

Agata Przybysz  
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego  
w Bydgoszczy

## Ukryty program – zakres treści i przegląd wybranych badań empirycznych

Wychodząc od rozumienia pedagogiki przez Panią Profesor, która w *Pedagogice ogólnej* napisała, że: „w zasobach leksykalnych współczesnej polszczyzny pedagogika jest definiowana jako dyscyplina naukowa (lub dziedzina wiedzy) o procesach edukacyjnych i dyskursach edukacyjnych, czyli zadaniem jej jest wytwarzanie wiedzy o całościach praktyki edukacyjnej – minionej i aktualnej. Obiektem badań tak rozumianej pedagogiki są więc pedagogie we wszystkich swoich znaczeniach” (Hejnicka-Bezwińska T., 2008, s. 495), chcę dojść do kategorii ukrytego programu. Ukryty program jest jedną z form pedagogii obok doktryn pedagogicznych i ideologii edukacyjnych (Pedagogika. Leksykon., 2000, s. 144), a skoro tak, jest też obszarem badań współczesnej pedagogiki.

Na wstępie dokonam zestawienia słownikowych definicji kategorii ukrytego programu, ponieważ jak mówi Pani Profesor „zasoby leksykalne odzwierciedlają stan aktualnej wiedzy danej dyscypliny naukowej”. Sięgnęłam do zasobów leksykalnych pedagogiki i nauk pomocniczych.

W *Leksykonie PWN Pedagogika* występuje hasło „ukryty program szkoły” zdefiniowane jako: „nie zapisany w dokumentach programowych (np. podstawie programowej czy statucie szkoły) i nie uświadamiany zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli program wychowawczy realizowany w szkole wynikający z faktu, iż instytucje oświatowe nie są neutralne i niezależne wobec sytuacji politycznej, ekonomicznej, społecznej czy kulturowej; współcześnie krytyczna refleksja pedagogiczna – analizując treści i formy kodów edukacyjnych (przekazów symbolicznych), postacie organizacyjne i metody pracy czy stosunek do „inności” – ujawnia ukryte uwarunkowania działalności szkoły” (Pedagogika. Leksykon., 2000, s. 253).

Zupełnie inaczej definiuje to pojęcie *Nowy Słownik Pedagogiczny W. Okonia*: „program utajony; program ukryty (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 intelektualnego uczniów, od środowiska wychowawczego i od wpływu zaplanowanej pracy wychowawczej szkoły oraz realizacji rzeczywistych programów nauczania. Na program utajony składa się wiele czynników,

m.in. atmosfera domu i szkoły, opinie rodziców i rówieśników, styl pracy znaczących nauczycieli, wpływ szerszego otoczenia społecznego, w tym środków masowego oddziaływania” (Okoń W., 2001, s. 317).

Wśród przeglądanych encyklopedii i słowników socjologicznych tylko oxfordzki *Słownik socjologii i nauk społecznych* z 1994, definiuje „ukryty program” jako: „w oświacie ukryty program to sposób przekazywania wartości i postaw kulturowych (np. stosunku do autorytetu, punktualności, zasady odkładania zaspokajania pragnień) poprzez strukturę nauczania i organizację szkół. Jest on czymś innym niż program minimalny jawny czy formalny, którego podstawą jest układ przedmiotów i tematów. Ph. Jackson w swej klasycznej pracy *Life in Classrooms* (1968) wskazuje trzy aspekty ukrytego programu: tłum, pochwałę i władzę. W klasie szkolnej uczniowie są narażeni na ograniczenia i wyrzekanie się samych siebie, co idzie w parze z faktem bycia kimś z tłumy; na bezustanną ocenę i współzawodnictwo z innymi oraz na konieczność jednoznacznego odróżniania silnych i słabych, nauczyciel jest zaś w rzeczywistości pierwszym zwierzchnikiem dzieci. Liczne badania socjologiczne dotyczyły niepożądanych aspektów ukrytego programu, skutkiem których szkołom przypisuje się podtrzymywanie nierówności społecznej poprzez seksizm, rasizm oraz obciążenia związane z pochodzeniem klasowym. Jeżeli — jak twierdził E. Durkheim — szkoła jest odbiciem szerszego społeczeństwa, to nie dziwi fakt, iż na dobre i na złe ukryty program jest odbiciem wartości przenikających wszystkie dziedziny życia społecznego i oddziałujących na oświatę” (*Słownik socjologii i nauk społecznych*, 2004, s. 409). Z przytoczonej definicji jasno wynika, iż ukryty program istnieje w oświacie, nie podano innego możliwego obszaru występowania tego zjawiska. Ponadto jest on obiektem zainteresowań badawczych socjologów, gdyż szkoła jest instytucją społeczną.

Zjawisko ukrytego programu znajduje się więc na pograniczu nauk pedagogicznych i socjologicznych. Dokonałam porównania definicji pochodzących z tych dwóch nauk humanistycznych, by sprawdzić czy raczej się one uzupełniają czy kontrastują ze sobą w spojrzeniu na omawiane zjawisko.

Można zauważyć, że, co do istoty ukrytego programu, wszystkie definicje są zbieżne; w kwestii przyczyny definicja pierwsza i druga są bliskie znaczeniowo i różne od definicji trzeciej, która skupia się na życiu wewnętrznym szkoły i bliskim otoczeniu ucznia. Jeżeli chodzi o aspekty ukrytego programu, definicje uzupełniają się, przy czym dwie pierwsze stosują zdecydowanie inny język opisu oraz bardziej precyzyjne kryteria niż definicja trzecia. Zastanawiająca jest rozbieżność stanowisk co do skutków ukrytego programu; pierwsza definicja nie wspomina o nich, druga zakreśla skutki w szerokim kontekście społecznym, a trzecia widzi je tylko jako wpływ na młodzież szkolną, dodatkowo wartościuje skutki jako dobre lub złe. Tylko pierwsza definicja sytuuje zjawisko ukrytego programu w szerszym nurcie badań, mianowicie w pedagogice krytycznej. Wydaje się, że dwie pierwsze definicje konstruowane są z punktu widzenia społeczeństwa, z poziomu makro, a trzecia definicja z punktu widzenia jednostki, z poziomu mikro.

Tabela 1. Porównanie słownikowych definicji „ukrytego programu”

	<b>Definicja 1</b> <i>Leksykon PWN Pedagogika</i>	<b>Definicja 2</b> <i>Słownik Socjologii i Nauk Społecznych PWN</i>	<b>Definicja 3</b> <i>Nowy Słownik Pedagogiczny W. Okoń</i>
Sposób określenia pojęcia	ukryty program szkoły	ukryty program w oświacie, hidden curriculum	program utajony, program ukryty, hidden curriculum
Istota ukrytego programu (czym jest?)	program wychowawczy realizowany w szkole, nie zapisany w dokumentach programowych, nieświadomiany przez nauczycieli i uczniów	sposób przekazywania wartości i postaw kulturowych, nieformalny, nie składa się z przedmiotów i tematów	„program” faktycznie oddziałujący na młodzież szkolną, niepoddający się rejestracji
Przyczyna (skąd się bierze?)	instytucje oświatowe są zależne od sytuacji politycznej, ekonomicznej, społecznej i kulturowej	jest odbiciem wartości obecnych w życiu społecznym i oddziałujących na oświatę	przyczyn jest wiele, m.in. atmosfera domu i szkoły, opinie rodziców i rówieśników, styl pracy znaczących nauczycieli, wpływ szerszego otoczenia społecznego, w tym mass mediów
Skutek istnienia ukrytego programu, wpływ		przypisywanie szkołom podtrzymywanie nierówności społecznych poprzez seksizm, rasizm oraz dyskryminację klasową	fakt istnienia ukrytego programu może mieć dobry lub zły wpływ na młodzież, a zależy to od poziomu intelektualnego uczniów, środowiska wychowawczego, zaplanowanej pracy wychowawczej szkoły, realizacji rzeczywistych programów nauczania
Przykładowe aspekty składające się na ukryty program; jednocześnie obszary badań naukowych	treść i forma kodów edukacyjnych, postacie organizacyjne, metody pracy, stosunek do „inności”	stosunek do: autorytetu, punktualności, zasady odkładania zaspokajania pragnień tłum, pochwała, władza	atmosfera domu i szkoły, opinie rodziców i rówieśników, styl pracy znaczących nauczycieli, wpływ szerszego otoczenia społecznego, w tym mass mediów
Uytuowanie zjawiska w szerszym nurcie badań o/nad edukacją	pedagogika krytyczna		

Źródło: opracowanie własne

Jeżeli chodzi o koncepcje ukrytego programu to wynikają one z przyjętych definicji i są autorskim pomysłem badacza tej rzeczywistości społecznej. Odwołam się tu do dwóch koncepcji, moim zdaniem najbardziej popularnych.

A. Janowski definiuje ukryty program jako „niesformułowane, niejasne ale jakby milcząco przyjęte przez wszystkich założenia dotyczące tego czym szkoła w istocie jest i jak w niej należy żyć, by dać sobie radę” (Janowski A., 2002, s. 116). Proponowane przez autora obszary analizy ukrytego programu odpowiadają na pytanie: na czym szkole zależy? i zawierają się w punktach:

- szkole zależy na realizacji celów, tzn. na tym, by uczniowie nabywali wiadomości,
- szkole zależy na zdyscyplinowaniu uczniów, tzn. na tym, by byli grzeczni i nie sprawiali kłopotów,
- szkole zależy na aktywnym uczestnictwie uczniów w życiu szkoły, tzn. na tym, by wykazywali tzw. aktywność w momentach, miejscach i sprawach ściśle określonych przez nauczyciela (Janowski A., 2002, s. 116; Janowski A., 1988, s. 2-3).

Ponadto ukryty program według autora może być ukryty za podręcznikami (tekstami) oraz za codziennością (Janowski A., 1998, s. 54).

R. Meighan proponuje szeroką definicję ukrytego programu, jako tego wszystkiego co zostaje przyswojone podczas nauki w szkole obok oficjalnego programu (Meighan R., 1993, s. 71). Według autora na ukryty program składa się wiele aspektów kształcenia, takich jak: przestrzeń, czas, oficjalny program nauczania, organizacja, oczekiwania nauczyciela, język oraz oceny, testy i egzaminy.

Dokonałam przeglądu polskojęzycznych badań empirycznych oraz tekstów źródłowych traktujących o ukrytym programie i wykorzystując obszary analizy ukrytego programu, wskazane przez R. Meighana, posegregowałam materiały. Wyniki tej pracy można odczytać z tabeli.

Tabela 2. Przegląd polskojęzycznych opracowań na temat ukrytego programu (badań empirycznych i tekstów źródłowych)

	Obszary ukrytego programu	Badania empiryczne i teksty
1.	<b>PRZESTRZEŃ</b> – budynki i pomieszczenia – rozkład i wystrój	B. Dziedzic 1997 M. Falkiewicz-Szułt 2006 M. Karkowska, W. Czarnicka 1994 A. Nałaskowski 2002 J. Nowotniak 2002 E. Siarkiewicz 2000 M. Zemło 1996 E. Zierkiewicz 1998 W. Żłobicki 2002
2.	<b>CZAS</b> – szkolny plan lekcji – roczny plan zajęć – plan klasy – indywidualny plan ucznia	J. Gęsicki 1999 I. Kawecki 1991 Z. Kwieciński 1995a A. Nałaskowski 2002 J. Nowotniak 2005

	– plany przekrojowe dotyczące całej edukacji szkolnej	V. Richardson 1998 E. Siarkiewicz 2000 M. Zemło 1996
3.	<b>OFICJALNY PROGRAM NAUCZANIA</b> – program nauczania – przedmioty szkolne – podręczniki szkolne – wiedza szkolna	K. Arcimowicz 1997 A. Buczkowski 1997 I. Chmura-Rutkowska 2002 A. Janowski 1989 E. Kalinowska 1995 D. Klus-Stańska 2000 J. Nowotniak 2002 A. Przybysz 2007 M. Zemło 1996 W. Żłobicki 2002
4.	<b>ORGANIZACJA</b> – style organizacji – typy władzy – przemoc strukturalna	B. Dziedzic 1995 M. Dudzikowa 1996 M. Falkiewicz-Szułt 2006 A. Janowski 1998 M. Jędrzejewski 1999, 2000 M. Karkowska, W. Czarnicka 1994 I. Kawecki 1991 Z. Kwieciński 1995b E. Siarkiewicz 2000 J. Starek 2005 P. Zawadzki 2005 M. Zemło 1996 W. Żłobicki 2002
5.	<b>OCZEKIWANIA NAUCZYCIELA</b> – schematy interpretacyjne nauczyciela – schematy interakcji – utrwalanie/modyfikacja schematów interpretacyjnych	W. Poznaniak 1991 H. Rylke 1984a, 1984b W. Żłobicki 2002
6.	<b>JĘZYK</b> – style komunikacji – przemoc symboliczna	M. Falkiewicz-Szułt 2006 B. Janta, A. Wesółowska 2003 M. Karkowska, W. Czarnicka 1994 D. Klus-Stańska, B. Romankiewicz 1995 Z. Kwieciński 1995b E. Marciniak 1997 E. Siarkiewicz 2000
7.	<b>OCENY, TESTY, EGZAMINY</b> – wyobrażenia o „dobrym uczniu”, „dobrym nauczycielu”, „dobrej szkole”	M. Falkiewicz-Szułt 2006 J. Nowotniak 2002

Źródło: opracowanie własne

W dalszej części tekstu chcę skupić się na wytworzonej wiedzy o ukrytym programie w wymiarze czasu.

E. Siarkiewicz traktuje czas jako możliwość realizacji ukrytego programu. Uważa, że użytkownicy przedszkola (zwani przez autorkę aktorami), przystosowując się do wymagań i ograniczeń czasu, który otrzymują do wypełnienia i zagospodarowania, tworzą własne strategie ułatwiające im „bycie w”, pozwalające na realizowanie własnej indywidualności, na promowanie własnych czy preferowanych przez siebie założeń, a więc na tworzenie własnego ukrytego programu (Siarkiewicz E., 2000, s. 116).

Użytkownicy przedszkola mogą przynajmniej na dwa sposoby „ustawić” się wobec ograniczeń, jakie niesie ze sobą formalny podział czasu w przedszkolu:

– wykorzystać narzucone zasady podziału czasu i sposoby jego wypełniania, w celu bezkonfliktowego przetrwania „od — do”,

– wykorzystać narzucone zasady podziału czasu i sposoby jego wypełniania do stworzenia odpowiednich dla własnych priorytetów i pragnień warunków przetrwania (Siarkiewicz E., 2000, s. 117).

Autorka zauważa, że strategie wykorzystywania czasu, tworzone przez wszystkich aktorów przedszkola, są pewną nieformalną, intuicyjną drogą szukania kompromisu pomiędzy sztywnymi, ograniczającymi zasadami organizacji edukacji przedszkolnej, a naturalną chęcią swobody i pragnienia wyrażania indywidualności przez nauczycieli i dzieci. Są również przejawem wewnętrznej samoedukacji aktorów społecznego życia przedszkola oraz dowodem na nabywanie przez nich kompetencji czasowych.

Praca w przedszkolu, doświadczanie w nim czasu oraz obserwowanie technik tworzonych przez różnych aktorów życia przedszkola, pozwoliło autorce na opracowanie sześciu modelowych strategii postępowania z czasem. Strategie te stosowane są przez różnych aktorów, niezależnie od wieku, statusu czy powodów, dla których znaleźli się oni w przedszkolu. Często należą do nieświadomych działań, czasami zaś są efektem świadomie ukrywanych przed innymi sposobów na przeczekanie „od — do”. Zazwyczaj bywają stosowane indywidualnie, zdarza się jednak, że w takim „swoistym” przedsięwzięciu bierze udział więcej osób lub cały zespół.

1. Naciąganie czasu — jest strategią postępowania z czasem, pozwalającą na realizację nieformalnych, ukrytych zamierzeń, które z różnych powodów zdają się łatwiejsze, atrakcyjniejsze, bardziej oczekiwane niż te dostępne w danej chwili. Pozwala na świadome skracanie czasu przewidzianego dla zadań narzuconych, nie lubianych, pozwalając na wydłużenie czasu dla czynności, które wydają się dla wszystkich użytkowników bardziej sensowne.
2. Tworzenie rytuałów, wykorzystywanie rutyny — polega na powtarzaniu takich samych czynności w jednakowych odcinkach czasowych.
3. Omijanie zadań — może przybrać formę aktywną lub bierną. Forma aktywna polega na celowym wypełnieniu czasu innymi niż przewidziane czynnościami. Stosowane jest wówczas, gdy powierzone zadania są nie lubiane, trudne lub nieakceptowane. Bierna forma omijania zadań może polegać na planowym spóźnianiu się, na unikaniu wyznaczonej aktywności, przez niedopełnienie wcześniejszych obowiązków.
4. Tworzenie zadań zastępczych — jest strategią mającą na celu wywołanie wrażenia ciągłej aktywności, pełnego zaangażowania w wykonywanie poleceń w określonym przedziale czasu. Pozwala osiągnąć u widzów opinię dobrego pracownika, pozwala uniknąć dodatkowych zadań (nie można ich przyjąć

z braku czasu, z powodu wykonywania już pewnych czynności) oraz ułatwia usprawiedliwienie w sytuacji niedopełnienia bądź niewykonania powierzonych wcześniej obowiązków.

5. Pozorowanie aktywności – jest strategią, która, podobnie jak poprzednia, ma zapewnić widzów o pełnym zaangażowaniu i stałej aktywności danej osoby lub grupy, lecz czas wypełniony jest tylko przez pozorowane czynności, nieprzynoszące żadnych konkretnych efektów. Wykonywanie tych czynności jest jedynie markowaniem, udawaniem, niezmiernie długim przeciąganiem lub wykonywaniem działań tylko w obecności widowni.
6. Nieobecność i wycofanie się – czasami pozwala na pozorne, a czasami na dosłowne „opuszczenie” nie lubianego lub niewygodnego przedmiotu czasu poprzez wycofanie się z pola percepcji niewygodnych osób, w myśl zasady „nie widzą cię – nie kontrolują cię, nie oceniają cię” (Siarkiewicz E., 2000, s. 119-122).

Z. Kwieciński w bardzo ciekawym studium przypadku poddaje analizie strukturę, ale również jakość wykorzystania czasu lekcji. Przy pomocy kierowanej ukrytej obserwacji uczestniczącej, prowadzonej przez ucznia ósmej klasy szkoły podstawowej, poddano analizie 100 godzin lekcyjnych z różnych przedmiotów szkolnych. Autor pisze, że problematyka wykorzystania czasu lekcji przez nauczycieli i uczniów jest mało rozpoznana oraz, że panują na ten temat sprzeczne opinie. Natomiast przedłużający się pobyt w szkole (zarówno w ciągu dnia i w ciągu życia jednostki) sprawia, iż warto rozpoznać gospodarowanie czasem spędzonym w szkole. W świetle uzyskanych wyników autor zaryzykował szokujące stwierdzenie, że „szkole jest zorganizowaną stratą czasu i zorganizowaną blokadą rozwoju” (Kwieciński Z., 1995a, s. 97).

Warto podkreślić, że badanie dotyczyło dwóch wymiarów tego samego czasu: ilościowego i jakościowego. Czas ilościowy został wyrażony w kategoriach: (1) czas sprzyjający rozwojowi, (2) czas zorganizowany nieszkodliwy dla rozwoju, (3) czas całkowicie stracony dla rozwoju (Kwieciński Z., 1995a, s. 114). Rozkład czasu ilościowego wyglądał różnie na różnych lekcjach, u różnych nauczycieli. Najkorzystniej wypadło to na lekcjach j. rosyjskiego, WOS-u i fizyki, czyli tam najwięcej czasu lekcji zajmowała kategoria pierwsza. Najslabiej wypadły lekcje wychowania muzycznego, języka polskiego i biologii; tam najwięcej czasu lekcji zajęła kategoria trzecia. Dalej obserwator wystawiał każdej lekcji ocenę za jakość wykorzystania czasu w skali od jeden do sześć w kategoriach: (1) pożytek poznawczy, (2) pożytek wychowawczy, (3) przygotowanie nauczyciela, (4) zainteresowanie klasy, (5) zainteresowanie obserwatora (Kwieciński Z., 1995a, s. 112). Co ciekawe, najlepiej wykorzystane lekcje pod względem ilości czasu przeznaczanego na rozwój uczniów nie zawsze pokrywają się z oceną jakości wykorzystania tego czasu. Na przykład najwyższe oceny pożytku poznawczego uzyskały lekcje fizyki, języka rosyjskiego i WOS-u, ale również lekcje matematyki i chemii, gdzie wystąpiły duże straty czasu i najmniejsza ilość czasu sprzyjającego rozwojowi (w stosunku do wszystkich pozostałych przedmiotów). Pożytek wychowawczy był nisko oceniony na lekcjach ze znacznymi stratami czasu jak wychowanie muzyczne, język polski, ale też historia, chemia, matematyka, które ze względu na czas sprzyjający rozwojowi wypadły w środku rankingu. Kolejnym paradoksem jest to, iż wyższe oceny obserwator przydzielił za przygotowanie nauczycieli do lekcji niż za pożytek poznawczy i wychowawczy z lekcji (lub odwrotnie), co wynika z tego, że obserwator uznał większą korzyść poznawczą z czytania podręcznika niż z kontaktu bezpośredniego z nauczycielem. (Kwieciński Z., 1995a, s. 112-116). Uśredniając wyniki okazało się, że „24,4 min. (z każdych 45 min.) przeciętnej lekcji stanowi czas jakkolwiek zorganizowany przez

nauczycieli, lecz tylko 5,5 min. przeciętnej lekcji można uznać za czas tak wykorzystany przez nauczycieli, że jest on pożyteczny dla rozwoju młodzieży. Patrząc na to z drugiej strony można powiedzieć, że 20,6 min. każdej lekcji, zajmują zupełnie nie zorganizowane składniki 45-minutowego jej limitu, oraz że aż 39,5 min. każdej lekcji to czas który trudno jest uznać za sprzyjający z całą pewnością rozwojowi uczniów”. (Kwieciński Z., 1995a, s. 97).

M. Zemło przedstawia pogląd, że ukryty program rodzi się w ramach kontekstów edukacyjnych o różnym zasięgu. Autor wyróżnia kontekst szkolny, pozaszkolny, społeczny. Do pierwszego kontekstu zalicza ramy czasowe, które porządkują i nadają rytm pracy w szkole. Na ramy czasowe składają się jednostki lekcyjne, a także długość kursów odpowiednich przedmiotów, którym przypisuje się ograniczoną liczbę takich jednostek. Nakłada się w ten sposób na prowadzących zajęcia rygory dostosowania się do nich. Zmusza to nauczycieli do selekcji materiału, czyli wyboru tego, co uważają za ważne i tego, co takim nie jest, do wyboru odpowiednich strategii edukacyjnych i metod prowadzenia zajęć. Ponadto ograniczenia czasowe nie zawsze pozwalają na zgłębienie wybranych kwestii i zaspokojenie oczekiwań uczniów. Zdarzają się również sytuacje, w których czas przeznaczony na realizację programu czy tematów jest zbyt obszerny dla nauczycieli, często wtedy posługują się materiałem zbędnym, mało interesującym, co odbija się na jakości zajęć. „Rozszerzenie czasu” może mieć miejsce przez organizowanie kół zainteresowań, klubów dyskusyjnych i innych form (Zemło M., 1996, s. 139, 144).

I. Kawecki w swoich badaniach zadaje pytanie: co czyni nauczycieli nauczycielami? Między czynnikami wymienionymi przez autora znalazło się panowanie nad czasem. Nauczyciel w szkole jest dysponentem i strażnikiem czasu, a wszystko po to, by mobilizować uczniów do nauki. Dla ułatwienia tej mobilizacji nauczyciel często wprowadza coś w rodzaju mobilizacji zewnętrznej, której przykładem może być żądanie, aby wszyscy uczniowie siedzieli prosto i bez ruchu, patrząc przed siebie pilnie słuchali. Utrzymanie bowiem koncentracji i uwagi na czynnościach nauczyciela sprzyja zachowaniu porządku w klasie, a porządek pozwala nauczycielowi „zmieścić się w czasie”, który zaplanował dla realizacji przyjętego przez siebie toku lekcji. Regulacja czasu w klasie szkolnej przenoszona jest przez nauczycieli na czas „pozaszkolny” ucznia, czyli czas, którym dysponuje on po zakończeniu lekcji. Zasadniczym sposobem takiego poszerzenia panowania nauczyciela jest zadawanie pracy domowej, czyli określanie tego, co i na kiedy ma być zrobione (Kawecki I., 1991, s. 134-135).

V. Richardson pokazuje, że najważniejszym elementem środowiska dydaktycznego w dyspozycji nauczyciela jest czas. Zainteresowanie czasem w klasie szkolnej rozpoczęło się od stworzenia przez J. Carrola w 1963 modelu szkolnego uczenia się. W modelu tym uczenie się jest funkcją pięciu czynników, z czego aż trzy dotyczą czasu; jest to czas niezbędny do uczenia, czas przydzielony do uczenia, czas wykorzystany do uczenia (Richardson V., 1998, s. 98). W latach 70-tych kolejni badacze zajmowali się weryfikacją modelu Carrola, przyjmując rozmaite kategorie czasu:

- czas planowany – to czas przeznaczony na dany temat,
- czas przydzielony – to czas, który nauczyciel rzeczywiście spędza w klasie pracując nad danym tematem,
- czas zajęty – to czas, który uczeń rzeczywiście spędza na wykonywaniu zleconych zadań,



– czas wykorzystany – to czas, który uczeń spędza wykonując z powodzeniem zadanie dydaktyczne,  
– czas niezbędny danemu uczniowi do nauczenia się – określa się go na podstawie indywidualnych uzdolnień.

Okazuje się, że czas skraca się w miarę przechodzenia od kategorii pierwszej do czwartej (Richardson V., 1998, s. 100).

W latach 70-tych przeprowadzono kilka ważnych badań nad związkiem między osiągnięciami uczniów, a różnymi aspektami gospodarowania czasem na lekcji. Z większości badań wynika, że im więcej czasu nauczyciel przydzieli na dane zagadnienie i im dłużej uczniowie będą zajęci pracą nad nim, tym więcej się nauczą (Richardson V., 1998, s. 101).

Podjęto również badania nad efektywnością prac domowych. Cooper stwierdził, że praca domowa może być pożyteczna dla pewnych uczniów na pewnych poziomach szkoły, nie powinno się jednak widzieć w niej lekarstwa na presję czasu, jaką odczuwają w szkole niektórzy nauczyciele (Richardson V., 1998, s. 107).

J. Nowotniak w artykule *Temporalne wzory organizacji życia młodzieży w szkole, czyli o poczuciu niedo-  
godności w czasie* snuje refleksję dotyczącą postrzegania czasu przez młodych ludzi. Prowadzone przez nią projekty badawcze poświęcone rzeczywistości edukacyjnej, głównie ukrytemu programowi (niedotykające jednak bezpośrednio kategorii czasu), unaocznily, że spontaniczne próby podejmowania tematu „czas” mają bardzo intensywną treść emocjonalną (zwłaszcza w kwestii „osobistego zasobu czasu”, „szybkości redukcji i przyrostu ilości czasu”, „synchronii w czasie”) (Nowotniak J., 2005, s. 57).

Uczniowie najdotkliwiej odczuwają i najczęściej mówią o problemie „niezgodności organizacji dziennego planu pracy z indywidualnym rytmem dobowej aktywności młodzieży” (Nowotniak J., 2005, s. 57). Przykładami może tu być: nieodpowiednie długości przerw, brak wystarczająco długiej przerwy obiadowej, niekorzystne planowanie lekcji – tych wymagających dużej koncentracji np. matematyki, fizyki na koniec dnia, praca w szkole do późnych godzin popołudniowych. Następnie uczniowie dostrzegają „jednolite, monotonne tempo prowadzenia lekcji przez nauczycieli” (Nowotniak J., 2005, s. 58). Kolejnym problemem wymienianym przez uczniów jest „nużący, niezmienny od lat schemat prowadzenia lekcji przez niektórych nauczycieli” (Nowotniak J., 2005, s. 59). Ostatnią poruszoną kwestią jest „przywiązanie do starego wzoru kariery zawodowej: „najpierw nauka – potem praca”, który wciąż jeszcze lansowany jest w szkole jako swoiście pojęta motywacja do nauki. Brak gotowości do synchronizowania tych dwu działań może okazać się przeszkodą w znalezieniu lub utrzymaniu już uzyskanego miejsca pracy” (Nowotniak J., 2005, s. 61).

A. Nalaskowski analizuje wędrowki uczniów po gmachu szkolnym trwające od poranka, poprzez przerwy, aż do zakończenia dnia zajęć, a więc wędrowki dziejące się w czasie (Nalaskowski A., 2002, s. 25-35).

J. Gęsicki w poradniku dla uczniów, nauczycieli i rodziców pt: *Jak nie zwanować w szkole*, niektórych rad udziela również w kontekście gospodarowania czasem.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Autor opisuje ukryty program czasu, a konkretniej skutki istnienia ukrytego programu w szkole, czyli strategię (gry) jakie mogą być stosowane przez użytkowników szkoły: nauczycieli uczniów i rodziców.

Nauczycielom proponuje trzy modelowe strategie organizowania sobie wypoczynku. Jest to ważny problem, bowiem wymiar czasu pracy nauczyciela jest mały. Dysponuje on najdłuższymi, w porównaniu z innymi zawodami, urlopami: feriami zimowymi oraz letnimi wakacjami. Wiele wolnego czasu pozostaje też w ciągu tygodnia. Aby u nauczyciela nie doszło do frustracji z powodu „nicnierobienia” autor proponuje:

- komercjalizację wolnego czasu – czyli zdobywanie dodatkowych pieniędzy, które następnie można poświęcić na zagospodarowanie pozostałych wolnych chwil,
- prywatyzację wolnego czasu – czyli wykorzystanie wolnego czasu na swoje hobby,
- uspołecznienie wolnego czasu – czyli wykorzystanie możliwości tkwiących w samej szkole, aby zorganizować np. atrakcyjny wyjazd (Gęsicki J., 1999, s. 23-25).

Część czasu trzeba jednak spędzać z uczniami w klasie na nauczaniu. Autor proponuje nauczycielowi opracowanie ogólnego planu nauczania swojego przedmiotu w ciągu roku szkolnego, a następnie opracowanie schematu prowadzenia lekcji (Gęsicki J., 1999, s. 52-55).

W części poradnika przeznaczanego dla uczniów autor pisze, że czas jest w szkole jednym z ważnych elementów gry. Uczeń musi więc opanować różne taktyki gry, podporządkowane strategicznemu celowi, jakim jest suwerenne panowanie nad własnym czasem. Podstawowe taktyki polegają na przyspieszaniu pewnych zdarzeń lub ich opóźnianiu.

Przyspieszanie polega na:

- zdobywaniu dobrych ocen, gdy materiał do opanowania nie jest jeszcze zbyt obszerny,
- załatwianiu pewnych spraw przed przewidywanym okresem odwiekania, czyli zaplanowanym odpoczynkiem (wagary, choroba) (Gęsicki J., 1999, s. 96-98).

Odwlekanie polega na:

- opuszczaniu lekcji, czyli wagarowaniu. Można wyróżnić wagary wymuszone, polegające na unikaniu przykrych zdarzeń, które mogą spotkać ucznia w szkole np. klasówka, odpytywanie; oraz wagary wynikające z motywów hedonistycznych np. chęć wyjścia do kina, spotkania ze znajomymi (Gęsicki J., 1999, s. 103-104).

– zagadywaniu nauczyciela, aby uniemożliwić mu odpytania uczniów lub przerobienia nowego materiału. Zagadywanie może dotyczyć dwóch kategorii spraw: problemów odległych od nauczanego przedmiotu, ale będących konikiem nauczyciela, być prośbą o dodatkowe wyjaśnienia związane z tematem lekcji.

– korzystaniu z uprawnień uczniowskich, do których należy: zgłoszenie nieprzygotowania do lekcji, zgłoszenie niedyspozycji zdrowotnej, uświadomienie nauczycielowi, że w danym dniu odpowiadało się już z innych przedmiotów (Gęsicki J., 1999, s. 98-101).

Przedstawione wyżej teksty są bardzo różnorodne. Dotyczy to zarówno zakresu w jakim rozwijają aspekt ukrytego programu czasu, realiów w jakich powstawały (rozpiętość piętnastu lat) oraz instytucji oświatowej, w której ukryty program był badany (przedszkole, szkoła podstawowa i średnia). Dostrzec można istotny brak badań nad tą kategorią w szkolnictwie wyższym. A przecież ukryty program dotyczy wszystkich instytucji oświatowych, również uczelni wyższych.

M. Ginsburg i R. Clift dokonali przeglądu badań empirycznych nad kształceniem akademickim nauczycieli, głównie w USA. Według autorów ukryty program tworzy „rdzeń socjalizacji nauczycieli” i może zmieniać się

w zależności od czasu i warunków społecznych. Przyszłe badania powinny stawiać sobie za cel „sprawdzenie wpływu różnych przekazów ukrytego programu na studentów pochodzących z rozmaitych warstw społecznych, różnych płci i ras, którzy uczestniczą w bogactwie programów edukacji nauczycielskiej i zamierzają podjąć pracę w zróżnicowanych warunkach szkolnych i społecznych rozmaitych krajów” (Ginsburg M., Cliff R., 1997, s. 108-109). Jak podkreśla J. Nowotniak: „w Polsce nie prowadzi się zakrojonych na szeroką skalę badań empirycznych ukrytych programów kształcenia uniwersyteckiego” (Nowotniak J., 2002, s. 25). Należałoby postawić pytanie, dlaczego tak się dzieje, że obiektem badań nie są uczelnie wyższe? Przecież mamy do czynienia z masowością kształcenia wyższego oraz ze zjawiskiem boomu pedagogicznego. Ciekawe badania, które wpisują się w omawianą tematykę przeprowadziła R. Kwiecińska. Obiektem badań byli kandydaci na nauczycieli, studenci krakowskiej WSP. Potwierdziły one wstępnie dwie hipotezy: przedwypalenia zawodowego oraz redundancji potencjału innowacyjnego. Jak piszą autorzy „obecny stan wiedzy nie pozwala na ustalenie tego, jaki jest rzeczywisty wpływ ukrytych programów na kandydatów na nauczycieli w aspekcie kształtowania ich świadomości zawodowej. Można domniemywać, że nauczyciele jako grupa zawodowa rozpoczynająca swoją pracę mogą być już obciążeni negatywnymi skutkami ukrytego programu” (Kwiecińska R., Kwieciński Z., 1997, s. 60-63).

Na pewno warto przyrzeć się bliżej temu, jaki jest ukryty program uczelni wyższych, jak studenci radzą sobie w tej rzeczywistości oraz czy i jakie strategie działania wytwarzają. Ważne wydaje się pytanie: jak własne doświadczenia edukacyjne, które na pewno były naznaczone koniecznością odczytania i radzenia sobie z ukrytym programem szkoły, wpłynęły na funkcjonowanie w roli pedagoga?

## Bibliografia

- Arcimowicz K. (1997). Wzory męskości propagowane w podręcznikach Przystosowanie do życia w rodzinie. W: Brach-Czaina J. (red.) *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*. Białystok: Trans Humana.
- Buczowski A. (1997). Dwa różne światy, czyli jak socjalizuje się dziewczynkę i chłopca. W: J. Brach-Czaina (red.) *Od kobiety do mężczyzny i z powrotem. Rozważania o płci w kulturze*. Białystok: Trans Humana.
- Chmura-Rutkowska I. (2002). „Fartuchowce” i strażacy – czyli płęć w elementarzu. *Forum Oświatowe*, 2.
- Dziedzic B. (1997). Ukryty program w internacie. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1.
- Falkiewicz-Szułt M. (2006). *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Kraków: IMPULS.
- Gęsicki J. (1999). *Jak nie zwiariować w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Ginsburg M., Cliff R. (1997). Ukryty program akademickiego przygotowania nauczycieli. *Acta Universitatis Nicolai Copernici* XIII.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Janowski A. (1988). Ukryty program polskiej szkoły. *Res Publica*, 4.
- Janowski A. (1998). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.

- Janowski A. (2002). *Pedagogika praktyczna – zarys problematyki – zdrowy rozsądek – wyniki badań*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Janta B., Wesołowska A. (2003). Ukryty program szkoły na Kaszubach jako przejaw władzy symbolicznej. *Kultura i Edukacja*, 2.
- Jędrzejewski M. (1999). Drugie życie w internacie ośrodka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 5.
- Jędrzejewski M. (2000). „Drugie życie” szkoły. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3.
- Karkowska M., Czarniecka W. (2000). *Przemoc w szkole*. Kraków: IMPULS.
- Kawecki I. (1991). Dlaczego nauczyciele są nauczycielami? *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3.
- Klus-Stańska D., Romankiewicz B. (1995). Komunikaty nauczycielek przedszkoli jako nośnik ukrytego programu. *Wychowanie w Przedszkolu*, 3.
- Kwiecińska R. Kwieciński Z. (1997). Ukryty program w procesie kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian. *Rocznik Pedagogiczny*, 20.
- Kwieciński Z. (1995a). Praca w szkole jako złudzenie (studium przypadku). W: Z. Kwieciński. *Socjopatologia edukacji*. Wyd. 2 popr. Olecko: MWN.
- Kwieciński Z. (1995b). Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły. W: Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*. Wyd. 2 popr. Olecko: MWN.
- Marciniak E. (1997). Ukryty wymiar kinetycznych zachowań komunikacyjnych. *Studia Pedagogiczne*, LXII.
- Meighan R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: UMK.
- Nalaskowski A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: IMPULS.
- Nowotniak J. (2002). *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*. Szczecin: KWADRA.
- Nowotniak J. (2005). Temporalne wzory organizacji życia młodzieży w szkole, czyli o poczuciu niedogodności w czasie. W: R. Leppert, Z. Melosik, B. Wojtasik (red.) *Młodzież wobec niegościnnnej przyszłości*. Wrocław: WN Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Okoń W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Pedagogika. Leksykon*. (2000). B. Milerski, B. Śliwerski (red.). Warszawa: WN PWN.
- Poznaniak W. (1991). Stygmatyzowanie uczniów starszych klas szkoły podstawowej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2.
- Przybysz A. (2007). Obrazy kobiecości i męskości w podręcznikach do przedmiotu „wychowanie do życia w rodzinie” w gimnazjum – komunikat z badań. *Przegląd Pedagogiczny*, 1.
- Richardson V. (1998). *Czas i przestrzeń*. W: R. Arends. *Uczymy się nauczać*. Warszawa: WSiP.
- Rylke H. (1984a). Drugi program w szkole. Raport z badań pilotażowych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Rylke H. (1984b). Drugi program w szkole. Rola osobistego wymiaru w pracy nauczyciela. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Siarkiewicz E. (2000). *Ostatni bastion czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*. Kraków: IMPULS.
- Słownik socjologii i nauk społecznych* (2004). Marshall G. (red. nauk.), Tabin M. (red. nauk. polskiego wydania). Warszawa: WN PWN.

- Starek J. (2005). „Drugie życie” – 22 lata doświadczeń. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1.
- Zawadzki P. (2005). Determinanty „drugiego życia” szkoły. *Wychowanie na co dzień*, 1-2.
- Zemło M. (1996). Ukryty program szkoły. *Studia Socjologiczne*, 1.
- Zierkiewicz E. (1998). Rola pedagoga szkolnego z punktu widzenia pedagogiki krytycznej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3.
- Żłobicki W. (2002). *Ukryty program edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*. Kraków: IMPULS.