

**Elżbieta Zawadzka-Bartnik**

Uniwersytet Warszawski

*e.zawadzka@uw.edu.pl*

## **CZEGO POWINNIŚMY UCZYĆ A CZEGO UCZYMY – ROZWAŻANIA O EDUKACYJNYCH ZŁUDZENIACH**

### **What we should teach and what we teach – a consideration of educational illusions**

The aim of this article is to point out significant differences between the planned goals of education and their current implementation as indicated by research in schools (by students and teachers) and in institutions of further education which prepare future teachers for the profession. I refer to the notion of the “hidden curriculum” and its influence on students and teachers, which are (among others): an instrumental approach to the teaching and learning process, curricular and organizational inadequacies, and our unconscious attitudes, which are the essential cause of educational illusions. The article ends with suggestions on how to improve effectiveness in education.

**Keywords:** educational illusions, goals and their current implementation, education of foreign language teachers, “hidden curriculum”, educational effectiveness

**Słowa kluczowe:** złudzenia edukacyjne, cele a ich realizacja, kształcenie nauczycieli języków obcych, „ukryty program”, efektywność edukacji

### **1. Wprowadzenie**

W moim artykule chciałabym wykazać na szerszym tle edukacyjnym, jak często ze względu na nieświadomość pewnych mechanizmów i kontekstów, w których funkcjonuje edukacja, ale też pod wpływem biurokratycznych ograniczeń i konieczności organizacyjnej ulegamy edukacyjnym złudzeniom. Sądzimy, że

uczmy tego, co powinniśmy, co zamierzamy, co uczniom/ studentom /nauczycielom jest najbardziej potrzebne, a także, że uczmy efektywnie, w sposób zalecany w programach, podstawach programowych, standardach kształcenia. To, czego uczmy i jak uczmy, nie zawsze jednak jest zgodne z oficjalnymi wymaganiami. Moje rozważania dotyczyć będą nauczania głównie studentów, przyszłych nauczycieli i doskonalących się nauczycieli pracujących zawodowo, choć pośrednio i uczniów. Ponieważ uważam, że praca nauczyciela języka obcego nie ogranicza się do „nauczania języka”, mówiąc o nauczycielu, będę miała na myśli grupę zawodową, w której skład wchodzi nauczyciele języków obcych.

Pytanie, czego powinniśmy uczyć, wydaje się dość banalne, o ile pod pojęciem powinności rozumiemy jedynie zewnętrznie narzucony obowiązek. Odpowiedzi znajdujemy przecież w programach nauczania, standardach kształcenia czy bardzo bogatej, krajowej i zagranicznej literaturze. O pracy nauczyciela, jego kompetencjach, trudnościach etc. dyskutowaliśmy już na licznych konferencjach. Ja, także w moich poprzednich wystąpieniach, analizowałam założenia i edukacyjne iluzje tzw. kompetencyjnego podejścia (Zawadzka-Bartnik, 2013) czy konsekwencje rynkowego podejścia do edukacji dla nauczyciela, utrudniające realizację idei refleksji w tym zawodzie (Zawadzka-Bartnik, 2014).

## 2. Stan edukacji – wyniki badań i opinie

Choć dobrze wiemy, że podmiotowość, autonomia, kreatywność stanowią filary kształcenia na wszystkich jego etapach, a edukacja powinna przygotowywać do życia i późniejszej pracy zawodowej, wyposażać w odpowiednie kompetencje, system wartości, umożliwiać rozwój etc., to jednak wyniki badań nad stanem edukacji w szkole, kształceniem studentów czy pracą zawodową nauczyciela wydają się przeczyć założeniom oraz przeczą realizacji przez nas naszych powinności.

Szkołę określa się jako skansen kulturowy, nie tylko niezapewniający kompetencji do radzenia sobie we współczesności, ale wręcz pielęgnujący kompetencje bezużyteczne (*Edukacja w Polsce*, 2013). Nigdzie nie jest tak wysoko oceniana odtwórczość, schematyczność, brak oddolnej inicjatywy i koncepcyjności, jak w szkolnej klasie (Klus-Stańska, 2008: 26). Nasi uczniowie mają znaczne trudności w zadaniach wymagających samodzielnego wnioskowania i stawiania hipotez czy argumentowania (*Raport IBE*, 2010). W 2014 r. matury (mimo stale obniżanych wymagań i 30% poprawności niezbędnej do jej zdania) nie zdało 29%, tj. 86 tys. uczniów, co oznacza o 10% mniejszą zdawalność niż w roku ubiegłym. Z wielu przedmiotów średnie wyniki osiągnięte przez maturzystów nie przekraczają połowy punktów możliwych do zdobycia. Nieuczciwość, ściąganie, plagiaty etc. stają się coraz bardziej powszechne.

Pewna poprawa wyników uczniów, wynikająca z ostatnich badań PISA, nie jest skutkiem radykalnej zmiany formuły edukacji szkolnej, lecz raczej czarno- i wolnorynkowych usług edukacyjnych, gdyż połowa uczących się korzysta z korepetycji. Kompetencje informacyjne (w tym informatyczne) są na bardzo niskim poziomie, tzw. netykieta nie jest znana, a najważniejszym kryterium wyboru źródeł dla ucznia – niestety i studenta – nie jest wiarygodność i aktualność informacji, lecz łatwość i szybkość dostępu (por. Jasiewicz, 2012: 154). Podobne braki dotyczą kompetencji społecznych i wychowania obywatelskiego. Umiejętności interpersonalne są zaburzone. Młodzi ludzie nie są zainteresowani sferą publiczną, ich wiedza dotycząca zjawisk społecznych jest znacznie mniejsza niż rówieśników z 27 krajów, a idea społeczeństwa obywatelskiego jest dla większości sloganem (za: Śliwerski, 2013: 163). W treściach nauczania dominuje tzw. informacyjna strona kształcenia nad osobowościową, wypierane jest poznawcze kształcenie nastawione na rozumienie i interpretowanie świata, stanowiące podstawę świadomego i krytycznego funkcjonowania.

Rynek stał się wyznacznikiem typu absolwenta uczelni. Uczelnia traktowana jest jak przedsiębiorstwo, zanika więc potrzeba wiedzy ogólnej, kreatywności, autonomii. Wiedza ma być pragmatyczna, do szybkiego zastosowania. Priorytetem dla studiujących jest to, co mogą dzięki studiom mieć, a nie to, kim dzięki nim mogą być (Potulicka, 2010: 317 i n.). Wprowadzana reforma kształcenia wyższego obniża jeszcze (przez obniżanie poziomu kadry) wymagania i poziom nauczania.

Na temat poziomu kształcenia nauczycieli brakuje systematycznej wiedzy. Zdaniem Pólturzyckiego (2008) kształcenie nauczycieli odznacza się pełnym bałaganem, sprzecznościami, skrajną różnorodnością i woluntaryzmem, a na wyższych uczelniach traktowane jest po macoszemu. Podejście kompetencyjne w kształceniu nauczycieli, w takim ujęciu jak jest to obecnie propagowane, stoi w sprzeczności z podstawowymi zasadami pedagogiki humanistycznej (por. Zawadzka-Bartnik, 2013). Wracamy w kształceniu do modelu technicznego (wg typologii Kwiatkowskiej, 2008), tj. zdominowanego przez behawiorystyczne podejście, polegające na wydzielaniu poszczególnych elementów, ich ćwiczeniu i sprawdzaniu. Kształcenie nauczycieli polega głównie na transmisji często fragmentarycznej i niespójnej wiedzy, a brak odpowiednich warunków uniemożliwia aktywne uczenie się. Studenci kierowani bywają na praktykę pedagogiczną do szkół, które często (z powodów organizacyjnych, finansowych, kadrowych) stają się raczej szkołą przetrwania, a nie miejscem zdobywania zakładanych doświadczeń dydaktycznych.

Nieuwzględnienie przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (choćby w formie aneksu) specyfiki językowej w standardach kształcenia nauczycieli, mimo zgłaszanych przez Polskie Towarzystwo Neofilologiczne postulatów,

doprowadziło do dominacji zajęć ściśle psychologiczno-pedagogicznych nad glottodydaktycznymi, bez oczekiwanej i niezbędnej aplikacji teorii komunikacyjnych, psychologicznych i pedagogicznych do nauczania języków obcych. W wyniku tego – przy ograniczonym czasie zajęć i liczebnych grupach – głównie utrwalane są nie zawsze słuszne teorie osobiste uczących, a w przyszłości powielane nie zawsze efektywne działania.

Nauczyciele rzadko stwarzają uczniom warunki do podmiotowego funkcjonowania, rzadko podejmują w relacjach z uczniami działania zachęcające ich do samodzielności, w niewielkim stopniu stwarzają możliwości rozwoju umiejętności poznawczych i wrażliwości na rzeczywistość. Przekazywane przez nich informacje są często uproszczone, wyidealizowane, mało przydatne w życiu. Nauczyciele tworzą różnego typu fikcje, bagatelizują różne formy nieuczciwości ucznia (Knasiecka-Falbierska, 2010: 178). Według badań Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka (*Raport...*, 2010: 25 i n.) nauczyciele nie są przygotowani do nauczania włączającego, przy lawinowo zwiększającej się liczbie uczniów z orzeczeniem poradni psychologiczno-pedagogicznych. Wielu nie wie, czym są indywidualne programy nauczania, nie potrafi sprostać problemom wychowawczym, nie zna podstaw programowych etc. Ponad 40% badanych nauczycieli nie wie, czego ma uczyć w ramach edukacji obywatelskiej, co piąty nie dostrzega różnic rozwojowych i potrzeb indywidualizacji pracy, 3/4 nie potrafi oceniać opisowo i rezygnuje z oceniania formatywnego na rzecz finalnego, traktując ocenianie nie jako narzędzie kształcenia, ale rozliczania z wiedzy. Nastąpiło samoograniczenie powinności zawodowych nauczyciela do roli wykonawcy narzuconych celów, realizacji określonych dyrektyw. Zawód ten został zredukowany do wymagań szkoły rozumianej jako zamknięty system ról o względnie powtarzalnych właściwościach. Koncentracja nauczyciela na realizacji programu uniemożliwia rzeczywiste interakcje z uczniami, skłania do rutyny i naśladownictwa nie zawsze dobrych i nieuwzględniających indywidualnych potrzeb uczących się wzorów.

Raport IBE z 2014 r. wykazał, że w zakresie nauczania języków obcych wielu nauczycieli za główny cel uważa przygotowanie uczniów do egzaminu, a co drugi nauczyciel wskazuje podręcznik jako podstawę decyzji o treściach nauczania. Według 90% gimnazjalistów to głównie nauczyciel mówi do uczniów podczas lekcji i to on jest podstawowym modelem i źródłem danych językowych. Pracę w grupach potwierdza tylko 10% uczniów – przy czym liczba uczniów w klasie nie determinuje doboru form pracy. Uczniowie mówią w języku obcym podczas pracy w grupach i w rozmowach między sobą na lekcji bardzo rzadko lub wcale (potwierdza to 63%), oceniani są głównie na podstawie prac pisemnych (55%), przy czym preferowane są testy z gramatyki i leksyki (58%). Ocenianie ustnych wypowiedzi potwierdza jedynie 24% uczniów.

Kształcenie i doskonalenie nauczycieli jest – jak pisze Denek (2008: 46) – piętą achillesową reformy systemu edukacji. Liczba publicznych placówek doskonalenia nauczycieli jest bardzo mała i nie realizują one znacznej części obowiązków zawodowych, na jednego doradcę metodycznego przypada średnio ok. 600 nauczycieli. Nauczyciele mają zbyt mało systematycznego oraz merytorycznego wsparcia i doradztwa ze strony odpowiednio do tego przygotowanej kadry, a wiele szkoleń odbiega od ich potrzeb. Stopnie awansu zawodowego i cała procedura doskonalenia nie spełniają ich oczekiwań. Według raportu IBE z 2014 r. połowa nauczycieli ma najwyższy stopień zawodowy osiągnięty zbyt wcześnie (raport z 2010 r. podawał prawie 70%), co powoduje zanik motywacji do ustawicznego doskonalenia się. Awans stał się celem samym w sobie. Zamiast dążenia do rzeczywistego rozwoju i doskonalenia zawodowego, nauczyciele nierzadko gromadzą potwierdzenia z nie zawsze odbytych kursów i konferencji zapewniających im kolejne stopnie awansu.

Badania TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), przeprowadzone w 34 krajach i regionach świata (IBE, 5.07.2014) wykazały, że działania związane z doskonaleniem zawodowym podejmuje (wg deklaracji polskich nauczycieli) aż ponad 90% z nich, natomiast według badań NIK (2012) 1/3 nauczycieli nie podnosi swoich kwalifikacji, a spośród nauczycieli dyplomowanych 35% nie korzystało z form doskonalenia w trakcie trzech kolejnych lat, przy czym zajęcia te krytycznie oceniało blisko 60% nauczycieli. Rzetelność oceny pracy i dorobku zawodowego nauczyciela pozostawia także wiele do życzenia. Praca polskich nauczycieli jest oceniana bardzo rzadko (raz na dwa lata lub rzadziej) i tylko przez dyrektora, podczas gdy w większości badanych krajów nauczyciele są oceniani raz lub dwa razy w roku przez odpowiednio do tego wybrany zespół.

### **3. Edukacyjne złudzenia i ich przyczyny**

Przytoczone tu badania i opinie dowodzą, że rzeczywistość edukacyjna bywa zgoła inna od zakładanej, a to, czego uczymy i jak uczymy, nie zawsze jest zgodne z oficjalnymi wymaganiami (programem, podstawą programową, standardami), a także z naszymi przekonaniem, zamierzeniami, nie mówiąc o oczekiwaniach uczniów/studentów czy społeczeństwa. Czego zatem i jak uczymy – w szkole uczniów, w szkole wyższej studentów, doktorantów/przyszłych nauczycieli czy też nauczycieli pracujących zawodowo? Jest to pytanie z rodzaju pytań retorycznych, ale warto może podać choć dwie odpowiedzi.

Jeśli zamiast realizacji zasad podmiotowości, autonomii i kreatywności jako podstaw nowoczesnej edukacji dostosowujemy nasze działania do standaryzacji oraz kontroli jakości (raczej ilości) zrealizowanych podstaw programowych czy

standardów kształcenia, dajemy przyszłemu nauczycielowi do ręki gotowe scenariusze zajęć i masę zasad spisanych w ulubionym języku powinności (nauczyciel powinien...), akceptujemy odtwórczość studentów, fikcję i pozór, to poprzez ograniczenie wszelkich działań autonomicznych czynimy przyszłego nauczyciela bezwolnym instrumentem pozbawionym samoświadomości i odpowiedzialności.

Jeśli pracownicy dydaktyczni w ramach akcji związanej z realizacją Krajowych Ram Kwalifikacyjnych wypełniają tabelki z wymyślonymi, często ani nie potrzebnymi, ani realnymi efektami kształcenia, a ich zajęcia z języka obcego są oceniane przez trenerów o przygotowaniu menadżerskim, jeśli zajęcia dotyczące kształcenia nauczycieli powierza się młodym asystentom czy doktorantom bez odpowiedniego i solidnego przygotowania pedagogicznego, przekazujemy studentom jednocześnie informację, że w kształceniu nie ma celowości, spójności i przemyślanych działań, a jakość kształcenia podnosi się przez „odhaczanie” zadeklarowanych efektów. Potwierdzamy, że tak naprawdę w różnego typu szkoleniach chodzi głównie o sprawozdawczość, nie należy ich zatem traktować poważnie, bo przecież kształcić każdy może.

Dlaczego istnieją takie rozbieżności między zakładanymi przez nas celami a ich rzeczywistą realizacją? Chętnie przyjmujemy, że przyczyna leży po stronie uczniów/studentów, w ich bierności, niechęci do wysiłku, konformistycznym stosunku do kadry nauczającej, instrumentalnym podejściu do nauki. Źródło niepowodzeń postrzegamy również w niedoskonałościach założeń programowych i organizacyjnych całego systemu, niespójności i fragmentaryczności programów, w treściach i sposobie kształcenia nauczycieli, ogólnej niemożności; rzadziej dostrzegamy je we własnych, często nieświadomych postawach, działaniach i zaniedbaniach. Rzeczywistość edukacyjna jest jednak bardziej skomplikowana, niż nam się często wydaje.

Dla lepszego zrozumienia złożoności uwarunkowań edukacyjnych, dynamiki i różnorodności kontekstu wspomnianych rozbieżności oraz złudzeń edukacyjnych warto się odwołać do wprowadzonej w 1968 r. przez Jacksona (Janowski, 1989) kategorii tzw. ukrytego programu (inaczej programu niepisanego, utajonego). Jest to niejako „drugie dno” edukacji obejmujące wszystkie doświadczenia podmiotów uczestniczących w edukacji, których nie można uznać za oficjalnie zaplanowane. Ukryty program to wyniki i produkty uboczne działalności szkoły – też szkoły wyższej czy środowiska pozaszkolnego – tj. to, co zostało przyswojone w sposób niezamierzony obok oficjalnego, jawnego programu (zapisanego w podstawie programowej, statucie szkoły etc.), a często stojące z nim w sprzeczności. Ukryty program stanowi element otaczającej nas rzeczywistości i działa na poziomie szkoły/uczelni jako instytucji (przestrzeń architektoniczna, rozkład zajęć, podział władzy), programów i treści kształcenia (też zawartych w podręcznikach czy lekturach). Dotyczy także samego

nauczyciela, jego postaw, poglądów, oczekiwań i uprzedzeń względem uczącego się, sposobu oceniania, języka oraz stylu komunikowania się, tj. zwykłej codzienności szkolnej (Meighan, 1993: 69 i n.). Zjawisko to w bardzo ciekawy sposób opisał Janowski w książce pod znamienym tytułem „Uczeń w teatrze życia szkoły” (1989), a badania ukrytego programu były prowadzone w ostatnich latach m.in. przez Wolana 2001, Żłobickiego 2002, Pryszmont-Ciesielską 2010, Kowalską 2012, Pankowską 2013. Perspektywa ukrytego programu umożliwia w interpretacji krytycznej socjologii edukacji analizę pewnych zjawisk i problemów uznawanych za oczywiste, które jednak maskują ukryty sens rzeczywistej edukacji (Pryszmont-Ciesielska, 2010: 20).

Występowanie wielorakich sfer zachowań kadry pedagogicznej i kierowniczej, uczniów i studentów nieprzystających do oficjalnie głoszonych haseł, deklaracji i założeń programowych potwierdziły m.in. badania sondażowe Wolana (2001), przeprowadzone wśród studentów i młodszych pracowników naukowych. Pozwoliły one na wyodrębnienie pewnych grup tematycznych związanych z ukrytym programem, np.: Miejsce edukacji jako „szkoła przetrwania”; Zdehumanizowany stosunek do uczniów/studentów i koniunkturalizm; Formalizm i encyklopedyzm dydaktyczny; Wygodnictwo, pozorowane działania, niekonsekwencja zachowań i obłudna pedagogiczna nauczających czy anomalia organizacyjne i biurokratyczna formuła zarządzania. Przedstawione w wypowiedziach badanych przykłady dysfunkcjonalności organizacyjno-pedagogicznej, nierespektowania zasad wychowawczych i norm społecznych, niekonsekwencji działania, formalizmu, koniunkturalizmu, a nawet zwykłej prywaty są dowodem, że trzon ukrytego programu stanowi rozbieżność między oficjalnym, założonym a rzeczywistym obrazem edukacji, a także, że kształtuje on postawy uczących się wobec edukacji w stopniu większym niż świadome i zamierzone działania nauczających. Ukryty program doprowadza, jak widzimy, wbrew naszym intencjom, do wielu anomalii i zaburzeń w procesie kształcenia. Jego konsekwencje, (tj. czego rzeczywiście uczy szkoła, też uczelnia), dobitnie ujmują Postman i Weingartner (za: Michałowska, 2010: 20), a mianowicie, że: „Bierna akceptacja jest lepsza niż aktywny krytycyzm; Odkrywanie wiedzy jest poza zdolnością ucznia; Odtwarzanie jest najwyższą formą osiągnięcia intelektualnego; Opinie władzy należy cenić i ufać jej bardziej niż we własne sądy; Uczucia są nieistotne w uczeniu się; Zawsze istnieje jedna właściwa odpowiedź na zadane pytanie; Konkurencja jest ważniejsza od współpracy; Pisanie jest ważniejsze niż myślenie; Własne interesy są ważniejsze niż interesy innych, a mężczyźni są ważniejsi niż kobiety”. Dzieje się tak, gdyż treści nauczania poza wiedzą faktograficzną przekazują również ideologię, system wartości, ale też stereotypy oraz uprzedzenia – i to nie tylko przez to, co zawierają, ale też przez to, co pomijają, ponieważ ich brak lub marginalizowanie

jest utożsamiane z nieistotnością. Podręczniki i przekazywane przez szkołę/uczelnię wiadomości, a właściwie ich ukryty program, nie odzwierciedlają rzeczywistej sytuacji społeczno-polityczno-kulturowej. W dalszym ciągu propagowane są np. stereotypy płciowe, tradycyjne wzory ról kobiecych i męskich oraz męska wizja świata, co prowadzi do stereotypizacji roli kobiety (powielania nieistniejącej struktury społeczno-politycznej), nietolerancji (ukrywany szowinizm) oraz wypaczenia wiedzy, a także utrudnia funkcjonowanie w dorosłym życiu (Pankowska, 2009).

Reakcją uczących się na ukryty program instytucji edukacyjnych bez względu na rodzaj szkoły, płci czy środowiska są znane nam tzw. strategie przetrwania, umożliwiające bezpieczne przebycie ścieżki edukacyjnej od „maskarady” – pozorowanego zaangażowania przy minimalnym wysiłku – stosowania zasady „trzech Z” (zakuć, zdać, zapomnieć), podporządkowania, konformizmu, tzw. „szwejkizmu” – obłaskawiania i podlizywania się dla zrobienia na początku dobrego wrażenia, przez wygłupy, żarty, humor, do bierności, obojętności i wycofania (Pańtak, 1998; Kowalska, 2012). Okazuje się, że także nauczyciele stosują strategie i przyjmują określone postawy, tworząc i realizując ukryty program. Zalicza się do nich m.in. socjalizację – technikę skłaniającą uczących się do zaakceptowania norm szkoły i wymagań nauczyciela, dominację – okazywanie swojej władzy, złośliwe komentarze, terapię zajęciową – zapewnianie za wszelką cenę czasu, aby zająć czymś uczących się, rytuał i rutynę – niezmiennność porządku lekcji dla zapewnienia posłuchu i ułatwienia sobie pracy, fraternizację – fałszywe bratanie się z uczącymi, czy wycofywanie się – nieobecność duchem (Janowski, 1989). Natomiast wśród pracowników naukowo-dydaktycznych można także zaobserwować bierność i konformizm, marazm, dystans, krytykę oraz kontestację (Pryszmont-Ciesielska, 2010: 198).

Ukryty program wzmacnia nierówny podział władzy między nauczycielem akademickim i studentem – przyszłym nauczycielem, czy go bycia uległym, bezkrytycznym, podporządkowującym się, ponieważ gwarantuje to satysfakcjonujące ukończenie edukacji, w przyszłości natomiast powoduje, że mimo demokratycznej orientacji i liberalnego stylu myślenia o nauczaniu, wielu nauczycieli kieruje się autorytaryzmem i konserwatyzmem, jest skoncentrowanych na odtwarzaniu wiedzy i utrwalonych schematów, przyzwyczajają się do bierności, konformizmu oraz podporządkowywania się decyzjom innych, co prowadzi do nabywania przez nich cech osoby zewnątrzsterownej, bezradnej, ale też łatwo przystosowującej się do często niesprzyjających warunków (Pryszmont-Ciesielska, 2010: 32; Pankowska, 2013: 23-25).

Ukrytego programu, którym przesiąknięte są instytucje edukacyjne, nie można wyeliminować (ma też zresztą pewne pozytywne strony), ale przez identyfikację jego przejawów można równoważyć ewentualne negatywne



konsekwencje, do czego niezbędne jest uświadomienie jego obecności i rozbudzenie krytycznej postawy (Pryszmont-Ciesielska, 2010: 33). Problem jednak w tym, że nauczający nie zdają sobie zazwyczaj sprawy z faktu, że pod warstwą oficjalnych celów i wypowiedzi w instytucji edukacyjnej istnieje drugie życie, że nauczyciel sam tworzy i bierze udział w realizacji ukrytego programu. Dla większości dyplomowanych nauczycieli uczestniczących w badaniach przeprowadzonych przez Pankowską (2013) dotyczących ich wiedzy o ukrytym programie szkoły, kategoria ta była nieznana lub mało znana. Prze czytane przez nich na ten temat materiały (zasugerowane w ramach szkolenia) uznali za co najmniej kontrowersyjne, a ich reakcje na informacje dotyczące ukrytego programu ujawniły całe spektrum postaw: od zdawkowej czy bardziej refleksyjnej akceptacji, przez ambiwalencję (częściową akceptację), do wyraźnej niezgody.

Najwięcej i najbardziej zróżnicowanych wypowiedzi było wyrazem sprzeciwu wobec przedstawionej nauczycielom w tekstach interpretacji rzeczywistości szkolnej z perspektywy krytycznej socjologii edukacji. Wypowiedzi te wyrażały intelektualny opór przed przyjęciem informacji na temat ukrytego programu, a także emocjonalną postawę obronną w formie zaprzeczenia (nieprzyjmowania do wiadomości nieprzyjemnych, nieakceptowanych przez nauczyciela informacji lub bagatelizowania problemu), idealizacji rzeczywistości szkolnej (zwłaszcza nauczycieli jako grupy zawodowej), projekcji (przypisywania negatywnych zjawisk i zachowań, także odpowiedzialności za nie innym podmiotom), racjonalizacji (uzasadniania swoich zachowań zgodnie z aprobowanymi społecznie normami, usprawiedliwiania szlachetnymi motywami działania) oraz nawet zachowań agresywno-obronnych (będących wynikiem zinterpretowania ukrytego programu szkoły jako ataku na siebie jako grupę zawodową bądź na szkołę jako instytucję). Dzieje się tak, ponieważ proces nabywania wiedzy przez nauczyciela nie jest neutralny poznawczo. Silna identyfikacja z zawodem tworzy dla nauczyciela pewną ramę odniesienia w postrzeganiu świata i może być barierą dla treści, które kwestionują dotychczasowe przekonania i doświadczenia, a emocjonalny, nie zaś racjonalny odbiór krytycznego spojrzenia z zewnątrz na szkołę i grupę zawodową, prowokuje reakcje obronne (Pankowska, 2013: 25).

#### **4. Wnioski dotyczące kształcenia i doskonalenia nauczycieli**

Skoro ukryty program działa na poziomie szkoły/uczelni jako instytucji, programów kształcenia, treści, działań nauczyciela i nie można go wyeliminować, skoro oficjalne założenia i standardy i tak – jak wykazują badania – nie zawsze są realizowane w sposób satysfakcjonujący, to może zamiast szukania usprawiedliwienia dla wszelkich naszych niepowodzeń czy nieprawidłowości działań w czynnikach

wyłącznie zewnętrznych, zacznijmy od siebie. Nas, czyli nauczycieli akademickich kształcących nauczycieli oraz nauczycieli pracujących z uczniami. Skoro okazuje się, że tworzymy ukryty program i uczestniczymy w nim, że akceptujemy różne mity i stereotypy oraz że żyjemy w świecie złudzeń edukacyjnych, a nasze emocje uniemożliwiają nam krytyczną autorefleksję, to postarajmy się wpierw u siebie i w swoim bezpośrednim środowisku zidentyfikować ukryty program, aby móc przynajmniej ograniczyć lub zrównoważyć jego działanie. Podawane często przyczyny niewystarczającego udziału nauczycieli w procesie doskonalenia, takie jak: brak odpowiedniej oferty (47%), trudności pogodzenia doskonalenia z obowiązkami rodzinnymi (44%) czy planem pracy (33%), kwestie finansowe stanowią chyba w wielu przypadkach jedynie rodzaj samousprawiedliwienia – skoro dla 60% badanych (Raport IBE z 2014 r.) doskonalenie było bezpłatne, a 25% ponosiło tylko częściową opłatę, skoro 25% badanych nauczycieli nie pełniło żadnej dodatkowej funkcji w szkole, a na doskonalenie przeznaczali łącznie jedynie średnio cztery dni w roku. Może bardziej wynika to z faktu, że 92% nauczycieli jest zadowolonych z jakości swojej pracy, nie zawsze chyba obiektywnie oceniając jej wyniki.

Zadajmy sobie pytanie, czy nie jest przypadkiem tak, że uczestniczymy w tej grze pozorów nie tylko dlatego, że nie zdajemy sobie z tego sprawy, ale też, że jest to dla nas czasem wygodniejsze. Może zatem przeanalizujemy bardziej wnikliwie prawdziwe motywy naszych działań. Przełożenie „winy” na uczących się czy system zwalnia nas przecież z konieczności głębszej refleksji nad przyczynami wspomnianej rozbieżności, a przede wszystkim z osobistej za nie odpowiedzialności, a motywy „własnego interesu” (tj. pozytywnego obrazu siebie, realizacji powinności bez nadmiernego obciążenia etc.) bywają – jak wiemy – ważniejsze niż motywy rzetelnej pracy.

Zastanówmy się, co dla nas, a nie dla ministerialnych urzędników, stanowi sens edukacji. Czego potrzebuje uczeń jako człowiek, obywatel i przyszły pracownik? Czego potrzebuje zatem przyszły nauczyciel i nauczyciel już pracujący? W jakim zakresie powinien być przygotowany, aby mógł pomóc uczniowi/studentowi w rozwiązywaniu problemów egzystencjalnych, w samorealizacji i doskonaleniu osobowym, w zrozumieniu coraz bardziej złożonej rzeczywistości? Celem edukacji jest – jak słusznie pisze Szempruch (2012: 55) – „uczynić człowieka zdolnym do kształtowania własnej drogi życiowej, przenikanie jej wartościami i ideą demokracji, wyrażającej się w dążeniu do wolności, różności, współdziałania, współodpowiedzialności, w wychowaniu do pluralizmu, tolerancji i szacunku wobec innych”. Edukacja powinna być zatem zorientowana humanistycznie i być narzędziem rozwoju jednostki i społeczeństwa, przygotowywać do życia społecznego i samorealizacji, poznawania świata i wyzwań cywilizacyjnych.

Czy zatem świadomy nauczyciel – też wykładowca szkoły wyższej – musi zgodnie z ideologią rynkową kształtować konsumenta i dobrze przystosowanego pracownika, skoncentrowanego na sobie, umiejącego dopasować się do wymaganych reguł, czy raczej starać się formować człowieka umiejącego wyznaczać swoje cele życiowe i konsekwentnie je realizować we współpracy z innymi, rozumiejącego otaczający nas skomplikowany i stale zmieniający się świat, kształtującego swoje zainteresowania, dążącego do samorealizacji etc. Jest to decyzja fundamentalna dla edukacji na wszystkich poziomach. Do realizacji tej drugiej możliwości nie wystarczy bowiem stale jeszcze propagowane wśród uczniów/studentów zapamiętywanie i odtwórczość, ale niezbędna jest umiejętność selekcji, przetwarzania i interpretacji informacji, krytycznej analizy problemów oraz poszukiwania ich rozwiązań. Chodzi przecież o wychowanie obywateli mających wykształcone postawy i nawyk do uczenia się przez całe życie, świadomych swoich praw i obowiązków, krytycznych i otwartych na zmiany. Wśród licznych umiejętności i postaw ucznia/studenta z pewnością można wyróżnić te najważniejsze, umożliwiające późniejsze skuteczne funkcjonowanie w życiu zawodowym i prywatnym, i na nich się głównie skoncentrować, a zatem: szeroko rozumiane umiejętności komunikacyjne, umiejętność integrowania wiedzy z różnych, niekiedy opozycyjnych źródeł i ich interpretacja, umiejętność dokonywania świadomych wyborów, samodzielność, odpowiedzialność, kreatywność, samoświadomość, kooperacja (więcej na ten temat w Raporcie IBE z 2014 r.).

Jeśli opowiemy się za takimi celami edukacji, to może zamiast po raz kolejny zmieniać podstawy programowe, rozpisywać „powinności” i zakreślać w tabelkach, warto zastanowić się, co możemy zmienić sami w kształceniu studentów – przyszłych nauczycieli – oraz w doskonaleniu nauczycieli pracujących zawodowo. Jak, zwracając baczniejszą uwagę na konsekwencje rozbieżności między naszym, czasem dość iluzorycznym „nauczaniem” a naszymi oczekiwaniami, przejąć większą odpowiedzialność za własną pracę i za tych, których mamy kształcić i wychowywać, jak przejść od dydaktyki „pouczania” do tworzenia warunków, inspirowania i wspierania. Może w procesie kształcenia nauczycieli bardziej skoncentrować się na nowoczesnych formach wsparcia jak *mentoring*, *coaching* (Gębska, 2013). Może warto ponownie przemyśleć realizację idei Wewnętrznego Doskonalenia Nauczycieli, może tworzyć przy Zakładach Glottodydaktyki punkty indywidualnego doradztwa zawodowego prowadzone przez specjalistów o najwyższych kwalifikacjach. Możliwość jest z pewnością wiele, nawet wtedy, gdy ich realizacja nie zawsze będzie łatwa.

Wspomnianych w tytule powinności nauczyciela nie można zadekretować biurokratycznymi rozporządzeniami dotyczącymi tego, co nauczyciel – a wcześniej student, uczeń – powinien. Można zadekretować powierzenie obowiązków, jak

pisze Zygmunt Bauman (1996: 74), ale moralna odpowiedzialność odwołuje się tylko do jednostki i może być podjęta tylko indywidualnie. Zdobywane podczas studiów lub dalszego doskonalenia wiedza czy umiejętności mają sens tylko wtedy, gdy uznamy je za osobiście ważne, warte przyswojenia i zastosowania; kiedy wynikają z wewnętrznego przekonania o wartości, słuszności i konieczności podejmowanych działań, a o tym decydują nasze postawy, których „zadekretować” się nie da, gdyż w znacznej mierze zależą od motywacji, aktywności autokreacyjnej i zaangażowania uczącego się i nauczającego.

Skoro obecny system edukacyjny nie przystaje do tak szybko zmieniającego się świata, może powinno się go budować od nowa, uwzględniając główne tendencje, do których zalicza Kwiatkowska (2008: 40-41): „przechodzenie od odpowiedzialności instytucjonalnej do indywidualnej, od przystosowania do rzeczywistości do jej przekształcania, od dominacji czynności powtarzalnych do przewagi czynności twórczych, od dominacji techniczności do dynamicznego wzrostu intelektualności, od kształtowania życia wg wzorów tradycji do myślenia przyszłościowego”. Coraz silniej narzucanej nam technologiczacji, standaryzacji i utowarowienia kształcenia nie da się połączyć z podmiotowością, autonomią, krytycyzmem, kreatywnością, refleksją nauczyciela i ucznia etc. Wiedzę, umiejętności, postawy uczniów, studentów i nauczycieli należałoby zatem przewartościować.

Niezbędne jest tu uaktywnienie własnych zdolności do zachowań autonomicznych. Konieczna jest zmiana myślenia studentów, nauczycieli akademickich i nauczycieli o kształceniu jako procesie zdominowanym przez jednostronny przekaz wiedzy dostarczanej przez nauczającego na rzecz współtworzonej podmiotowości, partnerstwa, wspierania samodzielności w kreowaniu własnej aktywności edukacyjnej oraz wymiany doświadczeń zdobywanych pozainstytucjonalnie. Niezbędna jest głębsza refleksja nad sposobem i możliwością pomocy uczącemu się w doskonaleniu osobowym, w rozumieniu coraz bardziej skomplikowanej rzeczywistości, przygotowaniu do życia w świecie pluralizmu moralnych wartości i konieczności wyborów. Oczekiwany nauczyciel to nie dystrybutor wiedzy, ale przewodnik i tłumacz, animator aktywności samokształceniowej, samodzielności poznawczej i egzystencjalnej. Nauczyciel sam się doskonalący i przygotowujący uczniów/studentów do uczenia się przez całe życie, umożliwiający im zrozumienie ich roli jako obywateli kraju i Europy (tolerancja, akceptacja), uczący efektywnej współpracy, stymulujący myślenie nie o dziś i tu, ale w aspekcie przyszłościowym i globalnym, wspierający i rozwijający indywidualny potencjał uczącego się. Warunkiem takiej pozytywnej przemiany podmiotów edukacji jest – jak sądzę – przede wszystkim przyjęcie świadomej odpowiedzialności za własny rozwój, a przez to także za edukację, w której się uczestniczy.

Za niezbędne uważam odejście od często fetyszyzowanego oficjalnego programu i standaryzacji w kształceniu nauczycieli, które ostatnio coraz silniej się propaguje, niezgodnie ze specyfiką tego zawodu, od instrumentalnego modelu kształcenia nauczycieli wyposażonych głównie w techniczne sprawności prowadzenia zajęć i ich dokumentowania. Kształcenia nauczycieli nie należy – moim zdaniem – normalizować na wzór dziedzin ekonomicznych. Od wyszczególniania, co nauczyciel „powinien”, formułowania efektów „uczeń/student rozumie, pozna, nauczy się, będzie wiedział” nie podniesie się ani jakość edukacji nauczycielskiej, ani szkolnej, ponieważ jak głosi powszechnie znana prawda: od samego mieszania herbata nie stanie się słodsza. Formalizm, który miał regulować funkcjonowanie uczelni, stwarza też fałszywe przekonanie o finalności akademickiego kształcenia nauczycieli, a nauczycielem się staje w wyniku rozwoju i stałego doskonalenia, gdyż wymagane kompetencje są ze swej natury zawsze niegotowe i wciąż niewystarczające wobec niepowtarzalności sytuacji pedagogicznych, o czym wielokrotnie była mowa (por. Kwaśnica, 2004; Kwiatkowska, 2008; Zawadzka-Bartnik, 2013).

Zamiast mnożenia opisów kompetencji i kwalifikacji, podkreślania roli umiejętności jakoby bardziej znaczących niż wiedza, co nie służy podejmowaniu autorozwojowego wysiłku intelektualnego, bardziej potrzebna jest nauczającym (i uczącym się) postawa gotowości do podejmowania wyzwań, otwartości na zmianę, chęci ciągłego uczenia się i reagowania na zmieniającą się rzeczywistość, a także umiejętność całościowej interpretacji problemów współczesnego świata. Dzięki krytycznej autorefleksji, refleksji nad własnym doświadczeniem i zastanę rzeczywistością pedagogiczną, nauczający uzyska możliwość aktywnej dekonstrukcji rzeczywistości, w której uczestniczy, oraz funkcji, jakie w niej pełni (Wolan, 2001; Pryszmont-Ciesielska, 2010: 60). Profesjonalizm nauczyciela, też nauczyciela akademickiego, to jednak nie tylko fachowość niezbędna w skomplikowanej rzeczywistości edukacyjnej wraz z jej ukrytym programem, ale jednocześnie spełnienie wymagań najwyższych standardów poznawczych, działaniowych i etycznych, ponieważ jak twierdzi Seneka: *Najmniej działa się tym, co się mówi, więcej tym, co się robi, ale najwięcej tym, kim się jest.*

## BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. 1996. *Etyka ponowoczesna*. Warszawa: PWN.
- Denek, K. 2008. „Przewodnik po świecie wiedzy, wartości i życia” (w) *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej* (red. K. Żegnałek). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP: 43-56.
- Dudzikowa, M., Knasiecka-Falbińska, K. 2013. (red.). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Edukacja w Polsce: Diagnoza, modele, prognozy. <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2013/01/komitetu-naukowe-pan-o-edukacji.html> DW 24.01.2013.
- Gębska, M. 2013. „Tutoring, mentoring, coaching. Komplementarność zindywidualizowanych form edukacji” (w) *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach* (red. J. Bałachowicz, A. Rowicka). Warszawa: WSP im. J. Korczaka: 24-36.
- Janowski, A. 1989. *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Jasiewicz, J. 2012. *Kompetencje informacyjne młodzieży. Analiza stan faktyczny kształcenie na przykładzie Polski, Niemiec i Wielkiej Brytanii*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Knasiecka-Falbierska, K. 2010. „Relacje nauczyciel-uczeń/uczniowie” (w) *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, t.1. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls: 174-199.
- Klus-Stańska, D. 2008. „Dokąd zmierza polska szkoła” (w) *Dokąd zmierza polska szkoła* (red. D. Klus-Stańska). Warszawa: Wydawnictwo ŻAK: 7-35.
- Kowalska, B. 2012. *Ukryty program szkoły w świadomości uczniów. Interpretacja wyników ankiety* [www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU278](http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU278) DW 21.01.2014.
- Kwaśnica, R. 2004. „Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu” (w) *Pedagogika t. 2*. (red. Z. Kwiecieński, B. Śliwerski). Warszawa: PWN: 291-319.
- Kwiatkowska, H. 2008. *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowska, H. 2011. „Jakość kształcenia ale jaka?” (w) *Jakość kształcenia akademickiego w świecie mobilności i ryzyka* (red. H. Kwiatkowska, R. Stępień). Pułtusk: Wydawnictwo Akademii Humanistycznej: 81-90.
- Meighan, R. 1993. *Socjologia edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Michałowska, D. A. 2010. *Ukryty program szkoły*. <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/6255/1/Ukryty%20program%20szko%C5%82y.pdf> DW 17.06 2014.
- Pankowska, D. 2009. „Czego uczeń dowiaduje się w szkole o ludziach? Ukryty program Szkoły” cz. 3, (w) *Psychologia w Szkole* 1(21): 37-47.
- Pankowska, D. 2013. Nauczyciele wobec wiedzy o ukrytym programie szkoły <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2013.010> DW 17.06 2014.
- Pańtak, A. 1998. „Ukryty program szkoły. Istota, przejawy, uwarunkowania” (w) *Edukacja* 2: 102-109.
- Popławska, A. 2009. „Współczesne gimnazjum - warunki i jakości kształcenia” (w) *Nauczyciel wobec szans i zagrożeń edukacyjnych XXI wieku*, T 1. (red. H. Gajdanowicz). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Potulicka, E. 2010 „Pytania o skutki neoliberalizmu. Aspekt jednostkowy” (w) *Neoliberalne uwikłania edukacji* (red. E. Potulicka, J. Rutkowiak). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls: 311-321.
- Półturzycki, J. 2008. „Standaryzacja kształcenia a kompetencje nauczycieli” (w) *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej* (red. K. Żegnałek). Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP: 9-42.
- Pryszmont-Ciesielska, M. 2010. *Ukryty program edukacji akademickiej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.

- Raport IBE o stanie edukacji. *Nauczyciele 2010* <http://eduentuzjasci.pl/component/content/article/126-informacje/arttykul/233-raport-o-stanie-edukacji-2010.html> DW 16.04.2012.
- Raport IBE o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele. 2014. Warszawa: IBE.
- Raport NIK: Jedna trzecia nauczycieli nie podnosi swoich kompetencji [www.portalkadry.pl/kadry/aktualnosc/DW\\_07.11.2012](http://www.portalkadry.pl/kadry/aktualnosc/DW_07.11.2012).
- Raport z monitoringu Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka 2010 (opr. J. Ciechanowski, B. Chmielewska, E. Czyż, Z. Kołodziej) [www.hfhrpol.waw.pl](http://www.hfhrpol.waw.pl) DW 16.04.2014.
- Śliwerski, B. 2013. *Diagnoza uspołecznionego publicznego szkolnictwa III RP w gorsze centralizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szempruch, J. 2012. *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wolan, T. 2001. *Ukryty program w praktyce pedagogicznej placówek edukacyjnych* <http://gazeta.us.edu.pl/node/208611> DW 16.04.2014.
- Zawadzka-Bartnik, E. 2013. „Problem kompetencji – założenia i edukacyjne iluzje” (w) *Dydaktyka językowa a kompetencje ogólne* (red. J. Stańczyk, E. Nowikiewicz). Bydgoszcz: Wydawnictwo NKJO: 35-47.
- Zawadzka-Bartnik, E. 2014. „Refleksja w zawodzie nauczyciela – założenia a realne możliwości realizacji” (w) *Neofilolog* 43(1). Poznań-Wrocław: 7-23.
- Żłobicki, W. 2002. *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.