



*QSR – Edycja Polska*  
*Przegląd Socjologii Jakościowej*

Tom V, Numer 2 – Lipiec 2009

<https://doi.org/10.18778/1733-8069.5.2.03>

Martyna Pryszmont – Ciesielska  
Uniwersytet Wrocławski, Polska

Ukryty program fizycznej pozadydaktycznej przestrzeni  
uniwersytetu<sup>10</sup>

**Abstrakt**

Tekst dotyczy problematyki ukrytego programu fizycznej przestrzeni, w której realizowana jest edukacja uniwersytecka. W pierwszej części podejmę próbę zdefiniowania pojęcia ukrytego programu w kontekście interesującego mnie obszaru studiów – fizycznej pozadydaktycznej przestrzeni uniwersytetu. W tym celu odwołam się do wybranych autorów i opracowań poświęconych tej problematyce. Następnie przedstawię niektóre, głównie anglojęzyczne, przykłady badań w tym obszarze. Kolejna część tekstu poświęcona będzie zagadnieniom metodologicznym. Rozpocznę od określenia problemów badawczych – pytań o ukryty program organizacji wybranych elementów fizycznej pozadydaktycznej przestrzeni uniwersytetu, tj. wejścia do budynku, klatek schodowych, korytarzy oraz holi. Następnie omówię wybrany typ oraz sposób badania, czyli jakościową orientację badawczą, w której odwołam się do aktywności fotografowania w celu zgromadzenia materiału badawczego. Analiza danych wizualnych dostarczy mi podstaw do sformułowania wniosków z badań, stanowiących próbę odpowiedzi na pytania badawcze.

**Słowa kluczowe**

ukryty program; fizyczna przestrzeń edukacji; uniwersytet; badania jakościowe; fotografia, autobiografia badacza; analiza jakościowa.

**Niejednoznaczność pojęcia „ukryty program” – rozstrzygnięcia teoretyczne**

Ukryty program jest pojęciem wykorzystywanym w wielu różnych dziedzinach i dyscyplinach naukowych, m.in. w ekonomii, historii, socjologii oraz edukacji. Co więcej, w każdym przypadku można mu przypisać nie tylko różne znaczenie, ale i zastosowanie. W swoich rozważaniach odwołam się do obszaru szeroko pojętych nauk o edukacji, ponieważ właśnie na ich terenie krzyżują się wpływy wielu dziedzin

<sup>10</sup> Artykuł jest częścią niepublikowanej pracy doktorskiej pt.: „Ukryty program edukacji akademickiej z perspektywy studentów, doktorantów i pracowników naukowo – dydaktycznych”, napisanej pod kierunkiem dr hab. Jerzego Semkova, prof. w Uniwersytecie Wrocławskim.

i dyscyplin nauki, stanowiąc tym samym interesujące źródło wiedzy o ukrytym programie.

Niemniej jednak zawężenie obszaru refleksji do nauk o edukacji nie rozwiązuje problemu różnorodności ujęć ukrytego programu, a w konsekwencji owej „niejednoznaczności” tego pojęcia. Elementem różnicującym jego rozumienie jest głównie obszar studiów nad ukrytym programem<sup>11</sup>, a także przyjęta przez autorów perspektywa teoretyczna<sup>12</sup>. Zasygnalizowana różnorodność ujęć powoduje, iż ukryty program jest jednym z tych „kłopotliwych pojęć pedagogicznych, którego nie sposób porządnie zdefiniować, a które mimo to, bardziej od wielu precyzyjnie wyznaczonych pojęć jest przydatne do badania oświatowej rzeczywistości” (Kruszewski 2002: 71).

W swoich rozważaniach o ukrytym programie skoncentrowałam się na obszarze edukacji uniwersyteckiej. Przyjmując, iż „ukryty program obejmuje wszystkie te elementy edukacji uniwersyteckiej, których nie można uznać za rezultat oficjalnego (jawnego) programu” (Bergenhegouwen 1987: 535), podstawową sprawą wydaje się być rekonstrukcja programu oficjalnego (jawnego) tejże edukacji, która umożliwi poszukiwanie treści ukrytych. Jednym z przedmiotów moich zainteresowań badawczych uczyniłam fizyczną pozadydaktyczną przestrzeń, w której realizowana jest edukacja uniwersytecka. Jak zauważa Mariusz Zemło (1996), w refleksji nad ukrytym programem edukacji, istotne są zarówno czynniki o charakterze podmiotowym (nauczyciel, uczeń), jak i czynniki przedmiotowe (formy przestrzenne, architektura, zagospodarowanie). Rekonstruując program oficjalny edukacji uniwersyteckiej<sup>13</sup> zwróciłam więc uwagę na te treści, które traktują o fizycznej

---

<sup>11</sup> Według Ewy Bobrowskiej (2006) to, co niesie ze sobą pojęcie ukrytego programu, „staje się jasne dopiero wtedy, gdy wyraźniej sprecyzuje się jakiś aspekt rzeczywistości, który właśnie jest opisywany” (s. 79). Wybór interesującego nas aspektu wyznacza więc obszar studiów nad ukrytym programem. Przykładowo mogą one obejmować m.in. funkcjonowanie wybranej instytucji edukacyjnej, podejmującej kształcenie zarówno na szczeblu szkoły podstawowej i średniej (zob. Jackson 1983; Meighan 1993; Janowski 1995; Gatto 2000; Siarkiewicz 2000; Żlobicki 2002; Nowotniak 2002; i in.), jak również na poziomie akademickim (Bergenhegouwen 1987; Dougherty, Margolis 2001; Wolan 2005; i in.), a także koncentrować się na problemach uczestników i organizatorów tejże edukacji.

<sup>12</sup> Jedną z takich perspektyw jest funkcjonalizm reprezentowany przez Philip’a Jackson’a oraz Robert’a Dreeben’a, którzy określają ukryty program jako te elementy socjalizacji szkolnej, które nie zostały założone w oficjalnym programie, ale pełnią istotną rolę w podtrzymywaniu moralnego konsensusu w społeczeństwie (Margolis, Soldatenko, Acker and Gair 2001). W opozycji do funkcjonalizmu wyłoniła się perspektywa neomarksizmu. Wśród jej zwolenników warto wyróżnić Samuel’a Bowles’a i Herbert’a Gintis’a, przedstawicieli teorii reprodukcji ekonomicznej (Melosik 1995). Zdaniem badaczy, aby kompleksowo zrozumieć to, co dzieje się w szkole należy dostrzec jej związek z ideologią kapitalizmu (Lynch 1989). Z kolei problematyka reprodukcji kulturowej, zwłaszcza roli jaką spełnia w tej mierze ukryty program edukacji, stanowił obszar zainteresowania Pierre’a Bourdieu (Lynch ibidem). Edukacja jest tu widziana jako narzędzie narzucania jej uczestnikom „arbitralności kulturowych grupy dominującej” (Bourdieu, Passeron 2006). Teorie reprodukcji zakwestionowane zostały przez zwolenników teorii oporu reprezentowanej m.in. przez Henry’ego Giroux i Peter’a McLaren’a (Melosik 1995). Autorzy ci podkreślają istotną rolę oporu i kontestacji w działaniach uczestników edukacji – uczniów, studentów i nauczycieli. Nie pozostają oni bowiem bierni i pasywni wobec ukrytego programu, ponieważ aktywnie kreują środowisko swojej socjalizacji (Margolis i In. ibidem).

<sup>13</sup> Przedmiotem poddanym analizie były formalne, zastane dokumenty na temat edukacji akademickiej, zarówno te o zasięgu ogólnym (precyzujące kwestie związane z uczelniami uniwersyteckimi w Polsce) oraz szczegółowym (odnoszące się do wybranej jednostki organizacyjnej Uniwersytetu). Odwołałam się do następujących dokumentów formalnych o charakterze ogólnym: Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków i studiów i poziomów kształcenia; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 13 kwietnia 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych studiów i poziomów kształcenia; Ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach

pozadydaktycznej przestrzeni edukacyjnej. Jak wynika z analizy określonych dokumentów formalnych, treści te odwołują się do fizycznej przestrzeni jedynie w pośredni sposób. W programie oficjalnym bowiem formułuje się ogólne uwagi dotyczące edukacji uniwersyteckiej, stanowiące jednocześnie źródło informacji na temat fizycznej organizacji przestrzeni edukacyjnej, tj. niezbędnej infrastruktury, aranżacji miejsca itd. Przy tej okazji warto zwrócić uwagę na wartości, jakie wpisane są w program oficjalny. Należy do nich m.in.: autonomia stanowiąca podstawę dla samorządności uniwersytetu współtworzonej przez społeczność akademicką. Oznacza to, iż członkowie społeczności akademickiej wspólnie wpływają na kształt realizowanej edukacji. Szczególnie akcentuje się współpracę ze studentami jako partnerami w działaniach, którzy powinni uczestniczyć i mieć wpływ na organizację oraz treść nauczania na uniwersytecie. W tym kontekście interesujące jest czy organizacja fizycznej pozadydaktycznej przestrzeni edukacyjnej sprzyja podejmowaniu wspólnych działań przez społeczność akademicką? Co ważne, omawiana wartość wyznacza także granice wolności przestrzeni uniwersyteckiej (także tej o charakterze fizycznym), bowiem one mają chronić uniwersytet z dala od obcych mu wpływów i interesów społecznych, kulturowych, czy ekonomicznych. Jak zatem chroni się ową wartość w fizycznej pozadydaktycznej przestrzeni uniwersytetu? Inną wartością promowaną w programie oficjalnym edukacji uniwersyteckiej jest demokracja i poszanowanie praw człowieka, a także nierozłączne wobec niej wartości podmiotowości, partnerstwa i równości społecznej. Interesujące wydaje się zarówno to, czy są one obecne w uniwersytecie, jak również to, w jaki sposób fizyczna pozadydaktyczna przestrzeń umożliwia ich realizację?

Uwzględniając powyższe rozważania przyjmuję, iż za ukryty program fizycznej pozadydaktycznej przestrzeni uniwersytetu uznać można taką jej organizację (np. dostępna infrastruktura, aranżacja miejsca), która przekazuje komunikat nie będący rezultatem oficjalnego programu.

W celu uzupełnienia tej definicji warto podjąć kwestię potencjalnych „twórców” i „odbiorców” ukrytego programu edukacji akademickiej. Analiza edukacji uniwersyteckiej pozwoliła na wyodrębnienie dwóch głównych twórców ukrytego programu. Po pierwsze jest nim państwo, które przy pomocy oficjalnego programu reguluje funkcjonowanie uniwersytetu. Równie ważnym źródłem ukrytego programu są uczestnicy edukacji, np. kadra administracyjna, pracownicy naukowo – dydaktyczni oraz studenci. Niektórzy z nich bowiem mogą działać zgodnie z oficjalnym „kanonem”, inni natomiast realizują alternatywne wobec tego nurtu cele i założenia. Za przykład może posłużyć tutaj problem aranżacji fizycznej pozadydaktycznej przestrzeni dokonywanej zarówno przez studentów i nauczycieli akademickich. Zdarza się bowiem, iż niektóre grupy studentów dokonują swoistej dekonstrukcji zastanej fizycznej przestrzeni, dostosowując ją do własnych potrzeb, np. z ustawionych w rzędach krzeseł tworzą półokrąg, który umożliwia im wspólną rozmowę, dyskusję itd. Natomiast inni uczestnicy edukacji (np. pracownicy

---

naukowych i tytułach naukowych oraz o stopniach i tytułach w zakresie sztuki; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 25 maja 2005 r. w sprawie warunków i trybu organizowania, prowadzenia i odbywania studiów doktoranckich oraz przyznawania i zwrotu stypendiów doktoranckich; Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, Deklaracja Bolońska (Komunikat z Pragi, Komunikat z Berlina, Komunikat z Bergen), Deklaracja Lizbońska. Interesowały mnie również następujące dokumenty formalne o charakterze szczegółowym: Statut Uniwersytetu; Regulamin Studiów w Uniwersytecie; Regulamin Studiów Doktoranckich w Uniwersytecie; Raport Samooceny; Plan Studium Doktoranckiego Pedagogiki; Plany studiów i programy nauczania pedagogiki 5-letniej magisterskiej na kierunku pedagogika; Sylwetka absolwenta pedagogiki 5-letnich studiów magisterskich na kierunku pedagogika.

sekretariatu, nauczyciele akademicy) porządkują tę przestrzeń ustawiając w rzędy porzucane w przestrzeni korytarzy krzesła. Tak więc w tym przypadku efekty ukrytego programu zależą od indywidualnych sytuacji kreowanych zarówno przez potencjalnych twórców, jak i odbiorców fizycznej pozadydaktycznej przestrzeni edukacyjnej.

### **Ukryty program fizycznej przestrzeni edukacyjnej – przykład badań**

Fizyczna przestrzeń, czyli miejsce, w którym realizowana jest edukacja oddziałuje na wszystkich uczestników edukacji. Przy czym to oddziaływanie posiada specyficzny charakter dla każdej z grup związanych z tym miejscem, tj. uczniów – studentów, nauczycieli oraz obsługi administracyjnej. Każdej z nich bowiem przyznane są określone przywileje w dostępie do tej przestrzeni (Żłobicki 2002).

Na przestrzeń fizyczną edukacji składają się m.in.: elementy architektoniczne, baza materialna, jak i otoczenie, w którym ona funkcjonuje (Gair, Mullins 2001). Stanowią one składniki tworzące przestrzeń dydaktyczną oraz pozadydaktyczną edukacji, lecz ich oddziaływanie często pozostaje poza świadomością i refleksją jej organizatorów i uczestników. W pierwszym przypadku elementem najsilniej kojarzonym z edukacją formalną jest hierarchiczny układ sali, w której odbywają się zajęcia dydaktyczne. Wówczas to spotykamy się z biurkiem nauczycielskim, które zostaje wyraźnie oddzielone i umieszczone w centralnym miejscu sali. Z kolei ławki uczniowskie, najczęściej ustawione w równoległych wobec siebie rzędach, umieszczone są frontalnie wobec miejsca nauczyciela – biurka. Układ ten pojawia się w każdej instytucji edukacyjnej – od przedszkola po uniwersytet (Meighan 1993; Żłobicki 2002; Nalaskowski 2002). Kojarzy się z konfrontacją, bitwą, podczas której wytyczane są terytoria, a każda ze stron prezentuje własną strategię walki (zastraszanie, wywoływanie zdenerwowania, hałasowanie) (Żłobicki 2002). Celem jest tu podtrzymanie hierarchii w relacjach uczestników edukacji, co sprzyja zachowaniu należytej dyscypliny i respektu wobec władzy i autorytetu (Costello 2001). Warto zauważyć jednak, iż opisany powyższy układ sali dydaktycznej wraz z przypisaną mu interpretacją nie jest jedynym skojarzeniem, jakie pojawia się w doświadczeniach uczestników edukacji. Mianowicie układ ten może być kojarzony również z ucieczką, wycofaniem i biernością. Specyfika tej przestrzeni bowiem umożliwia niektórym osobom ukrywanie się przed „wzrokiem” prowadzącego zajęcia, który nie jest w stanie nawiązać bezpośredniego kontaktu z każdym z uczestników zajęć. W ten oto sposób układ ten umożliwia „niezagrożone” funkcjonowanie osób cechujących się bierną postawą wobec edukacji.

Zdarza się jednak, że „panoptyczna” aranżacja sali dydaktycznej zostaje zastąpiona przez układ demokratyczny. Wówczas to eliminuje się układ frontalny, co w praktyce oznacza rezygnację z nauczycielskiego biurka na rzecz miejsc wspólnych. W układzie tym stoły i krzesła ustawione są w kole lub w kwadracie. Ponadto następuje przesunięcie tablicy z frontu ściany w miejsce mniej eksponowane, dzięki czemu służy ona samodzielnej pracy uczniów. Istotą tego typu organizacji przestrzeni jest zatarcie tradycyjnego podziału sali na terytorium nauczyciela i ucznia, a dzięki temu umożliwienie sprawnego porozumiewania się obu podmiotów. Warto zwrócić uwagę, iż układ ten nie jest jednak odpowiedni dla wszystkich rodzajów zajęć, np. wykładu dla dużej liczby osób. Może on jednak sprzyjać nawiązywaniu partnerskich i podmiotowych relacji między uczestnikami edukacji (Żłobicki 2002). Nie należy jednak przeceniać znaczenia aranżacji fizycznej przestrzeni edukacyjnej, ponieważ obecność wskazanych powyżej wartości

w procesie dydaktycznym w dużej mierze zależy także od prowadzącego zajęcia oraz zaangażowania studentów.

Układ o charakterze demokratycznym nie jest pozbawiony ukrytej intencji i również przekazuje pewien ukryty komunikat uczestnikom edukacji. Społeczny charakter tej aranżacji miejsca socjalizuje uczestników do przyjmowania odpowiedzialności za współuczestników zajęć oraz podporządkowywania się wspólnym normom. Tym samym są oni skoncentrowani bardziej na wspólnej aktywności, aniżeli na indywidualnych potrzebach i działaniach (Costello 2001).

Fizyczna przestrzeń edukacji stanowi więc istotny czynnik socjalizacji jej uczestników, przez co może być postrzegana jako skuteczne narzędzie społecznej stratyfikacji. Za przykład ilustrujący tę zależność posłużyć mogą badania Carrie Y. Costello (ibidem), która porównała ze sobą budynki dwóch instytucji kształcenia akademickiego na Uniwersytecie Kalifornijskim – wydział prawa oraz wydział pracy socjalnej. W wyniku analizy autorka dostrzegła, iż owa przestrzeń uniwersytetu odgrywa istotną rolę w przygotowaniu zawodowym studentów. W przypadku wydziału prawa korytarze i hole są długie i przestronne, niektóre bogato zdobione elementy architektoniczne, które pojawiają się w ich wnętrzu, zbudowane zostały ze specjalnego drewna, sprowadzonego z wybrzeży zachodniej Afryki. W rezultacie przestrzeń ta daje poczucie komfortu, wygody, a nawet pewnego rodzaju uprzywilejowania, które to podnoszą statut realizowanej w tym miejscu edukacji (Costello ibidem). Z kolei niektórym uczestnikom edukacji przestrzeń ta może kojarzyć się ze sformalizowaniem wywołując dystans, a nawet powodować ich wycofanie się z sytuacji edukacyjnej.

Natomiast w korytarzach wydziału opieki socjalnej znajdują się liczne prace plastyczne i rękodzieła wykonane przez samych studentów tejże uczelni. Prace, wykonane najczęściej przez studentki, przedstawiają fragmenty świata społecznego, np. matka z dzieckiem o różnym kolorze skóry. Taka aranżacja przestrzeni przekazuje studentom informację, iż postawą właściwą pracownikowi socjalnemu jest zaangażowanie, entuzjazm, przystępność (Costello ibidem). Z drugiej strony jednak sygnalizowanie pewnych problemów społecznych nie gwarantuje, iż postawę studiujących cechowało będzie zaangażowanie oraz otwartość na te trudne obszary życia społecznego.

Reasumując, fizyczna przestrzeń miejsca, w którym realizowana jest edukacja – architektura, baza materialna – stanowi istotny czynnik oddziaływania na jej uczestników zarówno przy pomocy jawnych, jak i ukrytych komunikatów. Z tego też powodu warunkiem świadomego uczestnictwa w edukacji jest refleksja nad tą przestrzenią, stanowi ona bowiem istotny element ich socjalizacji do określonych ról społecznych czy zawodowych. Nie należy jednak przeceniać ich wpływu traktując jako jedyny i decydujący element tejże socjalizacji.

## **Fotografia w badaniu ukrytego programu**

Przedmiotem moich badań był ukryty program fizycznej pozadydaktycznej przestrzeni wybranego uniwersytetu w Polsce. Etap gromadzenia danych prowadzony był w oparciu o określone pytania badawcze, które dodatkowo uzupełniłam fotograficzną listą tematyczną (Konecki 2005). Poniżej przedstawię pytania badawcze wraz z przyporządkowaną im fotograficzną listą tematyczną, która wyznaczała szczegółowe obszary moich zainteresowań badawczych.

Jaki ukryty program funkcjonuje w organizacji fizycznej pozadydaktycznej

przestrzeni wybranego uniwersytetu?<sup>14</sup>

a) Jaki ukryty program wyraża organizacja wejścia do budynku?

- schody prowadzące do wnętrza budynku;

b) Jaki ukryty program wyraża organizacja klatek schodowych, korytarzy i holów dostępnych w budynku?

- układ schodów prowadzących od wejścia do ostatniego piętra budynku;
- elementy meblowania obecne na klatkach schodowych, korytarzach i w holach budynku (np. stoły, krzesła, ławki, szafy, gabloty);
- elementy wystroju obecne na klatkach schodowych, korytarzach i w holach budynku (np. obrazy, tablice, prace uczestników edukacji, plakaty reklamowe);
- punkty usługowo – handlowe oraz akcje promocyjne obecne na klatkach schodowych, korytarzach i w holach budynku.

Specyfika problemów badawczych zdecydowała o umieszczeniu badań w orientacji jakościowej. Dotyczą one nie tylko wizualnie dostępnych aspektów życia społecznego, lecz przede wszystkim są one zorientowane na poszukiwanie ukrytych aspektów obecnych w tej „przestrzeni”. One to bowiem równie intensywnie oddziałują na kształt i jakość życia człowieka. Istotą badań jakościowych jest więc wykraczanie poza dane empiryczne i docieranie do niedostrzegalnych, zamaskowanych i ukrytych aspektów świata.

Ze względu na przyjęte przeze mnie założenia ontologiczne i epistemologiczne, badania posiadały swój wyjątkowy charakter. Mianowicie, zgodnie z tą perspektywą rzeczywistość społeczna widziana jest jako pełna nierówności i sprzeczności. Są one odpowiednio maskowane i ukrywane, mając na celu uprzedmiotowienie działającego w niej człowieka. Osoba badacza nie pozostaje neutralna wobec tej rzeczywistości, lecz przeciwnie – przyjmuje się, że zawsze reprezentuje on określone dyskursy i interesy społeczne (Benton, Craib 2003).

W swoich badaniach odwołałam się do aktywności fotografowania w celu zgromadzenia materiału badawczego. Fotografia umożliwiła mi unaocznienie, a następnie opisanie takich zjawisk oraz założeń, które nie mogłyby być wypowiedziane przy pomocy słów (Harper 1998). Aktywne fotografowanie było więc w tym przypadku podstawową i celową strategią badawczą zorientowaną na zgromadzenie odpowiednich materiałów empirycznych (Konecki 2005).

Istotną rolę w wybranej strategii odgrywa badacz, który wywiera duży wpływ na uzyskanie danych empirycznych (Konecki ibidem). Jest to – po pierwsze – konsekwencja pytań badawczych sformułowanych jeszcze przed rozpoczęciem badań, które mogą zawęzić horyzont poznawczy „fotografa”. W tej sytuacji badacz posługujący się fotograficzną listą tematyczną (Konecki ibidem) powinien zadbać o to, aby nie determinowała ona przebiegu badań terenowych. W tym celu powinien on pozostać otwarty na całość doświadczeń gromadzonych w trakcie badań oraz stale poszerzać listę problemów i tematów badawczych. Wpływ osoby badacza na przebieg badań wiąże się także z subiektywizmem poznawczym, który wpisuje się w tego typu poszukiwania. Mianowicie, jak już wyżej wspomniałam, to badacz decyduje o tematach swoich fotograficznych penetracji. Z kolei ich wybór, prócz znajomości wybranych teorii, w dużej mierze zależy od światopoglądu, doświadczeń

---

<sup>14</sup> Ze względu na etykę badań zachowuję anonimowość badanego uniwersytetu.

i innych elementów autobiografii badacza<sup>15</sup>. Z tego też powodu w swoich poszukiwaniach badawczych uwzględniałam założenia realizmu krytycznego, czyli połączenia stanowiska realistycznego i krytycznego w podejściu do fotografii. Perspektywa ta uwzględnia podmiotowe czy sytuacyjne czynniki znajdujące wyraz w zdjęciu (np. intencje osobiste i profesjonalne fotografa; instytucjonalne agendy, którym podporządkowane są jego działania; reprezentowane przez niego teorie itd.) przyjmując jednocześnie, iż odzwierciedla ono zawsze jakieś zjawiska czy prawidłowości społeczne (fotografia jako środek poznania dostarczający dowodów) (Sztompka 2005). Z jednej strony fotografia biernie rejestruje to, co znajduje się przed obiektywem aparatu, z drugiej strony o wyborze fotografowanego obiektu czy zjawiska decyduje subiektywizm poznawczy badacza – fotografa.

Fotografowanie nigdy nie jest działaniem neutralnym, gdyż doświadczenie przeżywane przez fotografującego bezpośrednio wiąże go z rejestrowanym obiektem – poprzez wybór perspektywy, dystansu czy kadrowanie (Olechnicki 2000: 137).

Materiał fotograficzny zgromadziłam w wybranym uniwersytecie w Polsce w okresie od grudnia 2004 roku do stycznia 2006 roku. Podczas badań, prowadzonych z użyciem cyfrowego aparatu fotograficznego, wykonałam 400 fotografii kierując się określonymi pytaniami badawczymi oraz przyporządkowaną im fotograficzną listą tematyczną. W analizie i interpretacji zgromadzonego materiału empirycznego odwołam się do jakościowej analizy fotografii.

W pierwszej kolejności pogrupowałam fotografie ze względu na problemy badawcze oraz tematy, do których nawiązywały swoim obrazem. W ten sposób otrzymałam pięć poszczególnych grup tematycznych. Mimo to, każdą fotografię zawsze starałam się umieścić w szerszym dla niej kontekście, wychodząc poza grupę, do której została przypisana. Bowiem każdy pojedynczy obraz stanowi element całości fotografowanej przestrzeni, stąd zawsze należy widzieć go w kontekście innych elementów – obrazów.

Nie poprzestając wyłącznie na zewnętrznym przesłaniu fotografii, przeszedłam do kolejnego etapu analizy – dekonstrukcji i interpretacji. Rozpoczęłam od rekonstrukcji programu oficjalnego (jawnego), który nakreśla warunki organizacyjne, jakie spełniać ma fizyczna pozadydaktyczna przestrzeń uniwersytetu (zob. część pt. „Niejednoznaczność pojęcia „ukryty program” – rozstrzygnięcia teoretyczne”). Następnie, przy pomocy zgromadzonych fotografii, analizowałam fizyczną przestrzeń uwzględniając program oficjalny. Interesowało mnie, czy i w jaki sposób owa fizyczna pozadydaktyczna przestrzeń uniwersytetu umożliwia realizację założeń wpisanych w program oficjalny. Zabieg porównywania tych dwóch źródeł wiedzy, tj. programu oficjalnego z sfotografowaną fizyczną przestrzenią, umożliwił mi docieranie do ukrytych znaczeń i sensów obecnych w tejże przestrzeni. Ukryty program przejawiał się przede wszystkim w tych obszarach sfotografowanej przestrzeni, które były

---

<sup>15</sup> Na konstrukcję autobiografii badacza składają się takie elementy jak: historia życia, kultura, język, doświadczenie, umiejscowienie w świecie i w społeczeństwie, dyskurs, któremu badacz podlega/uprawia itd. Elementy te tworzą niepowtarzalną perspektywę, z której podmiot poznający podejmuje swoje badania. Świadomość Ja badacza pozwala więc na odkrywanie ukrytych związków pomiędzy elementami jego autobiografii a prowadzonymi przez niego badaniami. W tym też sensie „wybór koncepcji uprawiania badań naukowych jest więc uwikłany w liczne decyzje związane zarówno z przekonaniami filozoficznymi i światopoglądowymi, jak i z typem doświadczeń społecznych badacza, jego/jej relacjami z ludźmi, skłaniającymi do fascynacji określoną tematyką (...)” (Piekarski 2006: 97 – 98).

niezgodne lub sprzeczne z programem oficjalnym. Za przykład może tu posłużyć brak podjazdu dla niepełnosprawnych, który sprzeczny jest z założoną w oficjalnym programie równością kandydatów w dostępie do edukacji uniwersyteckiej. Innym tego typu przykładem może być obecność plakatów reklamowych oraz akcji promocyjnych, które naruszają wartość autonomii wpisaną w program oficjalny uniwersytetu.

Chciałabym jednak podkreślić, iż przedstawiona koncepcja badania ukrytego programu fizycznej pozadydaktycznej przestrzeni uniwersytetu, przez wzgląd na specyfikę tego typu poszukiwań badawczych, posiada jednak pewne ograniczenia. Pierwszym jest trudność empirycznej konkretyzacji ukrytego programu związana z ograniczoną możliwością rekonstrukcji programu oficjalnego (jawnego). Jak wynika z analizy dokumentów formalnych poświęconych edukacji uniwersyteckiej, niewiele miejsca poświęca się w nich organizacji fizycznej pozadydaktycznej przestrzeni. Natomiast obecne w tym programie wskazówki przyjmują charakter nazbyt ogólny. Dotyczą one bowiem wartości edukacyjnych oraz zawierają uogólnione uwagi na temat organizacji procesu kształcenia akademickiego. Przez wzgląd na tę trudność, poszukiwania ukrytego programu fizycznej pozadydaktycznej przestrzeni uniwersytetu przyjmowały niejednokrotnie charakter hipotetycznych, czyli trudnych do empirycznej weryfikacji.

Inne ograniczenie wynika z odwołania się do fotograficznej listy tematycznej, w której ograniczyłam się wyłącznie do wybranych przeze mnie obszarów fotografowanej przestrzeni. W tym miejscu należy jednak wspomnieć o tych istotnych miejscach w tej przestrzeni, które zostały przeze mnie pominięte. Wydaje się, iż decydujące znaczenie miała tu moja perspektywa badawcza ograniczona rolą jaką pełniłam w tejże instytucji, tj. rola doktoranta. W efekcie nie dostrzegłam wielu interesujących miejsc w tejże przestrzeni, np. pokoje konsultacji, klub studencki, szatnie, czy też toalety. Myślę, że ciekawym zabiegiem badawczym byłoby w tym przypadku włączenie w aktywność fotografowania zarówno pracowników naukowo – dydaktycznych, jak i studentów. Dzięki temu bowiem zyskałabym znacznie szerszą wiedzę na temat interesującej mnie przestrzeni edukacyjnej i tym samym poszerzyłabym własną perspektywę badawczą.

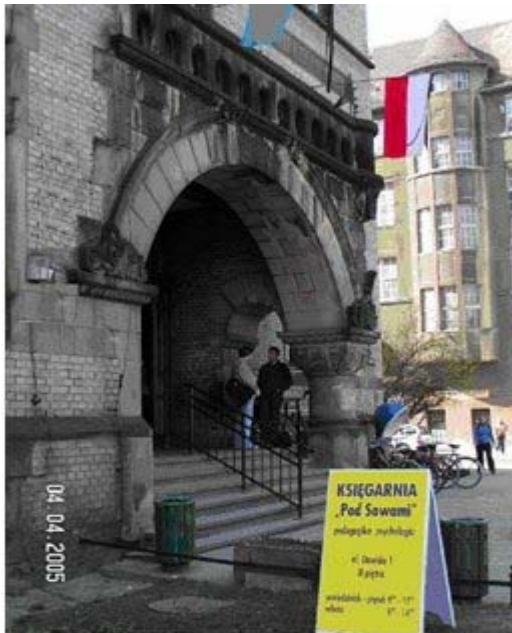
### **Ukryty program fizycznej pozadydaktycznej przestrzeni uniwersytetu – wnioski z badań**

Poniższe rozważania dotyczyć będą wyłącznie wybranego typu fizycznej przestrzeni uniwersytetu – pozadydaktycznej. Przedmiotem mojej analizy były następujące elementy dostępne w tejże przestrzeni: wejście do budynku, klatki schodowe, korytarze i hole. Wybrane elementy przestrzeni stanowią jedynie przykładowe tematy poszukiwań badawczych i w żaden sposób nie wyczerpują one listy możliwych w tym obszarze problemów i pytań. Chciałabym również zaznaczyć, iż określenie „fizyczna pozadydaktyczna przestrzeń” ma jedynie umowny charakter i zostało zdefiniowane wyłącznie na potrzeby moich badań. Trudno jest bowiem jednoznacznie zdefiniować ten typ przestrzeni, ponieważ w wielu przypadkach może się ona nakładać i pokrywać z przestrzenią dydaktyczną.

Wejście do budynku wiedzie przez schody przedzielone barierką, która wspomagać ma poruszanie się osób studiujących, w tym uczestników Uniwersytetu III wieku (fot. 1). Niestety brakuje jakiegokolwiek podjazdu dla osób niepełnosprawnych, co może świadczyć o utrudnieniu tej grupie dostępu do edukacji



uniwersyteckiej; mamy tu do czynienia z elementem ukrytego programu fizycznej przestrzeni.



Fot. 1. Wejście do budynku

Elementem charakterystycznym w fizycznej przestrzeni badanego uniwersytetu są schody prowadzące od wejścia do ostatniego piętra budynku, a także do miejsc mniej uczęszczanych, np. piwnice i strych (fot. 2, 3, 4). Stanowią one element wspólny dla uczestników edukacji w uniwersytecie, a tym samym sprzyjają ich wzajemnym kontaktom i interakcjom (fot. 3). Niestety do grupy uczestników tej edukacji należeć mogą tylko te osoby, które zdolne są pokonywać stopnie ciągnących się przez kolejne piętra schodów. Ponieważ nie wszyscy uczestnicy edukacji mogą swobodnie poruszać się po schodach, mogą one stanowić element ukrytego programu przestrzeni. Oznacza to, iż osoby niezdolne do samodzielnego poruszania się po tych schodach mają utrudniony dostęp do edukacji.



Fot. 2. Schody i klatka schodowa



Fot. 3. Schody i klatka schodowa



Fot. 4. Uczestnik Uniwersytetu III wieku pokonujący kolejne stopnie schodów

Fotografując, a następnie analizując korytarze, klatki schodowe i hole uniwersytetu, skoncentrowałam się na następujących elementach umeblowania tej przestrzeni: stoły, krzesła, ławki, szafy, gabloty. Warto zaznaczyć, iż pochodzą one raczej z różnych okresów (historycznych) i przynależą do odmiennych rodzajów i stylów wystroju wnętrz, ponadto niektóre z nich znajdują się z złym stanie (fot. 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12). Toteż wywoływać mogą one wrażenie zaniedbanej, niespójnej, bo przypadkowo zorganizowanej, przestrzeni. Niewiele jest miejsc, które tworzą warunki i atmosferę dla nawiązywania wspólnych interakcji, np. rozmów, dyskusji itd. Myślę tu o miejscach siedzących, które specjalnie zostały przygotowane na potrzeby studiujących. Stoły, ławki i krzesła, które umożliwiają takie interakcje, ulokowane są najczęściej przy ścianach, oknach (fot. 5, 6, 7, 8, 9) i pokojach konsultacji (fot. 10, 11). Niektóre zwrócone są w kierunku okien i ścian (fot. 6, 8), a inne znajdują się gdzieś na uboczu, z dala od najbardziej uczęszczanych miejsc budynku (fot. 9). Czy ukrytym programem, jaki wysyła opisana powyżej przestrzeń, może być chęć odwrócenia uwagi uczestników edukacji od tego, co dzieje się na uniwersytecie? Czy jest nim po prostu chęć zapewniania studiującym takiego miejsca, w którym mogliby oni oderwać się od miejsc najbardziej uczęszczanych i skoncentrować na własnych potrzebach? Warto zauważyć, iż wśród elementów umeblowania budynku w niektórych miejscach pojawiają się ławki (szkolne), które charakterystyczne są dla wystroju szkoły (fot. 6, 8). Ukryty program przestrzeni wyrażać mogą także ustawione w jednym szeregu krzesła (fot. 5, 10, 11, 12) sprawiając wrażenie „poczekalni” (tzw. efekt „poczekalni”). W tym sensie doświadczanie oczekiwania (np. czekanie na konsultacje, czekanie na zajęcia) może się tutaj jawić jako główna i raczej najważniejsza forma uczestnictwa w edukacji.



Fot. 5. Stół z krzesłami połączonymi ze sobą w szeregu oraz ławka służąca do siedzenia



Fot. 6. Ławki szkolne i różnego rodzaju krzesła



Fot. 7. Pojedynczy stolik i tablica „komoda”



Fot. 8. Szafa „pancerna”, szafa z dwoma krzesłami i ławką szkolną





Fot. 9. Biurko, krzesło obrotowe i dwa krzesła przy oknie



Fot. 10. Umeblowany w stół i różnego rodzaju krzesła korytarz uniwersytetu



Fot. 11. Stół i krzesła przed gabinetem nauczycielskim

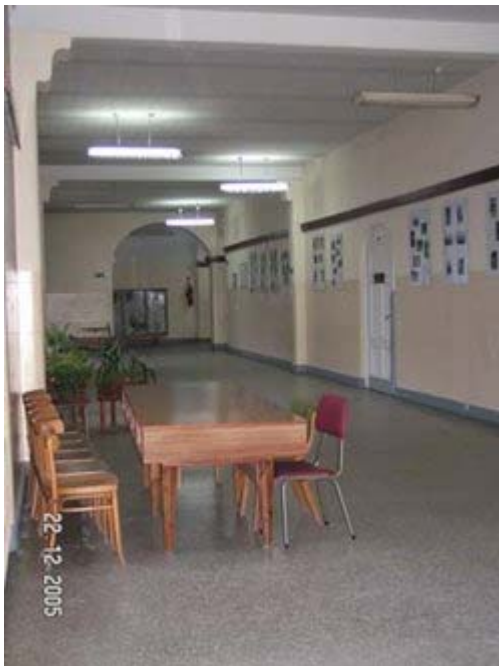


Fot. 12. Plastikowe siedzenia, kilkuosobowe krzesła, pojedyncze krzesło

Elementami, które tworzą wystrój korytarzy, klatek schodowych i holów w uniwersytecie są gabloty ekspozycyjne (w tym oszklone antyramy), gabloty informacyjne, obrazy, tablice informacyjne, plakaty, reklamy. W zamykanych na klucz gablotach ekspozycyjnych i oszklonych antyramach (fot. 13, 14, 15, 16, 23) umieszczone są m.in. wystawy okolicznościowe, fotografie kół naukowych, wyjazdów i osiągnięć studentów oraz publikacje pracowników uniwersytetu. Większość z nich nawiązuje do minionych wydarzeń, np. eksponując sukcesy uczestników edukacji, tym samym przekazując informacje o aktywności społeczności akademickiej

zaangażowanej w różnego rodzaju działania, często o charakterze pozadydaktycznym. Natomiast zamykane na klucz gabloty informacyjne (fot. 17, 18), w których znajdują się m.in. ogłoszenia i rozporządzenia władz uniwersyteckich, informacje administracyjne, plany studiów, podkreślają formalny charakter edukacji, bowiem jej uczestnicy muszą podporządkować się odgórnie założonym wymogom i obowiązkom. Innym elementem wystroju są obrazy, najczęściej malowane przez studentów dawnych roczników będące niekiedy kopią znanych dzieł (fot. 22). Zarówno obrazy, jak również gabloty ekspozycyjne (w tym oszklone antyramy), gabloty informacyjne wywołać mogą efekt „muzeum”. Oznacza on sytuację, w której eksponaty prezentowane są za szybą, nie można nimi manipulować, a jedynie oglądać zachowując odpowiedni dystans – w tej sytuacji uczestnicy edukacji mogą poczuć się jak zwiedzający „muzeum”. Warto zastanowić się jednak, jakie konsekwencje mogłaby spowodować sytuacja, w której każdy z uczestników edukacji posiadałby dostęp do gablot informacyjnych. Mogłoby zdarzyć się tak, iż niektóre informacje zostałyby usunięte lub zastąpione innymi, co w konsekwencji mogłoby spowodować pewne zakłócenia informacyjne. W tej sytuacji przyjąć można, iż opisywana organizacja przestrzeni ułatwia zachowanie pewnego porządku.

W kontraście wobec elementów o charakterze formalnym znajdują się tablice informacyjne (fot. 19), na których umieszczone są prywatne komunikaty, ogłoszenia i korespondencja. Innymi tego typu elementami są plakaty prezentujące twórczość studentów (fot. 20) oraz różnego rodzaju reklamy (fot. 21, 22, 23). Kontrast szczególnie widoczny jest w miejscach, w których funkcjonują one obok siebie (fot. 22, 23). One też wydają się szczególnym elementem ukrytego programu uniwersytetu. Jednak wśród wyróżnionych przeze mnie elementów wydają się dominować te o charakterze administracyjnym i urzędowym, co być może spowodowane jest dużą ilością tego typu informacji, która adresowa jest do uczestników edukacji.



Fot. 13. Korytarz Uniwersytetu z umieszczonymi na ścianach antyramami



Fot. 14. Antyramy przedstawiające życie Polaków w Kazachstanie



Fot. 15. Gablota ekspozycyjna przedstawiająca wyjazd studyjny kadry nauczycielskiej i studentów



Fot. 16. Gablota ekspozycyjna przedstawiająca aktywność pozadydaktyczną grupy studentów



Fot. 17. Korytarz uniwersytetu z umieszczonymi na ścianach gablotami informacyjnymi



Fot. 18. Gabloty informacyjne



Fot. 19. Tablice informacyjne



Fot. 20. Plakaty wykonane przez studentów





Fot. 21. Plakat reklamowy znajdujący się w holu wejście do uniwersytetu



Fot. 22. Plakat reklamowy i obraz



Fot. 23. Gablota ekspozycyjna przedstawiająca publikacje pracowników uniwersytetu obok plakat reklamowy

Istotną rolę w wystroju fizycznej przestrzeni korytarzy, klatek schodowych i holów Instytutu Pedagogiki odgrywają plakaty reklamowe (fot. 21, 22, 23, 24), wyeksponowane w najbardziej uczęszczanych miejscach budynku. One także wydają się kontrastować z pozostałymi elementami wystroju; czy dzięki takim zabiegom mają one wzbudzać większą uwagę uczestników edukacji? Innym rodzajem reklamy funkcjonującej w fizycznej przestrzeni są zorganizowane akcje promocyjne, np. Orsay i Laboratorium Kolastyna (fot. 24, 25, 26) lub Coca-cola (fot. 27). Dzięki atrakcyjnej formie i ułożeniu w jednym z najbardziej uczęszczanych miejsc w budynku uniwersytetu wzbudzają one zainteresowanie wielu uczestników edukacji akademickiej.



Fot. 24. Akcja promocyjna Orsay i Laboratorium Kolastyna – koło fortuny



Fot. 25. Akcja promocyjna Orsay i Laboratorium Kolastyna – porady dermatologiczne



Fot. 26. Plakat reklamowy Kolastyna w korytarzu uniwersytetu



Fot. 27. Akcja promocyjna Coca – Coli

W niektórych miejscach w fizycznej przestrzeni uniwersytetu znajdują się także punkty usługowo – handlowe, należą do nich: punkt ksero (fot. 28), bufet (fot. 29) oraz punkt sprzedaży kamieni ozdobnych<sup>16</sup> (fot. 30). Interesujące jest jednak, czy handlowy charakter i interes punktu ksero nie jest konkurencyjny, a nawet sprzeczny z działalnością biblioteki i czytelnicy uniwersyteckiej? Przykładowo uczestnicy edukacji mogą rezygnować z pobytu w czytelni na rzecz ksero, które w przeciwieństwie do książki mogą ze sobą zabrać do domu. Niemniej kserokopie mogą znacznie ułatwić edukację studiującym, np. umożliwiając im korzystanie z trudnodostępnej literatury. Ponadto obecność punktu ksero może znacznie odciążyć budżet zarówno

<sup>16</sup> Punkt ze sprzedażą kamieni ozdobnych funkcjonuje wyłącznie w niektórych okresach roku akademickiego.



uczestników jak i organizatorów edukacji, gdyż (w niektórych przypadkach) pozwalają one zaopatrzyć się w tańszy aniżeli oryginał egzemplarz książki. Kolejnym miejscem jest bufet, który świadczy usługi handlowe, ale także oferuje przestrzeń dla wspólnych interakcji między uczestnikami edukacji. Warto zauważyć, iż miejsce to należy do jednych z najbardziej obleganych i uczęszczanych miejsc w budynku.

W tym kontekście interesujące jest, czy funkcjonowanie opisanych powyżej elementów – plakatów reklamowych, zorganizowanych akcji promocyjnych i punktów usługowo-handlowych – w fizycznej przestrzeni korytarzy, klatek schodowych i holów uniwersytetu może świadczyć o efekcie „komercjalizacji uniwersytetu”? Powstały w tej sytuacji ukryty program polega na wchodzeniu do instytucji uniwersyteckiej różnych korporacji, koncernów, firm, przedsiębiorstw, które reprezentują różny, niejednokrotnie sprzeczny wobec wartości uniwersyteckich interes. Warto podkreślić jednak, iż niektóre z nich mają za zadanie ułatwić, uatrakcyjnić edukację osobom studiującym, a także kadrze akademickiej. W związku z tym trudno byłoby rozstrzygnąć, czy w tych przypadkach na uczestników edukacji silniej oddziałują wartości konsumpcyjne, które bez wątplenia związane są z ich funkcjonowaniem, czy może przeważa tu rola wspomagająca i ułatwiająca podmiotom działania edukacyjne.

Istnieje jeszcze inna wartość funkcjonowania tego typu elementów w fizycznej przestrzeni uniwersytetu, mianowicie dzięki nim zyskuje on korzyści finansowe. Jak wiemy jednym z dotkliwych problemów współczesnych instytucji uniwersyteckich jest utrata płynności finansowej, w związku z czym tego typu rozwiązania gwarantują im dodatkowe źródła umożliwiające finansowanie działalności własnej.



Fot. 28. Punkt ksero



Fot. 29. Bufet



Fot. 30. Punkt sprzedaży kamieni ozdobnych

Na koniec chciałabym omówić jeszcze ukryty program wynikający ze świątecznego wystroju fizycznej przestrzeni (fot. 31, 32, 33, 34). W niektórych przypadkach proste w swojej formie i nawiązujące do tradycji szkoły dekoracje świąteczne wywołać mogą efekt „uszkolnienia” edukacji uniwersyteckiej. Oznacza to, iż tym sposobem instytucja uniwersytecka może przybliżyć się do instytucji szkoły. Kolejna rzecz dotyczy samej tradycji Świąt Bożego Narodzenia, wpisującej się w świat wartości chrześcijańskich. Czy upublicznianie tych wartości w tej przestrzeni, tak jak ma to miejsce przy okazji eksponowania świątecznych dekoracji, nie pozostaje sprzeczne z wymiarem autonomii uniwersytetu? Być może w tej sytuacji wszyscy uczestnicy edukacji, bez względu na preferowany przez siebie system wartości i religię, zmuszeni są podzielać określone, lecz narzucone im wartości.



Fot. 31. Świąteczny wystrój klatki schodowej



Fot. 32. Świąteczny wystrój holu



Fot. 33. Świąteczny wystrój korytarza



Fot. 34. Szopka Bożonarodzeniowa na korytarzu

## Podsumowanie

Trzeba jednak zauważyć, iż źródłem elementów ukrytego programu **pojawiających** się w fizycznej pozadydaktycznej przestrzeni nie wydaje się być jakiś zamiar organizatorów edukacji, lecz niejednokrotnie problemy finansowe, jakich

doświadcza współczesna instytucja uniwersytecka. Ponadto mimo niewielkiej ilości miejsc (głównie siedzących) umożliwiających nawiązywanie wspólnych interakcji, działań, dyskusji przez uczestników edukacji, nic nie stoi na przeszkodzie, aby mogli oni swobodnie aranżować tę przestrzeń zgodnie z własnymi potrzebami. Tym sposobem możliwe jest łamanie niektórych elementów ukrytego programu, np. z krzeseł ustawionych w jednym rzędzie – efekt „poczekalni” studenci regularnie (sytuacje te mają miejsce codziennie) tworzą odpowiadający ich potrzebom układ. Kolejna rzecz, o której chciałabym wspomnieć, dotyczy problemu zachowania równowagi między formalnymi, a nieformalnymi elementami przestrzeni. W uniwersytecie wydają się dominować te o charakterze formalnym, co może być spowodowane zbyt dużym zasobem informacji, które organizatorzy edukacji muszą przekazać jej uczestnikom. Być może trudność tę należałoby rozpatrywać w znacznie szerszym kontekście, a mianowicie biorąc pod uwagę zjawisko biurokracji uniwersyteckiej. Myślę, że warto zastanowić się także nad tym, jakie efekty mogą wywołać działania zmierzające do pewnej modyfikacji fizycznej przestrzeni, a przez to łamanie niektórych elementów ukrytego programu. Za przykład może tu posłużyć dekorowanie przestrzeni Instytutu z okazji Świąt Bożego Narodzenia, czy modyfikacje tej przestrzeni z okazji „Ligi Bloków Tematycznych”<sup>17</sup>. Okazuje się bowiem, iż te bez wątpienia nieformalne elementy aranżacji fizycznej przestrzeni budzić mogą różne, często sprzeczne ze sobą, emocje wśród uczestników edukacji akademickiej.

Podsumowując chciałabym zwrócić uwagę na specyficzną cechę zjawiska ukrytego programu fizycznej pozadydaktycznej przestrzeni uniwersytetu, w której realizowana jest edukacja akademicka. Każdy jej uczestnik, w zależności od pełnionej przez siebie roli w tejże społeczności, może w różny sposób doświadczać ukrytego programu tej przestrzeni. Przykładowo inaczej mogą postrzegać te elementy organizatorzy edukacji, którzy często świadomi są przyczyn tych trudności i problemów. Z innej perspektywy natomiast postrzegać będą te problemy osoby, które nie są zaangażowane w sprawy związane z organizacją edukacji w uniwersytecie. Ponadto warto również zauważyć, iż w większości przypadków przestrzenią tą można dowolnie manipulować, dzięki czemu możliwa staje się także dekonstrukcja i łamanie poszczególnych elementów jej ukrytego programu. W związku z tym ukryty program fizycznej przestrzeni edukacji posiadać będzie zawsze inny charakter, formę i postać. Niemniej warto zauważyć, iż każdy nowy element i układ fizycznej przestrzeni edukacji zawsze wyrażać będzie jakiś ukryty program.

## Bibliografia

Benton, Ted i Ian Crain (2003) *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*. Przełożył L. Rasiński. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu

Berghenhenegouwen, George (1987) “Hidden curriculum in the university”. *Higher Education* 16

---

<sup>17</sup> „Liga Bloków Tematycznych” studentów wybranego uniwersytetu jest zabawą polegającą na realizowaniu przez poszczególne kierunki określonych zadań. Należą do nich m.in.: zorganizowanie przez dany kierunek dowolnej imprezy na rzecz pozostałych studentów; zorganizowanie dowolnej imprezy użytecznej dla środowiska; wykazaniu się umiejętnościami artystycznymi i kompetencjami z zakresu znajomości tradycji świątecznych i przystrajania uniwersytetu.

- Bobrowska, Ewa (2006) „Ukryte programy jako efekt oddziaływania stereotypowych definicji sytuacji”. *Pedagogika Społeczna*: numer 3
- Bourdieu, Pierre i Jean – Claude Passeron (2006) *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Przełożyła E. Neyman. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Costello, Carrie (2001) „Schools by the Classroom. The (Re)production of Social Stratification in Professional School Setting.” S. 45 – 59 in *The Hidden Curriculum in Higher Education*, (pod red.) E. Margolis. New York & London: Routledge
- Dougherty, Kelvin i Floyd Hammack (1997) „Druga strona uczelni: nieakademickie efekty uczelni wyższej”. Przełożył P. Kwieciński. *Acta Universitatis Nicolai Copernici Socjologia wychowania XIII Zeszyt*: 317
- Gair, Marina i Guy Mullins (2001) „Hiding in Plain Sight.” S. 21 – 41 in *The Hidden Curriculum in Higher Education*, (pod red.) E. Margolis. New York & London: Routledge
- Gatto, John (2000) *Dumbing Us Down. The hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. Philadelphia: New Society Publishers
- Giroux, Henry (1983) *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. New York: Bergin and Garvey
- Harper, Douglas (2005) „What’s New visually?” S. 747 – 762 in *The Sage Handbook of qualitative research. Third Edition*, (pod red.) N. K. Denzin, Y. S. Lincoln. Thousand Oaks – London – New Delhi: Sage Publications
- Jackson, Philip (1983) „The Daily Grind.” S. 19 – 95 in *The Hidden Curriculum and Moral Education. Deception or Discovery?*, (pod red.) H. Giroux, D. Purpel. California: McCutchan Publishing Corporation
- Janowski, Andrzej (1995) *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP
- Konecki, Krzysztof (2005) „Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej”. *Przegląd Socjologii Jakościowej*. Tom I, Numer 1. Pobrano 1 2007 r. ([http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive\\_pl.php](http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php))
- Kruszewski, Krzysztof (2002) „Kobietka i macho-chłopczyk: program przemycony”. *Ruch Pedagogiczny* numer: 1 – 2
- Lynch, Kathleen (1989) „The Hidden Curriculum: Reproduction in Education. An appraisal”. New York – London – Philadelphia: The Falmer Press
- Margolis, Eric (ed.) (2001) „The Hidden Curriculum in Higher Education”. New York & London: Routledge
- Margolis, Eric; Michael Soldatenko; Sandra Acker i Marina Gair (2001) „Peekaboo Hiding and Putting the Curriculum.” S. 1 – 19 in *The Hidden Curriculum in Higher Education*, (pod red.) E. Margolis. New York & London: Routledge.
- Meighan, Roland (1993) *Socjologia Edukacji*, (pod red.) Z. Kwieciński. Przełożyła E. Kiskurno – Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu

- Melosik, Zbyszko (1995) *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną)*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza
- Nalaskowski, Aleksander (2002) *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Nowotniak, Justyna (2002) *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*. Szczecin: Kwadra
- Olechnicki, Krzysztof (2000) „Antropologiczne penetracje wizualnych przestrzeni rzeczywistości: fotografia jako narzędzie badawcze”. *Kultura i społeczeństwo* numer 4
- Piekarski, Jacek (2006) „O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii.” S. 97 – 126 w *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, (pod red.) D. Kubinowski, M. Nowak. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Siarkiewicz, Elżbieta (2000) *Ostatni bastion. Jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”
- Sztompka, Piotr (2005) *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Wolan, Tadeusz (2005) „Diagnoza edukacyjna w ukrytym programie szkół wyższych.” S. 87 – 100 w *Polski system edukacyjny po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, (pod red.) Z. Andrzejczak, L. Kacprzak, K. Pająk. Poznań – Warszawa: Dom Wydawniczy ELIPSA
- Zemło, Mariusz (1996) „Ukryty program szkoły”. *Studia Socjologiczne* numer 1
- Żlobnicki, Wiktor (2002) *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”

## Cytowanie

- Pryszmont – Ciesielska, Martyna (2009) “Ukryty program fizycznej pozadydaktycznej przestrzeni uniwersytetu”. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, Tom V Numer 2.  
 Pobrano \_\_\_\_\_ Miesiąc, \_\_\_\_\_ Rok  
 ([http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive\\_pl.php](http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/archive_pl.php))