



Dorota Pauluk

CZEGO UCZĄ STUDIA? O UKRYTYCH WYMIARACH UNIwersYTECKIEJ EDUKACJI PEDAGOGÓW I NAUCZYCIELI

1. Ukryty program w uniwersytecie

Badania nad ukrytym programem dotyczą przede wszystkim szkół niższych szczebli. Pod wpływem orientacji krytycznej w naukach społecznych zwrócono uwagę, że poza oficjalnym programem na uniwersytetach także czai się nieoficjalny i *milczący* program. Stawiany jest on w opozycji do programu oficjalnego, który wyznaczony jest przez politykę oświatową państwa, standardy kształcenia oraz programy tworzone przez nauczycieli akademickich danej uczelni. Ukryty program najczęściej analizowany jest w odniesieniu do trzech aspektów: uwarunkowań edukacji (treści programów, podręczników, metod, zasad i organizacji edukacji, wzorów komunikacji i interakcji, itp.), efektów edukacji oraz luk i braków w programach oficjalnych. Zwraca się także uwagę na różne poziomy ukrytości, tj.: ukryte jako jeszcze nieodkryte, ukryte przez kogoś czy skrywane za oczywistościami¹.

G. Bergenhengouwen program ukryty w uniwersytecie ujmuje jako **wszystko to, co nie jest wynikiem oficjalnego nauczania – nieformalne wymagania oraz efekty studiów**. Nieformalne wymagania są częściowo nieświadomie, a częściowo świadomie wprowadzane przez nauczycieli akademickich. Zdaniem cytowanego autora, aby osiągnąć sukces, student musi poznać i podporządkować się zarówno jawnym i formalnym oczekiwaniom, płynącym ze strony uczelni, takim jak:

¹ Zob. E. Margolis, M. Soldatenko, S. Acker, M. Gair, *Peekaboo. Hiding and Outing the Curriculum* [w:] *The Hidden Curriculum in Higher Education*, E. Margolis (red.), New York–London 2001.

uczestnictwo w zajęciach, wypełnianie zobowiązań wynikających z zaliczenia przedmiotu, dostosowanie się do zasad i wymagań egzaminacyjnych, itp., jak i odkryć, czego się od niego oczekuje odnośnie do zachowania i wzorów interakcji, wypowiedzi, argumentacji.

W czasie trwania studiów młodzież uczy się, że należy: panować nad swoimi uczuciami, intuicją i zainteresowaniami, a intelektualne rozumowanie i logiczna argumentacja są tymi cechami, które są pożądane w czasie uniwersyteckich studiów; rozwijać abstrakcyjne myślenie, sprawnie posługiwać się konstruktami teoretycznymi i naukowym językiem, a w czasie egzaminów przyjmować postawę „zorientowaną na nauczyciela”; pokazywać tylko pewność siebie, a ukrywać przed innymi stres przedegzaminacyjny; przyjmować właściwą motywację do tego, aby zdać egzamin (jest to warunek uzyskania dobrych wyników), co łączy się z koniecznością podporządkowanie się biurokratycznej organizacji, tj.: opanowanie zaleconego programu, zdanie wymaganych egzaminów i „polowanie” na dobre oceny oraz punkty kredytowe. Ta motywacja jest dodatkowo wzmacniana przez satysfakcję uzyskania lepszych ocen od innych, co daje także poczucie samozadowolenia².

Niezamierzone efekty oddziaływania szkół wyższych określane się również jako tzw. **nieakademickie efekty edukacji**. K. Dougherty i F.M. Hammack dostrzegają je w poziomie i jakości uzyskanej wiedzy po ukończeniu studiów. Studia mogą poszerzać wiedzę ogólną studentów, która nie jest przypisana do żadnej konkretnej dyscypliny, specjalizacji zawodowej, rozwijać wiedzę dotyczącą innych sfer życia, np. kulturalnego, politycznego. Zdaniem badaczy, studenci wyższych lat, w porównaniu z wczesnym okresem studiów, wykazują większą aktywność polityczną i publiczną. Młodzież studiującą ma cechować również samodzielność w określaniu życiowej drogi, a proces autokreacji służyć ma rozwijaniu aspiracji studentów, nabieraniu większej pewności siebie i autonomii. Dzięki studiom młodzież krystalizuje swoje postawy, przekonania i umiejętności³.

Pozaakademickie efekty kształcenia mogą mieć swoje negatywne oblicze. Badając przygotowanie studentów kierunków nauczycielskich do pracy zawodowej, R. Kwiecińska i Z. Kwieciński pokazali, że studia mogą zamrażać potencjał innowacyjny wiedzy akademickiej, zabijać zdolność do mądrości i przyjmowania od-

² Zob. G. Bergenhenegouwen, *Hidden Curriculum in the University*, „Higher Education” 1987, nr 16 (2).

³ Zob. K. Dougherty, F.M. Hammack, *Druga strona uczelni: nieakademickie efekty edukacji wyższej*, „Socjologia Wychowania AUNC” 1997, t. XIII, z. 317.

powiedzialności wychowawczej poprzez traktowanie przedmiotu studiów jako wiedzy instrumentalnej oderwanej od szerszego kontekstu społecznego⁴.

2. Kontrowersje wokół programu ukrytego w kontekście różnych stanowisk teoretycznych

Od lat 60. minionego wieku podejmowane są próby określenia istoty fenomenu programu ukrytego, poziomów jego ukrytości, siły i jakości jego oddziaływania, odpowiednich sposobów reakcji na jego przejawy itp. Termin ten jest nieostry, rozmyty i wieloznaczny. Definicje programu ukrytego bardzo wyraźnie nawiązują do określonych orientacji politycznych i stanowisk teoretycznych ich twórców, uprawianych przez nich dyscyplin naukowych oraz ich indywidualnych doświadczeń z ukrytym programem w kontekście edukacji, badań i nauczania⁵.

Perspektywa tradycyjna

W pracach Ph. Jacksona i R. Dreebena z końca lat 60. minionego wieku fenomen ukrytego programu ujmuje się w kategoriach różnych form socjalizacji, które występują w szkole, ale nie są częścią oficjalnego programu. Obejmują one normy, wartości, system wierzeń, które komunikowane są uczniom poprzez codzienne rytuały, kontekst programów oficjalnych i relacje społeczne. I tak, Jackson – twórca tego terminu – argumentował, że aby przetrwać w szkole, uczniowie muszą wypracować określone strategie postępowania, takie jak: nauczenie się czekania, współpracy, ćwiczenie się w powściągliwości, grzeczności, kończenie pracy, okazywanie posłuszeństwa nauczycielom i rówieśnikom, bycia starannym i punktualnym⁶. W tym samym czasie również R. Dreeben wskazał, że szkoła uczy relacji społecznych, ale również akceptacji i szacunku do obowiązującego w niej zalegalizowanego porządku. Przekonywał, że doświadczenia wyniesione ze „sformalizowanej” szkoły, przekazując zarówno jawny, jak i ukryty przekaz, pośrednio wpajają uczniom wartości, takie jak niezależność i chęć osiągnięć, które przydatne są w późniejszym życiu społecznym. Wychowanie w rodzinie nie wystarcza bowiem do przygotowania dziecka do dorosłego życia⁷.

⁴ Zob. R. Kwiecińska, Z. Kwieciński, *Ukryty program w procesie kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian*, „Rocznik Pedagogiczny” 1997, nr 20.

⁵ Zob. M. Gair, G. Mullins, *Hiding in Plain Sight [w:] The Hidden Curriculum...*

⁶ Ibidem, s. 24.

⁷ Zob. E. Margolis i in., op.cit.

Stanowisko reprezentowane przez przedstawicieli tej perspektywy teoretycznej można podsumować słowami E. Vallance: „Jeśli szkoła tworzy ludzi schludnych, posłusznych i grzecznych, a zarazem nastawionych na indywidualne współzawodnictwo, to pewnie właśnie tego społeczeństwu potrzeba. Można więc starać się przenieść część elementów oddziaływania ukrytego do programu jawnego bądź też nic nie robić, uznając, że dobrze jest, jak jest”⁸.

Perspektywa radykalna

Teorie zgody, nawiązujące do funkcjonalizmu E. Durkheima i T. Parsonsa, nazwane przez H. Girouxa podejściem tradycyjnym, poddane zostały ostrej krytyce⁹. Odrzucono mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju i wyrównywaniu szans uczniów.

Dla H. Gintisa i S. Bowlesa szkoła jest elementem systemu społecznego zdominowanego przez ekonomiczne interesy klasowe. Jej podstawowym zadaniem jest przystosowanie uczniów do wymogów kapitalistycznego rynku pracy. W ramach programu oficjalnego stawia sobie za cel wykształcenie odpowiednich umiejętności, a w ramach programu ukrytego przekaz zakamuflowanej ideologii, która ma uzasadniać taki system kształcenia i usprawiedliwiać istniejący porządek społeczny. Program ukryty obejmuje te elementy życia szkoły, które czynią z niej instytucję przygotowującą do życia w silnie zhierarchizowanym świecie, uczącą podporządkowania autorytetom, ich racjonalności i interesom¹⁰.

Z kolei spojrzenie na edukację jako system narzuconej kultury „wyższej” odnaleźć można w pracach P. Bourdieu, B. Bersteina i P. Willisa. Rozwinęli oni teorię reprodukcji kulturowej. W jej myśl szkoły wraz z innymi instytucjami społecznymi utrwalają nierówności społeczne i ekonomiczne z pokolenia na pokolenie. Zwraca się uwagę, że ukryty program zawiera pewne sposoby uczenia wartości, postaw i nawyków. Szkoły utrwalają zróżnicowanie wartości i poglądów nabyte we wczesnym okresie życia, co ogranicza szanse na sukces jednych, a zwiększa szanse innych uczniów.

⁸ E. Vallance za: A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, wyd. 2, Warszawa 1995, s. 62.

⁹ Przedstawiony podział perspektyw teoretycznych wobec programu ukrytego w ujęciu H. Girouxa odnaleźć można [w:] E. Margolis i in., op.cit.

¹⁰ T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992.

Dialektyczna krytyka – teorie oporu

Dla wielu przedstawicieli teorii krytycznej instytucje kształcące nie są traktowane wyłącznie jako miejsca, w których dokonuje się reprodukcja nierówności społeczno-ekonomicznych. Szkoła i uniwersytet to miejsca stałego konfliktu, w których ścierają się dobre i złe intencje, mechanizmy oddziaływania, które natrafiają na zrytualizowane formy oporu, mogące pełnić funkcję emancypacyjną.¹¹ Stanowisko to odrzuca charakterystyczny dla perspektywy radykalnej pesymizm i brak nadziei na zmianę zastanej rzeczywistości: „Nie istnieje naprawdę ukryty program jako prosta socjalizacja – pisze M. Apple – jakichś biernych istot jak gdyby kukiełek, których sznurki są poruszane przez główną marionetkę w uniwersytecie. Tak więc zmierzam do ukazania, że te instytucje, używając mojej ulubionej metafory, są »areną«. Znajdują się na niej różne interesy, formy kultury, różne potyczki, ugody i kompromisy, na tej arenie studenci są aktywnymi graczami...”¹². Studenci nie są zatem biernymi pionkami, ale podejmują kreatywne działania zmierzające często do zaprzeczenia oczekiwanym normom i dyspozycjom. Są aktywnymi graczami w systemach, które próbują poddać ich socjalizacji – negocjują, przystosowują się, odrzucają i często odwracają się od reżimu socjalizacji. Na uniwersytetach stale obecne są działanie, opór i kontestacja.

3. Ukryte aspekty uniwersyteckiej rzeczywistości

W związku z trudnościami z uchwyceniem przejawów programu ukrytego poprosiłam studentów Instytutu Pedagogiki, Studium Pedagogicznego i Nauczycielskiego Kolegium Językowego Uniwersytetu Jagiellońskiego o napisanie eseju na temat: „Czego uczą studia?”. Uznałam, że z jednej strony jako główni aktorzy uniwersyteckiej rzeczywistości zechcą podzielić się swoimi doświadczeniami i przeżyciami, które są im bliskie, o których często dyskutują i konfrontują je z rówieśnikami, a z drugiej strony, że taki sposób skłoni ich do autorefleksji. Wcześniej badani uczęszczali na zajęcia, na których dyskutowali na temat istoty programu ukrytego oraz na temat tożsamości współczesnego uniwersytetu. Zebrany materiał – 240 pisemnych wypowiedzi – poddano analizie¹³.

¹¹ L. Witkowski, *Wokół „krytycznej” socjologii edukacji (uwagi o horyzoncie badań)*, „Socjologia Wychowania AUNC” 1993, z. 258.

¹² M. Apple, za: M. Gair, G. Mullins, op.cit., s. 24–25.

¹³ W cytowanych wypowiedziach badanych studentów zachowano ich oryginalną pisownię.

Niezaplanowane skutki przebywania na studiach – wymiar osobowy

Uczenie się życia

W pisemnych wypowiedziach badanych pojawia się kilka ważnych wymiarów nieplanowanego oddziaływania uniwersytetu, macierzystego instytutu, wybranej dyscypliny, spotkanych osób, miejsc i zdarzeń na życie osobiste, społeczne czy zawodowe. Pierwszy z nich odnosi się do dostrzeganych przemian w rozwoju własnej osobowości. W tej sferze jakość nieakademickiego oddziaływania studiów uniwersyteckich jest pozytywna.

Wymiar osobowego oddziaływania studiów uniwersyteckich konstrytuują takie kategorie i podkategorie, jak: samodzielność [ponoszenie konsekwencji swoich działań, umiejętność znalezienia się w nowym miejscu, załatwianie spraw urzędowych, szukania mieszkania, tanich stołówek, stanie w kolejkach, urzędach, wypełniania obowiązków bez pomocy rodziców oraz efektywne zarządzanie czasem (umiejętność życia w pośpiechu, łączenia pracy zawodowej ze studiami, łączenia dwóch kierunków studiów, szybkie przemieszczanie się po mieście na kolejne zajęcia)].

Z analizy zebranego materiału można wnioskować, że to nie wiedza i umiejętności najintensywniej odciskają piętno na młodzieży, ale życie w akademickiej codzienności. Opis tej rzeczywistości odnaleźć można w następującej wypowiedzi: „[...] jak sobie nie ugotujesz to nie zjesz, jak nie to nie, a stołówka daleko, zarządzania budżetem – kupię piwo – nie zjem bułki; nawiązywania nowych kontaktów – co chwila spotyka się kogoś nowego; lenistwa – nie chce mi się iść na zajęcia to nie idę; konsekwencji lenistwa – nie chciało mi się to teraz muszę zrobić 2x więcej i 4x szybciej” (student N-138).

Bez wątpienia lata studiów są dla młodzieży czasem wchodzenia w dorosłość, przechodzenia od ideałów do prawdziwego życia, borykania się z trudnościami ekonomicznymi, zawodowymi, osobistymi. Stanowią prawdziwy przełom w sferze życia osobistego i społecznego. Studia stanowią nowe środowisko pełne wyzwań i paradoksów, kontaktów z ludźmi o zróżnicowanych osobowościach, charakterach, światopoglądach, doświadczeniach życiowych, uznawanych wartościach. Uniwersytecką codzienność dopełniają miejsca związane z zamieszkaniem, pracą, spędzaniem czasu wolnego oraz specyficzna atmosfera i klimat Krakowa.

Dla większości badanych studia są przede wszystkim sprawdzianem samodzielności życia w obcym mieście, z dala od rodziców i ich pomocy. Wyzwaniem dla młodych dorosłych staje się życie w dużym mieście, konieczność sprostania obowiązkom na uczelni oraz w akademiku, na stacji, załatwianie spraw w urzędach. Pomimo doświadczanych trudności, młodzież czuje się wolna i cieszy się z możliwości życia „na własny rachunek”.

Na ich życiu w obcym mieście piętno odciska trudna sytuacja ekonomiczna. Dlatego też podkreślają, że studia uczą zarządzania finansami. Pojawiają się głosy, że da się przeżyć za 10 złotych tygodniowo czy też „przeżyć 3 tygodnie na diecie z batonów, chipsów, Coca-Coli i »Dań w 5 minut« i zachować przy tym siłę i vitalność” (student NN-1).

W opinii badanych studia uczą umiejętności organizacyjnych i efektywnego zarządzania czasem. Żyją oni w pośpiechu. Młodzież, szczególnie ta pracująca i studiująca drugi kierunek, podkreśla, że „czas to pieniądź”, jest on „cenniejszy niż kiedyś” oraz, że „trzeba starać się go wykorzystać jak najpełniej”. Choć dominują wypowiedzi, z których wynika, że studia uczą *dyscypliny czasu*, systematyczności, punktualność, nieodkładania niczego na ostatnią chwilę, to pojawiają się i głosy, mówiące o chaosie organizacyjnym: „Po 5 latach mam wrażenie rozbicia i braku planu – zajęcia w różnych porach dnia, brak miejsca na spożycie posiłku, »skserujcie to sobie sami«, niewiedza, co będzie za 2–3 zajęcia, bo prowadzący sam nie wie. Dzisiaj już widzę jaki to koszmar. [...] Studia zgubiły mój rytm codzienny, który wypracowałam sobie w szkole średniej” (studentka N-130).

Pokonywanie trudności piętrzących się w tym okresie sprzyja zdobywaniu wiary we własne siły, uczy, że nie ma dróg bez wyjścia i problemów, których nie można rozwiązać. Ten pozaakademicki efekt przebywania na studiach trafnie oddają słowa, które dość często się przewijają w wypowiedziach badanych studentów: „Myślę, że to wszystko jest ważniejsze niż sama nauka. Studia przygotowują do życia” (studentka N-120).

Uczenie się relacji z rówieśnikami

Inną zdobyczą wyniesioną ze studiów jest umiejętność nawiązywania satysfakcjonujących relacji z innymi. Składają się na nie przede wszystkim kontakty z rówieśnikami rozumiane jako: uczenie się od innych, wymiana doświadczeń, niesienie pomocy słabszym w nauce, poczucie przynależności do grupy, śmiałość, umiejętność nawiązywania kontaktu, rozwiązywania konfliktów w grupie, negocjacje, umiejętności szukania kompromisu, trafniejsze poznawanie innych, wymiana doświadczeń. Dopełniającymi kategoriami były również te, dotyczące nowych znajomości i przyjaźni, rywalizacji, wyścigu szczurów, empatii i altruizmu, braku ufności do ludzi.

Nawiązywanie satysfakcjonujących związków z rówieśnikami pełni kilka istotnych funkcji. Studiująca młodzież dostrzega, że ich koledzy i koleżanki „mają interesujące poglądy nie tylko w dziedzinie danych studiów, ale również posiadają własne przemyślenia dotyczące kultury, sztuki, tradycji” (studentka S-146). To dzięki przebywaniu w ich towarzystwie, wspólnej pracy na zajęciach, studenci uczą

się innego spojrzenia na ludzi o odmiennych poglądach, różnych cechach charakteru, osobowościach: „Bardzo dużo nauczyłem się od moich kolegów i koleżanek, okazuje się, że posiadają oni sporo umiejętności i wiedzy, która okazuje się bardziej przydatna w praktyce niż wiedza zapisana w podręcznikach naukowych [...] Ale myślę, że to wynika też ze specyfiki tych studiów gdzie jednak dość sporo zajęć prowadzimy samodzielnie i mamy szanse prezentowania swoich umiejętności zdobytych też poza studiami” (student IN-2).

Wspólne mieszkanie, dzielenie tego samego losu, przygotowywanie się do zajęć, doświadczanie stresu przedegzaminacyjnego, organizowanie sobie czasu wolnego rodzi poczucie wspólnoty, stwarza okazje do uczenia się negocjacji i zawierania kompromisów. Z opinii studentów można odczytać, że znajomości zawarte w tym czasie ubogacają ich życie osobiste, rozwijają w kierunku wyższych wartości, takich jak: empatia, altruizm, szacunek do drugiego człowieka, przyjaźń, miłość, umożliwiają otwarcie się „na inność drugiego i tolerancję, wypracowałam wyrozumiałość i tolerancję w stosunku do odmiennych przekonań czy szokujących wypowiedzi...” (studentka SN-3).

Okazuje się również, że relacje z rówieśnikami mogą pełnić funkcję kompensacyjną i terapeutyczną. Badani zauważają, że inni mają wady, podobne kompleksy i bywają nieśmiali. Przebywanie w środowisku rówieśników, prezentowanie przed nimi swoich poglądów okazuje się najlepszym treningiem w pokonywaniu słabości i budowaniu pozytywnego wizerunku własnej osoby.

Uczenie się bycia dojrzałą jednostką

Wśród dominujących kategorii były te odnoszące się do zmian jakości życia osobistego studentów. Zdaniem badanych okres studiów jest czasem, w którym dostrzega się pozytywne zmiany w sobie. Studia uczą bycia dojrzałą jednostką i przygotowują do dorosłego życia. Na wymiar osobowy składały się takie kategorie i podkategorie, jak: odpowiedzialność; strategie obrony „ja” (umiejętność radzenia sobie z trudnościami, dystans do życia, problemów, wiedzy, studiów, wykładów, „oblanych egzaminów”, przeszłości, siebie); asertywność; tworzenie pozytywnego obrazu „ja” (poznanie słabych i mocnych stron, wiara w siebie, pewność siebie, poleganie na sobie, dbanie o siebie, swoje interesy, samoakceptacja); doskonalenie wewnętrzne (poczucie dojrzałości, samokontrola i samodyscyplina, cierpliwość i pokora, podejmowanie decyzji, samorealizacja; odejście od ideałów (realne ocenianie swoich możliwości); planowanie życia, kariery zawodowej; kultura bycia; refleksyjność i wytrwałość w dążeniu do celu.

Przechodzenie przez kolejne etapy studiów stwarza okazje do konstruowania pozytywnego obrazu „ja”. Dzieje się to za sprawą doświadczeń w relacjach z in-

nymi, nabywanych umiejętności, pozwalających radzić sobie ze stresem, adekwatnie rozwiązywać problemy i wychodzić z opresji obronną ręką: „Studia uczą pokory i samoakceptacji (właściwie do niej zmuszają, bo patrząc na zdolniejszych kolegów czy umysły światowej sławy można nabawić się kompleksów i skłonności depresyjnych). Dzięki tej sytuacji jestem w stanie obiektywnie spojrzeć na to, w jakim miejscu autorozwoju jestem i dokąd chcę go prowadzić” (studentka S-155).

Najczęściej też młodzi dorośli optymistycznie patrzą na swoją przyszłość, choć wskazują, że studia odzierają ich ze złudzeń i ideałów, a przybliżają do prawdziwego życia: „[...] na studiach wydorostałam, inaczej patrzę na życie, nie mam już tylko idealistycznej wizji mojej przyszłości (taką miałam jak dostałam się na studia). Teraz wiem, że życie nie jest takie proste i trzeba się bardzo starać aby osiągnąć cel” (studentka NN-5).

Młodzież jest świadoma tego, że studia zmieniają ją wewnątrz, uczą samokontroli, samodyscypliny, odpowiedzialnego podejmowanie decyzji i ponoszenie za nie konsekwencji, zdobywania pewnej ogłady, kultury bycia oraz refleksyjności. Jedna ze studentek wskazuje, że studia przyczyniły się do jej rozwoju duchowego oraz tego, że: „Od czasu przynależności do Duszpasterstwa Akademickiego nabrałam odwagi do obrony przekonań i tolerancji innych” (studentka S-161).

Bariery i utrudnienia, życie w ciągłym pośpiechu, stresie prowadzi do wypracowania mechanizmów obronnych, strategii radzenia sobie z problemami, uczy dystansu do siebie, wiedzy, uniwersytetu, uczy również cierpliwości i pokory, ale i wytrwałości w dążeniu do wytyczonego celu. Zdaniem badanych, studia służą samopoznaniu i autokracji, wzmacniają psychicznie i stanowią naturalne przejście do dorosłego życia. Studenci mają też poczucie sprawstwa i autonomii: „Uniwersytet nauczył mnie odpowiedzialności za własne czyny i słowa, za to kim jestem i co z sobą reprezentuje. Nauczyłam się, że tak naprawdę wszystko zależy ode mnie samej. Na studiach nikt nikogo do niczego zmusić nie może, to co »wyniosę« ze studiów zależy od mojej indywidualnej pracy” (studentka IN-6).

Nieakademickie efekty uniwersyteckiego kształcenia

Drugi istotny wymiar niezaplanowanego oddziaływania odnosi się do uniwersytetu jako instytucji kształcącej. Wśród licznych kategorii i podkategorii dały się wyodrębnić te, które dotyczyły: wizerunku uniwersytetu w wymiarze strukturalnym, strategii uczenia się, sposobów przetrwania, stosunku do przekazywanej wiedzy, samokształcenia, kompetencji językowych, relacji z wykładowcami itp. Konstytuujące go elementy nawiązują w znacznej części do specyfiki wpływu wy-

branego przedmiotu studiów, który łączy się z przyszłą pracą zawodową i byciem specjalistą w wybranej dziedzinie wiedzy.

Uczenie się hierarchiczności w relacjach międzyludzkich

Badani studenci często wyrażali swój negatywny stosunek do uniwersytetu jako bezdusznej instytucji silnie zbiurokratyzowanej i zhierarchizowanej. I tak, dowiadujemy się, że: „instytucjonalizacja studiów sprzyja temu, że później studentom łatwiej żyć w zbiurokratyzowanym świecie” (student AK-2010). Studia uczą „hierarchii – nadrzędny jest profesor, student w tym układzie pozostaje podporządkowany” (student N-128). W swoich refleksjach badani dostrzegają, że: „[...] nie zawsze warto wyrażać swoje opinie na dany temat zwłaszcza w instytucjach, w których jedne osoby są »ważniejsze« od innych” (studentka IN-7). Niektórzy badani zauważają, że są pionkami w potężnej instytucji, a ideały o uniwersytecie rozmywają się w codzienności życia uniwersyteckiego: „Jedna z idei uniwersytetu jako miejsca, w którym wszyscy uczą się od siebie i są równi właściwie rzadko znajduje zastosowanie w rzeczywistości. Wiele zajęć ma typowo »szkolny« i mało rozwijający charakter” (studentka IN-11).

Bardzo często studenci zwracają uwagę na niezyczliwość pracowników administracji. Sytuacje te określają jako stresogenne. Studia uczą ich *ulożoności* i podporządkowania: „Żeby cokolwiek załatwić trzeba być miłym [...] gdy się wchodzi do służbowego pomieszczenia często trzeba robić minę: »przepraszam, że żyję« (student SN-10). Dostrzegają, że trzeba znać swoje miejsce w szeregu. Student mało się liczy, liczy się żeby nabił wystarczającą liczbę ECTS-ów, itp”.

Studenci doświadczają niezyczliwości nie tylko ze strony pracowników administracji (sekretariat, dziekanat), ale również samych wykładowców: „Dzięki Uniwersytetowi dowiedziałam się, że biurokracja jest wszędzie tak samo wielka, a kwestie ekonomiczne rządzą innymi. Że »panie w sekretariacie« to nie legenda, którą straszy się licealistów i »pierwszaki«. Że profesorowie, to najbardziej »zakręceni« ludzie na świecie, którzy na każdym seminarium mówią co innego i poprawiają samych siebie” (studentka IN-21).

Brak podmiotowego traktowania studentów wyraża się – zdaniem badanych – w ogromnej ilości materiału do zakucia, zdania i zapomnienia, braku zrozumienia problemów związanych z kłopotami osobistymi, stresem studentów oraz tym, że „student nie może chorować, nie może się źle czuć i powinien być non stop aktywny” (studentka PS-2010).

Wśród pracowników naukowych brakuje studentom autorytetów, ludzi „z charyzmą, którzy potrafią »zarazić« pasją i wiedzą” (studentka SN-22). Bywa, że dostrzegają ich niefachowość i niekompetencje. Zauważają, że postępują według za-

sady: „Róbcie tak, jak mówię, a nie jak postępuję...”. Znajduje to odbicie w wielu wypowiedziach: „[...] studia uczą też tego [...] że wykładowca jedno mówi, a co innego robi, że wszystkie piękne ideały, podmiotowe podejście itp. nie ma wielkiego przełożenia na relacje, np. ze studentami” (studentka IN-23).

Brak szacunku do siebie dostrzegają w niedotrzymywaniu umówionych terminów dyżurów, spóźnianiu się na zajęcia. Dostrzegają niesprawiedliwość w ocenianiu, które „nie jest miarą wiedzy i brak doceniania uczciwej pracy: na egzaminach zazwyczaj potrzebne jest więcej szczęścia niż wiedzy – udowodnione naukowo” (student N-138). Inna napisze: „dla mnie osobiście studia zniszczyły moją moralność, jeśli chodzi o »uczciwą« naukę. [...] Marazm i obojętność nie pobudzają mnie do pracy, więc ściągam na kolokwiah, egzaminach (czego nie robiłam w liceum...) ... studia nauczyły mnie oszukiwać” (studentka I-75). Jeden ze studentów doda, że sukces w uniwersytecie „składa się z 70% szczęścia, 20% wiedzy i 10% dobrego wrażenia i znajomości” (student RII-2010).

Uczenie się wiedzy

Zdaniem badanej młodzieży zdobywana wiedza jest nieadekwatna do zmieniającej się rzeczywistości i rynku pracy: „Studia uczą wiedzy teoretycznej, która nie ma nic wspólnego z przyszłą karierą zawodową i pracą. Ich celem jest zdobycie paru literek przed nazwiskiem i dyplomu, który pozwala na rozpoczęcie prawdziwej nauki, nauki życia i umiejętności” (studentka PS-2010). O tym, że dominuje wiedza teoretyczna niezorientowana na praktykę zawodową świadczy i taka odpowiedź: „Bardzo mało jest praktyki. Uczymy się różnych definicji (w tym definicji tego samego pojęcia)” (studentka RIII-2010). U innej badanej dowiadujemy się, że: „W większości przypadków studia nie uczą innowacyjnego myślenia a raczej schematycznego myślenia. Zajęcia mają głównie formę opracowywania tekstów. Zdecydowanie za mało jest elementów praktyki, brak powiązania nowych wiadomości z praktyką, sprawia to, że znaczna część przekazywanej nam wiedzy jest nieprzydatna” (studentka RIV-2010). Ponadto studenci zauważają, że wiedza jest pokawałkowana i powtarzana na kolejnych zajęciach.

Pojawiają się i głosy mówiące o zabijaniu pasji twórczej, fascynacji do wybranego kierunku studiów: „Pułapką przebywania na studiach jest przerodzenie się pasji do studiowanego przedmiotu w zupełnie bezrefleksyjne podejście i znudzenie, a w najlepszym wypadku traktowanie wiedzy jako potencjalnego źródła utrzymania. Zatem paradoksalnie, także na studiach trzeba nauczyć się jak na własną rękę nie traktować studiowanego przedmiotu »przedmiotowo« i nie stracić tej fascynacji, która kiedyś skłoniła do podjęcia tego, a nie innego kierunku” (student NN-14).

Bez wątpienia studia poszerzają zasób słownictwa i umiejętność posługiwania się terminami naukowymi: „Najcenniejszą umiejętnością, jaką zdobyłam na studiach, jest dla mnie umiejętność wyśławiania się” (studentka IN-15).

Uczenie uczenia się

Niezaprzeczalnie studia uczą się uczyć. W tym względie studenci dostrzegają różnice w stosunku do wcześniejszych szczebli kształcenia: „Na studiach nauczyłam się uczyć! Wreszcie po 12 latach nauki, a nawet po 15, bo dopiero na IV roku czuję, że mogę nauczyć się dowolnego przedmiotu” (studentka SN-16). Podkreśla się większą efektywność w przyswajaniu, selekcji, przetwarzaniu dużych partii materiału. Ważne jest też wypracowanie umiejętności poszukiwania interesującej wiedzy, także tej służącej samokształceniu.

Studia, zdaniem badanych, poszerzają horyzonty oraz uczą samodzielnego, krytycznego myślenia, patrzenia na problem z wielu perspektyw. Wolność uczenia się sprawia, że wiedza stanowi wartość samą dla siebie, jest motywacją do dalszej nauki, mobilizuje do rozwijania własnych zainteresowań: „Dziś już wiem, że człowiek uczy się w każdej chwili – czy jedzie tramwajem, czy gotuje [...] Zaglądam do różnych podręczników, szperam w internecie, oglądam filmy – to jest przyjemne a jednocześnie nie mam poczucia, że tracę czas” (studentka SP). Z innej wypowiedzi można dowiedzieć się, że: „Już nie dostaję gotowych informacji tak, jak w szkole, muszę sama szukać i rozwijać swoją wiedzę oraz umiejętności, bo nikt tego za mnie nie zrobi. Nikt też nie egzekwuje mojej wiedzy tak jak w szkole, musiałam więc sama nauczyć się »uczyć«, dla siebie, a nie dla »świętego spokoju« (studentka I-45). Inna doda: „dzięki studiom nabyłam umiejętność czytania, słuchania, wydobywania sensu wypowiedzi i szukania informacji” (studentka I-166-1).

Uczenie się strategii przetrwania

Niezwykle interesujące jest to, jak studenci, przekraczając próg uniwersytetu, przystosowują się do obowiązujących w nim zasad: Precyzyjnie odczytują kontekst sytuacyjny i starają się zająć – odpowiednio do sytuacji – własne miejsce w takiej rzeczywistości. Wyjaśnia to jedna ze studentek: „Z biegiem czasu nauczyłam się, że nie do każdego zajęcia trzeba się skrupulatnie przygotowywać, tak jak wymagają tego prowadzący. Tak naprawdę sposób zachowania i prowadzenie zajęć przez wykładowcę w dużej mierze zdradza poziom trudności zajęć [...] wszelkie narzekania, straszenia trudnościami egzaminu nie do końca okazują się prawdą” (studentka I-82).

Przyjmują bierne strategie radzenia sobie z uniwersytecką rzeczywistością, np. przytakiwania, konformizmu, adaptacji do niesprzyjających okoliczności, dopasowania

wywania się do oczekiwań wykładowców, aby dostać dobrą ocenę, *lizusostwa* – które, jak napisze jedna z badanych – „przynosi jeszcze większe efekty niż w szkole podstawowej” (studentka IN-19), trzymania języka za zębami (pewnych rzeczy nie warto mówić, bo wykładowca i tak „wie swoje”) (studentka R-2010). Wśród *aktywnych* strategii dominuje szeroko rozumiane kombinowanie i ściąganie „[...] gdyż jest wiele sytuacji, które tego wymagają – nie sposób jest np. zawsze przygotować się w pełni na zajęcia, wtedy trzeba uruchomić tzw. »wodolejstwo«. Poza tym, jedna z najważniejszych rzeczy jest odporność na stres. Sytuacji stresowych na studiach jest ogrom!” (studentka I-94). W niektórych wypowiedziach pojawiają się próby usprawiedliwiania nieetycznego postępowania. Oto przykład: „Studia uczą radzenia sobie w życiu w sposób pokrętny i postrzegania moralności jako względnej – bo co to za zło ściągać na bezsensownym egzaminie? i podrabiania dat w dzienniczku. Uczą, że są tylko zdobywaniem papierka” (studentka PS-2010).

Pojawiają się i głosy, że studia: „Mogą być powodem wypalenia zawodowego (już na 1. roku!), przepracowania umysłowego i fizycznego [...] brak jakiegokolwiek wolnego czasu [...]. Studia mogą też przyczynić się do [...] problemów na tle nerwowym – wszystko to odbija się na zdrowiu studenta. Najważniejsze są jednak problemy związane ze zdrowiem psychicznym. Tak więc studia to nie jedno pasmo przyjemności, ale często okres »przetrwania« między szkołą a pracą zawodową, okres, który nierzadko trudno przetrwać” (studentka N-117).

4. Zakończenie

Interpretując uzyskane wyniki na temat nieakademickich efektów edukacji, trzeba dodać, że ich wpływ na poszczególne jednostki zależy od całej liczby złożonych czynników, takich jak np.: motywy podjęcia studiów, indywidualna podatność na ten wpływ, uwarunkowania społeczne i kulturowe, osobiste doświadczenia wyniesione ze szkół różnych szczebli itp. Z badań wynika, że siłę i zakres oddziaływania programu ukrytego należałoby także rozpatrywać dla każdej jednostki osobno, próbując odnaleźć wymiar indywidualny, jak i wspólny dla danej grupy studentów.

Według badanych to, czego uczą studia, to uczenie się przez życie i do życia. W ich przekonaniu to nie przekazywana wiedza, treści podręczników, lecz uniwersytecka codzienność odciska piętno na życiu osobistym i społecznym. Wpływa na krystalizowanie się tożsamości, tj.: integrację i stabilizację „ja”, budowanie pozytywnego obrazu własnej osoby, wypracowanie strategii radzenia sobie z trudnościami i ze stresem. Doświadczane problemy, niepowodzenia, konieczność rozwią-

zywania konfliktów – zdaniem studentów – uczą dorosłego życia, odchodzenia od ideałów i wzmacniają osobowość. Ponadto pozytywnym skutkiem przebywania na studiach ma być nabywanie kompetencji komunikacyjnych, rozwijanie uczuć wyższych, myślenia krytycznego, motywowanie do samokształcenia, rozwijanie pasji i zainteresowań oraz opanowanie strategii efektywnego uczenia się.

Wydawać by się mogło, że wiele z tych wymienionych powyżej nieakademickich efektów uniwersyteckiego kształcenia, dotyczących wzrostu osobowego – w sensie poznawczym i moralnym – powinno stanowić zaczyn do uruchomienia działań na rzecz zmiany rzeczywistości uniwersyteckiej w wymiarze instytucjonalnym. Z wypowiedzi studentów jednak to nie wynika. Można wnioskować, że cechuje ich raczej w tym względzie bierność i marazm. Dostrzegają negatywne przejawy programu ukrytego uczelni (niepowiązana i rozproszona wiedza, pośpiech, niska jakość kształcenia, upokorzenie), luki w programach oficjalnych, ale ograniczają się jedynie do ich krytyki, stosują strategie przetrwania, ale tylko takie, które odnoszą się do tego, co *tu i teraz*, takie, które gwarantują *święty spokój* i umożliwiają w miarę bezkolizyjnie zakończenie studiów. Ze strony badanych najczęściej padają argumenty, że są bezsilni, że ich głos i tak nie będzie brany pod uwagę, że nie mają wpływu na tok swojego studiowania. Przedstawiają nonsensy i absurdy uniwersyteckiej rzeczywistości, ale i tak do nich się dostosowują, uznając je za rzecz naturalną.

Można przypuszczać, że nie jest to tylko efekt studiów (hierarchiczna struktura, postrzeganie uniwersytetu jako zbiurokratyzowanej i *bezdusznej* maszyny, brak życzliwych relacji z wykładowcami), ale zapewne niezamierzony efekt także szkół niższego szczebla, które są miejscami silnie zhierarchizowanymi i prowadzącymi skuteczny trening w zakresie umiejętności podporządkowywania się tym, którzy w tej hierarchii dominują.

Bez wątpienia nie wszystkie te negatywne aspekty studiowania są przyswajane przez studentów. Są przecież oni aktywnymi podmiotami w kreowaniu i interpretowaniu swojego środowiska społecznego. Warto też zastanowić się: jak pozytywne efekty niezaplanowanego działania studiów wykorzystać, aby niwelować skutki o negatywnym charakterze, także w przyszłej pracy zawodowej, opartej na relacjach z drugim człowiekiem?, czy też: jak przygotowywać studentów do stawiania emancypującego oporu?

LITERATURA:

Bergenhengouwen G., *Hidden Curriculum in the University*, „Higher Education” 1987, nr 16 (2).

- Dougherty K., Hammack F.M. , *Druga strona uczelni: nieakademickie efekty edukacji wyższe*, „Socjologia Wychowania AUNC” 1997, t. XIII, z. 317.
- Gair M., Mullins G., *Hiding in Plain Sight [w:] The Hidden Curriculum in Higher Education*, E. Margolis (red.), New York–London 2001.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, wyd. 2, Warszawa 1995.
- Kwiecińska R., Kwieciński Z., *Ukryty program w procesie kształcenia nauczycieli w okresie szybkich przemian*, „Rocznik Pedagogiczny” 1997, nr 20.
- Margolis E., Soldatenko M., Acker S., Gair M., *Peekaboo. Hiding and Outing the Curriculum [w:] The Hidden Curriculum in Higher Education*, E. Margolis (red.), New York–London 2001.
- Szkuclarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992.
- Witkowski L., *Wokół „krytycznej” socjologii edukacji (uwagi o horyzoncie badań)*, „Socjologia Wychowania AUNC” 1993, z. 258.

SUMMARY

Author concentrates in the article on the essence of the phenomena called hidden curriculum that concerns not only low level schools but also universities. A controversy arised around the hidden curriculum is presented beginning from the different theoretical points of view radicated in functionalism (Ph. Jackson, R. Dreeben), going through neo-marxism theories (H. Bowles, Gintis) and finishing on the resistant theories (M. Apple, H. Giroux)

In the second part of the paper the author tries to demonstrate, that manifestation of the hidden curriculum occurs also in the teachers and pedagogues university education process. Results of quality research carried out among pedagogue and teacher courses students of the Jagiellonian University are presented. Basing on the essays “What does the studying teach?” some nonacademic effects of higher education has been isolated . There are among them these, related to influence of the studying on personal life (learning of: life, being adult person, relation between people, time organizing) and influence of: institutions, people related to them and also studied discipline on changes in educating, occupational and moral sphere, and so on (learning of learn, strategy of surviving, way of perceive of the world, hierarchical relations an so on).

Key-words:

hidden curriculum, nonacademic effects of higher education, student, university