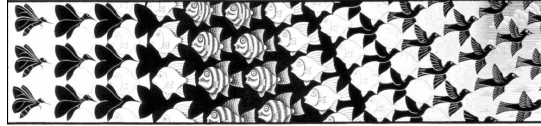


**PERSPEKTYWA UKRYTEGO PROGRAMU
W BADANIU EDUKACJI UNIWERSYTECKIEJ
– PROJEKT BADAŃ**



(M.C. Escher, Mounted on canvas, 2005, s. 47–48)

Współczesny polski uniwersytet znalazł się w sytuacji, która zmusza do refleksji nad dotychczasowym światem wartości związanych z jego kilkunastoletnią tradycją. Te wartości, które przez wieki stanowiły o niepowtarzalnej tożsamości uniwersytetu ulegają modyfikacji lub zostają całkowicie wyparte poza jego mury. W kontekście tych rozważań interesujące wydaje się pytanie o źródła, z którego czerpać można wiedzę na temat wartości współczesnego uniwersytetu. Okazuje się bowiem, że ile dokumentów precyzujących kwestie dotyczące funkcjonowania uniwersytetu, tyle różnorodnych wartości niejednokrotnie wobec siebie przeciwstawnych i konkurencyjnych. Za przykład posłużyć może *Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz. U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365), które odwołuje się jednocześnie do wartości autonomii i współpracy z otoczeniem gospodarczym oraz społecznym. Natomiast podążając za rozważaniami J. Brzezińskiego, do tradycyjnych wartości uniwersytetu polskiego należy: autonomia, jedność badania i nauczania, pluralizm, tolerancja, indywidualizm, prawda, powszechność, zmiana (Brzeziński 1994, s. 45). Czy zaproponowane wartości-wymiary uniwersytetu obecne są w edukacji oferowanej przez instytucje uniwersyteckie w Polsce? Czy nadal stanowią one wyzwanie dla jej twórców? Wreszcie, czy odpowiadają one przemianom politycznym, gospodarczym, kulturowym i społecznym w Polsce i na świecie?

W krytycznej dyskusji na temat kondycji współczesnego uniwersytetu w Polsce pojawia się coraz więcej negatywnych uwag na temat jego funkcjonowania. Mówi się o *pęknięciu etosu akademickiego* (Witkowski 1997, s. 339), czy nawet o *kryzysie uniwersytetu* (Malewski 2000, s. 85), który dotyka przełomu w jego funkcjonowaniu – następuje przesilenie i załamanie jego dotychczasowego kierunku rozwoju (Wnuk-Lipińska 1998, s. 102). Autorzy, w kontekście rozważań o współczesnym uniwersytecie, mówią nawet o *macdonaldyzacji polskich uczelni wyższych*, wyrażającej się w zwiększeniu liczby studentów, zwiększeniu sektora płatnego w państwowych uczelniach, utraceniu więzi osobowej między profesorami a studentami, absorbowaniu zajęciami

dydaktycznymi coraz to młodszych pracowników, zastępowaniu literatury poprzez kserokopie nabywane przez studentów i łamaniu zasad etyki akademickiej (Brzeziński 2002, s. 5). W związku z tym można przypuszczać, iż aktualne przemiany współczesnego uniwersytetu wypełniają przestrzeń wartości przeciwnych wobec tych tradycyjnie postulowanych. Coraz częściej spotykamy się z takimi zjawiskami i problemami jak: zależność, odrębność badania i nauczania, wyłączność jednej szkoły myślenia, ksenofobia, kolektywizm, praktycyzm, lokalność i stagnacja (Brzeziński 1994, s. 45).

Z tego powodu warto przyjrzeć się przemianom współczesnej edukacji uniwersyteckiej. W jakim zmierzają one kierunku? Jakie ma to konsekwencje dla wybranych podmiotów tejże edukacji – studenta, doktoranta, pracownika naukowo-dydaktycznego? W jakiej zależności pozostają one do oficjalnie (jawnie) założonych priorytetów edukacji akademickiej? W jaki sposób oddziałują one na otoczenie uczelni – społeczeństwo, w tym społeczność lokalną? Zauważmy jeszcze, iż oficjalne (jawne) postulaty edukacji uniwersyteckiej w Polsce posiadają również wymiar międzynarodowy, który konstytuują dokumenty o zasięgu europejskim, m.in.: Deklaracja Bolońska, Strategia Lizbońska, Deklaracja Kopenhaska. W związku z tym, czy można mówić o procesie konstruowania jednego, uniwersalnego modelu Uniwersytetu Europejskiego? Czy, podążając za rozważaniami World Culture Theorists – Johna Meyera, Francisco Ramireza, Johna Boli (Anderson-Levitt 2003, s. 2), uniwersytety na całym świecie upodabniają się do siebie? I czy to upodabnianie się, poszukiwanie wspólnego modelu funkcjonowania nie jest kolejnym, totalizującym projektem myśli zachodniej? Jaki ukryty program niesie sobą ów proces?

W kontekście sygnalizowanych powyżej problemów i wyzwań współczesnej edukacji uniwersyteckiej, proponuję przyjrzeć się jej z perspektywy ukrytego programu.

Ukryty program codzienności edukacyjnej uniwersytetu

Prócz badań Berghenhenegouwena *Hidden Curriculum In the University* (Ukryty program uniwersytetu) (1987), Holland and Eisenharta *Educated In Romance: Women, Achievement and Collage Culture* (1990), Astina *What Matters In College?(Co dzieje się w uczelni?)* (1993), Margolis i Romero *The department Is Very White, Very Male, Very Old and Very Conservative: The Functioning of the Hidden Curriculum in Graduate Sociology Departments* (Wydział jest bardzo biały, bardzo męski i bardzo konserwatywny: Funkcjonowanie ukrytego programu na wydziale socjologii) (1998), Margolis *The Hidden Curriculum in the Higher Education* (Ukryty program edukacji wyższej) (2001) niewiele powstało studiów, które nawiązują bezpośrednio do perspektywy ukrytego programu edukacji wyższej (Margolis 2001, s. 18). Również w Polsce sporadycznie sięga się po tę krytyczną perspektywę, zwłaszcza w obszarze edukacji akademickiej i uniwersyteckiej (zob. Żłobicki 2002; Wolan 2005).

Ukryty program edukacji definiowany jest na wiele sposobów w zależności od obszaru zainteresowań badawczych: dyscypliny akademickiej, czy orientacji politycznej, z którą związany jest badacz (Vallance 1983, s. 9). Moim rozważaniom najbliższe są te definicje, które odnoszą się do edukacji uniwersyteckiej. Zdaniem Bergenhegouwena *ukryty program zawiera wszystko to, co związane jest z edukacją uniwersytecką, pod warunkiem że nie można uznać tego za rezultat oficjalnego (jawnego) programu*. Może być on postrzegany jako pewne nieformalne postulaty edukacyjne, których doświadczają uczestnicy społeczności uniwersyteckiej, powstałe w wyniku świadomych i nieświadomych działań (Bergenhegouwena 1987, s. 536). Podążając za definicją autora, ukryty program staje się bardzo szerokim pojęciem, bowiem dotyczy wszystkiego, czego nie można uznać na oficjalny (jawny) element programu realizowanego w ramach tejże edukacji. W związku z powyższym podstawową sprawą wydaje się być rekonstrukcja programu oficjalnego (jawnego) edukacji, która umożliwi poszukiwanie treści ukrytych. Myślę jednak, że wyłączna koncentracja na oficjalnych (jawnych) postulatach zawęża perspektywę poszukiwań ukrytego programu do obszarów zakreślonych i promowanych przez program oficjalny (jawny). W tej sytuacji moglibyśmy (nieświadomie bądź świadomie) ulec określonej manipulacji ze strony twórców oficjalnych (jawnych) programów. Stąd istotne staje się, aby poszukując ukrytego programu wykraczać poza obszary oficjalnego (jawnego) programu, penetrując przestrzeń edukacji nieintencjonalnej. Bowiem pozostając poza kontrolą oficjalnego (jawnego) programu kumuluje ona elementy programu ukrytego i milczącej wiedzy.

Trudno jest jednak oddzielić przestrzeń programu oficjalnego (jawnego) od ukrytego, ponieważ oba elementy edukacji stale się przeplatają i nakładają na siebie. Ukryty program funkcjonować może komplementarnie lub jako określona kontrpropozycja wobec programu oficjalnego (jawnego). Konstruowany jest (świadomie lub nieświadomie) przez podmioty uczestniczące w edukacji uniwersyteckiej zarówno na poziomie dokumentów formalnych, jak również w przestrzeni działań społeczności akademickiej.

Ukryty program, zdaniem Margolis, Soldatenko, Ackera, Gair ukryty jest w tym, co wydaje się na pozór oczywiste, stąd tak trudno jest nam go dostrzec i wyodrębnić (Margolis i in. 2001, s. 2). Oczywiście maskują ukryte treści, ponieważ nie poddajemy ich dyskusji, nie kwestionujemy ich znaczenia, przyjmujemy w postaci, która aktualnie została nam zakomunikowana. Niejednokrotnie okazuje się jednak, że oczywistości kryją w sobie cały wachlarz ukrytych sensów i znaczeń. Refleksję tę zilustrować można przy pomocy grafiki *Mounted on canvas* Eschera, który w swoich figurach, na pozór oczywistych dla odbiorcy, przekazuje ukryty ich obraz i sens. W tym co na pozór wydaje się jednoznaczne pojawia się nowy element, jakość i znaczenie, natomiast interpretacja obrazu zależy od perspektywy, z której na niego spoglądamy. Zależy również od tego, co chcielibyśmy w nim ujrzeć.

Jak wynika z powyższych rozważań, ukryty program jest pojęciem szerokim, ponadto kumuluje w sobie niezdefiniowane obszary i elementy edukacji. W związku z tym, poszerzając jego pole, proponuję potraktować go jako perspektywę i narzędzie analityczne (Giroux, Purpel 1983) studiów nad edukacją uniwersytecką. Perspektywę umożliwiającą sięganie w głąb codzienności uniwersytetu, docieranie do ukrytych znaczeń i konsekwencji edukacji, istotnych z punktu widzenia jej uczestników.

Ukryty program w perspektywie krytycznych teorii edukacji

Badając funkcjonowanie ukrytego programu w przestrzeni edukacyjnej uniwersytetu warto odwołać się do benthamowskiego Panopticonu – laboratorium władzy (Foucault 1998). W tym sensie ukryty program porównać można do *oka Panopticonu* – subtelного, widzialnego, lecz nieweryfikowalnego mechanizmu sprawowania władzy. Pomimo iż podmioty uczestniczące w edukacji uniwersyteckiej świadome są funkcjonowania ukrytego programu, z trudem przychodzi im identyfikacja jego treści oraz zasad działania. Więcej, same stają się nosicielami ukrytego programu odpowiedzialnego za podtrzymywanie zależności od władzy, niezależnie od tego, kto ją sprawuje. W ten sposób możliwe stają się stałe i systematyczne wpływanie i manipulowanie zachowaniem ludzi (Foucault 1998, s. 196). Ukryty program współtworzony jest przez relacje władzy/wiedzy, będące ogniwem władzy i podtrzymujące określony dyskurs uniwersytecki.

Inną perspektywą, z której spojrzeć można na ukryty program edukacji uniwersyteckiej jest paradygmat reprodukcji podtrzymywany i odtwarzany przez przemoc symboliczną i strukturalną. W tym sensie ukryty program wyraża określony habitus, który transmitowany jest w działalności edukacyjnej uniwersytetu (Bourdieu 1996, s. 117–118). Narzucanie znaczeń i interpretacji symboli zastanej kultury (Kwieciński 1995, s. 123–128) odbywa się w trakcie różnego rodzaju działań edukacyjnych, np.: proponowanie określonej listy autorów realizowanej na zajęciach, kształtowanie oferty dydaktycznej pod kątem dostępnych zasobów kadrowych jednostek organizacyjnych, wydzielenie/rozróżnianie przestrzeni dostępnej nauczycielom akademickim oraz studentom. Przemoc symboliczna i strukturalna stają się skutecznym narzędziem ukrytego programu, za którym stoi określony habitus i dyskurs uniwersytecki. W tym sensie interesującą kwestią pozostaje pytanie o to, jaki habitus uniwersytecki transmitowany jest w ukrytym programie edukacji akademickiej?

Intencjonalny i nieintencjonalny obszar edukacji uniwersyteckiej

Uniwersytet tworzy wyjątkową przestrzeń edukacyjną, która rozciąga się na wiele wymiarów, obszarów jego funkcjonowania zarówno tych o charakterze intencjonalnym, jak również nieintencjonalnym. W swoich rozważaniach ograniczę się jedynie do wybranych wymiarów tejże edukacji. Po pierwsze interesuje mnie kwestia **wartości-priorytetów edukacji uniwersyteckiej**. Ku

jakim wartościom-priorytetom zwraca się edukacja uniwersytecka? Jakie relacje zachodzą pomiędzy oficjalnymi (jawnymi) wartościami-priorytetami edukacyjnymi, a tymi, które obecne są w rzeczywistej codzienności uniwersytetu? Następnie kolejny wymiar – **proces kształcenia uniwersyteckiego**, którego istota zasadza się na współwystępowaniu elementów uczenia się-nauczania, wychowania, badania. Interesującymi mnie podmiotami i uczestnikami edukacji są pracownik naukowo-dydaktyczny, doktorant i student, współtworzący triadę wzajemnych i bezpośrednich relacji. Pytanie powstałe w tym kontekście dotyczy tego, jak owe podmioty doświadczają poszczególnych elementów procesu kształcenia uniwersyteckiego? Uczenie się – indywidualny fenomen odzwierciedlający aktualną kondycję społeczeństwa (Illeris 2002, s. 4) jest szczególnie związany z procesem konstruowania się tożsamości człowieka. W tym sensie istotne wydają się następujące kwestie: Jak ukryty program edukacji uniwersyteckiej oddziałuje i kształtuje proces indywidualnego uczenia się jednostki? W jaki sposób ukryty program edukacji uniwersyteckiej konstruuje tożsamość uczącej się jednostki?

Kolejne wymiary wynikają z funkcji, jakie wypełniać ma współczesna edukacja uniwersytecka w społeczeństwie: **przygotowanie zawodowe i przygotowanie kadry naukowej**. Czy współczesny uniwersytet w Polsce przygotowany jest do realizacji obu postulatów? Jaką pełnią one rolę w edukacji uniwersyteckiej?

Model badania ukrytego programu edukacji uniwersyteckiej na tle badań jakościowych

Badania nad ukrytym programem edukacji uniwersyteckiej postanowiłam umieścić w paradygmacie krytycznym, w którym *miejsce zewnętrznej obserwacji powinna zająć komunikacja i dialog służący budowaniu porozumienia między ludźmi i konsensualnemu koordynowaniu ich społecznych poczynań* (Habermas 1983; za: Malewski 1998, s. 37). Badania te umieszczone są w codzienności edukacyjnej uniwersytetu, dążą zaś do uświadomienia uczestniczącym w niej podmiotom ukrytych sprzeczności funkcjonujących w zastanym i podtrzymywanym przez nich porządku społecznym. Istotną konsekwencją metodologicznego programu paradygmatu krytycznego jest uwzględnianie podmiotowych warunków procesu poznawczego (Malewski 1998, s. 37) w stosunku do badanych oraz badacza. Ten drugi uświadamia sobie, iż jest wytworem określonego świata społecznego i przynależnych im dyskursów. Stąd podejmuje on stały dialog z autobiografią, uwikłaną w rozliczne relacje władzy/wiedzy. Proponowany przeze mnie model poszukiwań badawczych oraz wypełniające jego przestrzeń metody/techniki badawcze wpisują się w badania jakościowe, skoncentrowane na czwartej (kryzys reprezentacji) i piątej (postnowoczesność) fazie ich rozwoju. Bowiernie w tych okresach istotne stają się pytania o możliwości poznawcze badacza uwikłanego z określone dyskursy – *na każde spojrzenie zawsze jest nakładana soczewka*

filtrująca języka, płci, klasy społecznej, rasy i pochodzenia etnicznego (Denzin, Lincoln 1997, s. 23–28).

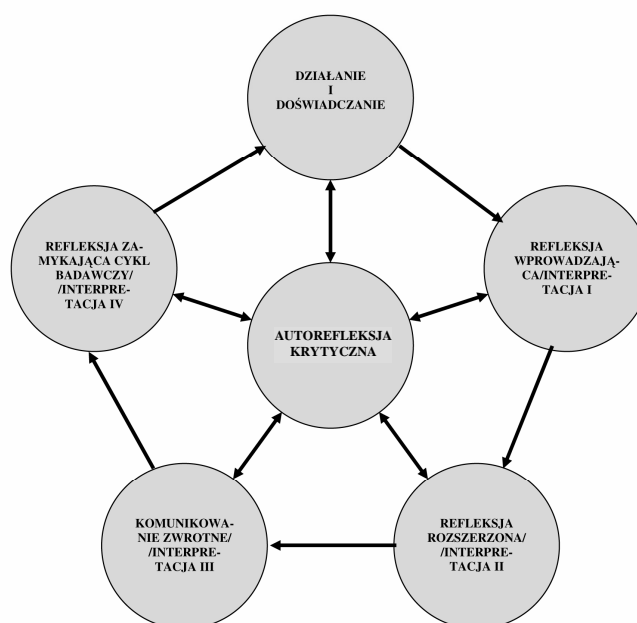
Na potrzeby badania ukrytych efektów edukacji uniwersyteckiej skonstruowałam model zogniskowany na integrowaniu działań badacza i badanych w jednym cyklu badawczym (rys. 1). Swoją strukturą przypomina on *collage* zbudowany w oparciu o praktykę badawczą *bricolage* (*majsterkowanie*) (Denzin, Lincoln 1997, s. 7), złożony z różnorodnych perspektyw, metod/technik badawczych. *Collage* jest eklektycznym projektem badawczym, w którym centralną wartość stanowi krytyczna auto/refleksja badacza – *bricoleur* (*złota rączka, majsterkowicz*).

Model zbudowany jest na hermeneutycznym kole, przypomina sytuację dialogu – pytania zadawane światu dostarczają odpowiedzi pozwalających zadać kolejne pytania (Malewski 1998, s. 30). Badacz wspólnie z badanymi dąży do zrozumienia światów społecznych, które stają się przedmiotem ich zainteresowań. Model nawiązuje również do tradycji metodologicznej *action research* (badania w działaniu), szczególnie w wymiarze wspólnego i autorefleksyjnego uczestnictwa, i krytycznej refleksji nad życiem instytucji edukacyjnej (Mizerek 1999, s. 120–121).

Pierwsza faza modelu – **działanie i doświadczanie** – polega na formułowaniu pytań badawczych, które następuje przed i w trakcie zbierania/konstruowania danych z użyciem następujących metod badawczych: etnografia wizualna, obserwacja uczestnicząca, fotografia, wywiad grupowy, wywiad jakościowy, analiza dokumentów, portfolio badacza. Drugą fazę modelu – **refleksję wprowadzającą/interpretacja I** – współtworzy moment wycofania się z sytuacji działania i doświadczania, po którym następuje analiza i interpretacja zdobytej wiedzy/refleksji i doświadczeń badawczych oparta na zdobytym w trakcie badania materiale. Konsekwencją tej sytuacji badawczej jest formułowanie wniosków i kolejnych pytań badawczych. Trzecią fazę modelu – **refleksję rozszerzoną/interpretacja II** – tworzy etap integrowania wniosków i pytań badawczych uzyskanych w fazie drugiej z wiedzą/refleksją teoretyczną. Mianowicie następuje interpretacja wniosków i pytań badawczych uzyskanych w fazie drugiej w perspektywie wiedzy/refleksji teoretycznej. Na tym etapie w dalszym ciągu kontynuowane jest formułowanie kolejnych wniosków i pytań badawczych. Czwarta faza modelu – **komunikowanie/interpretacja III** – to integrowanie wniosków i pytań badawczych uzyskanych w fazie trzeciej z informacją zwrotną (wiedza/refleksja) uzyskaną od badanych. W tym celu badacz za pomocą dialogu komunikuje badanym wnioski i pytania badawcze uzyskane w fazie trzeciej. Następnie interpretuje owe wnioski i pytania badawcze w perspektywie informacji zwrotnej (wiedzy/refleksji) uzyskanej od badanych. Fazę kończy dalsze formułowanie wniosków i pytań badawczych. Piątą fazę modelu – **refleksja zamykająca/interpretacja IV** – polega na integrowaniu wiedzy/refleksji i doświadczeń z poprzednich faz badawczych (auto/refleksji krytycznej, refleksji wprowadza-

jącej/interpretacji I, refleksji rozszerzonej/interpretacji II, komunikowania zwrotnego/interpretacji III). Analiza i interpretacja zdobytej wiedzy/refleksji i doświadczeń z poprzednich faz badawczych odbywa się w oparciu o wiedzę/refleksję uzyskaną w trakcie całego cyklu badawczego. W dalszym ciągu mamy do czynienia z formułowaniem wniosków i pytań badawczych. Centralna faza modelu – **autorefleksja krytyczna** rozpoczyna się poza cyklem badawczym i rozciąga się na każdą z faz badawczych. Ściśle związana jest z konstruowaniem autobiografii badacza w kontekście zdobywanych w trakcie badania doświadczeń i refleksji. Na tym etapie następuje ocena całego cyklu badawczego w kontekście rozwoju badacza, penetracji problemów badawczych. Każda z faz modelu zintegrowana jest z tą centralną – autorefleksją krytyczną, którą współtworzy będąc jednocześnie współtworzoną przez każdy z etapów badania. Oznacza to, iż faza ta bezpośrednio wpływa na każdy z momentów badania, symultanicznie odbierając wpływy płynące od każdego z nich. Szczególnie związane z tą fazą pozostają momenty formułowania wniosków i pytań badawczych, które „napędzają” przebieg całego badania.

FAZY MODELU BADAŃ UKRYTEGO PROGRAMU EDUKACJI UNIwersYTECKIEJ



Rys. 1. Fazy modelu badań ukrytego programu edukacji uniwersyteckiej

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Model badań poprzez wspólne doświadczenie (Wyka 1993, s. 58).

Badania zamierzam przeprowadzić w wybranej jednostce organizacyjnej Uniwersytetu Wrocławskiego. Pierwszym źródłem wiedzy o interesujących mnie problemach badawczych są dokumenty formalne zarówno te o zasięgu ogólnym (precyzujące kwestie związane z uczelniami uniwersyteckimi w Polsce) oraz szczegółowym (odnoszące się do wybranej jednostki organizacyjnej Uniwersytetu Wrocławskiego). Warto zaznaczyć, iż badania nad wyżej wymienionymi dokumentami formalnymi w perspektywie ukrytego programu prowadzić można na różnych poziomach zainteresowania. Przykładowo, pierwszy obejmowałby poszukiwania ukrytego programu w treści dokumentów formalnych ogólnych i treści dokumentów formalnych szczegółowych. Drugi poziom – poszukiwanie ukrytego programu jako konsekwencji zestawienia/porównania ze sobą obu rodzajów dokumentów formalnych: ogólnych i szczegółowych. Trzeci poziom obejmowałby poszukiwanie ukrytego programu wynikającego z zestawienia postulatów dokumentów formalnych (ogólnych i szczegółowych) z opiniami podmiotów uczestniczących w edukacji akademickiej. W swoim projekcie głównie skoncentruję się na trzecim poziomie zainteresowania. Kolejnym źródłem wiedzy są opinie podmiotów uczestniczących w edukacji w ramach wybranej jednostki uniwersyteckiej: pracownicy naukowo-dydaktyczni, doktoranci, studenci. Interesujące jest, jakie treści ukrytego programu funkcjonują w doświadczeniach edukacyjnych uczestników społeczności akademickiej? Wreszcie ostatnim źródłem wiedzy na ten temat jest przestrzeń (fizyczna, symboliczna) edukacji uniwersyteckiej w obrębie wybranej jednostki organizacyjnej. W tym przypadku poszukiwania ukrytego programu dotyczyć będą elementów architektury, bazy dydaktycznej i okołodydaktycznej edukacji uniwersyteckiej.

Zaprezentowany powyżej projekt badawczy jest jednym z wielu możliwych sposobów i perspektyw badania edukacji uniwersyteckiej oraz kondycji współczesnego uniwersytetu w Polsce. Chciałabym podkreślić, iż został on zaplanowany z myślą o wybranej przeze mnie jednostce organizacyjnej Uniwersytetu Wrocławskiego. Sądzę, że z uwagi na różnorodnie przebiegający proces edukacji i przemiany w obrębie ośrodków uniwersyteckich w Polsce, niezbędne staje się projektowanie indywidualnych podejść badawczych.

Współczesny polski uniwersytet znajduje się w szczególnym momencie swojego rozwoju – w okresie gwałtownych przemian w obrębie tradycyjnych jego wartości i wymiarów. Stąd warto podjąć krytyczną dyskusję nad stanem edukacji uniwersyteckiej zarówno pod względem oficjalnie (jawnie) deklarowanych postulatów, jak również ich ukrytych konsekwencji.

Bibliografia

- Anderson-Levitt K. M. (2003), *A World Culture of Schooling?*, [w:] Anderson-Levitt K. M. (red.), *Local Meanings, Global Schooling: anthropology and World culture theory*, Palgrave Macmillian, New York.
- Astin A.W. (1993), *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Bergenhengouwen G. (1987), *Hidden curriculum in the university*, "Higher Education", nr 16.
- Bourdieu P. (1996), *The Ambiguities of Competence*, [w:] *The State Nobility*, Polity Press, Cambridge.
- Brzeziński J. (1994), *Rozważania o uniwersytecie*, [w:] Brzeziński J., Witkowski L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Edytor, Poznań – Toruń.
- Brzeziński J. (2002), *Czy potrzebny nam uniwersytet w tych zbójeckich czasach*, „Odra”, nr 11.
- Denzin N., Lincoln I. (1997), *Wkraczanie na pole badań jakościowych. Wprowadzenie do podręcznika*, tłum. M. Kwiecińska, „Acta Universitatis Nicolai Copernici”, Zeszyt 317.
- Escher M. C. (2005), *Grafiki*, Taschen, Warszawa.
- Foucault M. (1998), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Fundacja Aletheia, Warszawa.
- Holland D., Eisenhart M. (1990), *Educated In Romance: Women, Achievement, and College Culture*, University of Chicago Press, Chicago.
- Giroux H., Purpel D. (red.), (1983), *The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception or Discovery?*, McCutchan Publishing Corporation, California.
- Illeris K. (2002), *The three dimension of learning*, Roskilde University Press, Frederiksberg.
- Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska w Olecku, Olecko.
- Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Malewski M. (2000), *Od misji życiowej do roli zawodowej. O kryzysogennej ewolucji kompetencji w nauce*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(11).
- Margolis E. (red.) (2001), *The Hidden Curriculum in Higher Education*, Routledge, New York & London.
- Margolis E., Romero M. (1998), *The Department Is Very Male, Very White, Very Conservative: The Functioning of the Hidden Curriculum in Graduate Sociology Departments*, "Harvard Educational Review", No 68 (1).
- Mizerek H. (1999), *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.

Vallance E. (1983), *Hiding the Hidden Curriculum: An Interpretation of the Language of Justification in Nineteenth-Century Educational Reform*, [w:] Giroux H., Purpel D. (red.), *The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception or Discovery*, McCutchan Publishing Corporation, California.

Witkowski L. (1997), *Uniwersytet wobec zderzenia wizji nowoczesności w kulturze*, „Forum Oświatowe”, Brzeziński J., Kwieciński Z. (red), tom specjalny, nr 1–2 (16–17).

Wnuk-Lipińska E. (1998), *Kryzys uniwersytetu, jako instytucji edukacyjnej w krajach Europy Zachodniej*, „Zarządzanie i Edukacja”, nr 1.

Wolan T. (2005), *Diagnoza edukacyjna w ukrytym programie szkół wyższych*, [w:] Andrzejak Z., Kacprzak L., Pająk K. (red.), *Polski System edukacji po reformie 1999. Stan, perspektywy, zagrożenia*. 2, Dom wydawniczy Elipsa, Warszawa.

Żłobicki W. (2002), *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Impuls, Kraków.

Usher R., Bryant I., Johnston R. (2001), *Podmiot poznający w badaniach edukacyjnych (perspektywa postmodernistyczna)*, tłum. M. Malewski „Terazniejszość Człowiek Edukacja”, nr 2 (14).

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym; tekst ujednolicony: Dz. U. 2005 nr 164, poz. 1365.

Wyka A. (1993), *Badacz społeczny wobec doświadczenia*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław.

Streszczenie

Kondycję współczesnej edukacji akademickiej scharakteryzować można jako „rozdroże tradycji i współczesności”. Postanowiłam przyjrzeć się tej problematycznej sytuacji, w jakiej znajduje się uniwersytet odwołując się do jednej z krytycznych perspektyw – perspektywy ukrytego programu. W swoim projekcie badawczym skoncentruję się na wybranych elementach edukacji akademickiej, tj.: wartości edukacji akademickiej, proces kształcenia akademickiego, przygotowanie praktyczne i zawodowe oraz przygotowanie kadry naukowej. Badania przeprowadzę w wybranym Uniwersytecie w Polsce. Skoncentruję się na następujących źródłach wiedzy o edukacji akademickiej: dokumenty formalne, doświadczenia uczestników edukacji akademickiej (studenci, doktoranci i pracownicy naukowo-dydaktyczni), fizyczna przestrzeń Instytutu Uniwersytetu (dydaktyczna i pozadydaktyczna). Badania przeprowadzę w paradygmacie krytycznym oraz w nurcie badań jakościowych, wykorzystując zaprojektowany na potrzeby pracy model badania ukrytego programu edukacji akademickiej.

Summary

The condition of Polish contemporary higher education could be illustrated as „standing on the crossroads of tradition and modernity”. I decided to

study this complex situation of university using one of the critical perspective – the hidden curriculum perspective. In my research project I intend to narrow down the hidden curriculum to the following elements of academic education, which will be studied on the chosen University in Poland: values of higher education, the process of academic education, professional training and scholars training. I will focus on selected sources of information about the hidden curriculum: formal documents; the experience of the subjects who participate in higher educational process (students, PhD students, academic teachers); the physical space of academic education (didactic base, didactic-related base). I decided to set my research in a critical paradigm and qualitative research using the model of research on the hidden curriculum in higher education.