

Elżbieta Kaczyńska* Mój uniwersytet

Jak mówi dość trafne porzekadło, w Polsce każdy jest lekarzem; można dodać, że także lekarzem edukacji, która w naszym kraju jest chora. Niniejszy tekst może być – niestety – tego przykładem: nie jestem specjalistką ani od socjologii nauki, ani od systemów zarządzania sferą publiczną, nie mam także profesjonalnego wykształcenia pedagogicznego (choć musiałam przejść na studiach nader rozwlekły kurs pedagogiki i dydaktyki). Do wystąpienia w roli znachora odważyłam się dlatego, że w ciągu czterdziestoletniej pracy na Uniwersytecie Warszawskim nabrałam doświadczeń, a licząc także doświadczenia szkolne, na własnej skórze przeżyłam parę reform systemu oświaty i szkolnictwa wyższego. Poczyłam też trochę obserwacji poza Polską. Może więc nie tyle jestem znachorem, ile pacjentem, który jest w stanie coś podpowiedzieć lekarzom.

Trzeba zacząć od pytania, czy aby diagnoza jest słuszna: czy nasz system kształcenia jest chory? Jego krytyka trwa od dawna i jest dość jednomyślna, co trudno zlekceważyć. Niektórzy publicyści mają wszakże tendencję do epatowania czytelników i przejawiają dramatyzm sytuacji. Zwłaszcza po egzaminach wstępnych na uczelnie pojawiają się felietony będące rejestrem najbardziej tragikomicznych wypowiedzi kandydatów na studia – swoisty kącik „humoru z zeszytu szkolnych”. Wynika z tego wniosek o nieustannym pograżaniu się szkół średnich, trwającym od lat – zdawałoby się, że dno już zostało osiągnięte, a tymczasem można się jeszcze bardziej pogрузić. (Przypomina mi to ocenę sytuacji chłopów polskich w systemie folwarczno-pańszczyźnianym, którzy przez cztery wieki, z każdym rokiem coraz bardziej głodowali, aż ulgą byłoby przyjęcie do wiadomości faktu, że ich męki wreszcie się skończyły i wszyscy wymarli).

W egzaminach wstępnych uczestniczę od 1956 r., a przecież mam odwrotne wrażenie: wydaje mi się, że mniej więcej od czterech lat jest wyraźnie lepiej. Potwierdzają to egzaminatorzy, którzy mają szersze pole obserwacji, bo egzaminują co roku na innym kierunku studiów. Czy to znaczy, że szkoły średnie poprawiły się? Na pewno nie – po prostu można zaobserwować (także wśród studentów) nowe motywacje do nauki. Oczywiście, dotyczy to jakiejś części młodych ludzi, ale już ta część sprawia, że praca na uniwersytecie znów przynosi przyjemność. Zawsze były szkoły lepsze i złe, nigdy dobrzy kandydaci na studia nie wnosili swej wiedzy wyłącznie ze szkoły, zawsze są zli i lepsi studenci. Jeszcze w latach siedemdziesiątych na kierunki społeczne i humanistyczne (poza paroma dość wąskimi) byli przyjmowani ludzie, którzy dziś nie mieliby na to żadnych szans (jest to trochę efektem „fallowania” krzywej demograficznej).

Mimo to przyłączam się do opinii, że edukacja jest chora. Objawami tej choroby są: przeciążenie (na jednego nauczającego przypada za wielu uczących się, a na metr kwadratowy – za dużo i jednych, i drugich), marnotrawstwo środków (także finansowych, których poza tym jest za mało), marnotrawstwo sił ludzkich (którego rezultatem jest jeśli nie negatywna, to na pewno nie najwłaściwsza selekcja kadr), zbyt wąskie specjalizacje, niedbałe

* Autorka jest profesorem Uniwersytetu Warszawskiego.

prowadzenie zajęć itd. Nie chodzi tu jednak o wyliczanie przyczyn, objawów i skutków choroby, bo głosy w tej sprawie były ostatnio wyjątkowo obfite.

Wiele wypowiedzi krytycznych ogranicza się do ogólników i do „bicia na alarm”, co jest potrzebne w debatach politycznych, zwłaszcza wokół budżetu państwa, ale na pewno nie wystarcza. Brakuje rzeczowej i pragmatycznej dyskusji nad ewentualnymi reformami i strategią postępowania, a przede wszystkim, mimo iż upływa już szósty rok transformacji ustrojowej, do tej pory nie ma dokumentu, który można by nazwać wizją systemu edukacyjnego. Taką wizję – albo dwie lub trzy konkurencyjne – powinno mieć przede wszystkim Ministerstwo Edukacji Narodowej, które powinno doprowadzić do jej napisania albo poprzez konkurs (z wysokimi nagrodami za najlepsze opracowania), albo poprzez zlecenie dwóm-trzem niezależnym zespołom ekspertów, w tym także zagranicznych. Środki na to są, można je wygospodarować np. zmniejszając personel biur i stałych doradców ministerialnych. Dodajmy, że dziś o edukacji ciągle najwięcej mają do powiedzenia ci sami pedagodzy i specjaliści, którzy ją dawniej doprowadzali do stanów chorobowych. Opracowanie takiej wizji mogłoby być także wdzięcznym polem do wykazywania aktywności przez różne stowarzyszenia naukowe i fundacje.

Wśród licznych krytyk obecnego systemu są też głosy samych środowisk nauczycielskich i akademickich paraliżujące wszelką inicjatywę, jak by mało było przeszkód stwarzanych przez władze państwowe. Huśtawka na stanowisku ministrów edukacji, wynikająca ze stosowania klucza partyjnego przy obsadzaniu stanowisk, prowadzi do ciągłej reorganizacji w MEN. W rezultacie Ministerstwo zbyt często zajmuje się tasowaniem stanowisk i ludzi, uważając zapewne, że tym właśnie uzdrowi edukację. Ale, z drugiej strony, wygłaszanie poglądów, że bez zwiększenia udziału środków na oświatę i naukę w budżecie państwa oraz bez podniesienia uposażeń pracowników nie warto mówić o żadnej reformie, zniechęca do podejmowania jakichkolwiek działań. Wszyscy wiemy, jaka jest sytuacja finansowa – nękałmy tym polityków, ale między sobą prowadźmy dyskusje bardziej konstruktywne. Jeżeli staniemy na stanowisku, że bez przekonania decydentów o wadze nauki nic nie można zrobić – dopiero wtedy nastąpi katastrofa. Decydenci są zapewne przekonani o dużej roli nauki, ale co z tego wynika?

Padają też konkretne propozycje, jak np. *Proponowane zmiany w Ustawie o szkolnictwie wyższym*, opracowane przez zespół autorski (tzw. Komisję Findeisena) we wrześniu 1993 r. oraz głosy w dyskusji, opublikowane jako dodatek do „Przeglądu Akademickiego”. Propozycje są niekiedy kontrowersyjne, toteż w ich rezultacie środowiska akademickie raczej boją się jakiegokolwiek nowelizacji *Ustawy*, bo – jak powiadają niektórzy (nie bez racji) – po niej w ogóle się nie pozbieramy, biorąc pod uwagę działalność obecnych parlamentarzystów. Niektórzy zwolennicy reform rozumieją te przeobrażenia jako restaurację systemu PRL, o czym świadczą wspomniane wyżej *Proponowane zmiany ...*, projekt ustawy o Polskiej Akademii Nauk, postulaty przywrócenia docentur itd. Natomiast wiele ciekawego materiału przyniosł konkurs na pomysły w zakresie usprawniania kształcenia w szkołach wyższych, ogłoszony w 1992 r. przez Fundację Batorego w ramach programu *Higher Education Support* (HESP). Na konkurs nadesłano 260 prac, nagrodzono kilkanaście, choć także w pracach nie nagrodzonych zawarte były ciekawe i warte podchwycenia pomysły.

Są to sygnały optymistyczne; a jednak uprawnione jest chyba twierdzenie, że środowisko akademickie jest konserwatywne i jeśli nawet opowiada się za zmianami, to ogólnikowo, a kiedy przychodzi do konkretów, wycofuje się na pozycje obrony tradycyjnych

systemów lub bojkotuje podejmowane inicjatywy. Przykładem oporu wobec reformy było okaleczenie zredagowanych w latach 1991–1992 niezłych projektów ustaw o szkolnictwie wyższym oraz o stopniach i tytułach naukowych. Na Uniwersytecie Warszawskim wydziały zignorowały propozycję prof. dr hab. Andrzeja K. Wróblewskiego zmierzającą do przyjmowania kandydatów na Uniwersytet – a nie na poszczególne kierunki. Proponował on m.in. rozluźnienie gorsetów starej struktury, wprowadzenie przemyślanej punktacji, opracowanie informatora oraz tworzenie szkół w ramach Uniwersytetu. Niektórzy dziekani udawali, że nic nie słyszeli o sprawie¹. Konserwatyzm jest pożądanym hamulcem dla nadmiernego radykalizmu; rewolucja może bowiem doprowadzić do większych zniszczeń niż usprawnień. Ale zbyt często za konserwatywnymi lub sceptycznymi wypowiedziami można dostrzec lęk przed konkurencją (silniejsi na ogół mniej się boją reform) lub niechęć do kłopotów i dodatkowych zajęć – rutyna jest wygodna, zwłaszcza gdy się ma dwie-trzy posady na raz.

Miałam sposobność zapoznania się – choć na pewno amatorskiego, a nie naukowego i systematycznego – ze szkolnictwem wyższym niektórych krajów zachodnich. W Europie można zauważyć tendencję do stopniowego czynienia systemu edukacji „przekładalnym” (*compatible*), czyli porównywalnym między poszczególnymi krajami. Mimo różnych oporów, następuje też zbliżenie do modelu amerykańskiego, zwłaszcza w mniejszych, lecz bynajmniej nie biednych, krajach².

Jak widać, są rozmaite modele systemu szkolnictwa, nie można więc powoływać się na ogólny „przykład Zachodu”. Czy można i należy wzorować się na którymś z tych modeli? W dyskusjach pojawiają się dwa zupełnie przeciwstawne stanowiska: pierwsze, że odmienność naszych warunków powoduje niezastosowalność modeli zachodnich, zatem nawet powoływanie się na nie jest niewłaściwe. Rzecznicy drugiego stanowiska powiadają, że lepiej odwołać się do sprawdzonych wzorców niż wymyślać „z sufitu” coś nowego i potem eksperymentować na żywych ludziach. Moje stanowisko mieści się trochę bliżej drugiego niż pierwszego. Znajomość zagranicznych systemów edukacji jest pouczająca i można się oprzeć na jednym z nich (według mnie najlepszy wydaje się być model amerykański), co najwyżej trochę go modyfikując. Potrzeby integracyjne powinny być uwzględnione, dlatego czasem trzeba zrezygnować z tego, co uważalibyśmy za najlepsze, na rzecz owej „kompatybilności”.

Sądzę także, iż można i trzeba projektować reformę nie czekając ani na zwiększenie udziału środków na oświatę i naukę w budżecie państwa, ani na odgórne inicjatywy ustawowe. Nie ma i nie będzie więcej pieniędzy – należy to przyjąć jako założenie, dlatego warunkiem wdrożenia projektów nie może być nadzieja na zwiększenie dotacji. Poza tym, jak słusznie zauważono, „Pieniądze [...] nie znajdują się w takiej ilości, w jakiej naprawdę są po-

¹ O konserwatyzmie środowiska pisze m.in. E. Wnuk-Lipińska: *The University Transformation: Conservatism and Innovations*, Warszawa 1993, maszynopis – tekst zawiera krótką bibliografię.

² Tu i ówdzie postępuje się odwrotnie; np. w Wielkiej Brytanii przechodzi się czasem do większej stabilizacji kadry. Wydaje mi się, że nie jest to kierunek owocny, bo w dziedzinach, o których coś wiem, kraj ten nie odgrywa już wielkiej roli. Podobnie we Francji wprowadzono habilitację, zaś proces kształcenia (niezależnie od kształcenia dodatkowego do tytułów uprawniających do nauczania) wydłuża się, licząc od I roku studiów do doktoratu (po zniesieniu tzw. doktoratu III cyklu) do 11-12 lat. Maitrise (magisterium) osiąga się po 7-8 latach studiów.

trzebne. I to niezależnie od tego [...] jak wiele nierentownych kopalni zostanie zamkniętych”³.

Nie należy też planować rewolucji – nowa ustawa może okazać się rzeczywiście gorsza od obecnej. Ale trzeba mieć wizję całego systemu, by wiedzieć, które ze stopniowych, wyważonych reform i nowelizacji nie przeszkodzą w spełnieniu się wizji, ale pomogą w jej urzeczywistnieniu. Poza tym nikogo nie można zmusić do dobrej realizacji nie aprobowanego pomysłu, żaden zaś dyrektor nie zwolni kolegi – nieudacznika. Dlatego opowiadałbym się raczej za nowelizacją ustawy w punktach tego wymagających i usunięciem z niej niepotrzebnych zapisów⁴. Kolejno podejmowane kroki powinny zmierzać ku jakiemuś celowi, choćby więc zmiany były cząstkowe, muszą być spójne i niesprzeczne z tym wytyczonym celem.

Zarys modelu edukacji należy traktować jako pewien „typ idealny”, ale nie wieczny i niezmienny. Powiedzmy: możliwy do zrealizowania jeszcze przez obecne pokolenie średnich wiekiem naukowców i dostosowany do sytuacji Polski (zakładając, że zmieni się ona w minimalnym stopniu). Wizja nie może polegać tylko na hasłach, jak w *Strategii dla Polski*, w rodzaju: „wykształcenie ma być wszechstronne”, „uniwersytet ma przygotowywać ludzi do sprostanania wymaganiom XXI wieku”⁵ itp., ani nie może się ograniczać do wskazania celów – musi proponować środki, które pozwolą te cele zrealizować. Inaczej mówiąc, projekt powinien być na tyle konkretny, by umożliwić rzeczową dyskusję. Co w nim powinno się znajdować? Wymienię te elementy modelu, które uważam za najistotniejsze, ale zdaję sobie sprawę, że są jeszcze inne, które – być może niesłusznie – usuwam na dalszy plan.

Przede wszystkim trzeba sobie odpowiedzieć na pytanie, jak szeroki powinien być – w naszym „modelu idealnym” – zasięg oświaty obowiązkowej. Znaleźli się już odważni, którzy podali w wątpliwość zasadę przymusu szkolnego. Postulat zniesienia go byłby zbyt szokujący i mógłby prowadzić do krzywdy dzieci, które ponosiłyby konsekwencje decyzji rodziców. Uczenie się powinno być traktowane jako element praw dziecka, tym niemniej trzeba się zastanowić, czy wskazane jest przedłużanie obowiązku szkolnego? Słychać też głosy za powrotem do systemu Jędrzejowiczowskiego – i należałoby je rozważyć.

Wydaje się, że najlepszym rozwiązaniem byłoby zwiększenie szczebli kształcenia – przecież w tym kierunku idzie postulat organizowania studiów licencjackich i podyplomowych. Tak np. po obowiązkowej szkole 6-letniej (7-letniej, jeśli liczyć klasę wstępną, tzw. zerówkę) następowałoby (nieobowiązkowo) 4-letnie gimnazjum, a potem 2-letnie liceum, przygotowujące do wyższych studiów magisterskich lub dających wysokie uprawnienia zawodowe. Wszystkie te szkoły powinny być od siebie niezależne, nawet jeśli mieściłyby się w jednym gmachu, a naukę w gimnazjum i liceum powinno się kończyć egzaminem państwowym. Licea mogłyby być zakładane przez uniwersytety; w ten sposób – bez większej rewolucji – można wypróbować w Polsce *colleges*. Zarówno to rozwiązanie, jak i poprzednie, może być krytykowane; chodzi o to, że powinno się rozważyć dobre i złe strony każdego z nich.

³ R. Wójcicki: *Uczelnia dla uczelni*, „Gazeta Wyborcza”, 22 grudnia 1993.

⁴ Na przykład po co – w stosunku do nauczycieli akademickich wykonujących pensum – określa się, że tydzień pracy jest 36-godzinny?, *Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 r.*, „Dziennik Ustaw” 1990, nr 65, poz. art. 101.

⁵ G. Kołodko: *Strategia dla Polski*, Warszawa 1995.

Za ważniejsze uważam jednak przejście do systemu egzaminów państwowych w szerszym niż dotychczas zakresie. Egzamin państwowy – w tym przede wszystkim matura – przeprowadzany byłby przez grono powoływane przez ministra edukacji spośród nauczycieli (dyplomowanych – co przez to rozumiem, wyjaśniam niżej) i profesury uniwersyteckiej. Kandydatów wskazywałyby PAU, PAN, uczelnie, towarzystwa naukowe. W skład komisji – w celu nadzoru nad przestrzeganiem reguł – musieliby wchodzić przedstawiciele MEN. Egzamin powinien się odbywać poza szkołą, a uczniowie z jednej szkoły trafialiby do różnych komisji, wraz z uczniami z innych szkół (np. na zasadzie alfabetycznej). Oczywiście, egzaminowani nie mogliby składać egzaminów przed swoimi nauczycielami, którzy mieliby prawo jedynie obserwować egzaminy.

Trudno mówić o systemie szkolnym bez poruszenia kwestii kształcenia nauczycieli, która ciągle wzbudza wiele emocji. Trzeba zacząć się od tego, że do tej pory nie ma wiarygodnych informacji o zapotrzebowaniu na nauczycieli, a przytaczane dane są sprzeczne i niewiarygodne. Na pewno występują różnice w zależności od przedmiotu nuczania, a także ogromne zróżnicowanie regionalne. Absurdalne wydaje się operowanie liczbami dotyczącymi kraju, kiedy wiadomo, że nie ma jeszcze warunków do przenoszenia się ludzi z miejsca na miejsce w zależności od potrzeb rynku pracy. Nauczyciel powinien być lepiej (i nieco inaczej) wykształcony od przeciętnego absolwenta wyższej uczelni, a nie gorzej, obecna praktyka zaś (a także propozycje w zakresie studiów licencjackich i zawodowych) prowadzi do tego drugiego. W wielu krajach (np. w Niemczech czy Kanadzie) na studia nauczycielskie można się dostać dopiero po uzyskaniu dyplomu ukończenia co najmniej trzyletnich studiów na jednym z kierunków uniwersyteckich. Dwu-trzyletnie kursy pedagogiczne dają specjalizację zawodową, są trudne – ale zapewniają pracę. Szkoły mogą oczywiście zatrudniać osoby nie mające takich studiów, ale na zasadzie kontraktów krótkoterminowych, choć w miarę potrzeby odnawianych. Również w Polsce można przyjąć zasadę, że w szkołach pracują nauczyciele dyplomowani i kontraktowi. Opór środowiska może przełamać zapewnienie, że wprowadzenie kategorii nauczycieli dyplomowanych nie zmieni warunków pracy pozostałych osób, które już w szkołach pracują. Natomiast część pieniędzy przypadających na regulację płac musi zostać przeznaczona na lepsze uposażenie nauczycieli dyplomowanych oraz obniżenie ich pensum.

Wszystkie te elementy: stała praca, mniejsze obciążenie i większe zarobki, mogłyby podziałać jako zachęta do zdobywania dyplomu. Dyplom można byłoby zdobyć albo w efekcie studiów na wyższych uczelniach, albo po prostu – na podstawie stażu pracy w szkolnictwie – po przystąpieniu do bardzo poważnego egzaminu państwowego, organizowanego raz lub dwa razy w roku. W zależności od potrzeb danej szkoły, nowo zatrudniani nauczyciele bez dyplomów mogliby być przyjmowani na rok (z możliwością odnowienia kontraktu). Szkoła z konieczności mogłaby się zdecydować na powierzenie nauczania historii nawet matematykowi, jeśli ten potrafiłby udowodnić, że zrobi to nie najgorzej, można by też zawierać kontrakty z osobami zatrudnionymi gdzie indziej. Proponowany tu system ma też tę zaletę, że nie wymaga reformy całego dotychczasowego kształcenia pedagogicznego: różne szkoły lub studia nauczycielskie utrzymają się przy życiu, jeśli będą dobrze przygotowywać do egzaminu państwowego.

Ewolucja systemu kształcenia nauczycieli powinna zmierzać w kierunku włączenia wyższych szkół pedagogicznych w struktury uniwersyteckie. Ich dyplomy byłyby równoznaczne z dyplomem uzyskanym po egzaminie państwowym. Do tych szkół powinni trafiać studenci

z licencjatem lub nawet z tytułami magistrów, pod warunkiem, że średnia ich ocen byłaby dostatecznie wysoka. Państwo można zachęcić do tworzenia takich studiów podając argument zaoszczędzenia wysokich kwot stypendiów, które są obecnie przeznaczane dla studentów 5-letnich studiów pedagogicznych. Przedstawione tutaj przekształcenia można zacząć stopniowo i bezboleśnie, nie trzeba do tego rewolucyjnej zmiany ustaw ani przenoszenia szkół z miejsca na miejsce.

Kolejne pytanie, wynikające z budowania modelu edukacji, dotyczy liczby studentów. Przyjęto już jako pewnik, że w Polsce wskaźnik liczby studentów jest bardzo niski w porównaniu z innymi krajami, a na dowód przytacza się liczby, które zresztą są sprzeczne ze sobą i często zupełnie fantastyczne⁶. Proponuję, by porzucić argumentację statystyczną i przyjąć, że na razie nie dążymy do zwiększenia liczby uczących się – dopiero reforma to umożliwi. Kto wie, jak określić idealny stan „nasylenia” społeczeństwa osobami z wyższym wykształceniem? Można powtórzyć za Leszkiem Kołakowskim, iż – w zasadzie – im więcej wykształconych ludzi, tym lepiej, a nawet słabe uczelnie kompensują niedostatki szkoły średniej. Ale i cytowany Autor dodaje zaraz potem, że w krajach średnio- i wysoko rozwiniętych społeczeństwo „nie jest w stanie wchłonąć tej masy ludzi dyplomowanych i zapewnić im zajęcia stosownego do ich wykształcenia”⁷. Wszędzie występuje duże bezrobocie absolwentów szkół wyższych i rodzą się frustracje. Uniwersytetu trzeba bronić, ale nie ze względu na zasięg kształcenia, lecz z uwagi na samą istotę tej instytucji. Można stać na stanowisku, że lepiej, by ekspedientka w sklepie była magistrem historii sztuki albo fizyki – wyższe wykształcenie to jej sprawa. Ale czy jakiegokolwiek państwo stać na taką koncepcję uniwersytetu i czy pani magister będzie się czuła naprawdę szczęśliwa z dyplomu pracując w sklepie?

Kiedy w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych naszego stulecia, pod wpływem polityki „państwa opiekuńczego”, a zwłaszcza pod rządami ugrupowań o zabarwieniu socjaldemokratycznym, w Niemczech, we Francji, w USA, a także w wielu innych krajach znacznie wzrosła liczba studentów, ale zarazem pojawiły się napięcia społeczne na tle nie spełnionych nadziei absolwentów. Panowała atmosfera, w której łatwo rozwijały się tendencje lewicowe, aż do wybuchu fali ruchów studenckich (co nie znaczy, że w tym upatruję jedyną lub najważniejszą przyczynę tego zjawiska). Dlatego uważam za szkodliwe (niezależnie od sytuacji na rynku) stwarzanie presji społecznej na zdobywanie dyplomów dosłownie za każdą cenę i nie podzielam szlachetnych złudzeń Ralpha Dahrendorfa, iż będzie świetnie, bo młodzi ludzie odkrywają korzyści z wykształcenia⁸.

⁶ Jeśli pominąć profesjonalne publikacje Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, autorzy artykułów i wypowiedzi, w tym wysocy urzędnicy MEN, są co najmniej niefrasobliwi w operowaniu liczbami. Nie wiemy, jakiej populacji dotyczą dane, porównuje się rzeczy nieporównywalne (np. liczbę studentów w Polsce ze „studentami” w USA), podaje się dane wyrywkowe (dobrze, jeśli z jednego roku), które nie pokazują tendencji zmian. Nie sądzę jednak, by dla przedstawionych tu propozycji statystyka była najważniejsza, dlatego nie przeprowadzam takiej analizy.

⁷ L. Kołakowski: „Gazeta Wyborcza”, 14 marca 1994. Można też wprowadzić kilka kategorii egzaminów lub dyplomów uprawniających do nauczania w szkolnictwie różnego szczebla.

⁸ W przedmowie do: S. Amsterdamski: *Perceptions of Dilemmas*, Wien: 1993, Institut für die Wissenschaften von Menschen, maszynopis, s. 5. O mankamentach nadmiernego naboru studentów i wynikającej stąd demoralizacji środowiska akademickiego pisał J. Wertenstein-Żuławski: *Zapomniane uniwersytety*, „Gazeta Wyborcza”, 10 grudnia 1993; artykuł ten zawiera jednak pewne niekonsekwencje, był chyba pisany zbyt pośpiesznie.

Nie ulega też wątpliwości, że wzrost ilościowy musi wyrzucić negatywny wpływ na jakość – na to prawie nie ma rady. Jeżeli więc nasz system i wyniki są złe, a pieniędzy jest za mało, tym bardziej nie można dążyć do wzrostu ilościowego. Mamy uleczyć tych chorych, których już zaraził złą nauką, a nie zarażać nowych. Chyba tylko demagogia i interesy środowiska każą formułować takie zdania zacnego gremium jak: „Radykalne zwiększenie liczby studentów [uznaje się za] podstawowy warunek przewyższenia cywilizacyjnego zacofania Polski”⁹. Rozwój cywilizacyjny mierzy się różnymi wskaźnikami, także liczbą studentów, pod warunkiem, że są przyzwoicie – i w ludzkich warunkach – kształceni. Potrzeby rynku może zaspokoić sieć szkół prywatnych, wobec których obecna polityka jest chyba właściwa: wolno je zakładać, ale są licencjonowane, ponieważ państwo ponosi odpowiedzialność za bezpieczeństwo obywateli (także materialne, również klientów prywatnego szkolnictwa). Społeczne koszty ścigania za oszustwa czy szarlatanerię mogą być zbyt duże.

Zwłaszcza szkolnictwo zawodowe powinno się rozwijać bardziej na zasadach rynkowych niż dzięki subwencjom państwowym. Na uniwersytetach kształcenie zawodowe powinno być kształceniem superwyższym (podyplomowym) lub specjalizacyjnym (po 2-3 latach studiów ogólnych). Niedopuszczalne jest traktowanie studiów zawodowych jako kształcenia niższego stopnia, uprawniającego do kontynuacji studiów wyższych – czego innego wymaga się od magistra, czego innego od dobrego specjalisty w określonej dziedzinie. Dlatego nie można bez zastanowienia głosić postulatu „drożności” studiów¹⁰.

Spory problem stwarzają studia zaoczne i wieczorowe, które – z oczywistych powodów – mnożą się ostatnio zastraszająco. Okazuje się, że nawet w dziedzinie archeologii można prowadzić studia zaoczne, „produkując” przy okazji ogromną liczbę absolwentów. Nawet w bogatych państwach nie ma potrzeby dostarczania rocznie więcej niż kilku archeologów. Obecna sytuacja jest demoralizująca, a studia zaoczne – jeśli pominąć dochody, jakie przynoszą uczelniom – są po prostu szkodliwe. Jak długo można utrzymywać skandaliczną niesprawiedliwość, jaką jest dawanie takiego samego dyplomu dwóm osobom, z których jedna – na studiach dziennych – miała 3-4 razy więcej zajęć i stawiano jej wyższe wymagania, druga zaś zdobywała wiedzę okrojoną i uproszczoną? Obecnie, w większości przypadków, na studia zoczne i wieczorowe przyjmuje się tych, którzy nie dostali się na studia dzienne, ale mają pieniądze. W dodatku nie zapewnia się im odpowiednich warunków, łączy się grupy, które przez to są zbyt liczne itd. Swoboda wydziałów jest zbyt daleko posunięta i senaty uczelni powinny zakazywać otwierania odrębnych studiów wieczorowych, kiedy mogą one być zastąpione przez racjonalny układ siatki zajęć studiów dziennych oraz – jak to się już robi na niektórych kierunkach – dublowanie zajęć obowiązkowych. By ułatwić studiowanie osobom pracującym i mieszkającym z dala od siedziby szkoły wyższej, można pozostawić studia zaoczne w dziedzinach nie wymagających laboratoriów, ale program tych studiów powinien być identyczny z programem studiów dziennych. Różnica może polegać na korespondencyjności (m.in. systematyczne nadsyłanie prac kontrolnych), większej liczbie lektur i mniejszej ofercie zajęć do wyboru. Zasady prowadzenia takich zajęć nie powinny

⁹ Stanowisko Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, Druk nr 318 z 15 października 1992 r. i Druk nr 84 z 16 maja 1994 r.

¹⁰ Ministerialny projekt ustawy o wyższych szkołach zawodowych, dyskusja nad projektem czy odpowiedzi, które nadeszły na ankietę Rady Głównej (omówiła je Z. Trojanowiczowa, Druk 521 z 18 września 1993 r. i Stanowisko nr 16 z 7 października 1993 r.) napawają jednak pesymizmem.

być dowolne, lecz narzucone przez rady naukowe, a nawet regulaminy uczelniane, a ich przestrzeganie – nadzorowane przez dziekanaty.

Rozważa się także postulat odpłatności za studia. W wielu wystąpieniach „moralizatorów społecznych” widać czystą demagogię: każdy ma prawo do nauki, a w obecnej sytuacji materialnej społeczeństwa nie można brać opłat za studia. Uważam, że odpłatność za naukę musi być wprowadzona, i to poczynając od gimnazjum (im wyższy poziom nauki – tym wyższe opłaty), ale trzeba ją wprowadzać stopniowo, nie może być zbyt wysoka, a system pomocy dla studiujących musi być zreformowany. Niestety, zupełnie rozsądne – choć może wymagające pewnych korekt – pomysły reformy systemu stypendialnego, które przygotowało MEN, spotkały się z oporem przedstawicieli uczelni, a zwłaszcza studentów (ich wystąpienia sprawiają wrażenie, jakby nie wiedzieli, o czym mówią). Odpłatność ma na celu nie tyle zasilenie budżetu (bo będzie zbyt mała), ile skłonienie studentów do poważniejszego traktowania studiów, nie ceni się bowiem tego, co jest za darmo. Może studenci, którzy będą płacić za świadczenie im usługi nauczania, zaczną korzystać z konsultacji, a także stawiać wymagania nauczycielom (np. by się nie spóźniali i nie opuszczali zajęć) oraz dziekanatom, by zapewniały godziwe warunki uczenia się. Mam też nadzieję, że odpłatność będzie bodźcem do odbudowy samorządności studenckiej.

Jednym z najbardziej drażliwych elementów naszego modelu jest sposób zatrudniania pracowników akademickich (pomijam tu zatrudnienie administracji). Obserwuje się paniczną obawę przed naruszeniem *status quo*, czyli zachwianiem poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji, i to wśród tych ludzi, którzy głoszą, jak strasznie jest być pracownikiem uczelni. Najzacieklejszy opór stawia modernizacji średnia kadra – zresztą bardzo przerzedzona na skutek luki pokoleniowej, spowodowanej materialnymi warunkami pracy. Są to adiunkci, którym od kilkunastu lat stale przedłuża się terminy zatrudnienia, nie będący w stanie „wysmażyć” habilitacji, dawni docenci „z mianowania”, a także gromadnie przemianowani w latach 1992–1993 na profesorów kontraktowych, a teraz niemal automatycznie stabilizowani doktorzy habilitowani. Nie odnoszą sukcesów naukowych ani nie „załapali się” do dobrej pracy poza uczelnią, są więc sfrustrowani, a przy tym jeszcze obciąża się ich zwykle największymi obowiązkami dydaktycznymi. Mogłabym się założyć, że większość z nich już niewiele zrobi dla nauki, bo różnice w wyposażeniu między nimi a profesorami mającymi tytuł naukowy są niewielkie, ambicje – zaspokojone dzięki nadużywaniu tytułatury, a stabilizacja (w wyniku obecnej tendencji) – pewna. Szczególnie absurdalne są takie tendencje w naukach humanistycznych i społecznych: przez dwanaście, a niekiedy więcej lat polonista, historyk czy ekonomista nie może napisać ani jednej książki zdatnej do publikacji! A mimo to uważa się on za znakomitego pracownika, którego każda próba oceny lub weryfikacji krzywdzi. Argumentem ma być to, że przecież habilitacje bywają złe, że napisanie książki jeszcze o niczym nie świadczy, że formalne kryteria są wstrętne, liczy się wszak ... właśnie – co? To, co w duszy gra? Czy kryteria wyraźnie sprecyzowane, z konieczności więc także sformalizowane, nie są sprawiedliwsze od zupełnej dowolności?

Jestem przekonana, że nie będzie żadnej reformy, nie nastąpi też jakakolwiek poprawa kształcenia, ilości i jakości badań naukowych, jeśli nie wprowadzi się w większym zakresie zatrudnienia kontraktowego. Na razie jest to mało możliwe, przynajmniej na niektórych kierunkach, ale sytuacja na rynku pracy na pewno ulegnie zmianom, a wtedy wszystkie stanowiska asystenckie powinny być obsadzone na zasadzie rocznego kontraktu oraz zatrudniania osób, które dostają grant na pisanie pracy doktorskiej. Przejściowo można się zgo-

dzić na zatrudnianie doktorów na umowach 3 lub 5-letnich. Bodźcem do pracy na uczelni oraz w Polskiej Akademii Nauk są różne korzyści, o których mówi się niechętnie: często nie normowany czas pracy, przyjemność jej wykonywania i ciągle jeszcze – prestiż. Paradoksalnie, bodźce te można wzmocnić przez ograniczenie stałego zatrudnienia. W tym kierunku powinna iść ewolucja. W przyszłości stabilizacja zatrudnienia powinna dotyczyć tylko części profesury.

Jak płacić? Możliwe są dwa skrajne systemy wynagradzania: ustawowa siatka płac oraz absolutnie wolne kontrakty (negocjowanie wysokości uposażenia). Wydaje się, że w obecnej sytuacji ewolucja w kierunku modelu rynkowego powinna być ostrożna, tym bardziej że efekty badań naukowych i kształcenia długo jeszcze nie będą wymiernym kryterium przyznawania dotacji dla poszczególnych uczelni. Przy niskich zarobkach jedną z korzyści jest dobra atmosfera w pracy; trzeba uważać, by jej nie zniszczyć. Ale siatka płac może być stosowana tylko pod warunkiem, że będzie trudno osiągnąć lepiej płatne stanowisko i utrzymywać się na nim bez końca mimo braku sukcesów.

Podzielałam też pogląd, że największe pieniądze szły na marne i pójdą na marne, jeśli nie przygotuje się koncepcji zasad zatrudnienia pracowników naukowo-dydaktycznych. „Ktoś, kto nauczył się odbębniać zajęcia, będzie je odbębniał [ile by mu nie zapłacić, bo] nie wyrzuci się kolegi z pracy, choćby był bęcwałem – bo «sprawiedliwość społeczną» i dobre stosunki w pracy ceni się wyżej nad fachowość”¹¹. Przy dotychczasowym systemie zatrudniania i oceniania nie ma szans na pozbycie się tych, którzy do pracy się nie nadają, spóźniają się notorycznie, odwołują zajęcia, bo mają kilka innych posad lub nie nauczyli się dyscypliny i odpowiedzialności. Pomijam tu kwestię kryteriów oceny kadry – jest już na ten temat wiele materiałów, także dzięki konferencji zorganizowanej ostatnio przez Fundację im. Stefana Batorego. Wiąże się z tym również problem tytułów i stopni naukowych – niektórzy tęsknią do ich rozbudowy, ale integracja z nauką zachodnią wymaga ich uproszczenia. Tak czy inaczej, będzie to z pewnością jednym z punktów dyskusji nad przyszłą wizją edukacji, choć nie sądzę, by najważniejszym.

Kolejne propozycje dotyczące modelu kształcenia będą się odnosić do takich spraw, jak rola i miejsce uniwersytetu w szkolnictwie wyższym, relacje między uczelniami państwowymi i prywatnymi, zakres autonomii, pożądany typ absolwenta, ewentualne preferencje wobec poszczególnych kierunków studiów, sposób organizacji uczelni i zarządzanie nią, jej struktura, cykle kształcenia, organizacja kształcenia (istnieje pilna potrzeba jej uproszczenia), integracja uczelni.

Aby opisać „mój uniwersytet”, musiałabym rozwinąć odpowiedzi i sugestie związane ze wszystkimi wymienionymi kwestiami. Wymaga to jednak odrębnego opracowania. Dlatego poczynione tutaj uwagi są raczej wstępem do wizji „mego uniwersytetu”. Na zakończenie podam przykłady dwóch wybranych spraw spośród tych, które powinny zostać szczegółowo omówione.

Pierwszą jest postulat zacierania różnic między kierunkami studiów oraz „otwarcia” uniwersytetu. Wyzwolenie się spod presji „specjalizacji” pozwoli na traktowanie uczelni jako integralnej całości. Na razie dochodzi do absurdów: Uniwersytet Warszawski ma dwie, a może nawet trzy lub cztery socjologie: socjologię, stosowane nauki społeczne, politykę społeczną i jeszcze jakieś wyodrębnione kierunki. Gdyby chociaż takie kierunki ze sobą

¹¹ R. Wójcicki: op. cit.

współpracowały, ale są wydziały i instytuty, które chlubią się tym, że ich studenci nie korzystają z wykładów poza własnym instytutem. Mamy więc Uniwersytet Warszawski – federację niezależnych wydziałów lub instytutów, z absolutnym partykularyzmem interesów, dążeniem do coraz większej separacji i wyrywaniem sobie „zdobyczy”. Postulat likwidowania wąskich specjalności nie grozi likwidacją instytutów – może ich być tak wiele, bo liczy się także przyzwyczajenie do pracy w pewnym zespole. Może to być cenne w badaniach naukowych (które powinny być stałym i ważnym elementem działalności każdego pracownika), ale nie powinno się odbijać na kształceniu – funkcje instytutów powinny być w tym zakresie „miękkie”. Marzeniem byłoby zawiązywanie „szkół” w ramach uczelni: np. Szkoły Humanistyczno-Społecznej, oferującej zajęcia z socjologii, psychologii, ekonomii, historii, nauk politycznych, z których studenci mogliby korzystać w stopniu zależnym od ich upodobań, zdolności i obranej specjalizacji.

Drugi przykład, to pojawiające się czasem opinie, by ograniczać liczbę lektur lub wykładów. W pogoni za nowoczesnością nie niszczyliśmy największej wartości kształcenia uniwersyteckiego; unowocześnianie powinno polegać na większej pomysłowości przy opracowywaniu wymagań oraz zadań dla studentów, ich urozmaiceniu, organizowaniu praktyk i wizytacji terenowych (tu przeszkodą jest brak pieniędzy), ale lektury (i to w bibliotekach) należy raczej mnożyć (zwłaszcza że wygospodarowuje się na to czas), a nie ograniczać, zaś wysłuchanie profesora, który jest osobowością, też nie jest do zastąpienia. Inny niepokojący sygnał to „upracticznianie” uniwersytetów, przy czym niektórzy pracownicy nie tylko nie tłumaczą studentom, gdzie się znaleźli, ale jeszcze dość demagogicznie wtórują im, żądając przekształcenia uniwersytetu w szkołę zawodową. Ta sprawa wymaga jednak dużo obszerniejszych komentarzy i analizy.