

# REFORMY W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

## Jerzy Gąsiorowski Niektóre problemy zawodowego szkolnictwa wyższego w Polsce

Autor – dyrektor Departamentu Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Ministerstwie Edukacji Narodowej – wyprowadza przesłanki uzasadniające koncepcję tworzenia sektora wyższych szkół zawodowych z ogólnie zarysowanej sytuacji szkolnictwa wyższego w Polsce oraz założeń programowych Ministerstwa, realizowanych od 1990 r. Poddaje również analizie zasadność obaw i obiekcji części środowiska akademickiego, niechętnie odnoszącej się do tej koncepcji.

Specyficzna sytuacja demograficzna naszego kraju, którą do 2003 r. charakteryzować będzie dodatnia wartość wskaźnika demograficznego, służy za podstawę do stwierdzenia, iż osiągnięcie założonego poziomu i tempa wzrostu współczynnika skolaryzacji w efekcie rozwoju jednego sektora szkolnictwa wyższego – akademickiego – nie jest możliwe, m.in. ze względu na liczebność kadry oraz wielkość i stan zaplecza materialnego istniejących uczelni. Aspekt ekonomiczny problemu określają roczne nakłady na jednego studenta; wielkość dotacji kształtuje się proporcjonalnie do długości cyklu kształcenia.

Artykuł zamyka prezentacja głównych założeń kierunkujących prace resortu nad projektem ustawy o wyższych szkołach zawodowych. Zdaniem Autora, w projekcie występuje tendencja do zwiększenia – w stosunku do obecnego stanu prawnego – swobody i elastyczności organizacyjnej oraz finansowej uczelni, przy wzmocnionych elementach kontroli poziomu oraz prawidłowości przebiegu procesu kształcenia.

**Uczelnie zawodowe** mają w Polsce długą tradycję. Powstałe w okresie zaborów, przetrwały do lat czterdziestych, spełniając w czasie okupacji – pod szyldem szkół średnich – rolę bazy dla konspiracyjnych uczelni akademickich. Nigdy nie stanowiły jednak zwartego, jednolitego systemu. Ich niepaństwowy charakter sprawił, iż po wojnie bardzo szybko zostały zlikwidowane lub włączone w struktury państwowego szkolnictwa akademickiego.

Już w tym miejscu warto zwrócić uwagę na to, że w okresie międzywojennym znaczący odsetek profesury akademickiej, równoległe z pracą dydaktyczną i naukową, prowadził ożywo-

ną działalność w sferze gospodarczej. Dlatego do lat pięćdziesiątych zajęcia w uczelniach akademickich – zwłaszcza na studiach technicznych pierwszego stopnia – umożliwiały studentom zdobycie sporego zasobu wiedzy i umiejętności praktycznych. Niestety, upływ czasu, a następnie wprowadzenie w życie rozporządzenia o jednoetatowości pracowników naukowo-dydaktycznych, eliminowały stopniowo z toku studiów elementy wiedzy praktycznej.

Jednakże potrzeba kształcenia zawodowego na poziomie wyższym była coraz wyraźniej dostrzegana w sferach gospodarczych. Legło to u podstaw – podjętej w latach siedemdziesiątych – próby restytuowania studiów zawodowych. Niestety, zadanie to powierzono uczelniom akademickim, w których do tego okresu przetrwało już bardzo niewielu wykładowców mających bogate doświadczenia pozauczelniane. W efekcie ta formuła kształcenia bardzo szybko zamieniła się w gorszą formę studiów akademickich (program pięcioletnich studiów magisterskich – pozbawionych w znacznym stopniu aspektów praktycznych – próbowano zmieścić w cyklu siedmiosemestralnym). Dlatego też prędko zrezygnowano z kontynuowania tej formy edukacji. To złe doświadczenie trzeba mieć na względzie, myśląc o odbudowie systemu uczelni zawodowych w Polsce.

Tymczasem w Europie powstawały takie systemy. Z bardziej reprezentatywnych trzeba wymienić niemiecki, z czteroletnimi *Fachhochschulen*, francuski – z dwuletnimi *Instituts Universitaires de Technologie*, holenderski – z czteroletnimi *Hogescholen* i niedawno utworzony austriacki z czteroletnimi *Fachhochschulen*. By dać skalę wielkości tych systemów, warto sobie uświadomić, że na około 220 wyższych szkół w Norwegii tylko 3 mają status akademicki. Podobnie ma się rzecz w Holandii, gdzie relacja liczby uczelni zawodowych do akademickich ma się jak 70 do 17, a liczba studentów jak 6 do 4. Równocześnie należy wskazać na występujący tam znacznie mniejszy odsetek bezrobotnych wśród absolwentów uczelni zawodowych.

W warunkach polskich niepodobna rozpatrywać problemu wyższego szkolnictwa zawodowego w oderwaniu od sytuacji i stanu całej sfery szkolnictwa wyższego. W okresie transformacji ustrojowej Polska weszła z wartością wskaźnika skolaryzacji (w grupie dziewiętnastolatków) na poziomie 12%. Lokuje to nas w szóstej dziesiątce państw świata. W tym czasie systemy przodujących krajów europejskich obejmowały (łącznie w uczelniach akademickich i zawodowych) już 28-30% grupy dziewiętnastolatków.

Dlatego w roku 1990 Ministerstwo Edukacji Narodowej przyjęło program zmierzający do:

- a) zwiększania liczby kształconych w tempie 1-2 punktów rocznie;
- b) przywrócenia akademickiego kształcenia wielopoziomowego (licencjat, magisterium, doktorat);
- c) wzmocnienia elementów wykształcenia ogólnego na zmniejszonej liczbie kierunków kształcenia;
- d) internacjonalizacji kształcenia w płaszczyźnie programowej i językowej;
- e) niezbędnej racjonalizacji wydatków budżetowych;
- f) integracji środowiska akademickiego;
- g) restytucji wyższego szkolnictwa zawodowego.

Z wyjątkiem dwóch ostatnich, zadania te były dotychczas w znacznej mierze realizowane. Przy okazji wyszło na jaw, w jakim stopniu system szkolnictwa wyższego minionego okresu był nieracjonalny i rozrzutny. Na przykład w latach 1990-1993, mimo wzrostu liczby studentów z 386 tys. do 590 tys., obciążenie kwalifikowanej kadry dydaktycznej osiągnęło dopiero dolny poziom wskaźników europejskich.

Niestety, pozytywnym zjawiskom towarzyszył stały spadek relatywnych nakładów państwa na szkolnictwo wyższe z 1693 na 1316 USD rocznie na studenta. Podobnie miała się rzecz w odniesieniu do pomocy materialnej dla studentów oraz w dziedzinie inwestycji budowlanych.

Z pozoru realizacja wcześniej przedstawionych celów nie wydaje się zadaniem nadmiernie ambitnym. Tak jednak nie jest ze względu na specyficzną sytuację demograficzną. Otóż nasz kraj, jako jedyne cywilizowane państwo, posiada i będzie posiadać do roku 2003 silnie dodatnią wartość wskaźnika demograficznego w grupie dziewiętnastolatków; około 3% wzrostu rocznie. Wskaźnik ten, w zestawieniu z założonym tempem wzrostu współczynnika skolaryzacji, daje efekt mnożenia. Gdyby nawet ukontentować się już osiągniętym poziomem wskaźnika, to i tak do roku 2000 (tylko w ciągu sześciu lat!) należałoby podwoić liczbę kształconych. Natomiast gdyby utrzymać dotychczasowe, założone tempo wzrostu, liczbę kształconych należy powiększyć 2,5-krotnie.

I tu na marginesie nasuwa się uwaga: Polska, borykająca się z problemami finansowymi, zmuszona jest z przyczyn płacowych i demograficznych kształcić wysoko kwalifikowane kadry na potrzeby państw znacznie bogatszych. Tak więc to, co często jest nazywane „pomocą zagraniczną dla polskiego szkolnictwa wyższego”, stanowi w istocie swoistą inwestycję.

W tym kontekście widać, że uzyskanie założonego poziomu i tempa wzrostu współczynnika skolaryzacji w efekcie rozwoju jedynie akademickiego sektora szkolnictwa wyższego nie jest ani możliwe, ani celowe. Nie pozwala na to liczebność kadry oraz wielkość i stan substancji materialnej istniejących uczelni.

Od strony ekonomicznej wypada zauważyć, że wprawdzie roczne nakłady na studenta w uczelniach zawodowych nie są niższe (w momencie tworzenia tych szkół nawet nieco wyższe) niż w szkołach akademickich, to jednak wymagana dotacja przypadająca na cykl kształcenia maleje proporcjonalnie do jego długości. To stwierdzenie jest tylko jedną z przesłanek tworzenia polskiego systemu wyższych szkół zawodowych. Druga, znacznie ważniejsza, wiąże się z przemianami ustrojowymi kraju. Otóż do racjonalnego prowadzenia rolniczych gospodarstw rodzinnych, warsztatów rzemieślniczych, małych i średnich zakładów przemysłowych, czy wreszcie w handlu wykształcenie akademickie nie jest potrzebne. Konieczne jest natomiast uzupełnienie wiedzy kierunkowej elementami ekonomii, bankowości, informatyki, prawa i lingwistyki stosowanej. Podobnych umiejętności i wiedzy wymaga odbudowywany sektor administracji samorządowej oraz lokalnej.

Oczywiście można postawić pytanie: Czy do poprawnego wykonywania wymienionych prac potrzebne jest w ogóle wykształcenie na poziomie wyższym? Odpowiedź dają częściowe badania przeprowadzone w RFN w latach siedemdziesiątych. Nakłady związane z wyższymi studiami zawodowymi właścicieli rolniczych gospodarstw rodzinnych zwracają się tam w postaci efektów ekonomicznych w ciągu 2-3 lat.

Za krótszymi, zawodowymi formami kształcenia przemawiają także częstokroć możliwości intelektualne, sytuacja rodzinna bądź majątkowa oraz aspiracje kandydatów na studia.

W aspekcie „geograficznym” za lokowaniem uczelni zawodowych w mniejszych ośrodkach przemawiają niższe koszty (tak indywidualne, jak i budżetowe), zwłaszcza związane z bazą socjalną studentów. Czynnikiem znaczącym staje się również kulturotwórcza rola uczelni, a także ściślejsze związki z rynkiem pracy.

Mimo wymienionych argumentów, koncepcja tworzenia systemu uczelni zawodowych wzbudza wyraźne opory wśród części polskiego środowiska akademickiego. Wynikają one między innymi z następujących przesłanek:

1. Przy obecnym poziomie finansowania sektora szkolnictwa wyższego tworzenie nowego systemu zagraża bytowi jego części akademickiej.

2. Powstanie wyższych szkół zawodowych „grozi” – z pozoru – zmniejszonym dopływem kandydatów na studia akademickie, a tym samym utratą pracy przez zatrudniony tam personel.

3. Środowisko akademickie, pozbawione pozauczelnianych doświadczeń zawodowych (droga życiowa większości nauczycieli wiodła najczęściej bezpośrednio z uczelni, przez doktorat do kolejnego stopnia i tytułu naukowego), z niechęcią myśli o konfrontacji z praktyką.

W odniesieniu do pierwszej z przesłanek trzeba zauważyć, że kontynuowanie dotychczasowej polityki w obszarach inwestycji, pomocy materialnej studentom oraz płac pracowników państwowego szkolnictwa wyższego przekreśla w ogóle możliwość realizacji podstawowych założeń przyjętych w 1990 r. Praktycznie rezerwy systemu uległy wyczerpaniu. Natomiast skierowanie części studentów w nurt studiów zawodowych, ze względu na niższe koszty cyklu kształcenia, może jedynie nieco poprawić sytuację, nie zmieniając jej oczywiście zasadniczo.

O ile trzecia przesłanka ma uzasadnienie, o tyle druga jest bezpodstawna. Rosnąca populacja dziewiętnastolatków gwarantuje wystarczający napływ kandydatów do wszystkich typów uczelni. Co więcej, powstanie sektora uczelni zawodowych stwarza szansę lepszej selekcji młodzieży kierowanej do szkół akademickich oraz może pomóc w częściowym rozwiązaniu niektórych problemów kadrowych w uczelniach akademickich (kwestia adiunktów, „przerosty” kadrowe w naukach podstawowych itp.).

W momencie rozpoczynania tworzenia systemu takich uczelni jawi się pytanie: Który z działających już modeli przyjąć za podstawę? W grę wchodzi w istocie dwa przodujące: niemiecki i francuski. Z głębszej analizy doświadczeń tych krajów wynika, że oba mają przeciwstawne wady: Niemcy uważają, że studia trwają zbyt długo, Francuzi zaś wydłużają cykl kształcenia. Należy również brać pod uwagę wymagania stowarzyszeń akredytacyjnych. Przeważnie dla studiów wyższych jako jeden z warunków stawiane jest minimum sześciosemestralnego cyklu kształcenia. To przesądza o wyborze opcji. Także w celu utrzymania się większości wymagań związanych z uznawaniem dyplomów trzeba założyć, że obowiązkową częścią studiów będzie semestralna, rzeczywista praktyka oraz wykonanie użytecznej pracy końcowej, a cykl powinien się zamykać egzaminem końcowym.

W istniejących systemach programy studiów poświęcają problematyce praktycznej około połowy czasu zajęć. I tu pojawia się podstawowy dylemat programowy. Z jednej strony, rynkowy charakter gospodarki i postęp technologiczny wymagają od absolwentów wielokrotnej zmiany specjalności oraz ciągłego unowocześniania wiedzy, z drugiej zaś – pracodawcy domagają się pełnej gotowości absolwentów do pracy bezpośrednio po ukończeniu studiów.

Już tylko z wymienionych czynników wynika, że prawdziwie zawodowego sposobu kształcenia nie daje się realizować w ramach obowiązującej ustawy o szkolnictwie wyższym, głównie z przyczyn kompetencyjnych i kadrowych.

W uczelniach akademickich o kształcie programu decydują rady wydziałów, w których skład praktycznie nie wchodzi członkowie o znaczącym doświadczeniu pozauczelnianym. Również przepisy dotyczące zatrudnienia i kariery nauczycieli akademickich nie stwarzają motywacji do podejmowania pracy przez specjalistów – praktyków. Także struktura i zasady działania uczelni akademickich w małym stopniu nawiązują do potrzeb środowisk lokalnych i warunków lokalnego rynku pracy. Dlatego dla uczelni tego typu konieczne jest wprowadzenie odrębnych uregulowań prawnych.

Omówione wcześniej przesłanki sprawiają, iż w rozpoczętych pracach nad projektem ustawy o wyższych szkołach zawodowych Ministerstwo Edukacji Narodowej zakłada rozdzielenie funkcji administracyjnych i dydaktycznych.

W sferze administracyjnej przewiduje się wprowadzenie rady szkoły jako organu złożonego z przedstawicieli pracodawców, lokalnego samorządu i organizacji gospodarczych. Organem jednoosobowym, w tym obszarze, chcemy uczynić kanclerza (prezydenta, prowostę).

W sferze dydaktyczno-naukowej pozostałaby tradycyjna funkcja rektora i senat.

W fazie początkowej (trudno powiedzieć, jak długiej) planuje się przekazanie uczelniom akademickim funkcji nadzoru nad poprawnością i poziomem kształcenia w przedmiotach podstawowych. Nie wyklucza to oczywiście – po okrzepnięciu wyższej szkoły zawodowej – jej całkowitego usamodzielnienia. W każdej jednak fazie uczelnia zawodowa powinna być jednostką wydzieloną organizacyjnie i finansowo. Wskazują na to zarówno doświadczenia niemieckie, jak i wspomniany polski eksperyment z lat siedemdziesiątych. Wymagają tego także warunki zatrudnienia nauczycieli (jako reguła: umowa o pracę z możliwością stabilizacji po wieloletnim sprawdzeniu) oraz zasady ich wynagradzania. Płace bowiem muszą motywować do podejmowania pracy doświadczonych wykładowców-praktyków (pracownicy banków, przedsiębiorcy itp.).

*Nota bene* pozyskanie wykładowców-praktyków mających odpowiednie przygotowanie dydaktyczne, a także takie skonstruowanie programów studiów, które zapewni równowagę między wiedzą podstawową i zawodową, stanowią zasadniczą trudność w uruchamianiu systemu.

W dziedzinie stanowisk nauczycielskich przewidujemy tylko trzy poziomy: instruktor (odpowiednik asystenta), wykładowca i profesor. Zakładamy również, iż profesorem wyższej szkoły zawodowej będzie mogła zostać, po spełnieniu określonych warunków, osoba mająca jedynie stopień doktora nauk.

Ogólnie rzecz biorąc, w projekcie występuje tendencja do zwiększenia – w stosunku do obecnego stanu prawnego – swobody i elastyczności organizacyjnej oraz finansowej uczelni (łatwość i duże tempo dostosowywania się do zmian na rynku pracy), przy wzmocnionych elementach kontroli poziomu i prawidłowości przebiegu procesu kształcenia przez organy predestynowane do tego merytorycznie.