

Maria Wójcicka Problemy drożności systemu edukacji

Komunikat z badań

W artykule podjęty został problem drożności systemu edukacji i perspektyw osiągnięcia wewnętrznej integracji w warunkach autonomii uczelni, a także intensywnego rozwoju różnych form dotychczas niedrożnego nurtu kształcenia pomaturalnego. Szkolnictwo wyższe staje obecnie wobec problemu reorientacji poglądów młodzieży na jakość matury. Znacznie szersze niż dotychczas preferowanie szkoły średniej zawodowej, jak również szkolnictwa pomaturalnego sektora państwowego i niepaństwowego, skłania ku przypuszczeniu, że w ciągu najbliższych lat może ulec poważnym zmianom baza rekrutacyjna do studiów wyższych.

Autorka artykułu prezentuje rezultaty badań pilotażowych, przeprowadzonych wśród słuchaczy III roku uniwersyteckich i kuratorskich kolegiów językowych. Zaprezentowany materiał empiryczny wskazuje, iż objęta badaniami młodzież traktuje w większości przypadków studia w kolegium jako etap nauki w drodze do dyplomu uniwersyteckiego.

Z badań wynika również, że proces dywersyfikacji poziomu studiów i dyplomów akademickich, który rozpoczął się przed kilkoma laty, jest przede wszystkim podporządkowany wewnętrznym potrzebom instytucji wyższego wykształcenia, nie zaś reakcją na zewnętrzne potrzeby (rynek pracy, różnicowanie się poziomu i jakości wykształcenia przyszłych kandydatów na studia itp.).

W konkluzji autorka stwierdza, że konsekwencją tendencji do zamykania drogi do studiów absolwentom szkół pomaturalnych, jaką wykazuje szkolnictwo wyższe w odniesieniu do absolwentów kolegiów kuratorskich, może być rozpoczynanie każdego etapu kształcenia od egzaminu wstępnego na I rok. Nie wydaje się to być inicjatywą godną wsparcia ani z ekonomicznego, ani też z indywidualnego punktu widzenia.

Szkolnictwo ponadśrednie i półwyższe: nowa jakość

Funkcjonujący w Polsce od wielu lat jednolity system studiów magisterskich doprowadził z jednej strony do zatrudniania absolwentów wyższych uczelni poniżej ich kwalifikacji, z drugiej – do deprecjacji dyplomu i obniżania motywacji do studiowania. W opisanej sytuacji podjęcie przez uczelnie prób mających na celu tworzenie pośrednich szczebli kształcenia między maturą a dyplomem magisterskim trzeba uznać za ważny aspekt dokonujących się zmian. Każdej gospodarce potrzebni są bowiem pracownicy, do których należy utrzymanie i zapewnienie funkcjonowania istniejącej infrastruktury, czyli pracownicy umysłowi średnich szczebli.

Półwyższy poziom wykształcenia nie zyskał sobie dotychczas stałego miejsca w naszym systemie edukacji. Programy kształcenia specjalistów umiejących w przyszłości sprostać wymaganiom na wyższym poziomie niż ten, który zapewnia zasadnicza czy średnia szkoła zawodowa, pojawiały się w strukturach instytucji wyższego wykształcenia sporadycznie. Poziom ten miał jednak szansę zaistnieć na kierunkach technicznych, kiedy to w 1965 r. za-

częły powstawać – obok politechnik – wyższe szkoły zawodowe (inżynierskie). Na skutek silnej presji środowiska tych nowych ośrodków na osiągnięcie statusu akademickiego¹, w 1973 r. przyznano im prawo do prowadzenia studiów magisterskich. Tym samym zostały zrównane – przynajmniej formalnie – uprawnienia absolwentów politechnik i wyższych szkół inżynierskich.

Od tego czasu praktycznie przestały istnieć studia na poziomie nieakademickim, jeśli nie liczyć zaocznych i wieczorowych kierunków inżynierskich.

Jak można sądzić, w warunkach poszerzenia autonomii szkół wyższych sytuacja ta będzie ulegać zmianie. W wielu uczelniach już od jakiegoś czasu trwa proces przekształceń strukturalnych. Obok programów magisterskich uruchomiono 2-letnie studia na kierunkach technicznych i w innych dziedzinach, 4-letnie kursy inżynierskie, a także 3-letnie studia zawodowe, wiodące do tytułu licencjata.

Motywy rozwijania sektora kształcenia półwyższego są różne. Z sondażu przeprowadzonego przez Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego wynika jednak, że do najczęściej podawanych przyczyn tworzenia programów studiów półwyższych (licencjat, inżynierskie), należą uwarunkowania wewnętrzne². Krótsze od magisterskich cykle kształcenia dają uczelniom możliwość zwiększenia liczby studentów przyjmowanych na I rok, a tym samym – zapewnienia szkole wyższych dotacji z budżetu państwa. Są to zatem w większym stopniu próby poszukiwania sposobów umożliwiających przetrwanie w warunkach kryzysu niż odpowiedź na potrzeby przekształcającej się gospodarki.

Z mniejszą częstotliwością uczelnie wskazują – w kontekście zmian strukturalnych – na warunki tworzenia i prowadzenia kierunków studiów, określone przez Radę Główną (*Uchwała...* 1991): kierunki, które nie spełniają wymagań dotyczących liczby samodzielnych pracowników naukowych, niezbędnej w przypadku kursów magisterskich, przemianowywane są na studia zawodowe.

Wreszcie trzeci powód różnicowania przez uczelnie poziomu kursów kształcenia – to zainteresowanie młodzieży kierunkami studiów ocenianymi jako korzystne z punktu widzenia przyszłej pracy. Najsilniej reprezentowane są tu kierunki ekonomiczne i zarządzania, w tym hotelarstwo, rachunkowość i finanse, bankowość i marketing. Oprócz uczelni ekonomicznych, szczególną aktywność w tworzeniu sektora kształcenia zawodowego w wymienionych dziedzinach wykazują uniwersyteckie wydziały ekonomiczne i zarządzania.

W strukturach uniwersyteckich funkcjonują ponadto od roku 1990 – jako samodzielne szkoły – 3-letnie kolegia języków obcych. W pierwszym roku było ich 16; w roku akademickim 1992/1993 działalność dydaktyczną rozpoczynały już 22³.

Procesowi dywersyfikacji poziomu studiów i dyplomów towarzyszy rozwój szkolnictwa niepaństwowego na poziomie ponadśrednim. Od 1990 r. realizowane są ponadto resortowe projekty kształcenia nauczycieli w 3-letnich kolegiach.

Z punktu widzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej istotnym argumentem wspierania „krótkich cykli kształcenia” jest poważny deficyt nauczycieli, szczególnie dotkliwie odczuwany w przypadku nauczania języków obcych, choć nie tylko. Jest to zatem reakcja na realnie istniejące potrzeby zatrudnienia.

¹ Z podobnym zjawiskiem borykały się niemieckie landy po uruchomieniu szkół zintegrowanych (*Gesamthochschulen*) (Cerych, Sabatier 1986).

² W roku akademickim 1992/1993 w sondażu uczestniczyło 70% uczelni spośród uniwersytetów, politechnik, akademii ekonomicznych i rolniczych. Skierowane do uczelni pytania dotyczyły nowo tworzonych stacjonarnych kursów kształcenia półwyższego (kolegia, studia zawodowe, inżynierskie, techniczne).

³ Na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej.

W roku 1990 uruchomiono przy kuratoriach oświaty 30 nauczycielskich kolegiów języków obcych: w roku szkolnym 1991/1992 było ich 43. Od 1991 r. funkcjonują też kolegia nauczycielskie innych specjalności, których w roku szkolnym 1992/1993 było 31⁴.

O rozwijaniu niepaństwowego sektora szkolnictwa na poziomie pomaturalnym przesądza w całości zainteresowanie młodzieży atrakcyjnymi – w jej odczuciu – perspektywami zatrudnienia. Jeśli szkoły te prowadzone są zgodnie z obowiązującymi przepisami, korzystają z uprawnień przysługujących kolegiom publicznym.

W porównaniu z zakresem rozwoju półwyższego szczebla kształcenia w strukturach szkolnictwa wyższego, sektor pomaturalny – zwłaszcza jego część prywatna – osiągnął znacznie szerszą skalę. Pierwsze doświadczenia, jakich już dostarczyli tegoroczni absolwenci kolegiów nauczycielskich, wskazują na potrzebę określenia miejsca tego ogniwa szkolnictwa w całościowo ujmowanym systemie edukacji narodowej.

Dotychczas szkoły pomaturalne miały dość specyficzny charakter – i to zarówno z merytorycznego, jak i formalnego punktu widzenia. 2-3-letnie szkoły pomaturalne, przeznaczane w zasadzie dla maturzystów bez zawodu, a także tych, którzy nie dostali się na studia, przygotowywały do pracy na poziomie niższym niż pełne 5-letnie średnie szkoły zawodowe. Dla planujących dalszą edukację stanowiły natomiast ogniwo zbędne, nie respektowane przy ubieganiu się o indeks studencki⁵. Inaczej mówiąc, wybór szkoły pomaturalnej był równoznaczny z wyborem określonej drogi do studiów dla tych, którzy zamierzali je podjąć. Funkcjonujący jako jednolity – magisterski – system studiów wyższych nie był przystosowany do innego typu kandydatów niż maturzyści, najchętniej po liceum ogólnokształcącym.

Różnicowanie szans edukacyjnych młodzieży w teoretycznie drożnym systemie kształcenia stanowi w tradycji powojennej wyraźny akcent rządowej polityki. Można znaleźć wiele dowodów na to, że zamykanie drogi do edukacji, zwłaszcza do wyższego wykształcenia, traktowane było jako sposób na zapewnienie gospodarce specjalistów średniego poziomu. Dotyczyło to w równym stopniu absolwentów techników, liceów zawodowych, jak i szkół pomaturalnych (Osiński 1977; Osiński 1985).

Obecny, różnicujący się system studiów zwiększa – jak się wydaje – możliwości uwzględniania dotychczasowych lat nauki kandydatów – charakteru matury, ale i dorobku powyżej szkoły średniej.

Z punktu widzenia szkolnictwa wyższego istotną przesłanką podejmowanych prób uelastycznienia struktur kształcenia powinna być już dziś mocno zaznaczająca się reorientacja poglądów młodzieży na jakość matury. W roku szkolnym 1993/1994 najwięcej kandydatów na jedno miejsce przypadało w liceach ekonomicznych, a dopiero na drugim miejscu znalazły się średnie szkoły ogólnokształcące. Może to stanowić zapowiedź poważnych zmian jakości bazy rekrutacyjnej do studiów wyższych.

Wiele przesłanek zdaje się wskazywać na zmianę – w stosunku do przedstawionego – usytuowania szkół pomaturalnych (państwowych i niepaństwowych) w obecnie tworzonego systemie szkolnictwa zawodowego.

Szkoły zawodowe (kolegia) o uprawnieniach instytucji publicznych funkcjonują pod patronatem podstawowych jednostek organizacyjnych uczelni, które pełnią wobec nich funkcje opiekunów naukowych i dydaktycznych. Daje to gwarancje – bądź przynajmniej

⁴ Na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej.

⁵ W zasadzie tylko system 2-letnich studiów nauczycielskich zapewniał możliwość kontynuowania nauki – z zaliczeniem dotychczasowych lat studiów – w wyższych szkołach pedagogicznych.

tylko podstawy do oczekiwania – że proces kształcenia w tych szkołach będzie utrzymany na wysokim poziomie merytorycznym.

Jest to ważna cecha, korzystnie wyróżniająca obecne szkoły pomaturalne od funkcjonujących dotychczas. Druga – dotycząca niepaństwowego sektora tych szkół – to odpłatność za naukę. Zarówno wymienione, jak i inne dokonujące się przeobrażenia mogą prowadzić do zmiany, w tym także do wzrostu aspiracji edukacyjnych młodzieży wybierającej tego typu szkoły. Jest to dosyć prawdopodobne, ponieważ rosnącym możliwościom kształcenia w szkołach pomaturalnych nie towarzyszą równocześnie zachęty finansowe do podejmowania pracy po ich ukończeniu; np. w taryfikatorach obejmujących uposażenie nauczycieli ten poziom wykształcenia traktowany jest na równi z maturą. Może to poważnie wpływać na decyzje młodzieży dotyczące jej dalszych planów, m.in. istotnie wzmacniając zamiar kontynuacji nauki na pełnych studiach wyższych.

Jeśli sformułowana hipoteza jest prawdziwa, to istotne wydaje się określenie, czy – i jeżeli tak, to w jaki sposób – w procesie restrukturyzacji szkolnictwa wyższego znajdują wyraz ewentualne potrzeby edukacyjne tej nowej kategorii absolwentów szkół ponadśrednich.

Częściowej ilustracji zasygnalizowanych problemów – tylko w odniesieniu do młodzieży z państwowych kolegiów⁶ – dokonamy na podstawie wyników badań pilotażowych, którymi objęto 382 słuchaczy III roku studiów stacjonarnych uniwersyteckich (192) i kuratoryjnych (190) nauczycielskich kolegiów języków obcych⁷. W sumie spośród 46 szkół powołanych w 1990 r. do badań wybrano 11, czyli prawie 25%⁸.

Badania przeprowadzono na przełomie 1992/1993 r. (listopad – luty) w czterech ośrodkach wielkomiejskich oraz w pięciu mniejszych, będących siedzibami kolegiów kuratoryjnych.

Zawodowe i edukacyjne aspiracje słuchaczy kolegiów językowych

Charakterystyki wyróżnionych kategorii słuchaczy kolegiów – uniwersyteckich i kuratoryjnych – są bardzo do siebie zbliżone, jeśli chodzi o płeć, poziom wykształcenia ojców oraz typ ukończonej szkoły średniej. Wśród badanych zdecydowaną przewagę (82%) stanowiły kobiety: około 45% słuchaczy ma ojców z wykształceniem wyższym, a 39% – średnim bądź niepełnym wyższym. W 93% słuchacze kolegiów językowych są absolwentami liceów ogólnokształcących.

Pod względem omawianych cech struktura słuchaczy obu typów kolegiów językowych jest porównywalna do analogicznej struktury w uczelniach przyjmujących najwyższy odsetek młodzieży z rodzin inteligentnych, w których przynajmniej jedno z rodziców ma wyższe wykształcenie. Tradycyjnie do uczelni tych należały akademie medyczne i uniwersytety, a ostatnio również – akademie ekonomiczne. Znajduje to potwierdzenie w badaniach przeprowadzonych w 1992 r. (Białecki, Najduchowska 1992)⁹. Spośród objętych badaniami studentów I roku, 56% w akademiach medycznych, 39% w akademiach ekonomicznych i

⁶ Projektowane są badania sektora niepaństwowego szkół pomaturalnych.

⁷ Stanowi to 70% rocznika obu typów wybranych do badań szkół.

⁸ Sześć kuratoryjnych i pięć uniwersyteckich.

⁹ Do badań wylosowano co piąty wydział uczelni podlegających Ministerstwu Edukacji Narodowej oraz akademie medyczne; objęto nimi kandydatów oraz studentów I roku przyjętych na te wydziały w roku akademickim 1992/1993.

36% na uniwersytetach ma ojców z wykształceniem wyższym. W sumie, około 85% tej młodzieży z pierwszego typu uczelni, 78% – z drugiego i 71% – z trzeciego pochodzi z rodzin ze średnim i ponadśrednim wykształceniem (Najduchowska 1992); analogiczny odsetek w odniesieniu do słuchaczy kolegów językowych wynosi 84¹⁰.

Jeśli chodzi o typ ukończonej szkoły średniej, to słuchacze kolegów językowych najbardziej odpowiadają strukturze studentów I roku akademii medycznych – w 97% absolwentów liceów ogólnokształcących (Najduchowska 1992).

Poziom wykształcenia rodziców i typ ukończonej szkoły średniej należą do czynników silnie różnicujących aspiracje edukacyjne młodzieży. Do studiów tradycyjnie kandyduje największy odsetek młodzieży po liceum ogólnokształcącym, z rodzin inteligentkich, w których najczęściej przynajmniej jedno z rodziców ma wyższe wykształcenie. Zbliżony skład słuchaczy kolegów językowych i elitarnych, ze względu na te cechy, uczelni pozwala sądzić, iż kolegia nauczycielskie mogą stanowić tylko etap nauki w drodze do dyplomu szkoły wyższej. Przypuszczenie to potwierdzają zresztą przedstawione dalej wyniki badań.

Trzecia spośród cech znajdujących odpowiedniki w ogólnych charakterystykach studentów – płeć – najbardziej przybliżyła skład słuchaczy kolegów do studentów I roku wyższych szkół pedagogicznych – 75% kobiet (Najduchowska 1992).

Pozostałe cechy, wykorzystane w badaniach słuchaczy kolegów, opisują już tylko wewnętrzne zróżnicowanie między poszczególnymi kategoriami respondentów. W kolegiach uniwersyteckich studiuje młodzież dużo starsza: ponad 20% ukończyło szkołę średnią w 1985 r. albo nawet wcześniej; 27% ma własne mieszkania, a 12% – ukończone inne pełne studia wyższe¹¹.

W obu kategoriach badanych większość doznała wcześniej przynajmniej jednego niepowodzenia na egzaminie wstępnym na studia. Słuchacze kolegów – to w 49% kandydaci nie przyjęci na studia filologiczne. Przeważająca większość słuchaczy uniwersyteckich (86%) i kuratorskich (72%) kolegów językowych podejmowała próby zdobycia indeksu studenta wyższej uczelni (rys. 1).

Z badań wynika ponadto, że szkoła pomaturalna wzmocniła aspiracje młodzieży do uzyskania dyplomu uniwersyteckiego. Dotyczy to przy tym nie tylko tych, którzy już kiedyś wcześniej ponieśli klęskę. Spośród respondentów, którzy zdawali egzamin wstępny wyłącznie do kolegium, 60% zamierza dalej studiować a 18% ma inne plany, całkiem nie związane z pracą.

Równocześnie dla poważnego odsetka młodzieży nauka w kolegium stanowiła „odłożenie” realizacji planów edukacyjnych, lecz nie rezygnację. Tylko 25% uniwersyteckich i 14% kuratorskich słuchaczy kolegów wyraziło zamiar podjęcia pracy po ukończeniu nauki (rys. 2)¹². Pozostali mają w planach kontynuację nauki – przeważnie na filologiach – bądź też chcą „robić coś innego”, co bywa równoznaczne z łączeniem nauki i studiów – często poza granicami kraju.

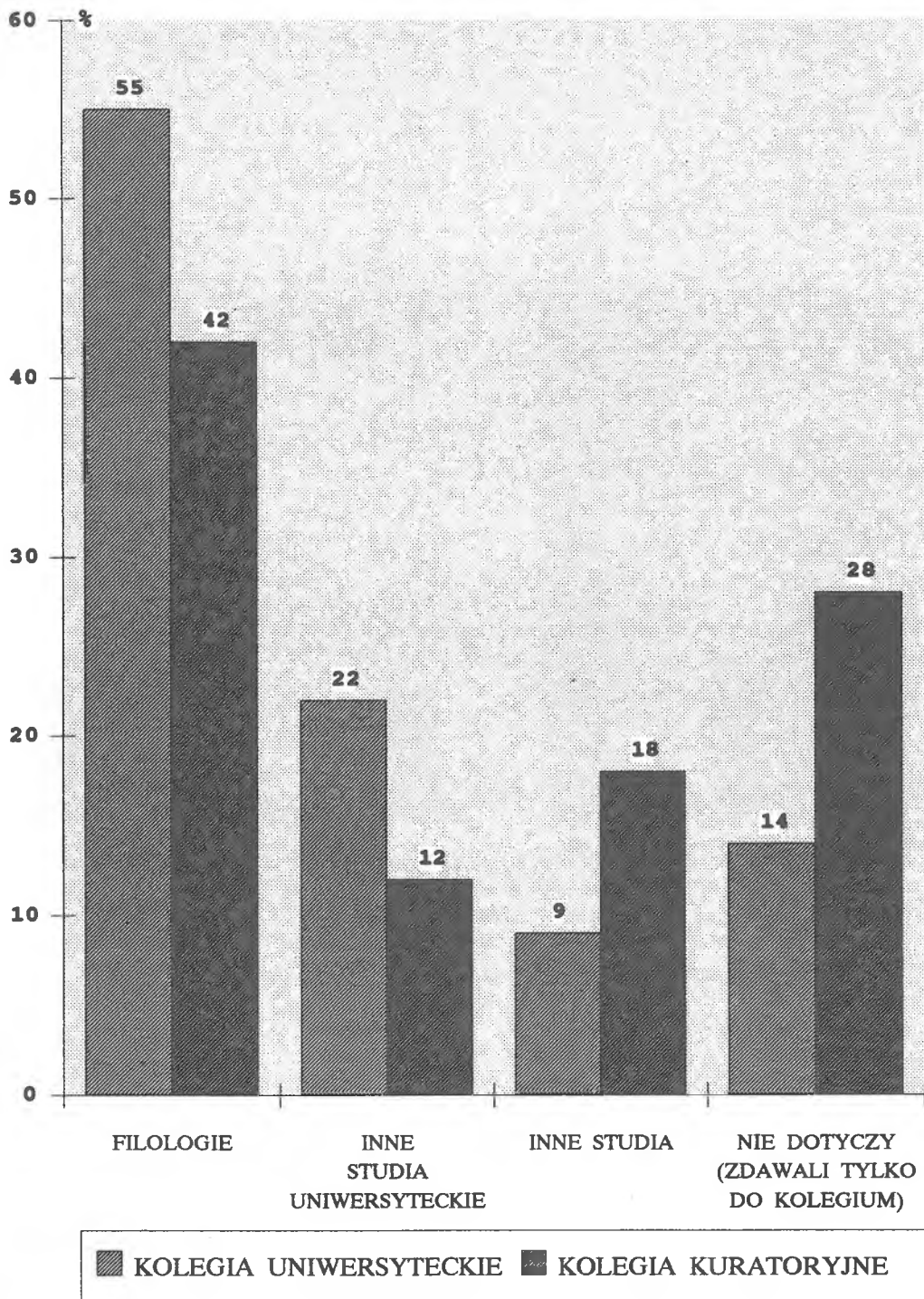
Trudno przesądzać, w jakim zakresie możliwa okaże się realizacja składanych przez młodzież deklaracji. Przytoczone dane wskazują jednak wyraźnie, że aspiracje słuchaczy kolegów językowych zdecydowanie bliższe są pełnym uniwersyteckim studiom niż pracy.

¹⁰ Pomimo iż słuchacze kolegium pochodzą z rekrutacji w roku 1990/1991, stosunkowo duża sprawność w tych szkołach upoważnia do porównań ze studentami przyjętymi w roku akademickim 1992/1993.

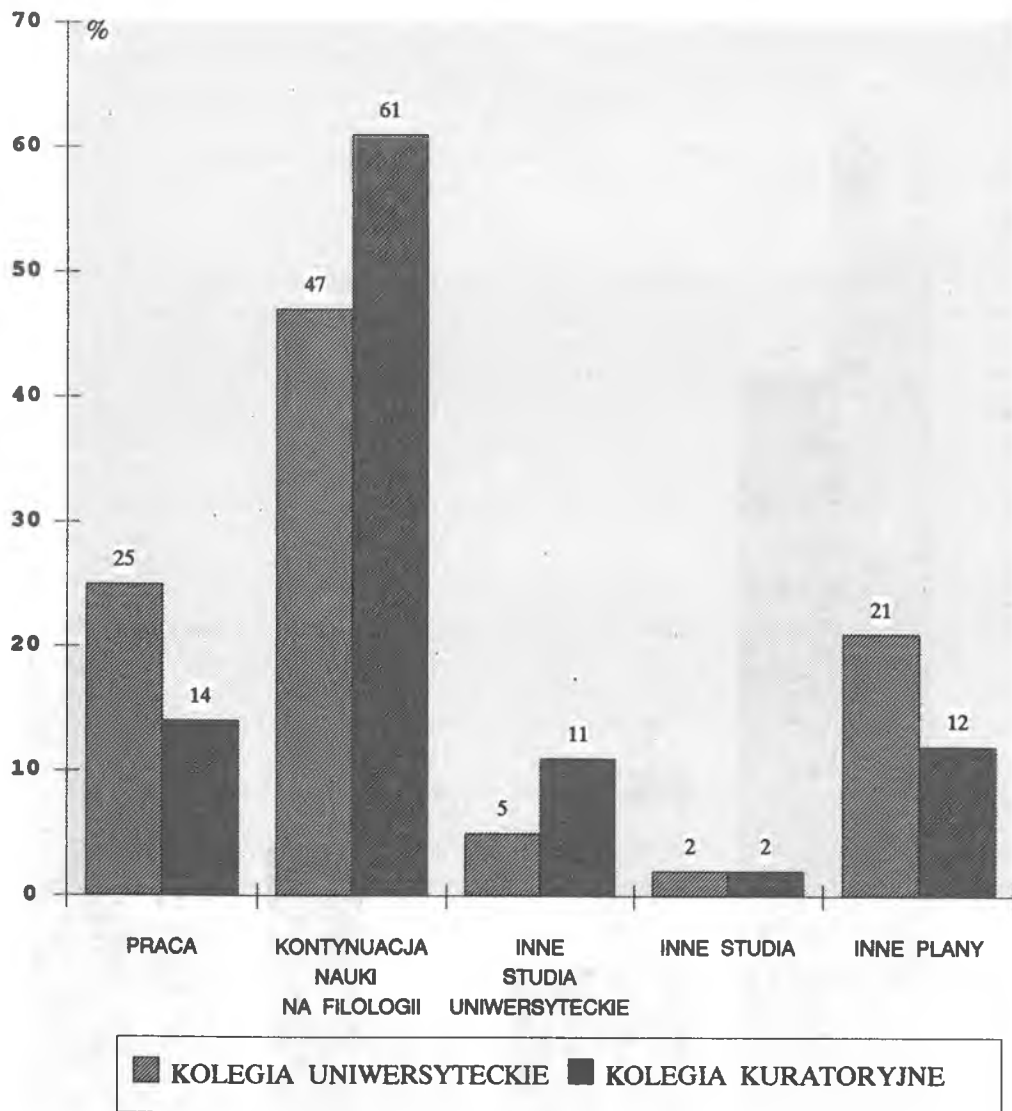
¹¹ W odniesieniu do słuchaczy kolegów kuratorskich analogiczne wartości wynoszą: 6%, 9%, 1%.

¹² Różnicę w tym zakresie między omawianymi kategoriami respondentów tłumaczyć może fakt, iż znaczny odsetek młodzieży z kolegów uniwersyteckich ma już ukończone inne pełne studia wyższe.

Rysunek 1
Niepowodzenia na egzaminach wstępnych przed podjęciem nauki w kolegium



Rysunek 2
Plany słuchaczy po ukończeniu nauki w kolegiach uniwersyteckich i kuratorskich



Pytanie o najbardziej i najmniej odpowiadający respondentom charakter pracy nie spotkało się w związku z tym z większym zainteresowaniem; na pierwszą jego część nie udzieliło odpowiedzi 30% respondentów, a na drugą – 46%. Rysunek 3 pokazuje jednak wyraźnie zarysowane tendencje. Z pewną akceptacją spotyka się praca nauczyciela, lecz jedynie w szkole średniej i wyższej. Natomiast szkoła podstawowa – w pierwotnych założeniach główne miejsce pracy absolwentów kolegiów nauczycielskich – odrzucana jest przez 1/4 badanych¹³.

Jak na uniwersytet?

W trakcie realizacji badań nie było jeszcze ostatecznych rozstrzygnięć odnoszących się do przyszłych uprawnień zawodowych respondentów ani też do możliwości dalszej nauki. Zwraca uwagę bardzo niski stopień poinformowania – nawet w przybliżeniu – w obu tych kwestiach, a zwłaszcza w interesującej znaczny odsetek słuchaczy obu typów kolegiów sprawie – warunków kontynuacji studiów. Dotyczy to także tak podstawowej informacji, jak stopień czy nazwa dyplomu ukończenia nauki w kolegium (rys. 4).

Niewątpliwy wpływ na prezentowane przez respondentów poczucie niepewności miały poglądy kierownictwa szkół na temat edukacyjnych i zawodowych perspektyw ich słuchaczy. Z rozmów przeprowadzonych z dyrektorami kolegiów wynikał ogólnie niechętny stosunek już do samego poruszania spraw związanych z drożnością systemu kształcenia, traktowanego jako „wywoływanie problemu, którego nie ma”. Utrwalaniu – słusznego zresztą – poglądu, iż kolegia mają charakter studiów zawodowych, a w związku z tym – z czym już można się nie zgodzić – nie odpowiadają kryteriom stosowanym na kierunkach filologicznych – miał służyć wymóg podpisania przez kandydatów do niektórych kolegiów zobowiązania podjęcia pracy w szkole zaraz po ukończeniu nauki.

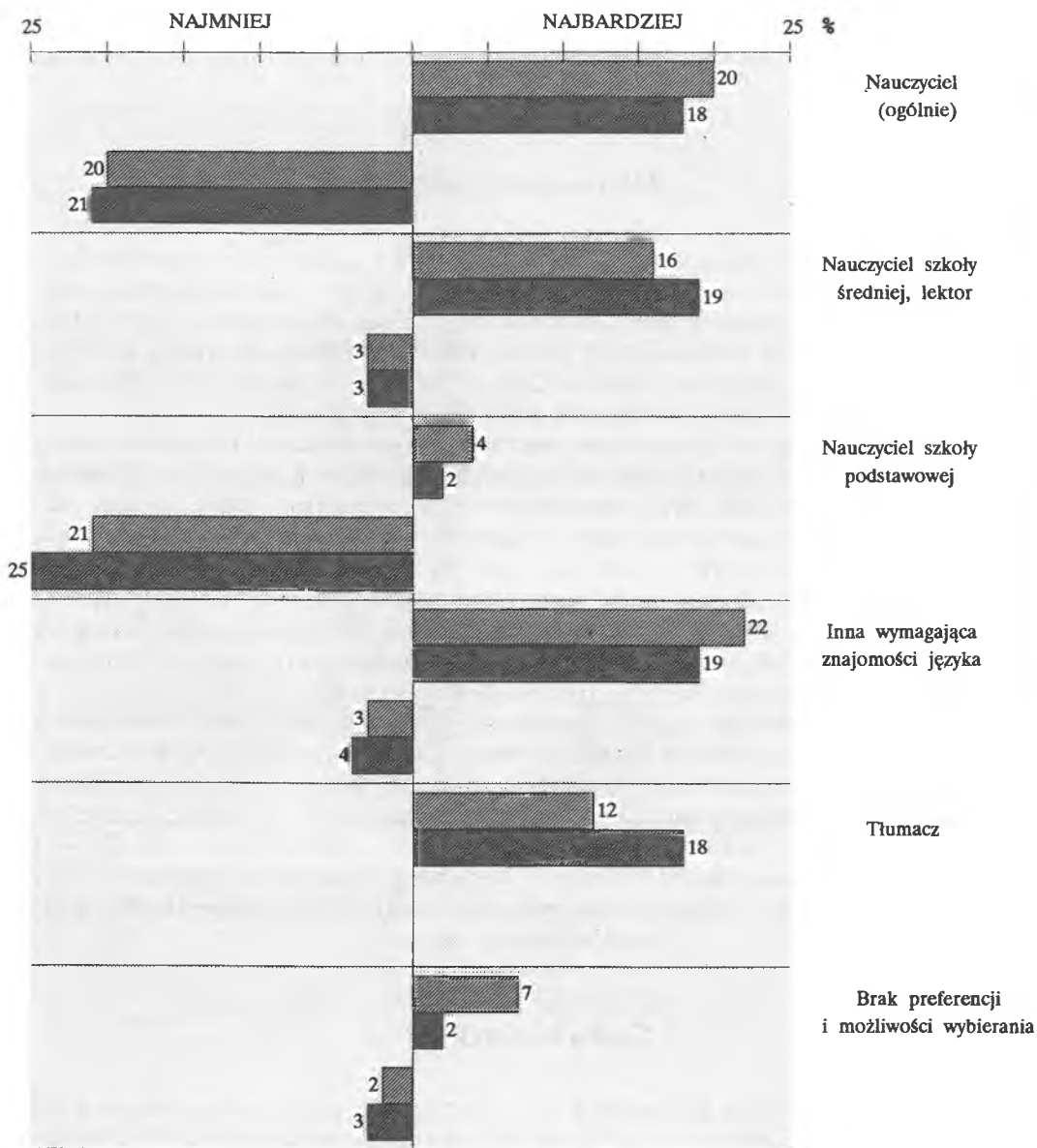
W nielicznych szkołach, objętych obserwacją, nauczyciele informowali o możliwości kontynuacji nauki na uniwersytecie. Z tego punktu widzenia sprzyjające warunki zaczęły stwarzać kierunki filologiczne, które przeszły na system kształcenia 3 + 2 (kurs podstawowy i magisterski). Absolwentom kolegium wskazywano możliwość zachowania bezpośredniej drożności w przypadku wyboru sekcji metodycznej, choć pozostałe – językowa i literacka – były dla nich również dostępne po uzupełnieniu brakujących egzaminów. Były to jednak tylko rozwiązania dyskutowane przed zajęciem oficjalnych stanowisk przez senaty uniwersytetów.

Co na to uczelnie?

Kategorie absolwentów uniwersyteckich i kuratorskich kolegiów językowych różniła forma potwierdzenia zdobytych kwalifikacji. Kolegia uniwersyteckie mają prawo do wydawania dyplomu ukończenia wyższych studiów zawodowych z tytułem licencjata, a kuratorskie – dyplomu ukończenia nauczycielskiego kolegium języków obcych. To rozróżnienie ma daleko idące konsekwencje, jeśli chodzi o szanse dalszej nauki. O ile bowiem *licencjat* daje uprawnienia do kontynuacji studiów (na warunkach określonych przez uczelnie), to

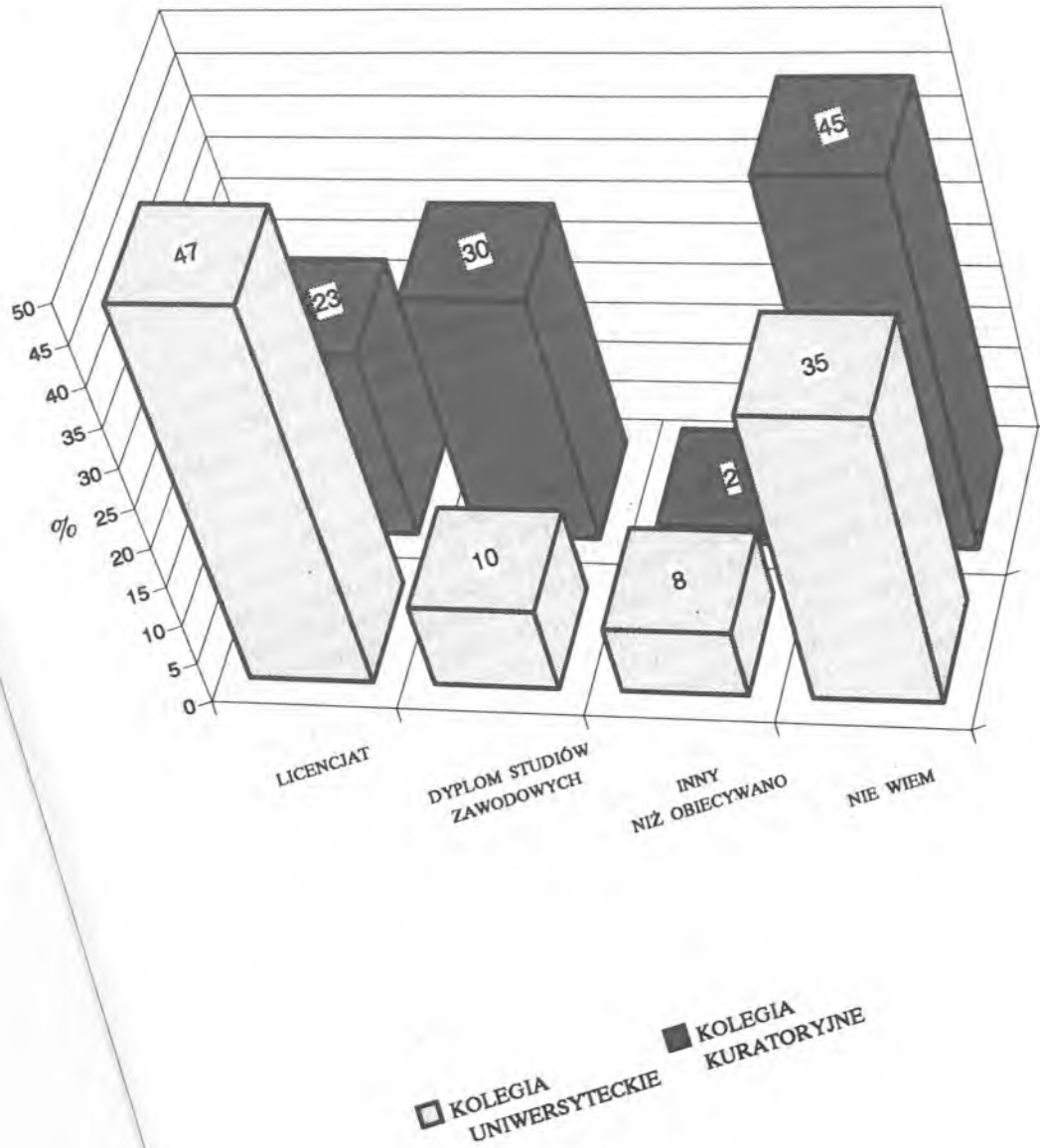
¹³ Licencjat daje uprawnienia do nauczania w szkołach podstawowych; w wypadku nauczycieli języków obcych – także w szkołach średnich.

Rysunek 3
Możliwości pracy najbardziej i najmniej odpowiadające słuchaczom kolegów uniwersyteckich i kuratorskich



■ KOLEGIA UNIWERSYTECKIE ■ KOLEGIA KURATORYJNE

Rysunek 4
Nazwa dyplomu (tytuł) po ukończeniu kolegium uniwersyteckiego i kuratorskiego
(według słuchaczy – dane w %)



dypłom ukończenia kolegium kuratorskiego stanowi dopiero początek długiej listy wymagań na drodze do uniwersyteckiego indeksu.

W marcu 1993 r. większość uczelni – niektóre nawet w terminie późniejszym – zajęła stanowiska w sprawie zasad przyjmowania na studia absolwentów kuratorskich kolegiów. Przy ubieganiu się o przyjęcie na studia magisterskie podstawowy wymóg stanowi egzamin na tytuł licencjata. Kilka uniwersytetów stawia ponadto warunki: rocznego stażu pracy w szkole i odbycia studiów magisterskich w trybie zaocznym (bez przerywania pracy nauczycielskiej). Formułowane są również – wstecz – wymagania ukończenia kolegium z wysoką średnią (np. 4,51). W jednym uniwersytecie dopuszczono (przy limicie miejsc) możliwość podjęcia studiów na III roku przez absolwentów kolegiów bez tytułu licencjata¹⁴.

W świetle przytoczonych decyzji za niekonwencjonalne trzeba uznać stanowisko uniwersytetu, który absolwentom kolegiów kuratorskich daje szansę podjęcia studiów na prawach studentów – eksternów. Mogą oni również przedłożyć własną pracę dyplomową jako podstawę do ubiegania się o tytuł licencjata, a warunek stanowi pozytywna recenzja metodyka z uniwersytetu.

Uzyskanie zgody na prowadzenie kuratorskiego kolegium nauczycielskiego jest uzależnione od zapewnienia sobie naukowej i dydaktycznej opieki uczelni kształcącej nauczycieli na kierunkach odpowiadających specjalnościom prowadzonym z kolegiami. Należy sądzić, że wymóg ten podyktowany jest troską o utrzymanie akademickich standardów kształcenia przyszłych nauczycieli. Dlatego też bardzo wnikliwa weryfikacja przygotowania absolwentów kolegiów kuratorskich pod kątem możliwości sprostanania wymaganiom stawianym na uczelni nasuwa pewne wątpliwości odnoszące się do charakteru patronackich zobowiązań. Odrębne zagadnienie – to charakter stawianych im dodatkowych warunków, wykraczających poza sferę edukacji (obowiązek pracy), a tym samym i poza obszar wpływów czy prawnych kompetencji uczelni. Wątpliwości te można by ująć w formie kilku pytań:

- Czy następujące po sobie w krótkim czasie dwa poważne egzaminy – pierwszy dyplomowy w kolegium, drugi na tytuł licencjata w uczelni – mogą istotnie różnić się wynikiem?
- Czy – w ramach opieki sprawowanej przez uczelnie nad kolegiami kuratorskimi – rozważana jest możliwość połączenia w przyszłości obu egzaminów i przyznawania tytułu licencjata tym spośród absolwentów, którzy spełnią określone wymagania?
- Czy zamykanie dostępu do edukacji jest jedynym sposobem na zainteresowanie młodzieży pracą w szkole i czy taką rolę powinny brać na siebie instytucje edukacyjne?
- Czy, wreszcie, ograniczanie dostępu do studiów wyższych przez selekcjonowanie określonych kategorii młodzieży na podstawie innych kryteriów niż merytoryczne można uznać za ten element naszej tradycji, który wymaga utrwalania?

Drożność – stały element polityki edukacyjnej

Drożność należy do parametrów najczęściej stosowanych na świecie do opisu i oceny modeli edukacyjnych. Dążenie do osiągnięcia stanu, w którym zamknięty etap kształcenia pozwala na kontynuację nauki w uczelni każdego typu, bez innych ograniczeń niż indywidualne zdolności, należy do pierwszoplanowych zadań stawianych przez systemy edukacyjne krajów rozwiniętych¹⁵.

¹⁴ Na podstawie danych Ministerstwa Edukacji Narodowej.

¹⁵ Wystarczy wymienić chociażby trwające przez ponad trzy dekady zmagania Wielkiej Brytanii (*Higher Education...* 1991).

Wieloletnie i liczne doświadczenia wskazują, że jest to proces trudny, długotrwały i niewolny od zakłóceń (Cerych, Sabatier 1986), a jego skutki – często bywają dalekie od oczekiwanych (Neave, van Vught 1991; van Vught 1989). Stąd działanie na rzecz wewnętrznej spójności systemu należy do stałych elementów polityki edukacyjnej rządów.

Przez kilka wieków stosunki między władzą i szkolnictwem wyższym opierały się w zasadzie na milczącej umowie, według której zadaniem uczelni było tworzenie i przekazywanie wiedzy w zamian za dostarczane środki niezbędne do realizacji tego zadania. Zjawisko masowego zainteresowania studiami poważnie zachwiało tym układem. Rosnącym aspiracjom edukacyjnym młodzieży musiało towarzyszyć wyzwalanie mechanizmów sprzyjających realizacji społecznych oczekiwań: dostępności i wielofunkcyjności systemu kształcenia. Różnicowanie funkcji owego systemu na poziomie wyższym oraz struktur, w których następowała ich konkretyzacja, a co za tym idzie – próby zwrócenia uwagi szkolnictwa na realizację innych funkcji niż autoreprodukcja (Bourdieu, Passeron 1990), dało początek różnicowaniu i poszerzaniu zadań edukacyjnych stawianych przed szkolnictwem na poziomie wyższym i ściśle związanemu z tym procesem problemowi drożności.

Istnieje wiele dowodów na to, że tworzenie systemu złożonego z instytucji wyższego wykształcenia, spełniających różne funkcje edukacyjne – zarówno realne, jak i w sensie społecznych odczuć, jeśli chodzi o ich prestiż – prowadzi do niepożądanych skutków (Wójcicka 1993). Należy do nich między innymi dążenie środowiska kadry nauczającej z uczelni zawodowych – jak w powoływanym wcześniej przykładzie szkół inżynierskich – do osiągnięcia pozycji i uprawnień instytucji o charakterze akademickim. Stąd między innymi tak wielkie znaczenie nadawane integracji systemu studiów, a w znanych przypadkach – chociażby Wielkiej Brytanii – przejściu od binarnego do zintegrowanego systemu edukacji na poziomie wyższym.

Złożoność tego problemu wynika z konieczności godzenia często przeciwstawnych celów: uniwersytetów nastawionych na kształcenie nieinstrumentalne oraz politechnik i koleđy ukierunkowanych praktycznie: ekonomicznych racji związanych z limitowaniem miejsc na niektórych kierunkach studiów i społecznych oczekiwań równości w dostępie do wyższego wykształcenia; generalnie – dość różniących się między sobą wewnętrznych standardów uczelni oraz preferencji otoczenia społecznego.

Ważnej inspiracji do podejmowania ciągle nowych prób integracji systemu kształcenia dostarcza zmiana oczekiwań i charakteru jego podstawowej klienteli. W wielu krajach rysuje się tendencja do powrotu na studia po kilku latach pracy zawodowej i podejmowania nauki od etapu, od którego nastąpiła przerwa. Drożny system stwarza szanse realizacji etapowo określonych planów życiowych – bez konieczności dokonywania wiążących wyborów na początku edukacji.

Konsekwencją zamykania drogi do studiów – bez względu na przyczyny – może być rozpoczynanie każdego etapu kształcenia od I roku. Nie wydaje się, aby była to zasada wymagająca wsparcia ani z ekonomicznego, ani z indywidualnego punktu widzenia. W tym kontekście warto rozważyć, jakie argumenty uzasadniają odwołanie się do tradycji i wyznaczenie kolegiom kuratorskim roli niedrożnego ogniwa w systemie kształcenia. Wobec stwierdzonych wysokich aspiracji edukacyjnych środowiska społecznego młodzieży, która podejmuje naukę w kolegiach, za bardzo prawdopodobny trzeba uznać jej szeroki udział w egzaminach wstępnych na I rok pełnych studiów.

Literatura

Białecki I., Najduchowska H., 1992

„Informacje o pochodzeniu społecznym studentów I roku politechnik, WSP, akademii rolniczych, ekonomicznych i medycznych” (badania CBPNIŚZW).

Bourdieu P., Passeron J.C. 1990

Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania. Warszawa: PWN.

Cerych L., Sabatier P. 1986

Great Expectations and Mixed Performance. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe. Trentham: European Institute of Education and Social Policy.

Higher Education..., 1991

Higher Education: A New Framework. White Paper 5 (presented to Parliament). London.

Najduchowska H. 1992

„Sprawozdanie z badań nad rekrutacją na studia w roku akademickim 1992/93” (raport CBPNIŚZW).

Neave G., Vught F.A. van (ed.) 1991

Prometheus Bound. The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe. London: Pergamon Press.

Osiński J. 1977

Uwarunkowania społeczno-przestrzenne selekcji młodzieży do studiów wyższych. Warszawa: PWN.

Osiński J. (red.) 1985

Dobór młodzieży na stacjonarne studia wyższe. Warszawa: PWN.

Uchwała... 1991

„Uchwała Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 28 listopada 1991 r. w sprawie określenia warunków, jakim powinna odpowiadać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów”.

Vught F.A. van (ed.) 1989

Governmental Strategies and Innovation in Higher Education. Higher Education Policy Series 7. London: Jessica Kingsley Publ.

Wójcicka M. 1993

Skutki reform systemów edukacyjnych (na przykładzie wybranych krajów). „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.