

ADAM CZARNOTA¹, MICHAŁ PAŹDZIORA², MICHAŁ STAMBULSKI³

Ukryty program w edukacji prawniczej⁴

Streszczenie

Artykuł porusza istotny problem edukacji prawniczej w Polsce. Po prezentacji zmian w edukacji prawniczej na świecie tekst koncertuje się na roli akademickiej i praktycznej edukacji prawniczej. Autorzy wskazują na specyficzną rolę ukrytego wymiaru edukacji prawniczej, który jest niedostrzegany, a spełnia kluczową rolę w formowaniu prawników w Polsce. Ostatnia część artykułu wskazuje na możliwości zmiany w systemie edukacji prawniczej.

Słowa kluczowe: edukacja prawnicza, ukryty program, polityczność prawa, teoria społeczna

-
- ¹ Prof. Adam Czarnota – Faculty of Law, University of New South Wales, Sydney, Australia i badacz stowarzyszony (*associate researcher*) w Centrum Edukacji Prawniczej i Teorii Społecznej Uniwersytetu Wrocławskiego; e-mail: a.czarnota@unsw.edu.au; ORCID: 0000-0003-3498-600X.
- ² Dr Michał Paździora – Katedra Teorii i Filozofii Prawa Wydziału Prawa, Administracji i Ekonomii Uniwersytetu Wrocławskiego, kierownik Centrum Edukacji Prawniczej i Teorii Społecznej Uniwersytetu Wrocławskiego; e-mail: michal.pazdziora@uwr.edu.pl
- ³ Dr Michał Stambulski – dyrektor wykonawczy w Centrum Edukacji Prawniczej i Teorii Społecznej Uniwersytetu Wrocławskiego, adwokat; e-mail: michal.stambulski@uwr.edu.pl; ORCID: 0000-0003-4493-1272.
- ⁴ Niniejszy artykuł powstał w ramach grantu Narodowego Centrum Nauki nr 2015/19/B/HS5/03046.

ADAM CZARNOTA, MICHAŁ PAŹDZIORA, MICHAŁ STAMBULSKI

The Hidden Curriculum in Legal Education

Abstract

The article raises an important problem of legal education in Poland. After covering the changes in legal education in the world, the paper moves on to focus on the role of academic and practical legal education. The authors point to the specific role of the hidden dimension of legal education, which tends to be unseen, but plays a key part in educating lawyers in Poland. The final part of the article discusses the possible changes to be made in the system of legal education.

Keywords: legal education, hidden curriculum, political nature of law, social theory

Nowe pole badawcze

Problem edukacji prawniczej nie był należycie rozwijany w literaturze przedmiotu, zarówno w Polsce, jak i w Europie Środkowo-Wschodniej. Polska oraz regionalna myśl o edukacji prawniczej czerpie z doświadczeń XIX-wiecznego pozytywizmu prawniczego, który zakłada, że stosowanie prawa jest czysto techniczną czynnością polegającą na zastosowaniu obiektywnych metod do relewantnych faktów. W tym sensie działalność prawników jawi się jako czynność racjonalna i wolna od wartościowania. W tak pojętym pojęciu prawa nie ma miejsca na uwikłania prawniczych metod w etyczne czy polityczne dylematy. Jeśli prawo jako technika społeczna ma być skuteczne, to muszą do niego być przystosowane wszelkie formy świadomości społecznej, w tym moralnej oraz politycznej. Głównie z tego powodu problem edukacji nigdy nie został należycie opracowany. Edukacja prawnicza była traktowana czysto instrumentalnie jako proces służący przekazywaniu jednej, właściwej wizji prawa. Jednak prawo co najmniej od połowy XX wieku spełnia wiele odmiennych funkcji. Współczesne modele stosowania prawa w demokratycznym państwie odwołującym się do zasady rządów prawa są o wiele bardziej argumentacyjne i wymagają od prawników nie tylko znajomości prawa, ale odmiennych kompetencji jego interpretowania i stosowania w różnych kontekstach społecznych przy uwzględnieniu jego złożonej aksjologii. Zmiany te nie znalazły swojego odbicia w edukacji prawniczej Polsce po 1989 roku. Jest to widoczne we współczesnym sporze o kształt reformy sądownictwa, gdzie dwie strony sporu używają argumentów opartych na tradycyjnej XIX-wiecznej koncepcji prawa i edukacji prawniczej, a obserwatorzy bez wyszukanych instrumentów widzą, że problem dotyczy relacji prawa z polityką, a nie jest tylko sporem prawnym.

Już Max Weber pisał o powiązaniu między systemem nauczania prawa a faktycznie istniejącym systemem prawnym. W ten sposób wyjaśniał różnice między systemem prawa w Europie kontynentalnej (*civil law*) i anglosaskim *common law*. Według interpretacji Webera dwa odmienne systemy prawa są efektem odmiennych sposobów nauczania prawa i związanych z nimi odmiennych intelektualnych konstrukcji prawa. Ponadto w krajach anglosaskich, w szczególności w USA pod koniec XX wieku pod wpływem *critical legal studies movement* edukacja prawnicza stała się obszarem świadomej refleksji prawników-akademików. Przejęta przez CLS od *americal legal realists* teza o niezdeterminowaniu prawa (*indeterminacy of law*) – została wprowadzona do obiegu intelektualnego i wpłynęła na system edukacji

prawniczej oparty na studiowaniu casusów. Jeśli prawo jest niezdeteterminowane, co *crits* wykazali – m.in. analizując komentarze Blackston’a – to prawnik potrzebuje poza wiedzą na temat prawa wiedzy i umiejętności innego rodzaju. Prawo spadło z piedestału prawie niebiańskiej wysokości, ale prawnicy zyskali podejście krytyczne i w efekcie podniesienie ich roli w społeczeństwie. W latach 70. Roberto M. Unger wskazywał, że prawo rozumiane jako *legal order*, a więc oparte na autonomii, już nie istnieje⁵. Pokazywał, jak zmieniło się prawo pod wpływem dwóch czynników: państwa opiekuńczego, kiedy stało się inżynierią społeczną, oraz pod wpływem kapitalizmu korporacyjnego – gdzie granica między publicznym a prywatnym charakterem prawa rozmyła się. Te zmiany wymagały zmian w edukacji prawniczej.

W krajach *common law* w systemie edukacji prawniczej nie odchodzi się od znajomości tekstu prawnego, ale nauczanie tekstu prawnego odbywa się w kontekście krytycznego podejścia do tekstu i do doktryny. Sokratyczny model nauczania w relatywnie małych grupach, gdzie analizuje się teksty, oparty jest na założeniu, że prawda jest efektem demokratycznego dyskursu, a nie dogmatem, ogłaszanym *ex cathedra* przez profesora. Szkoły prawa stały się też szkołami demokracji w tym sensie, że studenci uczestniczą w dyskursie od samego początku i zachęceni są do wyrażania swojej opinii i argumentacji. System zaliczania przedmiotów zabraniający oceniania na podstawie jednej pracy czy egzaminu, ale rozbity i promujący tzw. *class participation* oraz pisanie esejów promuje kompetencje partycypacyjne i argumentacyjne.

Naszym celem nie jest gloryfikowanie systemu edukacji prawniczej w krajach *common law*, ale wskazanie na możliwości odmiennego podejścia do edukacji prawniczej, które zaczęło się rozwijać około 40 lat temu. Z socjologicznego punktu widzenia nowe podejście do edukacji prawniczej, odejście od pamięciowego opanowywania tekstów i orzeczenia oraz postawienie na podejście krytyczne i argumentacyjne było odpowiedzią na nowe funkcje prawa w społeczeństwie. Jak wspomniano wyżej, model edukacji prawniczej w Polsce oparty jest na XIX-wiecznej pozytywistycznej wizji prawa zredukowanego do tekstu prawnego. Centralnym punktem jest więc wiedza o prawie. Oczywiście jest, że prawnik ma znać prawo, ale czy prawo można zredukować do tekstu prawnego? Tu wchodzi teoretyczny model prawa. Co z tego, że na zajęciach z teorii, filozofii, czy socjologii prawa studenci dowiadują się o innych teoretycznych modelach prawa, skoro cały model edukacji jest oparty na pozytywizmie prawnym. W tym modelu podejście do tekstu prawnego jest dogmatyczne i wyklucza krytyczną analizę.

⁵ R.M. Unger, *Law in modern society*, New York 1977.

Paradoksem jest, że model pozytywistyczny edukacji prawniczej spełniał rolę zasłony i obrony w okresie realnego socjalizmu. Owszem, robiono koncesje, zamieszczając kilka przypisów do Marksa, ale z tych odniesień nie wyciągano konsekwencji dla dalszej argumentacji. Tekst prawny był w centrum zainteresowania prawników-akademików. To samo podejście przetrwało zmianę systemu społecznego i politycznego. Doświadczenie socjalizmu jedynie spotęgowało kolejną XIX-wieczną tezę o autonomii systemu prawnego, co wywindowało znaczenie profesji prawniczych. Dodać należy, że zawody prawnicze stanowiące dworkinowską *interpretive community* dla prawa w Polsce są intelektualnie zdominowane przez prawników, którzy łączą pracę na uczelni z praktyką prawniczą. System edukacji praktycznej jest jakby kontrolowany przez ramy intelektualne narzucane przez prawników-akademików.

Istniejący system edukacji prawniczej nie tylko nie wyposaża prawników w pewnego typu kompetencje, ale jest antydemokratyczny. Struktura edukacji oparta na intelektualnym modelu prawa nie traktuje go jako kontestowanego społecznie fenomenu, ale bliższa jest harrypotterowskiej wizji prawa. Przez to ostatnie rozumiemy postrzeganie prawa jako wiedzy tajemnej dostępnej tylko nielicznym, którzy posiadają niejako nadprzyrodzone moce. To podejście jest wzmacniane przez edukację prawniczą uniwersytecką, jak i to, co nazywamy poniżej „ukrytym programem edukacji prawniczej”. W efekcie 30 lat po 1989 roku mamy do czynienia z paradoksem, że na poziomie ideologicznym prawoznawstwo przedstawia się jako demokratyczne i broniące demokracji i równych praw człowieka, a na poziomie codziennych praktyk edukacyjnych (ukryty program) wzmacnia elementy antydemokratyczne.

Niniejszy artykuł zmierza do nakreślenia nowego pola badawczego – edukacji prawniczej – rozumianej nie jako kolejny obszar badawczy, lecz jak centralna część refleksji teoretycznej i filozoficznoprawnej. Aby osiągnąć ten cel, konieczne są empiryczne i teoretyczne badania nad działaniem ukrytego programu w polskiej edukacji prawniczej. Celem artykułu będzie krytyczna ocena podstawowych założeń edukacji prawniczej w Polsce: 1) ontologicznego nastawienia studiów prawniczych, które przedstawiają prawo jako zewnętrzny obiekt, a nie przedmiot interpretacji, 2) technologicznej wizji prawa, której zadaniem jest osiągnięcie harmonijnej wizji społeczeństwa. Instrumentalne nastawienie edukacji prawniczej nie może być źródłem wartości, które wymagane są w społeczeństwie obywatelskim. W rezultacie edukacja prawnicza wzmacnia ideologiczne i kulturowe konflikty, gdyż nie dostarcza kompetencji do ich rozwiązywania.

Akademia i Praktyka

Edukacja prawnicza rozpięta jest między dwoma poziomami – edukacją akademicką oraz edukacją prowadzoną przez korporacje prawnicze. Istnieją więc dwa ośrodki edukacji prawniczej: uniwersytet (Akademia) oraz samorządy korporacyjne (Praktyka). *Prima facie* ośrodki te nastawione są na inne cele, posługują się innymi metodami dydaktycznymi i wobec czego projektują inne modele prawnika.

Tabela 1. Dwa ośrodki dyskursu prawnego

Akademia		Praktyka	
Wspólnota badaczy	NAUKA	Wspólnota praktyków	PRAKTYKA
ŹRÓDŁA WIEDZY	Prawda rozumu	ŹRÓDŁA WIEDZY	Kazuistyka
PRAKTYKI WYTWARZANIA	Dogmatyka	PRAKTYKI WYTWARZANIA	Pragmatyka
PROCEDURA WERYFIKACJI	Procedury dyskursu	PROCEDURA WERYFIKACJI	Procedury skuteczności
PODMIOTOWOŚĆ	Wiedza	PODMIOTOWOŚĆ	Umiejętności

Źródło: Opracowanie własne.

Przygotowanie do wykonywania zawodów prawniczych nie tylko wymaga koordynacji pomiędzy tymi ośrodkami w zakresie skuteczności kształcenia, czyli celów oraz metod w edukacji, ale przede wszystkim w zakresie jej użyteczności, czyli projektowania pożądanych ról społecznych realizowanych przez zawody prawnicze. Na tym tle możemy zaobserwować dwa różne profile edukacyjne: prawnika-naukowca (Akademia) oraz prawnika-rzemieślnika (Praktyka). Akademia nastawiona jest na projekcję prawnika-naukowca. Od takiego prawnika wymaga się opanowania wiedzy o obowiązującym prawie oraz umiejętności tworzenia dysertacji naukowej. Podstawowym źródłem wiedzy jest dogmatyka prawa. Weryfikacja opiera się na sprawdzeniu umiejętności prezentacji i argumentowania na rzecz posiadanej wiedzy (konferencje naukowe, recenzje). Praktyka z kolei nastawiona jest na projekcję prawnika-praktyka, kogoś kto potrafi skutecznie posługiwać się prawem. Ceniona jest umiejętność prowadzenia konkretnych spraw. Weryfikacja opiera się na sprawdzeniu skuteczności, rozumianej jako odpowiednie dobranie środków prawnych dla osiągnięcia zamierzonego celu. Z tej pobieżnej analizy wynika, że Akademia i Praktyka tworzą odmienne podmiotowości-profile prawnika.

Napięcie wyrażające się w konkurencyjnych profilach świadczy o wyjątkowości i złożoności problematyki edukacji prawniczej. Jeśli edukacja prawnicza ma być

nie tylko skuteczna, ale również użyteczna, to realizowane profile edukacyjne nie mogą się wzajemnie wykluczać. Z jednej strony prawnik powinien wykorzystywać umiejętności nabyte na uniwersytecie w praktyce oraz być wobec niej krytyczny. Z drugiej strony powinien być przygotowany do mierzenia się z problemami praktyki i mieć możliwość skutecznego działania. Edukacja prawnicza pełni więc kluczową rolę w umożliwianiu przejścia od Akademii Prawa do Praktyki. Jest brakującym ogniwem tłumaczącym, dlaczego te sprzeczne profile mogą w miarę harmonijnie współistnieć w ramach jednego dyskursu. W innym przypadku prawnicy narażeni są na ogromny szok związany z dysonansem pomiędzy „tym, jak być powinno” (wyniesionym z uniwersyteckich sal wykładowych), a „tym, jak jest”. Prawnicy kształceni na uniwersytecie po jego opuszczeniu w większości stają się praktykami. Pojawia się więc pytanie: *Jakie cechy dominują w tej edukacji – naukowe czy praktyczne?*

Naszym zdaniem istnieje także trzecia możliwość, mówiąca, że edukacja prawnicza stanowi swoisty, obok nauki i praktyki, element dyskursu prawnego – co więcej, element dotychczas nie problematyzowany. Wspomniany wymóg koordynacji może być realizowany nie tylko w ramach oficjalnych (jawnych) programów nauczania, ale również, a może przede wszystkim, w tzw. programie ukrytym. Koncepcja ukrytego programu opiera się na założeniu, że w działaniu edukacyjnym równie ważne co oficjalne cele edukacji i ich uzasadnienie są sposoby ich realizacji. Przy czym sposób realizacji celu może przekazywać umiejętności niezwiązane lub nawet sprzeczne z oficjalnym celem. Przykładowo, jeśli celem edukacji ma być wykształcenie naukowo i krytycznie kompetentnego uczestnika obrotu prawnego to realizacja tego celu poprzez wykłady, w których student nie ma możliwości zakwestionowania przekazywanej wiedzy, przeczy temu celowi. Mówiąc krótko, ukryty program zawiera wszystko to, co związane jest z edukacją prawniczą, pod warunkiem że nie można uznać tego za rezultat oficjalnego (jawnego) programu. Dzieje się tak wówczas, gdy realna edukacja prawnicza, zarówno akademicka, jak i praktyczna, nie promuje pożądanych kompetencji prawniczych przyjętych na poziomie normatywnym oraz polityczno-społecznym. Zastanawiające jest, że edukacja prawnicza w omawianym zakresie nie była do tej pory przedmiotem żadnych badań w literaturze polskiej.

Poziomy badania edukacji prawniczej

Badanie edukacji prawniczej może zostać przeprowadzone na trzech poziomach:

- a) normatywnym, wynikającym z obowiązujących przepisów prawa oraz oficjalnych wypowiedzi przedstawiciel zawodów prawniczych oraz edu-

- katorów prawniczych, który to poziom wskazuje na pożądaną sylwetkę absolwenta prawa oraz aplikanta zawodów prawniczych,
- b) polityczno-filozoficznym, który można rekonstruować na podstawie wypowiedzi teoretyków polityki i prawa, którzy wskazują na pożądane kompetencje obywatelskie prawnika, które mają pozytywny wpływ na całą wspólnotę polityczną, zapewniając pogłębienie i rozwój demokratycznych relacji pomiędzy obywatelami oraz obywatelami a instytucjami publicznymi,
 - c) socjologicznym, który zawiera się w strategiach oraz technikach realnie istniejącej w edukacji prawniczej, które składają się na tzw. ukryty program tej edukacji, który nie musi być zgodny z poziomami a i b, przez co może promować inną sylwetkę absolwenta prawa i inne jego kompetencje.

Twierdzimy, że działanie ukrytego programu w edukacji prawniczej zapewnia skuteczność edukacji, natomiast przeciwdziała jej użyteczności. Edukacja taka nie zgadza się ze swoimi oficjalnymi oraz polityczno-filozoficznymi roszczeniami. Tym samym edukacja prawnicza, której celem jest „uformowanie” pożądanych społecznie kompetencji prawniczych, staje się dysfunkcjonalna i często osiąga skutki wprost przeciwne do założonych.

a) Oficjalna narracja prawników: potrzeba kompetencji krytycznych

Oficjalne wypowiedzi przedstawicieli praktyki prawniczej sugerują, że prawnicy powinny odznaczać się nie tylko wiedzą o prawie, lecz także wysokim poziomem rozwoju kompetencji społecznych, w tym moralnych i etycznych. Przykładowo, Ewa Łętowska, była Rzecznik Praw Obywatelskich oraz była sędzia Trybunału Konstytucyjnego, w kilku swoich tekstach⁶ wskazuje, że prawnik powinien działać według triady: widzieć – chcieć – umieć. Prawo to nie tylko wiedza i umiejętności, ale również kompetencje, które pozwalają na wywiązanie się z powierzonej roli. Prawnika powinien być w stanie zauważyć problem pojawiający się w wykładni prawa. Problem ten z reguły polega na niedopasowaniu aktualnej interpretacji do wymogów społecznych i aksjologicznych. Następnie prawnik musi chcieć przedstawić swoje rozwiązanie napotkanej sytuacji. Jednak aby to uczynić, musi umieć skonstruować wypowiedź prawniczą, która będzie do zaakceptowania przez otoczenie prawnicze i społeczne. Sprawiedliwość wymaga zatem trzech elementów: etycznej wrażliwości, woli zmian oraz technicznych umiejętności posługiwania się dyskursem prawnym.

⁶ Por. E. Łętowska, *Boska sztuka interpretacji*, [w:] A. Łopatka, B. Kunicka-Michalska, S. Kiewlicz (red.), *Prawo, Społeczeństwo, Jednostka. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Leszkowi Kubickiemu*, Warszawa 2003, s. 25–35; eadem, *Kilka uwag o związkach między prawem i etyką*, „Nauka” 2010, 3, s. 74–81.

Każdy z przedstawionych elementów wpływa na pozostałe: nie przyjdzie nam do głowy nowe rozwiązanie, jeśli nie mamy umiejętności do obrony własnego stanowiska; nie mamy chęci zmian, jeśli nie jesteśmy w stanie wyobrazić sobie innego stanu rzeczy. Podobne zdanie ma Janusz Niemcewicz, adwokat, a także były wice-minister sprawiedliwości oraz były sędzia TK, który w jednym z wywiadów wskazał, że przedmioty humanistyczne takie jak historia, teoria, filozofia prawa powinny zajmować wysokie pozycje w programach studiów prawniczych⁷. Jego zdaniem sędzia powinien umieć z szacunkiem wysłuchać stron oraz w sposób zrozumiały wyjaśnić swoje rozstrzygnięcie. Przedmioty humanistyczne to właśnie umożliwiają.

b) Poziom polityczno-filozoficzny: demokratyczna edukacja etyczna

Przedstawiona powyżej narracja wskazuje, że edukacja prawnicza powinna posiadać cechy tego, co Georg Lind nazwał „edukacją moralną” lub zamiennie „edukacją etyczną”. Z racji jego filozoficznych konotacji, na potrzeby niniejszego artykułu, wybieramy to drugie określenie. Cel edukacji etycznej jest ściśle polityczny i ma nim być „umożliwić młodym ludziom poszanowanie praw i wolności innych osób tak samo jak swoich własnych”⁸. Poszanowanie to opiera się, zdaniem Lind, na idei sprawiedliwości i demokratycznej kooperacji, które w czasach globalnych zależności nie mogą być już ograniczone do rodziny, grup etnicznych czy narodów. Problem polega na tym, że działanie edukacyjne jest zawsze rozciągnięte w czasie. Nie potrafimy dokładnie określić, czy, a jeśli tak, to kiedy przydadzą się przekazywane przez nas umiejętności. Jak stwierdza Lind:

Jeśli zatem edukacja moralna ma na celu przygotowanie młodych ludzi do życia w świecie, którego kształtu nie możemy przewidzieć, i do wyzwań, których nie ogarnia jeszcze nawet nasza wyobraźnia, to powinna ona promować *kompetencje* uczniów do moralnej orientacji w tym świecie i do podejmowania przemyślanych, moralnie uzasadnionych decyzji⁹.

Lind definiuje edukację etyczną od strony negatywnej, wskazując to, czym nie jest. Edukacja ta nie jest uczeniem gotowych rozwiązań, które mogą podnieść wynik testu, ale w nowej sytuacji konfliktowej okazują się bezwartościowe. Edukacja

⁷ Por. J. Niemcewicz, *Sądzą nas technicy prawa*, „Gazeta Wyborcza: Duży Format” 23.10.2014, http://wyborcza.pl/duzyformat/1,141114,16844947,Janusz_Niemcewicz__Sadza_nas_technicy_prawa.html (dostęp: 28.08.2018).

⁸ G. Lind, *Edukacja moralna. Teoria dwuaspektowa*, „Principia” 2013, 57–58, s. 42.

⁹ Ibidem, s. 43.

ta nie jest także uczeniem wartości, które w swojej abstrakcji mają charakter powszedni. Problem leży nie tyle w samych wartościach, ile w uprzedzeniach na temat wartości, jakie wyznają inni ludzie. Gdy umożliwi się ludziom swobodną komunikację, okazuje się, że mają oni ze sobą więcej wspólnych wartości, niż wcześniej zakładali. Zadaniem edukacji etycznej powinno być korygowanie tego zakrzywionego obrazu innych.

Z powyższego wynika, że edukacja prawnicza powinna uczyć krytycznego dystansu do swoich i cudzych zachowań oraz do założeń, na których opierają się te działania. Dystans ten powinien umożliwiać podejmowanie działania nakierowanego na zmianę zachowania zakwalifikowanego jako niesprawiedliwe. W momencie działania sprawiedliwego dochodzi do zgodności między wyznawanymi ideałami moralnymi a samym działaniem. Taką dyspozycję do działania zgodnego z własnymi ideałami moralnymi L. Kohlberg nazywał „kompetencją sądenia”. Osoby o niskiej kompetencji sądenia, mające tendencję do postrzegania świata w biało-czarnych barwach, w momencie poddania własnego działania lub ideałów w wątpliwość są skłonne do przemocy, czy to fizycznej, czy poprzez poddanie się zewnętrznemu autorytetowi. Nie umieją po prostu szerzej uzasadnić swojego stanowiska.

Lind wskazuje także, że pomiędzy celami edukacji moralnej a stosowanymi przez nią metodami może istnieć konflikt. Jak edukacja ma być edukacją o demokracji, skoro studenci nie doświadczają demokracji na uczelni? Jak zauważa Ewa Nowak:

Większość studentów nigdy nie doświadczyła demokracji na własnej skórze. Otwarty, wolny od ideologii i strategii nastawionych na „wygraną” dyskurs, w którym ludzie starają się wspólnie i we wzajemnym poszanowaniu rozwiązywać jakiś problem, jest im słabo znany: w najlepszym razie studentom wmówiono, że wzorem demokratycznego dyskursu jest „debata oksfordzka”. W Polsce prasa i telewizja nie wzmacniają niczyich zachowań demokratycznych. Rodzima demokracja nadal nosi znamiona posttotalitarne¹⁰.

c) Badania empiryczne: nużąca konieczność

Przeprowadzone przez Centrum Edukacji Prawniczej i Teorii Społecznej (CLEST) badania empiryczne nad studentami prawa wskazują na niezgodność pomiędzy oficjalną narracją prawników oraz wymaganiami demokracji a rzeczywistością

¹⁰ E. Nowak, *Demokracja zaczyna się w umyśle. Rozwijając osobowość demokratyczną*, „Principia” 2013, 57–58, s. 24.

społeczną¹¹. Widać tu symetrię pomiędzy edukacją akademicką (studenci) oraz pouniwersytecką edukacją przygotowującą do zawodów prawniczych (aplikanci), którą przygotowują samorzady adwokackie i radcowskie. Niemal dwie trzecie studentów prawa oraz aplikantów radcowskich i adwokackich (odpowiednio 73,73% oraz 74,60%) uważa, że ich edukacja jest zbyt teoretyczna. Ponad połowa studentów (53,46%) oraz aplikantów (69,47%) uważa, że ich edukacja nie przygotowuje dobrze do wykonywania zawodów prawniczych. Jednocześnie większość uważa, że ich edukacja wymaga dużo nauki (studenci – 92,13%, aplikanci – 56,31%) i uczenia się na pamięć (studenci – 69,13%, aplikanci – 50,65%).

Edukacja prawnicza jest przez studentów i aplikantów postrzegana jako przeładowana wiedzą teoretyczną oraz uczeniem się na pamięć i jednocześnie wymagająca. CLEST nazwało taką sytuację „nużącą koniecznością”, gdzie chęć zdobycia uprawnień zawodowych uzasadnia poddanie się nużącej edukacji, która nie uczy kreatywnego rozwiązywania problemów czy aktywnego uczestniczenia w społeczeństwie demokratycznym. Edukacja taka jest nie tylko sprzeczna z oficjalnie deklarowanymi celami, lecz także może mieć negatywne konsekwencje polityczne. Rodzi to pytanie o mechanizm podtrzymywania i reprodukcji takiej edukacji.

Ukryty program w edukacji prawniczej – między skutecznością a użytecznością

W procesie edukacji możemy wyróżnić trzy odrębne programy nauczania. Pierwszym z nich jest program oficjalny, który jest programem formalnie oferowanym i zatwierdzonym. Drugi program, umiejscowiony na nieformalnym etapie edukacji, to doraźna i interpersonalna forma uczenia się, która ma miejsce między samymi studentami. Doskonałym przykładem tej nieformalnej edukacji są coroczne „studenckie giełdy pytań egzaminacyjnych”. Innymi słowy, nieformalny program nauczania jest realizowany głównie w drodze codziennych kontaktów między studentami. Trzeci program, który jest głównym przedmiotem niniejszego tekstu, to ukryty program nauczania, który jest zbiorem wpływów funkcjonujących na poziomie struktury organizacyjnej i nauczanej kultury postępowania. W latach 80. minionego wieku Henry Giroux wyróżnił cztery teoretyczne podejścia do kwestii

¹¹ Wszystkie dane liczbowe pochodzą z raportów Centrum Edukacji Prawniczej i Teorii Społecznej dostępnych na stronie www.clest.pl. Por. A. Czarnota, M. Paździóra, M. Stambulski (red.), *Nużąca konieczność. Powody podjęcia i ocena studiów prawniczych na WPAA UW*, Wrocław 2017 (raport dostępny na: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/docmetadata?id=80007>) oraz M. Stambulski, W. Zomerski, *Nużący rytuał. Aplikacja adwokacka i radcowska w Polsce*, Wrocław 2018 (w opracowaniu).

ukrytego programu w edukacji uniwersyteckiej¹²: tradycjonalistyczne, liberalne, radykalne i dialektyczne.

Ujęcie tradycjonalistyczne wychodzi od pytania: co umożliwia trwanie współczesnego społeczeństwa? Zwracając się w kierunku mechanizmów socjalizacji, które odpowiedzialne są za pokoleniową transmisję wzorców kulturowych, trwałość oraz ciągłość podzielanych społecznie wartości, dostrzega niezwykle ważną rolę ukrytego programu w procesie edukacji. Można zaryzykować stwierdzenie, że nauczanie na każdym kierunku studiów związane jest z przekazaniem „odrębnych kultur postępowania” związanych z danym zawodem. Proces przekazywania przekonań, postaw oraz wzorców zachowań nie może być zapewniony ani koherencją edukacji formalnej, ani wyłamującej się ze sztywnych ram zindywidualizowanej edukacji nieformalnej. Hipoteza ukrytego programu zakłada, że wzorce postępowania przekazywane są poprzez aktywne uczestnictwo, czyli w trakcie obserwacyjnego i sytuacyjnego procesu uczenia się. Inaczej mówiąc, funkcjonując na Wydziale mimochodem przyjmujemy określone wzorce działania związane z pedagogiczną praktyką, w której uczestniczymy. W ujęciu tym sukces pedagogiczny zależy w rzeczywistości od jakości przedkładanych w procesie edukacji wzorców zachowania. Choć oferowane wzorce mogą być różnie oceniane oraz krytykowane, to samo działanie ukrytego programu jest przedstawiane w kategoriach pozytywnych. Co więcej, tylko „uczestnicząc” w ukrytym programie, studenci przyjmują oraz współtworzą wartości, które dzielają ich nauczyciele. Wzmacniane przez ukryty program oddziaływanie wzorców zachowania pozwala efektywnie budować „właściwe” kompetencje etyczne. Nietrudno oprzeć się wrażeniu, że budowane w ten sposób kompetencje etyczne są postrzegane jako zinternalizowana jakościowa tożsamość zawodowa.

Spojrzenie liberalne traktuje działanie ukrytego programu w kategoriach raczej neutralnych, a nie pozytywnych, jak w poprzednim ujęciu. Podstawowa różnica polega na odmiennym spojrzeniu na praktykę pedagogiczną oraz proces socjalizacji. W ujęciu liberalnym nauczana „kultura postępowania” jest traktowana jako kolejna konstrukcja społeczna, która nie może być przekazana bez aktywnego udziału studentów w procesie edukacji. Studencka aktywność w zdobywaniu wiedzy tłamszona jest głównie przez ścisłe wymogi edukacji formalnej. Wzmacniana przez ukryty program pozytywistyczna i technokratyczna wizja edukacji wytwarza wzorce postępowania, które mijają się lub są wręcz zaprzeczeniem oficjalnie akceptowanych demokratycznych idei. W efekcie studenci zamiast współtworzyć kompetencje etyczne, uczą się „cierpieć w milczeniu”. Zmiana akcentu z treści

¹² H.A. Giroux, *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*, South Hadley, Ma. 1983, *Critical perspectives in social theory*, s. 48–60.

nauczania na sposoby, w jakie treści są nauczane, kanały oraz przestrzenie komunikacji pozwalają dostrzec także zgubny wpływ oddziaływania ukrytego programu. Liberalna krytyka odrzuca tylko te aspekty ukrytego programu, w których jak twierdzi zniekształcają normatywne kategorie leżące u podstaw edukacji w „wzorcu ubezwłasnowolnienia”. Innymi słowy, struktury codziennej praktyki pedagogicznej zamiast wspierać kompetencje przydatne do działania w demokracji, pod płaszczykiem obiektywnych kategorii bezkrytycznie reprodukują hierarchię oraz wymuszają bierną adaptację do podziałów panujących w burżuazyjnym społeczeństwie. Spojrzenie liberalne dąży do stworzenia modeli praktyk pedagogicznych, które podkreślają kwestię intencjonalności, budują świadomość odpowiedzialności oraz wzmacniają kwestię międzyludzkich relacji w konstruowaniu hermeneutycznych kategorii rozumienia oraz wymiany doświadczeń w procesie edukacji.

Podjęcie radykalne kładzie nacisk na ekonomię polityczną edukacji, pozwala dostrzec jej polityczną funkcję w odniesieniu do takich pojęć jak klasa oraz dominacja, a także zwraca naszą uwagę na strukturalne czynniki, które wpływają na nasze codzienne praktyki pedagogiczne oraz rezultaty socjalizacji. W wymiarze empirycznym oraz teoretycznym krytyka ukrytego programu skupia się na odsłonięciu mechanizmów, poprzez które stosunki społeczne panujące na uniwersytecie stanowią odbicie stosunków społecznych miejsca pracy, przez co niezamierzonym rezultatem socjalizacji jest podtrzymywanie podziałów społecznych i klasowych niezbędnych do legitymizacji procesu reprodukcji kapitału, zarówno społecznego, jak i ekonomicznego. Radykalnej krytyce zostały poddane mechanizmy wspierające rozwarstwienie edukacyjne, struktury edukacyjne odtwarzające podziały klasowe, genderowe oraz rasowe¹³. H. Giroux powołując się na badania Michaela W. Apple'a opublikowane w artykule *The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict*¹⁴, wskazał, w jaki sposób edukacja promuje racjonalność charakterystyczną dla kapitalistycznej struktury społecznej. Wnikliwie analizując podręczniki z zakresu nauk ścisłych i społecznych, Apple wskazał na trwałe tendencje ignorowania kategorii konfliktu lub przypisywanie jej ujemnej wartości w rozwoju społecznym. Zdaniem zwolenników podejścia radykalnego programy nauczania powielają i utrwalają cały szereg znaczeń właściwych dla uprzywilejowanych grup interesów. Z tego punktu widzenia kształtowane przez ukryty program wzorce zachowań oraz kompetencje etyczne w całości mieszczą się w normach oraz praktykach społecznych systemu kapitali-

¹³ Doskonałym przykładem krytyki ekonomii politycznej edukacji w Stanach Zjednoczonych jest praca Paula Willis, w której szczegółowo wyjaśnia mechanizmy prowadzące do tego, że edukacja dzieci z klas pracujących nie stanowi już nawet obietnicy awansu społecznego. Zob. P.E. Willis, *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*, New York 1981.

¹⁴ M.W. Apple, *Ideology and curriculum*, New York 2004, 3rd ed., s. 77–98.

stycznego, które w nieuchwytny sposób kształtują doświadczenia edukacyjne w zakresie kontroli społecznej.

W ścisłym związku z podejściem radykalnym pozostaje dialektyczna perspektywa ukrytego programu. Chcąc uniknąć ślepej uliczki, do której prowadzi determinizm podejścia radykalnego, dialektyczna perspektywa nie radykalizuje wszechwładzy kapitału i stosunków społecznych. Zdaniem Giroux ukryty program, tak jak cały proces edukacyjny, nigdy nie może być jednolity. W rzeczywistości powinniśmy mówić o ukrytym programie w liczbie mnogiej, a jego pluralistyczna struktura oraz wychodzące co na jaw sprzeczności stwarzają możliwość oporu wobec społecznym mechanizmom kontroli i dominacji. Korzystając jednocześnie z kategorii metodologicznych wypracowanych w przez szkołę frankfurcką, zwolennicy podejścia dialektycznego pragną wyjść z aporii, w którą teoria ta popadła. Podejście radykalne, podobnie jak przedstawiciele szkoły frankfurckiej pierwszego okresu, stosując tak dalece posuniętą radykalną krytykę, nieuchronnie pod znakiem zapytania postawili samą możliwość projektu emancypacyjnego¹⁵. Podobnie do podejścia liberalnego zwolennicy podejścia dialektycznego podkreślają aktywność oraz sprawstwo podmiotów socjalizacji. Odrzucenie funkcjonalistycznego paradygmatu w badaniach nad ukrytym programem w edukacji otworzyło na nowo możliwości emancypacji wobec systemu. Miejszem tym nie jest jednak społecznie nietknięty i *a priori* odnaleziony „nowy ład”, ale codzienne doświadczane rzeczywistych praktyk pedagogicznych, tym razem rozumianych nie w kategoriach hegemonii, ale jako arena nieustannych konfliktów, walk i kompromisów. Doskonałym przykładem tego podejścia są badania uczestniczące¹⁶, które wykorzystując pojawiające się sprzeczności w obrębie ukrytego programu, widzą możliwość zmiany socjalizacyjnych reżimów w funkcjonujących wśród studentów i nauczycieli twórczych sposobach oporu.

Każde z prezentowanych ujęć teoretycznych ma swoje wady i zalety. Ujęcie tradycjonalistyczne zwraca uwagę na siłę oddziaływania ukrytego programu w procesie kształtowania się tożsamości zawodowych oraz kompetencji etycznych. Niemniej jednak konserwatywne rozumienie nauczania leżące u podstaw tej perspektywy zakłada całkowitą bierność podmiotów edukacji. Podejście liberalne słusznie zwraca uwagę na aktywność studentów oraz konieczność współpracy między nauczycielem a studentem przy konstruowaniu kategorii rozumienia. Jed-

¹⁵ Na temat aporii filozofii krytycznej zob. M. Paździora, *Filozofia społeczna Jürgena Habermasa jako próba przezwyciężenia aporii teorii krytycznej*, [w:] R. Frei (red.), *Ścieżki filozofii krytycznej*, Wrocław 2008, s. 103–112.

¹⁶ S. Kemmis, *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu: pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wrocław 2010.

nak zdaje się zupełnie nie dostrzegać strukturalnych ograniczeń i funkcjonalnych zadań systemu edukacyjnego w burżuazyjnym społeczeństwie. Radykalne postawienie kwestii ukrytego programu również nie przynosi oczekiwanego przełamania. W zetknięciu z wszechobecną siłą struktur dominacji oraz walki klas, proces edukacyjny zmuszony jest odgrywać jedynie funkcje adaptacyjne wobec przemożnych struktur reprodukcji kapitału. Dialektyczna perspektywa dostrzega światło w tunelu w codziennych praktykach oporu w procesie edukacji. Problem jednak w tym, że owe praktyki są możliwe do zaobserwowania jedynie na mikro-poziomie – często nieuchwytnie, wymykają się naukowym generalizacjom.

Zgodnie z definicjami z zakresu socjologii edukacji skuteczność kształcenia, to „stopień osiągnięcia celów przedsięwzięcia edukacyjnego”¹⁷. Formułowanie celów kształcenia „o określonej charakterystyce” (rodzaj, szczebel, charakter i intensywność zmian w świadomości, nawykach itp.) jest osobną sferą problemową: dość dobrze opisaną teoretycznie – począwszy od klasycznej koncepcji Blooma. Natomiast użyteczność kształcenia przekłada się na „uzyskiwanie różnego rodzaju korzyści przez podmioty społeczne (jednostki lub grupy) potencjalnie bądź faktycznie zainteresowane kształceniem”¹⁸. Używając pojęć z zakresu socjologii edukacji „skuteczność” i „użyteczność” do badań nad edukacją prawniczą chcemy ułatwić analizę tego, jakie zestawy prawniczych kompetencji realizuje system edukacji prawniczej. Oczywiście poglądy na to, jakie zestawy kompetencji są pożądane w pracy prawnika są pochodną szerszego systemu przekonań o naturze rzeczywistości społecznej oraz roli prawnika. Poglądy te najczęściej możemy spotkać w oficjalnych wypowiedziach przedstawicieli zarówno Akademii, jak i Praktyki, a także w oficjalnej dokumentacji programów kształcenia, sylwetkach absolwentów i sylabusach do przedmiotów.

Biorąc pod uwagę rozbieżność w profilach Akademickim i Praktycznym oraz rozbieżność pomiędzy deklarowanymi wartościami edukacji a jej obrazem społecznym, powstaje pytanie: *Co umożliwia harmonijne koegzystowanie dwóch rozbieżnych profili edukacyjnych i podtrzymuje obecny stan edukacji prawniczej?* Oficjalnym wyjaśnieniem jest twierdzenie, że edukacja prawnicza powinna być podporządkowana wymogom użyteczności, co wymaga odmiennych wymogów skuteczności edukacji (program oficjalny).

¹⁷ A. Boczkowski, *Skuteczność i użyteczność kształcenia jako kategorie socjologiczne*, „Przegląd Socjologiczny” 2009, 58(3), s. 93.

¹⁸ Ibidem, s. 94.

Tabela 2. Program oficjalny

Kompetencje prawnicze (pożądany efekt)	EDUKACJA PRAWNICZA
ŹRÓDŁA WIEDZY	Konflikt
PRAKTYKI WYTWARZANIA	Refleksyjność
PROCEDURY WERYFIKACJI	Użyteczność
PODMIOT	Intencjonalność poznawcza

Źródło: Opracowanie własne.

Nieoficjalnym wyjaśnieniem jest twierdzenie, że edukacja prawnicza realizuje się poprzez ujednoczenie wymogów skuteczności, co skutkuje osiągnięciem niezamierzonych i przeciwnych efektów na poziomie użyteczności.

Tabela 3. Program ukryty

Kompetencje prawnicze (ukryty program)	EDUKACJA PRAWNICZA
ŹRÓDŁA WIEDZY	Prawda profesorska/ prawda schematu
PRAKTYKI WYTWARZANIA	Dyscyplina
PROCEDURY WERYFIKACJI	Egzaminowanie
PODMIOT	Reakcyjność poznawcza

Źródło: Opracowanie własne.

Podsumowanie: poza ukryty program

Przyjęta przez nas perspektywa teoretyczna nie bierze się z prostego porównania przedstawionych modeli, ale raczej ze świadomości trudności, w jakie nieuchronnie popadły. Podstawowym punktem odniesienia pozostaje możliwość ocalenia krytycznego potencjału badań nad ukrytym programem w edukacji oraz nadzieja na zmianę zastanych praktyk. Rozpoczęty program badań nad ukrytym programem edukacji prawniczej w Centrum Edukacji Prawniczej i Teorii Społecznej prowadzić ma do stworzenia, jak to określił Giroux, alternatywnej przestrzeni publicznej, w której otwartość na dialog wszystkich stron zaangażowanych w edukację prawniczą, przyczyni się do jej gruntownej przebudowy. Jak skonstatował Apple:

Nie postrzegam kwestii projektowania programów nauczania jako problemu technicznego do rozwiązania poprzez zastosowanie zracjonalizowanych

modeli. Raczej, podążając za długą linią nauczycieli od Dewey'a do Huebner, pojmując program nauczania jako skomplikowany i ciągły proces projektowania środowiskowego. Nie należy zatem myśleć o programie nauczania jako o *rzeczach*, jako o programie nauczania lub o studiach. Zamiast tego, pomyśl o nim jako o symbolicznym, materialnym i ludzkim środowisku, które jest stale odbudowywane. Ten proces projektowania wymaga nie tylko technicznego, ale również estetycznego, etycznego i politycznego podejścia, aby w pełni reagować zarówno na potrzeby społeczne, jak i jednostkowe¹⁹.

Można wyróżnić trzy postawy na ukryty program, jakie może przyjąć dyskurs i edukatorzy prawni. Pierwsza to wyparcie – uznanie, że problem nie istnieje. Bardziej wyrafinowana wersja tej postawy może polegać na przerzuceniu odpowiedzialności np. teoretyków na dogmatyków lub odwrotnie. Kolejną reakcją może być chęć zmiany. Pojawia się tu jednak problem wzorców i środków. Skąd czerpać wzorce poprawnej edukacji prawniczej oraz środki na jej wprowadzanie. Edukacja bardziej partycypacyjna wymaga większego zaangażowania instytucji i samych studentów. Jedynym możliwym sprawdzianem czy jest ona możliwa jest praktyka. Trzecia możliwość to eksperymentowanie z edukacją. Przyjęcie, że obecna sytuacja powoduje dyskomfort studentów i edukatorów oraz może mieć niebezpieczne konsekwencje polityczne. Jednocześnie przyznanie, że brak jest wzorców pożądanej edukacji (poza mityczną „Ameryką”). Eksperyment nakierowany musi być na budowanie wspólnoty krytycznej, która podejmować będzie szeroko zakrojone badania nad edukacją prawniczą oraz dzielić doświadczeniem. Dużą rolę mogą odegrać tu sami studenci – sama ich obecność w takiej wspólnotie pozwala niwelować odtwarzanie skostniałych hierarchii.

Bibliografia

- Apple M.W., *Ideology and curriculum*, 3rd ed., New York 2004.
- Apple M.W., *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*, Routledge 2013.
- Boczkowski A., *Skuteczność i użyteczność kształcenia jako kategorie socjologiczne*, „Przegląd Socjologiczny” 2009, 58(3).
- Czarnota A., Paździora M., Stambulski M. (red.), *Nużęca konieczność. Powody podjęcia i ocena studiów prawniczych na WPAE UW*, Wrocław 2017 (raport dostępny na: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/dlibra/docmetadata?id=80007>).
- Giroux H.A., *Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition*, South Hadley, Ma. 1983.

¹⁹ M.W. Apple, *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*, Routledge 2013, s. 138.

- Kemmis S., *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*, [w:] H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu: pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wrocław 2010.
- Łętowska E., *Boska sztuka interpretacji*, [w:] A. Łopatka, B. Kunicka-Michalska, S. Kiewlicz (red.), *Prawo, Społeczeństwo, Jednostka. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Leszkowi Kubickiemu*, Warszawa 2003, s. 25–35.
- Łętowska E., *Kilka uwag o związkach między prawem i etyką*, „Nauka” 2010, 3, s. 74–81.
- Lind G., *Edukacja moralna. Teoria dwuaspektowa*, „Principia” 2013, 57–58.
- Niemcewicz J., *Sądzą nas technicy prawa*, „Gazeta Wyborcza: Duży Format” 23.10.2014, http://wyborcza.pl/duzyformat/1,141114,16844947,Janusz_Niemcewicz__Sadza_nas_technicy_prawa.html (dostęp: 28.08.2018).
- Nowak E., *Demokracja zaczyna się w umyśle. Rozwijając osobowość demokratyczną*, „Principia” 2013, 57–58.
- Paździora M., *Filozofia społeczna Jürgena Habermasa jako próba przezwyciężenia aporii teorii krytycznej*, [w:] R. Frei (red.), *Ścieżki filozofii krytycznej*, Wrocław 2008, s. 103–112.
- Stambulski M., Zomerski W., *Nużący rytuał. Aplikacja adwokacka i radcowska w Polsce*, Wrocław 2018 (w opracowaniu).
- Unger R.M., *Law in modern society*, New York 1977.
- Willis P.E., *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*, New York 1981.