

Elżbieta Drogosz-Zabłocka

Uczelnie zawodowe: perspektywa społeczeństwa wiedzy i europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego

Proces kształcenia w uczelniach zawodowych jest konfrontowany, podobnie jak w innych szkołach wyższych, z europejskim obszarem szkolnictwa wyższego oraz ideą społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy. Omawiając to zagadnienie, Autorka powraca do opublikowanego ponad 30 lat temu raportu Faure'a i ukazuje aktualność przedstawionych w nim kierunków przemian w edukacji, w tym również w obszarze szkolnictwa wyższego. Mimo zmian, jakie dokonały się zarówno w szkołach wyższych, jak i w ich otoczeniu, część postulatów zawartych w raporcie nie została zrealizowana i dotyczy teraźniejszości. Na tym tle Autorka omawia cele strategiczne polityki edukacyjnej Unii Europejskiej oraz ich realizację. Prezentowane zagadnienia konfrontuje z zadaniami uczelni zawodowych w Polsce i sygnalizuje problemy, jakie może napotkać proces kształcenia realizowany w tych szkołach.

Wprowadzenie

Jednym z podstawowych celów kształcenia realizowanego w uczelniach zawodowych powołanych w 1998 roku miało być przygotowanie do pracy specjalistów z wykształceniem wyższym, którzy odpowiedzialiby przede wszystkim na zapotrzebowanie lokalnego rynku pracy. Proces kształcenia w uczelniach zawodowych charakteryzuje się krótszym, w stosunku do uniwersyteckiego, cyklem kształcenia (3- i 4-letnim w przypadku studiów inżynierskich) oraz orientacją praktyczną i branżowym ukierunkowaniem programów, co jest następstwem przyjętych w tych uczelniach celów kształcenia (por. Wójcicka 2002; Wójcicka, red. 2002). Wyższe szkoły zawodowe, zaliczane do tzw. krótkich cykli kształcenia, zaczęły się pojawiać w systemach szkolnictwa wyższego pod koniec lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia, a cele, które miały realizować, odpowiadały wyzwaniom stawianym zarówno szkolnictwu wyższemu, jak i gospodarce. Chociaż niektóre z ówczesnych wyzwań są nadal aktualne (np. problemy dywersyfikacji instytucji szkolnictwa wyższego ze wzglę-

du na różnicowanie się odbiorców tego kształcenia), to zmieniło się w sposób zasadniczy otoczenie szkół, co ma wpływ na ich zadania, a w konsekwencji – na proces kształcenia. Nowe wyzwania stawiają przed tymi szkołami zadania związane z budowaniem społeczeństwa wiedzy oraz europejskiego wymiaru edukacji i rynku pracy. W tej sytuacji przygotowanie do pracy zawodowej, jako jedno z podstawowych zadań wyższych szkół zawodowych, nie powinno się ograniczać do przygotowania absolwentów odpowiadających na potrzeby lokalnego rynku, ale realizować zadania kształcenia w szerszym kontekście, uwzględniać procesy globalizacji i światowej konkurencji. Europejski wymiar szkolnictwa wyższego powinien obligować uczelnie zawodowe do budowania europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego i stwarzania możliwości kształcenia w różnych krajach europejskich oraz podejmowania w nich pracy.

Zgodnie z założeniami *Deklaracji Bolońskiej* do 2005 roku mamy zbudować system szkolnictwa wyższego opierający się na dwóch głównych cyklach kształcenia: studiach licencjackich i studiach policencjackich (magisterskich i doktoranckich) oraz przyjąć system jasnej i porównywalnej ekwiwalencji dyplomów i nadawanych stopni, włączając do niego suplement do dyplomu, będący rejestrem wszystkich osiągnięć studenta w czasie odbywania studiów. Jak w tej nowej rzeczywistości będą się sytuować uczelnie zawodowe? Zgodnie z założeniami *Deklaracji Bolońskiej* powinny one stanowić pierwszy cykl (poziom) kształcenia w szkołach wyższych, a zatem w jednakowym stopniu przygotowywać zarówno do dalszego kształcenia, jak i do pracy zawodowej. Wydaje się, że jedno z zadań uczelni zawodowych będzie stanowić poszukiwanie swego miejsca w europejskim obszarze szkolnictwa wyższego i rynku pracy.

Spojrzenie wstecz. Raport Faure'a i zapowiadane zmiany

Ponad 30 lat temu ukazał się raport *Uczyć się, aby być* Edgara Faure'a oraz współpracujących z nim badaczy i ekspertów. Publikacja stała się ważnym wydarzeniem nie tylko w obszarze edukacji, a tytuł-hasło „uczyć się, aby być” wyrażało powszechną opinię na temat uznania edukacji za nieodzowny warunek rozwoju gospodarczego, społecznego i kulturalnego. W społeczeństwie wiedzy hasło „uczyć się, aby być” wydaje się ciągle aktualne.

W latach dziewięćdziesiątych do tytułu-hasła raportu Faure'a nawiązywał także raport Jacques'a Delorsa *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. W publikacji przygotowanej pod przewodnictwem Delorsa uznano, że jednym z czterech aspektów kształcenia, stanowiących filary wiedzy jednostki, było wspomniane już hasło *uczyć się, aby być*, któremu towarzyszyły trzy pozostałe: *uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie*. Tak postrzegane kształcenie miało się przyczynić do lepszego rozumienia otaczającej rzeczywistości, oddziaływania na środowisko, możliwości uczestniczenia i współpracy z innymi we wszystkich dziedzinach działalności człowieka.

Raport Faure'a przedstawiał przyszłościową wizję globalnej edukacji, której urzeczywistnienie uzależniono od realizacji trzech zasad towarzyszących procesom naprawy oświaty: powszechności, ustawiczności i elastyczności systemów. Znaczące miejsce pośród nich zajęło kształcenie ustawiczne¹. Choć od czasu opublikowania dokumentu zaszły

¹ W artykule nie zajmuję się wyjaśnianiem pojęcia „kształcenie ustawiczne” ani złożonego i niejednoznacznego pojęcia „uczenie się przez całe życie”, do którego nawiązują dziś dokumenty Unii Europejskiej. Określenia „kształcenie usta-

zasadnicze zmiany w edukacji szkolnej i pozaszkolnej, upowszechniło się wykształcenie średnie i wyższe, zmieniło się także w zasadniczy sposób otoczenie szkół, to warto przypomnieć niektóre, ciągle aktualne postulaty zawarte w tym raporcie i jest to tym bardziej uzasadnione, że opracowywane w ostatniej dekadzie dokumenty Unii Europejskiej (por. *Uczenie się...* 2000) powracają do koncepcji z lat siedemdziesiątych, wskazując na jej wizjonerski charakter.

W raporcie Faure'a o związku systemu szkolnego wszystkich szczebli z kształceniem ustawicznym mówiono jeszcze jako o „życzeniu”, „eksperymentcie” czy w najlepszym wypadku „projekcie”. Na kształcenie ustawiczne patrzono nie tylko z punktu widzenia jednostki, ale w szerszym, społecznym kontekście. Pojęcie „kształcenie ustawiczne” zaczęto odnosić nie tylko do kształcenia zawodowego, ale do różnorodnych aspektów osobowości, tworząc dzięki temu wizję integralnych działań edukacyjnych. Wskazywano na nowych odbiorców edukacji obowiązkowej i ustawicznej, do których zaliczano osoby chcące zmienić lub uzupełnić swoje dotychczasowe kwalifikacje, osoby tracące pracę z powodu braku kwalifikacji oraz kadrę zarządzającą, która na skutek zmian zarówno politycznych, jak i technologicznych musi być przygotowana do pełnienia innych zadań niż te, do których została przygotowana wcześniej.

Autorzy publikacji wskazywali, że system szkolny nie nadaża za szybkim rozwojem społecznym, ale czynić to może kształcenie ustawiczne, które jest bardziej elastyczne, różnicowane, dostosowane do różnych odbiorców. Taka ocena sytuacji mogła sugerować, że kształcenie ustawiczne może też, oprócz innych zadań, kompensować niedostatki kształcenia szkolnego. W społeczeństwie wiedzy kształcenie ustawiczne spełnia raczej funkcje stymulujące, przyczyniając się do rozwoju osobowości i kompetencji (por. Lewowicki 1995).

Zapowiadano też w raporcie, że dychotomiczny podział na oświatę szkolną i pozaszkolną będzie się zacierał na rzecz jednego systemu odpowiadającego na wymagania rozwoju osobowego, zawodowego i kulturalnego. Działania zmierzające do realizacji tego zadania są także obecne w społeczeństwie wiedzy, w którym dominującą ideą jest „uczenie się przez całe życie”.

Omawiając zagadnienia edukacji, można też wspomnieć o sygnalizowanym już wówczas problemie małego zainteresowania kształceniem w zakresie nauk ścisłych. Jean Piaget (1979, s. 197) napisał: „Jednym z zagadnień, którym najbardziej interesują się władze szkolne i uniwersyteckie w różnych krajach, jest zbyt mała liczba osób przejawiających zainteresowanie naukami ścisłymi – w stosunku do proporcjonalnie bardzo dużej liczby licealistów i studentów, którzy obierają karierę humanistyczną. Jest to jeden z głównych problemów, które musi rozwiązać edukacja przyszłości”. Analiza raportu przygotowanego dla Rady Unii Europejskiej (*Edukacja i szkolenie...* 2004) wskazuje, że problem ten istnieje nadal, a szczególnie dotyczy kobiet, wśród których tylko niewielki odsetek podejmuje studia i wybiera karierę zawodową w dziedzinie nauk ścisłych i techniki. Postulując rozwiązanie tego problemu ponad 30 lat temu, Piaget (1979, s. 197) zalecał: „procesy gruntownych przeobrażeń, który powinien objąć nie tylko dydaktykę poszczególnych przed-

wiczne”, stosowane w raporcie Faure'a, i „uczenie się przez całe życie”, używane w obecnych dokumentach Unii, dotyczą zarówno procesu kształcenia i doskonalenia trwającego całe życie człowieka, jak i punktu odniesienia dla rozwoju systemów edukacyjnych. Problem definiowania tego pojęcia wymagałby osobnej publikacji, poświęconej tylko temu zagadnieniu.

miotów nauczania (matematyki, fizyki, chemii, biologii itp.), ale również wiele zagadnień bardziej ogólnych, takich jak: rola wychowania przedszkolnego (wiek 4–6 lat), praktyczne znaczenie metod aktywnych, o których wszyscy mówią, a rzadko który nauczyciel rzeczywiście je stosuje w sposób skuteczny”. Cytowany autor zwracał uwagę na problem uczniów słabych i podkreślał, że tacy uczniowie są zwykle słabi we wszystkim, nie zaś w sposób szczególny w naukach ścisłych. Postulując zmiany w tym obszarze, kładł nacisk na szczególną rolę dydaktyki i metod nauczania dostosowanych do wiedzy oraz możliwości uczniów. Do postulatu tego warto wracać analizując wyniki badań PISA², a także słabe osiągnięcia polskich uczniów w zakresie kompetencji matematycznych, którzy osiągnęli rezultaty znacznie poniżej średniej uczniów z wszystkich krajów biorących udział w badaniu (por. Białecki, Haman 2001). Podjęcie działań w tej dziedzinie jest tym bardziej uzasadnione, że w dokumentach Unii Europejskiej dotyczących zadań edukacji w społeczeństwie wiedzy poziom opanowania umiejętności matematycznych oraz umiejętności czytania i pisanie mierzonych wynikami badania PISA przyjmuje się jako jeden z ilościowych wskaźników opisujących inwestowanie w edukację (por. *Edukacja...* 2003). Obecnie w rozwiązywaniu tych problemów mogą być pomocne technologie informacyjne i komunikacyjne, które w sposób zasadniczy zmieniają metody nauczania i dostęp do kształcenia (por. Galar, Lubacz 1999).

Budowaniu strategii oświatowych miało służyć 21 zasad określonych w raporcie Faure’a. Naczelną ideą i najważniejszym zadaniem polityki oświatowej uczyniono przywoływane wielokrotnie w tym dokumencie kształcenie ustawiczne. Autorzy zwracali uwagę na traktowanie kształcenia jako doświadczenia życiowego, które nie ogranicza się tylko do edukacji instytucjonalnej. Podkreślano znaczenie dydaktyki i środków stosowanych w kształceniu, ale szczególną wagę nadano efektom końcowym edukacji: „najważniejsze jest nie to, jaką drogę kształcenia przeszedł człowiek, ale czego się nauczył i co umie” (Faure 1975, s. 342). Inny wymiar nadano też kształceniu zawodowemu. Zadaniem tego kształcenia powinno być nie tylko przygotowanie do wykonywania określonego zawodu, ale kształtowanie umiejętności adaptacji do różnych zadań i stałego doskonalenia się w miarę jak zmieniają się warunki pracy i technologie. Kształcenie powinno także sprzyjać mobilności zawodowej, rozumianej jako przechodzenie z jednego rodzaju pracy zawodowej do innego. W raporcie podkreślano, że za szybkim rozwojem techniki nie nadąża rozwój tradycyjnych systemów oświatowych.

Wiele miejsca poświęcono szkolnictwu wyższemu. Podkreślano, w myśl zasady powszechności, konieczność otwarcia szkół wyższych dla różnych grup studentów chcących podnieść poziom wykształcenia oraz doskonalić kwalifikacje. Kreśląc zadania stojące przed szkolnictwem wyższym, wskazywano potrzebę stworzenia warunków kształcenia dla coraz liczniejszych i bardzo zróżnicowanych odbiorców. Sprzyjać temu powinno „daleko posunięte zróżnicowanie” instytucji szkolnictwa wyższego. Zwracano uwagę na potrzebę dywersyfikacji struktur szkolnictwa wyższego, a także treści kształcenia. „Wymaga to jednak uprzednich zmian w tradycyjnych postawach wobec uniwersytetu. Jeśli bowiem instytucje nowego typu będą pozbawione prestiżu społecznego, nie wykonają one swych zadań, a tradycyjne uniwersytety będą nadal przeciążone i będą musiały z konieczności stosować dyskryminującą selekcję” (Faure 1975, s. 366).

² Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD.

Doświadczenia niemieckie i francuskie wskazują, że uczelnie zawodowe utworzone w połowie lat sześćdziesiątych nie zawsze osiągały cele towarzyszące ich powstaniu. Stawiają jednak trwałe elementy systemu szkolnictwa wyższego, chociaż trafiają do nich inni studenci niż do uniwersytetów (por. Drogosz-Zabłocka 2002; Nowakowska 2002). Potwierdzają to także wyniki polskich badań przeprowadzonych w uczelniach zawodowych w 2000 roku. Wyższe szkoły zawodowe, chociaż zyskały studentów, nie cieszą się uznaniem wśród pracodawców, a ich absolwenci planują kontynuowanie kształcenia na studiach magisterskich (por. Drogosz-Zabłocka, Minkiewicz, Nowakowska-Siuta 2002; Wójcicka 2002).

Innym problemem, sygnalizowanym już w raporcie Faure'a, który także nie został rozwiązany, jest równoważność dyplomów i kwalifikacji. W raporcie zaleca się, aby dyplomy i stopnie uniwersyteckie były coraz luźniej związane z programem nauczania, postuluje się natomiast, aby punktem odniesienia były egzaminy służące „pomiarowi indywidualnych postępów w nauce, jak i zgodności wiedzy z ustalonymi normami” (Faure 1975, s. 373). Chodzi tu nie tylko o równoważność dyplomów uzyskiwanych w różnych krajach europejskich, ale o równoważność dyplomów różnych szkół wyższych oferujących ten sam poziom kształcenia.

W omawianej publikacji znajdujemy także zapowiedź utraty przez szkołę swojej dotychczasowej, dominującej pozycji jako instytucji przekazującej wiedzę: „ulega zmianie sytuacja, w której wiedza jest autorytatywnie przekazywana przez szkołę” (Faure 1975, s. 265). Stwierdzenia te wydają się bardzo bliskie problemom, z którymi spotykamy się obecnie. Charakteryzując społeczeństwo wiedzy, można wskazać jego cechy konstytutywne, którymi są rozproszenie ośrodków tworzących i przekazujących wiedzę oraz jej wymiar praktyczny (por. Białecki 2003).

Europejski obszar szkolnictwa wyższego i społeczeństwo wiedzy

Główne kierunki reformowania systemów szkolnictwa przedstawione w raporcie Faure'a zaczęły się urzeczywistniać dopiero w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych. Początek XXI wieku przyniósł dla systemów edukacyjnych nowe wyzwania związane z budowaniem europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego oraz gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa wiedzy.

Celem strategicznym polityki Unii Europejskiej jest tworzenie najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki na świecie – gospodarki opartej na wiedzy – oraz dążenie do tego, aby społeczeństwo stało się społeczeństwem wiedzy³. Realizacja tego zadania stwarza konieczność określenia nowych zadań dla edukacji. Rada Europejska, przyjmując *Strategię Lizbońską*, wyraziła opinię, że transformacji europejskiej gospodarki powinna towarzyszyć modernizacja systemów edukacji i opieki społecznej. Warto zaznaczyć, że rola szkolnictwa wyższego w *Strategii Lizbońskiej* wykracza poza program reform określony w *Deklaracji Bolońskiej*.

Analizując strategiczne cele edukacji w Unii Europejskiej, ograniczę swoje rozważania tylko do kilku dokumentów, których znaczenie dla omawianego zagadnienia wydaje się

³ Cele strategiczne zostały przyjęte na posiedzeniu w Lizbonie w 2000 roku i określone mianem *Strategii Lizbońskiej*, która stała się podstawą opracowania *Europejskiej Strategii Zatrudnienia*.

istotne. W dokumencie Rady Europejskiej *Skuteczne inwestowanie w edukację: imperatyw dla Europy* podkreśla się, że udział edukacji w urzeczywistnianiu celu strategicznego określonego w Lizbonie jest szczególnie ważny w następujących obszarach:

- wzrostu gospodarczego (inwestowanie w edukację prowadzi do osiągnięcia konkretnych korzyści zarówno przez jednostki, jak i przez społeczeństwa);
- konkurencyjności i dynamizmu (chodzi o przyciąganie talentów do Europy i zatrzymywanie ich; obecnie obserwuje się odpływ wysoko wykształconych kadr, zwłaszcza w dziedzinie nauk ścisłych i technicznych z Europy do Stanów Zjednoczonych);
- gospodarki opartej na wiedzy i społeczeństwa wiedzy (wielkość i jakość zasobów ludzkich jest uznawana za wyznacznik zarówno tworzenia, jak i upowszechniania nowej wiedzy);
- zwiększania możliwości zatrudnienia i poprawy jakości miejsc pracy (poziom wykształcenia ma bezpośredni wpływ na wielkość dochodów i pozycję na rynku pracy);
- zapobiegania marginalizacji społecznej oraz aktywizacji postaw obywatelskich (inwestowanie w zasoby ludzkie jest czynnikiem stymulującym wzrost gospodarczy i elementem aktywizacji społecznej);
- polityce regionalnej (wysoka jakość edukacji przyczynia się do likwidowania różnic między bardziej i mniej rozwiniętymi regionami).

Działaniom zainicjowanym w Lizbonie ma sprzyjać realizacja trzech strategicznych celów europejskiej oświaty⁴: kontynuowanie prac nad zapewnianiem systemom edukacji wysokiej jakości i efektywności, ułatwienie powszechnego dostępu do edukacji oraz otwarcie systemów oświaty na środowisko i świat (por. *Edukacja w Europie...* 2003). W marcu 2002 roku Rada Europejska przyjęła w Lizbonie *Program prac dotyczący realizacji przyszłych celów systemów edukacji*. Zawierał on postulat osiągnięcia najwyższego poziomu edukacji, aby Europa mogła stanowić światowy wzór pod względem jakości i użyteczności publicznej oraz aby stała się najbardziej atrakcyjna dla studentów, nauczycieli akademickich i naukowców z całego świata. W programie postulowano optymalne wykorzystanie zasobów, które wiązano ze zwiększeniem inwestycji w zasoby ludzkie oraz odpowiednią dystrybucją zasobów wspierających uczenie się przez całe życie. Realizacja zadań miała być przedstawiona w 2004 roku.

Zgodnie z założeniami, w kwietniu 2004 roku został przygotowany raport dotyczący realizacji celów edukacyjnych przyjętych w roku 2002. Nawet pobieżna analiza tego dokumentu wskazuje na centralną pozycję w gospodarce i społeczeństwie wiedzy szkolnictwa wyższego, w którym współistnieją ze sobą: kształcenie, badania i innowacje.

Plan działań z 2002 roku obejmuje wszystkie systemy oraz poziomy kształcenia i szkolenia w obszarze „starych” i „nowych” państw członkowskich Unii Europejskiej oraz krajów EFTA/EEA. Obejmuje on także działania przyjęte pod koniec 2003 roku, związane z realizacją programu Erasmus Mundus⁵, uczenia się drogą elektroniczną (*e-learning*) oraz promowania uczenia się języków obcych i zachowania różnorodności językowej.

Największy postęp odnotowano w działaniach związanych z realizacją postanowień z Bolonii. Ministrowie edukacji zobowiązali się do wprowadzenia do 2005 roku dwustop-

⁴ Przyjęła je Rada Europejska w Sztokholmie w marcu 2001 roku.

⁵ Celem tego programu jest podnoszenie jakości szkolnictwa wyższego oraz promowanie zrozumienia międzykulturowego poprzez współpracę z państwami trzecimi.

niowej struktury studiów wyższych oraz umożliwienia wszystkim studentom kończącym studia otrzymywania suplementu do dyplomu (bez konieczności ponoszenia dodatkowych opłat). Wskazano także na potrzebę ratyfikowania *Konwencji Lizbońskiej* (dotyczącej uznawania kwalifikacji) przez wszystkie państwa – sygnatariuszy *Deklaracji Bolońskiej*. Zwracano także uwagę na dalszy rozwój zapewniania jakości edukacji na poziomie instytucjonalnym, krajowym i europejskim.

W raporcie wiele miejsca poświęcono zagadnieniom związanym z finansowaniem edukacji. Wskazano na rozpoczęty proces konsultacji na temat kluczowych zagadnień finansowania szkolnictwa wyższego. W dokumencie przywołuje się przykład Stanów Zjednoczonych, które wydają na jednego studenta od dwóch do pięciu razy więcej niż kraje Unii Europejskiej. Wskazywano, że Unia przyciąga mniej talentów niż jej konkurenci. Jest interesujące, że w państwach Unii kształcą się więcej osób na studiach I i II stopnia i studiach doktoranckich w dziedzinie nauk ścisłych i technicznych niż w Stanach Zjednoczonych i Japonii (Unia Europejska – 25,7% całkowitej liczby absolwentów szkół wyższych, podczas gdy USA – 21,9% i Japonia 17,2%), ale mniej osób trafia do obszaru nauki.

Warto też przyrzeć się zagrożeniom utrudniającym osiągnięcie zamierzonych celów. Dotykają one całego systemu edukacji, nie tylko szkolnictwa wyższego. Zaliczono do nich:

- zbyt dużą liczbę osób przedwcześnie kończących naukę w systemie szkolnym (dane wskazują, że jest to około 20% populacji w wieku 18–24 lat);
- zbyt małą liczbę kobiet pracujących w dziedzinach nauk ścisłych i technicznych;
- nieukończenie szkoły średniej II stopnia;
- brak kompetencji kluczowych u blisko 20% młodych ludzi⁶ (chodzi tu także o opanowanie przynajmniej dwóch języków obcych)⁷;
- zbyt małą liczbę dorosłych uczestniczących w różnych formach uczenia się przez całe życie;
- groźbę braku wykwalifikowanych nauczycieli i osób prowadzących szkolenia (wskazano na nią także w badaniach OECD, por. *Regards...* 2003).

Aby przezwyciężyć te zagrożenia, zaleca się: koncentrowanie reform i inwestycji na kluczowych obszarach, realizację koncepcji uczenia się przez całe życie oraz tworzenie Europy edukacji i szkolenia. Do realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie nawiązuje również *Memorandum na temat kształcenia ustawicznego*, a także wyniki dyskusji, którą przeprowadzono nad tezami tego dokumentu w państwach członkowskich (por. *Memorandum...* 2000; *Consultation sur le memorandum...* 2002).

Problemy, na które zwraca się uwagę w dokumentach Unii Europejskiej nie są nowe, dotyczą dostępu do edukacji, równości szans oraz zapewniania jakości kształcenia. Zwracano na nie uwagę także w raporcie Faure'a. Obecnie Jamil Salmi (2003)⁸ wskazuje je jako wyzwania społeczeństwa wiedzy stojące zwłaszcza przed szkolnictwem wyższym w krajach, które przechodzą transformację. Gromadzenie i wykorzystanie wiedzy, które w znacznym stopniu zależy od kompetencji zasobów ludzkich danego kraju, staje się największym nośnikiem rozwoju ekonomicznego. Główną rolę w budowaniu tych zasobów odgrywa

⁶ Wyniki badań PISA pokazują, że w 2000 roku w państwach członkowskich Unii Europejskiej 17,2% uczniów w wieku poniżej 15 lat posiadało umiejętności kluczowe na najniższym poziomie.

⁷ Ustalenia te, mówiące o poznaniu przynajmniej dwóch języków obcych przez ucznia/studenta, przyjęto w Barcelonie w 2002 roku.

⁸ Salmi prezentuje stanowisko zawarte w publikacji Banku Światowego *Constructing...* (2002).

szkolnictwo wyższe, w którym obserwuje się wzrost znaczenia sił rynkowych i obecność nowych partnerów. Są to na ogół instytucje i przedsiębiorstwa, które potrafiły „zagospodarować” obszary, jakie uchodzą uwadze instytucji tradycyjnych, poruszających się w gorszej sferze sztywnych reguł i przepisów. „Nowi partnerzy” działają w sposób elastyczny, „bez granic” kształcenia i zatrudnienia. Innym czynnikiem sprzyjającym budowaniu społeczeństwa wiedzy, który wskazuje Salmi, jest stosowanie technik informacyjnych oraz nowoczesnych technologii pozwalających szybciej wytwarzać i bardziej efektywnie użytkować wiedzę.

Realizacji celów społeczeństwa wiedzy ma sprzyjać wzrastająca liczba pracowników nauki i prowadzonych badań. W omawianym raporcie z realizacji zadań w zakresie edukacji wskazuje się jednak, że udział naukowców wśród ludności czynnej zawodowo jest niższy w Europie (5,4 badaczy na 1 tys. osób w 1999 roku) niż w Stanach Zjednoczonych (8,7) i Japonii (9,7). Przyczyn tego zjawiska należy szukać w odchodzeniu pracowników naukowych od wykonywanego zawodu. Wyniki badań przytoczonych w raporcie wskazują, że 40% doktorów zmienia swój zawód. Potwierdzają to także polskie badania Małgorzaty Dąbrowy-Szeffler (2001) poświęcone doktorantom oraz badania losów absolwentów studiów doktoranckich (por. Dąbrowa-Szeffler 2002; Sztubiński 2002). W ogólnopolskich badaniach doktorantów (Dąbrowa-Szeffler 2001) osoby podejmujące studia doktoranckie z zamiarem kontynuowania pracy naukowej stanowiły tylko 16% badanych. Udział w studiach zweryfikował ich początkowe zamiary i ostatecznie 49% ankietowanych deklarowało chęć pracy na stanowisku asystenta. A zatem studia utwierdziły znaczną część doktorantów w przekonaniu, że praca naukowa może spełnić ich oczekiwania dotyczące pracy zawodowej. Brak etatów (34% wskazań) uniemożliwił realizację tego zamiaru. Badania losów absolwentów studiów doktoranckich (Dąbrowa-Szeffler 2002; Sztubiński 2003) przeprowadzone w 2002 roku – chociaż dotyczyły tylko jednej uczelni i ich wyniki należy interpretować z dużą ostrożnością – potwierdzają tendencje omówione w raporcie skierowanym do Rady Europejskiej. W warunkach polskich tylko część doktorantów trafia do pracy naukowej; jako główny czynnik zniechęcający do podjęcia tego rodzaju pracy wskazują oni na niskie zarobki (w badaniach ogólnopolskich był to także brak etatów). Autorzy badań podkreślają, że model i proces kształcenia doktorantów sprzyja realizacji innych, pozanaukowych karier. Studia doktoranckie stały się kolejnym szczeblem edukacji i punktem startu do wielu karier zawodowych (por. Galar, Lubacz 1999).

Zatrudnienie w sferze badawczo-rozwojowej (B+R) jest powiązane z nakładami w PKB na tę sferę. Udział nakładów na B+R w PKB (wskaźnik GERD) w Japonii wynosił 3,06% (2001), w Stanach Zjednoczonych – 2,67% (2002), a w krajach Unii Europejskiej – 1,99% (2001) (*Nauka...* 2004, s. 88).

Kolejnym problemem, z którym konfrontowane są kraje Unii Europejskiej jest zbyt mała liczba inwestycji ze strony sektora prywatnego, w sposób szczególny dotyczy to szkolnictwa zawodowego i kształcenia ustawicznego. W Stanach Zjednoczonych poziom inwestycji prywatnych w rozwój instytucji edukacyjnych jest cztery razy wyższy niż w krajach Unii (2,2% PKB w porównaniu z 0,6% PKB). Jest to także jedna z kluczowych kwestii przywoływanych w omawianej publikacji.

Uczelnie zawodowe w Polsce⁹

Jednym z założeń stworzenia w 1997 roku podstaw prawnych wyższego szkolnictwa zawodowego w Polsce było przeświadczenie, że uczelnie tego typu, oferujące studia trwające co najmniej 6 semestrów, kończące się uzyskaniem dyplomu licencjata lub inżyniera, będą nastawione na kształtowanie kwalifikacji pozwalających absolwentom na natychmiastowe podjęcie pracy zawodowej. Od początku swej działalności państwowe uczelnie zawodowe oferowały kierunki studiów przygotowujące do pracy przyszłych nauczycieli, pracowników administracji, specjalistów z zakresu marketingu i zarządzania, inżynierów. W 1998 roku rozpoczęło działalność 8 państwowych uczelni zawodowych położonych w miastach nie mających dotychczas tradycji akademickich. W roku akademickim 2003/2004 o przyjęcie do państwowych wyższych szkół zawodowych starało się 26 166 kandydatów. Na jedno miejsce przypadało 1,38 kandydata (dla porównania: w uniwersytetach – 4,3 kandydata, tj. ponadtrzykrotnie więcej)¹⁰.

Problemem, na który zwracano uwagę w pierwszych latach funkcjonowania uczelni zawodowych była drożność kształcenia między poziomem licencjackim i magisterskim (por. Witkowski 2000). Wyższe szkoły zawodowe, zgodnie ze swoimi zadaniami, oferują studia, które przede wszystkim przygotowują do pracy. Studia uniwersyteckie – zgodnie z misją instytucji, które je oferują – muszą być oparte na powiązaniu dydaktyki z badaniami naukowymi, co wymaga nie tylko odpowiedniego wyposażenia uczelni, ale także studiowania nauk podstawowych w wymiarze pozwalającym na prowadzenie badań. Obecnie dla danego poziomu studiów (licencjackie, inżynierskie) punktem odniesienia procesu kształcenia są standardy nauczania, które obowiązują wszystkie szkoły wyższe oferujące dany poziom i kierunek kształcenia. Absolwenci zarówno studiów licencjackich (inżynierskich) w uczelniach zawodowych, jak i studiów I stopnia w uczelniach akademickich uzyskują ten sam tytuł zawodowy, ale nadal otwarte pozostaje pytanie, czy w obu przypadkach są przygotowani do kontynuowania nauki na poziomie magisterskim. Natura omawianego zagadnienia wydaje się podobna do problemu wykształcenia średniego uzyskiwanego przez absolwentów liceów ogólnokształcących i średnich szkół zawodowych. Mimo tych samych podstaw programowych przedmiotów ogólnokształcących w obu typach szkół średnich, absolwent liceum to „inny” kandydat do szkoły wyższej niż absolwent średniej szkoły zawodowej. Pierwsi częściej wybierają uniwersytety i studia magisterskie, drudzy – studia licencjackie i uczelnie zawodowe.

Rozwiązanie tego problemu może przynieść konieczność uznawania kwalifikacji i dyplomów, a pierwszym krokiem w tym kierunku jest wydawanie suplementu do dyplomu. W 2004 roku przygotowany został projekt (kolejny) rozporządzenia Ministra Edukacji w sprawie rodzajów dyplomów i tytułów zawodowych oraz wzorów dyplomów wydawanych przez uczelnie. Projekt suplementu do dyplomu został oparty na modelu opracowanym przez Komisję Europejską, Radę Europy oraz UNESCO/CEPES. Zawiera on opis rodzaju, poziomu, treści i statusu odbytych studiów oraz informacje na temat uprawnień zwią-

⁹ Powstanie i problemy uczelni zawodowych zostały szerzej omówione w publikacjach Marii Wójcickiej (2002 oraz artykuł zamieszczony w niniejszym tomie), a także Elżbiety Drogosz-Zabłockiej, Barbary Minkiewicz i Renaty Nowakowskiej-Siuty (2002).

¹⁰ Dane Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu (www.men.waw.pl).

zanych z posiadaniem określonego typu dyplomu, w tym dostępu do dalszych studiów, posiadanych kwalifikacji oraz, o ile to możliwe, także uprawnień zawodowych. Można w nim także znaleźć informacje na temat odbytych praktyk zawodowych i aktywności naukowej studenta (m.in. udziału w pracach kół naukowych).

Pierwszy etap kształcenia na poziomie wyższym

Początków budowania wspólnego europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego (*European Higher Education Area*) można szukać w *Deklaracji Sorbońskiej*, podpisanej w Paryżu w 1998 roku przez ministrów edukacji Anglii, Francji, Niemiec i Włoch. Inicjatywa wysunięta przez cztery kraje, w których funkcjonują różne modele uniwersytetu i które jeszcze na początku lat dziewięćdziesiątych nie dążyły do zbliżenia stanowisk w sprawach edukacji, była początkowo zaskoczeniem (por. Pachociński 2004). *Deklaracja Sorbońska* stała się jednak pierwszym krokiem w kierunku zharmonizowania kształcenia na poziomie wyższym i tworzenia podstaw drożnego systemu europejskiego. Rok później, w Bolonii, już 29 państw podpisało *Deklarację Bolońską* stanowiącą podstawę budowania systemu szkolnictwa wyższego opartego na dwóch zasadniczych cyklach: niższym, licencjackim (*undergraduate*) oraz wyższym, policencjackim (*graduate*), prowadzącym do uzyskania tytułu magistra lub po kolejnych latach studiów – doktora. Pierwszy cykl ma trwać co najmniej trzy lata a jego pomyślne ukończenie ma upoważniać do kontynuowania kształcenia na poziomie wyższym. Przyjęcie postanowień z Bolonii oznacza również wprowadzenie suplementu do dyplomu ukończenia studiów oraz Europejskiego Systemu Transferu Punktów Kredytowych (ECTS), a także nawiązanie europejskiej współpracy w zakresie zapewniania jakości kształcenia.

Zgodnie z tymi postanowieniami uczelnie zawodowe funkcjonujące na podstawie ustawy z 1997 roku powinny stawać się pierwszym etapem kształcenia na poziomie wyższym, uczestniczyć w tworzeniu Europejskiego Systemu Transferu Punktów Kredytowych, wydawać suplement do dyplomu oraz podejmować działania zmierzające do zapewniania jakości kształcenia na najwyższym poziomie. W praktyce wypełniają już pierwsze z postawionych zadań, ponieważ większość absolwentów kontynuuje studia na wyższym, magisterskim poziomie (por. Wójcicka 2002 oraz artykuł w tym tomie).

Jeżeli uznamy, że studia licencjackie stanowią pierwszy etap kształcenia na poziomie wyższym, to niejako z definicji powinien on przygotowywać do kształcenia na następnym poziomie. Istotne byłoby uzyskanie informacji, kto i z jakich powodów nie kontynuuje kształcenia, kto podjął pracę, kto i w jakich uczelniach kontynuuje kształcenie lub podnosi swoje kwalifikacje w systemie pozaszkolnym bądź realizuje obie te drogi jednocześnie. Ważne byłoby także wskazanie, kto i z jakich przyczyn napotyka trudności na poziomie uzupełniających studiów magisterskich.

Niewiele wiadomo o jakości kształcenia w tych szkołach, a zwłaszcza o jakości kształcenia w państwowych i niepaństwowych uczelniach zawodowych. Z dostępnych danych Państwowej Komisji Akredytacyjnej¹¹ wynika, że do 2003 roku przeprowadzono akredytację w 12 państwowych wyższych szkołach zawodowych na 17 kierunkach lub specjalnościach. Oceny pozytywne uzyskało 15 kierunków, oceny warunkowe – 6, nie było

¹¹ www.pka.gov.pl

ocen negatywnych. Szkoły niepaństwowe uzyskały 10 ocen pozytywnych, 5 warunkowych i 2 negatywne. Informacja ta nie upoważnia jednak do wyciągania wniosków dotyczących państwowych i niepaństwowych uczelni zawodowych i oferowanych przez nie studiów.

Prawdopodobne kierunki zmian

Za strategiczne działania w obszarze szkolnictwa wyższego Jamil Salmi (2003) uznaje rozszerzenie oferty programowej związanej z realizacją elastycznych i mniej specjalistycznych programów nauczania, rozwój krótkich cykli kształcenia, sprzyjające temu regulacje prawne oraz system finansowania publicznego respektujący potrzeby rynku, a także różnicowanie instytucji i zapewnianie jakości kształcenia. A zatem postuluje rozwój krótkich cykli kształcenia dostosowanych do potrzeb rynku.

Kształcenie w uczelniach zawodowych, jako pierwszy etap studiów na poziomie wyższym, powinno realizować zarówno cele stawiane tym uczelniom, jak i zadania związane z wdrażaniem koncepcji uczenia się przez całe życie, w tym podnoszenia poziomu wykształcenia. Nie jest to zadanie nowe, na co wskazałam na początku tego artykułu, analizując „nowe” zadania edukacji sprzed ponad trzydziestu lat.

Europejski wymiar edukacji może być realizowany przez bliższe związki wyższych szkół zawodowych z innymi instytucjami szkolnictwa wyższego, a przede wszystkim z otoczeniem, w tym pracodawcami i stowarzyszeniami zawodowymi. Przejawem tych związków może być już dziś tytuł *euroinżyniera*, zdobywany przez inżynierów po zdaniu odpowiednich egzaminów.

Jednym z celów kształcenia w europejskim obszarze szkolnictwa wyższego i rynku pracy jest umożliwienie swobodnego wyboru uczelni oraz miejsca zatrudnienia. W tym kontekście wzrasta rola poradnictwa, którego obecność w szkołach wyższych powinna być bardziej widoczna. W uczelniach rośnie znaczenie dostępu do różnych baz danych związanych zarówno z kształceniem, jak i zatrudnieniem. Dzięki temu zarówno studenci, jak i władze uczelni mogą śledzić zmieniające się tendencje w zapotrzebowaniu na pracowników. Od maja 2004 roku można poszukiwać pracy za pośrednictwem bazy danych EURES¹².

Literatura cytowana

Białecki I. 2003

Opinia publiczna i polityka naukowa w społeczeństwie wiedzy, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/22.

Białecki I., Haman J. 2001

Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA. Wyniki polskie. Raport z badań, Fundacja Res Publica, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa.

¹² EURES – system pośrednictwa zawodowego umożliwiający dostęp do wszystkich ofert pracy, którymi dysponują urzędy zatrudnienia w państwach należących do Unii Europejskiej. W Wojewódzkim Urzędzie Pracy w Warszawie rozpoczął pracę tzw. doradca EURES, który z pomocą asystentów (zatrudnionych we wszystkich powiatowych urzędach pracy w województwie) będzie wyszukiwał informacji o unijnych ofertach pracy. „Rzeczpospolita”, 28 kwietnia 2004, dodatek *Moja Kariera*.

Constructing... 2002

Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education, The World Bank, Washington D.C.

Consultation... 2002

Consultation sur le memorandum de la Commission européenne sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. Analyse des rapports nationaux, Cedefop Panorama series; 24, Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes.

Dąbrowa-Szefler M. 2001

Kadry dla nauki w Polsce. Stan i perspektywy rozwoju, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Dąbrowa-Szefler M. 2002

Studia doktoranckie: kształcenie dla kariery naukowej czy kariery zawodowej?, „Nauka Polska”, t. XI (XXXVI).

Drogosz-Zabłocka E., Minkiewicz B., Nowakowska-Siuta R. 2002

Licencjat w uczelni i na rynku pracy, Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Edukacja... 2004

Edukacja i szkolenie 2010. Wspólny raport okresowy Rady Europy i Komisji Europejskiej na temat wdrażania szczegółowego programu pracy dotyczącego realizacji celów systemów edukacji i szkolenia w Europie, Komisja Europejska, Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

Edukacja w Europie... 2003

Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010, Komunikat Komisji Europejskiej, Komisja Europejska, Dyrektoriat Generalny ds. Edukacji i Kultury, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

Faure E. 1975

Uczyć się, aby być, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Galar R., Lubacz J. 1999

Paradoksalne konsekwencje rewolucji informacyjnej w edukacji, w: J. Lubacz (red.): *W drodze do społeczeństwa informacyjnego*, Wydawnictwo Politechniki Warszawskiej, Warszawa.

Lewowicki T. 1995

Edukacja dorosłych i andragogika wobec wyzwań współczesności, w: T. Wujek (red.): *Wprowadzenie do andragogiki*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1995.

Memorandum... 2000

Memorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, Commission européenne, SEC(2000) 1832, 30 octobre 2000, Bruxelles.

Nauka... 2004

Nauka i technika w 2002 roku, GUS, Warszawa.

Oświata... 1979

Oświata i wychowanie w toku przemian, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Pachociński R. 2004

Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

Piaget J. 1979

Zrozumieć – to znaczy odkrywać lub odtwarzać przez ponowne odkrycie, w: *Oświata i wychowanie w toku przemian*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa

Regards... 2002

Regards sur l'éducation, OECD, Paris.

Rola... 2003

Rola uniwersytetów w społeczeństwie wiedzy, Komunikat Komisji Europejskiej, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

Salmi J. 2003

Construire les sociétés du savoir: nouveaux défis pour l'enseignement tertiaire, „Enseignement supérieur en Europe”, t. XXVIII, nr 1.

Skuteczne... 2002

Skuteczne inwestowanie w edukację: imperatyw dla Europy. Komunikat Komisji, Komisja Wspólnot Europejskich, Bruksela, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.

Sztabiński P. 2002

Badania absolwentów studiów doktoranckich – problemy warsztatowe i wstępne hipotezy, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/20.

Świerzbowska-Kowalik E. 2002

Aktywność naukowa doktorantów – komunikat z badań, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2/20.

Uczenie się... 2002

Uczenie się przez całe życie: rola systemów edukacji w państwach członkowskich Unii Europejskiej, Eurydice, Warszawa.

Wójcicka M. 2002

Studia zawodowe w Polsce, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Wójcicka M. (red.) 2002

Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.