

SZKOLNICTWO WYŻSZE – MOŻLIWOŚCI I OGRANICZENIA ZMIAN

Jan Szczepański Granice reform szkolnictwa wyższego

Rozważając problem reformowania szkolnictwa wyższego autor stawia tezę, iż z jednej strony podlega ono stałemu procesowi przeobrażeń, z drugiej zaś – mimo niejednokrotnie gwałtownych zmian formacji społecznych, kryzysów politycznych oraz nowych oczekiwań formułowanych wobec kształcenia – niektóre elementy rzeczywistości szkolnictwa wyższego cechuje trwałość, powodująca, że wykazuje ono daleko mniejszą podatność na zmiany niż otaczający je świat.

Analizując różnorodne elementy funkcjonowania uczelni i ich znaczenie dla powodzenia kształcenia i wychowania autor przypisuje decydującą rolę stosunkowi, który zachodzi między nauczycielem i uczniem. Podkreśla znaczenie „autonomii kompetencji” (polegającej na tym, że nauczyciela obowiązuje ponad wszystko lojalność wobec metody naukowej, logiki i poprawności rozumowej, wobec treści badań i sprawdzonych niezawodnie tez) oraz „autonomii dydaktyki” (lojalność wobec metod skutecznego działania dydaktycznego). Ów zakres rzeczywistości uczelni najtrudniej ulega przekształceniom. Jeśli w tej sferze reforma osiągnie sukces, można się spodziewać trwałych i istotnych zmian.

Wiek dwudziesty przynosił częste reformy szkolnictwa wyższego zarówno w krajach o rozwiniętej cywilizacji technicznej, jak i w państwach dopiero wstępujących na drogę do tej cywilizacji. Zmiany te miały zróżnicowane podłoże, różne też motywy kierowały reformatorami. Przyczyny częstych przeobrażeń tkwiły zarówno w siłach wewnętrznych szkół, w postępie nauki, zmianach technicznych wyposażenia uczelni, zmianach struktury społecznej studentów itp., jak i w czynnikach zewnętrznych, którymi były rewolucje społeczne zmieniające ustroje polityczne, rozwój cywilizacji technicznej i konsumpcyjnej, rewolucje techniczne i naukowe w kulturze, wymagające dostosowania szkół wyższych do nowych treści ideologicznych, potrzeby kształcenia licznych kadr koniecznych dla rozwoju przekształcanej gospodarki itp. W pewnej mierze reformy te były kontynuacją zmian dokonywanych w wieku XIX, kiedy to rozpoczynał się wielki proces modernizacji gospodarki i życia codziennego, wreszcie – przeobrażeń całych państw (np. tworzenie imperiów politycznych). Toteż zmiany przeprowadzane w szkołach wyższych w XX wieku – zarówno te o dużej skali, jak i drobniejsze ulepszenia, często odwoływały się do wielkich reform wieku XIX, takich jak np. reforma Humboldta w Prusach po zakończeniu wojen napoleońskich, która wywarła wielki wpływ na szkolnictwo wyższe nie tylko w Niemczech, ale w całej Europie.

Po dwóch wojnach światowych i wielkich rewolucjach politycznych, a także w wyniku rewolucji w nauce i technice, szkoły wyższe poddawano reformom w celu dostosowania ich do nowych potrzeb i wymagań. Równocześnie i stopniowo, prawie niepostrzeżenie, dokonywały się przeobrażenia w pracy nauczycieli akademickich i administracji uczelni, w badaniach naukowych prowadzonych w szkołach wyższych, w treściach nauczania, w traktowaniu studentów, w życiu organizacji studenckich itp. Szkolnictwo wyższe ulega zatem stałym procesom przemian.

Z drugiej jednak strony łatwo dostrzec, że – mimo wojen, rewolucji, zmian formacji społecznych, upadku jednych państw i powstawania innych, reform religijnych i politycznych, masowych migracji, kryzysów gospodarczych oraz przeobrażeń w kulturze – niektóre elementy rzeczywistości szkół wyższych cechuje *zadziwiająca trwałość*, istnienie mechanizmów niezmiennych od stuleci. Szkolnictwo wyższe wykazuje daleko mniejszą podatność na zmiany niż otaczający je świat.

Także w Polsce szkoły wyższe niejednokrotnie opанowane były gorączką reform i zmian. Po odzyskaniu niepodległości w wyniku pierwszej wojny światowej, kiedy organizowano nowy system szkolnictwa narodowego, mającego służyć odrodzonej ojczyźnie, starano się dostosować go do potrzeb tworzonej demokracji, państwowości i gospodarki. Szkoły miały być ponadto spoiwem trzech byłych zaborów, żyjących i rozwijających się odmiennymi drogami. Ale już na początku lat trzydziestych rząd sanacji rozpoczął nową reformę, dyktowaną „kultem państwa”. W 1939 r. mocarstwa okupujące nasze ziemie zredukowały i zmieniły polskie szkolnictwo. Po wyzwoleniu szybko odbudowywano szkolnictwo wszystkich szczebli i przystosowywano je do potrzeb konstruowanej wówczas demokracji ludowej. W czasach PRL zmiany w szkolnictwie wyższym były permanentne. Po upadku realnego socjalizmu zaczęła się nowa era reform.

*

Wystarczy jednak chociażby pobieżna obserwacja szkół wyższych, by stwierdzić, że w wieku kłęsk i przewrotów, mimo silnych nacisków zewnętrznych, szkoły te zachowały wiele nie zmienionych lub mało zmienionych elementów struktury, metod nauczania i organizacji badań, obyczajów, a także przepisów prawnych. I gdy teraz rozpoczynamy nowy okres przemian, warto postawić sobie pytanie: dlaczego poprzednie reformy, chociażby te stosunkowo niedawne, z okresu „władzy ludowej”, przeszły jak gdyby po powierzchni, niejako obok zasadniczych cech szkół wyższych, nie zmieniając wszakże ich „istoty”. Odpowiedź na to pytanie dostarczy, jak sądzę, ważnych elementów dla wiedzy o naturze zmian w szkołach wyższych i pozwoli na opracowanie skuteczniejszych metod tworzenia efektywnego szkolnictwa.

Na uważne zbadanie zasługuje zjawisko, które można nazwać „pedagogiczną kłęską realnego socjalizmu”. Jak wszyscy doskonale pamiętamy, socjalizm budowano przez uspołecznienie (a dokładniej – upaństwowienie) środków produkcji oraz przez dyktaturę PZPR: podporządkowanie wszystkich sfer życia społeczeństwa kontroli partyjnej, sprawowanej przez rozbudowany aparat służb policyjnych, a także przez planową gospodarkę, która eliminowała szerszą inicjatywę prywatną (zwłaszcza produkcyjną) oraz dążenie do dobrobytu jednostek przez dobrobyt społeczeństwa. Taki ustrój społeczno-ekonomiczny wymagał swoistych postaw, przekonań i motywacji jednostek, by te zechciały się intensywnie zaangażować w proces jego tworzenia. Otóż owych „ludzi socjalizmu” miały dopiero ukształtować szkoły oraz inne instytucje wychowujące i kształcące. Ta nadzieja zawiodła – „człowiek socjalizmu” pozostał nie zrealizowanym ideałem. Realny socjalizm upadł, ponieważ nie

istnieli ludzie, dla których był on budowany. Dlaczego ten wielki eksperyment, trwający dziesięciolecia, angażujący całość gospodarki społecznej oraz potężnego aparatu państwowego, zakończył się zupełnym niepowodzeniem i pod koniec lat osiemdziesiątych kadry jego budowniczych rozplynęły się po cichu?

Reformy szkolnictwa wyższego przeprowadzone w PRL zasługują na dokładne przestudiowanie przez tych wszystkich, którzy chcą tak zreformować szkoły wyższe, aby stały się one instytucjami kształcącymi kadry budujące w Polsce kolejny ustrój demokracji parlamentarnej, a także kadry dla gospodarki rynkowej, zwłaszcza przedsiębiorców.

Mówiąc, że proces ten zasługuje na zbadanie, mam na myśli przede wszystkim analizę metod wychowania i nauczania z punktu widzenia ich efektywności. Badania te mogą pokazać, dlaczego pedagogika realnego socjalizmu okazała się nieskuteczna, co w niej zawiodło, jak w świetle tych doświadczeń rysuje się problem skuteczności czy nieskuteczności reform szkolnych, zwłaszcza szkół wyższych. Jakie warunki i czynniki uczyniły reformy szkół wyższych w PRL dysfunkcjonalnymi? Jakie składniki rzeczywistości szkoły zostały pominięte, nie wykorzystane, jakie złudzenia i tezy nie sprawdzone potraktowano jako odbicie realnego procesu, jaką przyjęto definicję studenta jako członka społeczności akademickiej i jaką mu przypisano rolę? Trzeba także ustalić, jakie wewnętrzne siły szkoły zostały nienaruszone przez reformy, jakie zaś zmienione tylko częściowo, tak że mogły podtrzymać tożsamość uczelni, przeciwstawić zmianom elementy tradycji, a przede wszystkim zachować istotne czynniki procesu nauczania i funkcjonowania uczelni jako środowiska wychowawczego. Nie wnikając bliżej w te procesy, można stwierdzić, że to właśnie nieformalne mechanizmy funkcjonowania szkoły okazały się skuteczniejsze niż cała siła partii i administracji, a także wyróżnień i przywilejów, jakie niosły ze sobą przedsięwzięcia reformatorskie.

*

Postawmy więc pytanie: co składa się na rzeczywistość szkoły wyższej i które jej części ulegają reformie najłatwiej, są najczęściej zmieniane i czy są to składniki istotne dla kształcenia i wychowania? Rzeczywistość szkolnictwa wyższego jest złożona; składają się na nią następujące elementy:

a) *Składniki materialne* – budynki, ich wyposażenie techniczne, laboratoria z koniecznym sprzętem, pomoce naukowe, biblioteki itp. Te składniki dla utrzymania, reperowania i odnawiania wymagają wyspecjalizowanej kadry;

b) *Struktura formalna* – podział na wydziały, instytuty, katedry, zakłady i inne komórki funkcjonalne konieczne do utrzymania uczelni w ruchu;

c) *Studenci* – „jako niezbędny element szkoły” (by zacytować słynne powiedzenie) oraz *proces nauczania* – jako jej czynność konstytutywna, są „elementem docelowym” reform szkolnictwa. Poziom nauczania i jakość wykształcenia stanowią ostateczny sprawdzian skuteczności reform, które przecież są podejmowane po to, aby zmienić czy ulepszyć kształcenie, a zatem i jakość absolwentów;

d) *Zespoły nauczycieli akademickich*, czyli wszystkie kategorie profesorów, adiunktów, wykładowców, asystentów i nauczycieli pomocniczych, zatrudniane po to, by przez prowadzenie badań pomnażać wiedzę naukową i wykorzystywać wyniki tych badań w doskonaleniu nauczania;

e) Tutaj dotykamy sprawy najważniejszej. Istotą szkoły wyższej (jak zresztą każdej szkoły) jest bowiem to, co zachodzi między nauczycielem i studentem. Ocena osobowości nauczyciela akademickiego jest oceną jego wpływu na studentów. Proces nauczania jest

podstawową funkcją szkoły i w nim przejawiają się nie tylko cechy społeczne obu partnerów tego stosunku, ale przede wszystkim ich indywidualność. Wszelkie próby reform podejmowane w różnych okresach dziejowych, zmierzające do unifikacji oddziaływań, tak by nauczyciel przekazywał uczniom tylko te treści, które zostały zaaprobowane przez władze (państwowe, partyjne, kościelne czy inne) nigdy nie osiągały w pełni swoich celów. Widzieliśmy to chociażby w PRL, gdzie – mimo wielu wysiłków PZPR – szkoły wyższe opuszczali absolwenci bardzo zróżnicowani pod względem cech indywidualnych. Otóż ten składnik szkoły wyższej, zwany skrótowo *stosunkiem między nauczycielem i uczniem*, rozstrzyga o wynikach każdej reformy i – dodajmy od razu – zapewnia uczelniom oraz całemu szkolnictwu wyższemu wysoką „stopę niezmienności”. Tutaj bowiem dochodzi do głosu zjawisko, które można nazwać „autonomią kompetencji”, polegające na tym, że nauczyciela obowiązuje ponad wszystko lojalność wobec metody naukowej, wobec logiki i poprawności rozumowań, wobec treści badań oraz sprawdzonych niezawodnie tez. W procesie nauczania występuje podobna „autonomia dydaktyki” (tj. metod skutecznego nauczania) i lojalność wobec owych metod jest obowiązkiem zawodowym nauczyciela. Właśnie ten zakres rzeczywistości szkolnictwa najtrudniej ulega zmianom, ale jeżeli tutaj reforma osiągnie sukces, to będzie on trwały;

f) Ściśle powiązany z tym czynnikiem jest *proces kształcenia nauczycieli akademickich i przygotowywania ich do zawodu*. W relacji nauczyciel – student ten pierwszy zajmuje pozycję dominującą, to on jest przewodnikiem po systemach wiedzy, jego zachowania są wzorem do naśladowania. Jakość nauczycieli stanowi zatem o jakości uczelni;

g) *Programy nauczania, organizacja zajęć* studenta, *sposób prowadzenia zajęć* przez nauczyciela, jego *postawa* wobec wiedzy i faktów, o których naucza, stanowią zespół procesów niezmiernie trudnych do zreformowania;

h) *Autonomiczne kryteria oceny nauczycieli i kierowników uczelni*. Niezależnie od jakichkolwiek ocen formalnych i urzędowych, w społecznościach akademickich wytwarzają się miary, według których ocenia się wiedzę, umiejętności pedagogiczne, charakter i poglądy nauczyciela. Także w tej sferze reformy wywołują małe zmiany;

i) Każdy system szkolnictwa (czy nawet poszczególne uczelnie) wyznaje mniej lub bardziej wyraźne *poglądy ideologiczne*. Mówimy więc o uniwersytetach liberalnych, katolickich, socjalistycznych itp. Ważność ideologii jest zmienna, gdyż niektóre deklarowane ideologie nie muszą być uznawane na serio, a ponadto ich wpływ na procesy badań, a nawet nauczania, bywa ograniczony;

j) *Współpraca międzynarodowa szkół wyższych*, tworzenie organizacji zawodowych i naukowych, kreujących wzory funkcjonowania uczelni, innowacje dydaktyczne i metody badań naukowych. Wiek XX przyniósł silny rozwój takich organizacji, poczynając od tych związanych z ONZ, a kończąc na porozumieniach i umowach o współpracę między dwiema uczelniami z różnych krajów.

Te schematycznie i niewyczerpująco wskazane elementy rzeczywistości wyższej uczelni czynią z każdej szkoły bardzo złożony system, którym kierują władze szczególnie zhierarchizowane: od kierowników zakładów, dyrektorów instytutów, dziekanów wydziałów, rektorów, do państwowych władz administracyjnych, ulokowanych w ministerstwach i innych urzędach państwowych. Uwagę reformatorów skupia właśnie ten system szkoły: możliwości jego sprawnego zarządzania i kierowania, ponieważ stosunkowo łatwo go zmienić. Jest to oczywiście złudzenie, któremu administracyjni reformatorzy chętnie ulegają, nie dostrzegają bowiem, że ten system ma swoje doniosłe uzupełnienie w dramatach, które stale rozgrywają się w uczelniach.

*

Jeżeli zatem chcemy reformować szkoły wyższe jako poszczególne uczelnie, to musimy zaczynać inaczej niż wtedy, gdy chcemy reformować „całe szkolnictwo” jako jednolity system. Ale zostawmy na razie to zagadnienie i zapytajmy, jakie elementy szkoły wyższej są „reformowalne”, które pojawiły się w nich w XX w., a które sięgają do tradycji średniowiecza?

Otóż łatwo stwierdzić, że reformy szkolnictwa wyższego są najczęściej traktowane jako zmiany w poszczególnych uczelniach, a przeobrażenia systemu sprowadzają się do unifikowania administracji, przepisów prawnych, nadania szkołom ujednoczonego regulaminu działania bądź do zmian w sposobach powoływania szkół, ale rzadko dotyczą spraw najważniejszych. Wiąże się to z wiedzą na temat *relacji student – nauczyciel*. Relację tę możemy regulować formalnie, ale przepisy prawa nie mogą zmienić elementów psychologicznych i osobowościowych, wobec których każdy wysiłek reformatorski pozostaje bezradny. Analitycy szkolnictwa wyższego poświęcają temu zagadnieniu sporo uwagi, jednakże dotychczas nie została opracowana metoda pokierowania owym stosunkiem. Sądzę, że od strony formalnej można zmierzać do opracowania informacji dla nauczycieli i studentów, mówiącej o wadze oraz mechanizmach zjawiska, a także dającej nauczycielom akademickim chociażby elementarne wskazówki, jak odkrywać i rozwijać indywidualność studenta i to nie tylko w kilkuosobowych grupach seminaryjnych, lecz również w masowych audytoriach.

Przytoczone powyżej wyliczenie różnych elementów rzeczywistości szkoły wyższej pozwoli na zorientowanie się, które z nich można zmieniać ustawami oraz decyzjami władz politycznych, administracyjnych i gospodarczych, które – jednorazowymi decyzjami rektorów, senatów, rad wydziałów itp., które zaś może zmieniać tylko sam nauczyciel akademicki, stale i systematycznie doskonalący swój warsztat pedagogiczny oraz naukowy.

Wiedziałem wiele reform szkół wyższych. Gdy w 1932 r. wstąpiłem na Uniwersytet Poznański, studenci – endecy podejmowali strajki i inne postacie walki przeciw reformie przeprowadzanej przez Janusza Jędrzejewicza, sanacyjnego ministra wyznań religijnych i oświecenia publicznego. Od 1945 r. mogłem obserwować wiele zmian przepisów prawnych mających szkoły wyższe uczynić uczelniami socjalistycznymi. Otóż wszystkie te reformy, z którymi się stykałem i w których sam uczestniczyłem jako członek różnych zespołów, dotyczyły przede wszystkim form organizacyjnych funkcjonowania uczelni (np. zmiany katedr w instytuty, czasu trwania studiów, liczby godzin zajęć dla studentów poszczególnych lat, liczby godzin poświęconych danym przedmiotom, wprowadzaniu czy likwidacji „przedmiotów ideologicznych”, zasad powoływania dziekanów i rektorów, czasu trwania kadencji rektorów). Z punktu widzenia władz administracyjnych i politycznych są to zagadnienia doniosłe. Patrząc wszakże przez pryzmat elementów rzeczywistości szkoły wyższej, należy stwierdzić, iż zmiany te dotyczą spraw drugo- i trzeciorzędnych. Nie zmieniają niczego w relacji student – nauczyciel, a więc w kwestii najważniejszej dla kształcenia, nie zmieniają kręgów i grup nieformalnych, stanowiących zasadniczy element środowiska wychowawczego szkoły, nie wpływają na sposób prowadzenia badań naukowych, nie zmieniają kryteriów ocen pracowników nauki, nie przeobrażają wreszcie dydaktyki poszczególnych przedmiotów, słowem – *nie dotykają istoty szkoły wyższej*.

W tym właśnie stanie rzeczy widzę zasadniczą granicę reform uniwersytetów i innych uczelni wyższych. O tym trzeba pamiętać, gdy znowu przekształcamy szkoły wyższe, zmieniamy sposoby administrowania nimi, rektorów mianowanych zastępujemy wybieralnymi, tworzymy demokratyczne i autonomiczne ciała uczelniane, eliminujemy sposoby planowania, czyniąc uczelnie podmiotem, a nie przedmiotem „planowej obróbki”. Czy te zabiegi

osiągają cel: tzn. lepszych absolwentów, lepszych pracowników nauki, lepszych pedagogów? Na odpowiedź trzeba będzie poczekać. Zmiany w uczelniach zachodzą powoli, a ponadto są one także kształtowane przez zmiany w systemie finansowania oraz kontroli administracyjnej szkół, a wreszcie – przez przeobrażenia ideologiczne: od różnych postaci i elementów socjalizmu do swoistego liberalizmu i demokracji. Ale to już są zagadnienia wymagające osobnego omówienia. Tutaj stawiam tezę, że *naciski zewnętrzne najczęściej wywołują jedynie pozory zmian*. W latach 1948-1955 studenci szkół wyższych byli poddani bardzo silnej presji politycznej w metodach wychowania, a jednak rok 1956 wykazał, że te wysiłki uzyskały minimalny sukces. Nie miały one wpływu na istotne procesy funkcjonowania szkół.