

## UKRYTY WYMIAR W RELACJACH STUDENT – NAUCZYCIEL AKADEMICKI

Od końca lat sześćdziesiątych minionego wieku zaznacza się kryzys w oświacie, dezaktualizują się dotychczasowe przekonania o wartości i roli kształcenia w życiu człowieka. Krytyce poddano plany i programy rzekomo przekazujące wiedzę faktograficzną, promujące werbalizm i uniformizm. Zwrócono również uwagę na znamieny fakt, że realizacji programów oficjalnych towarzyszy nie tylko osiąganie zamierzonych efektów, ale i pojawianie się skutków ubocznych, nie zawsze pożądanых.

Pojęcia „ukryty program” (*hidden curriculum*) pierwszy raz użył Ph. Jackson, który zdefiniował go jako „to, co szkoła czyni (wpaja, daje) młodym ludziom do niej uczęszczającym, mimo że to «coś» wcale nie zostało zaplanowane”<sup>1</sup>. Uznano zatem, że ukryty program stoi w sprzeczności z ustalonym lub jawnym programem, to znaczy z przebiegiem lub serią działań projektowanych z myślą o osiągnięciu celów kształcenia.

Problem dostrzeżony przez Ph. Jacksona stał się inspiracją dla wielu badaczy, a badania edukacyjne, w wyniku których termin ten znalazł swoje miejsce w socjologii i pedagogice, uznane są za doniosły wkład w rozwój nauk społecznych. W naukach tych „ukryty program” ujmowany jest na dwa sposoby. Po pierwsze – poddaje się analizie jego elementy, tj. różne składniki procesu kształcenia i wychowania, a więc: uwarunkowania i cechy interakcji między uczestnikami procesów edukacyjnych, wpływ znaczących nauczycieli, stosowane przez nich metody pracy, systemy kar i nagród, style kierowania uczeniem się, a także środowisko pozaszkolne, organizowanie przestrzeni szkolnej, treści programów i podręczników szkolnych.

Drugi nurt badań nad ukrytym programem koncentruje się na efektach oddziaływań jego elementów składowych. Za skutki ukrytych programów przyjmuje się na przykład: stopień socjalizacji lub izolacji społecznej jednostek, akceptację określonych wartości moralnych i kulturowych, rozwój postaw wobec autorytetów – konformizm lub samodzielność jednostek<sup>2</sup> – czy rodzaj i zakres zdobytej wiedzy.

---

<sup>1</sup> Za: A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1995, s. 50.

<sup>2</sup> J. Marek, *Ukryty program szkolny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1 (147), s. 143–157.

## 1. Uwarunkowania ukrytego programu w szkole wyższej

Wyniki badań naukowych oraz potoczna wiedza wskazują, że w każdym z nas pozostają skutki oddziaływania tego „czegoś”, co nie było objęte planem i programem nauczania na różnych szczeblach kształcenia. Te niejako „uboczne” efekty edukacji dostrzegane są zarówno w poziomie i w jakości uzyskanej wiedzy, jak i w różnych sferach życia. Po latach dostrzegamy zmiany w sposobach myślenia, wartościowania, sądach, opiniach, stosunku do nauczycieli, wiedzy czy autorytetów<sup>3</sup>.

To niezwykle złożone zagadnienie stara się wyjaśnić między innymi R. Meighan, który przez ukryty program rozumie te warunki, procesy, skutki działań i funkcji edukacyjnych, które nie wypływają bezpośrednio z przepisów organizacyjnych i programowych systemu oświatowego, nie zostają przewidziane w programach oficjalnych, a jego efekty nie są objęte świadomą i zorganizowaną kontrolą osób piszących programy, odpowiedzialnych za proces kształcenia i wychowania<sup>4</sup>. Teresa Bauman dodaje, że jest to

„poziom ukrytości możliwy do odczytania przez samych adresatów; mówi o tym, jaki jest rzeczywisty świat, jak traktowany jest w nim człowiek naprawdę”<sup>5</sup>.

Z kolei Hanna Rylke zwraca uwagę na tak zwany „program osobisty” lub „program wewnętrzny”. Autorka rozumie go jako nieuświadomione lub nie do końca uświadomione elementy postaw nauczyciela – jego stosunek do uczniów, do wiedzy, do sposobów jej przekazywania oraz stosunek do samego siebie. Wskazuje jednocześnie, że elementy te tworzą emocjonalną bazę wzajemnych relacji pomiędzy uczestnikami procesu edukacyjnego, a tym samym wpływają w sposób znaczący na ich codzienne doświadczenia i na ogólny klimat zajęć. Odwołując się do wyników licznych badań, zauważa, że:

„postępowanie nauczyciela, charakter jego kontaktów z uczniami jest jednym z głównych (lub głównym) czynników wpływających na osiągnięcia uczniów lub ogólniej – na zmiany, jakie w nich zachodzą”<sup>6</sup>.

Choć cytowana autorka te „wewnętrzne” determinanty procesu edukacyjnego analizuje w kontekście szkoły podstawowej, to bez wątpienia mogą one wywierać wpływ na efekty edukacji na wszystkich szczeblach kształcenia, także akademickiego. Wynika to przede wszystkim z asymetrycznych relacji pomiędzy podmiotami procesu edukacyjnego, tj. między tymi, którzy wiedzę posiadają i przekazują, a tymi, którzy tę wiedzę zdobywają.

---

<sup>3</sup> Zob. W. Żłobicki, *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003.

<sup>4</sup> Zob. R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Studia Kulturowe i Edukacyjne, Toruń 1993.

<sup>5</sup> T. Bauman, *Ukryte aspekty edukacji*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Kontestacje pedagogiczne*. Materiały z sekcji III Zjazdu Pedagogicznego w Rembertowie 10–12 lutego 1993 r., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 206.

<sup>6</sup> H. Rylke, *Drugi program w szkole. Rola osobistego wymiaru w pracy nauczyciela*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 1, s. 75.

To, co mieści się pod pojęciami szeroko rozumianego programu ukrytego, jest z jednej strony odbiciem pewnych uwarunkowań zewnętrznych: przemian społecznych, postępu wiedzy, dominujących ideologii, polityki oświatowej państwa, określonych wartości kulturowych, z drugiej natomiast – odzwierciedleniem czynników wewnętrznych związanych z nieuświadomionymi lub nie do końca uświadomionymi postawami, emocjami, uczuciami, wzorcami zachowań, rytuałami wymienianymi przez uczestników procesu edukacyjnego. Do przekazów ze strony nauczyciela, które warunkują powstawanie nieakademickich efektów kształcenia, można zaliczyć między innymi: komunikację niewerbalną, nastawienia i oczekiwania wobec studentów, stosunek nauczyciela do przekazywanej wiedzy i do swojej roli zawodowej.

## 2. Przejawy ukrytego programu w relacjach student – nauczyciel akademicki

### 2.1. Komunikacja niewerbalna

Wzajemny wpływ nauczyciela na studenta i studenta na nauczyciela dokonuje się najczęściej poprzez niezwykle subtelne komunikaty stanowiące wyraz wzajemnych ustosunkowań, uczuć i oczekiwań. Gest, sposób poruszania się, gra dystansem w przestrzeni, różne formy zachowań nauczyciela podlegają stałej interpretacji i ocenie przez drugą ze stron i domagają się odszyfrowania ukrytych za nią znaczeń. Skąd bowiem nauczyciel wie, że studenci darzą go sympatią, są autentycznie zainteresowani problemem lub znudzeni jego wykładem? Skąd student wie, że nauczyciel go lubi bądź tylko szanuje jego poglądy? Odpowiedzi dostarczają liczne zachowania niewerbalne: ton głosu, ekspresja twarzy, postawa ciała, mimika, itp.

### 2.2. Nastawienia i oczekiwania nauczyciela

Ze spotkania na spotkanie coraz lepiej odkrywane są wzajemne nastawienia do siebie studentów i nauczycieli. Inne rezultaty zapewne osiągnie nauczyciel, którego studenci odczytają, że są przez niego lubiani i szanowani, traktowani jako inteligentni i równoważni partnerzy interakcji, inne zaś ten, którego studenci odszyfrują docierające komunikaty na swój temat jako o osobach niezbyt pojętnych, mało ambitnych i leniwych, stanowiących często jedynie klientów i odbiorców usług edukacyjnych.

Jak podkreślają psycholodzy, znaczącą rolę w tworzeniu tych subtelnych kontekstów edukacyjnych odgrywa znajomość przez nauczycieli mechanizmów zaburzających wzajemne kontakty i sposobów ich rozwiązywania, przekonania na temat studentów jako partnerów interakcji czy utrwalone poglądy na temat kształcenia. Nie bez znaczenia pozostaje także postawa samych studentów wobec nauczyciela – pełna podziwu i uznania bądź też lekceważąca i pełna dystansu.

### 2.3. Stosunek do roli zawodowej

Nieakademickie efekty kształcenia mogą wynikać również z niespójności i sprzeczności w obrębie roli zawodowej nauczyciela. Krzysztof Konarzewski zauważa, że w ogóle rola nauczyciela jest niejasna, wewnątrznie niespójna i psychologicznie trudna<sup>7</sup>. Rola nauczyciela akademickiego to również rola innowatorska. Zgodnie z tym, co podkreśla Piotr Sztompka:

„Innowacyjność i kreatywność stanowią oczekiwania społeczne, powinności każdego wykonawcy roli, niezależnie od jego indywidualnych przymiotów. Oznacza to nie tylko «blankietowe» niejako, aprioryczne przyzwolenie społeczne na podejmowanie innowacji, ale coś więcej – obowiązek ich podejmowania”<sup>8</sup>.

Studenci precyzyjnie odczytują przyjmowane przez wykładowców określone wzorce nauczyciela. Potrafią też precyzyjnie dostroić swój styl pracy do nich. Inaczej zatem pracują na zajęciach w zależności od tego, czy spotkają na nich nauczyciela-mistrza, który jest mądrym przewodnikiem stawiającym pytania, dla którego poszukiwanie wiedzy opartej na prawdzie jest głównym celem spotkania, czy nauczyciela-partnera, starającego się przede wszystkim scalić grupę poprzez działania oparte na porozumieniu i współpracy, czy nauczyciela-nadzorcę, skupionego przede wszystkim na egzekwowaniu przekazanej wiedzy i kontrolowaniu postępów studenta, czy też nauczyciela-biznesmena, który zawiera umowy, negocjuje, ceni efektywność i aktywną pracę studentów.

Choć brak jest jednoznacznie określonego wzorca nauczyciela akademickiego, to przedstawia się pewne pożądane cechy, które powinny go charakteryzować, czyli konieczność ciągłego doskonalenia warsztatu badawczego, rozwijanie świadomości metodologicznej, przekazywanie wartości kulturowych, prowadzenie ogólnych badań naukowych i kształcenie elity intelektualnej. Jeżeli do tego dodać jeszcze postulat uczenia studentów twórczego myślenia i umiejętne rozwijanie w nich talentów intelektualnych, podejmowanie działalności społecznej i kulturowej, wymóg harmonijnego godzenia ze sobą tych oczekiwań, może to rodzić konflikt w obrębie wykonywanej roli zawodowej. Sprzeczności te mogą się wyostreć w związku z niemożnością sprostania obowiązkowi bycia jednocześnie wartościowym dydaktykiem i dobrym badaczem.

Sytuację napięcia dodatkowo komplikują rozbieżności pomiędzy wspomnianymi realiami pracy zawodowej a codziennością życia akademickiego, naznaczonego piętnem intensywnych przemian i umasowieniem szkolnictwa wyższego. Stąd też rodzą się liczne dylematy ogniskujące się wokół następujących kwestii: Jak podmiotowo traktować studenta przy coraz większej liczbie osób studiujących? Jak w sposób partnerski traktować studenta, kiedy on przyjmuje wyraźnie roszczeniową postawę? Jak podmiotowo traktować studenta, kiedy on mnie traktuje przedmiotowo? Jak realizować oficjalny program i zarazem zachowywać wobec niego krytycyzm i dystans? Jak przekazywać niezbędną wiedzę i jednocześnie wskazywać możliwość jej praktycznego zastosowania?

Zabieganie i pośpiech (wynikające także z pracy na kilku etatach jednocześnie), sprzeczności pomiędzy rolą zawodową a innymi funkcjami społecznymi, sprzeczności

<sup>7</sup> Zob. K. Konarzewski, *Sztuka nauczania. Szkoła*, PWN, Warszawa 1998.

<sup>8</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2002, s. 421.

i napięcia w obrębie roli zawodowej mogą przenosić wrogość na tych, nad którymi formalnie sprawujemy władzę.

„Gdy takie uczucia, jak lęk czy wrogość, są na stałe wypierane ze świadomości – pisze Hanna Rylke – [...] stają się siłą napędową podstępnych gier prowadzonych z otoczeniem w celu uzyskania poczucia bezpieczeństwa lub wyładowania wrogości. Mechanizmy te powodują, że możemy świadomie przeżywać, myśleć i mówić jedno, a robić co innego”<sup>9</sup>.

Autorka dodaje, że sprzyja to między innymi opowiadaniu się za jednym zbiorem celów i wartości, a realizowaniu w rzeczywistości innego bądź przekazywaniu i promowaniu wiedzy, która jest sprzeczna z wiedzą osobistą nauczyciela.

## 2.4. Postawa nauczyciela akademickiego wobec wiedzy

Wyniki badań wskazują jednoznacznie, że istotnym czynnikiem wpływającym na powstanie negatywnych efektów pozaakademickiego kształcenia jest „dogmatyczny” stosunek nauczyciela do przekazywanej wiedzy<sup>10</sup>. Wskazuje się, że po ukończeniu studiów absolwenci posiadają na ogół szerszą wiedzę ogólną, i najczęściej inną niż ta, którą zaplanowano w oficjalnych planach i programach studiów.

Ale istnieje i druga strona medalu. Badając studentów przygotowujących się do pracy nauczyciela, R. Kwiecińska i Z. Kwieciński wysunęli wniosek, że:

„w toku procesów wyższej edukacji nauczycieli mogą zachodzić procesy zamrażające potencjał innowacyjny wiedzy akademickiej i że procesy te mogą być wzmagane także poprzez nauczanie wewnątrzdyscyplinowe, zabijające zdolność do mądrości (Crozier), i nauczanie pedagogiki jako wiedzy instrumentalnej, oderwanej od kontekstu społecznego i kulturowego, zabijające odpowiedzialność wychowawczą (Arend)”<sup>11</sup>.

Tworząc własne programy autorskie, nauczyciel akademicki decyduje o zestawie treści i doborze literatury przedmiotu, najczęściej też pozostaje ostatecznym interpretatorem przekazywanych zagadnień. To on decyduje o sposobie realizacji materiału i metodach jego prezentacji, odpowiada za formy jej sprawdzania i ustala kryteria oceny pracy studenta, udziela informacji zwrotnych, zadaje pytania, inicjuje rozmowę, narzuca rytm i tempo pracy, niekiedy rozdaje przywileje, stosuje określony system kar i nagród. Tak więc jego aktywność determinuje przebieg zajęć oraz poszczególne ich etapy.

Umasowienie szkolnictwa wyższego oraz podejmowanie przez nauczycieli akademickich pracy na kilku etatach przyczyniają się do ewidentnego obniżania się jakości kształcenia studentów. Łączy się z tym przekaz skodyfikowanej wiedzy podręcznikowej, a nie przekaz wiedzy tworzonej przez nauczycieli, popartej własnymi badaniami. W takich okolicznościach na zajęciach zaczyna dominować zamknięta wiedza dekla-

<sup>9</sup> H. Rylke, dz. cyt., s. 79.

<sup>10</sup> Zob. O.J. Harvey, *Teachers Beliefs. Classroom Atmosphere and Student Behavior*, „ABBA Journal” 1968, nr 5; J. Holt, *How Children Fail*, Pitman, Boston 1964; H. Rylke, dz. cyt., R. Kwiecińska, Z. Kwieciński, *Ukryty program w procesie kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian*, „Rocznik Pedagogiczny” 1997, nr 20, s. 59–65.

<sup>11</sup> Zob. R. Kwiecińska, Z. Kwieciński, dz. cyt.

ratywna, uważana za niekwestionowaną i niepodważalną, powielająca pewne schematy i wzory<sup>12</sup>. Taka postawa dogmatyczna wobec wiedzy najczęściej łączy się z przekonaniem o posiadaniu monopolu na prawdę.

Bez wątplenia taki stosunek nauczyciela do wiedzy nie uczy studentów szacunku wobec różnych stanowisk, punktów widzenia, a tym samym nie kształci umiejętności dyskusji przy wykorzystaniu argumentów naukowych, gdzie o słuszności stanowiska decyduje prawda. Taka wiedza jest antyinnovacyjna, hamuje samodzielne i twórcze myślenie. W przyszłości może blokować zdolność samodzielnego i kreatywnego rozwiązywania problemów w różnych sferach życia, może skłaniać do przyjmowania gotowych rozstrzygnięć i uczyć konformizmu.

Już po pierwszym kontakcie z nauczycielem „dogmatykiem” studenci doskonale odczytują cały kontekst sytuacyjny, ale i doskonale wiedzą, jakie jest ich miejsce w takim układzie zależności. Najczęściej przyjmują dostosowane do okoliczności pewne strategie „przetrwania”. Może to być na przykład postawa bierna, czyli powstrzymanie się przed zabieraniem głosu, bądź postawa akceptacji, czyli bez względu na własne poglądy potwierdzanie opinii nauczyciela.

Ponadto postawa zamknięta wobec wiedzy sprawia, że nauczyciel pracuje ze studentami w taki sposób, aby zaakcentować, kto z nich ma większe doświadczenie, kto posiada bogatszą wiedzę. Nie bierze się pod uwagę poglądów słuchaczy, ani nie uwzględnia ich potrzeb. Przejawem takiego nastawienia może być przykład opisany przez jedną ze studentek studiów zaocznych:

„Obfitość używanych pojęć specjalistycznych i przebogate słownictwo naukowe, jakim posługuje się nauczyciel akademicki w czasie wykładu – przy bardzo skromnym zasobie takiej terminologii powodującym bardzo ostrożne i nieporadne konstruowanie myśli i wypowiedzi przez studentów – zarysowuje naturalną barierę w jego odbiorze, co w konsekwencji prowadzi do braku komunikatywności w czasie zajęć”<sup>13</sup>.

Taki stosunek nauczyciela do wiedzy może zatem implikować określoną postawę do odbiorcy komunikatu, stając się jednocześnie czynnikiem wzmacniającym hierarchiczny układ w relacjach między studentem a nauczycielem. Asymetryczny charakter kontaktów podtrzymuje organizacja przestrzeni w salach wykładowych, tj. odpowiednie ustawienie miejsc dla słuchających i uprzywilejowane dla mówiących (katedra profesorska), oraz niektóre rytuały, na przykład: tytułowania nauczycieli według stopni naukowych, sprawdzania obecności, odpytywania, ustalania kolejnych etapów zajęć czy stawiania ocen.

---

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> A. Romaszkiwicz, *Współpraca studentów z nauczycielami akademickimi: spostrzeżenia i refleksje*, [w:] K. Duraj-Nowakowa (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów u progu reformy systemu edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999, s. 432.

## Zakończenie

Reasumując rozważania nad programem ukrytym w szkole wyższej, można przyjąć, że:

1) zjawiska edukacyjne w szkole wyższej mają nie tylko swoje znaczenie oczywiste (jawne), łatwe do odczytania przez każdego, ale i znaczenie ukryte;

2) przejawy ukrytego programu wymykają się systematycznemu opisowi i analizie;

3) wiedzy na temat niezaplanowanych oddziaływań szkoły wyższej dostarczają przede wszystkim odbiorcy procesów kształcenia i wychowania, tj. studenci;

4) aby dotrzeć do ukrytych sensów, należy je zawsze rozpatrywać w kontekście szerszych uwarunkowań społeczno-kulturowych;

5) odkrywanie ukrytych znaczeń nie jest możliwe bez uwzględnienia uwarunkowań „wewnętrznych”, związanych z nieświadomionymi postawami, emocjami i uczuciami partnerów interakcji (głównie nauczycieli);

6) czynniki wewnętrzne stanowią kontekst procesu edukacyjnego oraz w sposób istotny determinują efekty kształcenia.

Parafrazując słowa profesora Andrzeja Janowskiego, można powiedzieć, że wzajemne relacje nauczyciela i studenta w szkole wyższej przypominają swoistą grę toczącą się w „teatrze życia akademickiego”. Na ile tą grą kierują nieświadomione procesy, a na ile jest to celowa manipulacja – zapewne pozostanie kwestią nierozstrzygniętą.

