

ARTYKUŁY–STUDIA



Dorota Pauluk

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

POZAIDEOLOGICZNE UWIKŁANIA. UKRYTY PROGRAM WE WSPÓŁCZESNEJ DEBACIE EDUKACYJNEJ

ABSTRACT

The purpose of this article is to reconstruct a state of the debate ongoing for over a half of the century on the so-called the hidden program. The different theoretical positions are compared and presented – from those who take the hidden program as a central concept and category, to those denying its presence in social sciences. Contentious issues have been outlined, above all in the views of the nature, sources and results of this phenomenon. Vigorous discussions ongoing in the English literature, often having the ideological roots, are used by the author to present the own perspective of the hidden program as an important educational category, but ignored in Polish science, that may become an inspiration for theorists and practitioners and also may become a tool for diagnosis and critique.

Key words:

hidden curriculum, ideology, education

Lata 60. i 70. XX wieku to w wielu częściach świata – głównie w Stanach Zjednoczonych i Europie Zachodniej – okres krytyki szkół i szkolnictwa oraz wysuwania często radykalnych postulatów ich zmian. O tym, że począwszy od przedszkoli po uniwersytety, nie są realizowane szczytne cele, ideały i wartości, przekonani byli krytycy edukacji, którzy bez trudu wskazywali przykłady starannie wykształconych

przestępców, zbrodniarzy wojennych¹ – czy odwrotnie – wybitnych jednostek niedocenionych lub odrzuconych przez systemy edukacyjne.

Kwestionowano sens edukacji z perspektywy historycznej – pamięci o ofiarach II wojny światowej, Hiroszimie i Nagasaki, wojny w Wietnamie, ale także z pozycji grup marginalizowanych (mniejszości etnicznych, wyznaniowych, seksualnych), dzieci i młodzieży pozbawionych w szkole głosu, dziewcząt i kobiet dyskryminowanych ze względu na płeć, ofiar tendencyjnie konstruowanych testów inteligencji oraz niesprawiedliwych systemów ekonomicznych i politycznych. Wyścig zbrojeń i walka o pierwszeństwo w zdobyciu kosmosu przez wielkie mocarstwa, lęk przed wojną nuklearną, rozwijanie się nowych totalitaryzmów, wyostanie się kontrastów pomiędzy krajami bogatymi i biednymi połączone z emancypowaniem się młodzieży i radykalizowaniem się jej postaw względem starszych pokoleń, autorytetów, tradycyjnych instytucji – wszystko to tworzyło sprzyjający klimat do obnażania słabości szkół i ich misji wobec uczniów i społeczeństwa.

Negatywna diagnoza stanu edukacji stała się przyczynkiem do wysuwania propozycji reform, począwszy od zmian treści programów, podręczników szkolnych, organizacji szkolnictwa, przez postulaty poszukiwania alternatywnych rozwiązań dla edukacji instytucjonalnej (np. tworzenie sieci edukacyjnych, edukacji przez medytację, bezpośredni kontakt z życiem i przyrodą), przekształcenie instytucji kształcących w centra rewolucyjnej myśli, aż po całkowite zaprzestanie wychowania oraz odszkolnienie społeczeństwa, gdyż – jak głosił Ivan Illich – prawdziwego życia, myśleć, kochać, przeklinać, politykować, uczymy się poza szkołą i bez udziału nauczycieli². Pojawiły się utopijne wizje społeczeństw pozbawionych szkół, nauczycieli, systemu klasowo-lekcyjnego (np. I. Illich, *Społeczeństwo bez szkoły*, F.B. Skinner, *Walden Two*, H. Taylor *Students without Teachers*).

¹ Dobrą egzemplifikacją ukazującą rozbieżność pomiędzy zakładanymi celami a rzeczywistymi skutkami edukacji jest list-przestroga dyrektora jednej z amerykańskich szkół: *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 uczonych lekarzy; niemowlęta zabijane przez wykwalifikowane pielęgniarki; kobiety i dzieci rozstrzeliwane i palone przez absolwentów szkół średnich i uniwersytetów [za:] R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 422. Drugi przykład obrazuje wpływ edukacji na jednego z największych terrorystów – Teodora Kaczynskiego – absolwenta Harvardu, profesora University of California w Berkeley. Za główną przyczynę, dla której geniusz matematyczny stał się jednym z największych terrorystów Ameryki skazanym na potrójne dożywocie, filozof Alston Chase, wskazuje uboczne skutki studiów wyższych na Harvardzie, tj. udział *Unabombera* w kursach humanistycznych rozwijających wrażliwość moralną poprzez czytanie filozoficznych tekstów o pesymistycznym przesłaniu oraz wybór matematyki, kierunku pozbawiony etycznego wymiaru. Zob. K. Szymborski, *Terrorysta po Harvardzie*, „Charaktery” 2009, nr 5.*

² I. Illich, *Społeczeństwo bez szkoły*, Warszawa 1976.

1. Ukryty program – historia pojęcia i próba zrozumienia fenomenu

Wraz z falą krytyki szkół i szkolnictwa rodziły się pytania o rzeczywisty ich wpływ na uczniów. Badacze oświatowi nie mieli złudzeń, że szkoły uczą więcej, i niekoniecznie tego, co zakładają w swoich oficjalnych programach, w celach określonych w programach kursów i sylabusach. Już John Dewey zauważył, że obok programu realizowanego przez nauczycieli równoległe uczniowie przyswajają pewne postawy, a efekty tego rodzaju uczenia się mogą mieć na nich większą siłę oddziaływania niż program jawny³. Sama idea programu, który współlistnieje razem/obok programu jawnego, po raz pierwszy pojawiła się w pracy Wellera z lat 30. minionego wieku. We wczesnych pracach poświęconych programom szkolnym dokonano rozróżnienia na te jawne (oficjalne), od tych, które nie mają sformułowanych wyraźnych celów⁴. Poszukiwano terminu, który adekwatnie odda intuicyjnie rozpoznawane przez uczestników procesu edukacyjnego i badaczy oświaty zjawisko, o którym wiadomo, że istnieje, o którym się mówi, choć się go nie nazywa, i które wymyka się systematycznej kontroli. W latach 60. fenomen ten nazwano programem ukrytym. Apple i Gordon za twórcę pojęcia uważają Jacksona, natomiast Bennett i Le Compte – Friedenberga, który miał użyć go podczas jednej z konferencji⁵.

Wspomniana nazwa funkcjonuje od prawie półwiecza i wciąż wywołuje dyskusje. Niektórzy – dostrzegając w ukrytym programie narzędzie służące krytyce autorytaryzmu i nierówności w szkołach – uznają pojęcie to za atrakcyjną frazę, która raczej etykietuje, niż wyjaśnia edukacyjną rzeczywistość⁶. Cornbleth proponuje zastąpić – sugerującą konspiracyjny charakter nazwę – „program ukryty” (*hidden curriculum*) na „program niejawny” (*implicit curriculum*) przekazywany

³ C. Corbleth, *Beyond Hidden Curriculum?*, „Journal of Curriculum Studies” 1984, nr 1.

⁴ L.A. Sosniak, *The Generalist Educator: Making a Mark on Curriculum Studies* [w:] *A Life in Classrooms. Philip W. Jackson and the Practice of Education*, D.T. Hansen, M.E. Driscoll, R.V. Arcilla (red.), New York–London 2007. Początków dyskusji nad ukrytym programem można poszukiwać w pracy socjologa Roberta Mertona, który wyróżnił funkcje jawne instytucji, tj. konsekwencje zamierzone i rozpoznawane przez jednostki zajmujące jakieś pozycje w systemie oraz funkcje ukryte, tj. konsekwencje niezamierzone i przez nie nierozpoznawalne. Zob. R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982.

⁵ [za:] J.P. Portelli, *Exposing the Hidden Curriculum*, „Journal of Curriculum Studies” 1993, nr 4, vol. 25. Polskim czytelnikom ideę programu ukrytego przybliżył w swoich artykułach i wznawianej książce A. Janowski. Zob. A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995. Nazwa ukryty program pojawiła się w tytułach następujących książek: J. Nowotniak, *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*, Szczecin 2002; M. Przymont-Ciesielska, *Ukryty program edukacji akademickiej*, Wrocław 2010; W. Żłobicki, *Ukryty program w edukacji. Między manipulacją a niewiedzą*, Kraków 2003. Materiały z konferencji poświęconej ukrytemu programowi kształcenia pedagogów i nauczycieli ukazały się w specjalnym numerze czasopisma „Kultura i Edukacja” 2010, nr 2 (76).

⁶ C. Cornbleth, op.cit.

przez szkołę i środowisko szkolne. Jej zdaniem treści niejawnych przekazów mogą dopełniać, być w opozycji lub paralelne do programów oficjalnych. Dla innych program ukryty jest metaforą służącą do opisania czegoś amorficznego, ulegającego ciągłym zmianom, czegoś, co jest procesem, czymś w ciągłym stawaniu się⁷. Jane Martin program ukryty utożsamia z czymś stałym, istniejącym w danej instytucji, w określonym miejscu i czasie, a współtworzą go konkretni ludzie⁸. Chiang uważa, że to, co nazywane jest programem ukrytym, nie istnieje w rzeczywistości jako konkretna rzecz. Nie można jednak o nim zapomnieć, gdyż jest stale obecny, bo stanowi tę część programu jawnego, której nauczycielom nie udało się uczynić jawną. Ukryty program określa jako *brak jakości* w programie jawnym⁹.

Justyna Nowotniak w samym zestawieniu pojęć „program” – „ukryty” dostrzeżga znamiona wyrażenia oksymoronicznego, oba terminy są wobec siebie w opozycji. Pojęcie „program” zawsze – w jej opinii – łączy się ze świadomym i zaplanowanym działaniem, tak więc program ukryty należałoby rozumieć jako celową manipulację, świadome ukrywanie czegoś¹⁰. Większość kontrowersji nie dotyczy relacji między wspomnianymi pojęciami ani rozumienia tego, czym jest program, ale nawiązuje do próby wyjaśnienia tego, jak rozumieć ukrytość. Z tym nierozdzielnie łączą się pytania o elementy programu ukrytego – co jest ukryte? jego źródła – przez kogo coś jest ukrywane? jego odbiorców – przed kim coś jest ukrywane? Wszystko to skłania do refleksji nad tym, co zrobić z programem ukrytym, jeśli się go już odkryje?

Powszechne staje się przekonanie, że są różne poziomy intencjonalności programu ukrytego, które sięgają „od celowej manipulacji, przez nieświadomość, uprzejmość przekraczającą pierwotne potrzeby, aż po ironię skutków niezamierzonych”¹¹. Martin pisze, że coś może zostać ukryte w takim sensie, w jakim lekarstwo na raka, czyli nie zostało jeszcze odkryte. Dla Petera McLaren’a najlepszym sposobem ukrycia czegoś jest położenie go wprost przed oczami, w miejscu tak oczywistym, że nikt nawet nie próbuje go tam szukać¹². Podobnie rzecz się ma z niektó-

⁷ Za: E. Margolis, M. Soldatenko, S. Acker, M. Gair, *Peekaboo. Hiding and Outing the Curriculum* [w:] *The Hidden Curriculum in Higher Education*, E. Margolis (red.), New York–London 2001.

⁸ Zob. J.R. Martin, *What Should We Do with a Hidden Curriculum when We Find One?*, „Curriculum Inquiry” 1976, nr 6.

⁹ L. Chiang, *A Replay to „Witches, Weather Gods, and Phlogiston: The Demise of the Hidden Curriculum”*, „Curriculum Inquiry” 1989, nr 2.

¹⁰ J. Nowotniak, *Ukryty program wychowania* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), t. 3, Gdańsk 2007.

¹¹ R. Meighan, op.cit.

¹² Do wyjaśnienia terminu „ukryty program” posłużyło McLarenowi opowiadanie Edgara Allana Poe pt. *Skradziony list*. Znakomity detektyw został poproszony przez policję o odnalezienie listu,

rzymi elementami życia szkoły, które pozostaną zakryte, ponieważ wpisują się w codzienne rytuały, są zbyt oczywiste i pozostają za bardzo „na wierzchu”, aby je dostrzec. Nikt nie wkłada wysiłku, aby je uczynić jawnymi¹³. Nawiązując do rozważań Gordona, Teresa Bauman napisze: „Gdy rozważamy problem ukrytości, pojawia się pytanie: czy to, co jest ukryte, zostało zakryte celowo, czy też jest ukryte, ponieważ nikt tego nie dostrzegł, i dlatego nie uczynił tego jawnym. Oznaczałoby to, że istnieją pokłady rzeczywistości, do których nikt jeszcze nie dotarł, i dlatego o nich nie wiemy, a ową ukrytość można by nazwać nieintencjonalną”¹⁴.

Patrząc z innej perspektywy, nacisk zostaje położony na poszukiwanie tych, którzy ukrywają coś przed innymi. Dla przedstawicieli teorii radykalnych nieufność budzą działania osób związanych z edukacją, którzy za przekazami edukacyjnymi skrywają niejasne intencje, subtelne i w sposób wyrachowany przemycane ideologie. Program najczęściej jest odkrywany przez nauczycieli, a pozostaje zakryty przed uczniami¹⁵. Program ukryty jest rodzajem świadomej manipulacji, która: „[...] jest zaplanowana przez kogoś, kto tworzy zasłonę nad prawdą, poprzez budowanie pozorowanej rzeczywistości, fałszywych faktów, słów i wówczas prawdziwa rzeczywistość jest ukrywana przez pozory prawdziwości”¹⁶. Pojawiają się też głosy, że program może być ukryty przed wszystkimi uczestnikami procesu edukacyjnego, w tym i nauczycielami. Portelli udowadnia, że równie prawdopodobna jak to, że to nauczyciele są świadomi programu ukrytego, a uczniowie nie – jest sytuacja odwrotna¹⁷.

Nie znajdziemy w literaturze jednoznacznej definicji programu ukrytego. Poszukuje się istoty tego fenomenu poprzez próby zrekonstruowania jego cech konstytutywnych oraz ukazanie relacji do programu oficjalnego (jawnego). Na przestrzeni lat zarówno lista pojęć bliskoznacznych, jak i cech go konstytuujących

który skradziono ważnemu urzędnikowi. Sprawcą jest cyniczny minister, który w nieczym celu używa zawartych w piśmie informacji. List ten trzeba odzyskać w sposób możliwie dyskretny. Policja przeszukuje cały pałac ministra według najlepszych reguł policyjnej sztuki – bez efektu. Do poszukiwań włącza się poeta Dupin, który łatwo znajduje list. Leży on na wierzchu, niedbale porzucony. Jak tego dokonał? Dupin wyjaśnia, że minister jest człowiekiem na tyle doświadczonego i inteligentnym, że przejrzał sposób myślenia policjantów, którzy będą szukać dokumentu wszędzie, ale zignorują to, co na wierzchu [za:] E. Margolis, M. Soldatenko, S. Acker, M. Gair, op.cit., tłumaczenie własne autorki.

¹³ M. Gair, G. Mullins, *Hiding in Plain Sight* [w:] *The Hidden Curriculum...*, op.cit.

¹⁴ T. Bauman, *Ukryte aspekty edukacji* [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, B. Śliwerski (red.), Kraków 1993, s. 204.

¹⁵ J.R. Martin, op.cit., s. 144.

¹⁶ T. Bauman, op.cit., s. 204.

¹⁷ J.P. Portelli, op.cit. Zob. też: T. Seddon, *The Hidden Curriculum: An Overview*, „Curriculum Perspectives” 1983, nr 1.

znacznie się poszerzyła. Zdaniem Vallance ukryty program zyskał wiele określeń pokrewnych, takich jak: program utajony (*latent*), niezbadany (*unstudied*), uboczne skutki edukacji (*by-products of schooling*), pozostałości edukacji (*residue of schooling*), to, co szkoła czyni ludziom (*what schooling does people*), niedydaktyczne skutki edukacji (*nonacademic outcomes of schooling*). Wyodrębnienia następujące wymiary programu ukrytego: *kontekst szkolnictwa* (relacje pomiędzy nauczycielami i uczniami, strukturę klasy, całościowy wzór organizacji pojmowany jako swoisty mikrokosmos społecznego systemu wartości); *działania szkoły* związane z socjalizacją, wpajaniem wartości, konserwowaniem struktury klasowej; zróżnicowane *stopnie intencjonalności* i *stopnie ukrytości*. Sama autorka ukryty program rozumie jako „niedydaktyczne, ale edukacyjnie ważne konsekwencje nauczania, które pojawiają się systematycznie, ale nie są wyrażane jawnie na żadnym z etapów kształcenia”¹⁸.

Podjmując próbę wyjaśnienia, czym jest program ukryty, Portelli rozróżnia program formalny od programu rzeczywiście realizowanego. Program formalny jest oficjalny, jawny, rozpoznawalny, dostępny dla wszystkich, którzy o niego pytają. Program rzeczywisty jest realizowany w praktyce, może być jawny i identyczny z programem formalnym (choć może być trudny do realizacji). Program ukryty jest zwykle w opozycji do programu formalnego i może stanowić część programu rzeczywistego¹⁹. Podobnie uważa Dylak, przy czym nadmienia, że program ukryty jest symultanicznie realizowany z programem jawnym, może też być negatywnym odbiciem programu oficjalnego oraz „skutkiem milcząco przyjmowanych założeń dotyczących szkoły, jej życia i sposobu pracy”²⁰.

Eisner wspomina o trzech rodzajach programów: *program jawny*, który jest publicznie ogłoszony; *program niejawny*, tj. wartości i oczekiwania, które nie zawierają się w programie formalnym, ale które uczniowie przyswajają w wyniku szkolnego doświadczenia, oraz tzw. program *nieobecny* (*null curriculum*), czyli to, czego szkoła nie uczy²¹. Pominięcie pewnych elementów w programach oficjalnych niesie z sobą konsekwencje wychowawcze: „Jest coś paradoksalnego w pisaniu o programie, który nie istnieje. Kiedy skoncentrowani jesteśmy na efektach pro-

¹⁸ E. Vallance, *Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Education Reform* [w:] *The Hidden Curriculum and Moral Education*, H. Giroux, D. Purple (red.), California 1983, s. 11.

¹⁹ J.P. Portelli, op.cit.

²⁰ S. Dylak, *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa 2000, s. 18.

²¹ E.W. Eisner, *The Educational Imagination: On Design and Evaluation of School Programs*, New York 1994.

gramów szkolnych i ich roli w kształtowaniu tych konsekwencji – pisze Eisner – wtedy wydaje mi się, że powinniśmy uważać nie tylko na jawny i niejawny program szkoły, ale również na to, czego szkoły nie uczą. Taka jest moja teza, że to, czego szkoły nie uczą, może być tak samo ważne, jak to, czego uczą²².

Z kolei Gordon, podsumowując toczące się na przestrzeni lat w literaturze dyskusje na temat programu ukrytego, zauważa, że większość z proponowanych definicji i charakterystyk zawiera się w trzech ujęciach. Pierwsze z nich koncentruje się na wynikach edukacji rozumianych jako *niedydaktyczne efekty* (np. wartości, postawy, dyspozycje, umiejętności społeczne i dominujące mity). W drugim podejściu nacisk położony jest na znaczeniu *środowiska szkolnego*, zarówno fizycznego, jak i jego społecznego kontekstu (jest źródłem ukrytych przekazów na temat społecznego porządku i wzajemnych relacji). W trzeciej perspektywie zwraca się uwagę na *charakter wpływu programu ukrytego*, który jest najczęściej nieświadomy i niezaplanowany²³.

Podobną, choć bardziej rozbudowaną, klasyfikację proponuje Portelli. Idea ukrytego programu zostaje sprowadzona do czterech ujęć. Ukryty program jako nieoficjalne oczekiwania instytucji spotykamy u klasyka badań nad ukrytym programem Ph.W. Jacksona, który zwrócił uwagę na niedostrzegane trzy aspekty szkolnego życia, tj.: życie w tłoku, ciągłe ocenianie i pozostawanie pod wpływem siły nauczycielskiego autorytetu. Z nich wyrastają normy i wartości, które współtworzą program ukryty. Każdy uczeń i nauczyciel musi je przyswoić, aby w sposób zadowolający przetrwać w szkole. Normy te Jackson kontrastuje z oficjalnym programem. I tak, np. porażka ucznia w arytmetyce może być wyjaśniona tym, że nie potrafił on sprostać ukrytym oczekiwaniom – uczeń nie był zmotywowany, ponieważ nie opanował pewnego systemu ukrytych reguł gry obowiązujących w szkole. Ukryty program jest sumą nieoficjalnych oczekiwań instytucji, norm i wartości określonych przez urzędników, nauczycieli, w mniejszym stopniu rodziców; początkowo zupełnie nieznanymi uczniom. Stawiany jest on w opozycji do programu oficjalnego, a ukryte znaczy tyle, co nieupublicznione lub niedostrzeżone przez osoby kierujące procesami edukacyjnymi.

Drugi przykład rozumienia programu ukrytego odnosi się do niezamierzonych efektów kształcenia, gdyż nawet najbardziej prozaicznym czynnościom towarzyszą niezamierzone skutki, przy czym mogą one nigdy nie zostać rozpoznane i zidentyfikowane.

²² Ibidem, s. 97, tłumaczenie własne autorki.

²³ D. Gordon, *The Concept of the Hidden Curriculum*, „Journal of Philosophy of Education” 1982, nr 2, vol. 16.

Sposób patrzenia na ukryty program jako niejawne treści wyrastające ze struktury szkolnictwa proponuje np. Illich. Podkreślał wpływ stałych elementów struktury szkoły oraz rytuałów, która nie są oficjalnie rozpoznawane i wykraczają poza kontrolę nauczycieli. Podobne przekonanie bliskie są takim badaczom jak np. Aronowitz czy Giroux, dla których w szkołach promuje się określone poglądy na pracę, autorytet, społeczne reguły i wartości, które podtrzymują kapitalistyczną logikę i racjonalność.

Równocześnie do tych propozycji psycholog Benson Snyder dodał rozumienia programu ukrytego jako konstruktu wypracowanego przez uczniów i studentów. Pokazał on, że punkt widzenia studentów na temat tego, co jest dla nich konieczne do zrobienia, jest zwykle odmienny od zadań stawianych przez nauczycieli. Opracowują oni określone sposoby reagowania na formalne wymagania, z uwzględnieniem jednak tego, co przynosi im pewne korzyści, np. co jest nagradzane przez nauczycieli²⁴. Także praca Becker i współpracowników – *Boys in White* – przedstawiają studentów medycyny jako tych, którzy doskonale radzą sobie z odczytywaniem oficjalnej retoryki instytucji edukacyjnych i skupiają się na tym, co zrobić, aby w szkole przetrwać i osiągnąć sukces: „Obok »subkultur« wyniesionych na bazie wspólnego życia w grupie kształtuje się swoista subkultura jako sposób akomodacji studentów do warunków życia i problemów wynikających z toku studiów”²⁵.

2. Od wyrównywania szans edukacyjnych do emancypującego oporu – ukryty program w świetle różnych stanowisk teoretycznych

Ukryty program należy do tej grupy pojęć, które opisywane i wyjaśniane są przez badaczy z perspektywy ich zróżnicowanych orientacji politycznych, uprawianych dyscyplin naukowych, reprezentowanych stanowisk teoretycznych, a także ich indywidualnych doświadczeń z tym fenomenem w kontekście edukacji i badań²⁶. Poglądy te oscylują na kontynuum pomiędzy traktowaniem programu ukrytego jako narzędzia adaptacji do życia społecznego, przedmiotu manipulacji ze strony tych, którzy sprawują władzę nad uczniami, aż po całkowitą negację tego pojęcia, bezzasadność zajmowania się czymś tak mglistym, intuicyjnym i trudnym do uchwycenia.

²⁴ J.P. Portelli, op.cit.; zob. też: B.R. Snyder, *The Hidden Curriculum*, New York 1973; P. Willis, *Learnig to Labour; How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Lexington 1977; R.B. Everhart, *Reading, Writing, and Resistance. Adolescence and Labor in a Junior High School*, Boston 1983.

²⁵ Za: A. Sawisz, *Szkoła a system społeczny*, Warszawa 1989, s. 105–106.

²⁶ M. Gair, G. Mullins, *Hiding in Plain Sight [w:] The Hidden Curriculum...*, op.cit.

Konserwatywne stanowisko reprezentuje w tej kwestii Gabriela Lakomsky, która przekonuje, że od czasu pojawienia się tego pojęcia w naukowej debacie można mówić o terminologicznej dżungli, spekulacjach, modzie na termin, który raczej komplikuje rzeczywistość, niż ją wyjaśnia. W jej ocenie ukryty program jest pomysłem wyobraźni przedstawicieli lewicowych ideologii, bo skoro – pyta autorka – jeśli jest ukryty, niepisany, latentny, milczący, to skąd wiemy, że jest i wywiera wpływ? Dodaje przy tym, że nie ma twardych empirycznie dowodów na jego istnienie. Przytacza natomiast wypowiedzi klasyków badań nad programem ukrytym (np. Jacksona, Cornbleth, Vallance) umacniających jej stanowisko, którzy zwrócili uwagę na niejasność terminu i brak precyzji w dookreśleniu zakresu pojęciowego, jego amorficzną naturę, płynność i intuicyjność. Teoria programu ukrytego – zdaniem Lakomsky – odejdzie do lamusa jak teoria flogistonu, dlatego konkluduje: „[...] martwienie się o negatywne czy pozytywne skutki edukacji, o ile są one uważane za skutki programu ukrytego, nie powinny więcej niepokoić pedagogów”²⁷.

Ważnym momentem dla rozwoju zainteresowania tym fenomenem stał się głos funkcjonalistów. Zanim zwrócono uwagę na ukryty program, bezkrytycznie zakładano, że szkoły w swoich programach oficjalnych wyrażają to, co pedagodzy uznają za korzystne dla rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, osobistego dziecka, i rzeczywiście tylko te idealistyczne cele realizują. W klasycznym modelu funkcjonalistycznym ukryty program zaczął być utożsamiany ze społecznymi normami i moralnymi przekonaniami przemycanymi pośrednio w trakcie procesu socjalizacji poprzez strukturę społecznych relacji w klasie szkolnej. Jackson oraz Robert Dreeben – traktowali go jako ważny element socjalizacji niezbędny do ukształtowania pożądanych – w późniejszym życiu – społecznych zachowań i wartości. Przebywanie w szkole rozwija u uczniów relacje społeczne, postawę akceptacji i szacunku do obowiązującego w niej zalegalizowanego porządku. Szkoła miała stanowić naturalne przejście od życia w rodzinie do dorosłego życia w uprzemysłowionym i nowoczesnym społeczeństwie. W czasie pobytu w szkole nabywa się niezbędną wiedzę i umiejętności potrzebne późniejszemu pracownikowi i obywatelowi. Dreeben wymienił cztery specyficzne cechy przyswajane przez uczniów w trakcie nauki w szkole, tj.: niezależność, dokonania, uniwersalność i szczególność²⁸.

Jackson skontrastował program ukryty z oficjalnym programem szkoły. Pokazał wpływ konstruowanego w niej społecznego porządku na dalsze funkcjonowanie

²⁷ G. Lakomski, *Witches, Weather gods, and Phlogiston: The Demise of the Hidden Curriculum*, „Curriculum Inquiry” 1988, nr 4, vol. 18, s. 451.

²⁸ Ph.W. Jackson, *Life in Classroom*, New York 1968; R. Dreeben, *On what Is Learned in School*, Massachusetts 1968; R. Dreeben, *The Unwritten Curriculum and Its Relation to Values*, „Journal of Curriculum Studies” 1976, nr 2, vol. 8.

uczniów. Cechy organizacyjne, określone wzorce postępowania – czekanie na swoją kolej, rywalizacja o uwagę nauczyciela, podporządkowanie czynności określonemu czasowi, kary za ściąganie – sprawiają, że uczniowie rozwijają akceptowane społecznie formy zachowań, nabywają zdolność rozpoznawania autorytetów i okazywania im szacunku²⁹.

Zwolennicy tej teorii są zdania, że ukryty program jest faktem, który należy zaakceptować, nawet jeśli jego efekty przynoszą niepożądane skutki. Oczywiście stanowisko to nie było do przyjęcia przez takich jej radykalnych krytyków, jak np. Illich czy Giroux³⁰. W trakcie kolejnych lat badań nad programem ukrytym perspektywa funkcjonalistyczna została poddana surowemu osądowi. Jej przeciwnicy wskazywali na wyidealizowany i uproszczony obraz szkoły, który wyrasta z przekonania o bezkolizyjnej zależności pomiędzy szkołą i społeczeństwem³¹. Zarzuty dotyczyły pomijania bądź też ignorowania w refleksji nad programem ukrytym niejawnych przekazów, które dyskryminują uczniów ze względu na rasę, pochodzenie społeczne, płeć czy religię. Funkcjonalistom zarzucono zbyt optywizm, przecenianie pozytywnych konsekwencji płynących z programu ukrytego i niedocenianie licznych zagrożeń, w tym manipulacyjnej jego roli, oraz traktowanie uczniów jako biernych, bezrefleksyjnych i zdeterminowanych odbiorców ukrytych przekazów.

Odrzucono mit funkcjonalistów o szkole jako miejscu wyrównywania życiowych szans i zwrócono uwagę na fakt, że społeczeństwo może być czynnikiem blokującym postępowe zmiany i kształtować fałszywą świadomość grup marginalizowanych, kiedy ich przedstawiciele przejmują poglądy, wartości i kulturę klasy dominującej. Krytycy poddano przede wszystkim system kapitalistyczny, uznając go za skuteczne narzędzie podtrzymujące i utrwalające hierarchiczne relacje zależności politycznej w edukacji, która: „Pełni swoje ideologiczne funkcje maskowania i przeinaczania rzeczywistości, posługując się ukrytymi programami szkolnymi, symboliczną przemocą i całą serią rytualnych praktyk przyzwyczajających ludzi do życia w bezkrytycznym posłuszeństwie”³². Wyniki badań socjologicznych, pedagogicznych i psychologicznych miały dostarczać dowodów, że nauczyciele w swoim postępowaniu wobec uczniów kierują się stereotypami i oceniają ich przez pryzmat stopnia zamożności, pozycji społecznej, zdolności intelektualnych,

²⁹ Ph.W. Jackson, op.cit.; zob. też: A. Janowski, op.cit.

³⁰ L. Chiang, op.cit.

³¹ K. Lynch, *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, a Reappraisal*, London 1989.

³² T. Szkudlarek, *Pedagogika krytyczna* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), t. 1, Warszawa 2003, s. 369.

płci. Dyskryminacja dokonuje się przez narzucony grupom marginalizowanym przez warstwy uprzywilejowane język, kulturę, zestaw symboli, treść znaczeń itp.³³

Zwolennicy radykalnego podejścia ukazywali zależność szkół, kształcenia i wychowania od niesprawiedliwych systemów politycznych i ekonomicznych. Relacje te miały kształtować środowisko szkolne i wpływać negatywnie na uczniów. Argumentowano, że wprawdzie programy oficjalne stawiają sobie za cel wykształcenie odpowiednich umiejętności, ale działanie szkół przesyczone jest ideologicznymi treściami. Od przedszkoli po uniwersytety promuje się w sposób subtelny i wyrafinowany ideologie, które wydają się bardzo kompetentne, a które są zakamuflowane w ukrytych programach. Obejmują one różne wymiary szkolnego życia, a treść, która komunikowana jest uczniom, dotyczy ich przyszłej roli i miejsca w systemie społecznym i ekonomicznym, życia w silnie zhierarchizowanym społeczeństwie, w świecie, w którym należy podporządkowywać się autorytetom – ich racjonalności i interesom, a „przestrzeń architektoniczna szkoły, obowiązujące w niej formy komunikacji, typ relacji nauczyciel–uczniowie itd. sprzyjają kształceniu przyszłych podwładnych uznających przypisywane im role w podziale pracy za »naturalne« i uzasadnione”³⁴.

Tak jak w książce *Czarnoksiężnik z krainy Oz* niektóre elementy programu są ukryte za zasłoną, podobnie jak mechanizmy poruszane przez tytułowego czarnoksiężnika. I jak Toto, który ściągnął zasłonę, podobnie wysiłek nauk społecznych, w tym i pedagogiki, powinien zmierzać do odkrywania i uświadamiania wszystkim podmiotom procesów edukacyjnych ukrytych mechanizmów, które mogą kontrolować systemy edukacji, czyniąc widzialnymi siły, które czerpią korzyści z opresji innych³⁵.

Dla przedstawicieli radykalnych teorii wychowania i *descholarsów* ukryty program jest odpowiedzialny wyłącznie za wszelkie niedociągnięcia szkół i systemów oświatowych, traktowany jako użyteczne narzędzie do demaskowania negatywnych aspektów wychowania i kształcenia. Przez panujące w szkole dyscyplinę i porządek dzieci uczą się biernego konsumpcjonizmu, postawy bezkrytycznej akceptacji istniejącego porządku społecznego. Ukryty program rozwija postawę konformizmu i bezwzględного posłuszeństwa wobec autorytetów.

³³ Zob. B. Bernstein, *Class, Codes and Control: Vol. 3, Towards a Theory of Educational Transmission*, London 1977; P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.

³⁴ T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992, s. 21.

³⁵ E. Margolis, M. Soldatenko, S. Acker, M. Gair, op.cit.

Także to podejście skrytykowano za uproszczony obraz relacji pomiędzy szkołą a społeczeństwem, odzierający jednostki z samostereowności, wolności, zdolności kierowania własnym życiem na skutek poddania się manipulacyjnym i kontrolującym działaniom sił sterujących społeczeństwami. Chiang, odnosząc się do tej perspektywy, nieco ironicznie napisał: „wszystko, co jest szkołą lub szkolnictwem: podręczniki, klasy szkolne, otoczenie szkoły, uśmiechy na twarzy nauczyciela, wszystko to nasycone jest dominującą ideologią kapitalistycznego społeczeństwa”³⁶. Zwraca się także uwagę, że reprezentanci tego stanowiska przywiązują większą wagę do programu ukrytego niż oficjalnego, a ten pierwszy traktowany jest jako głównego sprawca zła, niedomagań, braków w szkołach i systemach oświatowych oraz kozioł ofiarny w edukacyjnej retoryce³⁷.

Pod koniec lat 70. zaproponowało nowe ujęcie programu ukrytego jako siły pobudzającej do działania. Cechą znamioną przedstawicieli tej koncepcji – m.in. M. Apple, S. Aronowitz, H. Giroux, P. McLaren – było wyartykułowanie potrzeby zmiany sposobu patrzenia na edukację, tj. przejścia od ujmowania jej w kategoriach reprodukcji określonych sfer nierówności społecznych i niesprawiedliwości na rzecz emancypującego oporu. W odróżnieniu od wcześniejszych teoretycznych rozwiązań w opcji tej: „Szkoła przestaje być postrzegana i krytykowana przez pryzmat przypisywanego jej (jako główne zło) uczestnictwa w reprodukcji nierówności społeczno-ekonomicznych (zwłaszcza opisywanych w terminach struktury klasowej), w reprodukcji stosunków władzy i interesów aparatów państwa, czy reprodukcji tzw. kapitału kulturowego [...]. Szkoła jest uznawana za miejsce stałego konfliktu, w którym tak dobre, jak i złe intencje i mechanizmy oddziaływania w istocie natrafiają na zrytualizowane formy oporu, po części autodestrukcyjne dla ich podmiotów, a w istocie mogące pełnić funkcję emancypacyjną, o ile ostrze tego oporu zostanie świadomie wykorzystane do działań na rzecz realnego »upełnomocnienia« (*empowerment*) jego uczestników do kompetentnego decydowania o sobie i o własnym otoczeniu społecznym – w tym do sprzęgnięcia ich podmiotowości z walką o demokrację w sferze publicznej”³⁸.

Odrzucono pesymizm, brak nadziei na zmianę zastanej rzeczywistości, a tym samym i teorie, które widziały szkołę jako narzędzie reprodukcji dominującego porządku i negowały możliwości jego kontestacji. Nowe spojrzenie na edukację i szkołę otworzyło przestrzeń aktywności dla uczniów i nauczycieli, a negatywne

³⁶ L. Chiang, op.cit., tłumaczenie własne autorki.

³⁷ Ibidem.

³⁸ L. Witkowski, *W kręgu polityki radykalnej (dekonstrukcja – walka – etyczność)* [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Warszawa 1993, s. 18–19.

funkcje edukacji, tj. podporządkowywanie, wykluczanie i marginalizowanie jednostek, uznano za siłę potencjalnie wyzwalającą. Apple podkreślał, że ukryty program obejmuje różne interesy, formy kultury, potyczki, porozumienia i kompromisy. Należy programy ukryte rozumieć jako symboliczne, materialne, humanistyczne środowisko, które jest ciągle rekonstruowane. Uczniowie nie są biernymi odbiorcami przekazów edukacyjnych, to aktywni gracze zdolni do oporu wobec podejmowanych prób ich socjalizacji. Programy ukryte mogą być punktem zapalnym do uruchomienia mechanizmów oporu przeciwspołecznej kontroli i dominacji oraz stworzenia alternatywnych form kultury³⁹. Giroux widział w uczniach tych, którzy potrafią zrozumieć kłamstwa i obłudę szkoły, ale nie zawsze decydują się temu przeciwdziałać. Ponadto dostrzega, że teren walki nie jest równo podzielony pomiędzy siły dominacji i oporu oraz że nie wszystkie formy opozycyjnych zachowań mają radykalne, wyzwalające znaczenie⁴⁰.

Cornbleth zauważa jednak, że uczniowie nie są do końca aktywnymi podmiotami, gdyż zawsze kształtuje ich określona historia i kultura, bezpośrednie relacje społeczne i praktyka szkolna. Wychodząc z założenia, że program zawsze jest zanurzony w określonym kontekście, zastanawia się nad sposobem, w jaki sprzeczność, kontestacja i mediacja mogą prowadzić do różnych odmian programu ukrytego realizowanego w różnych warunkach i dochodzi do wniosku, że ukryty program jest zestawem niejawnych wiadomości nawiązujących do wiedzy, wartości, norm zachowania i postaw, których uczniowie doświadczają w czasie swojej edukacji. Te wiadomości mogą być jednak opozycyjne, nielinearne i każdy uczeń „zapośrednicza” je na swój własny sposób, gdyż każdy jest niepowtarzalnym podmiotem z całym bagażem osobistych i społecznych doświadczeń⁴¹.

3. Miejsce i rola programu ukrytego we współczesnej teorii i praktyce edukacyjnej – inspiracje i ograniczenia

Program ukryty z obszaru zainteresowań socjologów edukacji staje się jednym z ważnych problemów podejmowanym w teoretycznych rozważaniach i weryfikowany w empirycznych badaniach z dziedziny edukacji. Wydaje się, że obecnie dyskusje nad programem ukrytym osiągnęły swoje teoretyczne nasycenie, a falę za-

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ Zob. C. Cornbleth, *Curriculum in Context*, Basingstoke 1990; zob. też: M. Zemło, *Ukryty program szkoły*, „Studia Socjologiczne” 1996, nr 1, vol. 140.

równy wielkiego entuzjazmu, jak i ostrej krytyki ma już za sobą. Obecny czas sprzyja zdystansowanym postawom wobec omawianego fenomenu, służy wyważonym ocenom i tworzeniu bardziej złożonych modeli. Po okresie spekulacji, mody na ten termin, przyszedł czas wpisania go na stałe do słownika nauk społecznych. Niektórzy znawcy problemu uważają wręcz za moralny obowiązek każdego nauczyciela odsłanianie niezamierzonych skutków edukacji i unaocznianie programu ukrytego odbiorcom. Wymaga to jednak poczynienia pewnych uwag.

Dla teorii i praktyki oświatowej istnieje potrzeba odchodzenia od traktowania ukrytego programu wyłącznie jako narzędzia służącego bądź socjalizacji, bądź krytyce systemów oświatowych na rzecz konstruowania neutralnej ideologicznie kategorii służącej do opisywania i wyjaśniania rzeczywistości edukacyjnej. Pożądany jest model, który w swoich założeniach będzie uwzględniać osiągnięcia wielu stanowisk teoretycznych i metodologicznych, będzie dążył do poszukiwania i poznawania zarówno wyrównawczych, jak i różnicujących cech szkół i systemów oświatowych oraz służył m.in. do:

- poszukiwania nowych obszarów badawczych i ich systematyzacji w obszarze pedagogiki, w tym włączenia tych zagadnień, które dotąd były ignorowane lub pomijane ze względu na brak metod i narzędzi naukowej weryfikacji, lub traktowanych jako element badań nad innymi problemami;
- odkrywania tego, co rzeczywiście zakryte przed badaczami i podmiotami działań edukacyjnych, albo tak oczywiste, że wymyka się ich uwadze;
- uwrażliwiania na przejawy programu ukrytego wszystkie podmioty zaangażowane w proces edukacji;
- utrzymywania stałej czujności poprzez traktowanie programu ukrytego także jako narzędzia krytyki szkolnictwa.

Współczesne ujęcia programu ukrytego powinny wykraczać poza ideologiczne i jednostronne rozstrzygnięcia. Należałoby zastąpić radykalne i deterministyczne stanowiska bardziej elastycznymi, otwartymi na nowe propozycje i eklektycznymi perspektywami. W świetle dzisiejszej wiedzy na temat programu ukrytego spłycające jego istotę zarówno te stanowiska, których przedstawiciele uważają, że ukryty program zawsze kształtuje fałszywą świadomość – choć może to czynić – jak i ci, którzy idealizują jego oddziaływanie. Coraz częściej dostrzega się, że po ukończeniu szkoły czy uniwersytetu młodzi ludzie mogą rozwijać aspiracje naukowe, kulturalne czy polityczne, a na pewno potrafią odszyfrowywać znaczenie przesyłanych im ukrytych przekazów, poprawnie odczytywać niepisane reguły gry, normy i zasady, wartości obowiązujące w instytucjach kształcących czy grupie rówieśniczej oraz opracowywać własne strategie radzenia sobie z nimi – od konformizmu, pozorowanego przystosowania, aż do działań opozycyjnych. Te ostatnie traktowane są

jako dowód na istnienie programu ukrytego, ale i potencjalnie wyzwajającą siłę, będącą punktem zapalnym do rozwijania osobistej i wspólnotowej autonomii, sprzyjającą budowaniu wzajemnego zrozumienia między uczniami, tworzeniu subkultur, które łączą młodzież w sytuacji oporu wobec oferty programowej szkół

Trudno nie zgodzić się jednak z zarzutami, że brak ścisłości i precyzji w dookreśleniu zakresu tego, czym jest program ukryty, przyczynia się do wieloznaczności w rozumieniu jego istoty, poszerzając listę określeń synonimicznych i zagadnień szczegółowych zaliczanych do elementów go konstytuujących. Wynika to z samej natury omawianego fenomenu – zmiennego, ulotnego, osadzonego w złożonych kontekstach, wymagającego wnikliwej i systematycznej kontroli. Z drugiej strony, śledząc prawie półwieczną historię tego pojęcia, ilość badań, rozpraw naukowych jemu poświęconych, dużym uproszczeniem byłoby potraktowanie programu ukrytego tylko jako atrakcyjnej frazy, czy nawet bezużytecznej kategorii.

Tak dla teoretyków, jak i praktyków edukacyjnych oczywisty jest fakt, że ukryty program, chociaż wymyka się systematycznej kontroli i nie daje się zbadać za pomocą „twardych” metod i narzędzi badawczych, po prostu jest i wywiera wpływ na uczniów. Szacuje się nawet, że jego wpływ może być większy niż oddziaływanie oficjalnego programu. Można przybliżyć niektóre aspekty edukacyjnej rzeczywistości, a tym samym zmieniać praktyki edukacyjne, jeżeli uznamy, że ukryty program maskuje swoją ukrytość pod różnej grubości warstwami. Wnikliwy i doświadczony nauczyciel bez trudu rozpozna formy uczniowskiego oporu, toczoną z nim grę, nauczyciel akademicki – studenckie strategie przetrwania zmierzające do tego, aby zdać egzamin i ukończyć studia, często jak najmniejszym wysiłkiem. Ukryty program można odkrywać, analizując treści planów, programów, sylabusów, podręczników szkolnych, także pod kątem luk w ich treściach (np. braku w podręczników informacji na temat osób upośledzonych, reprezentujących różne tradycje i religie, kobiet w zróżnicowanych rolach zawodowych czy marginalizowanie ich udziału w historii i świata), nieobecności na liście lektur obowiązkowych tych, które budzą rzeczywiste zainteresowanie dzieci i młodzież. Badacz etnograf może odczytywać edukacyjny przekaz ze specyfiki fizycznego otoczenia, tj. rozkładu pomieszczeń w szkole, ich wyposażenie techniczne, rozmieszczenia ławek w klasie lekcyjnej, jej wystroju itp., skrupulatnie obserwować nauczyciela, jego gesty i mimikę, sposoby postępowania względem chłopców i dziewcząt. O ukrytym programie możemy wnioskować z wypowiedzi uczniów na temat ich doświadczeń szkolnych. Istnieją jednak pewne poziomy ukrytego programu, do których badacz będzie miał trudności dotrzeć albo w ogóle nie będzie mógł ich poznać, gdyż mogą być one skutecznie kamuflowane, ujawniane jedynie wśród adresatów ukrytych przekazów, mogą być wreszcie niedostrzegane przez samych odbiorców. Wymia-

rami edukacyjnej rzeczywistości, do której trudno dotrzeć są niezamierzone efekty oddziaływania szkół. Zawsze pozostaną wątpliwości, czy jest to wpływ działania jawnego, czy też ukrytego programu? Czy jest to w ogóle efekt działania przedszkoli, szkół, uniwersytetów, czy może innych czynników?

Schubert wymienia dwa główne sposoby poszukiwania wiedzy na temat programu ukrytego. Jego zdaniem pierwsze metody odwołują się do ideologicznych i politycznych aspektów programów, konieczności stałego ich monitorowania i analizowania; druga grupa metod badawczych skupia się na literackim i artystycznym krytycyzmie szkół i systemów oświatowych. Badacz krytyk obserwuje, sugestywnie opisuje, interpretuje, ocenia założenia programowe, a celem jest pokazanie kontekstów i skutków programu ukrytego i jawnego⁴².

Odkrycie możliwości metodologii badań jakościowych pozwala odrzucić wiele przeszkód w odkrywaniu różnych wymiarów programu ukrytego. Można go badać, patrząc na szkoły jako miejsca mającego własny klimat, kulturę z zestawem codziennych rytuałów, obyczajów, irracjonalnych norm, zasad i sankcji stanowiących podłoże kodeksów moralnych. Stąd też wielu badaczy programu ukrytego nawiązuje do interakcjonistycznego symbolizmu, fenomenologii i etnometodologii. Kathleen Wilcox zaleca wykorzystanie technik etnograficznych, aby zwrócić uwagę na otoczeniu oraz na to, jak uczniowie i nauczyciele je rozumieją, będąc aktywnymi uczestnikami przesyconymi tą kulturą bardziej niż tylko neutralnymi przekazicielami i odbiorcami informacji z zakresu czytania, pisania czy arytmetyki⁴³. Nawiązując do badań antropologów kultury, m.in. Turnera, Geertza czy Gherke, która traktuje rytuał za rodzaj ukrytego programu i ważny czynnik socjalizacji uczniów, Peter McLaren w studium przypadku jednej z kanadyjskich szkół średnich dla dzieci imigrantów portugalskich (*Schooling as a Ritual Performance. Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*) posługuje się fenomenologicznym opisem, przedstawia własne skojarzenia i rozumienie poszczególnych sytuacji, starając się uczynić jawnymi rytualne praktyki kulturowe odciskające piętno na uczącej się młodzieży⁴⁴. Badanie programu ukrytego z uwzględnieniem antropologii interpretatywnej zaleca David Gordon. Nawiązuje do idei Ricoeura i Geertza, którzy ludzkie działania traktują jako rodzaj tekstu,

⁴² W.H. Schubert, *Curriculum Research* [w:] *Encyclopedia of Educational Research*, H.E. Mitzel (red.), New York 1982.

⁴³ K. Wilcox, *Ethnography as a Methodology and Its Application to the Study of Education: A Review* [w:] *Doing the Ethnography of Schooling*, New York 1982.

⁴⁴ P. McLaren, *Edukacja jako system kulturowy*, „Studia Kulturowe i Edukacyjne” 1994, cz. IV; zob. też: L. Witkowski, *Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych*, „Studia Kulturowe i Edukacyjne” 1992, cz. II, Toruń 1992.

które można interpretować jak dzieło literackie, doszukując się ukrytych znaczeń w pozornie zwykłych zjawiskach. Większość ludzkich zachowań do właściwego odczytania wymaga dogłębnego zrozumienia kontekstu. Gordon uważa, że również edukację i ukryty program można traktować jak każdy inny tekst, który czytając mówi wiele o nas samych, wartościach, wierzeniach i kulturze⁴⁵.

Ukryty program był, jest i będzie, gdyż działania szkół różnego szczebla zawsze pozostaną zróżnicowane i rozproszone, wychodzić będą poza ramy prostych modeli tworzonych przez ludzi zajmujących się planowaniem, programowaniem i kreowaniem polityki oświatowej. Instytucje kształcące pozostaną miejscami sprzeczności i rozbieżności pomiędzy oficjalnie przedstawianymi programami a kontekstem szkoły i jej otoczenia. Nie da się ostatecznie zaplanować treści kształcenia, sytuacji dydaktycznych, skutków, a przede wszystkim kontekstu, na który składają się dynamiczne relacje, niepowtarzalne sytuacje wychowawcze. W pewnych zakresach program zawsze będzie intuicyjny, spontaniczny i nieprzewidywalny, toteż zawsze będzie przestrzeń dla programu ukrytego.

Korzystając z osiągnięć wielu badaczy programu ukrytego, w nowym podejściu badawczym należałoby uwzględnić nie tylko poszukiwanie źródeł i efektów jego oddziaływania, ale także uwrażliwić badaczy na kontekst, w którym ukryty program jest zanurzony (społeczny, instytucjonalny, osobisty). Nie można poznawać go w izolacji od dominujących filozofii wychowania, propagowanej hierarchii wartości w obowiązującym systemie politycznym, ekonomicznym i kulturowym. Systemy oświatowe – a tym samym treści przekazów edukacyjnych – ściśle powiązane są bowiem ze społecznymi i ekonomiczno-politycznymi i niosą przesłania o takim charakterze. Kontekst o węższym zasięgu dotyczy konkretnych instytucji, z ich zapleczem strukturalnym i podmiotowym, tradycją kształtujących atmosferę życia szkoły i uniwersytetów. Należy wreszcie podkreślić, że program ukryty istnieje zawsze w jakimś konkretnym czasie i miejscu, przyswajany jest przez uczniów i uczennice o niepowtarzalnych osobowościach, zakorzenionych w specyficznych kulturach (posiadających określony kapitał kulturowy), systemach społecznych czy rodzinnych.

Ponadto warto nadmienić, że badania nad ukrytym programem dotyczyły głównie publicznych szkół podstawowych. W nowym podejściu zainteresowania te należałoby poszerzyć na działania różnych instytucji opieki i wsparcia, a także szkół wyższych, w tym i uniwersytetów. Pionierskie badania przeprowadził wspo-

⁴⁵ D. Gordon, *Education as Text: The Varieties of Educational Hiddenness*, „Curriculum Inquiry” 1988, nr 4, vol. 18.

minany już Snyder⁴⁶, a ponadto: Ahola⁴⁷, Bergehenegouwen⁴⁸, Dougherty i Hammack⁴⁹, Gerholm⁵⁰, Ginsburg i Clift⁵¹, Margolis i Romero⁵², takie próby w polskich badaniach podjęli: Kwiecińska i Kwieciński⁵³, Pauluk⁵⁴, Pryszmont-Ciesielska⁵⁵, Wolan⁵⁶.

Tabela 1. Rekonstrukcja stanu wiedzy na temat programu ukrytego

| Podstawowe kategorie | Kategorie uzupełniające |
|------------------------|--|
| Stanowiska teoretyczne | <ul style="list-style-type: none"> – funkcjonalizm (E. Durkheim, R. Merton, T. Parsons, Ph. Jackson, R. Dreeben) – teorie neomarksistowskie (S. Gintis, S. Bowles, P. Bourdieu, P. Willis, B. Bernstein) – teorie oporu (M. Apple, H.A. Giroux, P. McLaren) – teorie deskolaryzacji społeczeństwa (I. Illich) – teoria konserwatywna (G. Lakomsky) |
| Istota ukrytości | <ul style="list-style-type: none"> – skrywane przed innymi lub ukryte jako jeszcze nieodkryte (J.R. Martin) – działania na kontinuum pomiędzy świadomą manipulacją a nieintencjonalnymi praktykami (R. Meighan, T. Bauman, D. Gordon, J.P. Portelli) – ukryte za codziennością, oczywistościami, rytuałami (P. McLaren) – ukryte jako celowa manipulacja (np. przedstawiciele teorii neomarksistowskich) – ukryte przed uczniami/ukryte przed nauczycielami/ukryte przed jednymi i drugimi/ukryte przed metodami i narzędziami badawczymi (J.P. Portelli) |

⁴⁶ B. Snyder, op.cit.

⁴⁷ S. Ahola, *Hidden Curriculum in Higher Education: Something to Fear for or Comply to?*, http://ruse.utu.fi/PDF_tiedostot/HCArticle.pdf [dostęp: 4.06.2012].

⁴⁸ G. Bergehenegouwen, *Hidden Curriculum in the University*, „Higher Education” 1987, nr 2, vol. 16.

⁴⁹ K. Dougherty, F.M. Hammack, *Druga strona uczelni: nieakademickie efekty edukacji wyższej*, „Socjologia Wychowania AUNC” 1997, t. XIII, s. 317.

⁵⁰ T. Gerholm, *On Tacit Knowledge in Academia*, „European Journal of Education” 1990, nr 3, vol. 25.

⁵¹ M.B. Ginsburg, R.T. Clift, *Ukryty program akademickiego przygotowania nauczycieli*, „Socjologia Wychowania AUNC” 1997, t. XIII, s. 317.

⁵² E. Margolis, M. Romero, *The Department is Very Male, Very White, Very Old and Very Conservative: The Functions of the Hidden Curriculum in Graduate Sociology Departments*, „Harvard Educational Review” 1998, nr 1, vol. 68.

⁵³ R. Kwiecińska, Z. Kwieciński, *Ukryty program w procesie kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian*, „Rocznik Pedagogiczny” 1997, nr 20.

⁵⁴ D. Pauluk, *Czego uczą studia? O ukrytych wymiarach uniwersyteckiej edukacji pedagogów i nauczycieli*, „Kultura i Edukacja” 2010, nr 2, vol. 76.

⁵⁵ M. Pryszmont-Ciesielska, *Ukryty program edukacji akademickiej*, Wrocław 2010.

⁵⁶ T. Wolan, *Diagnoza edukacyjna w ukrytym programie szkół wyższych [w:] Polski system edukacji po reformie 1999. Stan, perspektywy, zagrożenia*, Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk (red.), t. 2, Warszawa 2005.

| Podstawowe kategorie | Kategorie uzupełniające |
|---|--|
| Kontekst programu ukrytego | <ul style="list-style-type: none"> – wymiar społeczno-polityczny, kulturowy, instytucjonalny – wymiar interpersonalnych relacji pomiędzy uczestnikami edukacji – wymiar osobisty („filtrowanie” treści, indywidualne ich „przepracowanie”) |
| Źródła programu ukrytego | <ul style="list-style-type: none"> – przedstawiciele władzy politycznej, władze oświatowe, autorzy podręczników, planów i programów kształcenia, nauczyciele, uczniowie/studenti |
| Zakres treściowy programu ukrytego | <ul style="list-style-type: none"> – elementy przekazu edukacyjnego (wartości, normy, oczekiwania, rytuały, treści podręczników, język, osobista wiedza nauczyciela, wpływ znaczących nauczycieli, style nauczania, system kontroli, przestrzeń fizyczna i otoczenie itp.) – procesy, działania instytucji oświatowych (np. socjalizacja) – niezamierzone efekty kształcenia/niedydaktyczne efekty – konstrukty, alternatywne programy tworzone przez uczniów/studentów – luki, braki w programach oficjalnych |
| Reakcje na program ukryty | <ul style="list-style-type: none"> – ignorowanie lub odrzucanie jego istnienia – akceptacja programu ukrytego i jego skutków – włączanie elementów programu ukrytego do programu jawnego (jego skutków pożądaných); minimalizowanie skutków negatywnych, uczynienie jawnymi przed odbiorcami – pesymizm i fatalizm (niemożność wyeliminowania programu ukrytego) – odnowienie procesu edukacji i szkół – odrzucenie instytucji kształcących |
| Relacje programu ukrytego do oficjalnego (jawnego) | <ul style="list-style-type: none"> – obok programu oficjalnego – symultanicznie z oficjalnym programem – wspieranie programu oficjalnego – ukryte aspekty oficjalnego programu – sprzeczny z programem oficjalnym – działania uboczne programów oficjalnych |
| Skutki programu ukrytego | <ul style="list-style-type: none"> – jakość oddziaływania: skutki negatywne (np. utrwalanie stereotypów płciowych, rasowych, stosunków klasowych, kształtowanie postaw konformistycznych, bierności) – skutki pozytywne (np. wdrażanie do życia społecznego, obowiązujących reguł, wyrównywanie życiowych szans, rozwijanie aspiracji, zainteresowań politycznych, kulturowych, rozwijanie różnych form oporu, subkultur równościowych) – siła oddziaływania: odmiana silna (świadome narzucanie uczniom stereotypów) i słaba (proces socjalizacji, który dokonuje się na skutek doświadczeń szkolnych) |
| Proponowane metody badań | <ul style="list-style-type: none"> – badania etnograficzne (np. obserwacja uczestnicząca), badania interpretacyjne – fenomenologiczno-hermeneutyczne, analiza treści wytworów uczniów/studentów, ich wypowiedzi (wywiady pogłębione); metody wizualizacji (fotografie, nagrania filmowe) |
| Wybrane terminy pokrewne w literaturze polskiej i obcej | <ul style="list-style-type: none"> – program utajony, drugi program szkoły, program przemyciony, przemoc symboliczna, milcząca wiedza, to, co szkoła czyni ludziom, efekty uboczne szkoły, niedydaktyczne skutki edukacji, nieakademickie efekty kształcenia, program nieobecny |

Źródło: opracowanie własne.

LITERATURA:

- Ahola S., *Hidden Curriculum in Higher Education: Something to Fear for or Comply to?*, http://ruse.utu.fi/PDF_tiedostot/HCarticle.pdf, [dostęp: 4.06.2012].
- Bauman T., *Ukryte aspekty edukacji* [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, B. Śliwowski (red.), Kraków 1993.
- Bergenhengouwen G., *Hidden Curriculum in the University*, „Higher Education” 1987, nr 2, vol. 16.
- Bernstein B., *Class, Codes and Control: Vol. 3, Towards a Theory of Educational Transmission*, London 1977.
- Bourdieu P., Passeron J., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990.
- Chiang L., *A Replay to „Witches, Weather Gods, and Phlogiston: The Demise of the Hidden Curriculum”*, „Curriculum Inquiry” 1989, nr 2, vol. 19.
- Cornbleth C., *Beyond Hidden Curriculum?*, „Journal of Curriculum Studies” 1984, nr 1, vol. 16.
- Cornbleth C., *Curriculum in Context*, Basingstoke 1990.
- Dogherty K., Hammack F.M., *Druga strona uczelni: nieakademickie efekty edukacji wyższej*, „Socjologia Wychowania AUNC” 1997, t. XIII.
- Dreeben R., *On What is Learned in School*, Massachusetts 1968.
- Dreeben R., *The Unwritten Curriculum and Its Relation to Values*, „Journal of Curriculum Studies” 1976, nr 2, vol. 8.
- Dylak S., *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa 2000.
- Eisner E.W., *The Educational Imagination: On Design and Evaluation of School Programs*, New York 1994.
- Everhart R.B., *Reading, Writing, and Resistance. Adolescence and Labour in a Junior High School*, Boston 1983.
- Gair M., Mullins G., *Hiding in Plain Sight* [w:] *The Hidden Curriculum in Higher Education*, E. Margolis (red.), New York–London 2001.
- Gehrke N., *Rituals of the Hidden Curriculum* [w:] *Children in Time and Space*, K. Yamamoto (red.), New York 1979.
- Gerholm T., *On Tacit Knowledge in Academia*, „European Journal of Education” 1990, nr 3, vol. 25.
- Ginsburg M.B., Clift R.T., *Ukryty program akademickiego przygotowania nauczycieli*, „Socjologia Wychowania AUNC” 1997, t. XIII.
- Giroux H., Purple D. (red.), *The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception and Discovery*, Kalifornia 1983.

- Gordon D., *Education as Text: The Varieties of Educational Hiddenness*, „Curriculum Inquiry” 1988, nr 4, vol. 18.
- Gordon D., *The Concept of the Hidden Curriculum*, „Journal of Philosophy of Education” 1982, nr 2, vol. 16.
- Illich I., *Społeczeństwo bez szkoły*, Warszawa 1976.
- Jackson Ph.W., *Life in Classrooms*, New York 1968.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995.
- Kwiecińska R., Kwieciński Z., *Ukryty program w procesie kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian*, „Rocznik Pedagogiczny” 1997, nr 20.
- Lakomski G., *Witches, Weather Gods, and Phlogiston: The Demise of the Hidden Curriculum*, „Curriculum Inquiry” 1988, nr 4, vol. 18.
- Lynch K., *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, a Reappraisal*, London 1989.
- Margolis E. (red.), *The Hidden Curriculum in Higher Education*, New York–London 2001.
- Margolis E., Romero M., *The Department is Very Male, Very White, Very Old and Very Conservative: The Functions of the Hidden Curriculum in Graduate Sociology Departments*, „Harvard Educational Review” 1998, nr 1, vol. 68.
- Martin J., *What Should We Do with a Hidden Curriculum when We Find One?*, „Curriculum Inquiry” 1976, nr 6.
- McLaren P., *Edukacja jako system kulturowy*, cz. IV, Toruń 1994.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.
- Merton R., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982.
- Nowotniak J., *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*, Szczecin 2002.
- Nowotniak J., *Ukryty program wychowania [w:] Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), t. 3, Gdańsk 2007.
- Pauluk D., *Czego uczyć studia? O ukrytych wymiarach uniwersyteckiej edukacji pedagogów i nauczycieli*, „Kultura i Edukacja” 2010, nr 2, vol. 76.
- Portelli J.P., *Exposing the Hidden Curriculum*, „Journal of Curriculum Studies” 1993, nr 4, vol. 25.
- Pryszmont-Ciesielska M., *Ukryty program edukacji akademickiej*, Wrocław 2010.
- Sawisz A., *Szkoła a system społeczny*, Warszawa 1989.
- Schubert W.H., *Curriculum Research [w:] Encyclopedia of Educational Research*, H.E. Mitzel (red.), New York 1982.
- Seddon T., *The Hidden Curriculum: An Overview*, „Curriculum Perspectives” 1983, nr 1.
- Snyder B.R., *The Hidden Curriculum*, New York 1973.
- Sosniak, *The Generalist Educator: Making a Mark on Curriculum Studies [w:] A Life in Classrooms. Philip W. Jackson and the Practice of Education*, D.T. Hansen, M.E. Driscoll, R.V. Arcilla (red.), New York–London 2007.
- Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992.

- Szyborski K., *Terrorysta po Harvardzie*, „Charaktery” 2009, nr 5, vol. 148.
- Vallance E., *Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Education Reform* [w:] *The Hidden Curriculum and Moral Education*, H. Giroux, D. Purple (red.), California 1983.
- Wilcox K., *Ethnography as a Methodology and Its Application to the Study of Education: A Review* [w:] *Doing the Ethnography of Schooling*, New York 1982.
- Willis P., *Learnig to Labour; How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Lexington 1977.
- Witkowski L., *W kręgu polityki radykalnej (dekonstrukcja – walka – etyczność)* [w:] *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), Warszawa 1993.
- Witkowski L., *Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych*, cz. II, Toruń 1992.
- Wolan T., *Diagnoza edukacyjna w ukrytym programie szkół wyższych* [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999. Stan, perspektywy, zagrożenia*, Z. Andrzejak, L. Kacprzak, K. Pająk (red.), t. 2, Warszawa 2005.
- Zemło M., *Ukryty program szkoły*, „Studia Socjologiczne” 1996, nr 1, vol. 140.
- Żłobicki W., *Ukryty program w edukacji. Między manipulacją a niewiedzą*, Kraków 2003.