

Lektura uzupełniająca

- Bennett S. N. i in. (1980) *Open Plan Schools, Curriculum, Design*, Windsor: NFER-Nelson.
- Cosin B., Dale R., Esland G., Swift D. (red.) (1971) *School and Society*, London: Routledge and Kegan Paul. Szczególnie warte polecenia są dwa artykuły w tym zbiorze: rozdz. 11 napisany przez E. Goffmana oraz rozdz. 13 autorstwa D. J. Bennetta i J. D. Bennetta.
- Dale R. (1972) *The Context of the Classroom*, Milton Keynes, Open University Press. Bardzo łatwa w czytaniu analiza przestrzennych aspektów kształcenia.
- Seaborne M., Lowe R. (1977) *The English School: Its Architecture and Organization 1870-1970*, London: Routledge and Kegan Paul. Badanie historycznych aspektów budynków szkolnych.

Dyskusja i ćwiczenia

1. Korzystając z pomysłów zawartych w dwóch ćwiczeniach badawczych umieszczonych w tym rozdziale, opracuj swoją własną listę pytań do badania konkretnych przestrzeni szkolnych, np. laboratorium chemicznego w szkole średniej.
2. Czasami uważa się, że nauczyciele są podobni aktorom w tym, że muszą dawać „przedstawienia”. Czy to porównanie zawodzi w przypadku kompetencji środowiskowych, które aktorzy traktują znacznie poważniej niż nauczyciele?

Wskazówki do studiowania

1. *Kształcenie bez wyspecjalizowanych do tego budynków*
Uniwersytet Otwarty (The Open University), kolegia (*colleges*) korespondencyjne oraz szkoły radiowe w rzadko zaludnionych regionach Australii funkcjonują bez typowych cech przestrzennych właściwych budynkom szkolnym. Na tej zasadzie działa też szkoła państwowa w Stanach Zjednoczonych; zob. P. Farrington, G. Pritchard i J. Raynor, *The Parkway Programme*, [w:] J. Raynor i J. Harden (red.) (1973) *Readings in Urban Education*, t. 2: *Equality and City Schools*, Milton Keynes; Open University Press.
2. *Klasy szkolne w szkołach początkowych zbudowane na planie otwartym*
Okolo 10% szkół początkowych (*primary schools*) w Anglii i Walii zbudowano na planie otwartym. Jedno z badań im poświęcone to: S. N. Bennett i in. (1980) *Open Plan Schools: Teaching, Curriculum, Design*, Windsor: NFER-Nelson. Na szkołach początkowych skupiają się także dwa artykuły: I. Cooper (1982) *The Maintenance of Order and Use of Space in Primary School Buildings*, *British Journal of Sociology of Education*, 3/3; oraz I. Cooper (1981) *The Politics of Education and Architectural Design: The Instructive Example of British Primary Education*, *British Educational Research Journal*, 7/2.

Rozdział 8

Rozkłady zajęć

Praca rozciąga się, aby wypełnić czas przeznaczony na jej wykonanie.

Prawo Parkinsona

WPROWADZENIE: PRZYDZIELANIE CZASU

W sytuacjach, w których zakłada się, że nie ma wystarczająco dużo czasu na zrobienie wszystkiego, konieczne jest ustanowienie systemów przydzielania czasu wybranym działaniom. Rozbijanie czasu na małe segmenty jest powszechne w bardzo wielu sytuacjach i występuje także przy innych typach działań; sugeruje to poniższy fragment:

Każdy, nawet niedorozwinięty umysłowo pacjent szpitala psychiatrycznego, stosuje rozmaite środki aby rozbić dni, tygodnie, miesiące i lata swojego życia na mniejsze jednostki. Taki podział wielkich całości na mniejsze bloki występuje nie tylko w odniesieniu do czasu. Książki dzielimy na rozdziały, rozdziały na podrozdziały, podrozdziały na części i akapity.

Roth, 1963

Przykłady te, jak sugeruje Roth, pokazują prawdopodobnie różne aspekty tego samego zjawiska psychologicznego.

Wobec problemu rozdzielania czasu stają również szkoły. Żądania dotyczące tego, czego należy się w szkole nauczyć, konkurują z sobą i nawzajem się przelicytowują, a liczbę przedmiotów, które należy włączyć do programu nauczania, uważa się za większą niż dostępny czas; stąd czas określa się jako dobro deficytowe, które należy w jakiś sposób racjonować.

Podobnie jak w przypadku przestrzeni i architektury, sposób rozdzielania czasu w szkołach może dostarczyć pewnego wglądu w to, co się w nich dzieje oraz pewnego spojrzenia na dokonywane tam ukryte założenia.

Rozkład zajęć staje się częścią świadomości uczniów — to powszechnie wiadome. Jest to jedna z charakterystycznych cech kultury szkoły, pozornie oczywistych i z góry uznawanych za niepodważalne:

Jeden z czytelników [...] powiedział nam: „Przez całe moje dzieciństwo, a także w ciągu pierwszych lat mojej pracy jako nauczyciel, żyłem tak, jakbym się znajdował w Księdze Rodzaju: Bóg stworzył świat w ciągu sześciu dni; a tydzień podzielił na trzydzieści pięć godzin lekcyjnych”. Istotnie, pierwszą rzeczą, jaką robi uczeń szkoły średniej, zaczynając nowy rok szkolny, jest przepisanie planu lekcji.

Dale, 1972b

W bardzo krótkim czasie od chwili rozpoczęcia nauki uczeń zaczyna przyjmować jako oczywiste to, że dzień szkolny jest rozbity na bloki czasowe nazwane lekcjami. Czas wolny ma swoją stałą porę, podobnie przerwa obiadowa, początek popołudnia i koniec dnia szkolnego. Ten system został stworzony przez poprzednich pracowników szkoły i ma on pewną podstawę teoretyczną, ale to nie jest uczniom wyjaśniane; system ten zostaje zaakceptowany jako „naturalny”, jeżeli nie nieunikniony, sposób działania.

PYTANIA SOCJOLOGICZNE

Podejście socjologiczne próbuje stawiać opór owemu „uznawaniu z góry za oczywiste” i oferuje w zamian pytania o konkretne typy planów lekcji będące w użyciu, o założenia będące dla nich podstawą, o konsekwencje dla uczenia się ponoszone przez wszystkich, których obowiązują. Postawić można kilka pytań ogólnych:

1. Kto ustala plany lekcji?
2. Co zawierają plany lekcji?
3. Jak ustala się plany lekcji?
4. Dlaczego ustala się plany lekcji i jakie są tego konsekwencje?

ĆWICZENIE BADAWCZE: SZKOLNY PLAN LEKCJI

Twierdzenia wyjściowe

Przydział czasu w szkole jest celowy i skodyfikowany w postaci planu lekcji. Przedmiotem zainteresowania są tu zasady, które leżą u podstaw tego przydziału, ponieważ:

- 1) mogą one mieć konsekwencje dla tego, co jest przyswajane przez uczniów;
- 2) mogą z nich wynikać pomysły psychologiczne, socjologiczne i pedagogiczne uważane często z góry za oczywiste, lecz mimo to możliwe do zakwestionowania.

Cel

Celem tego ćwiczenia jest zakwestionowanie i zanalizowanie założeń leżących u podstaw szkolnych planów lekcji.

Procedura

Zdobądź odpis szkolnego planu lekcji albo weź pod uwagę plan lekcji, z którym sam miałeś jakieś doświadczenia, bądź też uzyskaj dostęp do planszy z planem lekcji (pewnych wyników dostarczy klasowy plan lekcji, jeżeli niedostępny jest plan ogólnoszkolny). Możliwe powinno być wywnioskowanie większości odpo-

wiedzi z samego planu lekcji; wszystkie pytania kierowane do pracowników szkoły muszą oczywiście być taktowne i uprzejme.

1. Kto zaprojektował plan lekcji?
2. Z kim go konsultowano?
3. Z kim, spośród szkolnej społeczności, nie konsultowano go?
4. Kiedy go opracowano?

Jakich dokonuje się tu założeń?

5. Na jakiej zasadzie tworzone są grupy? Wyznaczone? Do wyboru? Według wieku? płci? osiągnięć?
6. Czy wszystkie grupy uczą się tych samych przedmiotów?
7. Jeżeli nie, to kiedy zaczyna się różnicowanie?

Jakich dokonuje się tu założeń?

8. Które trzy przedmioty/zajęcia najczęściej umieszcza się w planie lekcji?
9. Które trzy przedmioty/zajęcia najrzadziej umieszcza się w planie lekcji?
10. Których przedmiotów/zajęć brakuje w planie lekcji?
11. Czy częstotliwość występowania przedmiotów/zajęć zmienia się w zależności od grupy?

Jakich dokonuje się tu założeń?

12. Ile czasu przeznaczają się na jednostkę lekcyjną?
13. Na jakie przedmioty/zajęcia przeznaczają się dwie jednostki lekcyjne?
14. Czy plany lekcji dla chłopców i dziewcząt są takie same?
15. Jeżeli się różnią, podaj szczegóły.

Jakich dokonuje się tu założeń?

16. Jak wygląda porównanie szkolnego planu lekcji z:
 - a) programem kursu wieczorowego lub
 - b) programem klubu młodzieżowego (jeden wieczór w tygodniu albo pełny plan) lub
 - c) programem zajęć college'u technicznego?
17. Dlaczego plan lekcji opracowano w taki właśnie, a nie inny sposób?

DYSKUSJA

Jedną z ogólnych różnic między planami lekcji to różnica między planami w klasach początkowych dla dzieci młodszych (*infant schools*) i dla dzieci starszych (*junior schools*) oraz w szkołach średnich (*secondary schools*). Na plan lekcji w szkole średniej najczęściej składa się duża liczba zróżnicowanych przedmiotów, a dopasowanie ich wszystkich do właściwych klas i nauczycieli jest zadaniem skomplikowanym — tak skomplikowanym, że niektóre szkoły używają do tego celu komputera. W klasach dla najmłodszych mamy z reguły do czynienia z zajęciami zdefiniowanymi ogólnie, takimi jak praca językowa,

praca z liczbami i zajęcia twórcze oparte na plastyce i umiejętnościach praktycznych. Klasy dla dzieci starszych oraz tzw. *middle schools* [odpowiadające początkowym klasom szkoły średniej — przyp. tłum.] zajmują miejsce pośrednie, bo w nich dołączenie takich przedmiotów, jak historia, fizyka, chemia i muzyka oznacza konieczność wprowadzenia podziału czasu bardziej precyzyjnego niż w klasach dla dzieci młodszych.

Kto ustala plany lekcji i kiędy?

Ogólne pytanie: „Kto ustala plany lekcji?” wnosi pewne interesujące kwestie. Wylania się tu zazwyczaj pewnego rodzaju hierarchia. Z uczniami rzadko się ktokolwiek konsultuje, spośród nauczycieli — tylko z niektórymi, przeważnie z nauczycielami z dużym stażem, wyższymi rangą. Od woźnych i sprzątaczek zwykle oczekuje się, aby dostosowali swoją pracę do planu lekcji. Z osobami „z zewnątrz”, takimi jak rodzice, z reguły nikt się nie konsultuje.

Odpowiedź na pytanie: „Kiedy opracowano plan lekcji?” jest zazwyczaj taka, że odbywa się to zanim uczniowie rozpoczną zajęcia, a w przypadku nowego naboru — zanim dzieci się wzajemnie poznają. Przyjmuje się tu założenie, że potrzeby, osiągnięcia i pragnienia uczniów można przewidzieć. Różnice między szkołami sugerują jednak, że być może odmiennie przewidują one te potrzeby i osiągnięcia. Jedna szkoła może, na przykład, przewidywać, że uczniowie w ogóle nie potrzebują przedmiotu wprowadzającego do nauki o społeczeństwie i przedmiot taki nigdy nie pojawia się tam w planach lekcji. Inna szkoła może uznać, że nauka o społeczeństwie potrzebna jest tylko szóstoklasistom. Jeszcze inna może wprowadzić ten przedmiot już jedenastolatkom i starszym; w niektórych szkołach uczą się go dzieci w wieku od ośmiu lat.

Niektóre szkoły rzuciły wyzwanie założeniu, że szkolny plan lekcji ma być narzucany w autorytarny sposób uczącym się i wypracowały plany lekcji oparte na negocjacjach:

Rozmawialiśmy [...] m.in. o jego planie lekcji. Na podstawie rozmów ze swoimi nauczycielami w poprzedniej szkole, rozmów ze mną i tego, co słyszał od tutejszych specjalistów, wybrał następujące przedmioty (oprócz tych, których miał się uczyć w czasie zajęć zbiorowych, a więc prócz matematyki, angielskiego, nauki o społeczeństwie i wielu innych): plastyka, komunikacja wizualna, muzyka, sprawności techniczne, chemia i wychowanie fizyczne z grami zespołowymi. Zmienił zdanie co do języka niemieckiego po przedyskutowaniu tej sprawy z rodzicami. Był szczególnie podniecony pomysłem z technika, bo wiąże się ona z konstruowaniem różnych rzeczy, także muzyką — ze względu na możliwość gry na organach i syntezatorze, również komunikacją wizualną — z powodu rozmowy z osobą mającą uczyć tego przedmiotu, która mówiła o możliwościach, jakie stwarza fotografia. Później zrezygnował z wychowania fizycznego i gier; powdzielił, że pogra trochę w czasie zajęć zespołowych, jeżeli odczuje taką potrzebę. Po mojej sugestii, dołączył także naukę pisania na maszynie [...].

Na początku semestru zaproponowałem Philowi, aby prowadził dziennik. Oto jak opisał swoje życie w szkole po dwóch tygodniach:

„Jestem w tej szkole już dwa tygodnie. Już się ze wszystkim oswoiłem, uczę się tego, czego chcę się uczyć i co mi się podoba. Kiedy się już pozna innych, odnoszą się do ciebie przyjaźnie. Kiedy się człowiek zabierze do ciężkiej pracy, wydaje się jakby czas leciał o wiele szybciej, ale przez pierwszy tydzień tylko myśleliśmy nad planami lekcji i chodziliśmy na różne lekcje; żeby zobaczyć jak wyglądają różne przedmioty, więc wydawało się,

że czas płynął powoli. Podoba mi się w tej szkole, można się uczyć różnych rzeczy w swoim własnym tempie, nie tak jak w tamtej szkole, gdzie na przykład na matematyce lecieliśmy przez tematy jak burza i nie można się było zbyt wiele nauczyć”.

Watts, 1977

Co zawiera plan lekcji?

Plany lekcji wskazują, że to, co ulega w szkole obróbce, ma dwoistą naturę — składa się z wiedzy i ludzi.

Ludzie

Z uczniów formuje się grupy; grupy te są częściej z góry wyznaczone niż wybierane przez uczniów. Przydzielanie do grupy dokonuje się według kilku kryteriów: wieku, płci, osiągnięć szkolnych. Pierwszy typ dzielenia na grupy, z którym stykają się uczniowie, to podział według wieku. Niektóre szkoły początkowe wypracowały „rodzinny” system dzielenia na grupy, w którym dzieci w różnym wieku pracowały z jednym nauczycielem; jednak najczęstszym systemem było przydzielanie dzieci do klasy pierwszej, drugiej, trzeciej itd. Podział według wieku jest mniej sztywny w innych instytucjach szkolnych, takich jak college'e zawodowe, Uniwersytet Otwarty czy szkoły wieczorowe.

Następne przeżycie związane z dzieleniem na grupy może dotyczyć podziału według płci. Istnieje tendencja, aby oznaczać pewne typy zajęć jako przeznaczone dla chłopców, a inne jako przeznaczone dla dziewcząt. Przykłady dostarczają gry zespołowe: piłka nożna dla chłopców i siatkówka dla dziewcząt. Późniejsze przedmioty: nauka prowadzenia gospodarstwa domowego (*domestic science*) dla dziewcząt i konstrukcje z metalu dla chłopców — to elementy planu lekcji wyraźnie wskazujące na płeć. Pewna liczba szkół przyjęła alternatywne plany lekcji, nie uwzględniające podziałów według płci; w szkołach tych na wszystkie przedmioty uczęszczają zarówno chłopcy, jak i dziewczynki. (W niektórych krajach, np. w Szwecji, wspólny plan lekcji dla obu płci jest wymogiem prawnym.)

Zjawiskiem, które uczniowie wcześniej czy później napotykają w szkole, jest dzielenie na grupy według osiągnięć. Najwcześniejsze podobne doświadczenia mogą wiązać się z wydzieleniem w obrębie klasy ławek dla „wyróżniających się” i „opóźnionych”. Później może to być dzielenie na poziomy umiejętności (*streaming*), kiedy to klasa jest formowana z uczniów o podobnych osiągnięciach, a także profilowanie (*setting*), kiedy to osiągnięcia w jednym przedmiocie lub typie zajęć są podstawą do grupowania uczniów razem.

W większości szkół średnich nauczycieli „przypisuje się” do planu lekcji na podstawie ich specjalizacji w danym przedmiocie, a w szkołach początkowych (zwłaszcza w klasach najmłodszych) na zasadzie przyporządkowania danej klasie, w której nauczyciel prowadzi szeroki zakres przedmiotów. Szkoły typu *middle schools* oraz niektóre szkoły średnie i początkowe stosują zarówno nauczanie wyspecjalizowane, jak i ogólne, a nauczyciele dostosowują się do potrzeb danej szkoły.

Wiedza

Wiedza mająca ulec obróbce jest przydzielana przedziałom czasu wskutek rozczłonkowania jej na przedmioty. Przedmioty te są w niektórych szkołach zorganizowane bardziej elastycznie niż w innych: w szkołach początkowych mamy ogólne określenia, np. praca nad językiem, praca z liczbami i zajęcia twórcze, podczas gdy w szkołach średnich podział wiedzy na przedmioty jest zwykle sztywniejszy.

Niektórym przedmiotom i zajęciom przydziela się więcej czasu niż innym. Na pierwszych miejscach listy najczęściej znajdują się język ojczysty i matematyka, na trzecim miejscu często pojawia się wychowanie fizyczne. Przedmioty, na które często przeznaczają się najmniej czasu, to religia i muzyka.

Niektórych przedmiotów, takich jak etyka, filozofia, logika, socjologia, antropologia, nauki polityczne i psychologia, brakuje w planach lekcji większości szkół. Fakt ich pominięcia rodzi pewne interesujące pytania. Oto przykład: ponieważ to raczej logika, a nie matematyka leży u podstaw większości przedmiotów umieszczonych w planie lekcji, jest wiele argumentów na to, by twierdzić, że jest ona podstawowym przedmiotem instrumentalnym. Kierując się tym, w wielu szkołach zastosowano kursy „myślenia” stworzone przez Edwarda de Bono.

Przyjmowane w szkołach założenia na temat wiedzy składają się na ciekawą listę:

1. Najlepszą rzeczą dla wiedzy jest rozczłonkowanie jej na przedmioty.
2. Pewne rodzaje wiedzy zasługują na więcej miejsca w planie lekcji niż inne; w ten sposób wiedza dzielona jest na warstwy.
3. Pewne rodzaje wiedzy są nakazane prawem, np. religia.
4. Pewne typy wiedzy podlegają ocenie, a inne nie, np. wychowanie fizyczne nie jest zwykle oceniane.
5. Różne dzieci powinny zostać wyposażone w różniące się od siebie pakiety wiedzy, zamiast podlegać wspólnemu dla wszystkich programowi nauczania.
6. Pewne rodzaje wiedzy właściwe są dla chłopców, a inne dla dziewcząt.
7. Niektóre szkoły uważają pewne rodzaje wiedzy (np. ekonomię, socjologię) za warte poświęcenia im miejsca w planie lekcji, podczas gdy inne szkoły są odmiennego zdania.
8. Najodpowiedniejsza dla szkół wiedza — to raczej wiedza zorientowana na przeszłość i oparta na odwiecznym systemie podziału na przedmioty, a nie wiedza zorientowana na teraźniejszość i oparta na zintegrowanych zagadnieniach (takich jak cenzura, terroryzm; zanieczyszczenie środowiska) przekraczających granice tradycyjnych przedmiotów.
9. Mało miejsca w większości planów lekcji poświęca się systemom wiedzy zorientowanym na przyszłość, kładącym nacisk na umiejętności uczenia się, tworzenia nowej wiedzy i radzenia sobie z nieustannie zmieniającymi się informacjami.
10. Pewnych rodzajów wiedzy, obejmujących tradycyjne dyscypliny, np. logikę, filozofii i psychologii, najlepiej nie włączać do planu lekcji.

Jak ustala się plany lekcji?

Podział czasu na okresy dni i tygodni ma swoje konsekwencje dla tego, jaki będzie możliwy typ uczenia się. Konieczne jest nauczanie i uczenie się wszystkich przedmiotów w podobny sposób, w ujednoliconych blokach czasowych. Pewne odstępstwo w stronę zróżnicowania uczenia się może pojawić się w formie podwójnych godzin lekcyjnych; z drugiej strony, spytać by tu można: jeżeli potrzebne są godziny podwójne, to dlaczego nie pół dnia, cały dzień, kilka dni lub tydzień?

Taki podział czasu zostawia swój ślad także na metodach nauczania. Często sprzyja on podawaniu wiedzy z trzeciej i czwartej ręki. Na historii może to oznaczać czytanie tego, co jakiś nauczyciel, i to nie własny, ma do powiedzenia na temat wielkich posiadłości wiejskich, zamiast odwiedzenia takiej posiadłości znajdującej się kilka kilometrów od szkoły. Może to oznaczać oglądanie krótkiego filmu o kanałach, zamiast wycieczki barką po jakimś kanale. Oznaczać to może również kopiowanie rysunków zamków i zamykanych na nie bram, zamiast szkicowania oryginału. Kolejny przykład to czytanie sztuki w ciągu kilku lekcji zamiast pójścia na przedstawienie w miejscowym teatrze. Jeżeli nawet organizuje się tego typu wyjścia, to są one wyjątkowymi wydarzeniami, a nie jednym z podstawowych sposobów uczenia się.

Istnieje tendencja do narzucania planu lekcji: jest to raczej stałe danie, niż menu dające jakiś wybór. Kontrast stwarza tutaj plan zajęć szkoły wieczorowej, który wskazuje pewien zakres przedmiotów, spośród których słuchacze mogą wybierać. Plan zajęć college'u zawodowego oparty jest na tej samej zasadzie: studenci zapisują się na kursy i nie narzuca im się z góry przedmiotów. Plan działalności klubu młodzieżowego jest negocjowany w jeszcze większym stopniu; kształtuje się go na podstawie życzeń i potrzeb członków.

Tam, gdzie wprowadzono możliwości wyboru, a często jest to trzeci rok nauki w szkole średniej, wybór ten jest, jak pokazują badania, bardzo ograniczony i dość wypaczony (Weston, Taylor i Hurman, 1978).

Dlaczego ustala się plany lekcji i jakie są tego konsekwencje?

Na początku rozdziału zauważyliśmy, że rozbijanie czasu na małe segmenty jest działaniem powszechnym. Plan lekcji reprezentuje usiłowania szkoły, aby sprostać rywalizującym ze sobą żądaniom dotyczącym tego, czego należy nauczyć się w szkole i kto powinien się tego nauczyć. Z tych ustaleń czasowych wynika konkretny pogląd na wiedzę oraz na uczenie się i nauczanie. Dlatego uczniowie, których dotyczy plan lekcji, dowiadują się z niego znacznie więcej niż tylko tego, w jakiej sali jest o określonej godzinie jakaś lekcja. Poddawani są oni serii ukrytych przekazów na temat tego, co uznawać za wiedzę, jaki rodzaj wiedzy uważany jest za właściwy dla nich, a jaki typ wiedzy jest dla nich niedostępny.

Może także pojawić się więcej ukrytych przekazów, odnoszących się do fatalistycznych lub humanistycznych poglądów na czas. W humanistycznym widzeniu czasu działania kierowane są przez osobiste decyzje. W widzeniu

fatalistycznym działania są wynikiem konieczności, poza kontrolą osoby je wykonującej i prowadzą raczej do uległości i zniewolenia niż do indywidualnego wyrażenia siebie:

Osoby fatalistycznie traktujące czas cierpią z powodu niedogodności tego czasu. Działania, które podejmują wydają się niewolnictwem. Określenia takie jak „wścig szczyrów” potocznie stosowane w stosunku do powszechnych działań w środowiskach biurokratycznych, ogarniają subiektywne poczucie fatalizmu, wyczuwane w niektórych zajęciach. Podczas gdy wszystkie jednostki mogą od czasu do czasu odczuwać różne zdarzenia, w sposób fatalistyczny, niektóre odłamy społeczeństwa są bardziej skłonne postrzegać całą swoją egzystencję w kategoriach fatalistycznych.

Lyman i Scott, 1970

Jeden z poglądów głosi, że owo widzenie czasu może mieć związek z klasą społeczną. Zgodnie z tym poglądem, perspektywa czasowa kojarzona z klasą urzędniczą (*white-collar workers*) jest przeważnie zorientowana na przyszłość, bezosobowa, zaplanowana i zbudowana na pojęciu odroczonej gratyfikacji (*deferred gratification*); natomiast perspektywa czasowa robotników jest raczej zorientowana na teraźniejszość, jest osobista, spontaniczna i zakłada natychmiastową gratyfikację. Szkoły i nauczyciele ciążą ku temu pierwszemu widzeniu czasu. Uczniowie przyzwyczajeni do drugiej perspektywy szybko mogą zacząć być uważani za „leniwych, niedbałych, impulsywnych, nie okazujących zainteresowania”. Obietnica szkoły wobec uczniów jest taka, że wszystko to, co w niej się robi, będzie coś warte w dalszej perspektywie:

Uczniom obiecuje się, że wartość przedmiotów, których związek z czymkolwiek jest dla nich całkowicie tajemniczy, zostanie pewnego dnia dostrzeżona i że towarzyszyć będzie temu nagroda. Wielu twierdzi, że takie zachęty i obietnice odnoszą daleko większy skutek w stosunku do dzieci z klas średnich, których zaplecze kulturowe sprzyja odracaniu gratyfikacji; znacznie mniejszy efekt wywiera to na dzieciach robotniczych, ponieważ ich perspektywa czasowa skłania je do żądania swojego „cukierka” od zaraz.

Dale, 1972b

Z punktu widzenia nauczycieli, plan lekcji w szkole średniej często oznacza konieczność radzenia sobie z ogromną liczbą grup w raczej krótkim czasie. Ich stosunki z uczniami stają się fragmentaryczne i raczej bezosobowe ze względu na brak ciągłości kontaktów. Krótkotrwałość kontaktu powoduje, że kładzie się nacisk raczej na relacje grupowe niż indywidualne.

Z punktu widzenia uczniów, plan lekcji może być postrzegany jako czynnik ograniczający ich uczenie się:

Mam nadzieję, że wszystkie szkoły przyszłości będą przede wszystkim cieszyć się większą wolnością i zróżnicowaniem niż szkoły dzisiejsze. Przez wolność rozumiem o wiele więcej czasu na pracę indywidualną nad przedmiotami lub aspektami przedmiotów, które uczniowie uważają za interesujące; przez zróżnicowanie rozumiem większą elastyczność tygodniowego programu zajęć.

Gillian, 14 lat
(w: Blishen, 1969)

Plany lekcji często kryją w sobie dogmatyczną teorię porządkowania wiedzy w pewnej kolejności (*sequencing of knowledge*). Lewis (1972) sądzi, że prawdopodobnie słuszne jest założenie, iż każda kolejność może być naruszona i że nauczyciel, który uważa inaczej, jest prawie na pewno dogmatykiem. Istnieje zwykle kilka użytecznych sposobów porządkowania w kolejności materiału edu-

kcyjnego, nawet w tak pozornie trudnej do porządkowania dziedzinie jak matematyka. Dyskurs między matematyką tradycyjną i nowoczesną dotyczy po części właśnie różnic co do kolejności (sekwencji). Lewis sugeruje dalej, że istnieją złe sposoby ustalania kolejności, które trzeba rozpoznać. Pomocą w rozpoznawaniu złych i dobrych kolejności jest konceptualna mapa danego obszaru wiedzy:

Kiedy tworzy się tego rodzaju mapy, zazwyczaj staje się jasne, że przy pewnej niewielkiej pomysłowości kurs danego przedmiotu można zaplanować w rozmaitych układach. Prawdą jednak pozostaje, że niektóre z tych układów są lepsze od innych.

Lewis, 1972

SOCJOLOGIA CZASU. CZAS W SZKOLACH

Do tej pory nasza analiza koncentrowała się na szkolnych planach lekcji, ale funkcjonują jeszcze inne plany lekcji. Z planu szkolnego można uzyskać plan klasy, a z niego z kolei indywidualny plan ucznia. Istnieją również roczne plany zajęć i plany przekrojowe dotyczące całej edukacji szkolnej. Zewnętrzne, narzucone i pozornie nieuniknione aspekty czasu w szkolnym planie lekcji są otwarte na subiektywne interpretacje uczestników.

W planie lekcji danej klasy mamy zaznaczone przedmioty, np. matematykę, religię i historię; w subiektywnej interpretacji może być tu nudna lekcja wypełniona ciężką pracą z autokratycznym panem X, uwłaczająca godności próba indoktrynacji w wykonaniu księdza Y, który wart jest tylko dręczenia i wygłupów „na całego”, oraz zwykły wykład pani od historii, która pozwala spisywać fizykę. „Indywidualny” plan lekcji może powtarzać te subiektywne interpretacje przy innych przedmiotach, np.: „tę lekcję się opuści” albo „dzisiaj po południu nie będą sprawdzać obecności”. Zilustrowana jest tutaj niejednoznaczność doświadczenia: przeżycia zaprojektowane w planie lekcji mogą być interpretowane jako przyjemne, pożyteczne lub nudne; sugerowana jest tu pewna autonomia uczących i nauczanych.

Roczny plan zajęć wprowadza nowe cechy. Jest on krótszy niż rok kalendarzowy i zawiera w sobie pewne paradoksy, takie jak przymus przychodzenia do budynku szkoły przez część roku kalendarzowego, oraz kategorię zakaz wstępu, jak w przypadku cudzej posiadłości, przez pozostałą część tego roku.

Plan nauczania dotyczący całego cyklu szkolnego zbudowany jest z planów rocznych. Chociaż lata te mają podobną długość, niektóre z nich oznaczane są jako wyjątkowe. Przykładami są tu lata, w których następuje zmiana szkoły, lata, w których odbywa się egzaminy, oraz lata, w których opuszcza się szkołę na zawsze. Niektóre takie plany nauczania są, z różnych powodów, dłuższe od innych. Niektórzy wcześniej rozpoczynają naukę szkolną z powodu komplikacji z nietypową datą urodzenia, inni z powodu „nieobowiązującego” doświadczenia z przedszkolem. Niektórzy przeżywają zmianę szkoły po klasie szóstej, innych to omija. „Szkolne lata” mogą oznaczać od 11 do 16 lat spędzonych w szkole. W grę wchodzi tu szansa życiowa, ponieważ długość szkolnej edukacji jest silnie skorelowana z perspektywą otrzymania pracy i poziomem życia.

Czas w szkole łączy się z czasem spędzonym poza nią — wspomniano tu o związkach z klasą społeczną. Plan edukacji szkolnej dostarcza jeszcze jednego na to przykładu, jeżeli rozważymy koncepcję podziału na „planistów” (*planners*) i „dryfujących”. Uczniowie ukierunkowani przez rodziców, którzy mają skłonności do planowania, zwykle przyjmują „racjonalną, zorientowaną na przyszłość” perspektywę czasową szkoły, podczas gdy uczniowie „dryfujący” nie akceptują jej. „Planiści” wiedzą, jakie cele są stawiane w szkole i wiedzą, jak je osiągnąć, kiedy nadchodzą ważne, przelomowe momenty oraz jakie będą konsekwencje wyborów. „Dryfujący” są mniej pewni celów oraz hierarchii ich ważności, a także tego, dokąd doprowadzą ich możliwe wybory:

Najlepsze podsumowanie różnic między tymi dwoma typami daje chyba następująca para analogii. Dla „dryfującego” edukacja szkolna jest jak gra w bilard elektryczny — ma on bardzo małą kontrolę nad tym, jaką drogą się przemieszcza z jednego końca na drugi. Dla „planisty”, odwrotnie, szkolna edukacja jest jak mapa drogowa z alternatywnymi, ale wyraźnie oznaczonymi drogami, którymi można dotrzeć do wielu upragnionych celów podróży.

Dale, 1972b

ZAKOŃCZENIE

Liczne informacje przekazywane przez przestrzenny układ szkół i klas szkolnych, opisane pokrótce w poprzednim rozdziale, wzmacniane są przez informacje wypływające z planów lekcyjnych. Parodiując komentarze Kohla na temat klas szkolnych, można powiedzieć, że plan lekcji nie jest arbitralnym podziałem czasu: reprezentuje on esencję przekonań i założeń jego autorów na temat wiedzy, uczenia się, nauczania i rezultatów kształcenia. Ten zestaw przekonań, często tworzonych przez dawno już wymarłych przodków, to jedynie jeden z wielu zespołów poglądów na te sprawy.

STRESZCZENIE

1. Czynność rozbijania czasu na małe segmenty jest w wielu sytuacjach powszechna.
2. W szkołach występują rywalizujące z sobą żądania na temat tego, czego należy się nauczyć; stąd czas — jako deficytowy — musi być racjonowany.
3. Plany lekcji to jeden z najczęściej przyjmowanych za oczywiste aspektów kultury szkoły; istniejące tu ukryte założenia są rzadko badane.
4. Dany plan lekcji jest tylko jednym z kilku możliwych sposobów organizacji; sposób, który wybrano, będzie odzwierciedlał cechy pewnej ideologii edukacji.
5. Niektóre z cech nie wypowiedzianej wprost ideologii edukacji można ujawnić stawiając pytania o to, kto ustala plany lekcji, kiedy się je ustala i co zawierają plany lekcji.
6. Uczeń może dowiedzieć się z planu lekcji o wiele więcej, niż tylko gdzie i kiedy odbywa się jakaś lekcja. Może przyswoić sobie również pewne

przekazy ukrytego programu, np. jaki typ wiedzy uważany jest za wie „męską”, a jaki za „kobiecą”.

7. Ukryte założenie o „odroczonej gratyfikacji” jest przekazem bardziej zrozumiałym dla uczniów z jednej klasy społecznej niż dla uczniów z innej klasy. Stąd ci pierwsi mają mniejsze kłopoty z przystosowaniem się do niego.
8. Subiektywne interpretacje planów lekcji, dokonywane zarówno przez uczniów, jak i przez nauczycieli, ilustrują niejednoznaczność ludzkich doświadczeń: trzeba nauczyć się interpretacji lubienia, nielubienia, pożyteczności, bezużyteczności.
9. Wiele spośród ukrytych przekazów dostarczanych przez układy przestrzenne wzmacnianych jest przez układ czasowy wynikający z planu lekcji.

Lektura uzupełniająca

- Ball S., Hull R., Skelton M. i Tudor R. (1984) *The Tyranny of Devil's Mill: Time and Task at School*, [w:] Delamont S. (red.) (1984), *Readings in Interaction in the Classroom*, London: Methuen.
- Dale R. (1972) *The Use of Time in the School*, Milton Keynes: Open University Press.
- Roth J. (1971) *The Study of Career Timetables*, [w:] Cosin B. i in. *School and Society*, London: Routledge and Kegan Paul. Użyteczne streszczenie różnych koncepcji.
- Watts J. (1977) *The Countesthorpe Experience*, London: George Allen & Unwin. Książka ta zawiera wybrane relacje na temat negocjowanych planów lekcji.

Dyskusja i ćwiczenia

1. Zdobądź kopie niektórych z następujących rzeczy: informator szkoły wieczorowej, plan lekcji ze szkoły początkowej, osobisty rozkład zajęć studenta Uniwersytetu Otwartego, jakikolwiek inny szkolny plan zajęć. Porównaj je z sobą, korzystając z analiz zawartych w tym rozdziale.
2. Przedyskutuj z innymi taki problem: jak zorganizowałbyś swój czas, gdybyś zdecydował się na samodzielne kształcenie własne lub swoich dzieci w domu. Przeanalizuj swój rozkład zajęć, wykorzystując wszelkie stosowne pytania spośród stawianych w ćwiczeniach badawczych w tym rozdziale.

Wskazówki do studiowania

1. *Plany lekcji i stwarzane przez nie możliwości wyboru dla uczniów trzecich klas w brytyjskich szkołach średnich*
Wielu uczniów w trzecich klasach brytyjskich szkół średnich rozpoczyna proces porządkowania swoich planów zajęć na następne dwa lata w szkole. Jedno z badań to: A. Hurman (1979) *A Charter for Choice*, Windsor: NFER-Nelson.

2. *Przechodzenie do szkoły średniej*
Uczniowie, którzy opuszczają szkoły typu *middle schools*, przenosząc się do właściwych szkół średnich, spotykają się z nowym stylem ustalania planów lekcji. Zob.: L. Measor i P. Woods (1984) *Changing Schools*, Milton Keynes: Open University Press. Wobec tego samego doświadczenia stają ci, którzy przechodzą do szkoły średniej; tutaj źródłem jest: R. Derricot (red.) (1984) *Curriculum Continuity: Primary to Secondary*, Windsor: NFER-Nelson.

Oficjalny program nauczania

W umysłach ludzi decydujących o nauczaniu młodych dominuje pragnienie zachowania przeszłości, a nie nadzieja na tworzenie przyszłości.

Bertrand Russell

WPROWADZENIE

Rozdział ten koncentruje się na ukrytych aspektach oficjalnego programu nauczania. W wielu pracach poświęconych programowi ukrytemu kontrastuje się go z programem oficjalnym, przez co można bardzo łatwo przeoczyć w takich analizach ukryte aspekty treści kształcenia, wiedzy szkolnej jako takiej. W tym rozdziale poszukamy „duchów autorów książek”, wspomnianych wcześniej, oraz duchów autorów programów szkolnych.

Warto przyjrzeć się jeszcze raz pokrótce dwóm przykładom badanim w rozdziale 6; pozwoli to ustanowić jakąś metodę. Świat czytanek używanych w szkołach początkowych, obok ćwiczeń o starannie zwiększonym stopniu trudności, mających etapami wyrabiać u dzieci sprawność czytania, zawiera także pewne przesłania. Przesłania te są odbiciem poglądów autorów na temat świata. Jedno z takich przesłań to seksizm: dominujący mężczyźni, angażujący się w pracę i karierę, przeciwstawieni są biernym kobietom w rolach gospodyń domowych; odpowiednie role przypisuje się także dzieciom. Chłopcy przeżywają przygody, podczas gdy dziewczynki pomagają mamom w domu. Lobban (1975) konkluduje, że jest to nawet większy seksizm, niż ten istniejący w świecie realnym; zaprzecza istnieniu jakiegokolwiek szansy na dopomożenie dziewczynkom i chłopcom w przemyśleniu możliwych przyszłych alternatyw.

Inny przykład podany w książce to podręczniki wychowania seksualnego, w których autorzy przedstawiają swoje poglądy na temat cnoty, małżeństwa i seksu zamiast informować uczniów bez emocji o ludzkim seksualizmie i o różnych na niego poglądach. Hoffman (1975) stwierdza w swojej relacji na ten temat, że błędne mniemania przedstawione są tutaj jako fakty oraz że dominują wiktoriańskie przekonania o seksie, wyrażane jako jedynie słuszny sposób interpretacji tych zagadnień.

WIEDZA W SZKOLACH NIE JEST NEUTRALNA

W całym tym rozdziale przedstawiam argumenty wspierające twierdzenie, że zdroworozsądkowe przekonanie o tym, iż wiedza szkolna jest neutralna, jest przekonaniem błędnym. Nie jest to idea nowa — w 1916 r. Russell pisał podobnie o przedmiotach szkolnych:

Samo nauczanie historii, religii i innych kontrowersyjnych przedmiotów jest bez wątpienia szkodliwe. Przedmioty te dotyczą interesów, dla których utrzymywane są szkoły, a interesy te pozwalają na utrzymywanie szkół po to, aby móc wpoić pewne przekonania o wymienionych przedmiotach. W każdym kraju historii naucza się tak, aby dodać temu krajowi potęgę — dzieci przyswajają sobie wiarę, że ich własny kraj miał zawsze słusność i prawie zawsze zwyciężał, że wydal z siebie niemal wszystkich wybitnych ludzi i że pod każdym względem przewyższa inne kraje. Ponieważ takie przekonania schlebają, są łatwo absorbowane i prawie nigdy nie zostają wyparte z instynktów przez późniejszą wiedzę.

PYTANIA SOCJOLOGICZNE O PRZEDMIOTY SZKOLNE

Użycie tutaj słowa „przedmiot” nie ma oznaczać wyłącznie programów bloków zajęć klas początkowych („czytanie”, „liczenie” i „pracę twórczą” można interpretować jako szersze, luźniej zorganizowane przedmioty szkolne), lecz także węższe i bardziej określone wersje przedmiotów w okresie nauki systematycznej, odpowiadające w przybliżeniu dyscyplinom naukowym.

Jeżeli przyjmiemy podejście podobne do stosowanego wcześniej przy analizie oceniania, otrzymamy próbę rozwinięcia odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jakie wybiera się przedmioty oraz jakie wersje przedmiotów?
2. Czyje są to przedmioty i kto selekcjonuje tę wiedzę?
3. Dlaczego istnieją przedmioty i jaki jest to typ wiedzy?
4. Jak stosuje się przedmioty w praktyce i jakie przyjmuje się tu sposoby prezentacji?

PRZEDMIOTY SZKOLNE

Historia

W słynnej satyrze *1066 And All That* („Rok 1066 i tak dalej”) rezultat przeważającej części szkolnej nauki historii przedstawiony został jako nadmierne uproszczenie:

Wojna z Zulusami. Powód: Zulusi. Zulusi zgładzeni. Pokój z Zulusami.

Jednym z aspektów tego nadmiernego uproszczenia jest zarzut, że nauczanie historii w szkole rozbudza nacjonalizm i postawy etnocentryczne:

Każde państwo pragnie krzewić narodową dumę i świadome jest, że nie można tego zrobić z pomocą historii oczyszczonej z uprzedzeń. Bezbronni dzieci uczone są metodą zniekształceń, przemilczeń i sugestii. Falszywe wyobrażenia o historii świata, których

uczy się w różnych krajach — to wyobrażenia zachęcające do waśni i służące podtrzymywaniu zaślepienia nacjonalizmu. Gdyby życzone sobie dobrych stosunków między państwami, jednym z pierwszych kroków powinno być przedłożenie całego programu historii międzynarodowej komisji, która powinna opracować neutralne podręczniki wolne od uprzedzeń patriotycznych, których się teraz wszędzie wymaga.

Mimo że powyższy komentarz napisany został przez Russella w r. 1916, wydaje się, że istnieje tylko jeden przypadek potraktowania tej opinii poważnie. Kraje skandynawskie wypracowały procedurę poddawania swoich podręczników historii uważnej wzajemnej ocenie, tak aby można było odnaleźć nieprecyzyjne informacje lub nieobiektywne komentarze. Na te nieprecyzyzności i uprzedzenia można później zwrócić uwagę uczniów; można też napisać podręczniki na nowo lub zestawić w nich alternatywne wersje. Wsparciem dla tezy Russella jest ostatnie badanie podręczników historii w szkołach typu *junior schools* (dla dzieci w wieku 7–11 lat — przyp. tłum.) w Wielkiej Brytanii, w którym wyciągnięto następujące wnioski co do nauczania historii Południowej Afryki. Nash stwierdził, że selektywność treści tych książek wskazuje na jawne kierowanie się w nich uprzedzeniami. Jedynie cztery z tych podręczników wspomniały o istnieniu czarnego niewolnictwa, a i to tylko przelotnie:

W siedemnastym, osiemnastym i dziewiętnastym wieku w Południowej Afryce były setki tysięcy niewolników, ale dzieci uczone na tych podręcznikach nie by się tego nie dowiedziały. Jeżeli nawet wspomina się o tym, to zwykle w emocjonalnie neutralny sposób, tak jakby czynienie z ludzi niewolników było zupełnie zrozumiałym i normalnym sposobem ich traktowania. Oto przykład: „Aby ułatwić sobie pracę, używali niewolników. Byli to Murzyni przywożeni z innych regionów Afryki oraz ubodzy ludzie z Azji”.

Nash, 1972

Nash komentuje, że napisano to takim tonem, jakby chodziło o używanie noży i widelców do jedzenia; w ten sposób czytelnik nigdy nie zgadnie, że bliźni po ponad dwustu latach niewolnictwa wciąż istnieją i że wciąż mają potężny wpływ na życie w Południowej Afryce. Według Nasha, najbardziej znaczącym przemilczeniem tych tekstów jest brak wzmianki o absolutnej dominacji białych. W książkach przez niego badanych nie informuje się o całkowitym kontrolowaniu przez białą ludność rządu, armii, sądów, policji, przemysłu i środków przekazu. Książki te unikają słowa *apartheid*: zawiera je tylko jeden z podręczników, mimo że wszystkie one zostały wydane lub przedrukowane po r. 1948, kiedy to wprowadzono w życie politykę *apartheidu*.

Badając podręczniki, o których mowa, Nash miał przed sobą następujące pięć pytań:

1. Czy podaje się historię Południowej Afryki, czy tylko historię osadnictwa europejskiego?
2. Czy porusza się historię czarnego niewolnictwa?
3. Czy uznaje się fakt panowania białych?
4. Czy używa się obraźliwych określeń przy omawianiu czarnych lub kolorowych mieszkańców Południowej Afryki?
5. Czy uznaje się istnienie *apartheidu* lub segregacji rasowej?

Rezultaty pokazuje tablica 9.1.

Tablica 9.1. Podsumowanie uprzedzeń zawartych w 14 podręcznikach we fragmentach poświęconych Południowej Afryce

Zagadnienia	Nie	Tak
Uczy się o okresie przed europejskim osadnictwem	12	2
Omawia się niewolnictwo	10	4
Dyskutuje się o <i>apartheidzie</i>	12	2
Uznaje się fakt panowania białych	13*	1
Używa się obraźliwych określeń mówiąc o pierwotnych mieszkańcach Afryki	4	10

* W czterech przypadkach bystre dziecko mogłoby domyśleć się z kontekstu, że biali sprawowali kontrolę nad wszystkim, nie jest to jednak wyraźnie powiedziane.

Można by twierdzić, że Południowa Afryka to szczególnie drażliwy przykład i że być może inne kraje potraktowane są z mniejszym uprzedzeniem. Nash temu zaprzecza. Oto jego ustalenia na temat historii Indii w tych samych podręcznikach:

Podobnym przypadkiem jest, na przykład, historia Indii. Opowieść o Kompanii Wschodnioindyjskiej (East India Company) mówi o szacownym gromie kupców zajmujących się legalnym handlem oraz o wojnach Kompanii z Francuzami i Hindusami. Wiele miejsc poświęca się opisom okrucieństw dokonywanych przez Hindusów (tu przykładem była zawsze „czarna dziura” w Kalkucie) oraz Robertowi Clive. Proszę zauważyć, jak w poniższym fragmencie, napisanym typowym stylem nauczycielskim, Clive „wymierza karę” „okrutnemu” miejscowemu władcy:

„Zapamiętajcie Suraj Dowlah, okrutnego rodzimego władcę Bengalu. Zaatakował on fort Kompanii Wschodnioindyjskiej w pobliżu Kalkuty, ale został ukarany przez Boba Clive’a, który pokonał wroga pod Plassey i następnie podbił Bengal”.

Oczywiście, niezmiennie utrzymuje się — tak jak w przypadku Południowej Afryki — że rządy brytyjskie były dobrodziejstwem dla rozwoju Indii: „W ciągu pierwszej połowy panowania królowej Wiktorii, Wielka Brytania uczyniła wiele aby pomóc milionom wieśniaków, nieoświeconych i żyjących w nędzy. Parowce prowadziły handel ze wszystkimi ich portami; położono pierwszą linię kolejową między Kalkutą a Bombajem; telegraf umożliwiał szybkie przekazywanie ważnych wiadomości. Zniesiono również wiele okrutnych zwyczajów, a także sporządzono plany wykarmienia cierpiących w czasach głodu oraz oświaty dla hinduskich dzieci”.

Nie trzeba raczej być specjalistą w historii kolonializmu, aby dostrzec, że są to w większości bzdury. Motywy ekspansji w Indiach, w jeszcze większym stopniu niż w Południowej Afryce, były motywami ekonomicznymi. Subkontynent indyjski został w ciągu dwustu lat brytyjskiego imperializmu prawie doszczętnie odarty ze swoich bogactw. Zrujnowano jego kwitnący przemysł włókienniczy na korzyść angielskiego hrabstwa Lancashire; pod koniec dziewiętnastego wieku dochody z Indii dostarczały ponad dwu piątą nadwyżki w brytyjskim budżecie. Z pewnością mieszkańcy Indii mieli z tego mniejsze korzyści niż Anglicy.

Nash, 1972

(Opublikowano po raz pierwszy w londyńskim *New Society* — tygodniku poświęconym naukom społecznym.)

Jak wykazują różne analizy treści podręczników i programów nauczania, kolejną „informacją” przekazywaną w trakcie nauczania historii jest seksizm. Na podstawie badań podręczników amerykańskich Millstein konkluduje, że historia przedstawiana przez te podręczniki to zupełnie wyraźnie „opowieść

o Nim" [ang. *history* — „historia” i *His-story* — „opowieść o Nim”; przypł. tłum.], a nie „o Niej” (Millstein, 1972). Interesującym przykładem tego, jak uprzedzenia mogą kierować autorem podręcznika, są dwie poniższe ilustracje na rysunku 9.1.



Rysunek 9.1. Średniowieczna ilustracja z lewej strony pokazuje kobiety polujące na króliki. W książce *A Portrait of Britain in the Middle Ages 1066-1485* („Portret Wielkiej Brytanii w średniowieczu, 1066-1485”), na skądinąd podobnej ilustracji R. S. Sherriffa, czynność tę przejęli mężczyźni. Za: *Times Educational Supplement* z 29. 11. 1974.

Wniosek Daviesa (1974) na temat uprzedzeń do płci jest taki:

Ukryty program w nauczaniu historii silnie faworyzuje nierówność płci. Nie uskarżam się na to, że większość społeczeństw w przeszłości była nierówna pod względem płci; niezależnie od tego, czy to prawda, czy fikcja, nie jestem w stanie ani nie pragnę tego zmienić. To nasze współczesne badania nad tymi społeczeństwami cechuje seksizm, przez co są one silnie odpowiedzialne za ukształtowanie przekonania, że jest coś nienormalnego w życiu kobietą. [...] Obszary społeczne cechujące się uprzedzeniami do płci są kształtowane i umacniane przez sposób nauczania i uczenia się o przeszłości.

Muzyka

Analizie została poddana treść programu muzyki (Shepherd i in., 1977); program ten dostarcza bardzo wyraźnych przykładów na selekcję treści. Konsekwencją jest, twierdzi Shepherd, alienacja uczniów wobec nauczania muzyki: dzieci w wieku szkolnym z reguły bardzo interesują się muzyką, ale zazwyczaj nie wykazują zainteresowania „muzyką szkolną”. Problem tkwi raczej w sposobie definiowania muzyki przez nauczycieli, niż w zakładanym braku zdolności uczniów. Zawartość „muzyki szkolnej” jest zwykle tak zdefiniowana:

Studenci wyższych uczelni w równym stopniu co dzieci otrzymują podczas szkolnych lekcji muzyki ukryty program złożony m.in. z następujących twierdzeń: muzyka popularna ma znaczenie społeczne i jest społecznie uwarunkowana, w odróżnieniu od muzyki „poważnej”, która jest jedynie odzwierciedleniem twórczych zamierzeń kompozytora; muzyka „poważna” jest sztuką, podczas gdy muzyki popularnej w ogóle nie można traktować jako „właściwej” muzyki; muzyka „poważna” jest wolna od presji komercyjnej, która tak dokucza muzyce popularnej; analiza muzyki zakłada analizę zapisu muzycznego; zapis muzyczny jest w stanie obiektywnie wyjaśnić znaczenie muzyki i działać jako przewodnik do względnej wartości muzycznej utworu.

Vulliamy, 1978

Wszystkie te założenia, twierdzi Vulliamy, można przedstawić jako wątpliwe. Po pierwsze, pogląd głoszący, że istnieje obiektywne kryterium, według którego można zmierzyć wartość muzyki klasycznej, przeciwstawianej jazzowi czy rockowi, nie dostrzega faktu, że „języki” muzyki są różne: pierwszy rodzaj muzyki korzysta z tradycji zapisu muzycznego, podczas gdy drugi wykorzystuje improwizację i tradycję ustną. Wynika z tego, że mogą istnieć kryteria dobrej i złej muzyki klasycznej oraz dobrego i kiepskiego jazzu, ale nie kryteria służące porównywaniu tych dwóch rodzajów. Presja komercyjna na muzykę popularną doprowadziła do tego, że sami muzycy uprawiający pop zaczęli rozróżniać dobry pop w przeciwieństwie do popu komercyjnego, choć trzeba zaznaczyć, że określenie „popularny” jest wprowadzającym w błąd nadmiernym uproszczeniem:

...należy podkreślić, że określenie „muzyka pop” jest całkowicie mylące, ponieważ mieści się w nim wiele różnych typów muzyki, z których niektóre są popularne, a niektóre nie, niektóre można znaleźć na płytach długogrających (których sprzedaż poczynając od r. 1968 absolutnie przewyższyła sprzedaż singli), a inne na singlach. Różne rodzaje muzyki tzw. pop (soul, Tamla Motown, teenybopper pop, rock, folk, reggae, muzyka „progresywna”, aby wymienić tylko kilka) mają nie tylko bardzo różne korzenie muzyczne i cechy, lecz także przemawiają do często zupełnie różnych grup społecznych.

Vulliamy, 1978

Vulliamy stwierdza, że pogląd głoszący, iż cała muzyka „pop” jest komercyjna, jest wielkim uproszczeniem. Mimo że główną troską niektórych muzyków są pieniądze, inni podejmują się tworzenia muzyki, którą uważają za prawdziwą sztukę. Jednak poważni muzycy jazzowi i rockowi pragnący tworzyć muzykę, od której, w związku z jej eksperymentalnym charakterem, trudno oczekiwać komercyjnego sukcesu — tacy muzycy rzadko otrzymują wsparcie od instytucji przydzielających dotacje artystyczne. Brakuje ich także w środkach przekazu: wydaje się, że w BBC zasadą jest niedopuszczanie do radia poważnego jazzu i rocka. Pierwszy program brytyjskiego radia (Radio 1), o którym mówi się, że jest dostarczycielem muzyki popularnej, promuje komercyjne single, natomiast dwie kategorie muzyki najbardziej popularne wśród młodzieży szkolnej, tj. rock progresywny oraz reggae wraz z soulem są w ogromnej większości przypadków nieobecne.

Vulliamy wyciąga wniosek, że jazz, rock i inne formy muzyki zostały całkowicie zaniedbane w szkołach, zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i w Stanach Zjednoczonych. Muzyka akademicka jest zdominowana przez tzw. muzykę „poważną”, wywodzącą się europejskiej tradycji zapisu muzycznego, a zestawy zagadnień do egzaminów końcowych w szkołach średnich — na poziomie zwykłym (tzw. 'O' level) i na poziomie zaawansowanym ('A' level) — nie obejmują różnych form muzyki afroamerykańskiej, z ich tradycją nieposługiwania się zapisem nutowym. Nasuwa się tu wniosek, że wiedza i zainteresowania muzyczne uczniów są niesłusznie odrzucane: muzyka „szkolna” jest muzyką „ich”, a nie „naszą”, a przyczyny takiego stanu rzeczy mówią nam więcej na temat błędnych założeń wykładawców muzyki na uniwersytetach i gdzie indziej, niż o naturze muzyki.

Co ciekawe, Hunt mówi następnie coś będącego nieświadomą ironią w świetle sprzeciwów oskarżających jego podejście o nieuczciwość:

Bardzo ważne jest, aby udzielić uczciwej i prawdziwej odpowiedzi na pytania dziecka.

Analiza nauczania religii jest trudna, ponieważ istnieje jednocześnie wiele rywalizujących z sobą wersji tego przedmiotu. Stopes-Roe (1976) wymienia trzy główne wersje, które można opisać jako:

1. Nauczanie religii, którego intencją jest wdrożenie do chrześcijaństwa lub nawrócenie dzieci na chrześcijaństwo.
2. Etyczną edukację religijną, której intencją jest nawrócenie dzieci na religijny sposób myślenia i wzbudzenie sympatii do religii, bez konieczności konkretnego określenia religii.
3. Naukę o światopoglądach, której intencją jest uczenie — bez emocjonalnego zaangażowania — o systemach przekonań, zarówno nadprzyrodzonych, jak i świeckich.

Nauczanie religii w szkołach jest często widziane jako obrona wiary, a nie rozwijanie myślenia.

Zwalczanie swobodnych dociekań jest nieuniknione, dopóki celem edukacji będzie produkowanie wiary, a nie myśli, zmuszanie młodzieży do posiadania niewzruszonych poglądów na sprawy niejednoznaczne zamiast umożliwienia jej dostrzeżenia tej niejednoznaczności i zachęcania do niezależności sądów. Edukacja powinna sprzyjać pragnieniu prawdy, a nie przekonaniu, że jakaś jedna wiara jest równa prawdzie.

Russell, 1916

Dla porównania spójrzmy na porady udzielane nauczycielom przez Hunta w r. 1974, kładące nacisk raczej na wiarę niż na myślenie:

Wiemy, że jest niebo, ponieważ tak nam powiedział Jezus... To, że nie znamy wszystkich odpowiedzi, może być jednym ze sposobów pokazania, jak wielki i cudowny jest Bóg — jedyny Byt, który wie wszystko. Nie ma nic złego we wpojeniu dziecku poczucia grozy i podziwu; małe dzieci z radością przyjmą do wiadomości, że istnieje On, który jest ponad nami wszystkimi (w pozytywnym znaczeniu słowa „ponad”), któremu możemy z ufnością zostawić wszystkie te wielkie zagadki, ponieważ On tak bardzo nas wszystkich kocha.

Mniej dogmatyczny jest poniższy alternatywny pogląd jednego z obrońców nauczania religii, Owena Cole'a (1978):

...jeżeli pomagamy uczniowi w jego poszukiwaniach sensu, nie możemy z góry uprzedzać granic tych poszukiwań mówiąc, że ich wynikiem będzie odnalezienie religii. Dlatego trzeba temu uczniowi umożliwić pewne zrozumienie tego, jak ludzie odnajdują swoje miejsce w obliczu egzystencji, bez nawiązywania do religii. Takie spójne alternatywne spojrzenie na życie daje humanizm.

Edukacja polityczna

W Wielkiej Brytanii edukacja polityczna, jako część oficjalnego programu nauczania, jest często zaniedbywana. Nie zdarza się to w innych państwach, jak zauważa Harber (1984). Jednak ukryty program pozostałych przedmiotów jest w wysokim stopniu upolityczniony, jak zaobserwowaliśmy to w rozdziale

wstępnym tej części książki. Harber cytuje rysunek satyryczny, który jest dobrym podsumowaniem jego odkryć. Dyrektor szkoły wyjaśnia inspektorowi z kuratorium: „Koncentrujemy się tutaj na elementarnych > trzech R <: racjach prawicy, reakcyjnych ideach oraz respekcie dla władz” [„3 R” to w języku angielskim także trzy elementarne umiejętności szkolne — czytanie, pisanie i arytmetyka, ang. *reading, writing and arithmetics*; przyp. tłum.]. W swojej analizie Harber konkluduje:

Kształcenie szkolne w swoich ogólnie rozumianych treściach podstawowych, pod względem codziennych przekazów i założeń, faworyzuje wartości polityczne raczej centrolewicowe.

Wynika z tego, że lista postaw przedstawiona na początku rozdziału 6, zaczerpnięta od Postmana i Weingartnera (1971), obejmuje — zgodnie z jednym z punktów widzenia — pożądane rezultaty edukacji, a więc odpowiadające „dobremu wykształceniu”.

Ta wiedza o polityce, która pojawia się w programie oficjalnym, ma pewne cechy zbliżone z wiedzą objętą programem religii, przez to, że przybiera ona różne formy, odpowiadające różnym ideologiom tego przedmiotu.

1. Forma nauki o konstytucji brytyjskiej — intencją jest tutaj nakłonienie dzieci do zaakceptowania brytyjskiej odmiany demokracji parlamentarnej w stylu westminsterskim i — przez to — utrwalenie *status quo*.
2. Forma nauki o demokracji — intencją jest tu obudzenie w dzieciach ogólnej sympatii do idei demokratycznych, bez wskazywania na konkretną formę demokracji.
3. Forma studiów politologicznych — intencją jest tutaj krytyczne zgłębienie wszystkich politycznych systemów przekonań oraz zachęcenie do myślenia politycznego i wykształcania umiejętności politycznych, a nie nakłanianie do jakichś konkretnych przekonań politycznych.

Zespół specjalistów zajmujący się rewizją programów nauczania (*The Curriculum Review Unit's Initial Training Panel*) nakreślił nie trzy, lecz pięć możliwych stanowisk w sprawie nauczania wiedzy o polityce. Są to: stanowisko konserwatywne, liberalne, apolityczne, reformatorskie i radykalne (Porter i in., 1983). Harber (1984) twierdzi jednak, że dwa stanowiska występują częściej od innych w debatach na temat programów szkół brytyjskich. Określa on je jako konserwatywne oraz liberalno-reformatorskie; pierwsze z nich ogranicza edukację polityczną do uczenia konstytucji brytyjskiej, drugie preferuje formę nauki o demokracji, dodając koncepcję zwiększenia możliwości demokratycznego uczestnictwa w ekonomicznych, edukacyjnych i politycznych grupach wpływu (takich jak grupy nacisku i grupy interesu). Harber (1984) argumentuje, że

Opór konserwatystów wobec nowszych metod w nauczaniu wiedzy o polityce dotyczy nie zagrożenia ze strony lewicy, lecz zagrożenia dla ich własnej hegemonii.

Russell, pisząc o tym w r. 1916, postrzegał podejście konserwatywne jako pogwałcenie praw dziecka oraz jako równoznaczne z okłamywaniem uczniów:

Oświata jest z zasady najsilniejszą siłą po stronie tego, co już istnieje i przeciwko zasadniczym przemianom: zagrożone instytucje, będąc wciąż potężne, zawłaszczają dla siebie

wypożyczalnie sprzętu, gdzie każdy mógł coś pożyczyć do domu na weekend. Zaprojektowaliśmy i zbudowaliśmy samochody sterowane radiem, a także zajęliśmy się fotografią, uruchamiając stałą ciemnię fotograficzną. Skonstruowaliśmy przenośne wyposażenie dykoteki, którego używaliśmy w szkolnej auli i w miejscowych klubach. Zachęcaliśmy uczniów interesujących się elektroniką do budowania i testowania obwodów publikowanych w pismach o elektronice, takich jak *Practical Electronics*. Zdobyliśmy kilka wzmacniaczy gitarowych oraz pokojowych głośników i pozwoliliśmy grupom dwóch czy trzech uczniów wykorzystywać salę do ćwiczenia z mikrofonami i magnetofonami na wieczornych spotkaniach Centrum Młodzieży. Odkryłem, że za używanie terminalu komputerowego po godzinie 18.30 nie pobiera się opłat, tak więc uczniowie mogli uruchamiać programy nawet do 21.30. Nakloniłem czterech ludzi z Imperial College, aby pomogli trochę przy samochodach, komputerach i elektronice. Pamiętam, jak kiedyś przychodziła do nas w czasie zajęć i podczas wakacji grupa studentów trzeciego roku, aby sprawdzać różne doświadczenia, pomagać uczniom w ich przeprowadzaniu, a także aby pomóc w przyszłym roku ulepszyć pewną konkretną część kursu. Reagowali oni żywo szczególnie na nieformalną atmosferę w laboratorium i muzykę oraz swobodę, z jaką uczniowie potrafili mówić o swoich trudnościach z fizyką.

Opisane udogodnienia, które zostały wzbogacone i rozwinięte w ciągu następnych lat, oparte zostały na początkowej próbie stworzenia atmosfery sprzyjającej wzajemnemu zaufaniu między uczniami a nauczycielami. Nie są istotne jakieś konkretne innowacje (muzyka, modele samochodów itd.), nie stanowią one żadnego magicznego przepisu. Istotne jest podjęcie nieprzerwanego wysiłku w celu stworzenia bogatego otoczenia, zamiast otoczenia martwego, stworzenia takiego otoczenia, w którym działania i inicjatywy nauczycieli i uczniów są stymulowane, a nie tłumione, a nade wszystko takiego, w którym uczniowie mają czas na zapoznanie się z wyposażeniem i zgłębienie go, na zadawanie pytań i na odzyskanie zaufania do siebie, czego poprzednie doświadczenia szkolne tak często ich pozbawiały.

W swojej relacji Hoskyns zauważa, jak ważne jest włączenie uczniów do planowania zawartości kursu; ma ono za zadanie uwzględnienie zainteresowań i pragnień uczniów. Każde wakacje lub koniec semestru były okresem intensywnych dyskusji nad tym, co należy robić w trakcie następnego roku lub semestru; zapewniło to utrzymanie centralnego znaczenia potrzeb uczniów dla rodzaju podjętej pracy.

Takie podejście zmieniło także sposób korzystania z pomocy naukowych. Odkłada się je na półkę, dopóki nie będą potrzebne, zamiast automatycznego ich wprowadzania według przesądzonego z góry planu. Jak stwierdził Hoskyns, podobny sposób działania wymagał zwrócenia sporej uwagi na strukturę; jako nauczyciel mógł on zrobić zbyt wiele lub zbyt mało, bowiem proces rozumienia zaczął być postrzegany jako pełen sprzeczności. Uczeń musiał mieć zapewnioną swobodę wyboru najlepszej dla siebie drogi dochodzenia do rozumienia czegoś; jednak musiał mieć też nieograniczony dostęp do informacji.

Hoskyns odkrył, że prace pisemne stwarzają szansę rozwinięcia zdolności twórczych. Na pytanie „O czym mam napisać?“, nauczył się on odpowiadać: „O czymkolwiek, co robiłeś w czasie zajęć” — w miejsce zalecania jakiejś sztywnej formy. Stwierdził on, że jego odpowiedź („o czymkolwiek...”) pobudzała do pisania przejrzystych, a często pięknych prac.

Jak pisze Young (1976) w swojej analizie nauczania w szkołach średnich, nauczanie przedmiotów ścisłych przeważnie wygląda inaczej. Autor ten przedstawia argumenty, że nauczanie skłonne jest dzielić ludzi na trzy szerokie grupy, odpowiadające pozycjom społecznym. Te grupy to: „czyści” naukowcy, których związki ze światem naturalnym mają charakter dosyć abstrakcyjny;

dalej naukowcy uprawiający naukę stosowaną, których tożsamość to w istocie rzeczy pragmatyzm — otrzymując jakieś zadanie, wykonują je, ale rezultat jest im dany, a nie wybrany; wreszcie trzecia, ogromna grupa to, według Younga, masa ludzi, których ich nauczyciele fizyki czy chemii uczą, że nauka to dziedzina dla specjalistów, nad którą zwykli ludzie ani nie mają, ani nie mogą mieć kontroli, ale muszą mieć respekt, a nawet odczuwać lęk.

Inne przedmioty

Uważa się, że większość przedmiotów w szkolnym programie nauczania niesie ukryte przesłania; o kilku z nich warto pokrótce wspomnieć.

Nauki społeczne (social science)

Nauki społeczne, podobnie jak ścisłe, uważano kiedyś za radykalne w swoich treściach i dlatego prowadzące uczniów raczej do kwestionowania i myślenia, niż do akceptacji i wiary. Reeves (1976) przedstawia argumenty na to, że w praktyce treści te

...przeszły przez złożony proces filtrowania, analogiczny do pracy oczyszczalni ścieków. Kiedy docierają one do ucznia, przeszedłszy wcześniej przez filtry różnych komitetów, komisji egzaminacyjnych, rad szkolnych, agencji wydawniczych, dyrektorów, szefów departamentów i nauczycieli, prawdopodobnie są już oczyszczone z najbardziej interesujących radykalnych „zanieczyszczeń”.

Rezultat jest taki, twierdzi Reeves, że uczniom przekazywane jest ukryte przesłanie, mówiące o tym, że części społeczeństwa są do siebie dopasowane, tworząc stosunkowo sprawnie działającą maszynę o zadziwiającej złożoności, gdzie małym pionkom stwarza się sposobność zostania większymi pionkami, pod warunkiem, że zaakceptują skromny start czekający większość z nich oraz że wierzyć będą w cnoty członków grup dominujących.

Sztuki piękne (Art)

Sztukę interpretuje się z uporem jako rzeźbę i malarstwo, a popularne rodzaje sztuki, takie jak fotografia i ogrodnictwo, wyłącza się z programu lub nadaje się im status uzupełniający. Często okazuje się, że odpowiedź na pytanie: „czyje sztuki?” brzmi: „ich” — kulturalnej elity, wyższych sfer; istnieje tu wiele podobieństw między sztuką a badaną wcześniej muzyką.

Języki obce (languages)

Przypadek języków obcych to interesujące zagadnienie. Próby tworzenia języków wybiegających w przyszłość, sprzyjających międzynarodowej współpracy i budowaniu porozumienia, takich jak esperanto, wyrzucane są poza obręb szkół i uniwersytetów. Komisje egzaminacyjne odmawiają ich uznawania. „Stosowne” są łacina, greka i inne języki starożytne; zachęca się do nauki języków europejskich, jednak w formie kładącej nacisk bardziej na sprawności pisania, a nie mówienia; języki rosyjski i chiński rezerwuje się dla małej grupki zainteresowanych. Taka selektywność czyni wiarygodnym oskarżenie, że szkoły uświęcają przeszłość zamiast przygotowywać uczniów do przyszłości.

—ekonomicznych faworyzują przedmioty pozbawione wartości praktycznej, takie jak łacina, podczas gdy wśród rodziców z niższych warstw zaznacza się tendencja odwrotna. Używając jako wskaźnika ilorazu inteligencji (IQ), Miles argumentuje, że nadmierna liczba kandydatów pochodzących z wyższych klas społecznych pomija przedmioty praktyczne i na odwrót.

Jeśli chodzi o hierarchię przedmiotów uznawaną przez pracowników uniwersytetów odpowiedzialnych za przyjęcia na studia, można ją poznać, zdaniem Reida (1972), badając program nauczania klasy szóstej [ostatniej w szkole średniej — przyp. tłum.]. Pokazuje on, że przy przyjmowaniu kandydatów na studia wyżej kwalifikowane są ich osiągnięcia z przedmiotów ścisłych, choć są one wewnętrznie poszeregowane w następującej kolejności: matematyka, fizyka, chemia i biologia, niż z przedmiotów humanistycznych i społecznych. Stratyfikacja przedmiotów ujawnia się więc podczas starań o przyjęcie na wyższą uczelnię: niektóre przedmioty mają większą wartość rynkową niż inne. Notowania te pokazuje tabela 9.2.

Tabela 9.2. Akceptowalność zdanych egzaminów na poziomie 'A' w wybranych wydziałach uniwersyteckich (n = 84)

Matematyka (czysta)	0,92	Język niemiecki	0,63
Matematyka (cz. i stat.)	0,83	Ekonomia	0,62
Matematyka (cz. i mech.)	0,82	Greka	0,62
Fizyka	0,81	Geologia	0,61
Matematyka (SMP)	0,78	Biologia (Nuffield)	0,60
Matematyka (wyższa)	0,78	Łacina	0,60
Fizyka ogólna	0,71	Konstytucja brytyjska	0,49
Chemia	0,70	Przedmiot ogólny	0,49
Matematyka wyższa (SMP)	0,69	Wychowanie techniczne	0,46
Historia	0,67	Wiedza o Biblii	0,46
Biologia	0,66	Muzyka	0,44
Geografia	0,66	Plastyka	0,37
Język francuski	0,65	Elementy projektu techn.	0,27
Literatura angielska	0,64	Geometria i rys. techn.	0,27
Chemia (Nuffield)	0,64	Gospodarstwo domowe	0,15
Język hiszpański	0,64		

Innym aspektem stratyfikacji jest to, że przedmioty przeciwstawiane są zintegrowanym obszarom badań. Young (1971) argumentuje, że modyfikacje programu nauczania były do tej pory dwojakiego rodzaju. Mogły to być modyfikacje zgodne z poglądem, że podział na przedmioty jest najodpowiedniejszym sposobem organizowania wiedzy, stąd też wprowadzały nowe przedmioty lub zmieniały programy przedmiotów istniejących. Drugi typ to takie, które zgłaszają alternatywną wizję wiedzy, np. w postaci zintegrowanych obszarów badań; innowacje ogranicza się wówczas do działań na rzecz uczniów o niskim statusie, potwierdzając tym samym oficjalnie ich „niepowodzenie”.

„...wskutek tworzenia nowych kursów obejmujących dziedziny wiedzy mające „niski status” oraz ograniczenia ich dostępności do tych uczniów, którym już się „nie powiodło” z punktu widzenia akademickiej definicji wiedzy, niepowodzenia te postrzegane są jako niepowodzenia indywidualne, wynikające z braku motywacji, braku zdolności czy z okoliczności, a nie jako niepowodzenia samego systemu edukacyjnego. Kursy te, jawnie odmawiające tym uczniom dostępu do typów wiedzy kojarzonych w naszym społeczeństwie z nagrodami, prestiżem i władzą, są więc w jakiś sposób legitymizowane, co maskuje fakt, iż sukces edukacyjny w ramach tych kursów wciąż jest określany jako „niepowodzenie”.

Young zaproponował również główne kryteria dla przedmiotów o wyrobionej renomie i wysokim statusie:

Są to: umiejętność pisania, czy też nacisk na prezentację pisemną, przeciwstawianą ustnej; indywidualizm (czy też unikanie pracy grupowej i współpracy) [...], który skupia się na sposobie oceniania pracy akademickiej i jest charakterystyczny zarówno dla „procesu” zdobywania wiedzy, jak i sposobu prezentacji „produktu”; abstrakcyjność wiedzy oraz jej struktura i podział na segmenty — wszystko to niezależne od wiedzy uczącego się; [...] wreszcie coś, co łączy się z poprzednim kryterium i co nazwałem nieadekwatnością akademickich programów nauczania — określenie to odnosi się do stopnia, w jakim programy te sprzeczne są z codziennym życiem i z powszechnym doświadczeniem.

Konsekwencją takiej stratyfikacji wiedzy jest to, że ulegają jej nauczyciele i uczniowie, że szkolne systemy organizacyjne podejmują działanie stratyfikujące i że produkt szkoły — uczniowie pod koniec swojej szkolnej edukacji — także podlegają stratyfikacji.

Przedmioty szkolne jako systemy społeczne

Analogia porównująca przedmioty szkolne do systemów społecznych zawiera w sobie następujące twierdzenia. Przedmioty skłonne są posiadać:

1. Procedury inicjacji. Od przybyszów wymaga się udowodnienia swojej akceptowalności, poddając ich egzaminom na różnych poziomach: na poziomie 'O', na poziomie 'A', na poziomie dyplomu uniwersyteckiego. Utrwała to ich przynależność do „plemienia” chemików, geografów, socjologów itd.
2. Specjalistyczne języki. Wiele spośród terminów używanych w ramach różnych przedmiotów ma swoje odpowiedniki w mowie codziennej, jednak wykształcany jest język specjalistyczny i osoby uczestniczące w nauce danego przedmiotu, jeśli chcą zachować swoją wiarygodność, muszą go używać.
3. Procedury „utrzymywania granic” (*boundary maintenance procedures*). Znaczny wysiłek wkłada się w oddzielenie laików od członków wtajemniczonych oraz ustalanie tego, w jaki sposób dany przedmiot różni się od innych przedmiotów. „Popularyzatorów” najczęściej traktuje się z niechęcią, ponieważ zdają się oni rozwiewać część tajemnic otaczających przedmiot.
4. Konwencje badawcze. Konwencje pisania referatów z badań oraz przeprowadzania konferencji poświęconych danej dyscyplinie skłaniają prze-

3. Dlaczego istnieją przedmioty i jaki jest to typ wiedzy?
4. Jak stosuje się przedmioty w praktyce i jakie przyjmuje się tu sposoby prezentacji?

Oto niektóre z możliwych odpowiedzi, będących wynikiem badań w tym rozdziale:

1. Wybrane przedmioty w przeważającej większości rozwinęły się w uniwersytetach w wieku dziewiętnastym. Wprowadzono też kilka nowych przedmiotów, takich jak socjologia, o ile w ogóle traktuje się je jako „przedmioty”. Wersje przedmiotów to np.: historia przedstawiana z perspektywy silnie nacjonalistycznej i pełnej uprzedzeń do płci; muzyka i sztuka zawężone do „dzieł wysokiej kultury”; nauka o gospodarstwie domowym, reprezentująca poglądy typowe dla seksizmu; nieradykalne wersje nauk ścisłych i nauk społecznych, kładące nacisk na akceptację i systemy prawidłowych odpowiedzi; prowincjonalne i pozbawione znaczenia międzynarodowego języki obce; wreszcie wersja religii nie uwzględniająca przekonań wielu grup i jednostek we współczesnej Wielkiej Brytanii.
2. Jeżeli wziąć pod uwagę datę powstania wielu spośród tych przedmiotów, to okazuje się często, że są to przedmioty naszych przodków: wychowanie seksualne reprezentuje wiktoriańską moralność i zalecenia; nauka gospodarstwa domowego ma na celu utrzymanie męskiej dominacji; nauka religii ma zapobiegać dopuszczaniu obiektywnych i pozbawionych emocji poglądów na chrześcijaństwo; muzyka i plastyka to dziedziny będące niegdyś rozrywką bogatej części społeczeństw. Selekcja wiedzy utrzymywana jest tutaj dzięki funkcjonowaniu przedmiotów jako systemów społecznych, co ogranicza także poglądy nauczycieli, narzuca ramy zmianom oraz utrwała zorientowanie szkolnej wiedzy na przeszłość.
3. Przedmioty w większości utrzymują się w programach z przyczyn historycznych i społecznych, a nie racjonalnych czy edukacyjnych. Systemy wiedzy zorientowane na teraźniejszość i przyszłość są dostępne w większym stopniu poza szkołą niż w szkole — w środkach masowego przekazu, w przemyśle i w rządowych przedsięwzięciach informacyjnych zajmujących się współczesnymi problemami, takimi jak zanieczyszczenie środowiska, terroryzm, eksplozja wiedzy, komputeryzacja czy źródła energii. Wiedza szkolna skłonna jest podzielać orientację na przeszłość, skłaniać do wiary i akceptacji zamiast do myślenia i dążenia do zmian, jest często przefiltrowanym i wyselekcjonowanym typem wiedzy. Jest to w większości wiedza niezintegrowana, rozbita na fragmenty i wąsko wyspecjalizowana.
4. Przedmioty wprowadzane są w życie przez nauczycieli przedmiotów, postrzegających swoje zadanie jako pewnego rodzaju narzucanie treści, wymagające odrzucenia przeważającej części wiedzy posiadanej przez uczniów. Przedmioty jako systemy społeczne dzielą uczniów, nauczycieli i szkoły na warstwy, ograniczają dostrzeganie alternatywnych sposobów prezentacji wiedzy.

Wcześniej w tej książce wspomniano o ograniczeniach analogii; pojęcie „ukrytego programu” kładzie nacisk na cechy selektywne. Powyższe podsumowanie nie ma być kompletnym zestawieniem dokonań przedmiotów szkolnych.

Ostrzec tu należy, że program oficjalny naucza więcej niż jego ukryte aspekty, stąd uczniowie mogą otrzymywać złożone i sprzeczne przekazy. Pozostaje więc pytanie, który zbiór przesłań jest najbardziej efektywny lub czy zbiory te wzajemnie się znoszą. Jedną z możliwych odpowiedzi to ta udzielona przez Postmana i Weingartnera, przytaczana w rozdziale 6, nie jest to jednak jedyna możliwa odpowiedź.

STRESZCZENIE

1. Zasadnicze twierdzenie zawarte w tym rozdziale mówi, że zdroworozsądkowe przekonanie o tym, że wiedza szkolna jest neutralna, jest przekonaniem błędnym.
2. Przypadek nauczania historii pokazuje, w jaki sposób, wskutek nadmiernych uproszczeń i selektywności, do szkoły wkraczają różne uprzedzenia. Uprzedzenia te mogą systematycznie lansować seksizm, etnocentryczne poglądy na świat czy niektóre inne zespoły przekonań.
3. Można wykazać, że szkolna nauka muzyki wpaja wątpliwe przekonania o stylach muzycznych oparte na błędnym mniemaniu o istnieniu obiektywnych standardów dla różnych „języków” muzycznych.
4. Można wykazać, że gospodarstwo domowe, jako przedmiot nauczany w większości szkół, charakteryzuje seksizm.
5. Jedynym w szkołach angielskich w pełni obowiązkowym przedmiotem, religią, jest potencjalnym, a w wielu przypadkach realnym źródłem indoktrynacji, co przyznają zarówno krytycy związani z religią, jak i areligijni. Podobne problemy rodzi nauka o polityce.
6. Rezultatem nauczania przedmiotów ścisłych i przyrodniczych jest często wyrobienie poglądu, że przedmioty te zajmują się bardziej informacją niż myśleniem oraz że reakcją na nie uczących się jest alienacja.
7. Można wykazać, że także inne przedmioty szkolne, takie jak plastyka, języki obce, matematyka, pozbawione są neutralności, potocznie im przypisywanej. Przeciwnie — można np. wykazać, że rzekomy radykalizm epistemologiczny nauk społecznych w szkołach prawie nie istnieje.
8. Wiedza szkolna może być zorientowana bardziej na przeszłość, na teraźniejszość lub na przyszłość. Orientacja pierwsza wydaje się znacznie częstsza niż ostatnia.
9. Wiedza szkolna ma hierarchię warstwową, jest dzielona na przedmioty o wysokim i niskim statusie; konsekwencją tego jest m.in. hierarchizacja zarówno nauczycieli, jak i uczniów.
10. Przedmioty szkolne przybierają niektóre cechy systemów społecznych i dlatego są w stanie utrwać same siebie, przedłużając swoje istnienie poza czas swojej przydatności; w ten sposób przywiązują nas do niewspółmiernych rozwiązań naszych przodków.

Rozdział 10

Organizacja

Institucje należy sądzić według dobra lub szkody, które wyrządzają jednostkom.

Bertrand Russell

WPROWADZENIE

W pracach socjologicznych występują trzy terminy opisujące podporządkowaną wzorcom działalność miejsc takich jak szkoła — „system społeczny”, „organizacja” oraz „instytucja”. Terminy te mają różne znaczenia i mogą być używane do oznaczania rzeczy bardzo podobnych lub — z innymi definicjami — do podkreślania różnych aspektów tworzenia wzorców.

Rozdział ten nie będzie się zajmował dyskusowaniem tych pojęć, skupiając się raczej na stylu organizacyjnym lub instytucjonalnym w celu ustalenia, czy przyjęta forma organizacji kształcenia powszechnego zawiera jakieś ukryte przesłania.

Jednym z możliwych podejść do teorii organizacji jest poszukiwanie celów organizacji. Stosując tę metodę, stawia się pytanie o to, czy organizacje osiągają swoje cele. Jedną z organizacji odnoszącą w tym sukces jest armia. Podejmuje się ona przemienienia mężczyzn i kobiet w morderców, stosując pewne hasła-bodźce, takie jak „wróg”, „patriotyzm” czy „przetrwanie”; może się ona pochwalić długą tradycją osiągnięć w tym zakresie. Do instytucji, które nie odnoszą sukcesu, należą wielkie więzienia, takie jak Pentonville — ich celem jest spowodowanie zmiany postępowania więźniów, podniesienie stanu bezpieczeństwa sfery publicznej oraz odstraszenie przestępców. Z dostępnych badań socjologicznych wynika, że instytucje tego rodzaju powodują najczęściej efekt odwrotny, ponieważ utrwalają przestępczość „kształcą” więźniów, „uczą” ich bardziej skomplikowanych metod dokonywania przestępstw (przez to zwiększając zagrożenie publiczne), a także zapewniają im wysoki status, jako że byli więźniowie są uważani w środowiskach przestępczych za „fachowców” (zob. T. i P. Morris, 1963). Instytucją odnoszącą sukces częściowy jest szpital, który doskonale radzi sobie z pewnymi typami chorób, ale wobec innych jest częściowo bezradny.

Analiza szkół staje się zatem kwestią tego, czy zakwalifikować je — mając

na uwadze sukces w osiągnięciu celów — razem z armią, więzieniem czy szpitalem. Różni autorzy doszli tutaj do przeciwnych wniosków, ponieważ nie ma zgody co do celów szkoły; spisowi celów różni ludzie nadają różną hierarchię ważności (zob. listę celów w rozdziale 4). Zdaniem rodziców absolwentów szkoły średniej, którzy dostali się na uniwersytet, szkoła odniosła sukces, podczas gdy według innych rodziców sukces tej zdecydowanej mniejszości dokonał się kosztem odrzucenia większości. W rozdziale 5 widzieliśmy, jak rodzice różnią się między sobą w swoich hierarchiach celów, a w rozdziale 4 — jak różne priorytety mają nauczyciele.

STYLE ORGANIZACJI

Badana tutaj kwestia nie dotyczy konkretnego zespołu celów, lecz raczej tego, jakie można wyodrębnić alternatywne style organizacji i jakie mają one konsekwencje dla zachowania ludzi im podlegających.

Klasyfikacja Etzioniego

Etzioni proponuje typologię dziewięcioelementową, sumującą różne rodzaje podporządkowania się oparte na trzech rodzajach władzy i trzech rodzajach zaangażowania uczestników. Owe trzy typy władzy to:

1. Represyjna, oparta na karze.
2. Nagradzająca, oparta na pozytywnych bodźcach.
3. Normatywna, oparta na uznanych zasadach.

Ludzie przystają na te rodzaje władzy na trzy sposoby:

1. Alienacyjny: niechętnie podporządkowanie się.
2. Wyrachowany: wykalkulowane zaangażowanie.
3. Moralny: moralna identyfikacja z systemem.

Najczęstsze układy spośród dziewięciu możliwych kombinacji to takie, gdzie typ podporządkowania się wydaje się odpowiadać typowi władzy, tj. alienacyjny — represyjny; wyrachowany — nagradzający oraz moralnie zaangażowany — normatywny.

Klasyfikacja Etzioniego dostarcza nieco interesujących pomysłów, ale krytykowana jest za pewną liczbę ukrytych założeń, a także za to, że nie jest w stanie ująć takich przykładów organizacji edukacyjnych, jak Hitlerjugend czy edukacja w starożytnej Sparcie.

...ten bardzo zgrabny zbiór typów kryje w sobie całą serię założeń psychologicznych, które są integralną częścią ideologii demokratycznej, a które jednak mogą być empirycznie błędne. Na przykład, wydaje się, iż istnieje tyleż przekonujących dowodów edukacyjnych wspierających relację między represyjną władzą a moralnym zaangażowaniem, ile dowodów potwierdzających związek między represyjną władzą a postawą alienacyjną.

Swift, 1969

Klasyfikacja Webera

Weber rozróżnia następujące formy władzy: charyzmatyczną, tradycyjną i biurokratyczną. Władza charyzmatyczna opiera się na osobistym magnetyzmie oraz umiejętnościach występowania publicznie jakiejś osoby, potrafiącej nakłonić zwolenników do zostania wyznawcami. Wynikający z tego styl organizacji często jest arbitralny i luźny:

...ponieważ władza charyzmatyczna polega ostatecznie na niepowtarzalnych wrażeniach wywieranych przez pewną osobę na innych (lub przypisywanych tej jednostce), cechuje się ona często ekscentryzmem i arbitralnością, które czynią z niej potencjalne źródło własnego upadku i zastąpienia jej bardziej racjonalnymi formami korzystania z władzy.

Charyzmatyczny przywódca, jak to trafnie określił Weber, daleki jest od rutyny. Przeciwnie, ponieważ osoba taka działa w ramach swoich cech osobowych, jest ona zagrożeniem dla rutyny i dla utrwalonego porządku.

Cuzzort i King, 1976

Charyzmatyczne style organizacji zwykle ustępują miejsca formom bardziej zrutyinizowanym, tradycyjnym lub biurokratycznym, wprowadzającym stabilność i uwieczniającym dany porządek. Formy tradycyjne mogą odnaleźć nowych charyzmatycznych przywódców odkrywając charyzmę u osób mianowanych, np. księży, czy wprowadzając systemy dziedziczne, takie jak monarchie, czy też dokonując elekcji i wyborów.

Formy biurokratyczne ustalają przywództwo na drodze promocji. Według analizy Webera, biurokracja w swoim typie idealnym to szczegółowy system zasad organizujących racjonalnie zadania administracyjne o dużej skali, redukujących do minimum specyficzne cechy osobowe jednostek, w tym charyzmę. Użyteczne podsumowanie jej kluczowych cech zawiera praca Swifta (1969):

Najbardziej fundamentalną cechą biurokracji jest to, że jest ona racjonalnym układem „urzędów” dostarczających pewnych środków do administrowania i kontroli działań urzędniczych. Urzędnicy wchodzą w świat biurokracji oczekując bezpieczeństwa, specjalizacji, dochodów oraz starszeństwa — opartych na dokonaniach i egzaminach. Prawa, obowiązki i kwalifikacje urzędnika zostaną dokładnie określone, tak aby mógł on zostać zastąpiony przy jak najmniejszym zakłóceniu sprawnego działania organizacji. Urzędy zostaną uporządkowane hierarchicznie, aby ułatwić wytyczenie granic odpowiedzialności oraz awansu, zgodnych z umiejętnościami.

Swift dostrzega, że pośród zamierzonych konsekwencji wszystkich tych układów są dwie takie, których często obawiają się komentatorzy społeczni — bezosobowość i uniformizm. Aby osiągnąć cele, działania każdego z urzędników muszą być przewidywalne, zgodne z prawami i obowiązkami odpowiadającymi jego pozycji, a specyficzne cechy osobowe muszą być zminimalizowane.

Znamy kilka prób rozwinięcia i przetworzenia Weberowskiej koncepcji biurokracji. W odniesieniu do szkół jeden z poglądów głosi, że alternatywnym typem organizacji jest typ profesjonalny, współlistniejący z pewnymi cechami systemu biurokratycznego. Przyjmuje się, że profesjonalista wyposażony jest w odpowiednie umiejętności, kwalifikacje i postawy związane z konkretnym zajęciem, mającym swój własny kodeks zawodowy, etykę i organizację. Dokonana przez Bidwella (1965) próba odniesienia tych dwóch form do szkół amerykańskich prowadzi do utworzenia listy czterech najważniejszych cech organizacyjnych, na bazie których można utworzyć szkoły. Są to: podział uczniów na

grupy wiekowe, zatrudnienie kadry nauczycielskiej na zasadzie kontraktu jako uprawnionych zawodowców, mieszany system organizacyjny: biurokratyczno-profesjonalny oraz podwójna odpowiedzialność ludzi zajmujących się edukacją — wobec swojej klienteli i wobec społeczeństwa.

Obrazu dopełnia rozróżnienie między „stromymi” a „płaskimi” stylami organizacji. Organizacje „stromie” mają wielopoziomową strukturę władzy, tworzącą ścisłą hierarchię — w taki sposób, że ta struktura władzy kształtem przypomina piramidę. Organizacje „płaskie” mają niewiele poziomów władzy i funkcjonują opierając się na zespołach podejmujących kolektywne decyzje, dopuszczających bardziej profesjonalne i demokratyczne formy działań (zob. Cooper, 1965).

Klasyfikacja Goffmana

Prace Goffmana nad stylem organizacji przyniosły pojęcie instytucji totalnej. Określenie to opisuje cechy miejsca, w którym ludzie przez dłuższe okresy żyją i pracują w izolacji od społeczeństwa na zewnątrz. Przykładami są tutaj więzienia, szpitale psychiatryczne, armie, klasztory i szkoły zamknięte typu internatowego (*residential schools*). Mimo że praca Goffmana dotyczy takich „zamkniętych” organizacji, to cechy, które opisuje, dostarczają jednego z możliwych narzędzi opisu i porównania stylów organizacyjnych innych instytucji, w tym także szkół. Do cech tych należą następujące:

1. Wszystkie aspekty życia toczą się w tym samym miejscu i są kontrolowane przez jedną, zawsze tę samą władzę.
2. Każda faza jakiegoś działania przeprowadzana jest w bezpośredniej obecności innych osób, wszystkich traktuje się jednakowo i wymaga się od nich wykonywania wspólnie tych samych czynności.
3. Codzienne zajęcia mają swój ścisły rozkład, według którego bezpośrednio po jednym typie zajęć następuje drugi, wszystko w ustalonym wcześniej czasie.
4. Kolejność czynności narzucana jest przez system jawnie sformułowanych, formalnych rozporządzeń oraz przez zespół urzędników, których zadaniem jest nadzór.
5. Różne czynności i działania łączone są ze sobą w jednym, racjonalnym planie, który ma za zadanie wypełnianie oficjalnych zadań i celów instytucji.
6. Istnieje zasadniczy rozdział między ogromną grupą rządzonych, czyli pensjonariuszy danej instytucji, a małą grupką nadzorców.
7. Każda z tych grup skłonna jest wyobrażać sobie drugą grupę w kategoriach wąskich, pełnych wrogości stereotypów.
8. Członkowie kadry (personel) skłonni są uważać się za nadrzędnych i pełnych prawości, natomiast pensjonariuszy — za gorszych, godnych potępienia i winnych.
9. Ruchliwość społeczna między tymi dwiema grupami jest bardzo ograniczona: dystans społeczny jest bardzo duży i formalnie zalecany.

10. Przepływ informacji do pensjonariuszy (np. o planach personelu) jest ograniczony; pensjonariusze nie biorą udziału w podejmowaniu decyzji o swoim losie.
11. Bodźce skłaniające do pracy mają niewielkie znaczenie poza instytucją.
12. Grupy mają jedynie oficjalne miejsca kontaktu z sobą.
13. Istnieje bariera między pensjonariuszami a światem zewnętrznym.
14. Pensjonariuszy pozbawia się podstawowych praw.
15. Pensjonariusze wyżsi rangą mają więcej władzy niż niscy rangą członkowie nadzoru.
16. Od pensjonariuszy oczekuje się, aby przyswoili sobie normy personelu.

Lista tych cech rodzi zagadnienie socjologiczne: efektem przedstawionego tu wzorca jest kumulacja. Gdyby każdą z cech rozpatrywać pojedynczo, można by ją interpretować jako trywialną, jednak kumulacyjny efekt takiego zespołu funkcjonujących jednocześnie cech może mieć potężne działanie. Goffman mówi, że tego rodzaju instytucje są domami przymusu mającymi zmieniać ludzi oraz że każda z nich to naturalny eksperyment sprawdzający to, co można zrobić z ludzką jaźnią. Stąd np. armie przemieniają ludzi w morderców wskutek zastosowania — jako swojego stylu organizacji — wzorca instytucji totalnej.

Istnieje jeszcze aspekt jakościowy, który należy wziąć pod uwagę — do jakiego stopnia każda z powyższych cech opiera się na przymusie? Czy możliwa jest negocjacja? Czy możliwe jest zawarcie jakiegoś rodzaju zawieszenia broni? Istnienie jakiejś konkretnej cechy może mieć zróżnicowany efekt w zależności od tego, kto zdecydował, że cecha ta jest pożądana. Przykładem jest wprowadzenie mundurka szkolnego. Efekt tego jest jakościowo inny, gdy mundurk zostaje narzucony przez dyrektora oraz kiedy konsultuje się tę sprawę z uczniami i z kadrą i kiedy większość zgodzi się, że jest to dobry pomysł.

Zastosowanie przytoczonej wyżej listy cech w odniesieniu do szkół może służyć jako wskaźnik, do jakiego stopnia dana szkoła przyjmuje cechy instytucji totalnej oraz jak wypada pod tym względem w porównaniu z innymi szkołami. Oto niektóre z występujących wariantów:

1. „To samo miejsce” — budynek szkoły — to wartość stała, jednak zmienne są swoboda i częstotliwość odwiedzin, wycieczek, pracy w terenie oraz innych sposobów wykorzystania przestrzeni „zewnętrznej”. Z „jedną, zawsze tą samą władzą” jest różnie, w zależności od procedur podejmowania decyzji, ponieważ w niektórych szkołach dyrektor angażuje w nie, przekazując część uprawnień, członków grona nauczycielskiego, czasami rodziców i od czasu do czasu uczniów, podczas gdy w innych szkołach dyrektor przy podejmowaniu decyzji zatrzymuje dla siebie całą władzę.
2. Systemy grupowania mogą być zróżnicowane — od stałych pogrupowań, np. klas lub poziomów zaawansowania, do innych systemów, takich jak grupy koleżeńskie, typy rodzin czy systemy zindywidualizowane.
3. Plan lekcji, według tego, co zaobserwowaliśmy w poprzednim rozdziale,

4. Występują różnice co do liczby jawnie formułowanych rozporządzeń oraz stosowanego nadzoru.
5. Plan lekcji reprezentuje sobą „jeden racjonalny plan”, istnieją jednak różnice jakościowe co do tego, kiedy ten plan powstał i jak szeroką przeprowadzono konsultację.
6. Rozdział między nauczycielami a uczniami wygląda różnie, w zależności od szkoły: w wielu z nich wzajemne stosunki są raczej luźne, w niektórych innych są one ściślejsze, w kilku zaś przypadkach te dwie grupy są prawie równe sobie.
7. Wrogość między tymi dwiema grupami jest w paru przypadkach dobrze udokumentowana. Jeden z liderów związku nauczycielskiego przekonany jest, że „świsł trzcinowej dyscypliny może być najistotniejszym dźwiękiem w oświacie” (Casey, 1974). W innych przypadkach można wykazać istnienie współpracy, sympatii i wzajemnej troski.
8. Różnice w odczuwaniu nadrzędności i podrzędności często skorelowane są ze stopniem wrogości między grupami.
9. Uczniowie rzadko wzywani są do pomocy w nauczaniu; ruchliwość ograniczona jest tutaj do przekształcania niektórych uczniów w nauczycieli przez instytucje kształcące nauczycieli.
10. Tajemnica zapisów dotyczących uczniów i pracowników szkoły to wciąż kwestia wzbudzająca wiele emocji. Uczniowie zwykle dowiadują się o decyzjach związanych z ich losem już po fakcie.
11. Znaczki, gwiazdki, punkty i oceny nie mają żadnej wartości poza szkołą, chociaż ta mniejszość uczniów, która osiąga dyplomy ukończenia szkoły, wchodzi w posiadanie towaru mającego wartość rynkową, jeżeli wziąć pod uwagę późniejsze starania o pracę itd.
12. Większość interakcji zachodzi w klasach szkolnych; liczba interakcji zachodzących w innych miejscach jest różna: od zera po znaczącą mniejszość.
13. „Symboliczną barierą” jest biała linia namalowana na szkolnym boisku lub tabliczka nakazująca wszystkim gościom „zgłoszenie się” w jakimś miejscu w celu przedstawienia celu odwiedzin. Interesujący kontrast daje tu inny publiczny budynek, mianowicie biblioteka publiczna, do której jest wolny dostęp; kilka szkół funkcjonuje raczej na takiej właśnie zasadzie.
14. Podstawowe prawa omawiane przez Goffmana to m.in. prawo do ubierania się w rzeczy przez siebie wybrane, do korzystania z toalety, gdy tylko zajdzie taka potrzeba, do posiadania pewnego wyboru co do czasu posiłków i ich rodzaju, do bycia nazywanym wybranym przez siebie imieniem, do ochrony przed przeszukiwaniem ciała czy przemocą fizyczną, w tym przed karami fizycznymi. Szkoły różnią się między sobą co do stopnia, w jakim łamią te prawa.

15. Trudniej jest znaleźć w szkole przykłady „pensjonariuszy” (uczniów) o wysokim statusie, takich jak „magnaci papierosowi” w więzieniach; wydaje się, że najbliższym odpowiednikiem są tu przewodniczący (starostowie) klas — starostowie zadomowieni na swoim stanowisku i długoletnio sprawujący mogą mieć więcej władzy niż młodzi, świeżo przybyli nauczyciele.
16. Wydaje się, że niewiele szkół funkcjonuje w zgodzie z założeniem, że nauczyciele mogą uczyć się od uczniów wtedy, kiedy uczniowie posiadają znaczną wiedzę, np. na temat rodzajów muzyki innych niż muzyka klasyczna.

Jedną z analiz szkolnictwa średniego, zawierającą wiele cech Goffmanowskiego studium instytucji totalnej, jest analiza James (1968):

Jeżeli na chwilę zapomnimy o z góry wyrobionych sądach na temat szkolnictwa średniego i wyobrazimy sobie, że możemy zacząć od nowa, czy naprawdę zadowoleni będziemy ze sposobu spędzania czasu przez naszą młodzież? Czy pozwolilibyśmy im, gdybyśmy mieli wybór, aby spędzali czas podzieleni na oddziały (bo „grupa” to zbyt bogate słowo), musząc wysłuchiwać i poddawać się torturom jednego dorosłego po drugim, i to w zupełnie niespójnym porządku? Czy nie chcielibyśmy, aby nauczyli się pracować na zasadzie współdziałania, zamiast w klimacie moralnym tak nasyconym konkurencją, że dzielenie się z kimś jest w nim potępiane jako „oszustwo” i karane? Czy naprawdę chcemy, aby większość ich satysfakcji pochodziła z prześcigania innych? Kto ratuje dzieci z samego dołu drabiny, najsłabsze dzieci na najniższym poziomie zaawansowania? Czasami dokonuje tego sympatyczny, a czasami obdarzony wspaniałą wyobraźnią nauczyciel prowadzący zajęcia wyrównawcze, ale z pewnością nigdy rówieśnicy tych dzieci o większych umiejętnościach.

Jak wreszcie wyjaśnimy to, że czas młodzieży podzielony jest arbitralnie na przypominające skurcze 30-, 40- czy 45-minutowe odcinki, wyznaczone przez dzwonki, po których często następuje masowy wysyp ludzi na korytarze? Jak pogodzimy tę zaplanowaną niespójność z naszą wiedzą na temat istnienia różnych rytmów uczenia u różnych osób czy też różnych sposobów myślenia i uczenia się? Dlaczego pozwalamy milionom ludzi w szkołach, zarówno dzieciom, jak i dorosłym, aby spędzali swój czas bez przyjemności w sytuacji, kiedy jest to zupełnie niepotrzebne?

W tym fragmencie James wskazuje również na pewne cechy ukrytego programu stylu organizacji o wysokim wskaźniku „totalizmu”. Należą do nich:

1. Konkurencja zamiast dzielenia się.
2. Nadrzędność a nie równość względów.
3. Uczenie się niespójne raczej niż spójne.
4. Uczenie się raczej nieprzyjemne niż radosne.
5. Uczenie się polegające głównie na słuchaniu w grupach.
6. Wiedza podzielona na fragmenty.

Reynolds i szkoły przestępczości

Badania Reynolds (1976) nad systemami organizacyjnymi szkół w południowej Walii służą podkreśleniu konsekwencji zmian niektórych cech opisanych przez Goffmana. Różnice między dziewięcioma szkołami w pewnej walijskiej dolinie ustalono, biorąc pod uwagę frekwencje, osiągnięcia akademickie oraz przestępczość. Odkryto, że wpływy spoza szkoły są we wszystkich tych szkołach porównywalne, co sugerowało, że wyjaśnień dostarczą

różnice występujące w samych szkołach. Szkoły osiągające większy „sukces”, o wyższej frekwencji, wyższych osiągnięciach nauczania i niższym poziomie przestępczości często:

- 1) były mniejsze;
- 2) rzadziej zmieniały kadre;
- 3) miały mniejsze klasy;
- 4) mieściły się w starszych budynkach.

Reynolds, zbadawszy cechy organizacyjne, na te właśnie czynniki położył w swojej analizie szczególny nacisk. Różnice między stylami organizacji polegały na tym, że szkoły osiągające większy „sukces”:

- 1) częściej miały systemy przewodniczących (starostów) klas;
- 2) stosowały mniejsze rygory co do noszenia mundurków szkolnych, szczególnie w przypadku czwarto- i piątoklasistów;
- 3) w sposób mniej obsesyjny i bezwzględny egzekwowały zasady dotyczące trzech rodzajów zachowań, tj. palenia papierosów, żucia gumy i zachowania poza szkołą; w sformułowaniu Reynolds — opowiadały się za „raczej niewielką kontrolą”, szczególnie w przypadku uczniów klas starszych;
- 4) w mniejszym stopniu stosowały kary fizyczne; szkoły nie osiągające „sukcesu” stosowały więcej przymusu i w rezultacie osłabiły przywiązanie uczniów do szkoły.

Oto próbka opisu szkoły „odnoszącej sukces” dokonanej przez Reynolds:

Z drugiej strony, szkoła odnosząca sukces nie toczy wojen o żucie gumy, palenie czy zachowanie poza szkołą wiedząc, że nie może ich wygrać; nawet nie próbuje ona wymuszać noszenia szkolnych mundurków, gdy tylko nakłanianie do tego zaczyna stwarzać problemy. W niewielkim stopniu stosuje ona kary fizyczne, nie jest też brutalnie autorytarna w swoich funkcjach kontrolnych.

Reynolds następująco podsumowuje szkoły „nie odnoszące sukcesu”:

Konfliktowi między uczniami a nauczycielami nieustannie dostarczają pożywki podejmowane przez kadre szkoły próby kontrolowania tych obszarów życia uczniów, w których oni oczekują autonomii — takich jak zachowanie poza szkołą i, pod niektórymi względami, także zachowanie w obrębie szkoły. W takich szkołach, w których nigdy nie ma rozjemcy, jest wielu uczniów, którzy tego rozjemcy pragną.

Reynolds zauważa, że tam, gdzie w szkole istnieje tego typu konflikt, nieodłącznie pojawia się wandalizm wewnątrz szkoły, ucieczki z lekcji oraz przestępczość poza szkołą. Podejmowanie przez nauczycieli prób sprawowania kontroli nad tymi obszarami życia uczniów, w których, w przekonaniu samych uczniów, należy się im pewna autonomia, może uruchomić zamknięty proces narastania odchylenia. Uczniowie dostrzegają, że nauczyciele bezprawnie używają władzy, a wtedy mniej prawdopodobne stanie się ich pozytywne zaangażowanie na innych obszarach życia szkolnego. Z kolei nauczyciele skłonni będą reagować wzmożeniem przymusu, prowadząc do rosnącej reakcji alienacyjnej wśród uczniów, reakcji oporu wobec „prześladowców”.

Reynolds pisze w zakończeniu, że badania te rodzą istotne zagadnienia dla polityki oświatowej, ponieważ wspierają twierdzenie, iż styl organizacyjny szkoły ma poważny wpływ na poziom wandalizmu, ucieczek ze szkoły,

przestępczości i niepowodzeń szkolnych wśród uczniów tej szkoły. Powszechną reakcją na te zjawiska jest zatrudnienie większej liczby psychologów szkolnych, doradców i opiekunów społecznych, a ostatnio także tworzenie jednostek dla „uczniów niezdyscyplinowanych”. Te „pomocnicze” zawody „pomagają” lub, jak twierdzi Reynolds, „zmuszają” dziecko do dostosowania się do szkoły, niezależnie od tego, czy realia szkoły są warte tego, by się do nich przystosowywać, czy też nie.

Zamiast bez przerwy „leczyć” dzieci wylamujące się i przestępcze, być może powinniśmy zacząć zwracać uwagę i dostrzegać to, czy powód ich buntu nie leży w samej naturze i funkcjonowaniu niektórych szkół, które im oferujemy. Jeżeli powód znajduje się istotnie właśnie tam, wtedy powinniśmy być może dążyć do zmian w szkołach, do których uczęszczają nasi przestępcy.

Reynolds, 1976

ZAKOŃCZENIE

Powtarzającym się motywem, który wylania się z tych różnych podejść do badania stylów organizacyjnych szkół jest to, że niektóre z owych stylów zdolne są do przenoszenia wyraźnie autorytarnego przesłania. Przesłanie to mówi, że należy wykonywać polecenia nie kwestionując ich. Według Woodsa (1977b) przesłanie to kontrastuje z przesłaniami przekazywanymi przez rodziny i inne instytucje społeczne, jako że wraz ze zmniejszeniem tygodnia pracy, większą zamożnością, masową produkcją, mass mediami i zwiększoną ruchliwością społeczną, zmieniły się modele wypoczynku i zachowania:

Dzisiaj dzieci mają większą wolność i niezależność, więcej dyskutują i mają większy kontakt z rodzicami, mają więcej pieniędzy i rzeczy materialnych, więcej dni wolnych i świąt, podlegają mniej ścisłej dyscyplinie, mniej mają zasad do przestrzegania i obowiązków do wypełnienia; wszystko to zwiększa dystans społeczny między instytucjami totalnymi a resztą społeczeństwa [...]. Szkoły rozwijają skłonności totalitarne w społeczeństwie, które przecież nie stoi w miejscu, a posuwa się wstecz w przeciwnym kierunku.

Woods postrzega także ten styl organizacji jako przeciwstawny poglądom niektórych badaczy oświaty:

Nowoczesna myśl edukacyjna oczywiście jawnie odrzuca wiele cech instytucji totalnych, które zakorzeniły się od dawna w szkołach. Na przykład, rozdział między „pensjonariuszami” a pracownikami, uważany za nieunikniony w ramach „dystansu społecznego” przez Wallera, został uznany za godny ubolewania w Raporcie Plowden, potępiającym podział na „nas” i „ich” w wielu szkołach i zalecającym więcej „dobroci, ludzkości i osobistego kontaktu, mniej autorytaryzmu” [...]. Jedną z najważniejszych zmian, do której dążył także Komitet Newsom, była „przemiana w sercach nauczycieli”.

Analizują to zjawisko również pewne studia psychologiczne: badania Bibera i Minuchina (1971) w Stanach Zjednoczonych pokazały, jak zmieniały się wyobrażenia dzieci o sobie w zależności od ustroju szkoły. Praca Milgrama (1974) poświęcona była wychodzącej na jaw w ustrojach autorytarnych skłonności ludzi do stosowania się do rozkazów nawet wtedy, kiedy są one pełne niewłaściwości; praca ta wykazuje, że zachowanie podobne do zachowania funkcjonariuszy państwowych w nazistowskich Niemczech można by odtworzyć u obywateli Nowego Jorku czy innych miast amerykańskich. W sytuacji autorytarnej ludzi można by nakłonić do wzajemnego dręczenia się za pomocą

maszyn do porażania prądem, motywując to tym, że władze uznały to za konieczne. Oceny ekspertów i innych zainteresowanych mówiły, że czynów takich dopuściłoby się około 1% ludności, podczas gdy w rzeczywistości zanotowano wypadki, w których liczba ta osiągała od 33% do ponad 50%.

STRESZCZENIE

1. Jednym z możliwych podejść do teorii organizacji jest ustalenie celów danej organizacji i następnie osądzenie, czy została ona je osiągnąć.
2. Metoda ta prowadzi w przypadku szkół do różnych wniosków, ponieważ nie ma zgody co do hierarchii celów szkół: zestawowi celów różni ludzie nadają różne rangi ważności.
3. Klasyfikacja Etzioniego podaje trzy najczęściej występujące rodzaje instytucji o kontrastujących wzorcach kontroli i reakcji uczestników.
4. Wyróżnione przez Webera trzy typy władzy: charyzmatyczna, tradycyjna i biurokratyczna, były bodźcem do dalszej pracy nad stylem organizacji. Częścią tej pracy są analizy ustalające napięcia i sprzeczności między pojęciami biurokracji i profesjonalizmu.
5. Stworzoną przez Goffmana teorię instytucji totalnych wykorzystano do opisanego niektórych cech szkół. Wynikiem tego rodzaju analizy może być ustalenie wskaźnika informującego, jak dalece dana szkoła wykazuje cechy instytucji totalnej.
6. Ukryty program stylu organizacji może zawierać na przykład takie przesłania: preferuje się konkurencję zamiast dzielenia się z innymi; powszechne jest uczenie się niespójne zamiast spójnego; uczenie się jest nieprzyjemne.
7. Badania dokonane przez Reynoldsa wspierają twierdzenie, że styl organizacyjny szkoły może mieć wpływ na poziom wandalizmu, ucieczek ze szkoły, przestępczości i niepowodzeń szkolnych.
8. Wyraźnie autorytarne przesłanie wielu szkół postrzegane jest jako przeciwstawne mniej autorytarnym przesłaniom innych instytucji w brytyjskim społeczeństwie.

Lektura uzupełniająca

- Barton L. i Meighan R. (red.) (1979) *Schools, Pupils and Deviance*, Driffield: Nafferton Books. Ten zbiór prac podejmuje pytanie, do jakiego stopnia styl organizacyjny szkół może być czynnikiem sprawczym buntów i wykroczeń uczniów.
- Goffman E. (1961) *Asylums*, Harmondsworth: Penguin. W książce tej analizowana jest koncepcja instytucji totalnych, szczególnie w części 1, s. 15-115.
- Handy C. (1984) *Taken for Granted? Understanding Schools as Organization*, York: Longman. Doradca zaradców przemysłowych analizuje organizację i zarządzanie szkołą.
- King R. (1983) *The Sociology of School Organization*, London: Methuen.
- Milgram S. (1974) *Obedience to Authority*, London: Tavistock. Tematem tej książki jest posłuszeństwo wobec władzy, a szczególnie wobec władzy pełnej wrogości.
- Reynolds D. (1976) *The Delinquent School*, [w:] Hammersley M. i in., *The Process of Scho...*

Ukryty program języka

STEPHEN WALKER I ROLAND MEIGHAN

Nie chodzi o to, co mówisz, ale jak to mówisz.
Z piosenki wykonywanej przez „Trummy” Young and Oliver

WPROWADZENIE

W poprzednich rozdziałach tej książki zajmowaliśmy się badaniem prostego, choć dość istotnego spostrzeżenia — mianowicie, że nasze pojmowanie życia w szkole byłoby niepełne, gdybyśmy w naszych analizach nie wzięli pod uwagę *ukrytych*, a także *jawnych* przekazów zawartych zarówno w otoczeniu, w którym działają uczniowie i nauczyciele, jak i w praktykach, w które się angażują. Można znaleźć wiele argumentów na poparcie twierdzenia, że spośród wszystkich czynników składających się na funkcjonowanie procesu kształcenia, sposób używania języka w szkołach i klasach można traktować jako element o najbardziej oczywistym, a być może najbardziej zasadniczym znaczeniu.

Element ten jest istotny, po pierwsze, ze względu na właściwe naszej kulturze bliskie więzi między działaniami edukacyjnymi a językiem. Na siłę tych więzi wskazał Stubbs (1976), który zaobserwował, że

Dla nas typowe nauczanie i uczenie się obejmuje działania związane z językiem, takie jak wykładanie, wyjaśnianie, dyskutowanie, informowanie, pytanie, odpowiadanie, słuchanie, powtarzanie, parafrazowanie i podsumowywanie.

Dlatego nie powinno nas dziwić, iż obserwatorzy interakcji w klasie szkolnej, tacy jak Flanders (1970), piszą w swoich relacjach, że na 2/3 czasu większości zajęć w „tradycyjnych” klasach składa się mówienie, oraz — co więcej — że najczęściej 2/3 tego mówienia to wypowiedzi nauczyciela. Jeżeli dodamy do tego czas spędzany w klasie na dwóch innych czynnościach wiążących się z językiem — czytaniu i pisaniu, to stanie się jasne, że klasa szkolna jest środowiskiem na wskroś przenikniętym językiem. Interesujące jest jednak to, że język używany w szkole jest bardzo wystylizowany, zarówno pod względem treści, jak i struktury. Rozważmy, na przykład, następujące trzy fragmenty rozmów. Jeden pochodzi z przesłuchań w sądzie, jeden to wymiana zdań między nauczycielem a uczniem, a jeden z nich jest urywkiem rozmowy odbytej podczas programu radiowego z telefonicznym udziałem słuchaczy.

(1)

A: Chciałem się o coś spytać.

B: Proszę.

A: Pan wie, że mi zabrali prawo jazdy na pół roku.

B: Uhm.

A: Wie pan, nie chcę tu mówić za co, ale sprawa była dosyć poważna... no więc chciałem się dowiedzieć, czy gdybym porozmawiał z naszym posłem, czy kimś takim, to czy by mi pomógł je odzyskać.

(2)

A: Chorowała pani niedawno na bronchit, prawda?

B: Tak.

A: Wspomniała pani... o noszeniu płaszcza?

B: Tak.

A: To nie był tak naprawdę płaszcz?

B: No... to był taki jakby spodnico-płaszcz, kupiłam go razem ze spodniami, jako komplet.

(3)

A: Nie. Nie, to nie jest kieszonkowiec w akcji. Panie Atkins?

B: Czy może chodzi o takiego ptaka, który krąży nad głowami?

A: O co?

B: O takiego ptaka, który krąży nad...

A: Który krąży nad głowami... Nie. Może John?

Mimo że fragmenty te zostały wyrwane z kontekstu i żaden z nich nie zawiera nic, co w sposób oczywisty wskazywałoby na ich pochodzenie, możemy z łatwością odróżnić wypowiedź przypadkowego rozmówcy, prawnika oraz nauczyciela i w ten sposób ustalić, jakiej sytuacji odpowiadają poszczególne fragmenty. Rozpoznamy w używanym przez nauczyciela stylu pewien znajomy wzór komunikacji, który kojarzymy generalnie ze sposobem mówienia i wzorami językowymi nauczycieli. Na czym dokładnie polegają owe „style” komunikacji? Jakim służą celom i jakie mogą mieć konsekwencje? Kto ustala, czy pewne wzory użycia języka są akceptowane, czy nie, i na podstawie jakich kryteriów się je ustala? I co najważniejsze — jakie informacje mogą być ukryte w sposobie porozumiewania się w otoczeniu społecznym takim jak klasa szkolna, a także w treści tego, co się mówi, pisze lub czyta? Na tego rodzaju problemach skupimy się w tym rozdziale.

Zanim jednak rozważymy powyższe pytania, zastanówmy się pokrótce nad drugim powodem pozwalającym sformułować twierdzenie, że użycie języka ma znaczenie dla doświadczeń edukacyjnych nauczycieli i uczniów. Język pełni różne, choć niezupełnie związane z sobą funkcje; pozwala na komunikowanie się z sobą, myślenie, interakcje społeczne i społeczną kontrolę. Z jednej więc strony język jest środkiem do przekazywania idei, spostrzeżeń i pojęć między jednostkami, a z drugiej strony jest on środkiem, dzięki któremu jednostki kierują i porządkują swoje osobiste przeżycia społeczne, swoje przemyślenia i

do upadłego, płynie z prądem, bywa tam, gdzie pieprz rośnie czy znajduje twarde orzechy do zgryzienia. Znaczenie tych wyrażeni rozszerzono na różnorodne sytuacje w życiu ludzi, które te wyrażenia oznaczają jedynie pośrednio. Stosowanie ich na co dzień często zaciemnia kontekst, w którym zostają one użyte, zamiast go wyjaśniać.

Taki sposób obrazowania ukrywa, wypacza lub zaciemnia realia życia, nadając mu pozory swojskości, sielankowości i prostoty. Co w jeszcze większym stopniu niepokoi Seabrooka — otóż możliwe jest, że potoczne użycie owych przestarzałych metafor, czy nawet wyrażeni i porównań bliższych współczesności, nie tylko zawęży nasze szanse na kontakt z przeciwnymi koncepcjami oraz na dokonywanie krytycznych interpretacji, przez utrudnianie lub zwiększanie zagrożenia związanego z próbami poszukiwania mniej banalnych form wyrazu; osłabia ono także nasze poczucie odpowiedzialności za rzetelność i prawdziwość opisów i sądów zawartych w tych, stosowanych często przez nas, sformułowaniach. Seabrook argumentuje, że

...znane nam zwroty nie tylko dają nam kojąca iluzję, iż rozumiemy i radzimy sobie ze światem i ze wszystkim, co się w tym świecie dzieje. Często zwroty te zawierają nie wyrażony wprost sąd moralny. Ludzie nie powinni bawić się w kotka i myszkę, trzymać dwóch srok za ogon, nie wchodzić nic poza własnym nosem, robić z igły widły, mieć kota na punkcie czegoś, tracić grunt pod nogami, budować zamków na lodzie, kręcić nosem. Te zwroty, jakże łatwo się nasuwające, zmniejszają naszą zdolność do obiektywnej oceny sytuacji, ponieważ zawierają gotowe sądy.

Językowe doświadczenie dziecka poprzedzające naukę w szkole jest istotne dla późniejszego kontaktu ze szkołą także z innego względu. Ucząc się pewnego języka, jednostka styka się z informacją, często ukrytą, mówiącą o tym, co składa się na „poprawność językową”. Niezależnie od tego, czy środowisko, w którym przyswajany jest język, to środowisko, w którym normą jest mówienie dialektem, czy też środowisko, gdzie akceptowaną odmianą języka jest jego wersja standardowa, dzieci w swoich pierwszych kontaktach z językiem napotykają sytuację, w której pojawia się, przynajmniej przez jakiś czas, konkretna odmiana języka, używana jako jedyna forma wyrazu. Jednak przez akceptację konkretnego sposobu mówienia i wyrażania się dzieci, przy zetknięciu z innymi społecznościami językowymi, stają się podatne na urazy spowodowane pewnymi dość trwałymi postawami społecznymi wobec innych odmian języka. Istnienie takich postaw wynika z faktu, że ucząc się języka, przyswajamy sobie także wyobrażenia o tym, co składa się na poprawność językową w różnych kontekstach i, na tej podstawie, zaczynamy także uznawać fakt, że sądy innych użytkowników języka powstają w zgodzie z przekonaniem na temat poprawności; uczymy się wykorzystywać nasze pojmowanie języka i poprawności jako podstawę do porządkowania naszych wrażeń o innych, wrażeń wynikających ze sposobu organizowania przez nich porozumiewania się. Oto co zaobserwował Stubbs (1976):

Ludzie w Wielkiej Brytanii są bardzo wrażliwi na społeczny aspekt akcentu i dialektu; mowa charakterystyczna dla naszych wielkich miast, a szczególnie język, którym mówi się w Birmingham, wschodniej części Londynu, w Liverpool, Newcastle i Glasgow, często uważany jest za „niechlujny” i „brzydki”. Giles (1971) przeprowadził serię eksperymentów, w których ludzie słuchali dialektów regionalnych oraz standardowych. W rzeczywistości słuchali oni głosu tej samej osoby, używającej różnych odmian języka, jednak nie zdawali sobie z tego sprawy. Osoby mówiące standardową angielszczyzną były po-

strzegane jako bardziej ambitne, bardziej inteligentne, bardziej pewne siebie i godne większego zaufania.

Stubbs pisze w swoim komentarzu, że chociaż tworzenie takich językowych stereotypów może wydawać się niemądre, to musimy zdawać sobie sprawę, do jakiego stopnia znajdują one zastosowanie w interakcjach społecznych jako podstawa do oceny inteligencji i walorów osobistych jednostki.

Istotność tego typu stereotypów staje się zasadnicza, jeżeli weźmiemy pod uwagę ich prawdopodobny sposób funkcjonowania w szkole. W dalszej części rozdziału, gdzie przyjrzymy się schematom porozumiewania się w klasie szkolnej, pojawi się twierdzenie, że nauczyciele czasami zwracają większą uwagę na formę wypowiedzi uczniów niż na jej treść.

Najbardziej chyba istotne przesłanie na temat szkoły przekazywane w procesie przyswajania języka dotyczy założeń, na które wystawione są dzieci, a które odnoszą się do świata edukacji, w który te dzieci dopiero mają wejść. Ucząc się języka, dziecko przyswaja sobie nie tylko słowa i pojęcia odnoszące się do przedmiotów, lecz także te, które opisują kategorie społeczne i role społeczne. Stąd uczeń przychodzący po raz pierwszy do szkoły ma już pewne pojęcie o tym, co oznaczają takie określenia jak „szkoła”, „nauka” i „klasa” oraz o tym, jakie oczekiwania wiążą się z ogólnymi kategoriami opisującymi takie role społeczne, jak „chłopiec”, „dziewczynka”, „nauczyciel” i „uczeń”. Nie należy tego utożsamiać z twierdzeniem, że sposób pojmowania oraz działania dziecka w szkole jest w ogromnym stopniu z góry określony lub zdeterminowany kulturowo. Specyfika i odrębność życia w klasie szkolnej tworzy się, jest negocjowana i rozwijana w trakcie procesu interakcji w szkole, jednak interakcja ta zachodzi na tle wcześniej przyswojonych oczekiwań i wyobrażeń. Wystarczy poobserwować grupę czteroletnich dzieci „bawiących się w szkołę”, aby przekonać się, że już tak małe dzieci mają pewne pojęcie o tym, co się w takim miejscu robi i co to oznacza. Ważne jest, iż te pojęcia i wyobrażenia o szkole zostały przepuszczone przez filtr wartości mieszczący się w dokonywanych przez innych subiektywnych interpretacjach tej instytucji; przyjmując punkt widzenia innych, dziecko w sposób niemal nieunikniony przyswaja sobie niektóre z sądów i ocen zawartych w tym punkcie widzenia.

Znaczna część dyskusji zawartej w tym podrozdziale dotyczyła postrzegania języka jako przekazywanego przez nauczyciela, służącego przekazywaniu ogólnych przesłań społecznych mających istotne znaczenie dla procesu edukacji. Jednak w specyficznym sposobie użycia języka w szkole wyodrębnić można także inne, mało rzucające się w oczy, typy porozumiewania się — i właśnie nimi zajmiemy się w kolejnych podrozdziałach.

Doświadczenia szkolne. Ogólne schematy użycia języka

Jak zauważyliśmy wcześniej, praktyka używania języka w szkole wykazuje pewne cechy charakterystyczne, odróżniające ją od praktyk stosowanych w innych środowiskach społecznych. Można nie zgadzać się z twierdzeniem, że porozumiewanie się w szkołach dostosowuje się do typu komunikacji określonego przez Wallera (1932) jako „głos dydaktyczny” — suchego, pozbawionego emo-

swoje stosunki z innymi ludźmi. Jednak funkcje te nie działają niezależnie od siebie. Jednostki zaczynają rozpoznawać sposoby porozumiewania się innych — zasady językowe, których inni wydają się przestrzegać, style, którym zdają się podporządkowywać, oraz konkretne symbole, które wydają się stosować do opisanego świata i uporządkowania swojej wiedzy o tym świecie. Ucząc się, jak wykorzystać te praktyki do swoich własnych celów, jednostki przyswajają sobie pewne stworzone przez innych reprezentacje, których mogą użyć do sformułowania swoich własnych wyobrażeń i interpretacji świata. Stąd otoczenie językowe, w jakim zanurzone są dzieci szkolne, będzie miało wpływ nie tylko na ich sposób porozumiewania się z innymi w szkole, lecz również na to, w jaki sposób zamieniają na konstrukty osobiste wpajane im przekazy i co o nich myślą. Mówiąc krótko, otoczenie to będzie miało wpływ na ich uczenie się. Douglas Barnes (1976) argumentuje tak:

Nie możemy myśleć o języku w klasie szkolnej jedynie w kategoriach porozumiewania się, lecz musimy rozważyć, jak same dzieci używają języka podczas uczenia się. Dla dzieci w naszych szkołach najważniejszymi środkami, dzięki którym formułują wiedzę i odnoszą ją do swoich dążeń i swojej wizji świata, są mówienie i pisanie.

[...] Poza tym, że mówienie i pisanie to główne środki uczenia się, faktem jest, że tego, czego ludzie się uczą, często prawie nie można odróżnić od zdolności zakomunikowania tego. Uczenie się komunikowania leży u podstaw kształcenia.

Jakiego jednak rodzaju mówienie i pisanie odbywa się w szkole? Musimy zorientować się, jak na to pytanie odpowiadało i mieć jakieś pojęcie o sugestiach dotyczących konkretnych informacji przekazywanych przez tego rodzaju praktyki komunikacyjne; dopiero wtedy będziemy mogli zastanowić się, w jaki sposób mogą się te informacje wiązać ze sposobem definiowania i uczenia się.

JĘZYK SZKOŁY

Doświadczenia poprzedzające szkołę

Pod pewnymi względami komunikowanie się w szkołach i klasach nie różni się od komunikacji regularnie występującej w miejscach znajdujących się poza tym otoczeniem — nie jest to niespodzianką, gdyż porozumiewające się ze sobą osoby o najróżniejszych profesjach posługują się tą samą bazą językową. Nauczyciele i uczniowie przynoszą z sobą do szkoły pewien zasób słów i ich znaczeń, wyobrażeń o systemach reguł językowych oraz wiedzę o „etykiecie” języka — wszystko to jest im wspólne, ponieważ czerpią z dziedzictwa językowego wspólnego dla kultury, w której żyją i która wywiera na nich presję w kierunku przystosowania się do pewnych obowiązujących wszystkich konwencji. Owo dostosowanie się jest konieczne, ponieważ gdyby tak nie było, to język, mimo że mógłby służyć jednostkom dla nich samych, jako środek określania ich subiektywnych wyobrażeń o świecie — nie mógłby funkcjonować jako podstawa do przekazywania tych wyobrażeń i spostrzeżeń między jednostkami. Berger i Luckmann (1967) twierdzą tak:

Jako system znaków, język charakteryzuje się obiektywizmem. Napotykam język jako coś wobec mnie zewnętrznego i stosującego wobec mnie przymus. Język włącza mnie

w swoje schematy, nie mogę przecież stosować reguł składni niemieckiej, kiedy mówię po angielsku; nie mogę używać słów wynyszonych przez mojego trzyletniego syna, kiedy chcę się porozumieć z kimś spoza rodziny; muszę brać pod uwagę dominujące standardy właściwego wyrażania się w różnych sytuacjach, nawet jeżeli wolę mój własny, „niewłaściwy” sposób mówienia. Język daje mi gotową możliwość ciągłej obiektywizacji moich kolejnych doświadczeń.

Ważne w tych spostrzeżeniach jest to, że przyswajając sobie język przy zachowaniu takich ograniczeń, jednostka nie uczy się jedynie neutralnego systemu znaków i symboli przydatnych do osobistego użytku, lecz przyswaja sobie także myśli, znaczenia, wyobrażenia, teorie, postawy i sądy, mieszczące się w systemie językowym od czasów jego powstania. Język reprezentuje w bardzo realnym wymiarze ogromny zasób interpretacji i wiedzy, w zgodzie z którą przechowywane są i przekazywane następnym pokoleniom przekonania i wyobrażenia naszych przodków. Stąd ucząc się języka poddajemy się nie tylko z góry ustalonym sposobom definiowania świata, lecz także z góry ustalonym sposobom objaśniania tego świata. Znowu odwołamy się tutaj do spostrzeżeń Bergera i Luckmanna:

Wraz z językiem i przez język przyswajane są, jako instytucjonalnie określone, różne schematy motywacyjne i interpretacyjne — na przykład pragnienie zachowywania się jak przystało na odważnego chłopca i przyjmowanie, że mali chłopcy w sposób naturalny dzielą się na odważnych i tchórzliwych. Schematy te dostarczają dzieciom instytucjonalizowanych programów życia codziennego, z których niektóre są przeznaczone do natychmiastowego zastosowania w życiu, a inne wybiegają w przyszłość, przewidując społecznie zdefiniowane zachowanie w dalszym życiu. [...] Poza tym, zachodzi internalizacja aparatu legitymizującego lub przynajmniej jego elementów; dziecko uczy się odpowiedzi na pytanie „dlaczego” — dlaczego owe programy są takie, jakie są.

Zanim więc dziecko osiągnie wiek szkolny, zostaje już uprzednio poddane z góry ustalonym schematom językowym oraz ukrytym w nich przesłaniom — opisowym, nakazowym i wartościującym. Fakt ten jest z wielu względów istotny dla procesu edukacji.

Po pierwsze, można argumentować, że wcześniejsze doświadczenia językowe dzieci szkolnych sprzyjają przyswajaniu sobie przez nie takich wyjaśnień i poglądów, które przyjmują się z góry za prawdziwe i które wydają się oczywiste; stanowi to przeciwieństwo zachęcania dzieci do śmiałego używania języka do tworzenia pojęć i kwestionowania własnych doświadczeń. Ilustrację tego zjawiska zawiera praca Seabrooka, w której dyskutuje on na temat archaiczności i zatwardziałego konserwatyzmu większości figur i metafor używanych we współczesnej angielszczyźnie, a szczególnie, jak to nazywa, w „języku przedmiocie”.

Seabrook (1971) twierdzi, że język angielski obfituje w słowa, wyrażenia i powiedzenia, które nie tylko są relikdami innej epoki, ale wręcz wydają się dziwaczne w swojej niezgodności z realiami współczesności. Autor odnotowuje, z jakim uporem pojawia się metaforyka oparta na odniesieniach do życia wsi oraz do wojny i spraw militarnych; porównania takie odwołują się do zjawisk nie będących już w centrum życia społecznego i mających bardzo mały związek ze współczesnością;

Stają się one przenośnymi i aluzyjnymi ekwiwalentami czegoś zupełnie innego. Niewielu ludzi dzisiaj zasypia gruszek w popiele, oddziela ziarno od plew, zabija [jak] psa, walczy

cji, bezosobowego i powtarzającego wciąż to samo, jednak wydaje się, iż rzeczywiście istnieją pewne stałe schematy pisania i mówienia, których uporczywość jest zastanawiająca. Jakie schematy możemy wyróżnić?

Basil Bernstein w swoich pracach dokonuje próby opisu niektórych zasadniczych składników tych schematów. Prace Bernsteina (1973, 1977) dotyczące jego teorii socjolingwistycznej oraz związków między językiem a edukacją są skomplikowane i często w wysokim stopniu abstrakcyjne. Stanowią one jednak jedne z nielicznych konsekwentnych prób zgłębienia języka edukacji, a teoria Bernsteina, w swoim rozwinięciu, miała wpływ na sposób myślenia wielu praktyków edukacji oraz ludzi wytyczających politykę wobec oświaty, stąd warto chyba odejść na chwilę od głównego wywodu tego rozdziału, aby omówić pewne znamienne cechy owych badań. Bernstein rozpoczął swoją pracę pod koniec lat pięćdziesiątych, obierając sobie za cel znalezienie jakiejś struktury konceptualnej, dzięki której można by zbadać zjawisko stosunkowo niskich osiągnięć szkolnych dzieci o pochodzeniu robotniczym (wczesne opuszczanie szkoły, słabe wyniki testów, niski odsetek uczniów osiągających sukces „akademicki”), w przeciwieństwie do dzieci z klasy średniej. Dążąc do tego, Bernstein skoncentrował się na takim oto problemie:

...w jaki sposób system klasowy oddziałuje na głęboką strukturę porozumiewania się w procesie socjalizacji.

Bernstein, 1973

Owa struktura konceptualna opiera się na założeniu, że stosunki społeczne wewnątrz danych grup społecznych (np. ich stosunki pracy lub ich miejsce w społecznym podziale pracy, system przekonań jednoczący te grupy, sposób organizacji życia rodzinnego) powodują powstawanie systemu porozumiewania się właściwego wyłącznie danej grupie i jej warunkom bytu. System ten, kiedy już staje się faktem, uwrażliwia i orientuje zarówno osoby używające języka, jak i osoby dopiero przyswajające sobie ten język na odrębne „klasy” znaczeń, relacji, związków. Bernstein argumentuje, że systemy takie są odróżnialne i że można je umieścić na pewnej skali — na jednym końcu tej skali znalazłby się, jak go określa autor, kod ograniczony (*restricted code*), zaś na drugim — kod rozwinięty (*elaborated code*) — w skrócie RC i EC. Różne klasy znaczeń lub „zasady przewodnie”, którymi ludzie kierują się przy organizowaniu swojego myślenia na temat definicji i relacji między przedmiotami a ludźmi, można odróżnić stosując kryterium cech *uniwersalnych* (EC) — w przypadku których znaczenie jest niezależne od swojego kontekstu, nie zależy ono od podzielanych przez wszystkich i przyjmowanych z góry za słuszne założeń, jest powszechnie dostępne i dlatego jest *wyrażone wprost* — oraz cech *partykularnych* (RC), w przypadku których okoliczności lub kontekst danego znaczenia są niezbędne dla jego zrozumienia; powoduje to, że znaczenie takie jest przydatne tylko na poziomie lokalnym oraz że jest to znaczenie *ukryte*. Stopień, w jakim główny ośrodek socjalizujący, jakim jest rodzina, sprzyja takiemu lub innemu systemowi znaczeń, zależy przede wszystkim od pozycji danej rodziny w systemie klasowym oraz od systemu ról przeważającego w życiu tej rodziny. Przez system ról Bernstein rozumie

...to, w jaki sposób rodziny ustalają rozkład podejmowanych decyzji na podstawie zakresu i rodzaju interakcji między członkami tych rodzin.

Owe systemy ról częściowo same są odbiciem miejsca rodziny w szerszym systemie społecznym. Bernstein wyróżnia rodziny *pozycji* (w których podejmowanie decyzji o interakcji powiązane jest z formalną pozycją w rodzinie lub z powszechnie podzielanymi wyobrażeniami o rolach w rodzinie — ojca, matki, córki, syna, stąd z tego typu rodzinami wiąże się przypisanie do roli) oraz rodziny *zorientowane na osobę* (w których decyzje zależą od indywidualnych atrybutów jednostki i dlatego wiążą się z osiaganiem roli). Związek między systemem ról rodzinnych a kodami porozumiewania się jest, jak twierdzi Bernstein, taki, że zasady zarządzania i kontroli stosowane w celu utrzymania takiego czy innego systemu ról skupiają się na różnych klasach znaczeń. Sam Bernstein pisze o tym tak:

...gdy dany system ról jest systemem raczej zorientowanym na osobę niż opartym na pozycji, jest to system stosunkowo mniej stabilny. Nieprzerwanie trwa w nim proces przyswajania i przystosowywania się do realizowanych werbalnie, ale różniących się od siebie intencji, kwalifikacji i motywów poszczególnych jego członków. Powstają tu napięcia, będące funkcją cech tego systemu ról. Tworzą się specjalne formy arbitrażu, pojednania stron i udzielania wyjaśnień. Napięcia takie rozładowywane są za pomocą siły, przynależnej osobom o odpowiednim statusie, *jedynie w ostateczności*. Kontrola społeczna oparta jest raczej na wyszukanych językowo znaczeniach niż na sile.

Bernstein, 1973

Zasadniczym elementem teorii Bernsteina jest więc założenie, że dana orientacja określonych systemów znaczeń (kodów komunikacyjnych) oraz dane formy kontroli społecznej określonych systemów ról (typów rodzin) są realizowane i urzeczywistniane w charakterystycznych formach mowy (kodach językowych lub wariantach mowy), które mogą być ograniczone lub rozwinięte. Ponieważ rodziny robotnicze, wskutek stosunków społecznych wiążących się z ich pozycją kulturową, częściej tworzą system ról oparty na pozycjach, członkowie tych rodzin częściej będą stosować odmianę języka nie wymagającą dużego skomplikowania językowego, tj. opartą na kodzie ograniczonym. Dane dziecko przyswaja sobie język w czterech zasadniczych kontekstach — regulującym (*regulative*), szkolnym (*instructional*), interpersonalnym oraz wyobrażeniowym (*imaginative*) — a słowa, struktury i możliwości dyskursu, na które uwrażliwia się to dziecko, są zarówno przekazywane, jak i regulowane przez kod komunikacyjny używany przez socjalizującą to dziecko rodzinę w celu porządkowania swojego pojmowania świata. Dla większości dzieci z rodzin robotniczych kodem tym będzie kod ograniczony.

Posługując się wytyczonymi przez Bernsteina głównymi założeniami, możemy teraz rozważyć związek między użyciem języka a procesem edukacji. Bernstein przekonany jest, że szkoły, niemal z definicji, „opierają się na kodzie rozwiniętym i towarzyszącym mu systemie stosunków społecznych”, stąd dzieci, które w trakcie swojej pierwotnej socjalizacji nie zostały zorientowane i uwrażliwione na ten kod, a więc które nie nauczyły się, kiedy należy jawnie wyrażać pewne treści, doświadczą uczucia braku ciągłości między życiem w szkole a życiem w domu. Jak argumentuje Bernstein, dzieje się tak dlatego, że

...nieodłącznym zajęciem szkoły jest przekazywanie i rozwijanie uniwersalistycznych znaczeń. Szkoła zajmuje się jawnym formułowaniem i rozwijaniem przez język i działania odnoszących się do przedmiotów martwych (szkolne nauki ścisłe) i do ludzi (przedmioty humanistyczne).

Stąd w obecnym systemie szkolnictwa zawsze można oczekiwać od większości dzieci z klasy średniej lepszych wyników, ponieważ kod, wokół którego zorganizowany jest ten system, jest typowy dla życia rodzinnego klasy średniej. Sam Bernstein ujął to tak:

...porządkujące reguły przekazów edukacyjnych, wyznaczanie tempa tych przekazów (zakładana prędkość uczenia się), ich przyszłe znaczenie i brak ich natychmiastowego zastosowania — wszystko, mówiąc najdelikatniej, oparte jest na regułach zachowania i działania, których załazek dziecko z klasy średniej posiada. Klasa społeczna wyznacza rozwinięte kody edukacyjne oraz rodzinne.

Bernstein, 1977

Z uwagi na to, że powyższa prezentacja teorii socjolingwistycznej Bernsteina została tutaj, z konieczności, niezmiernie uproszczona, należy podkreślić tu jeszcze dwa dalsze spostrzeżenia. Po pierwsze, ważne jest uznanie faktu, że kody definiować należy jako zasady fundamentalne, generatywne. Jak zauważył Stubbs (1976),

...ludzie nie mówią kodami, tak jak nie mówią gramatyką: zarówno kody, jak i gramatyka są systemami abstrakcyjnymi, tworzącymi fundament.

Po drugie, co wiąże się z uwagą poprzednią, Bernstein z naciskiem zaznacza, że w swoim twierdzeniu, iż niektóre dzieci „gorzej sobie radzą” w szkole, ponieważ zostały uwrażliwione na daną odmianę języka, nic nie mówi o potencjale intelektualnym czy językowym dziecka. Teoria jego skupia się raczej na tym, jaki typ reguł mali lub dorośli użytkownicy języka uznają za odpowiedni dla pewnych kontekstów werbalnych i kognitywnych.

Jeżeli założenia Bernsteina są słuszne, to jakie to mogłoby mieć następstwa z punktu widzenia ukrytych przesłań przenoszonych przez język szkoły? Być może następujące:

1. Że pewne sposoby myślenia wymagają określonych sposobów porozumiewania się i mówienia — złożonych, jawnych, dopracowanych i abstrakcyjnych. Dla niektórych dzieci oznacza to, że typy komunikacji zdecydowanie dominujące w ich doświadczeniach pozaszkolnych są pod tym względem niestosowne. Stąd dzieci te muszą decydować, czy zaakceptować, czy też odrzucić kontekst, który systematycznie neguje wartość elementów świata, z którego one się wywodzą.
2. Że uczenie się i sprawy kształcenia w znaczącym stopniu dotyczą działań i zasad abstrakcyjnych. Niektórym więc dzieciom wpajane jest przesłanie mówiące, że sprawy życia codziennego, wyrażane w języku typowym dla kultury tych dzieci, są rzeczą wyraźnie odrębną od świata uczenia się.
3. Że pozornie lepsze/gorsze wyniki szkolne dzieci dostrzegane przez rówieśników można wyjaśnić biorąc pod uwagę raczej nabyte wcześniej cechy tych dzieci, niż sposób definiowania i organizacji szkół i klas szkolnych. Stąd niektórzy uczniowie przyswajają sobie przesłankę, że ich własny

brak osiągnięć spowodowany jest nie przez niedostateczne dostosowanie się szkoły do ich potrzeb, lecz przez to, że odbiegają oni od uświęconego przez szkołę wzoru „normalnego” ucznia.

4. Że świat można opisać za pomocą pojęć zorganizowanych w hierarchiczną strukturę. Tutaj wszyscy uczniowie przyswajają sobie informację, że typy porozumiewania się, podobnie jak większość zjawisk społecznych, można postrzegać i oceniać według pewnej uporządkowanej skali. Różne sposoby mówienia prezentuje się uczniom nie jako po prostu różne, lecz w postaci struktury opartej na pojęciach: lepszy/gorszy, bogatszy/biedniejszy, o wyższej pozycji/o niższej pozycji, najbardziej akceptowany/najmniej akceptowany.

Należy jednak podkreślić, że prace Bernsteina spotkały się z dużym krytycyzmem. Lawton (1968) skrytykował ograniczający charakter warunków koniecznych do przeprowadzenia eksperymentów, na podstawie których Bernstein sformułował część swoich twierdzeń. Rosen (1972a) zakwestionował Bernsteinowską definicję klasy oraz jego charakterystykę doświadczeń życiowych różnych wyodrębnionych przez niego grup społecznych. Trudgill (1974) i Labov (1969) uważali, że prace Bernsteina opierają się na poważnych nieporozumieniach co do związku między językiem a myśleniem oraz między jasnym wyrażaniem się a logiką; autorzy ci zasugerowali, że warianty mowy rozwiniętej (*elaborated*) i ograniczonej (*restricted*) należy traktować jako różnice stylu a nie zasadniczej substancji. Jednakże z punktu widzenia naszej pracy na najistotniejsza jest ta część krytyki, która dotyczy objaśnień teorii Bernsteina w odniesieniu do związków między użyciem języka a procesami edukacyjnymi. Czy schematy porozumiewania się w szkole oparte są na kodzie rozwiniętym? Edwards (1976), poddając krytyce „wyidealizowany” Bernsteinowski portret języka szkolnego, twierdzi, że niekoniecznie musi tak być i dochodzi do całkiem innych wniosków na temat przesłań otrzymywanych przez ucznia, kiedy doświadcza on tej formy porozumiewania się. Autor ten sugeruje, że jeżeli rozważymy cechy charakterystyczne szkół „tradycyjnych” i „zorganizowanych hierarchicznie”, gdzie, jak można utrzymywać,

...znaczenia zbyt często podawane są jako część naturalnego porządku, którego nie można podważać [...] gdzie granica między nauczycielem a uczącym się jest często zbyt wyraźna — ten ostatni ma zbyt mało swobody; oraz gdzie dziecko jako jednostka jest do tego stopnia zanurzone w swojej uczniowskiej roli, że znaczenia odnoszą się nie do niego, lecz do kategorii, do której je przypisano...

wówczas nasuwa się nam wyobrażenie języka, co do którego — według analizy teoretycznej samego Bernsteina — jest bardziej prawdopodobne, iż jest tworzony na podstawie raczej wersji kodu ograniczonego niż wersji kodu rozwiniętego.

Być może więc nie znajdujemy się obecnie w punkcie, w którym moglibyśmy mówić o „fundamentalnych zasadach” kształtujących ogólnie rozumiany język szkoły, jednak z pewnością jesteśmy w stanie uważnie przyjrzeć się niektórym rzeczywistym praktykom komunikacyjnym występującym w szkołach, nawet jeżeli ogólna teoria, służąca objaśnianiu tych praktyk, jest zawodna.

Pisany język kształcenia szkolnego

Jedną z wyróżniających cech porozumiewania się w szkołach i klasach jest dość rozległe użycie i duże rozwinięcie słowa pisanego. Podręczniki, ćwiczenia pisemne i drukowane komplety pomocy dydaktycznych to, poza mówieniem, techniki zdecydowanie najpopularniejsze i najczęściej stosowane przez nauczycieli do pobudzania uczniów do pracy i do wprowadzania materiału nauczania; polecenie uczniom napisania czegoś na temat wprowadzonego materiału — krótkich opisów, wypracowań, odpowiedzi testowych czy notatek — to główna strategia, przez którą dzieci w szkole zachęcane są do zapisywania i prezentowania swojej wiedzy i zrozumienia przedmiotu. Klasa szkolna wywołuje prawie nieuniknione wrażenie, że pisemny tryb pracy jest najodpowiedniejszym trybem porozumiewania się dla organizacji uczenia się i myślenia na temat nowych pojęć i doświadczeń. Na tym się jednak nie kończy. Formy, jakie przybiera to pisanie, i cele, do których jest stosowane, tworzą kolejne wrażenia.

Rozważmy język podręczników szkolnych. Jak zasugerowaliśmy w rozdziałach 6 i 9, ogromna część treści podręczników używanych w szkołach zawiera w sobie ukryte sądy, często prezentowane w postaci rzekomo „obiektywnej” informacji. Jednak ukryte oceny zawarte są także w formie języka stale używanego przez niektóre podręczniki szkolne. Porównajmy następujące fragmenty, przytaczane przez Wilkinsona (1975). Pierwszy pochodzi z notatek czternastoletniej dziewczynki na temat tekstu, a drugi z tekstu, nad którym ta dziewczynka pracowała:

Są dwie formy energii. Jedna to energia kinetyczna, kiedy coś się porusza. Kiedy człowiek jedzie rowerem z góry, to jest to energia kinetyczna. Ciało posiada energię potencjalną, jeżeli siłą zmieniamy jego kształt. Kiedy nakręcamy zegar, zmuszamy sprężynę do zmiany kształtu.

Istnieją dwie formy energii mechanicznej. Ciało posiada energię kinetyczną, kiedy znajduje się w ruchu. Im większa jest masa tego ciała, tym szybciej się ono porusza i tym więcej ma energii. Ciało posiada energię potencjalną, kiedy stosujemy siłę, aby zmienić jego położenie lub kształt. Rower na szczycie wzniesienia oraz nakręcony zegar mają energię potencjalną. Energia potencjalna to energia zmagazynowana.

Czym ten drugi fragment różni się od pierwszego? Zawiera więcej terminów technicznych; jest bardziej bezosobowy; jest w wysokim stopniu zagęszczony; brzmi formalnie i dość bezbarwnie; napisany jest raczej stanowczym tonem; jest bardzo abstrakcyjny, zawarta w nim informacja jest pozbawiona kontekstu (*de-contextualized*), oderwana od codziennego życia, które mogłoby nadać jej sens i cel. Wydaje się, że w pewnym sensie informacja ta ma inne punkty odniesienia niż te, którymi kierowała się dziewczynka pisząc własną notatkę. Na przykład terminy „energia” i „siła” w wersji uczniowskiej wydają się odnosić do ogólnego, zdroworozsądkowego pojmowania tych słów, w tej wersji wiąże się je także z działaniami ludzi; tymczasem w podręczniku mają one odniesienie specjalne, kojarzone z przedmiotami i pojęciami abstrakcyjnymi. (Wydaje się, że ta różnica punktów odniesienia kolidowała z procesem oswojenia się dziewczynki z prezentowaną w książce informacją.) Chodzi tu o to, że w trakcie przekazywania informacji uważanej za niezbędną do rozwinięcia u dziecka rozumienia świata nauki świat, z którego te informacje pochodzą i

w którym znajdują zastosowanie, jest przedstawiany skutek użytego języka jako obcy i dziwny, oderwany od świata, w którym żyje uczeń. Czy nie mamy tu do czynienia z dwoma, wzajemnie uwarunkowanymi, przesłaniami? Nie tylko język użyty do opisanie danego pojęcia jest oschły, obcy i oderwany od życia, lecz również, na zasadzie skojarzenia, pojęcia i idee, które ten język wyraża. Czy niezamierzonym skutkiem stosowania języka różniącego się od języka, którego używamy do wyjaśnienia i zorganizowania naszych osobistych doświadczeń oraz naszego życia na co dzień, nie może być danie uczniom do zrozumienia, że taka sama jest natura wiedzy jako takiej i pojęć, które staramy się im wpoić, że przedmiot i zainteresowania kształcenia w szkole są w podobny sposób oschłe i obce? Co więcej, czy takie użycie języka nie stwarza wrażenia, że to, co uznawane jest za uczenie się, a więc umiejętność poruszania się po tej dziwacznej krainie edukacji z pewną orientacją, polega w większym stopniu na zdolności wyrażania idei i myśli w postaci abstrakcyjnych, odległych i bezosobowych sformułowań, niż na zdolności zastosowania przyswojonych sobie idei i pojęć w praktycznych sytuacjach z codziennego życia? Harold Rosen (1972b) w swojej dyskusji na temat takiego formalnego i skonwencjonalizowanego języka, pojawiającego się w wielu tekstach używanych w klasach szkolnych, barwnie opisuje wrażenia, jakie taki język może wywierać na odbiorcy:

Taki język spogląda na dzieci z przeciwnej strony ogromnej przepaści. Najgorszym sposobem dotarcia na tamtą stronę jest naklanianie dzieci do wbijania sobie do głowy całych zlepków tego języka, jako pewnego rodzaju żargonu (światnym usprawiedliwieniem są tutaj egzaminy). Dla dzieci potrafiących się swobodnie i płynnie wypowiadać, np. dla w miarę dobrze radzących sobie uczniów szkół typu *grammar schools*, jest to proces zgrabnie łatwy. Prawdopodobnie niewielu z nas, którzy dorastaliśmy w tym systemie, jest wolnych od choćby śladu takiej edukacji. Zamiast nowych sformułowań, będących wynikiem wspaniałych zwycięstw, czy nawet zwycięstw połowicznych w zaciętych bojach intelektualnych, mamy tu nawet mniej niż drobne, prowadzone bez przekonania, potyczki. Mamy pustostawie, zatwierdzone wypowiedzi i akceptowane dogmaty; pod nimi kryje się pustka i chaos. Osobiste poglądy przedstawiane są jako nieistotne; zakazuje się ich [...].

Dla innych uczniów przepaść między ich własnym językiem a językiem podręcznika jest tak ogromna, że podręcznik jest czystym belkotem. Ich własny język nie zorganizował ich myślenia w sposób, który umożliwiłby im odbiór, choćby w minimalnym stopniu. Podręcznik jest dla tych uczniów obcy w swoich konwencjach i w swoich strategiach. Temat nigdy do nich nie dociera, dotyczy on zupełnie innego świata. Choć nie jest to wyłącznie sprawa języka, to język odgrywa tu dużą rolę. Chętnie uczą się, bystry uczeń ma za sobą wystarczające osiągnięcia językowe, aby być w stanie naśladować podręcznik, chociaż jego pojmowanie treści może być chwiejne i nadmiernie polega na uczeniu się pamięciowym, słowo w słowo. Jednak przynajmniej jego morale będzie wysokie przy następnym, podobnym doświadczeniu werbalnym — już wcześniej to robił i zrobi to znowu. Drugą skrajnością jest uczeń, który odbiera tekst jako informacje zaszyfrowane. Nie potrafił on odszyfrować tych informacji w przeszłości i teraz też mu się to nie uda.

Wszystko to nie oznacza wcale twierdzenia, że uczniów nigdy nie powinno się wprowadzać w język techniczny, wysoki poziom konceptualizacji i specjalistyczne konwencje językowe, stosowane w celu porządkowania złożonych myśli i interpretacji. Sugeruje to raczej, że jeżeli nie jesteśmy pewni, że: po pierwsze, robimy takie wprowadzenie w sposób pozwalający uczniom na osiągnięcie tych form za pomocą ich własnych, istniejących już kompetencji i sprawności językowych oraz, po drugie, że nie używamy owych konwencji bardziej w celu nadawania materialnego kształtu, niż w celu wyjaśniania sensów — wtedy

prawdopodobne jest, że wielu uczniów przyswoi sobie przesłanie, iż przedmiot zainteresowań i cele szkolnej edukacji mają niewiele wspólnego z życiem.

Jeden z wymiarów tej „nierealności” i jej siły oddziaływania uchwyciła piętnastoletnia Jennifer, kiedy napisała:

Ludzie, którzy piszą podręczniki, nie robią błędów — a przecież najlepiej jest uczyć się na swoich własnych błędach.

w Claxton, 1978

Jednak język podręczników nie jest jedynym obszarem wiążącym się z uczniowskimi doświadczeniami ze słowem pisanym, w którym uczniowie mogą być poddawani pewnym złożonym przekazom. Wpływ innych ukrytych przekazów można dostrzec w tym, co piszą oni sami. Aby ułatwić rozróżnienie tych przekazów, możemy zadać trzy powiązane ze sobą pytania. O czym piszą uczniowie? Jakie formy przybiera ich pisanie? Dlaczego piszą?

Prace pisemne uczniów

Trudno jest stwierdzić ogólnie „o czym” piszą uczniowie w szkole, ponieważ zmienia się to w zależności od szkoły oraz wymagań różnych nauczycieli. Pewne jest, że uczniowie piszą bardzo dużo. Na przykład, Nancy Martin (1971) w swoim badaniu na temat łącznej liczby prac pisemnych w ciągu tygodnia nauki w trzech klasach siedmio-, dziewięcio- i jedenastoletków relacjonuje, że w przypadku siedmiolatków:

Przeciętna liczba prac pisemnych dla każdego ucznia w klasie wynosiła 20 pełnych stron, z wyłączeniem ilustracji — składało się na to około 15 różnych prac [...]. Każde dziecko zrobiło przeciętnie cztery lub pięć wpisów do swojego dziennika i napisało jedno lub dwa długie opowiadania, wykonało dwa lub więcej pisemne ćwiczenia oznaczone hasłem „Matematyka” oraz dwa lub trzy krótkie opisy wykonywanych w klasie doświadczeń.

Warto zauważyć, że dość często to, co poleca się napisać dzieciom, reprezentuje podział różnych obszarów wiedzy na przedmioty, utrwalony w umyśle nauczyciela. To, co zaobserwowaliśmy w rozdziale 9 — że wiedza szkolna jest „w większości niezintegrowana, podzielona na fragmenty i wyspecjalizowana” — ulega wzmocnieniu przez ćwiczenia pisemne. Równie istotny jest fakt, że w wielu klasach pisanie stanowi obszar, w którym uczeń ma swój największy indywidualny i aktywny udział w procesie komunikacyjnym. Mimo że wiele czasu poświęca się w szkołach na mówienie, to udział w nim pojedynczego ucznia jest zwykle niski, ponieważ jest on jedynie jedną z wielu uczestniczących osób; w ten sposób najważniejszą metodą, dającą uczniom okazję do pewnej indywidualizowanej reakcji, staje się pisanie o tym, czego się nauczyli. Reakcja taka może mieć różny charakter. James Britton (1971) zaproponował podział na różne typy użycia języka (pisanego i mówionego) według „typowych funkcji”, jakie mają one spełniać oraz stwierdził, że różnice między nimi można skonceptualizować na podstawie następującego continuum: [typ] transakcyjny — ekspresyjny — poetycki. Kategorie te różnią się relacją między tym, co wyrażane, a celem wyrażenia. Języka można używać do „zalatwienia czegoś” — w takim przypadku interesujemy się bezpośrednimi konsekwencjami naszego użycia języka; mamy na uwadze jego rezultat i stosujemy język transak-

cyjny. Języka można używać także inaczej — do zastanawiania się nad rzeczywistością i oceniania jej; w tym przypadku interesuje nas bardziej wartość naszych refleksji niż jakiś cel instrumentalny — stosujemy wtedy język poetycki. W pierwszym przypadku obieramy rolę uczestnika, w drugim — rolę widza. Tablica 12.1. pokazuje kontrast między dwiema skrajnościami systemu Brittona.

Tablica 12.1. Kontrast dwóch ekstremów systemu Brittona

Typ transakcyjny (rola uczestnika)	Typ poetycki (rola obserwatora)
Wypowiedź jest bezpośrednim środkiem do celu zewnętrznego.	Wypowiedź jest celem samym w sobie, a nie środkiem, tj. okazem słowa, konstruktem.
Forma, którą przybiera, sposób jej organizacji jest dyktowany głównie programem efektywnego osiągnięcia celu.	Układem jest sam konstrukt, tj. forma; ułożenie elementów jest nieodłączną częścią sensu wypowiedzi.
Przykładanie wagi do formy języka stanowi margines w rozumieniu wypowiedzi i jest często minimalne.	Zwracanie uwagi na formy języka jest zasadniczą częścią reakcji słuchacza (osoby czytającej).
Mówiący (piszący) jest w swojej wypowiedzi zainteresowany wpleceniem do niej stosownej wiedzy, doświadczenia, zainteresowań słuchacza; słuchacz swobodnie, selektywnie kontekstualizuje to, co uważa za istotne.	Mówiący (piszący) jest zainteresowany tworzeniem wewnętrznych relacji w obrębie wypowiedzi i osiągnięciem spójności (jedności) konstruktów oderwanego od rzeczywistości.

Mimo że nie można dokonać wielu uogólnień na temat dziecięcych prac pisemnych w szkołach, istnieje silna pokusa, aby zakładać, iż od dzieci, w miarę jak przechodzą one etapy szkolnej edukacji, w coraz większym stopniu wymaga się pisania z punktu widzenia uczestnika, a więc pisania transakcyjnego, pisania relacji na temat zagadnień, w które zostały wprowadzone w czasie lekcji, podsumowywania oraz utrwalania tych zagadnień. Oznacza to nieodłącznie, że praktyka stosowania języka do wyłączenia się z rzeczywistości i kontemplowania jej, a więc rola obserwatora, jest zaniegdbywana — sensy i interpretacje są raczej używane niż zgłębiane i oceniane. Stąd w większości uczniowskich prac pisemnych, pisanych pod kątem „wplecenia” wiedzy i zainteresowań nauczyciela, zawarte jest nie wyrażone wprost przesłanie, że szkoła i wszystko co jej dotyczy wiąże się raczej z akceptacją i przystosowaniem niż z kwestionowaniem i tworzeniem. Oczywiście, nie możemy być tego pewni. Jeżeli jednak zbadamy różnice między tym, jak uczniowie piszą i jak mówią na ten sam temat w szkole, będziemy mieli pewne pojęcie o tym, jakie są wyobrażenia tych uczniów o wymaganiach wobec „pisania w szkole”. Porównajmy, na przykład, ustną i pisemną wypowiedź dziewięcioletniej dziewczynki opisującej wydarzenie z wakacji:

Krzywa wieża w Pizie

Pojechaliśmy do Pizy. Jedliśmy wszyscy lody. Było bardzo gorąco, ja dostałam loda czekoladowego, potem weszliśmy na wieżę i ja byłam pierwsza na górze. Piza to bardzo małe miasto.

To było kilka mie... miesięcy temu / gdzieś tak pół roku temu / tak, chyba jakiejś pół roku / poszliśmy poszliśmy do takiej / to było we Włoszech / więc my / poszliśmy do takiej dużej wieży i tam / to był jeden z siedmiu cudów świata i ona była całkiem krzywa / cała szła tak w tę stronę / tam było 200 stopni i musieliśmy wejść po tych wszystkich stopniach na samą górę i / ja byłam pierwsza na górze i wtedy wszyscy / i prawie mnie zwiła stamtąd jak te wszystkie dzwony zaczęły dzwonić / bo my mieliśmy / to znaczy trzeba tam było mieć takie zatyczki do uszu, no ale my nie mieliśmy, bo nie wiedzieliśmy że to będzie tak dzwonić / później musieliśmy znowu zejść na dół / a potem / zaraz po / zaraz po drugiej stronie ulicy był taki inny dom i tam yyy / to był chyba / to było takie okragłe / i miało taki długi okragły dach / no i / ktoś tam wszedł i zrobił takie echo / tak bardzo bardzo głośno / on mówił najpierw cicho a potem / potem jak wszedł tam do środka to od razu było takie bardzo głośne echo / a później / później znowu wyszliśmy i poszliśmy dalej na taki cmentarz / ja nie wiem / bo nam chyba tam nie było wolno iść, ale i tak poszliśmy / no i yyy / tam były różne groby / i ja chciałam zobaczyć kości, ale nie było widać / patrzyłam w każdym grobie, który nie miał tej płyty u góry / ale nie było żadnych kości.

w: Wilkinson, 1975

Część różnic, które mogliśmy zaobserwować powyżej, można by wyjaśnić stwierdzeniem, że dla dziewczynki tej pisanie jest trudniejsze, że jest dla niej większym wyzwaniem. Czy jednak w pełni wyjaśnia to formalizm wersji pisemnej, brak w niej wewnętrznych powiązań, bezosobowość, brak spontaniczności i rozwinięć myśli, które jasno widać w wersji mówionej? Czy nie jest możliwe, że dziewczynka przyswoiła sobie przesłanie na temat pisania w szkole i postępuje zgodnie z tym przesłaniem, mówiącym, że dokładność i poprawność formy to cele wyższe i bardziej warte osiągnięcia, niż usiłowanie wyrażania swoich osobistych odczuć i emocji. Harold Rosen (1972) relacjonuje, że kiedy pewien szesnastoletni chłopiec napisał w swoim zeszycie od geografii:

...glaz narzutowy to zachwycający wynik złodowacenia, kiedy ogromna skala inna pod względem geologicznym od jej otoczenia usadawia się niewiarygodnie chwytajnie na mniejszych kamieniach. To jest właśnie glaz narzutowy.

jego nauczyciel przekreślił słowo „zachwycający” i napisał przy nim: „Nie ma potrzeby się zachwycać. Lepszym słowem byłoby »efektowny«”. Rosen skomentował to następująco:

Można by pomyśleć: jest ogromna potrzeba, żeby się zachwycać; zachwyt nad glazem narzutowym nie jest czymś tak powszechnym, aby nauczyciel mógł sobie pozwolić na jego niszczenie.

Mówiąc bardziej serio, można argumentować, że nauczyciele, upierając się przy tego rodzaju sprawach, a tym samym ceniąc wyżej konwencje niż subiektywne reakcje, nie „poprawiają” jedynie uczniowskich pisemnych wypowiedzi, ale także komunikują im swoje nastawienia i oczekiwania wobec tego, co można uznać za akceptowalną edukację, wiedzę i formę wyrazu oraz ich status w stosunku do bardziej osobistych reakcji wobec świata. Na podstawie przykładów takich jak powyższy możemy również rozwinąć naszą wiedzę na temat ogólnej świadomości praktyk komunikacyjnych w szkołach, świadomości docierającej do samego sedna pojęcia „ukrytego programu” języka. Ustanawianie przez nauczycieli pewnych stylów komunikacji w szkole oraz zmuszanie lub nakłanianie uczniów do dostosowania się do nich, to coś więcej niż tylko wykorzystywanie formy języka do wzajemnej wymiany myśli i informacji. Nauczyciele ujawniają tym samym swoje ciche wyobrażenia o tym, co podlega owej wymianie, w jaki

sposób najwłaściwiej kierować tą wymianą, dlaczego takie wymiany lansuje się w takiej właśnie postaci, a także wyobrażenia dotyczące pozycji zajmowanych przez poszczególne jednostki w stosunku do siebie wzajemnie w procesie wymiany oraz w stosunku do przemieszczanego materiału. W ten sposób nauczyciele informują w sposób ukryty, lecz bardzo dobitnie, jak definiują sytuację w klasie — co uważają za wiedzę edukacyjną, za uczenie się, za cel edukacji oraz rolę nauczyciela i ucznia.

Wykonana przez Barnes a i Shemilta (1974) analiza reakcji nauczycieli 11 szkół średnich na pytania o przyczyny zadawania prac pisemnych i sposób ich oceny stanowi ilustrację możliwych wypowiedzi nauczycieli dotyczących konkretnego obszaru komunikacji w klasie szkolnej. Autorzy analizy stwierdzili, że odpowiedzi nauczycieli, opisujące ich postawy wobec prac pisemnych, można było podzielić na dwie grupy. Powstałe dwie grupy nauczycieli różniły się od siebie rodzajem przedstawianych uzasadnień zadawania prac pisemnych, następnie tym, na co zwracali uwagę w tych pracach, oraz tym, w jaki sposób wykorzystywali te prace jako część swojego ogólnego systemu nauczania. Nauczyciele z pierwszej grupy ujawniali przekonanie, że praca pisemna ma na celu umożliwienie uczniowi utrwalania i przyswajania sobie prezentowanej wiedzy, że pracę tę można oceniać na podstawie pewnych sprawiedliwych i obiektywnych zasad poprawności, a więc przez zestawienie z produktem dostosowującym się do rygorów z góry określonego zadania, oraz że tego rodzaju produkty można stosować do oceniania odpowiedzi i reakcji uczniów, biorąc pod uwagę to, jak daleka jest dana odpowiedź od oczekiwań nauczyciela lub jego wyobrażeń na temat celu ćwiczenia, i że w ten sposób można pracę ucznia ocenić i oddać do poprawy. Druga grupa nauczycieli wskazywała, że praca pisemna ma za zadanie głównie danie uczniom możliwości poszerzenia zrozumienia omawianego materiału, rozwinięcia ich osobistych odczuć oraz ich świadomości na ten temat, że pracę taką można oceniać pod kątem tego, co dany uczeń widział jako cel pracy oraz w powiązaniu z indywidualnymi cechami każdego ucznia, oraz że reakcje i odpowiedzi uczniów można wykorzystywać jako podstawę do dialogu między uczniem a nauczycielem, w którym nauczyciel reagowałby na odpowiedź ucznia; nauczyciel może je również wykorzystać do stworzenia nowej formuły organizowania pracy w przyszłości, a także udostępnić szerszej publiczności. Barnes i Shemilt uważają, że pierwsza grupa nauczycieli dostosowuje się do stereotypu, który nazwali stereotypem *nauczyciela transmisji*, natomiast grupa druga — do typu, który można oznaczyć jako stereotyp *nauczyciela interpretacji*. Autorzy ci sugerują, że te dwa typy różnią się postawami wobec prac pisemnych w następujący sposób:

1. Nauczyciel transmisji [...] przede wszystkim uważa prace pisemne za sposób umożliwiający mierzenie osiągnięć uczniów według swoich własnych oczekiwań i kryteriów. Kiedy zadaje pracę pisemną, jego uwaga skupia się na takim sposobie pisania, którego sam oczekuje [...]. Zakłada on, że to jego obowiązkiem jest określenie zadania, które mają wykonać uczniowie, i dostarczenie im informacji o tym, jak odnieść sukces przez dążenie do osiągnięcia, wyznaczonych przez niego standardów. Ocenia prace pisemne jako pewien zapis, do którego uczniowie mogą później wrócić, jed-

nak zakłada, że skierują go raczej do jakiegoś ogólnego, bezpostaciowego odbiorcy niż do samych siebie lub do niego.

2. Nauczyciel interpretacji widzi prace pisemne jako środek, dzięki któremu piszący może wziąć aktywny udział w swoim własnym uczeniu się; uczniowie, pisząc, mogą — w pewnych okolicznościach — zmienić swój pogląd na świat oraz rozszerzać swoje zdolności do racjonalnego myślenia o tym świecie [...]. Nauczyciel taki próbuje zapewnić sytuację, w której uczniowie widzieliby pracę pisemną jako spełniającą ich własne cele oraz postrzegają pisanie jako wkład do dialogu, w którym on sam odgrywa kluczową rolę.

Sądę, że pewne pojęcie o tym, jak różnie może wyglądać pisanie w zależności od typu nauczyciela zadającego pracę, może nam dać porównanie dwóch, skonstruowanych przez Stubbsa (1976), przykładów alternatywnych sposobów opisanie lekcji chemii — jednego osobistego, drugiego „konwencjonalnego stylizacyjnie”:

Niewiele jest piękniejszych rzeczy niż obserwowanie, jak na twoich oczach rosną kryształki, w rozmaitych kształtach i odcieniach. Wczoraj spuściliśmy z kolegą odrobinę ciepłego, silnego roztworu siarczanu miedzi na szkiełko mikroskopowe i obserwowaliśmy z zachwytem, jak ciecz się ochładza i pojawiają się maleńkie kryształki.

Dwie lub trzy krople ciepłego, zagęszczonego roztworu siarczanu miedzi umieszczono na szkiełku mikroskopu. W miarę ochładzania się roztworu wytwarzały się kryształy. Roztwór dobrano w taki sposób, aby możliwe było zbadanie różnych form i barw kryształów.

Jednak istotne jest tutaj twierdzenie, zgłoszone przez Barnes i Shemila (1974), że system komunikacyjny ustanawiany w klasach przez nauczycieli jest odbiciem ich przekonań i założeń na temat kształcenia szkolnego — fundamentalnych ideologii uczenia się i nauczania. Autorzy ci zgłosili hipotezę, że owe różnice ideologiczne można podsumować w sposób pokazany w tablicy 12.2.

Tablica 12.2.
Różnice ideologiczne między nauczycielem „transmisji” a nauczycielem „interpretacji”

Nauczyciel „transmisji”	Nauczyciel „interpretacji”
Wierzy, że wiedza istnieje w formie publicznych dyscyplin, które zawierają w sobie treść i kryteria osiągnięć.	Wierzy, że wiedza istnieje w formie zdolności wiedzącego do organizowania myśli i działań.
Ceni osiągnięcia uczących się, kiedy dostosowują się one do kryteriów danej dyscypliny.	Ceni zaangażowanie uczącego się w interpretację rzeczywistości, stąd kryteria pochodzą w równym stopniu od uczącego się, co od nauczyciela.
Za zadanie nauczyciela uważa ocenę i korektę osiągnięć uczącego się, zgodnie z kryteriami, których on sam jest nadzorcą.	Za zadanie nauczyciela uważa budowanie dialogu, w którym uczący się ma możliwość ciągłego kształtowania swojej wiedzy przez interakcję z innymi.
Uważa uczącego się za pełnego niewiedzy nowicjusza, dla którego dostęp do wiedzy będzie trudny, gdyż musi on przejść przez testy sprawdzające jego osiągnięcia.	Uważa, że uczący się od razu posiada systematyczną i potrzebną wiedzę oraz środki do kształtowania tej wiedzy na nowo.

Co istotne w tej dyskusji: mimo że niewielu nauczycieli otwarcie i jawnie wypowiada się o swoich poglądach na temat wiedzy, uczenia się i roli jednostek w klasie szkolnej, to przez typ zadawanych swoim uczniom prac pisemnych i przez komunikowanie im, jak ich praca powinna być wykonana, nieuniknienie wskazują, w sposób niejawni, na swoje poglądy w tych sprawach. Uczniowie postawieni wobec zadań pisemnych wymagających od nich dostosowania się do określonego typu języka i wykazania się szczegółową znajomością zadanego materiału, a także pisanych w celu oddania ich do oceny, prawdopodobnie wykształca w sobie zupełnie inne wyobrażenie o tym, co robią w szkole, niż ci uczniowie, dla których pisanie prac jest częścią wspólnego przedsięwzięcia, w trakcie którego zgłębiają oni rzeczywistość razem z nauczycielem i innymi uczniami.

Rozmowy w klasie

W swoich nowszych pracach Barnes (1976; Barnes i Todd 1977) zasugerował, że podobne przesłania są przenoszone przez sposób organizacji rozmów w klasie szkolnej, a więc ten aspekt komunikacji w szkole, który do tej pory w tym rozdziale zaniedbywaliśmy. Ponieważ badania w tej dziedzinie są dość liczne, niemożliwe jest przedstawienie tutaj wszystkich ich szczegółów. Można jednak wymienić kilka ogólniejszych spostrzeżeń, które wyłoniły się z tych badań.

Nauczyciel mówi najwięcej

Stwierdzono, że przeważającą część mówienia w klasie stanowią wypowiedzi nauczyciela. Nawet w klasach, w których uczniowie rozmawiają ze sobą — czy to prowadząc rozmowy oficjalnie zaaprobowane, czy też prywatne — główna oś dyskursu jest albo stale kontrolowana przez nauczyciela, albo szybko wraca pod jego kontrolę. Jak zaobserwowali Edwards i Furlong (1978):

Kontakty słowne są nadal głównym środkiem przekazywania wiedzy, a są to kontakty bardzo charakterystyczne. Szczególnie w przypadku dzieci starszych główna cecha rozmów w klasie to nie tylko to, że jest ich dużo, lecz także to, że większość z tego, co się mówi, mówi się publicznie i w sposób wysoce scentralizowany.

W klasach tradycyjnych prawa nauczycieli i uczniów do komunikacji są wyjątkowo nierówne. Można by powiedzieć, trawstując stwierdzenie Flandera, że „nauczyciele zwykle nakazują uczniom, kiedy mają mówić, o czym mają mówić, kiedy muszą przestać mówić, a przy tym wciąż oceniają to, jak uczniowie mówią”.

Komunikacja ograniczona

Nawet kiedy uczniowie mówią, ich komunikacja jest w znacznym stopniu ograniczona. Bellack i in. (1966) zasugerowali, na przykład, że interakcję językową w klasie szkolnej można rozbić na cztery podstawowe ruchy (*moves*) czy kategorie, odnoszące się do rozpoznawalnych funkcji używanego języka oraz strukturalnego powiązania pojedynczych wypowiedzi. Istnieją więc: *ruchy budujące (structuring moves)* — wypowiedzi mające stworzyć i nadać kierunek kontekstowi rozmowy i czynności w czasie lekcji; *ruchy prowokujące reakcję (soliciting moves)* — mające wywołać jakąś odpowiedź; *ruchy odpowiedzi (responding moves)* — bezpośrednio związane z ruchami budującymi; oraz *ruchy reakcji*

(*reacting moves*) — wypowiedzi mające za zadanie dopełnienie, rozwinięcie i ocenę poprzedniego ruchu bez bezpośredniego nawiązania do niego. Wydaje się, że nauczyciele najczęściej używają w klasie ruchów prowokujących reakcje podczas gdy wkład uczniów w „grę językową” jest ograniczony głównie do wykonywania ruchów odpowiedzi. Stosując bardziej skomplikowany system analityczny, oparty na opisywaniu powiązań pojedynczej wypowiedzi na tle całego dyskursu czy interakcji językowej, Sinclair i Coulthard (1974) potwierdzili tę wizję organizacji mówienia w klasie. Zasugerowali oni, że struktura dyskursu w klasie (a więc w przypadkach, kiedy uczeń jest proszony o objęcie jakiejś roli w rozmowie, w przeciwieństwie do sytuacji, w której wszystkie wypowiedzi prowadzą się do monologu nauczyciela) w sposób dość trwały układa się w następujący trój etapowy schemat wymiany:

inicjacja → odpowiedź → reakcja na odpowiedź

lub, ilustrując ten układ w sposób bardziej konkretny:

pytanie → odpowiedź → ocena.

Co bardziej istotne, autorzy ci zaobserwowali, że podczas realizacji tego schematu to zawsze nauczyciel inicjuje rozmowę i reaguje na wypowiedzi, i to zawsze uczniowie odpowiadają. Odstępstwa od tego wzorca są zdecydowanie rzadkie. Ogromna część rozmów nauczyciel-uczeń w klasach mieści się, jak sugerują Sinclair i Coulthard, w zilustrowanym poniżej schemacie:

Nauczyciel:	Te głoski mają specjalne nazwy. Czy wiecie, jak je nazywamy?	(Inicjacja)
Uczeń:	To są samogłoski.	(Odpowiedź)
Nauczyciel:	Właśnie. Są to samogłoski, tak?	(Reakcja na odpowiedź)
Nauczyciel:	Jak myślisz, czy mógłbyś powiedzieć to zdanie pomijając wszystkie samogłoski?	(Inicjacja)

Coulthard, 1977

Nawet wtedy, gdy wymiana ta ulega rozszerzeniu wskutek zwiększenia przez tego lub innego uczestnika swojego udziału w rozmowie, podstawowy schemat wymiany: inicjacja — odpowiedź — reakcja na odpowiedź pozostaje elementarną zasadą tej wymiany. Warto podkreślić tutaj dwie sprawy. Po pierwsze, partie uczniowskie w tym dialogu są uzależnione strukturalnie od partii nauczyciela, ponieważ uczniom trudno jest osiągnąć kontrolę nad treścią lub kierunkiem rozmowy. (Mają oni także mniej okazji, by się wypowiedzieć, nauczyciel natomiast ma możliwość zabrania głosu dwukrotnie przy każdej pojedynczej wypowiedzi ucznia.) Po drugie, mimo że uczniowie są nakłaniany lub zapraszani do wzięcia udziału w dialogu, otrzymują w nim role podrzędne. Struktura tego dialogu sprawia, że ich szanse inicjowania rozmów, wprowadzania tematów, pełnego wypowiedziania się, zadawania pytań i, co najistotniejsze, dokonywania ocen i sądów, są znacząco niskie.

Ważną konsekwencją stałego kontrolowania przez nauczycieli tego, kto z kim i o czym rozmawia w klasowym dialogu, jest możliwość wywarcia w ten sposób wpływu na rozwój tożsamości uczniów. Nauczyciel, zakłócając prawo do wypowiedziania się, może odczuwać pokusę faworyzowania tych uczniów,

których spojrzenie na sytuację w klasie odpowiada spojrzeniu nauczyciela. Można też twierdzić, jak autorzy feministyczni, że system komunikacji w klasie szkolnej może funkcjonować w sposób, który umacnia stereotypowe role płci i relacje między płciami. Michelle Stanworth (1983), na przykład, w swoim badaniu poświęconym schematom rozmów na koedukacyjnych zajęciach prowadzonych w ramach pomaturalnej edukacji zaobserwowała, że typowym zjawiskiem było nie tylko wyznaczanie do wzięcia udziału w rozmowie znacznie częściej chłopców niż dziewcząt, ale także to, że chłopców proszono o ujawnianie swoich poglądów i rozwijanie dyskusji, podczas gdy od dziewcząt oczekiwano jedynie biernych odpowiedzi.

„Recytacja” i zadawanie pytań

Stwierdzono, że wypowiedzi dużego odsetka nauczycieli składają się albo z „recytacji”, albo — szczególnie kiedy chcą skłonić uczniów do nawiązania dialogu — z pytań. W celu zbadania tych dwóch praktyk, Barnes (1976) przeanalizował zapisy, które zebrał towarzysząc kilku uczniom z pierwszej klasy szkoły średniej podczas ich lekcji w ciągu jednego dnia. Zaobserwował on dwie ważne stałe cechy „recytacji”:

1. Tak jak w przypadku podręczników szkolnych, nauczyciele szeroko korzystają w swoich wypowiedziach z terminologii charakterystycznej dla przedmiotu, którego uczą. Bardzo często dobrze zdają sobie z tego sprawę i „prezentują” owe charakterystyczne terminy klasie. Barnes sugeruje jednak, że nawet kiedy tak robią, „wydaje się, że akt nadawania czemuś nazwy technicznej dla wielu nauczycieli stanowi wartość samą w sobie, oderwaną od wartości praktycznej”, oraz argumentuje, że stosowanie terminologii właściwej danej dyscyplinie, uważane przez wielu nauczycieli za wydajny sposób wyjaśniania wielu trudnych pojęć, spełnia także funkcję kulturową — utrwalania i sygnalizowania aspektu „nadrzędności” roli nauczyciela w stosunku do roli ucznia.
2. Nauczyciele używają również języka, który, choć nie jest charakterystyczny wyłącznie dla ich przedmiotu, jest właściwy tylko szkole — jest to „język szkoły średniej”. Rzadko jest on objaśniany uczniom, jako że jest on częścią z góry uznanych za słuszne wyobrażeń nauczyciela o tym, co jest właściwe w szkole; język ten czasem używany jest do objaśnienia terminologii specjalistycznej. Przyjrzyjmy się, na przykład, abstrakcyjnym sformułowaniom, których używa ten nauczyciel do wyjaśniania pojęcia miasta-państwa:

Nauczyciel: Nazywano je „miastami-państwami”, ponieważ stanowiły zamkniętą całość [...]. Same sobą zarządzały [...], były samorządne [...] i samowystarczalne. Te miasta były zamkniętą całością, ponieważ obszary między miastami były tak trudne do przejechania, że komunikacja między nimi była bardzo trudna [...]. A ponieważ ci ludzie żyli w ten sposób w swoich własnych miastach, byli skłonni do intensywnych uczuć patriotycznych wobec swojego miasta. [...] Kto mi powie, co oznacza słowo „patriotyczny”?

Barnes, 1976 (wyróżnienia nasze)

Barnes dokonuje jeszcze innych ważnych, choć mających dość „impresjonistyczną” podstawę, spostrzeżeń — na temat praktyki zadawania pytań. Argu-

mentuje on mianowicie, że możliwe jest rozróżnienie czterech bardzo ogólnych typów pytań. Są to pytania o fakty (*factual*) — pytania typu „co?”; pytania o wnioski (*reasoning*) — typu „jak?”; pytania otwarte — dopuszczające wiele różnych odpowiedzi; oraz pytania pomocnicze (*social*) — zadawane bardziej dla nadania lekcji kierunku, niż w celu pracy nad tematem lekcji. Nauczyciele, których lekcje przeanalizował Barnes, zadawali przede wszystkim pytania o fakty, trochę pytań o wnioski i bardzo niewiele pytań otwartych, być może sygnalizując w ten sposób uczniom, jak sugeruje Edwards (1976) stopień, w którym przedmiot lekcji ma być „opanowany jako gotowa całość, niezależnie od tego, czy możliwe jest jego zakwestionowanie oraz od tego, czy uczniowie mogliby cokolwiek uzupełnić ze swojego własnego doświadczenia”.

Mimo że kwestia organizacji rozmów w klasie szkolnej wymaga jeszcze wielu dalszych badań, to na podstawie tego, co zaobserwowałam powyżej, możemy przedstawić kilka spośród przesłań kierowanych do uczniów, a ukrytych w sposobie organizacji rozmów:

1. Wiedza szkolna jest czymś dość stałym i zamkniętym, a więc zupełnie innym i wyższego rzędu niż wiedza, którą uczniowie już posiadają.
2. Ich rola w klasie jest bardzo podrzędna w stosunku do roli nauczyciela; wymaga się od nich bierności i słuchania tych, którzy mają władzę z uwagi na posiadanie „wyższej” formy wiedzy.
3. Uczenie się oznacza „odpowiadanie”, a nie „zadawanie pytań”; opanowanie jakichś treści zostaje zaliczone uczniowi wtedy, kiedy jego pojmowanie tych treści zbliży się do wyobrażeń o nich nauczyciela.

PODSUMOWANIE

W rozdziale tym przedmiotem naszego zainteresowania było zbadanie, jak to się dzieje, że forma języka może nieść w sobie ukryte przesłania dla ucznia przygotowującego się do wejścia w edukację w szkolną lub już jej doświadczającego. Trzeba zaznaczyć tutaj jeszcze jedno. Treść tych przesłań może nam nie odpowiadać. Jednak nauczyciele, chociaż mają ograniczoną władzę nad przestrzenią, organizacją, przedmiotem nauczania i wiedzą szkolną, nad planami lekcji i nad innymi czynnikami niosącymi w sobie ukryty program szkolny, mają mimo to znaczną i bezpośrednią kontrolę nad sposobem używania przez siebie języka. Dlatego — jeżeli chodzi o ten aspekt szkolnej edukacji — są oni w znacznie mniejszym stopniu bezbronnymi ofiarami niż w innych aspektach.

STRESZCZENIE

1. Klasy szkolne można widzieć jako miejsca, w których „króluje” język, a edukację — jako proces obracający się wokół referowania, wyjaśniania, dyskusowania, omawiania, zadawania pytań, odpowiadania, czytania, pisanania i słuchania.

2. Zarówno sposób użycia języka w klasie, jak i treść komunikatów językowych może zawierać w sobie przesłania.
3. Język spełnia w szkole jednocześnie trzy funkcje: komunikacji, myślenia i interakcji społecznej oraz kontroli.
4. Aby doszło do komunikacji między ludźmi, musi istnieć pewien zaakceptowany zbiór pojęć; ten językowy repertuar interpretacji i symboli to dzieło przede wszystkim naszych przodków.
5. Świat naszych przodków był przesycony militarystką i wiejskością; wiele metafor zakorzenionych w naszym języku odnosi się do zjawisk, które nie są już w centrum życia złożonego, przemysłowego społeczeństwa; w rezultacie nasze myślenie ulega ograniczeniu i wypaczeniu.
6. Ucząc się języka, uczymy się także wyobrażeń o formie wyrazu oraz społecznych ocen akcentu i dialektu.
7. Bernstein twierdzi, że stosunki społeczne oraz style życia poszczególnych grup społecznych wytwarzają odmienne systemy komunikacji, które można umieścić na continuum sięgającym od kodu ograniczonego (*restricted code*) do kodu rozwiniętego (*elaborated code*).
8. Stopień, w jakim dana rodzina preferować będzie jedno ze znaczeń i jeden z systemów komunikacji, jest powiązany z jej pozycją społeczną oraz istniejącym w niej systemem ról rodzinnych.
9. Większość uczniów pochodzących z klasy średniej często osiąga sukces w obecnym systemie szkolnym, ponieważ system ten jest zorganizowany wokół kodu, który jest rozlegle stosowany w życiu rodzin z klasy średniej, mianowicie kodu rozwiniętego (*elaborated code*).
10. Większość uczniów pochodzących z klasy robotniczej odkrywa, że typy komunikacji zdecydowanie dominujące poza szkołą są w szkole często niewłaściwe; w rezultacie ich doświadczenia szkolne oznaczają albo konflikt, albo potencjalną alienację.
11. Teoria Bernsteina, od czasu jej sformułowania i rozwinięcia w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, została poddana zróżnicowanej krytyce. Większość krytyków kwestionowała wiarygodność opisów rzeczywistego użycia języka podawanych przez Bernsteina.
12. Słowo pisane jest w szkole w szerokim użyciu — w podręcznikach szkolnych i w innych przygotowanych przez nauczyciela materiałach oraz w pracach uczniów.
13. Język pisany jest często formalny i konwencjonalny; jest on potencjalnym źródłem alienacji wobec uczenia się. Transakcyjna forma języka kontrastuje z formą ekspresywną i poetycką, które skłaniają do zgłębiania języka i budowania nowych sensów.
14. Niektóre cechy języka mówionego w klasie szkolnej wykazują podobieństwa do cech języka pisanego.
15. Użycie języka w klasie zmienia się w zależności od ideologii edukacji: nauczyciele transmisji i interpretacji wyznają różne teorie komunikacji, związane z ich teoriami wiedzy, uczenia się, nauczania, oceniania itp.