wyd. 2, PWN, Warszawa 1974.
- Habermas J., *Pojęcie działania komunikacyjnego*, „Kultura i Społeczeństwo” 1986, nr 3.
- Hall E. T., *Ukryty wymiar*, PIW, Warszawa 1978.
- Hugo-Bader J., *Zakręć was jak słoiki na zimę*, „Magazyn Gazety Wyborczej” 20.12.2001 r., nr 51(459).
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1989.
- Kargulowa A., *Dlaczego dzieci nie lubią szkoły?*, WSiP, Warszawa 1991.
- Karkowska M., Czarnecka W., *Przemoc w szkole*, „Impuls”, Kraków 1994.
- Kawecki I., *Dlaczego nauczyciele są nauczycielami?*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991, nr 3(141), s. 125–136.
- Kawecki I., *Etnografia i szkoła*, „Impuls”, Kraków 1996.
- Kędzierska J., *Zniewolony obraz świata, czyli dom i szkoła w podręcznikach szkolnych klas I–III*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy o szkole*, „Impuls”, Kraków 2000.
- Kłoskowska A., *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa 1981.
- Konarzewski K., *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Komar W., *Edukacja „uśmiercana” — czyli świat szkoły jako opresja. Szanse przeciwdziałania?*, „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje” 1996, nr 1(53), s. 17–31.
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Momenty wychowawcze. Prawo dziecka do szacunku*, „Latona”, Warszawa 1993.

- Kowalczykowska A., *Romantyzm. Podręcznik dla szkół ponadpodstawowych*, wyd. 7, „Stentor”, Warszawa 2000.
- Kramis-Aebischer K., *Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf*, Verlag Paul Haupt, Bern – Stuttgart – Wien 1995.
- Krasnodębski Z., *Rozumienie ludzkiego zachowania*, PIW, Warszawa 1986.
- Kropiwnicki J. (red.), *Szkoła a wypalenie zawodowe*, Wydawnictwo Nauczycielskie, Jelenia Góra 1999.
- Kruszewski K., *Zrozumieć szkołę*, MW, Warszawa 1993.
- Krzemiński I., *Symboliczny interakcjonizm i socjologia*, PWN, Warszawa 1986.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1976.
- Kwiecińska R., Kwieciński Z., *Ukryty program w procesie kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian*, „Rocznik Pedagogiczny” 1997, nr 20, s. 59–65.
- Kwieciński Z. (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. II, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Studia Kulturowe i Edukacyjne, Toruń 1992.
- Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1995.
- Kwieciński Z. (red.), *Socjologia wychowania*, t. XIII, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Toruń 1997.
- Leppert R., Mizerek H., *Od ukrytego programu do osobistej teorii wychowania: w poszukiwaniu perspektywy analizy zjawiska* [w:] Kawula S., Moździeż A. (red.), *O nowy model wychowania. Potrzeby i możliwości*, „Glob”, Olsztyn 1994.
- Lorek M., *Elementarz pierwszej klasy*, WSiP, Warszawa 1993.
- Lorek M., *Słońce na stole. Podręcznik do kształcenia zintegrowanego. Klasa III*, cz. I., Wydawnictwo Muza Szkolna, Warszawa 2000.
- Łukaszewicz R., *Edukacja dialektyczna i szkoła przyszłości*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków 1991.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
- Małecka M., *Pomóż sobie Romie*, „Polityka” 2002, nr 14(2344), s. 100–105.
- Małkowska-Zegadło H., *Całoroczna podróż: kl. III, semestr I, semestr II*, „Juka”, Łódź 1993.

- Manikowska H., Tazbirowa J., *Historia. Średniowiecze. Podręcznik dla szkół średnich klasy I liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego*, wyd. 6, WSiP, Warszawa 1994.
- Marciniak E., *Ukryty wymiar akinytycznych zachowań komunikacyjnych*, „Studia Pedagogiczne” 1997, t. LXII, s. 189–196.
- Marek J., *Ukryty program szkolny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1(147), s. 143–157.
- Markowska D., *Młodzież świata — zasadnicze trendy społeczne* [w:] *Młodzież. Społeczne usytuowanie i stan świadomości*, Wydawnictwo Filii Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok 1987.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Studia Kulturowe i Edukacyjne, Toruń 1993.
- Meighan R., *Wczesne wychowanie i kształcenie* [w:] Kwieciński Z. (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. V, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Studia Kulturowe i Edukacyjne, Toruń 1997.
- Melosik Z. (red.), *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*, „Edytor”, Toruń – Poznań 1999.
- Mika S., *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa 1982.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.), *Leksykon Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Molicka M., *Bajki terapeutyczne dla dzieci*, Media Rodzina, Poznań 1999.
- Muszyńska M., *Metafory w edukacji prymarnej. Koncepcja kształcenia wspomagającego rozwój zdolności interpretacyjnych dzieci 9–10-letnich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1999.
- Nalaskowski A., *Edukacja po drugiej stronie lustra*, „Impuls”, Kraków 1994.
- Nalaskowski A., *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Nalaskowski A., *Edukacja, która nie chce przeminąć*, „Impuls”, Kraków 1999.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, „Impuls”, Kraków 2002.
- Nowak L., *Jednostka a system społeczny* [w:] Buczkowski P., Cichoński R. (red.), *Podmiotowość, możliwość, rzeczywistość, konieczność*, Nakom, Poznań 1989.
- Nowak-Dziemianowicz M., *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, wyd. 2, PWN, Warszawa 1987.

- Owsiak J., *Listy do Owsiaka*, Wydawnictwo Dobrucki i Malicki DMS, Otwock 1992.
- Pańtak A., *Ukryty program szkoły — istota, przejawy, uwarunkowania (na przykładzie szkół kieleckich)*, „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje” 1998, nr 2, s. 102–109.
- Piekarski J., Śliwerski B. (red.), *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, „Impuls”, Kraków 2000.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, „Żak”, Warszawa 2001.
- Poznaniak W., *Stygmatyzowanie uczniów starszych klas szkoły podstawowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991, nr 2, s. 81–85.
- Radziwiłł A., Roszkowski W., *Historia 1789–1871. Podręcznik dla szkół średnich*, Wydawnictwa Szkolne PWN, Warszawa 2000.
- Rutkowiak J. (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, „Impuls”, Kraków 1995.
- Rylke H., Klimowicz G., *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, WSiP, Warszawa 1992.
- Sawisz A., *System oświaty jako system przemocy symbolicznej w koncepcji Pierre’a Bourdieu*, „Studia Socjologiczne” 1978, nr 2.
- Sawisz A., *Szkoła a system społeczny. Wokół „nowej socjologii oświaty”*, WSiP, Warszawa 1989.
- Schoenebeck H. von, *Szkoła z ludzką twarzą*, „Impuls”, Kraków 2001.
- Sęk H. (red.), *Wypalenie zawodowe — psychologiczne mechanizmy i uwarunkowania*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Instytut Psychologii, Zakład Wydawniczy K. Domke, Poznań 1996.
- Siarkiewicz E., *Ostatni bastion. Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*, „Impuls”, Kraków 2000.
- Sławiński J. (red.), *Słownik terminów literackich*, Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1976.
- Stankowski W., *Geografia fizyczna z geologią. Podręcznik dla szkoły średniej*, wyd. 8, WSiP, Warszawa 1995.
- Szacka B. (red.), *Polska dziecięca: studia*, Uniwersytet Warszawski, Instytut Socjologii, Warszawa 1987.
- Szkudlarek T., *McLaren i Agata: o pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole* [w:] Kwieciński Z. (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. II, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Studia Kulturowe i Edukacyjne, Toruń 1992.

- Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1979.
- Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, „Impuls”, Kraków 1993.
- Śliwerski B., *Edukacja autorska*, „Impuls”, Kraków 1996.
- Śliwerski B., *Klinika szkolnej demokracji*, „Impuls”, Kraków 1996a.
- Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, „Impuls”, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001.
- Śliwerski B., *Edukacja pod prąd*, „Impuls”, Kraków 2001a.
- Śliwerski B., *Rada szkoły, rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*, „Impuls”, Kraków 2002.
- Talarczyk J., *Repetenci niemile widziani*, „Dziennik Zachodni” 12.06.2001 r., s. 4–5.
- Taylor M., „Każdy inny — Wszyscy równi” — rzecz o edukacji międzykulturowej [w:] Leppert R. (red.), *Edukacja w świecie współczesnym*, „Impuls”, Kraków 2000.
- Tazbirowa J., Wipszycka E., *Historia. Starożytność. Podręcznik dla szkół średnich klasy I liceum ogólnokształcącego, technikum i liceum zawodowego*, wyd. 7, WSiP, Warszawa 1995.
- Tuan Yi-Fu, *Przestrzeń i miejsce*, PIW, Warszawa 1987.
- Wasilewska L., *Udział rodziców w realizacji polityki edukacyjnej w krajach Unii Europejskiej*, „Dyrektor Szkoły” 2001, nr 10.
- Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1990.
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.
- Włodarczyk J., *Architektura szkoły*, „Arkady”, Warszawa 1992.
- Zaborowski Z., *Z pogranicza psychologii społecznej i psychologii osobowości*, PWN, Warszawa 1980.
- Zemło M., *Ukryty program szkoły*, „Studia Socjologiczne” 1996, nr 1, s. 135–154.
- Zierkiewicz E., *Jawny i ukryty program poradnictwa*, „Problemy Opiekunczo-Wychowawcze” 1996, nr 9, s. 30–34.
- Znaniecki F., *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1938, z. 1.
- Zygner H., *Programowanie obiektu szkolnego (podstawy teorii, modele)*, Warszawa 1979.

- Żłobicka K., Żłobicki W., *Jak być pedagogiem szkolnym*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 9(122), s. 62–63.
- Żłobicki W., *Klasa jak pole bitwy*, „Charaktery. Magazyn Psychologiczny dla Każdego” 1999, nr 1, s. 19.
- Żłobicki W., *Nauczycielski niebyt. O syndromie wypalenia zawodowego*, [w:] Piekarski J., Śliwerski B. (red.), *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, „Impuls”, Kraków 2000.
- Żłobicki W., *Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej*, „Impuls”, Kraków 2000.

