

NAUKA

I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego

Gz. 238



4/94

Półrocznik

Rada Redakcyjna

Władysław **Adamski**
Stefan **Amsterdamski**
Ireneusz **Białecki**
Janusz **Grzelak**
Jolanta **Kulpińska**
Stefan **Kwiatkowski**
Zbigniew **Kwieciński**
Hanna **Świda-Ziemia**

Redaguje zespół

Julita **Jabłeczka**
Ewa **Świerzbowska-Kowalik**
Elżbieta **Wnuk-Lipińska** (redaktor naczelny)
Maria **Wójcicka**

Opracowanie graficzne

Wojciech **Freudenreich**

Redaktor tomu: Maria **Wójcicka**

Adres Redakcji

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego
Uniwersytetu Warszawskiego
00-046 Warszawa, ul. Nowy Świat 69, tel. 20-03-81 w. 158

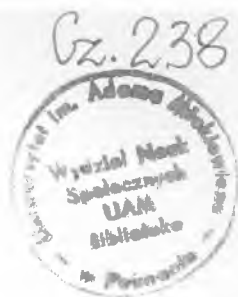
*Czasopismo dotowane przez Komitet Badań Naukowych
z funduszy na działalność ogólnotechniczną*

© Copyright by „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”

ISSN 1231-02-98

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centrum Badań Polityki Naukowej
i Szkolnictwa Wyższego



4/94, Półrocznik, Warszawa

Od Redakcji 3

UZAWODOWIENIE KSZTAŁCENIA NA POZIOMIE WYŻSZYM

Akademicki – nieakademicki.

Wywiad z Krzysztofem **Gryśą**, prorektorem Politechniki Świętokrzyskiej 5
Guy **Neave**, O wiedzy do natychmiastowego spożycia
i lekarstwie na wszystko 15

Ulrich **Teichler**, Różnorodność szkolnictwa wyższego w Niemczech:
struktura dualna 40

Hanna **Gulczyńska**, Mirosława **Jastrzęb-Mrozicka**, Wartość wykształcenia a dążenia
edukacyjne 57

Ewa **Świerzbowska-Kowalik**, Dążenia zawodowe studentów
w okresie transformacji ustrojowej 75

REFORMY W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

- Jerzy **Gąsiorowski**, Niektóre problemy zawodowego szkolnictwa wyższego w Polsce 95
- Tadeusz **Lewowicki**, Kilka uwag o teorii i praktyce edukacji nauczycielskiej 99
- Jerzy **Woźnicki**, Aktualne uwarunkowania rozwojowe szkolnictwa wyższego 106
- Edward **Pierzgalski**, Zmiany w wyższym szkolnictwie rolniczym
na przykładzie Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego 116
- Janusz **Feiner**, Warsztaty doskonalenia umiejętności dydaktycznych
nauczycieli akademickich 126
- Maria **Węgrzecka**, W kręgu spraw związanych z oceną jakości dydaktyki
w szkołach wyższych 137

Summaries 147

Kronika 152

Informacje o autorach 157

NAUKA I SZKOLNICTWO WYŻSZE

Centre for Science Policy
and Higher Education

4/94, Semi-annual, Warsaw

From Editor 3

VOCATIONALIZATION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Academic – Non-Academic. The Interview with Professor Krzysztof **Grysa**, Vice-Rector of Politechnika Świętokrzyska **5**

Guy **Neave**, On Instantly Consumable Knowledge and Snake Oil **15**

Ulrich **Teichler**, Diversity in Higher Education in Germany: The Two-Type Structure **40**

Hanna **Gulczyńska**, Mirosława **Jastrząb-Mrozicka**, The Value of Education and Educational Aspirations **57**

Ewa **Świerzbowska-Kowalik**, The Vocational Aspirations of Students in the Period of the Systemic Transformation **75**

REFORMS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Jerzy **Gąsiorowski**, Some Problems of Vocational Higher Education in Poland **95**

Tadeusz **Lewowicki**, Educating Teachers, Some Remarks Regarding the Theory and the Practice **99**

Jerzy **Woźnicki**, The Current Developmental Requirements of Higher Education **106**

Edward **Pierzgalski**, The Changes in the Higher Agricultural Education, as Exemplified by The Warsaw Agricultural University (SGGW) **116**

Janusz **Feiner**, Workshops for Improvement of Teaching Skills of University Teachers **126**

Maria **Węgrzecka**, In the Circle of the Issues Related to Evaluation of the Quality of Teaching in Higher Education **137**

Summaries 147

Chronicle 152

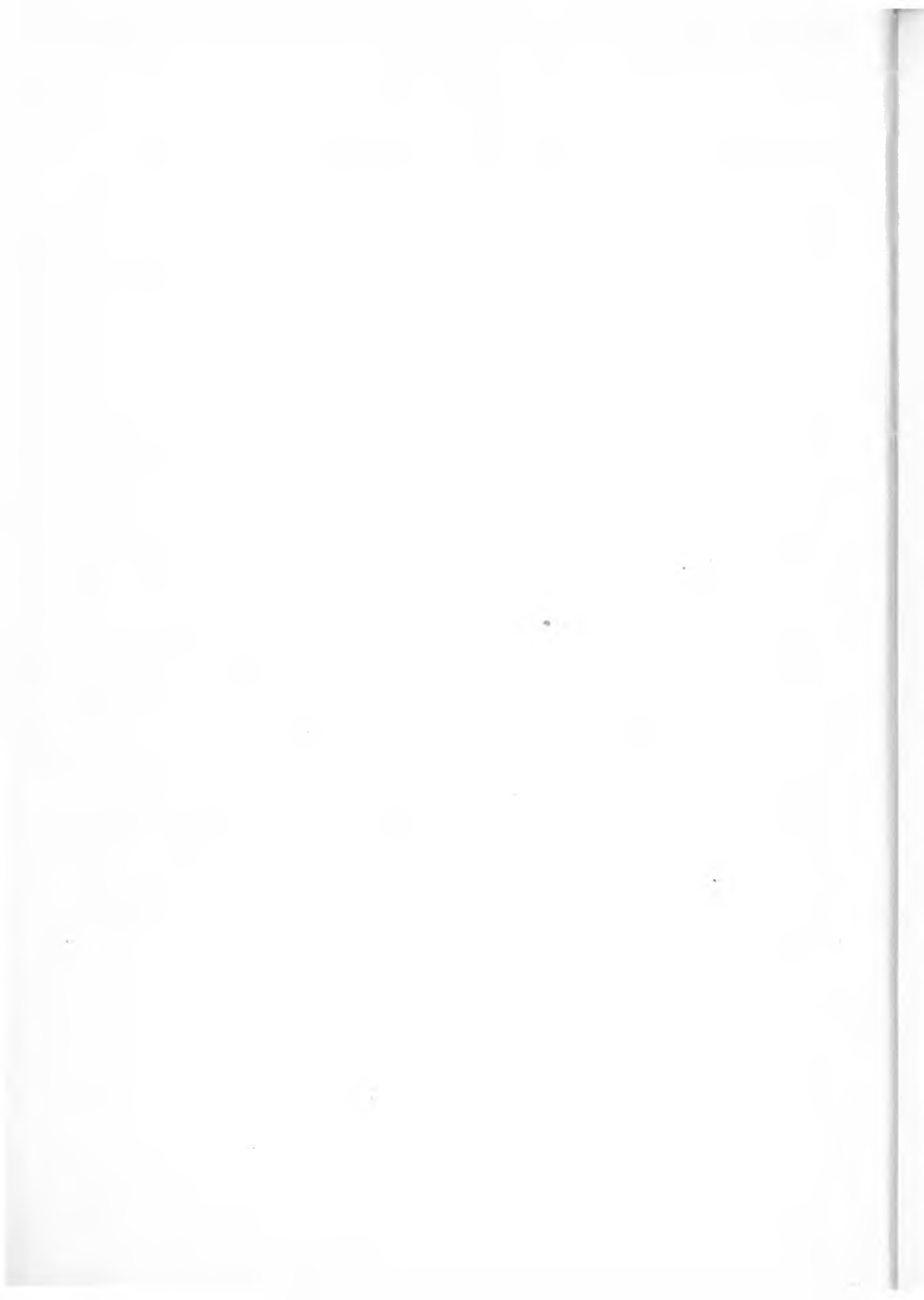
Notes on the Authors 157

Od redakcji Szanowni Czytelnicy, **czwarty tom naszego czasopisma** ukazuje się w okresie natężenia prac nad kolejnymi wersjami projektów ustawy o wyższym szkolnictwie zawodowym. Trwają intensywne poszukiwania argumentu, który by przesądził o wyższości jednej spośród dwóch najbardziej wyraziście zarysowanych koncepcji: tworzenia dualnej struktury systemu szkolnictwa wyższego (czyli sektora akademickiego i nieakademickiego) bądź też różnicowania poziomów i typów tego szkolnictwa w obrębie zintegrowanego sektora studiów akademickich. Jest to zatem w istocie debata nad wizją szkolnictwa wyższego w ogóle, co oznacza, że podjęte dziś decyzje określą kształt naszej edukacji nie tylko na najbliższe lata.

Musimy to przyznać od razu: w opublikowanych tekstach nie znajdują Państwo kluczowego argumentu na rzecz jednego z diskutowanych rozwiązań. I to nie dlatego, iż chcemy uniknąć posądzenia o tendencyjność, angażowanie się po jednej stronie. Lektura artykułów zamieszczonych w pierwszej części tomu uświadamia po prostu brak podstaw do takich jednoznacznych rozstrzygnięć. Dlatego prezentacji walorów struktury dualnej szkolnictwa wyższego towarzyszy pogłębiona analiza wszystkich rozpoznanych do dziś jej niepożądanych skutków ubocznych, a u podstaw rozważań nad zagrożeniami wynikającymi z uzawodowienia studiów akademickich leży stwierdzenie, iż promocja „wiedzy użytecznej” w systemach kształcenia na poziomie wyższym jest warunkiem koniecznym zmian, postępu w dziedzinie techniki, myśli ekonomicznej, rozwojowych strategii menedżerów.

Przywoływany w artykułach obraz funkcjonujących wzorów wyższego szkolnictwa zawodowego w krajach europejskich odbiega niekiedy od ich „eksportowej wersji”. Zapewne nie bez znaczenia pozostaje tu fakt, iż skutki założeń przyjętych w latach sześćdziesiątych, czyli w okresie charakteryzującym się wzrostem nakładów na edukację, konkretyzują się w warunkach poważnych cięć budżetowych.

Choć nadal pozostaje otwarty problem wyboru rozwiązania, które w najszerszym zakresie umożliwiłyby realizację założeń polityki edukacyjnej państwa, preferencji środowiska akademickiego i edukacyjnych aspiracji społeczeństwa, w wyższych uczelniach trwa już proces różnicowania typów oraz poziomów wykształcenia. Znajdujemy na to przykłady w drugiej części tomu, poświęconej reformom w szkolnictwie wyższym. Nie jest to przy tym proces wolny od różnego rodzaju zakłóceń. Pierwsze próby analizy skutków reform w skali uczelni czy tylko kierunku studiów pokazują, iż wolność nauki i nauczania – jako zagwarantowana ustawowo zasada działalności szkolnictwa wyższego – sprzyja innowacjom edukacyjnym, ale także w wielu przypadkach stanowi dość silny element ograniczający zmiany.



UZAWODOWIENIE KSZTAŁCENIA NA POZIOMIE WYŻSZYM

Akademicki – nieakademicki

Wywiad z prof. dr. hab. Krzysztofem Gryśą, prorektorem Politechniki Świętokrzyskiej w Kielcach

Miejsce w systemie edukacji kształcenia zawodowego, utożsamianego czasem z tzw. krótkimi cyklami, częściej jednak z przygotowaniem akcentującym aplikacyjny aspekt wiedzy – to ostatnio temat wielu dyskusji, ale także konkretne propozycje rozwiązań już istniejących. Czy istnieje możliwość – bądź też potrzeba – jednoznacznych rozstrzygnięć dylematu: integracja systemu czy dywersyfikacja oparta na tworzeniu równoległych sektorów kształcenia na poziomie wyższym – akademickiego i nieakademickiego? Jak odnoszą się do tego problemu uniwersytety, wyższe szkoły zawodowe o statusie akademickim i te nieliczne zawodowe – nieakademickie? Czy różnicowaniu funkcji dydaktycznych ma towarzyszyć różnicowanie funkcji w sferze nauki? Czy gospodarce potrzebny jest specjalista z wykształceniem, które można usytuować gdzieś między technikiem a magistrem inżynierem? W tych, a także innych kwestiach poprosiliśmy o wypowiedź prof. dr. hab. Krzysztofa Gryśę, prorektora Politechniki Świętokrzyskiej w Kielcach.

M. Wójcicka: Po niemal całkowitym ujednoczeniu w naszych uczelniach poziomu oferowanego wykształcenia obserwujemy w ostatnich latach powolny proces różnicowania oferty edukacyjnej. Czy – zdaniem Pana – jest to odpowiedź uczelni na zmieniające się potrzeby gospodarki, czy może raczej próba poszukiwania przez środowisko akademickie sposobów przetrwania w warunkach kryzysu? Rozumiem, że jednoznaczna odpowiedź będzie trudna czy wręcz niemożliwa...

K. Gryśa: Moim zdaniem w grę wchodzi kilka ważnych przyczyn, z których dwie wymieniła Pani w pytaniu. Jednakże różnicowanie oferty edukacyjnej to w największym stopniu odpowiedź uczelni na zmieniające się potrzeby gospodarki – chociaż odpowiedź ta wcale nie wynika bezpośrednio z owych zmian. W zdecydowanej większości szkół wyższych od lat pracują ci sami ludzie. Trudno zatem postawić tezę, że wszyscy oni nagle dostrzegli „nowe” i – co więcej – znaleźli w swoich głowach odpowiedzi na problemy nurtujące gospodarkę. Powiedziałbym

natomiast, że to przede wszystkim kadra kierownicza szkół wyższych widzi potrzebę dostosowania środowiska naukowego do nowej sytuacji gospodarczej i społecznej oraz poszukuje dróg realizacji tego dostosowania.

Student – klient¹

Zmiany te są przede wszystkim spowodowane zmieniającym się nastawieniem do nauki klienta szkół wyższych – czyli **studenta**. Obserwujemy od zawsze modę na studiowanie na rozmaitych atrakcyjnych kierunkach studiów, ale od kilku lat ta moda jest mniej nakierowana na ambicje intelektualne (jak to było dawniej np. z archeologią czy etnografią), a bardziej na efektywność finansową wykonywanego w przyszłości zawodu. Studenci garną się do wszelkich dziedzin związanych z językami obcymi, informatyką, a także ekonomią, zarządzaniem, handlem itp. – i stąd na prawie wszystkich uczelniach pojawiają się tego typu kierunki studiów. Coraz częściej poza wykładowcą – profesorem uczelni pojawia się człowiek „z branży”: bankowiec, prawnik, szef izby skarbowej. Powstaje coraz więcej prywatnych szkół wyższych, w których zatrudnieni profesorowie są „utytułowanym dodatkiem” do kadry fachowców. Wydaje się, że ta tendencja jest zdrowa i zgodna z potrzebami gospodarki.

Kształcenie ustawiczne

Próby poszukiwania przez uczelnie sposobów na przetrwanie to przede wszystkim uruchamianie rozmaitych kursów w ramach tzw. kształcenia ustawicznego. Także i te działania są związane ze zmieniającą się gospodarką oraz z potrzebami klienta, którym jest fachowiec, odnajdujący w nowej rzeczywistości luki w swoim wykształceniu. Nagle okazało się bowiem, że komputer to nie tylko ozdoba biurka, a negocjacje to nie koneksje i układy czy wypicie odpowiedniej ilości odpowiedniego napoju. Stąd na uczelniach kursy informatyczne, zarządzania i marketingu, „psychologizowania” podejścia do interesanta itp.

Nowa rola nauczyciela

Kolejną ważną przyczyną różnicowania oferty edukacyjnej wydaje się być przerażenie rodziców, którzy – zaskoczeni narzuconą im odpowiedzialnością za wykonywaną pracę – chcą swoje pociechy „uzbroić” w umiejętności dawniej mało w tzw. życiu przydatne – jak np. znajomość języków obcych. Pochodną tego przerażenia jest masowe doksztalcanie się nauczycieli, którzy z roli nieomylnych egzekutorów formuł, pewnych swoich racji i stałości miejsca pracy, muszą przepoczwarzać się w prawdziwych wychowawców **nowego** pokolenia dla **nowych** czasów. Stąd dziesiątki kursów dla nauczycieli we wszystkich uczelniach.

Zubożenie społeczeństwa

Nie bez znaczenia jest zubożenie społeczeństwa. W jego wyniku tysiący młodych ludzi nie stać na studia w Warszawie, Krakowie czy innym dużym ośrodku akademickim. Prowadzi to do kreowania nowych kierunków studiów na uczelniach powszechnie uważanych za prowin-

¹ Śródtytuły pochodzą od Autora wypowiedzi.

cyjnalne. Oferta edukacyjna tych szkół zależy od poziomu własnej kadry oraz zaangażowania kadry „importowanej”. Jest dość oczywiste, że nowo tworzone tam kierunki studiów nie są wyposażone w sprzęt i kadry w stopniu porównywalnym do odpowiedników w dużych ośrodkach akademickich. Dla młodych ludzi jest to jednak często jedyna możliwość zdobycia wiedzy. Wszelkie próby podcinania skrzydeł uczelniom prowincjonalnym to uderzenie w najbardziej młodzież, dla której rezultatem ewentualnego zdegradowania małych szkół wyższych do roli szkół zawodowych będzie frustracja i bezrobocie.

Poszukiwania

Do niedawna kształciliśmy specjalistów. Po przejściu do gospodarki rynkowej okazało się, że specjalizacja to dla absolwenta uczelni ogromne zawężenie potencjalnego rynku pracy. Wynika stąd potrzeba dania studentowi mocnych i gruntownych podstaw oraz szerokiej oferty przedmiotów do studiowania na wyższych latach. Wynika stąd także konieczność przestawienia szkolnictwa wyższego z egzekwowania wiedzy wtłaczanej do głów na zajęciach do wykształcania takich cech jak samodzielność, umiejętność podejmowania decyzji, organizowania sobie czasu itp. Pojawiające się katalogi z przedmiotami obieralnymi i przykładowymi ścieżkami kształcenia prezentują coraz szerszą ofertę tematyczną przy coraz krótszym czasie angażowania studenta w zajęcia na terenie uczelni. Spotyka się to z buntem tak nauczycieli akademickich, jak i studentów. Ci pierwsi walczą o godziny; ci drudzy zwyczajnie boją się odpowiedzialności. Wciąż jeszcze student uważa, że do egzaminu powinno się podchodzić trzy (cztery, pięć ...) razy, bo takie jest jego – studenta – prawo. Wciąż jeszcze wielu nauczycieli akademickich sądzi, że wymaganie od nich opieki nad grupką studentów, roli mistrza, to godzenie w ciężko wywalczone przywileje. Ciągłe jeszcze ocenianie pracy nauczyciela akademickiego postrzegane jest przez studentów jako próba wyłapania (na podstawie analizy charakteru pisma?) nieprawomyślnych, a przez nauczycieli akademickich – jako szarganie świętości.

Tu chyba najostrej widać, co przyniosła szkolnictwu wyższemu transformacja ustrojowa.

Z pewnością tylko dotknąłem problemu. Warto by to samo pytanie zadać profesorowi uczelni humanistycznej.

– **To ciekawa analiza podłoża zmian dokonujących się w systemie kształcenia, czy inaczej – w treściach i jakości przebiegu procesu kształcenia. W pewnym sensie odnosi się ona również do tego, co starałam się zaakcentować w pierwszym pytaniu, wskazując na odchodzenie od jednolitego poziomu kształcenia: 5-letnie jednolite studia magisterskie zastępowane są studiami dwustopniowymi. Wróćmy jeszcze do studentów – klientów. Czy zgodzi się Pan z poglądem, że obecnie znacznie częściej niż w minionym okresie studenci – a przynajmniej wielu spośród nich – poszukują alternatywnych dróg dochodzenia do zawodu, w tym również takich, które zapewnią im szybsze wejście w dorosłe życie, cokolwiek by to za sobą niosło?**

– Przyznam, że nie zauważyłem w Pani poprzednim pytaniu jakiegoś szczególnego zaakcentowania spraw studiów dwustopniowych. Dla mnie zróżnicowanie oferty edukacyjnej oznaczało oprócz tego także „regionalizację” studiów, rozumianą jako wypośrodkowanie oferty edukacyjnej według zasady: uczymy w sposób najlepszy (najbardziej opłacalny, najszybszy, najelastyczniejszy) tego, na co jest popyt, a ponadto oferujemy to co zawsze, stale poszerzając podstawową ofertę dotyczącą studiów magisterskich i zawodowych.

Alternatywne drogi dochodzenia do zawodu

Czy studenci poszukują alternatywnych dróg dochodzenia do zawodu? Rzeczywiście, obserwujemy podejmowanie pracy już przez studentów czwartego roku, a także żywe uczestniczenie w wielu kursach poszerzających możliwości zdobycia ciekawej i dobrze płatnej pracy. Studenci trzeciego, najdalej czwartego roku, dość często starają się zindywidualizować tok studiów pod kątem własnych zainteresowań lub – częściej – potrzeb przyszłego pracodawcy, co jest bardzo pozytywnym zjawiskiem. Zdarzają się coraz częściej sytuacje, gdy wraz z synem (córką) przychodzi rodzic, mówiąc że latorośl obejmie po studiach rodzinny „interes”, a w związku z tym prosi o konkretny program pod kątem potrzeb swojej firmy. Staramy się wychodzić naprzeciw takim potrzebom, chociaż – jak zawsze – indywidualny tok studiów obwarowany jest pewnymi wymogami natury formalnej.

Z drugiej strony jednak zauważa się także tendencje odwrotne: część studentów wykonuje wiele czasochłonnych zabiegów w celu uniknięcia konfrontacji z własną niewiedzą i przedłużenia czasu trwania studiów (pracując przy tym gdzieś na mniej lub bardziej „czarno”). Ale to zjawisko miało miejsce zawsze. Także i ono bywa alternatywną drogą dochodzenia do zawodu.

– W wielu krajach – zwłaszcza na skutek reform z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych – mamy obecnie do czynienia z dualną strukturą studiów wyższych: uniwersytety i 3-4-letnie szkoły zawodowe. Koncepcja studiów zawodowych jako odrębnego sektora edukacji ma swoich zwolenników wśród tych, którzy – wobec znanej ograniczonej podatności tradycyjnych uczelni na zmiany – dostrzegają możliwość szybkiego reagowania małych, prężnych uczelni na bieżące wymagania rynku pracy. Dualny system kształcenia ma jednak również swoich przeciwników. Jaki jest Pana pogląd w tej sprawie?

– Nic nie stoi na przeszkodzie, aby na uniwersytetach wprowadzać studia licencyjne czy inżynierskie, a oprócz tego powoływać do życia czy rozwijać istniejące uczelnie przygotowujące do zawodu. W tzw. minionym okresie zrobiono zbyt wiele w celu udowodnienia, jakim to wykształconym społeczeństwem jesteśmy. Mnóstwo szkół zawodowych przekształcono w uniwersyteckie. Pęd do posiadania przed nazwiskiem literek „mgr” doprowadził do unaukowania nawet zawodu pielęgniarki. Myślę, że trzeba by to jakoś uporządkować.

Fakty

Pytanie „jak kształcić” można by sprowadzić do pytania „kto i jaki ma w tym interes”. Zaczniemy od faktów:

- mamy w Polsce niski współczynnik skolaryzacji;
- społeczeństwo jest ubogie;
- panuje wysokie bezrobocie;
- szkolnictwo średnie po wszystkich reformach ostatnich 30 lat „produkuje” młodzież nieodporną psychicznie oraz dość kiepsko przygotowaną do studiów (jest to moje zdanie i – oczywiście – można z nim dyskutować).

Wynika stąd, że:

- lepiej jest młodzież kształcić, gdyż oznacza to podwyższenie poziomu intelektualnego i sprawności społeczeństwa;
- lepiej jest młodzież kształcić w miejscu zamieszkania, bo nie stać jej na pobieranie nauk w dużych (i drogich) ośrodkach akademickich;

– lepiej jest młodzież kształcić, bo alternatywą dla kształcenia jest – jak dotąd – „szlifobruizm”;

– trzeba młodzież kształcić, bo ze szkół średnich, zwłaszcza ogólnokształcących, wychodzi ona kompletnie nie przygotowana do samodzielnego życia.

Kształcenie w szkołach średnich to odrębny problem. Natomiast pozostałe fakty i wnioski wydają się oczywiste.

Litera Y czy litera I

Od kilku lat powracamy do idei studiów zawodowych. Ponieważ magistrów „produkują” prawie wszystkie uczelnie, problem sprowadza się do tego, kiedy oddzielić kształcenie „niemagistrów” od kształcenia „magistrów”. Są tu dwie koncepcje: wspólne dla studiów zawodowych i magisterskich pierwsze dwa lata i potem rozejście się ścieżek studiowania (system określany jako litera Y) oraz wspólna nauka przez pierwsze – powiedzmy – 3 lata, a potem studia magisterskie dla tych, którzy spełniają odpowiednie warunki (litera I).

– Jest jeszcze „szkoła” trzecia, francuska, choć – jak cały system ponadśredniego szkolnictwa we Francji – mało u nas znana. W pierwszym, 2-letnim cyklu kształcenia uniwersytety realizują równoległe kursy odpowiadające akademickiej tradycji, czyli ukierunkowane ogólnie, oraz – także drożne – kursy o nachyleniu praktycznym, porównywalne pod względem zawartości programu z uniwersyteckimi instytutami technicznymi. Nie od rzeczy byłoby też przypomnieć „równy uniwersytem, lecz inny” sektor wyższych szkół zawodowych w Niemczech, kształcący na poziomie porównywalnym do *Bachelor*, lecz innym jakościowo...

– Jestem zdecydowanym zwolennikiem systemu określonego literą I, czyli dwustopniowego. Uważam przy tym, że absolwent studiów zawodowych nie powinien otrzymywać zbyt ukierunkowanej wiedzy. Wąska specjalizacja nigdy nie była dobrym pomysłem. Nawet w czasach, gdy każdy dostawał skierowanie do pracy, i tak tylko około 10% absolwentów szkół technicznych pracowało zgodnie z wyuczoną specjalizacją. Tak więc ewentualne studia zawodowe powinny dawać przede wszystkim elastyczność przy podejmowaniu pracy w zawodzie.

Ośrodki duże i małe

W dużych ośrodkach akademickich istnieją warunki kadrowe do utworzenia odrębnych studiów zawodowych i uniwersyteckich nawet na odrębnych uczelniach. Akademickość mierzona liczbą profesorów tzw. belwederskich może w tych ośrodkach realizować swoje ambicje poprzez odwracanie się od studiów zawodowych, gdyż kadry jest wystarczająco dużo, aby zaistniały one samodzielnie.

W małych ośrodkach sytuacja jest zupełnie inna. Zresztą nie chodzi tu nawet o małe ośrodki: mówmy o małych uczelniach. Na przykład Akademia Ekonomiczna w Poznaniu nie ma raczej szans na status uczelni autonomicznej (często mówiąc „autonomiczna” ma się na myśli „akademicka”), chociaż jej wszystkie trzy wydziały mają prawo do habilitowania. Podobnie wygląda sytuacja w zdecydowanej większości uczelni na tzw. prowincji; pomimo częstokroć niekwestionowanych osiągnięć naukowych, zawsze są traktowane trochę z góry przez „dużych braci”, co znajduje odbicie w prawach tych uczelni oraz rozmaitych koncepcjach organizacyjnych, pojawiających się raz po raz na łamach prasy i nie tylko.

W małych ośrodkach, gdzie mieszka młodzież biedna, najlepszym systemem kształcenia jest – według mojej opinii – system typu I. Daje on szansę zakończenia edukacji z możliwością zrobienia drugiego stopnia, przy czym możliwość ta może się pojawić dzięki nadrobieniu braków przez studenta i wypracowaniu sobie stypendium naukowego.

Studia zawodowe

A koncepcja studiów zawodowych jako odrębnego sektora edukacji? Jeśli będą chętni i jeśli gospodarka ich wchłonie – to czemu nie? Tworzą się coraz to nowe uczelnie prywatne. Myślę, że za kilka lat odpowiedzi na to pytanie udzieli życie.

– Rozumiem, że jest Pan zwolennikiem niemal „klasycznego” podejścia do kształcenia uniwersyteckiego, według którego 3-letni kurs np. na poziomie *undergraduate* stwarza podstawy przygotowania do prac badawczych, a następny etap (*postgraduate*) wzmacnia te podstawy. Czy rozmawiamy o studiach zawodowych? To znaczy o takich, które – w przeciwieństwie do typowo akademickich, przygotowujących do przekształcania zastanej rzeczywistości – kształcą specjalistów, których zadaniem jest utrzymywanie w ruchu infrastruktury już istniejącej? Czy studia zawodowe w ramach uczelni o statusie akademickim i studia zawodowe traktowane jako odrębny sektor – to te same studia?

– Z sugestii zawartej w Pani pytaniu wynika, że przez 50 lat w politechnikach i szkołach inżynierskich przygotowywaliśmy ludzi tylko do prac badawczych – a to przecież nieprawda. Nie sądzę, aby 3-letnie studia na poziomie *undergraduate* miały kształcić wyłącznie badaczy lub odpowiedni „półprodukt”. Akademie medyczne już dawno doszły do wniosku, że nie można kształcić laryngologów, kardiologów itd. Dlaczego więc na uczelniach technicznych mają być kształceni specjaliści od konkretnego typu procesu technologicznego czy grupy maszyn? Lepiej, jeśli absolwenci studiów 3-letnich dostaną porcję wiedzy, dzięki której nie staną z otwartą buzią, gdy firma zakupi nową maszynę czy nową technologię – a to jednak oznacza położenie nacisku na wiedzę mniej specjalistyczną. Specjalistów od detali kształcą technika oraz szkoły zawodowe i to właśnie ci specjaliści obsługują już istniejącą infrastrukturę. Moim zdaniem absolwent studiów zawodowych powinien umieć obsłużyć infrastrukturę, która pojawi się w okresie najbliższych lat po podjęciu przez niego pracy. Natomiast absolwent studiów magisterskich, czy – jak Pani woli – akademickich (mam na myśli uczelnie techniczne) powinien jeszcze umieć na te nowe nabytki (maszyny, technologie) spojrzeć twórczo.

O ile pamiętam, w Holandii skrót *ing.* oznacza właśnie takiego inżyniera-technika, a *ir.* – inżyniera po studiach akademickich. Natomiast w Polsce od niedawna próbuje się wprowadzić odpowiednik studiów zawodowych. Jak się zdaje, na Politechnice Wrocławskiej są dwuletnie studia dla takich techników-inżynierów. Czy jest to właściwy kierunek – oceni życie.

Czy studia zawodowe w ramach uczelni o statusie akademickim i studia zawodowe traktowane jako odrębny sektor – to te same studia? Jeśli umówimy się, że w tym drugim przypadku chodzi o lepszych techników – to nie. Jeśli natomiast mówimy o systemie dwustopniowym, to odpowiedź brzmi – tak. Sprawę kształcenia specjalistów od utrzymania istniejącej infrastruktury zostawiłbym technikom i szkołom pomaturalnym. Rewolucja informatyczna ostatnich lat wykazała nad wyraz dobitnie, że na uczelniach nie jesteśmy w stanie przygotować absolwenta, który byłby na bieżąco z tym, co dzieje się w technice. Szkolnictwa wyższego nie stać na nowoczesne maszyny, urządzenia i technologie, a i w wiedzy teoretycznej dotyczącej nowinek technicznych też chyba nie jesteśmy najmocniejsi.

– Podjęte w Polsce w połowie lat sześćdziesiątych próby utworzenia, czy raczej odtworzenia, przedwojennej struktury systemu szkół zawodowych o statusie nieakademickim skończyły się niepowodzeniem. Stosunkowo szybko wyższym szkołom inżynierskim, w tym również obecnej Politechnice Świętokrzyskiej, przyznano prawo do prowadzenia studiów magisterskich. Czy ten przykład, a także wiele podobnych w innych krajach europejskich, mógłby być wykorzystany jako argument przeciw tworzeniu odrębnego sektora kształcenia zawodowego?

– Wspomniane przez Panią próby z lat sześćdziesiątych musiały skończyć się niepowodzeniem. W sytuacji braku bezrobocia oraz silnej potrzeby propagandowej udowodnienia, że społeczeństwo jest wykształcone, na rękę władzom było i to, że każdy chce być magistrzem, i to, że polscy specjaliści wyjeżdżali na Zachód. Szczególnie ta ostatnia sprawa była nagłaśniana jako dowód wysokiego poziomu naszych studiów.

Inżynier

Kiedyś w dużych ośrodkach akademickich obok uniwersytetów istniały uczelnie zawodowe i młody człowiek mógł sobie wybrać, czy chce być „inż.”, czy „mgr inż.” (nauczycielem po SN czy magistrzem czego bądź – itp.). Następnie wszystkich „zmagistrowano”, a w ślad za tym poszły aspiracje uczelni. Dawniejsze SN stały się WSP (teraz mają aspiracje uniwersyteckie). Dawniejsze WSI stały się w wielu przypadkach politechnikami, co uważam za zabieg pozytywny, gdyż oprócz zmniejszenia oporów kadry przed zatrudnianiem się w tych uczelniach polepszało to także samopoczucie studentów, co jest nie bez znaczenia. Korzyść absolwenta – poza tym, że stał się mgr – była jednak prawie żadna. Ujednoczenie poziomu oferowanego wykształcenia, o którym mówiła Pani w pierwszym pytaniu, spowodowało się w efekcie do zrobienia z większości uczelni „szkółek” – przynajmniej tak do dziś odbierają to studenci i spora część kadry.

Samo nadanie szkołom inżynierskim, w tym i naszej Politechnice, prawa prowadzenia studiów magisterskich nie było zatem jakimś apokaliptycznym złem, chociaż zdeprecjonowało tytuł magistra. Skoro już o tym mówimy, to warto przypomnieć, że słowo „inżynier” pochodzi od słowa *engine*. Jak napisał w naszym uczelnianym miesięczniku „INDEKS” prof. Antoni Czuba, powstało ono w początkach industrializacji i oznaczało człowieka obsługującego maszynę. Jego wiedza ograniczała się do umiejętności nabytych pod okiem starszego, doświadczonego fachowca. Wykształcenie inżyniera wynikało w całości z praktyki przemysłowej.

W miarę rozwoju nauki i techniki w wyszkoleniu inżyniera zmniejszała się doza wiedzy praktycznej, a wzrastała porcja potrzebnej teorii. Dzisiaj mamy zupełnie paradoksalną sytuację, gdyż przyszły inżynier poświęca na praktykę przemysłową bardzo mało czasu (jeśli w ogóle uda mu się taką praktykę załatwić). Wynika to z niechęci zakładów przemysłowych do brania studentów na praktyki.

Może więc wyjściem dla kształcenia zawodowego będzie tworzenie uczelni zawodowych przy dużych zakładach przemysłowych? Tak powstał *GMI Management & Engineering Institute* w Flint (USA), takie były początki *Technische Hochschoule Eindhoven* (maczał w tym palce *Philips*).

Na razie jednak absolwent politechniki, magister inżynier, przypomina absolwenta akademii medycznej: musi zaliczyć staż, aby nabyć „prawo” do wykonywania zawodu. I wcale nie wydaje mi się to niewłaściwe, chociaż ubolewam nad kłopotami z miejscami do odbywania praktyk dla naszych studentów.

Politechnika Świętokrzyska

Wywołała mnie Pani trochę do odpowiedzi na temat Politechniki Świętokrzyskiej. Nasza – najmniejsza w kraju – Politechnika robi wszystko, aby uatrakcyjnić studia i pomóc młodzieży. Mamy trzy wydziały (budownictwo lądowe, mechaniczny oraz elektrotechniki, automatyki i informatyki) oraz pięć kierunków kształcenia (na BL dwa: budownictwo i inżynieria środowiska, na mechanicznym dwa: mechanika i budowa maszyn oraz zarządzanie i marketing, na WEAiI – jeden). Na studiach dziennych studiuje około 3000 studentów, zaś na studiach wieczorowych i zaocznych około 500; od października 1994 r. będzie ich razem około 4300 (tzn. około 12 studentów na jednego pracownika naukowego), gdyż corocznie zwiększamy nabór. Studiuje u nas głównie młodzież z Kielecczyny, której często nie stać na naukę w dużych ośrodkach akademickich.

Na pierwszym roku studiów prowadzimy zajęcia w systemie trymestralnym, który przetestowaliśmy na kierunku zarządzania i marketingu efektywność studiów w tym systemie przeszła nasze najśmielsze oczekiwania, przekraczając na I roku 80%! Każdy wydział ma opracowany katalog z wykładami tak obowiązkowymi, jak i obieralnymi. Liczba godzin zajęć tygodniowo nie przekracza 25 (nie licząc WF); staramy się bowiem usamodzielnić naszych studentów. Na obieralne ścieżki kształcenia przechodzimy stopniowo, gdyż wymaga to zmiany sposobu myślenia obu zainteresowanych stron: pracowników i studentów. Około 1/7 kadry to pracownicy samodzielni, w tym blisko 90% stanowią mieszkańcy Kielc.

Pozostałoby jeszcze odpowiedzieć na tkwiące gdzieś tam w tle pytanie o kształcenie zawodowe na Politechnice Świętokrzyskiej. W ciągu dwudziestu dziewięciu lat istnienia naszej najpierw Wyższej Szkoły Inżynierskiej, a od 1974 r. – Politechniki Świętokrzyskiej uczyliśmy najpierw inżynierów. Na studiach dziennych zakończyliśmy kształcenie inżynierów w 1976 r., kontynuując ten rodzaj kształcenia tylko na studiach zaocznych. Od zeszłego roku reaktywujemy studia inżynierskie na wszystkich wydziałach. W trzydziesty (jubileuszowy) rok pracy naszej Politechniki wchodzimy z szeroką ofertą studiów tak inżynierskich (na zarządzaniu i marketingu na razie licencjackich), jak i magisterskich. Czy studia inżynierskie prowadzone w naszej uczelni są zgodne z moim poglądem na nie? Niestety, niezupełnie. Wciąż jeszcze wielu z nas optuje za kształceniem „specjalistów” – jest to często wynik „walki o godzinę” oraz niechęci do zmiany prowadzonego od lat wykładu.

Myślę, że życie plus popyt na naszych absolwentów zmusi wielu z nas do zrewidowania swoich poglądów na kształcenie studentów. Sądzę, że problemy, jakie przeżywa w tym względzie nasza uczelnia, są typowe. Odpowiadają one temu, co dzieje się we wszystkich dziedzinach życia, a co streszcza się w stwierdzeniu „Reforma? Tak, ale nie u nas, bo u nas jest dobrze”.

Drożność

– Drożność jest jednym z parametrów najczęściej wykorzystywanych do opisu i oceny systemów edukacyjnych. Problemy z tym związane pojawiają się zwykle wówczas, gdy mamy do czynienia z systemami dualnymi, choć nie tylko. Pierwotnie 2-letnie francuskie instytuty techniczne (IUT), mimo iż ulokowane są w obrębie uniwersytetów, stanowiły – podobnie jak nasze szkoły pomaturalne – boczny tor edukacji. O drożności nie decyduje zatem wyłącznie miejsce w strukturze organizacyjnej szkolnictwa wyższego. Czy sądzi Pan, że – poza względami społecznymi, wyrażającymi się zasadą równych szans – problem drożności zasługuje na oddzielne potraktowanie?

– Z pewnością nie można udawać, że nie ma problemu. Jednakże przy następującym obecnie różnicowaniu oferty edukacyjnej, o czym mówiliśmy na początku naszej rozmowy, wydaje się, że problem ten to sprawa raczej porozumień między uczelniami (akademickimi i zawodowymi) aniżeli coś, co nadawałoby się do rozważań natury ogólnej. Albo uczelnie zawodowe tak opracują ofertę programową, aby „dopasować się” do kilku (a może tylko jednej) uczelni, które będą ewentualnie dalej kształciły zdolnych absolwentów tych szkół zawodowych, albo wyizolują się z systemu kształcenia, a to prędzej czy później doprowadzi – jak sądzę – do zmiany oferty programowej lub upadku takiej uczelni. Chyba że będzie to uczelnia zapewniająca zatrudnienie absolwentów u jakiegoś potentata przemysłowego, którego fundusze pozwolily na jej powstanie.

„Uprawianie” nauki

– Tradycyjnie podstawowym zadaniem uniwersytetów było i jest uprawianie nauki. Właśnie zakres owej „obsługi” wiedzy – jej tworzenie i przechowywanie, aktualizowanie oraz przekazywanie – decyduje o charakterze uczelni. Czy – zdaniem Pana – szkolnictwo zawodowe, bez względu na to, gdzie będzie usytuowane (w obrębie uczelni o statusie akademickim czy niezależnie od nich) powinno zajmować się również „uprawianiem” nauki?

– Tak naprawdę pyta mnie Pani o to, czy nauczyciele akademicy pracujący w uczelniach zawodowych powinni „uprawiać” naukę. Odpowiedź brzmi: po tysiącokrotnie tak! Tak się składa, że naukę uprawiają żywi ludzie, a nie instytucje. Poza tym o naszych szkołach wyższych już teraz mówi się, że są siedliskiem konserwatyzmu i uczą wiedzy archiwalnej. Czy Pani sobie wyobraża, czego może uczyć nauczyciel uczelni zawodowej po – dajmy na to – 30 latach pracy, jeżeli nie będzie uzupełniał swojej wiedzy? A raczej nie będzie, jeśli się go do tego „od małego” nie przyuczy, tzn. jeśli nie będzie musiał zrobić w określonym czasie doktoratu, jeśli jego praca nienauczyielska nie będzie podlegała ocenie, jeśli nie pojedzie od czasu do czasu na konferencję naukową... Czym byłoby „przekazywanie” wiedzy przez takiego nauczyciela?

W tych wszystkich rozważaniach na temat akademickości, naukowości itp. gdzieś gubi się studenta. A to on stanowi rację bytu każdej uczelni. Student z prowincji, z rejonu biednego – zgodnie z zasadą równych szans – powinien także mieć możliwość zdobycia wiedzy na jakimś takim poziomie. Tymczasem rozważana akademickość, którą uzależnia się od liczby profesorów belwederskich, może stać się tamą w rozwoju uczelni małych (na przykład takiej Akademii Ekonomicznej w Poznaniu!). Poza tym – czy rzeczywiście jeden profesor więcej powoduje zmianę jakościową uczelni? Politechnika Poznańska ma w tej chwili – o ile dobrze pamiętam – 58 profesorów belwederskich. Czy przyjdzie dwóch profesorów istotnie coś zmieni w tej placówce poza tym, że osiągnięta zostanie magiczna liczba 60? Podstawową pracę wykonują młodszy pracownicy naukowcy. Taka kwalifikacja byłaby sensowna wtedy, gdyby za tym jednym profesorem belwederskim szło dwóch doktorów habilitowanych, czterech doktorów i kilku asystentów, gdyby powstawała „drabinka” naukowa. Wówczas – zgoda, byłaby to duża zmiana jakościowa. Niestety, jak wiadomo, nie ma na to pieniędzy.

W krajach rozwiniętych mnóstwo dużych i ważnych uniwersytetów mieści się w małych miejscowościach. Dzięki temu absolwenci wracają do swoich miast oraz wsi. Nie tworzą się molochoy, w których przechodzień potyka się o utytułowanych ludzi z aspiracjami, głoszących tezę, że lepiej być roznosicielem mleka w stolicy niż profesorem na prowincji. Zgrupowanie w dużych miastach często kilkunastu uczelni oraz wielu ośrodków badawczych spowodowało, że

wielu poważnych ludzi, tracąc mnóstwo czasu na dojazd do pracy i zarabiając dość marne pieniądze, nie dopuszcza myśli o wyjeździe na stałe z dużego miasta. Życie mitem o wielkim ośrodku jest szkodliwe dla Polski. Czas zacząć myśleć w kategoriach Polski gminnej, która potrzebuje ludzi wykształconych. A do gminy prędzej wróci absolwent uczelni prowincjonalnej, bo on jeździ do domu co tydzień, jest z domem w stałym kontakcie, a tym samym jest „wrosnięty” w swój region.

Nauka i pieniądze

Wszystkie dyskusje o akademickości, badaniach naukowych w ewentualnych uczelniach zawodowych itp. to tak naprawdę walka o pieniądze. A tutaj nie ma reguł i każdy argument jest dobry. Tymczasem te wielkie uczelnie na ogół mają najbardziej rozbudowaną administrację, a co za tym idzie – konsumują wielkie pieniądze. *Informator – Szkolnictwo wyższe* na rok 1993 (świeższego nie mam) podaje dane, z których wynika, że w roku 1992 na uczelniach takich jak Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie czy Politechnika Wrocławska administracja (tzn. nie nauczyciele akademicy) stanowiła odpowiednio 64,4% i 62,2%, na Politechnice Śląskiej 53,6%, a na Politechnice Świętokrzyskiej – 56,1%. Pozostając nadal przy uczelniach technicznych, można także zauważyć, że na Politechnice Wrocławskiej przy 4850 pracownikach ogółem było w 1992 r. tylko 8033 studentów studiów dziennych, gdy na Politechnice Świętokrzyskiej przy 773 pracownikach ogółem (ponad 6 razy mniej) było tych studentów 2006 (4 razy mniej). Oczywiście obecnie, po dwóch latach, te liczby uległy z pewnością gruntownym zmianom. Tym niemniej ilustrują one skalę problemu.

Za zdefiniowaniem ośrodka jako akademicki czy nieakademicki będzie szło finansowanie. Jego bezpośrednim skutkiem będzie poziom kształcenia. Według mnie lepszy jest system funkcjonujący obecnie, w którym o prawach do nadawania stopni naukowych (w tym i magisterskich) oraz o finansowaniu uczelni decyduje liczba pracowników samodzielnych na danym kierunku studiów (wydziale) oraz dorobek naukowy wydziału (instytutu, katedry), sprawdzany corocznie.

Badania przeprowadzone przez rektora naszej Politechniki w ubiegłym roku wykazały, że przedsiębiorstwa wolą zatrudniać magistrów inżynierów aniżeli inżynierów. Z czasem z pewnością to się zmieni – ale na razie mamy takie właśnie realia. Praca nas wszystkich nad zmianą sposobu myślenia wydaje się konieczna, bo w okresie ostatnich 50 lat trochę za bardzo przesiąknęliśmy kultem pozorów.

– **Dziękuję za wypowiedź.**

Pytania sformułowała Maria Wójcicka

Guy Neave O wiedzy do natychmiastowego spożycia i lekarstwie na wszystko

Opracowanie zawiera wnikliwą analizę problemu „uzawodowienia” studiów wyższych oraz skutków obserwowanych w wielu krajach prób przyspieszenia tego procesu w odniesieniu do uniwersytetów. Problem, rozważany na przykładzie państw Europy Zachodniej, w końcowych partiach tekstu znajduje również odniesienia do pierwszych kroków podejmowanych na tej drodze w Europie Środkowo-Wschodniej.

Uzawodowienie – pisze Autor – jest zjawiskiem długotrwałym i ma znaczący wymiar historyczny. Trudno pomijać ten fakt, nawet jeśli nie zawsze sprzyja mu środowisko akademickie. I niezależnie od tego, czy wyraża ideologię przeciwstawną do „akademizmu” lub „scholastycyzmu”, czy też jest wyrazem racjonalnej polityki rządów – odgrywało i nadal będzie pełnić najważniejszą rolę w procesie dostosowywania się uniwersytetu do otoczenia.

W tym procesie dostosowywania się, asymilacji i – w końcu – powrotu do stanu typowego dla akademii, Autor wyróżnia i omawia trzy stadia: debatę nad ideologią, zróżnicowanie instytucjonalne oraz różnicowanie poprzez cykle kształcenia. Czy dążenie do tego co stosowane i użyteczne musi odbywać się kosztem tego co podstawowe i bezinteresowne? Ponieważ – jak stwierdza Autor – wszystko wskazuje na to, że taki właśnie punkt widzenia popierają władze, wypada czekać na skutki rozdzielenia między tym co utilitarne i wspierane przez rząd a popytem ze strony studentów, ciągle skłonnych kierować się ku temu co dotyczy wartości i kultury.

Gdy państwo jest w okresie swej młodości, to kwitnie tam sztuka wojenna: gdy jest w okresie dojrzałości, to kwitnie uczoność; później nieco przez jakiś czas i jedno, i drugie; w wieku zaś schyłkowym kwitnie technika i handel¹.

Francis Bacon (1561-1626)

Wprowadzenie

Mało jest terminów, które wzbudzałyby tyle kontrowersji, inspirowały i pobudzały tak wiele działań we współczesnym szkolnictwie wyższym, co pojęcie „uzawodowienia”. To, że wznieca tak silne namietności, niewiele przy tym wyjaśniając, specjalnie nie dziwi, zważywszy że legło

¹ F. Bacon: *O zmiennych kolejach rzeczy*, w: *Eseje*, PWN, Warszawa 1959, s. 254 (przyp. tłum.).

ono u podstaw zachodnioeuropejskiej myśli edukacyjnej, nie mówiąc już o wyodrębnianiu i kształceniu poszczególnych warstw społecznych od czasów Platona i innych filozofów greckich. Tak więc rozróżnienie między wiedzą „czystą” i wiedzą „użyteczną” jest stale żywe i trwa od stuleci, podobnie jak spór między fakultetami: między tymi, które opierają swą tożsamość na paradygmatach nauki i erudycji, zdefiniowanych wewnętrznie przez zgromadzoną wokół nich wiedzę, a tymi, które określają się przede wszystkim poprzez odniesienia do bezpośrednich zastosowań, do praktyki i do użyteczności wiedzy, dzięki której ich absolwenci znajdują pracę w dziedzinach gospodarki wymagających umiejętności zdobytych na studiach. Jednak w społecznej – a w tym przypadku gospodarczej i przemysłowej – przydatności można także dostrzec cechy przypisywane „czystym” dyscyplinom. Często bowiem to, co wczoraj stanowiło dziedzinę studiów mającą zastosowania praktyczne, dziś staje się wiedzą, przechodząc proces „oczyszczania” i stopniowego oddzielania się wiedzy kształtującej się wokół jakiegoś zawodu czy w związku z jego wykonywaniem. W wyniku tego procesu wyłania się wiedza niezależna od zawodu, z którym była przedtem powiązana. Wystarczy odwołać się do socjologii, którą początkowo uważano za narzędzie przydatne w sztuce rządzenia i planowania społecznego, oraz rozważyć jej obecny stan, by się przekonać, jak szybki może być proces wyodrębniania się wiedzy. Nawet w dziedzinach, które wyrosły z gruntu pragmatycznego, empirycznego i objęły sporą część tego, co stanowiło „wiedzę ludową” – np. położnictwo, nauczanie przedszkolne czy opieka społeczna (Bergendahl 1983; Johansson 1981, s. 4; Elzinga i in. 1980, s. 12) – podejmowane są próby zbudowania własnej teorii, by zapewnić odpowiedni status i legitymację akademicką osobom pracującym w tych zawodach. Krótko mówiąc, struktura, a bardzo często treść tego, czego naucza się w szkołach wyższych, to kolejne nawarstwienia dawnych form wiedzy fachowej i przydatnej w praktyce, rozwiniętych w obrębie uniwersytetu, podczas gdy gospodarka, która dawniej gwałtownie ich się domagała, idzie naprzód.

Podsumowując należy stwierdzić, że problemy powstające na gruncie uzawodowienia – tj. napięcia między kształceniem mającym na celu opanowanie technik potrzebnych do wykonywania konkretnego zajęcia a studiami ogólnymi i zdobywaniem wiedzy, między *Erziehung* a *Bildung*, między *Formation* a *Études* – są częścią dynamiki strukturalnej, programowej i intelektualnej, która, z różnym natężeniem, kształtowała szkolnictwo wyższe przez ostatnie dwa czy nawet trzy stulecia.

Gdy przyjrzymy się historii uniwersytetu w Europie, to w różnych okresach jego rozwoju możemy zauważyć wzmacnianie i słabnięcie siły owego „impulsu zawodowego” oraz towarzyszące temu przekonanie, że uczelnie te nie zdają egzaminu, ponieważ niewystarczająco zaspokajają potrzeby związane z upowszechnianiem nowej wiedzy. Najdawniejszym przykładem tego zjawiska był rozwój ośrodków pozauniwersyteckich – portugalskiej Szkoły Nawigacji w XV w. i *Rittenschulen* (szkół rycerskich) w XVII-wiecznych Niemczech – które powstały jako alternatywne formy uniwersytetu, przygotowujące do konkretnego zajęcia. Pierwsza kształciła przywódców wypraw w okresie wielkich odkryć w Nowym Świecie, a druga była przeznaczona dla synów arystokracji i przygotowywała ich do służby dworskiej oraz wojskowej (por. np. Burke 1983; Neave 1983). Również rewolucja francuska 1789 r. stworzyła własne wyobrażenie o tym, co stanowi wiedzę „użyteczną”. Oczywiście, to, co stanowiło wiedzę „użyteczną” w tamtym burzliwym okresie było jasne: wynikało z potrzeby chwili i definiowane było przede wszystkim w kategoriach obrony narodu, umocnienia nowego systemu politycznego we Francji oraz rozszerzenia go na inne kraje. Misji tej nie powierzono uniwersytetowi, który został zniesiony dekretami wydanymi w latach 1791-1793.

Tworzenie elity technicznej było zadaniem takich instytucji jak Szkoła Główna Robót Publicznych, przekształcona później w politechnikę (*École Polytechnique*), *École des Mines* (Akademia Górnicza), która wznowiła działalność po pierwotnym jej otwarciu w 1783 r. oraz *École de Ponts et Chaussées* (Szkoła Budowy Mostów i Dróg) (Neave 1991c, s. 6; Jilek 1983). Kolejną ilustracją tego problemu stanowi, toczona w drugiej połowie XIX w., długotrwała walka inżynierów z Cesarstwem Niemieckim o nadanie ich profesji statusu akademickiego (Ringer 1983).

Pozostawiając z boku oczywisty anachronizm tego terminu, uzawodowienie kształcenia jest niewątpliwie zjawiskiem długotrwałym, które – znów będąc główną siłą formującą system szkolnictwa wyższego w Europie – ma znaczący historyczny wymiar, nawet jeśli nie zawsze sprzyja mu środowisko akademickie. Już to samo powinno nas uwrażliwić na fakt, że uzawodowienie – niezależnie od tego, czy wyraża ideologię przeciwstawną do „akademizmu” lub „scholastycyzmu”, czy jest wyrazem racjonalnej polityki – odgrywało i nadal będzie pełnić najważniejszą rolę w procesie dostosowywania się uniwersytetu do zewnętrznych zmian. Proces dostosowania się, asymilacji i wreszcie powrotu do tego, co może być uznane za stały stan Akademii, przebiega w trzech stadiach.

Trzy stadia dziejów uzawodowienia kształcenia akademickiego

Pierwsze stadium rozwoju: debata nad ideologią

W pierwszym stadium zostaje zakwestionowana adekwatność wiedzy przekazywanej w ramach istniejącego systemu szkolnictwa wyższego. Za tym wyzwaniem, podważającym dotychczasowy kształt systemu, stoi wiele sił. Mogą one dowodzić, jak to było w przypadku późniejszych francuskich *Grandes Écoles* (wielkich szkół), że istnieje potrzeba „nowego typu wiedzy umacniającej nowy porządek polityczny” czy też potrzeba „kształtowania nowego człowieka”. W takim kontekście można postrzegać reformy szkolnictwa wyższego w Związku Radzieckim po 1918 r. (Afanassiev 1992). Reformy szkolnictwa wyższego w byłej Niemieckiej Republice Demokratycznej, a zwłaszcza wprowadzenie pełnego wykształcenia politechnicznego, również mieszczą się w ramach tej argumentacji. Jej pochodną jest popularny zwłaszcza w latach sześćdziesiątych i na początku siedemdziesiątych pogląd mówiący, że wiedza przekazywana na uniwersytetach nie ma charakteru czysto naukowego, ale jest atrybutem określonej warstwy politycznej czy społecznej. Stąd wywodzi się przekonanie, że żądanie wzmocnienia zawodowego charakteru kształcenia ma pewien akcent demokratyczny – otwarcia dróg kształcenia i dania możliwości tym, dla których wiedza teoretyczna ma mniejsze znaczenie. Argumenty wysuwane przy tworzeniu politechnik w Wielkiej Brytanii (Robinson 1969; Brosan 1971), szkół regionalnych w Norwegii (Sandwand 1976) oraz, w pewnym zakresie, uniwersyteckich instytucji technicznych we Francji (Doumenc, Gilly 1977), w różnym stopniu należały do tego typu kategorii.

Ten wątek, który można określić jako ideologię uzawodowienia, zajął ważne miejsce w debatach prowadzonych przez przedstawicieli centrolewicy. Uzasadnienia tej ideologii opierają się w dużej mierze na dwóch rodzajach przesłanek: pierwszy dotyczy „klienteli” uniwersytetów, drugi zaś statusu poznawczego wiedzy „nieakademickiej”. Ci, którzy odwołują się do pierwszego typu argumentów podkreślają fakt znacznie mniejszego udziału w kształceniu na poziomie wyższym (niedoreprezentowania) osób pochodzących z klasy robotniczej w stosunku do przed-

stawiciele innych klas. Między wykształceniem wyższym a siłą polityczną istnieje, ich zdaniem, znak równości – i istotnie tak jest. Ponieważ uniwersytety nie chcą, lub nie są w stanie, zniwelować tej „dyskryminacji”, zalecanym często rozwiązaniem jest powoływanie alternatywnych instytucji szkolnictwa wyższego. Wysuwane są też argumenty, że tak jak klasy panujące kontrolują konkretny rodzaj wiedzy – oderwanej, jeśli w ogóle nie przeciwstawnej temu, co stanowi doświadczenie klasy robotniczej, „ale odpowiadającej interesom i doświadczeniu klas rządzących – tak samo należy tworzyć inne instytucje, które uwzględniają „tradycje wiedzy klasy robotniczej”.

Istnieje także konserwatywna wersja ideologii uzawodowienia. Pokrywa się ona z poglądami radykalnych przeciwników konserwatystów o tyle, że uznaje prawomocność doświadczenia klasy robotniczej. Odwołuje się do tego, co określane jest jako naturalne ciężenie studentów pochodzących z tych klas ku praktyce. Ale na tym etapie dyskusji uzawodowienie jest w mniejszym stopniu traktowane przez konserwatystów jako instrument zmiany systemu kształcenia – choć może to się okazać ceną, jaką trzeba zapłacić za uznanie tego, co jest właściwe tej klasie społecznej i czego się ona domaga. Punkt ciężkości spoczywa tu na takim dostosowaniu systemu, by właściwe „nowym studentom” potrzeby i dążenia nie rozmyły podstawowego zadania uniwersytetu i nie przekształciły go na trwałe. Tym zadaniem jest tworzenie elit akademickich i innych elit, dzięki przekazywaniu wiedzy, którą uważa się za uniwersalną. Nacisk na wprowadzenie do szkół wyższych wiedzy przydatnej w praktyce prowadzi nieuchronnie do ulegania stale rosnącym potrzebom indywidualnym. W dłuższej perspektywie uzawodowienie ma jednak bardziej chronić społeczną i polityczną funkcję uniwersytetu *sensu stricto*, niż zapewnić rzeczywisty udział w kształceniu na poziomie wyższym grupom, które dawniej w nim nie uczestniczyły.

Inne uzasadnienia imperatywu uzawodowienia mniej wiążą się z porządkiem społecznym czy politycznym, a bardziej z systemem ekonomicznym i przemysłowym. Krótko mówiąc, mają one charakter technokratyczny, a nie polityczny. W technokratycznym nurcie dyskusji można wyodrębnić dwa wątki – optymistyczny i pesymistyczny. Teza optymistyczna głosi, że zmiany w gospodarce i przemyśle wymagają nie tylko odmiennych kwalifikacji: konieczne jest również, by nowe umiejętności posiadała większa niż dotychczas część społeczeństwa. Z kolei wymagania dotyczące kwalifikacji wymuszają podwyższenie podstawowego poziomu edukacji i wiedzy młodzieży w wieku szkolnym (a także dorosłych), co stanowi wstępny warunek, by te nowocześniejsze techniki mogły się zakorzenić. Podstawowy problem polega nie tylko na przekwalifikowaniu tych, którzy już pracują posługując się przestarzałymi technologiami. Chodzi także o poszerzenie tej grupy. Mówiąc w skrócie: nawet jeśli istniejąca elita techniczna ma tego rodzaju kwalifikacje, to nie jest ona sama w sobie wystarczająco liczna, aby wystąpił proces zmian. Struktura i hierarchia kwalifikacji nie ma już tej historycznie ukształtowanej postaci piramidy, która – bardziej czy mniej wyraźnie i od czasu, gdy władze państw przyjęły odpowiedzialność za kształcenie obywateli – znajdowała odzwierciedlenie w strukturze zarówno szkolnictwa średniego, jak i wyższego. Dystrybucja kwalifikacji w obrębie społeczeństwa w okresie zmiany ma być całkowicie odmienna. Przyjmowałaby ona wówczas formę jabłka, z relatywnie niewielką liczbą osób mających bardzo wysokie kwalifikacje na górnym biegunie i równie niewielką liczbą osób bez kwalifikacji na dolnym.

Z takiego generalnego obrazu zapotrzebowania na kwalifikacje wyływają implikacje dla szkolnictwa wyższego. Towarzyszy temu przekonanie, wyrażane przez zwolenników tezy optymistycznej, że szkolnictwo wyższe w obecnej postaci nie ma odpowiedniej struktury organiza-

cyjnej, zdolności podejmowania decyzji i schematów zarządzania potrzebnych do tego, by szybko dostosować je do procesu zmian oraz do rosnącego popytu na nowe kwalifikacje. Można jednak tak przekształcić szkolnictwo wyższe, by przewyciężyć owe niedostatki. Jeśli chodzi o wzorce i strukturę szkolnictwa wyższego to – zgodnie z tym kierunkiem rozumowania – proces dostosowawczy obejmuje, w perspektywie średniookresowej, włączanie do sektora uniwersyteckiego „nowych dziedzin użyteczności” lub też położenie większego nacisku na korektę dziedzin wiążących się bezpośrednio z przemysłem, handlem i sektorem prywatnym, poprzez wzmocnienie ich elementu „praktycznego”.

Stanowisku optymistycznemu przeciwstawia się pogląd pesymistyczny, chociaż, z punktu widzenia analiz strategicznych, zagrożenia są nie mniej ważne niż warunki sprzyjające (Boseman i in. 1986, s. 22-23). Dlatego też stanowisko pesymistyczne w ramach dążenia do uzawodowienia szkolnictwa wyższego można traktować jako odwrotną stronę tego samego medalu. W podejściu pesymistycznym również rozpatruje się rozwój gospodarczy, ale przede wszystkim w kontekście zagrożeń, jakie bardziej wydajne gospodarki państw sąsiednich stwarzają dla produktywności czy statusu ekonomicznego danego kraju. Argumentacja pesymistyczna ma prawie 150-letnią historię, a mimo to jej wydźwięk jest zdumiewająco współczesny (Pratt 1992). Pojawienie się etyki rynku – jako ideologicznej siły inspirującej od początku lat osiemdziesiątych kierunki polityki w szkolnictwie wyższym Europy Zachodniej – przyczyniło się w dużym stopniu do zwiększenia znaczenia tego aspektu (Neave 1991a). Pogląd o zagrożeniu ze strony bardziej konkurencyjnych gospodarek innych krajów wyrażany jest – w tej czy innej postaci – w przeważającej większości współczesnych dokumentów rządowych zlecających reformy szkolnictwa wyższego (Neave 1991b). Stanowi on również jeden z najsilniejszych impulsów określających kształt polityki wobec szkolnictwa wyższego formułowanej obecnie przez Komisję Wspólnoty Europejskiej (EC 1991).

Tym, co różni interpretację pesymistyczną od jej bardziej pogodnego przeciwieństwa jest przekonanie o możliwości znalezienia przez szkolnictwo wyższe środków zaradczych w ramach istniejącego systemu kształcenia. Stanowisko pesymistyczne w tej kwestii głosi, że szkolnictwo wyższe – a dokładniej mówiąc, sektor uniwersytecki – nie ma ani chęci, ani tym bardziej możliwości, by szybko je znaleźć. Rozwiązanie polega zatem na powoływaniu nowych instytucji szkolnictwa wyższego, które mogą – ale nie muszą – być powiązane z uniwersytetem oraz które opierają się na całkowicie innych modelach organizacji, wzorach władzy administracyjnej i akademickiej, pomyślanych tak, by odpowiadały głównemu celowi, jakim jest stałe i szybkie dostosowywanie się w krótkiej perspektywie czasu.

Klasyfikując różne argumentacje, które leżą u podstaw idei uzawodowienia, poddajemy oczywiście całą debatę pewnemu uporządkowaniu, co jest zabiegiem sztucznym. Argumentacja optymistyczna czy ekspansjonistyczna praktycznej przydatności kształcenia nie jest sama w sobie całkowicie oderwana od elementów, które również mogą stanowić część argumentacji traktującej uzawodowienie jako reakcję na zagrożenie. Można być optymistą w kwestii potencjału potrzebnego do zmiany społecznej i technologicznej. Można jednak także zachowywać duży sceptycyzm w stosunku do zdolności dostosowawczych szkolnictwa wyższego – że zareaguje ono na czas lub w sposób, jaki zainteresowane strony uważają za właściwy. Jak się dalej przekonamy, nie jest też tak, że jakieś rozwiązanie przydatne w określonym momencie, które zdaje się wynikać z jednego rodzaju rozumowania, wyklucza później następne posunięcie, związane z odmiennymi opcjami.

Tym niemniej, chociaż uzasadnienia i argumentacje mogą się zmieniać, to niezależnie od tego, czy kładzie się w nich nacisk na treści polityczne, społeczne, ekonomiczne, czy technokratyczne, i czy leżąca u ich podłoża wizja postępu ludzkości jest lewicowa, czy prawicowa – ideologie uzawodowienia mają pewne wspólne cechy, o głębokich konsekwencjach dla pozycji szkolnictwa wyższego i, mówiąc szerzej, dla relacji między szkolnictwem wyższym a społeczeństwem. Wśród nich centralne miejsce zajmuje pogląd, że to, co jest przekazywane jako wiedza, powinno być określane przez czynniki zewnętrzne wobec szkolnictwa wyższego. To definiowanie zewnętrzne może mieć wyraz strukturalny, organizacyjny lub też po prostu przejawiać się w postaci pewnego imperatywu moralnego, narzuconego szkolnictwu wyższemu; jest również zakodowane w takich wyrażeniach językowych jak nauczanie „mające znaczenie i zastosowanie w praktyce” lub, bardziej konkretnie, w mówieniu o umiejętnościach „profesjonalnych” czy „zawodowych”. To, jakie czynniki zewnętrzne miały decydować o wiedzy przekazywanej przez szkolnictwo wyższe: odpowiednie ciała, departamenty właściwych ministerstw, administracje regionalne bądź stowarzyszenia powoływane przez przemysłowców, a także jaką formę przybierały stosowane przez nie zachęty czy zalecenia – zależało w przeszłości od stopnia instytucjonalnej autonomii, jaką konstytucja, prawo czy uświęcone przez czas porozumienia przyznały systemowi szkolnictwa wyższego. Ten ostatni wymiar, autonomii instytucjonalnej, mający charakter prawny lub zwyczajowy – bądź jeden i drugi – wywierał szczególny wpływ na rodzaj i status definicyjny wiedzy przekazywanej w szkolnictwie wyższym z tego oczywistego powodu, że reguły określające autonomię akademicką były stanowione właśnie po to, by chronić wolność nauczania i uczenia się. Zatem swoboda definiowania wiedzy i jej treści – poza tymi wydziałami, na których program uniwersytecki wiązał się z późniejszym wstąpieniem do służby państwowej – łączyła się bezpośrednio z wolnością akademicką. Wyjątek, który stanowią studia przygotowujące do kariery w administracji państwowej, jest interesujący z dwóch powodów. Po pierwsze dlatego, że obrazuje on swoisty w istocie charakter określania wiedzy lub kontroli nad nią nawet w obrębie sektora uniwersyteckiego. Po drugie, można argumentować, iż wyjątek ten wynika ze swego praktycznego, a więc z zawodowego charakteru – tj. studia te przygotowują do dokładnie określonej drogi kariery zawodowej. Można wyciągnąć z tego wniosek, że problem uzawodowienia szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej nie wiązał się tak bardzo z sektorem państwowym, ponieważ ta sprawa została już dawno rozstrzygnięta. Polegał on natomiast na reformowaniu treści wiedzy pod kątem potrzeb sektora prywatnego.

Pozostaje jeszcze ostatnia i trudno uchwytna właściwość czy cecha, która wyróżnia uzawodowienie zarówno jako ideologię, jak i jako cel kierunków polityki formułowanych w praktyce. Jest to współlistnienie uzawodowienia z określonym czasem. Zależy ono bowiem od kontekstu, tzn. jest powiązane z potrzebami danego kraju i danego zawodu. Kształtuje się w odniesieniu do konkretnych warunków i jest powiązane z konkretnym czasem, jeśli nie ograniczone do niego. Właściwości te są oczywiste, a mimo to stoją w wyraźnej sprzeczności z idealistycznym rozumieniem wiedzy, które przez długi czas kształtowało akademickie normy kultury (Becher 1989). Choć rzeczywistość może dowodzić, że jest inaczej, to nadal dominuje pogląd o uniwersalizmie wiedzy, który jest istotą uniwersytetu. Często wyraża się on również w postaci pewnych zwrotów językowych – takich jak „poszukiwanie prawdy” czy „wiedza dla samej wiedzy” – i choć niekoniecznie pomija użytkowy charakter wiedzy, to ta użyteczność jest traktowana jako „produkt uboczny” dążenia do głównego celu, związanego z tymi aspektami działań czy wysiłków ludzkich, które mają trwałą wartość lub w danym momencie zdają się spełniać ten

warunek. W tej mierze uniwersytet jest nie tylko składnicą zasobów wiedzy nagromadzonych w ciągu jego historii, ale zarazem stanowi główny czynnik, dzięki któremu wiedza ta wzbogaca się i rozwija. To uniwersytet orzekał, która wiedza jest prawdziwa i, w ostatecznej instancji, na podstawie ocen specjalistów (*peer review*), określał sposób wyodrębniania się różnych dyscyplin szczegółowych w spójne obszary badań, rozwoju i nauczania.

Taka wewnętrzna kontrola sprawowana nad tym, co stanowi „prawdziwą wiedzę”, nie należała jednak wyłącznie do uniwersytetu. Zależała ona również od tego, jaką rolę przyjęło na siebie państwo w definiowaniu niezależności akademickiej (por. Tight 1988; Berchem 1985) oraz, co nie mniej ważne, jaka była jego rola w zapewnianiu miejsc pracy absolwentom – w administracji państwowej lub samorządowej, w oświacie lub na samym uniwersytecie. Drugim „zabezpieczeniem” są szkoły średnie o charakterze akademickim (*academic secondary schools*) które, poprzez egzaminy państwowe, regulowały liczbę uprawnionych do podjęcia studiów wyższych. Ponieważ wykształcenie uzyskane w szkołach „akademickich” było w większym stopniu zintegrowane z uniwersytetem, nacisk na wiedzę „teoretyczną” służył zarówno jako mechanizm przewidywanej socjalizacji, jak i rodzaj filtru, dzięki któremu cele i aspiracje zawodowe były ściśle związane z tym, czego dostarczał uniwersytet.

Była to krucha równowaga, zależna z jednej strony od szkoły, zapewniającej wcześniejszą socjalizację i regulującą liczbę tych, którzy będą kształcili się dalej, a z drugiej – od miejsc pracy w sektorze publicznym. Erozja pierwszego elementu – szkoły – stwarzała zagrożenie, że zaczęto by wymagać od uniwersytetów, aby w większym stopniu zajęły się kształceniem aniżeli pracą badawczą. Erozja elementu drugiego groziła tym, że uniwersytet stanąłby wobec żądania, by kształcenie w większym stopniu wiązało się z wykonywaniem określonego zawodu, a nie z samą wiedzą. W rzeczywistości wystąpiły oba rodzaje erozji, a wraz z nimi pojawiła się tendencja do zewnętrznego określania głównego zadania uniwersytetu w kategoriach celów zawodowych.

Drugie stadium rozwoju: zróżnicowanie instytucjonalne

Jak wynika z artykułów zamieszczonych w „European Journal of Education” (1992, nr 1/2), najsilniejsze dążenie do różnicowania szkolnictwa wyższego wystąpiło w połowie lat sześćdziesiątych i trwało, w fazie konstytucyjnej, ponad dziesięć lat (Furth 1974; OECD 1990). Wtedy to został wprowadzony podział na placówki zapewniające wiedzę uniwersalną oraz na te, które powoływano w odpowiedzi na potrzebę wiedzy związanej z określonymi warunkami i czasem, wiedzy do natychmiastowego zastosowania; placówki te obejmowano znamiennej nazwą „skróconego cyklu” kształcenia na poziomie wyższym. Następny etap zaczął się wraz z reformą szkolnictwa wyższego w Szwecji w 1976 r. Choć nigdzie nie miało to charakteru żelaznego prawa, działającego automatycznie, to w pracy nad tworzeniem zróżnicowanych pionowo systemów szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej wystąpiły liczne skutki progowe. Instytucje „krótkich cykli” kształcenia ponadśredniego powoływano tam, gdzie proporcja młodzieży podejmującej studia wyższe wynosiła 5-8% odpowiedniej kategorii wiekowej. Ten, interesujący już sam w sobie, fakt rzuca szczególne światło na wzór instytucjonalny, który towarzyszył dążeniu zachodnioeuropejskich systemów szkolnictwa wyższego do uzyskania statusu instytucji masowej. Z dłuższej perspektywy czasu widać, że ów wzór rozszerzył na szkolnictwo wyższe tę samą zasadę „dwutorowości”, która, jako istniejąca od dawna cecha europejskiego systemu szkół średnich, była poważnie atakowana począwszy od lat sześćdzie-

siątych². To, czy u podstaw różnicowania systemu leżało pragnienie, by zwiększyć popyt na wyższe wykształcenie i oddzielić jego część od uniwersytetu; czy też by uruchomić dwutorowy system, w którym jeden tor zaspokajałby potrzeby związane z krótkookresowymi zmianami w gospodarce, a drugi nadal wiązałby się ze zmianami w długiej perspektywie czasu, zależy od tego, jaki kraj weźmiemy pod uwagę. Na przykład w Wielkiej Brytanii ówczesny rząd zajął stanowisko, które wcześniej określiliśmy jako radykalne i pesymistyczne: radykalne, gdyż oparte na przekonaniu, że politechniki są wyrazem zarówno potrzeb „konsumentów”, jak i wymagań gospodarki; pesymistyczne zaś w kwestii możliwości realizacji tego zadania przez uniwersytet.

Utworzenie sektora krótkich cykli kształcenia dało instytucjonalny wyraz uzawodowieniu jako sile napędowej szkolnictwa wyższego. Wprowadzano je dwoma sposobami. Pierwszy wiązał się z taktyką oceny instytucji i polegał na podwyższeniu rangi placówek, które poprzednio zajmowały wątpliwą i niepewną pozycję na marginesie szkolnictwa wyższego lub miały oficjalny status lokujący je jednoznacznie w obrębie szkolnictwa średniego. Taką procedurę przyjęto w Anglii i Walii (Pratt 1992), Hiszpanii (ICED 1987) oraz w Republice Federalnej Niemiec (Gellert, Rau 1992), gdzie podwyższono status *Fachschulen* (szkół zawodowych) do *Fachhochschulen* (wyższych szkół zawodowych). Drugie rozwiązanie – najlepiej widoczne na przykładzie Francji i Norwegii, a obecnie będące przedmiotem dyskusji we Włoszech – polegało na tworzeniu od początku nowych form instytucjonalnych; uniwersyteckich instytutów technicznych (Institutes Universitaire de Technologie) we Francji i kolegiów regionalnych (*districtshogskolens*) w Norwegii.

Niezależnie od sposobów postępowania – jeżeli wziąć pod uwagę działania prowadzone w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych w Europie Północnej (w krajach śródziemnomorskich podjęto je później)³ – przy tworzeniu zawodowego szkolnictwa wyższego przyjęto *implícite* następujące założenia. Po pierwsze, że rozwój sektora nieuniwersyteckiego będzie oparty na zapotrzebowaniu społecznym; po drugie, że studenci będą prawidłowo odczytywać sygnały płynące z rynku i wybierać te kierunki, które mają programy odpowiadające zarówno ich konkretnym zainteresowaniom, jak i przyszłym planom kariery zawodowej. Mówiąc krótko: uznano, że studenci działają jak podmioty kierujące się racjonalnością ekonomiczną. W trzecim założeniu, czerpiąc z retoryki używanej przez rządy przy prezentacji planów, przyjęto za pewnik, że studenci również będą postrzegać krótkie cykle kształcenia jako coś, co jest „inne, ale równe” uniwersyteckiemu odpowiednikowi. Czwarte założenie, bardziej widoczne w krajach mających stosunkowo dobrze rozwinięty „dwutorowy” system kształcenia na poziomie ponadobowiązkowym, polegało na tym, że studenci, którzy „wyszli” z owego systemu, pozytywnie odniosą się do możliwości podwyższenia własnego statusu, jaki zapewniało nadanie średnim szkołom zawodowym rangi wyższych uczelni. Nieprawidłowości tych założeń dowiodło kilka czynników.

² Debata nad *comprehensive education* w Wielkiej Brytanii, Republice Federalnej Niemiec i we Włoszech zaczęła się w 1965 r., a od początku lat siedemdziesiątych rozpoczęto ją w Belgii i Holandii. W Szwecji, kraju pionierskim w tej dziedzinie, zaczęła się ona już w latach czterdziestych (por. OECD 1968).

³ W Portugalii i Grecji – na początku lat osiemdziesiątych (por. Kazamias, Starida 1992). Istotny wyjątek stanowi Finlandia. Debata nad utworzeniem sektora nieuniwersyteckiego według modelu niemieckich *Fachhochschulen*, prowadzona z mniejszą lub większą zajadłością, toczy się od połowy lat osiemdziesiątych.

Najważniejszy był fakt, że w szkolnictwie średnim koncepcja „oddzielne, ale równe”, nigdy jednoznacznie nie potwierdziła swej słuszności. W rzeczywistości ta doktryna była poważnie kwestionowana. Po drugie, w czasie gdy sektor uniwersytecki rozpoczął swą działalność, nie było przekonujących dowodów na to, że ukształtowane historycznie korzyści związane ze stopniem uniwersyteckim (zarobki, możliwość zatrudnienia na wyższych stanowiskach w służbie państwowej) uległy w jakiś sposób erozji. Po trzecie, były wszelkie powody, by podejrzewać, że zróżnicowanie między instytucjami kształcenia służyło przeniesieniu na wyższy poziom skutków, jakie podobna struktura przyniosła w szkolnictwie średnim: takich mianowicie jak niższy status, mniej korzystne możliwości zatrudnienia i perspektywy kariery zawodowej.

W rezultacie w systemach, w których o dostępie do wykształcenia wyższego nie decydował uniwersytet, ale przepisy państwowe, nadal istniało dążenie, by podejmować studia na uniwersytetach. Rozwój sektora uniwersyteckich instytutów technicznych (IUT) we Francji przyniósł w następnych dwóch dziesięcioleciach bolesne rozczarowania. Z kolei liczba osób podejmujących naukę w *Fachhochschulen* rosła w szybszym tempie niż studentów na uniwersytetach, ale przede wszystkim na skutek coraz bardziej restrykcyjnej polityki określającej przyjęcie na takie kluczowe wydziały jak medycyna, inżynieria, elektronika i biologia. W Wielkiej Brytanii, mimo że liczba studentów na politechnikach stale się zwiększała, wszystko wskazywało na to, iż zjawisko to wiązało się z ograniczeniem liczby miejsc na wydziałach uniwersyteckich. Wprawdzie sektor nieuniwersytecki wchłonął rosnący popyt na studia wyższe, ale także umożliwił wprowadzenie ostrzejszej selekcji na studia w sektorze uniwersyteckim. Choć prawdą jest, że sektor nieuniwersytecki starał się zapewnić kwalifikacje do stanowisk technicznych i kierowniczych średniego szczebla, to jednak studenci najwyraźniej nie uznawali tych kwalifikacji za szczególnie atrakcyjne. Stratyfikacja instytucjonalna nie doprowadziła początkowo do zróżnicowania popytu na szkolnictwo wyższe. Dobra koniunktura gospodarcza pobudziła ten popyt, przynosząc jednak większą liczbę studentów, których oczekiwania były ukierunkowane tradycyjnie – podobne do tych, jakie mieli ich rodzice. Z wyjątkiem takich systemów jak holenderski (Geodegebuure 1992; Frijhof 1992) – w którym drogi kształcenia w szkolnictwie średnim określały w dużym stopniu kierunki popytu na wykształcenie wyższe – sektor nieuniwersytecki służył jako wentyl bezpieczeństwa, gdy w starym sektorze uniwersyteckim istniały ograniczenia w przyjmowaniu na studia lub gdy kierunki utożsamiane z tradycyjnym, wysokim statusem zawodowym (medycyna i inżynieria) nie były już w stanie wchłonąć wszystkich chętnych.

Trzecie stadium rozwoju: różnicowanie poprzez cykl kształcenia

W przypadku każdej analizy, która zajmuje się zmianami jakichś zjawisk w czasie, trudno jest precyzyjnie określić, kiedy kończy się jedna, a kiedy rozpoczyna następną fazę. Zdarzenia, jakie następują dziś, mogą zmieniać naszą percepcję nie tylko samego problemu, ale także – ponieważ bierze się pod uwagę powstające wzory – mogą modyfikować to, co wydaje się być ich źródłem. Przy wysokim stopniu generalizacji wiele z tych zmian strukturalnych (np. czas trwania studiów, motyw, jakie legły u podstaw reformy czy ściślejsze powiązania między szkolnictwem wyższym a gospodarką) można interpretować jako rozszerzenie na sektor uniwersytecki *sensu stricto* pewnych właściwości, które dwadzieścia lat temu uważano za cechy wyróżniające sektor nieuniwersytecki. Generalny wzór, który wyłonił się z coraz silniejszego dążenia do uzawodowienia, doprowadził zatem do zasadniczej zmiany lokalizacji instytucjonalnej tego, co – z braku lepszego określenia – będziemy nazywać „nowymi” dziedzinami zawo-

dowymi. Pod tą nazwą kryje się pewna ogólna dodatkowa kategoria, obejmująca wszystko, co nie jest utożsamiane z dziedzinami „profesjonalnymi”: prawem, medycyną, stomatologią i inżynierią, które, w przypadku dwóch pierwszych, były integralną częścią uniwersytetu od 600 lat, a w przypadku dwóch pozostałych – od 80 lat. Krótko mówiąc, punkt ciężkości reform spoczywał na zastąpieniu pionowego zróżnicowania między sektorami zróżnicowaniem poziomym wewnątrz instytucji.

Jeśli uznamy, że taka interpretacja jest dzisiaj dominująca, to sugerowanie, że narodziła się ona w skończonej i pełnej postaci „z głowy” prawodawcy, jak Atena z głowy Zeusa, byłoby niemądre. Wręcz przeciwnie, nabierała ona z czasem mocy i znaczenia i to, co było wczoraj interesującym tematem pobocznym, dziś stało się głównym. Wybór roku 1976 jako cezury oddzielającej drugi i trzeci etap uzawodowienia szkolnictwa wyższego został podyktowany przez dwa fakty. W tym właśnie roku we Francji wprowadzono na lata studiów *Bac Plus 3* i *Bac Plus 4*⁴ generalną zasadę, że na tych poziomach trzeba zwracać szczególną uwagę na powiązanie tematów prac dyplomowych z zawodami, do których prowadzą studia. W istocie wszystkie następne reformy we Francji, obejmujące szczeble aż do poziomu *doctorat unique* oraz sam *doctorat unique*, wprowadzony w 1976 r. (Neave, w przygotowaniu), stanowiły rozwinięcie tej ogólnej zasady oraz jej kolejne zastosowania na różnych szczeblach i segmentach francuskiego systemu uniwersyteckiego⁵.

W roku 1977 wprowadzono w Szwecji zalecenia Komisji U68 ds. Reformy Szkolnictwa Wyższego (Premfors 1981). Reforma ta zawierała dwa elementy, które, jak widać z perspektywy czasu, miały podstawowe znaczenie. Rozszerzyły one na szkolnictwo wyższe zasadę „scalania”⁶, wprowadzoną w Szwecji w 1968 r. w wyniku reformy wyższego poziomu szkolnictwa średniego. Poza jednym czy dwoma godnymi uwagi wyjątkami, szkolnictwo wyższe stało się jednym sektorem. Ponadto reformy te oparły pierwszy poziom studiów⁷ nie na tradycyjnych dyscyplinach akademickich, ale na pięciu działach „zawodowych”: 1) technicznym; 2) administracyjnym, ekonomicznym i opieki społecznej; 3) zdrowia; 4) kształcenia nauczycieli; 5) kultury, komunikacji i informacji (Eckholm 1985). W efekcie zasada uzawodowienia nie była już dłużej oddzielona od uniwersytetu. Przeciwnie, stała się podstawą całego kształcenia.

Model organizacyjny przecierający szlak w ostatnich latach rządów szwedzkiej socjaldemokracji stał się, choć z zupełnie innych powodów, zapowiedzią reformy szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii w roku 1991. Reforma brytyjska doprowadziła do logicznego końca proces instytucjonalnego podwyższania statusu nieuniwersyteckich szkół wyższych, przyznając politechnikom status uniwersytecki. Czyniąc to, wybrała konserwatywną wersję uzawodowienia, choć być może nieświadomie i przyjmując jej zdumiewająco odległą formę: nie „zintegrowane-

⁴ Przyjęty we Francji system klasyfikacji studiów wyższych przyjmuje za podstawę czas ich trwania: x lat po maturze (*baccalaureat*), którą uczniowie uzyskują zazwyczaj w wieku 19 lat. Stąd *Bac Plus 3* oraz *Bac Plus 4* są trzecim i czwartym rokiem studiów uniwersyteckich na poziomie *licence* (dyplomu ukończenia studiów) lub *maîtrise* (dyplomu magisterskiego). Teoretycznie, studenci na tym etapie studiów mają 22-23 lata.

⁵ Nowsze wydarzenia omawiają Lamoure, Lamoure Rontopoulou 1992.

⁶ *Comprehensive school* – szkoła obejmująca wszystkie typy szkół średnich, tj. szkoły ogólnokształcące i techniczne (przyp. red.).

⁷ *Undergraduate level* – podstawowy, propedeutyczny, pierwszy cykl, poziom kształcenia – określenia stosowane zamiennie (przyp. red.).

go uniwersytetu" (*comprehensive university*), łączącego dziedziny akademickie i techniczne, ale zintegrowanego systemu, w którym zarówno uniwersytety, jak i dawne politechniki mają programy studiów pierwszego stopnia w coraz większym stopniu zbieżne z działalnością zawodową⁸.

Naturalnie, przedstawiając przykłady Szwecji i Wielkiej Brytanii nie twierdzimy, że jedynie one są godne uwagi. Istnieją też inne, którymi się zajmujemy. Jednak właśnie one stanowią wzorcową ilustrację nie tylko tego, jakie miejsce znalazło dla siebie uzawodowienie w szkolnictwie wyższym, ale i tego, jak wpływa ono obecnie na zmianę określenia posłannictwa uniwersytetu, w którym kładzie się większy nacisk na szkolenie niż studiowanie.

Oczywiście, nasuwa się pytanie, co – poza zmianami w priorytetach rządu – wpływa na przyspieszenie dążeń do uzawodowienia szkolnictwa wyższego, będących stałym elementem polityki edukacyjnej od połowy lat osiemdziesiątych. Z pewnością nie można tu wyróżnić jakiegos jednego dominującego czynnika. Istnieje raczej pewien zespół różnych czynników, łączących się ze sobą w różnych konfiguracjach w zależności od kraju, który się rozpatruje. Czynniki te można podzielić na trzy następujące kategorie: zmiany popytu na studia, ograniczenia budżetowe nakładów na szkolnictwo wyższe oraz przeobrażenia sposobu postrzegania przez rządy zależności między sektorami szkolnictwa wyższego a przekształcającym się rynkiem pracy. Te trzy wymiary występują jednak w ogólnym kontekście zasadniczej restrukturyzacji otoczenia zawodowego i przemysłowego, a zwłaszcza powszechnego upadku tradycyjnych przemysłów wytwórczych oraz towarzyszącego mu wzrostu bezrobocia strukturalnego, stanowiącego przeciwieństwo bezrobocia związanego z gorszą koniunkturą gospodarczą.

Już w późnych latach siedemdziesiątych niektórzy obserwatorzy (Musnik 1978) odnotowali zmianę popytu na studia uniwersyteckie i wzrost zainteresowania tymi dziedzinami, które określano jako „zawodowe” – takimi jak księgowość, kierunki inżynierskie, ekonomika. Dziedziny te wydawały się bardziej „odporne” na utratę znaczenia lub pozwalały uniknąć zawodowych „ślepych uliczek”. „Uzawodowienie” popytu młodzieży na studia nie było spowodowane wyłącznie groźbą bezrobocia, gdyż pod tym ogólnym pojęciem kryły się też inne zjawiska. Wśród nich na pierwszym miejscu należy wymienić „implozję w systemie szkolnictwa” (por. Neave 1992, s. 9) oraz zmniejszenie naboru na stanowiska w służbach państwowych, związane przede wszystkim z ograniczaniem wydatków publicznych. Ponieważ służba państwowa i oświata zapewniały dotąd najwięcej miejsc pracy dla absolwentów wydziałów humanistycznych oraz nauk społecznych i – ogólnie mówiąc – wydziałów uniwersyteckich, pojawiła się poważna kwestia znalezienia alternatywnych możliwości zatrudnienia. Gdy jednak patrzymy na to z innej perspektywy: tradycyjnych dróg kariery zawodowej, które decydowały o atrakcyjności uniwersytetu oraz o jego przewadze nad sektorem wyraźnie zorientowanym zawodowo – przewaga ta przestaje być tak oczywista. Osłabienie relacji między kierunkami humanistycznymi i niektórymi naukami społecznymi a tradycyjnymi miejscami zatrudnienia ich absolwentów w służbach publicznych ujawniło pewną dwuznaczną kwestię. Zdaniem niektórych mniej subtelnych komentatorów, był to namacalny dowód, że uniwersytet jest niedostosowany do rynku pracy.

Wielki wpływ na przyspieszenie dążenia do uzawodowienia wywarło również ograniczenie nakładów na szkolnictwo wyższe; nie tylko przez to, że podkreślało instrumentalną rolę studen-

⁸ Na temat dyskusji o następstwach uzawodowienia na poziomie studiów dyplomowych zob. Kogan i in. (w przygotowaniu).

tów. Zmusiło ono również rządy, by racjonalizowały niektóre elementy decydujące o „przepływie” studentów przez sektor uniwersytecki. Generalnie popyt społeczny przestał się rządzić tylko własnymi prawami. Przeciwnie. Stał się obiektem różnych działań, mających częściowo na celu powiązanie popytu z ograniczeniami budżetowymi albo – alternatywne rozwiązanie, dające ten sam skutek – wprowadzenie modyfikacji struktur i studiów *undergraduate*, które umożliwiało zwiększenie ich efektywności przy nie zmienionych kosztach lub – inaczej mówiąc – zmniejszenie współczynnika odpadu studentów. W Wielkiej Brytanii redukcje nakładów budżetowych przeznaczonych na uniwersytety w 1981 r. doprowadziły do znacznego zwiększenia napływu studentów na politechniki, czego rząd nie przewidział, a co jednak stanowiło ważny sygnał, świadczący nie tylko o zacieraniu się różnic w postrzeganiu statusu obydwu sektorów. Dowodziło to także rosnącego znaczenia politechniki jako alternatywnej formy uniwersytetu. W Holandii skrócenie czasu trwania studiów do czterech lat, wprowadzone w dwóch etapach ustawą z 1983 r., mimo że nie przyniosło istotnego zmniejszenia odpadu studentów (Bijleveldt 1987), może być również traktowane jako próba zniwelowania luki między długim i krótkim cyklem kształcenia na poziomie wyższym.

Ograniczenie nakładów zdecydowanie złagodziło stale dyskutowany w poprzedniej dekadzie problem czasu trwania studiów. I choć nie jest chyba do końca prawdziwe stwierdzenie, iż sektor nieuniwersytecki stanowi żywy przykład tego, że można skrócić czas trwania studiów, to trudno nie dostrzec coraz silniejszego przekonania, iż za podstawę redukcji czasu trwania studiów uniwersyteckich należy przyjąć krótki cykl kształcenia. W Niemczech (Gellert, Rau 1992), a od niedawna w Danii (Conrad 1990) i w Hiszpanii, istnieje tendencja do skracania czasu trwania studiów. W Danii polega to na wprowadzeniu ekwiwalentu tytułu *Bachelor's degree*⁹ (Conrad 1990). W Hiszpanii czas realizacji programów uniwersyteckich skrócono z pięciu do trzech lat.

Zmiany legitymizacji

Nie mniej ważne jest to, co można określić jako przesunięcie kwestii legitymizacji poza uniwersytet i – mniej czy bardziej wyraźna – aprobata dla uzawodowienia jako znaczącej kwestii politycznej. Na proces ten składało się kilka elementów, z których bardzo istotne było kryterium poziomu bezrobocia, charakteryzującego absolwentów różnych kierunków. Stanowił on jedno z narzędzi pozwalających na alokację nakładów budżetowych i sterowanie zarówno instytucjami szkolnictwa wyższego, jak i popytem na studia, kierując go w stronę tych dziedzin, które rząd uważał za potrzebne. Odwrotną taktyką było zniechęcanie studentów do wyboru dziedzin zagrożonych bezrobociem lub uznawanych za mniej ważne, czyli takich, na których należało zmniejszać liczbę studiujących. Drugi element to koszty, które na studiach uniwersyteckich ze zrozumiałych względów były na ogół wyższe niż w sektorze nieuniwersyteckim, ponieważ te drugie zwykle trwały krócej. Trzeci element to coraz silniejsze dążenie do zwiększania liczby studentów na kierunkach studiów, które miały pośredni lub bezpośredni związek z sektorem prywatnym, a zwłaszcza z tą jego częścią, która była utożsamiana z nowoczesną techniką. Niewiele było w istocie rządów, które by nie nawoływały głośno do zwiększenia liczby studentów na wydziałach inżynierskich czy kształcących w dziedzinie zarządzania.

⁹ *Bachelor* – pierwszy stopień uniwersytecki, poprzedzający *Master's degree* (przyp. red.).

W tych priorytetach interesujące jest nie to, że odnoszono je do uniwersytetu. Godne uwagi jest zdecydowane przekonanie, że jeśli nie przeprowadzi się reformy uniwersytetu w zakresie zarządzania i oceny jego pracy oraz pozostawi się uniwersytet samemu sobie, to po prostu nie da się osiągnąć tych celów. W sensie logicznym – choć być może nie w sensie politycznym – tego twierdzenia nie da się udowodnić, chociażby z tego powodu, że przed kryzysem budżetowym wczesnych lat osiemdziesiątych nie uważano, iż spełnianie tych celów przez uniwersytet należy do jego głównych zadań. Nie było też żadnych oznak, że uniwersytet musi zaprzestać tego, co robi w sposób, jaki to robił. Poza tym uniwersytet dowiódł, że potrafi dostosować się do bezprecedensowych zmian wielkości popytu na kształcenie na studiach wyższych, które nastąpiły w ciągu poprzednich kilkunastu lat. Aby przekonująco udowodnić, że twierdzenie to jest prawdziwe, sektor nieuniwersytecki musiałby nie istnieć. Tak czy inaczej, przekonanie tego rodzaju nie jest komfortowe dla uniwersytetów.

Nie mniej interesująca jest inna właściwość, wynikająca z faktu, że te same główne kryteria służące za wskaźniki osiągnięć instytucji (efektywność, niższe koszty i możliwości zatrudnienia absolwentów) dziesięć lat wcześniej stanowiły podstawę określania i budowania tożsamości sektora nieuniwersyteckiego w opozycji do historycznie ukształtowanej tożsamości uniwersytetu. Mówiąc w skrócie, generalna strategia rządów Wielkiej Brytanii, Francji i – choć z gorszym rezultatem – Niemiec polegała na zmuszeniu uniwersytetu do działania na warunkach konkurencji rynkowej. Tym samym można również uznać, że społeczne zadania uniwersytetu zostały określone w kategoriach szeroko rozumianych celów zawodowych.

Polityczne ramy uzawodowienia

Ta ostatnia konstatacja ma rozległe następstwa. Wskazuje bowiem, że oba sektory, uniwersytecki i nieuniwersytecki, niezależnie od dzielących je różnic strukturalnych, muszą teraz odpowiadać, dostosowywać swą działalność oraz podlegać w ocenie celom i kryteriom, które, w istocie, wiążą się z kształceniem umiejętności umożliwiających natychmiastowe znalezienie zatrudnienia. Jest to, mówiąc lapidarnie, kolejny wymiar dążenia do uzawodowienia szkolnictwa wyższego, który ma charakter nie tylko programowy – choć, oczywiście, zmiany ukierunkowania studiów na poziomie *undergraduate*, polegające na powiązaniu ich z praktyką i otoczeniem przemysłowym, mogą być wyrazem indywidualnych dążeń poszczególnych instytucji szkolnictwa wyższego. Dążenia te wyrażają się zarówno w ramach określanych przez politykę, jak i w celach, jakie ramy te wyznaczają szkolnictwu wyższemu. Przejawiają się też one w rodzajach wskaźników osiągnięć przyjętych do oceny instytucji szkolnictwa wyższego. Ponieważ wskaźniki te mają charakter głównie ilościowy¹⁰ i są dobrane w sposób umożliwiający określenie, w jakim stopniu studia odpowiadają potrzebom „rynku” – są w istocie wskaźnikami „uzawodowienia”. Stosuje się je zarówno wobec sektora uniwersyteckiego, jak i nieuniwersyteckiego, stanowią zatem nie tylko istotny instrument „polityki sterowania”, ale jednocześnie są ważnymi narzędziami w dziedzinie całościowego planowania międzysektorowego, i to takiego, które cele oraz założenia przyjęte pierwotnie w odniesieniu do sektora nieuniwersyteckiego

¹⁰ Współczynniki ilościowe łatwiej jest mierzyć oraz przedstawiać społeczeństwu i jego reprezentantom niż współczynniki jakościowe, choć te ostatnie można by w pewnym stopniu wzmocnić włączając do nich element oceny funkcjonowania instytucji, dokonywanej przez grupę specjalistów (*peer review*).

rozciąga na sektor uniwersytecki, używając zachęt i kar finansowych jako środków „polityki sterowania”.

Widziane z tej perspektywy reformy szwedzkie z 1977 r. oraz reforma szkolnictwa wyższego w Wielkiej Brytanii, stanowiąca wersję zasady Montgolfiera, są tylko wyrazistymi przejawami bardziej rozległego procesu, jaki obecnie zachodzi w szkolnictwie wyższym Europy Zachodniej. Na poziomie studiów pierwszego stopnia proces ten polega na ujednocnianiu celów polityki wobec różnych sektorów państwowego systemu szkolnictwa wyższego. Wyrażając to językiem modnym w okolicach Rond Point Schuman, można stwierdzić, iż proces ten zmierza w kierunku dostosowania celów instytucjonalnych do celów, które, w swej istocie, są zawodowe i utylitarne. Wynikiem tego procesu jest zacieranie się instytucjonalnych różnic między sektorami uniwersyteckim i nieuniwersyteckim. Znakomitą ilustracją tego zjawiska mogą być rozwiązania wprowadzone obecnie w Holandii (Goedegebuure 1992), polegające, z jednej strony, na tworzeniu międzysektorowych planów budżetowych, a z drugiej – na wprowadzeniu klauzuli umożliwiającej przepływ studentów między uniwersytetami a *Hoger Beroepsopleiding* (wyższymi szkołami zawodowymi). Innym tego przykładem, zainspirowanym, jak się zdaje, działaniami podjętymi przez jej sąsiadów z Północy, jest podział szkolnictwa wyższego we Flandrii na 18 „działów” (Council of Europe 1991, s. 6).

Oczywiście, ujednocnienie celów polityki wobec szkolnictwa wyższego nie oznacza automatycznie ujednocnienia sposobów interpretacji tych celów przez poszczególne instytucje, przy założeniu, że mają taką możliwość i potrafią stworzyć własną strategię „dostosowania się do potrzeb rynku zatrudnienia”. A zatem zróżnicowana reakcja instytucji szkolnictwa na politykę, która sama z siebie stawia cele ujednocnione, jest całkiem prawdopodobna. Polityka nie zawsze jest interpretowana jednakowo przez różne zainteresowane grupy.

Zróżnicowanie poziome, łączenie funkcji kształcenia i systemu badań

Zacieranie różnic między sektorami na poziomie studiów pierwszego stopnia jest jednak równoważone przez zaostrzenie zróżnicowania między poziomami, tj. między kształceniem na poziomie *undergraduate* i *graduate*. Problemy, jakie stwarza na poziomie *undergraduate* konieczność łączenia funkcji kształcenia zgodnego z potrzebami rynku z przygotowaniem studentów do pracy badawczej, są naprawdę ogromne. W ciągu ubiegłych pięciu lat z tym zagadnieniem próbowały uporać się (z różną energią i wolą) rządy tych zwłaszcza krajów, w których proces uzawodowienia studiów wyższych był najbardziej zaawansowany, tj. Wielkiej Brytanii, Francji, Holandii i Niemiec. Problemy te można podzielić na dwie kategorie: 1) która z instytucji ma obowiązek podejmowania badań oraz 2) jak pogodzić prowadzenie badań – które, niezależnie od ich charakteru, odpowiadają poszczególnym dyscyplinom nauki – z programami, które w coraz większym stopniu muszą być skorelowane z możliwościami zatrudnienia po studiach.

Kilka sprzeczności i napięć

Omówione sprzeczności występują nie tylko dlatego, że tożsamość wszystkich europejskich uniwersytetów wyraża się w moralnym, a w niektórych wypadkach – jak w Belgii, Holandii (Frijhoff 1992), Niemczech i Szwecji – prawnym obowiązku prowadzenia badań, kształcenia młodych badaczy oraz przekazywania wyników badań w procesie kształcenia. Należy odnoto-

wać, że takie określenie instytucjonalnej tożsamości uniwersytetów europejskich nie cechuje wszystkich uniwersytetów w Stanach Zjednoczonych. Uczelnie przyznające stopień doktora, choć wiele z nich ma światową sławę, stanowią mniej niż 15% wszystkich instytucji szkolnictwa wyższego w tym kraju.

Pierwsza sprzeczność polega na tym, że badania – niezależnie od tego, czy podstawowe, czy stosowane – są w coraz większym stopniu integralną częścią procesu produkcji przemysłowej. Tak więc, wiele napięć występuje na poziomie *undergraduate*, wskutek presji wywieranej na uczelnie, aby wychodziły naprzeciw priorytetom ustalonym poza nimi, by pozyskiwały zewnętrznych kontrahentów i źródła finansowania. Istnieją także napięcia związane z rozziwem między zewnętrzną funkcją badań – jako działalnością przynoszącą dochód – prowadzonych na zamówienie klienta a badaniami pełniącymi funkcję wewnętrzną: przygotowywanie kolejnych generacji nauczycieli akademickich i badaczy¹¹.

Oczywiście, te dwie funkcje są do pogodzenia, o czym świadczy francuski system studiów doktoranckich finansowanych przez przemysł (OECD 1986). Warto jednak także przyjrzeć się szwedzkim doświadczeniom ostatniej dekady: podział pierwszego poziomu kształcenia na studia zorientowane na zawód oraz na studia przygotowujące do prac badawczych spowodował poważne trudności. Wystąpiły one również jako efekt działania szwedzkiego „*comprehensive university*”, zmniejszyła się liczba studentów kontynuujących naukę na poziomie *graduate* oraz znacznie zmalała liczba studentów i asystentów poświęcających się badaniom, którzy z powodzeniem kończyli prace doktorskie (*Science ...*, s. 41). Trudności tych nie da się wykluczyć w przyszłości zwłaszcza w krajach, które przyjęły politykę horyzontalnego różnicowania między poziomami studiów.

Wyznaczanie granic

Rozwiązania tych problemów nie są same w sobie szczególnie interesujące. Bardziej istotne są zasadnicze kwestie, które za nimi stoją. Pierwsza, to konieczność stwierdzenia, czy uzawodowienie studiów *undergraduate* pociąga za sobą wyznaczenie ścisłej granicy między tym kształceniem a badaniami. Jest to sprawa podstawowa w wielu krajach Europy, zwłaszcza nawiązujących do niemieckiego modelu uniwersytetu, w którym badania są traktowane jako nieodłączna część rozwoju intelektualnego studentów (Teichler 1985). W zależności bowiem od tego, gdzie owa linia zostaje nakreślona, dokonuje się przeobrażeń nie tylko treści kształcenia, ale także, w ślad za tym, następuje zasadnicza rewizja samego pojęcia akademii. Jeśli usuwa się z kształcenia na poziomie *undergraduate* wprowadzanie do badań, to trzeba położyć na nie większy nacisk na studiach *graduate*. Funkcja, która w niemieckim modelu uniwersytetów europejskich stanowiła integralną część kształcenia na poziomie *undergraduate* musi być przesunięta wyżej. W rezultacie trzeba poświęcić kształceniu więcej uwagi na poziomie, który poprzednio był poziomem badawczym. Druga konsekwencja to stratyfikacja w ramach profesji akademickiej: podział na tych, których formalnym obowiązkiem jest nauczanie oraz tych, którzy zobowiązani są do realizacji badań i przygotowywania studentów do ich prowadzenia.

¹¹ Gruntowna analiza porównawcza dotycząca tej sprawy ma zostać opublikowana w pracy pod red. B.R. Clarka (w przygotowaniu).

Nowe formy stratyfikacji w profesji akademickiej

Indywidualna decyzja akademika, czy poświęcić się pierwszej, czy drugiej dziedzinie, czy też obu, to jedna kwestia. Odmienne ma się sprawa, gdy takie ukierunkowanie kariery podlega dekretom i „oku Księcia” lub jego zauszników. Jednak znów powinniśmy tu odnotować, że formalnie istniejący, dwojakiego rodzaju stan akademicki na uniwersytecie (badacze i nauczyciele) nie jest nieznanym i pojawił się w Szwecji, w efekcie prac Komisji U68. Szwedzkie reformy z 1986 r. (Lane 1992, s. 694) zlikwidowały podział na tych, którzy nauczali i w najlepszym wypadku musieli czerpać satysfakcję z faktu posiadania wiedzy oraz tych, którzy uczyli, prowadzili badania i, w swoim czasie, mogli dostąpić najwyższych stopni naukowych. Rzecz jasna, podział na personel nauczający oraz personel nauczający i prowadzący badania był w dużej mierze efektem umasowienia szkolnictwa wyższego, a wraz z nim – wzrostu liczby studentów w sektorze nieakademickim. Istnieją oczywiście wyjątki od tej generalnej zasady. Jednym z nich jest Wielka Brytania, gdzie – na skutek uporczywie wysuwanych przez politechniki hałaśliwych żądań przywileju złożenia się na ołtarzu ofiarnym akademickich próżności, zaszczytów oraz prestiżu, czyli badań – podział ten był świadomie i systematycznie łamany w indywidualnych przypadkach, chociaż z instytucjonalnego punktu widzenia badania nigdy formalnie nie stanowiły domeny sektora nieuniwersyteckiego. Jest jednak zrozumiałe, że zróżnicowanie pionowe między sektorami szkolnictwa wyższego doprowadziło również do rozszerzenia zasady podziału personelu akademickiego na pracowników obu sektorów.

Struktury różnicowania poziomego

Nie jest zaskakujące – choć może być dziwne – że tak jak rządy podejmują wiele działań mających na celu zróżnicowanie poziome, tak też można dostrzec tworzenie się podobnej stratyfikacji, wzdłuż tych samych linii podziału, wśród pracowników akademickich. Na razie działania te są ostrożne i tam, gdzie nie sankcjonują ich dokumenty dotyczące reform, obejmują bardzo małą liczbę studentów wyższych poziomów studiów¹². We Francji ustawa o studiach na poziomie *graduate* (*écoles doctorales*) została przyjęta pod koniec 1990 r., ale jej rezultat nie jest jeszcze znany. Krajem, w którym różnicowanie poziome jest chyba najbardziej zaawansowane jest Republika Federalna Niemiec. Ale nawet tam liczba studentów przyjętych do ośmiu *Graduierten Kollegien* (wyższych studiów dyplomowych) nie sięga pięciu tysięcy. Również rząd Holandii okazuje zainteresowanie zarówno niemieckim, jak i amerykańskim modelem szkół drugiego poziomu (*graduate*).

Te ostrożne posunięcia stanowią szczególnie widoczny przykład zróżnicowania horyzontalnego, chociażby z tego powodu, że wprowadzają nowe struktury. Ale proces różnicowania poziomego – choć może stać za nim zmiana strukturalna – nie wymaga, w żadnym wypadku, aż tak wyraźnych ram instytucjonalnych. Do takiej stratyfikacji mogą doprowadzić inne działania, znacznie mniej spektakularne, jakkolwiek wiele zależy od tego, czy mają one na celu oddzielenie przygotowania do prowadzenia badań od zmian dokonujących się na niższym poziomie studiów, czy też przyjmuje się taktykę alternatywną, polegającą na wyłączeniu studiów

¹² Chodzi tutaj o wszystkie typy powyżej poziomu *undergraduate*, tzn. *graduate*, *postgraduate* itd. (przyj. red.).

graduate z reform (programowych lub strukturalnych) dokonujących się na poziomie studiów pierwszego stopnia. Można zaobserwować występowanie obu tych tendencji.

Model szkół drugiego poziomu zdaje się opierać na tej drugiej taktyce i może być traktowany jako próba przesunięcia w górę, ponad studia pierwszego stopnia, wprowadzenia do pracy badawczej, które wcześniej należało do programu studiów pierwszego stopnia. Kwestią do bardziej szczegółowego rozważenia jest: co ma owo wprowadzenie zastąpić? Na poziomie studiów pierwszego stopnia uzyskuje się w ten sposób miejsce na zajęcia zorientowane bardziej praktycznie, a także powiązanie programu studiów z przyszłym zatrudnieniem, lub też, co jest wyobrażalne w niedługim czasie, ułatwienie wymiany i mobilności studentów w obrębie Wspólnoty Europejskiej. Jeśli tak jest, to trzeba wyciągnąć wniosek, że odmiana europejska, w swej obecnej postaci, tylko z nazwy przypomina model *American graduate schools*. Ponadto odmiana ta wydaje się opierać na błędnym rozumieniu idei tych szkół, ponieważ żaden uniwersytet europejski, poza jednym czy dwoma godnymi uwagi wyjątkami, nie ma programu nauk humanistycznych na poziomie *undergraduate*. Funkcję tę spełnia – choć niektórzy mogą argumentować, że z coraz większym trudem – akademicki kierunek wyższej szkoły średniej (*upper secondary school*). Kierunki „zawodowe”: prawo, medycyna, nauczycielskie, architektura, administracja państwowa i zarządzanie – tworzące zrąb amerykańskich studiów dyplomowych – są w Europie częścią programu studiów na poziomie *undergraduate*.

Istnieje ponadto ważny powód, by zachować europejską praktykę włączania do programu kształcenia pierwszego stopnia wprowadzenia do metodologii badań – zwłaszcza obecnie. Jest to związane ze zmianami w gospodarce i przemyśle, które doprowadziły do takiego zamieszania na uniwersytetach – chodzi mianowicie o integrację bazy badawczej szkolnictwa z przemysłem. Krótko mówiąc: jeśli zgadzamy się, że proces integracji nie jest artefaktem, lecz istnieje realnie, to jest jasne, że badania stają się częścią uniwersalnej kultury społeczeństwa postindustrialnego. Jeśli tak jest, to która z dziedzin mogłaby całkowicie obyć się bez tego ważnego elementu wiedzy?

Alternatywna taktyka przenosi na wyższe szczeble studiów uniwersyteckich – które jeszcze dziesięć czy piętnaście lat temu stanowiły formalnie część wprowadzenia do prac badawczych – bardzo wyspecjalizowaną formę „wyższego uzawodowienia”. Na uniwersytetach brytyjskich znalazło to wyraz w zwiększającej się liczbie stopni *Master's* uzyskiwanych po rocznym kursie nauki (Kogan i in., w przygotowaniu). Program i metody nauczania są tam bliższe kursom pierwszego stopnia, które je poprzedzają, niż przygotowaniu do badań. Przypominają zatem raczej rozszerzone programy na stopień *Bachelor's* niż na stopień przygotowujący do prowadzenia badań, i w tym sensie można uznać, że stanowią one bardziej poszerzenie warstwy praktycznej niż „zejście w dół” tego, co stanowi podstawę badań. Pewna odmiana tego procesu daje się zaobserwować we Francji, gdzie proces uzawodowienia – jak już wspomnieliśmy – zaczął się na drugim poziomie studiów, a obecnie obejmuje poziom niższy – pierwszego dyplomu.

Dalsze umasowienie i powrót starych problemów

Jeśli uzawodowienie stanowi bezpośrednią reakcję na, po pierwsze, umasowienie studiów wyższych oraz, po drugie, na presję wywieraną na szkolnictwo wyższe, by odpowiadało potrzebom otoczenia i przemysłu, to pojawia się dość niemodne pytanie, które wymaga jednak jakiejś odpowiedzi: W jakiego rodzaju instytucjach mają się kształcić przyszłe elity polityczne i prze-

mysłowe? Zanim zajmiemy się tą zawiłą kwestią, trzeba wskazać na kilka powiązanych z nią spraw. Najważniejszą z nich jest fakt, że proporcja osób w odpowiedniej grupie wieku podejmujących studia wyższe w niektórych większych krajach zachodnich (Francja, Włochy, Republika Federalna Niemiec) przekracza obecnie 25%, a w pewnych przypadkach 30% (OECD 1989, zwłaszcza tabl. 3.2, s. 71).

Trzydzieści lat temu proporcja osób w odpowiedniej grupie wieku podejmujących naukę w ogólnokształcących szkołach średnich z trudem sięgała takiego odsetka. W wielu przypadkach był on niższy. Problemy, jaki stwarzał popyt na rozszerzone kształcenie w szkole średniej (związane z koniecznością zmian programu kształcenia, który dawniej miał charakter ściśle akademicki), a także kwestie związane z bardzo zróżnicowaną skalą umiejętności i planami karier, stanowiły przedmiot szczególnej uwagi władz oświatowych w latach siedemdziesiątych. Nie były one rozwiązywane tylko w ten sposób, że przesuwano je dalej, na poziom uniwersytetu, choć z pewnością zdarzało się i tak. Tych zasadniczych kwestii nie łagodził też z pewnością fakt, że wzrostowi liczby studentów w latach osiemdziesiątych rzadko towarzyszył odpowiedni wzrost liczby personelu uniwersyteckiego.

Powstanie systemu paraedukacyjnego

Połączenie uzawodowienia szkolnictwa wyższego z coraz większym różnicowaniem umiejętności i poziomu przygotowania studentów, które nieuchronnie pociąga za sobą postępująca ekspansja szkolnictwa, ma bardzo rozległe następstwa – zarówno dla roli usług paraedukacyjnych istniejących na obrzeżach administracji szkolnictwa, jak i dla podnoszenia „kwalifikacji pedagogicznych” przez personel akademicki. Pierwsza sprawa – mianowicie rozwój usług takich jak poradnictwo szkolne i zawodowe, które stało się zasadniczym elementem większości systemów Europy Zachodniej – nabierała coraz większej wagi w miarę jak rósł odsetek młodzieży podejmującej studia wyższe. Zważywszy, że 25% (a często więcej) młodzieży podejmowało naukę w którejś z instytucji szkolnictwa ponadśredniego, trudno oczekiwać takiego samego poziomu samodzielności i motywacji studentów jak wtedy, gdy ich liczba nie przekraczała 5% odpowiedniej kategorii wiekowej. Jeśli chce się uniknąć wzrostu odsetka osób, które nie kończą studiów, to usługi paraedukacyjne (doradztwo, poradnictwo zawodowe), muszą stanowić warunek *sine qua non* w sytuacji, gdy uniwersytet ma spełniać oczekiwania społeczeństwa coraz bardziej zainteresowanego sprawami szkolnictwa wyższego.

Rozwój usług paraedukacyjnych każe jednak zwrócić uwagę na inną sprawę będącą przedmiotem szczególnego zainteresowania, zwłaszcza w czasie, gdy władze państwowe starają się racjonalizować koszty i ustanawiane są systemy ilościowych wskaźników osiągnięć instytucji kształcenia. Kwestia ta wiąże się ze wzrostem skali zadań, za które dawniej odpowiadały odpowiednie jednostki podstawowe – czy to wydziały, czy *Fachbereiche*, czy też *Unites de Formation et de Recherche* – a obecnie przesuwane są na zewnątrz, do administracji. Powstają zatem nowe zawody: doradców międzynarodowych, urzędników odpowiedzialnych za kontakty z przemysłem, aparaczyków od kontroli jakości *e tutti quanti*. Rozwój owych profesji, jakkolwiek z pewnością konieczny, obciąża budżet i pochłania w trudnej obecnie do oszacowania skali środki, które w innej sytuacji można by przeznaczyć na realizację głównych zadań uniwersytetu: kształcenia, badań i rozwoju. Jedną z konsekwencji umasowienia szkolnictwa wyższego jest znaczna rozbudowa administracji, stanu urzędniczego, na poziomie instytucjonalnym, zwłaszcza wtedy, gdy przekazaniu odpowiedzialności poza centrum towarzyszy jeśli nie całkowite

wstrzymanie zatrudnienia pracowników akademickich, to w każdym razie oparcie systemu zatrudniania tych pracowników na modelu stanowisk niepełnoetatowych. Rezultat tej tendencji, która była widoczna w Europie w latach osiemdziesiątych, jest całkowicie sprzeczny z założeniami. Akademia, mimo że nie przybywa jej personelu, zmuszona jest kształcić rosnącą liczbę studentów. Ci zaś, którzy mają akademii służyć, wydają się nie podlegać żadnej kontroli.

Druga kwestia – dotycząca „metod nauczania” odpowiednich dla 30% grupy wiekowej – sprowadza nas z powrotem do tematu, który już poruszyliśmy, mianowicie: w przyszłości w zawodzie akademickim będzie się jeszcze ostrzej niż obecnie wyróżniać tych, których podstawowym obowiązkiem formalnym są badania oraz tych, których obowiązkiem jest nauczanie. Zagadnienie to może również być traktowane jako „pedagogiczny” aspekt omawianego wcześniej zróżnicowania poziomego. Niektóre rządy, zwłaszcza brytyjski, są świadome tej kwestii, choć radzą sobie z nią pośrednimi sposobami. Jednym z rozwiązań jest podział instytucji na te, które mogą podejmować badania we wszystkich dziedzinach, na te, które mogą je prowadzić w pewnych wybranych dziedzinach i na te, których zadaniem jest przekazywanie wiedzy rozwijanej przez innych (Pratt 1992). Nie odpowiada to jednak na zasadnicze pytanie: Jakie metody nauczania (jeśli w ogóle takie istnieją) byłyby adekwatne do bardziej zróżnicowanej skali zdolności i wobec jakich kategorii studentów należy je stosować? Czy następne wydanie *Hochschuldidaktik* będzie tylko rozszerzoną na potrzeby szkoły wyższej wersją metod wykorzystywanych w szkole średniej? W jaki sposób można je odróżnić od metod stosowanych w szkole ponadśredniej? To, jak rozstrzygnie się te kwestie, ma wielkie znaczenie nie tylko dla intelektualnej tożsamości szkolnictwa wyższego, ale także dla zadań, jakie będą musieli przyjąć na siebie nauczyciele akademicy.

Tworzenie elit: powstanie szkół biznesu

Niezależnie od tego, jaką byśmy wyznawali ideologię, trzeba przyznać, że fakt, iż narodowe systemy szkolnictwa wyższego obsługują masową klientelę, nie oznacza wcale, że rezygnują one ze swej historycznej funkcji kształcenia przyszłych elit. Mogą one pełnić tę rolę w rozmaity sposób: powołując odrębne instytucje, do których dostęp poprzedza selekcja lub zaliczenie określonej ścieżki programowej w szkole średniej; tworząc specjalne programy w ramach szkoły wyższej, do których dostęp ograniczają podobne mechanizmy selekcyjne (wysokie kryteria albo przy przyjmowaniu studentów, albo w trakcie kształcenia); umieszczając na różnych szczeblach kształcenia (np. na szczeblu podyplomowym lub, używając terminologii francuskiej, w trzecim cyklu) bardzo wyspecjalizowane programy odpowiadające potrzebom systemu przygotowującego do badań lub zapotrzebowaniu firm. W przeszłości definicja tego, co tworzyło „ścieżkę elit” była – w przypadku kształcenia mającego na celu przygotowanie do prowadzenia badań – pochodną różnego rodzaju wzajemnych relacji w obrębie świata akademickiego lub też powiązań z rynkiem pracy w sektorze państwowym i w instytucjach użyteczności publicznej.

Powstanie etyki „zorientowanej na potrzeby rynku” wywiera wpływ na to, jak studenci postrzegają zawody elitarne, a także na ulokowanie funkcji kształcenia elit w instytucjach i dyscyplinach, które w coraz mniejszym stopniu wiążą się ze służbą państwową, w większym zaś z możliwością zarobków po studiach. Mówiąc skrótowo: nastąpiła „prywatyzacja” zawodów elitarnych. Oznaką tego procesu jest przede wszystkim powstawanie szkół zarządzania, a zwłaszcza prywatnych instytucji szkolnictwa wyższego, których główną cnotą – niezależnie od zalet i wad ich programów – ma być ściśle powiązanie kształcenia w tych instytucjach z „ideologią

rynku". Często tworzone poza zasięgiem państwowych władz szkolnictwa wyższego, płatne nawet w krajach, gdzie sektor publiczny nie wymaga opłat lub żąda tylko niewielkiego czesnego, stanowią one rodzaj enklaw w obrębie systemu państwowego. Programy i generalne ukierunkowanie szkół biznesu są kształtowane na wzór ich odpowiedników amerykańskich, a tytuły przyznawane absolwentom szkoły te często naśladują w stopniu budzącym zdziwienie.

Jest oczywiste, że nie wszystkie szkoły biznesu są placówkami elitarnymi, mimo że starają się stwarzać taki publiczny wizerunek. Są one jednak interesującym przykładem tego, jak ideologia może nadawać moc oraz legitymizować to, co jeszcze niecałe dziesięć lat temu stanowiło margines w stosunku do studiów uniwersyteckich i w Europie Zachodniej było na ogół utożsamiane z sektorem nieuniwersyteckim. Tak więc powstanie szkół biznesu jest szczególnie dobrym przykładem, z jednej strony, rosnącego międzynarodowego wymiaru szkolnictwa w krajach mających państwowe systemy kształcenia wyższego, a z drugiej – ogólnego procesu, polegającego na pozbawianiu szkół państwowych misji kształcenia elit i przenoszeniu tego zadania do szkół prywatnych.

Szersze spojrzenie

Nie ma lepszej ilustracji tego procesu niż zjawiska, które możemy obserwować obecnie w Europie Środkowej i Wschodniej, gdzie pojęcie gospodarki rynkowej ma rozleglejsze oraz bardziej radykalne konotacje niż w zachodniej części kontynentu. Jest to zrozumiałe, gdyż chodzi tam nie tyle o zmiany w rozłożeniu akcentów, ile o rekonstrukcję porządku politycznego i społecznego zgodnie z ideą liberalizmu gospodarczego. Pod wieloma względami powrót systemów szkolnictwa wyższego Europy Środkowej i Wschodniej do intelektualnego centrum, do którego należały pół wieku temu, wymaga przyspieszenia procesu zmiany, który w Europie Zachodniej trwa już ponad pół dekady. Samoloty lądujące w stolicach krajów wschodnioeuropejskich rzadko nie mają na swych pokładach lepszych lub gorszych komiwojażerów szkolnictwa wyższego, z których każdy zachwala model edukacji swego kraju, niektórzy zaś oferują *panacea* mające uzdrowić istniejącą sytuację (Rupnik 1992). Doprawdy, można mieć okropne podejrzenie, że prace badawcze dotyczące podłoża i czynników, które doprowadziły do obecnej sytuacji robi się dopiero wracając do domu, a nie przed odlotem!

Interesującą cechą tego obwoźnego handlu modelami szkolnictwa wyższego – będącego dla społeczeństwa postindustrialnego tym samym, czym dla społeczeństwa industrialnego był handel kolejami i fabrykami – nie jest jednak wyraźne zróżnicowanie oferowanych towarów. Istotne jest natomiast oczywiście odwrócenie kierunku procesu, jaki legł u podstaw zachodniego modelu uzawodowienia i który analizowaliśmy w tym artykule. Tworzenie prywatnych szkół biznesu jest w Europie Środkowej i Wschodniej początkiem procesu innowacji idącego z góry w dół, a nie wynikiem uzawodowiania obejmującego coraz wyższe szczeble. Oczywiście, istnieją ważne powody tego odwrócenia kierunku zmian. Tworzenie elity biznesu jako swego rodzaju husarii wolnego rynku jest traktowane zarówno jako pewien symbol, jak i bardzo realna przeciwwaga dla biurokratyczno-politycznej elity gospodarki nakazowej. A zatem, odbywające się bardziej jawnie i w bardziej dramatyczny sposób (ze względu na szybkie tempo przemian) oddzielenie statusu elity od aparatu państwowego i powiązanie go z tym, co można określić jako merytokrację przedsiębiorców, stanowi nić wiążącą obie części Europy.

Nie mniej ciekawa jest rola, jaką odegrały w tym procesie poszczególne dziedziny wiedzy, które, nawet jeśli w Europie Zachodniej nie były postrzegane jako dyscypliny ideologiczne, to

w warunkach krajów postkomunistycznych nabierają takiego charakteru. Jakkolwiek prawo, ekonomia, zarządzanie i informatyka są uważane za główne czynniki technicznej rekonstrukcji szkolnictwa wyższego w Europie Środkowej i Wschodniej, to odgrywają one również ważną rolę w tworzeniu warunków do tego, by prawo stało ponad partią i biurokracją. Istnieje jednak jeszcze inny wymiar, ukryty pod tymi kierunkami, który – z uwagi na szczególną rolę wymienionych dziedzin w przekształcających się gospodarkach tego regionu – daje nam dodatkowy wgląd w ich funkcję na Zachodzie. Poza oczywistym wyjątkiem, jakim jest prawo (a dziedzina ta ma wiele wymiarów: od filozoficznego i moralnego, w formie nauki o prawie, po profesjonalny i komercyjny), pozostałe trzy dyscypliny mają zarówno techniczny charakter, jak i – mimo że nie są wolne od wartościowań – wspólne techniki, które są ponadnarodowe. Mówiąc krótko, są one nie tylko środkiem ekonomicznej przebudowy, ale także, w niedługiej perspektywie, integracji ekonomicznej. Nic więc dziwnego, że dziedziny, które rządy Wspólnoty uznają za kluczowe w polityce przekształceń siły roboczej swoich krajów, są również uznawane za narzędzie, dzięki któremu kraje Europy Wschodniej i Środkowej mogą wejść w obręb tej Wspólnoty. Podobne założenia, choć bardziej biorące pod uwagę możliwości przenikania na inne rynki, leżą u podstaw inicjatyw amerykańskich, tak państwowych, jak i prywatnych. Każde z mocarstw stara się zyskać przewagę nad drugim nie tylko poprzez programy pomocy. Odbywa się to też czasami w wyniku powoływania na terenie innego kraju instytucji, najczęściej zaś – poprzez dostarczanie treści wiedzy, które mają kształtować instytucje szkolnictwa wyższego w ogóle, a zwłaszcza elity biznesu. Uniwersytet Europy Środkowej (*The Central European University*) (CEPES 1991, s. 100) i Amerykański Uniwersytet w Sofii (*American University of Sofia*) (*Bulgaria ...* 1991) to dwa znane przykłady tej walki o umysły, gdy serca zostały już zdobyte.

Istnieją oczywiście inne aspekty, wcale nie mniej ważne, które wymagają zmian nie ograniczających się jedynie do sfery ustawodawczej. W niektórych wypadkach polegają one na łączeniu niewielkich, wyspecjalizowanych instytucji działających w sektorze nieuniwersyteckim w większe jednostki, czasem mające status uniwersytecki, a czasem nie. Przykładem są Węgry, gdzie jest to jednym z głównych priorytetów. Inną egzemplifikacją jest rozwój sektora nieuniwersyteckiego polegający na – klasycznym już – zabiegu podwyższania rangi niektórych technicznych szkół średnich i przyznawania im statusu szkół wyższych. Do takich rozwiązań przymierzają się Czechy i Republika Słowacka. Czy owe przekształcenia pójdą taką drogą, jaką poszły w krajach zachodnich i którą tu analizowaliśmy, pokaże czas.

Wnioski

W artykule tym prześledziliśmy proces nadawania szczególnego znaczenia problemowi uzawodowienia szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej oraz, pokrótce, pierwsze kroki, jakie podejmują na tej samej drodze kraje Europy Środkowej i Wschodniej. Uniwersytet nigdy nie odżegnywał się od tworzenia wiedzy „użytecznej” i chociaż historia tej instytucji pokazuje, ile wahań towarzyszyło przyjmowaniu nowych postaci wiedzy, to po pewnym czasie uniwersytet włączał je w swój zakres i w rezultacie pomyślnie się rozwijał. Można powiedzieć, że tym, co różni czasy dawniejsze od obecnych jest fakt, że tempo owej asymilacji nie zależy teraz od samego uniwersytetu. Wpływ programów określanych zewnętrznie ujawnia się na poziomie *undergraduate* oraz na poziomie badawczym. Ze słuchania życzeń „Księcia i jego zauszników” płyną określone, materialne korzyści.

Jeszcze stosunkowo niedawno – mniej więcej dwie dekady temu – można było dokonać rozróżnienia między krótkim cyklem kształcenia a kształceniem uniwersyteckim, opierając się na wiedzy użytkowej, jakiej dostarczał pierwszy rodzaj kształcenia oraz wiedzy podstawowej, którą tworzył i przekazywał drugi. Dziś to rozróżnienie zatartło się niemal całkowicie, choć, jak to wskazaliśmy, zastąpienie pionowego zróżnicowania między instytucjami zróżnicowaniem poziomym wewnątrz tych instytucji nie wyeliminowało problemów ani napięć.

Mimo to dążenie do tego co stosowane i użyteczne nie zawsze musi się odbywać kosztem tego co podstawowe lub bezinteresowne, chociaż wszystko wskazuje na to, że obecnie taki właśnie kierunek popierają władze. Wobec tych, którzy chcą studiować dziedziny istotne dla rozwoju przemysłowego stosuje się wiele zachęt. Wydaje się natomiast, że student nauk humanistycznych powinien, jak dżentelmen, płacić za swoje przyjemności. Nawet jeśli popyt ze strony studentów jeszcze nie w pełni odzwierciedla tę tendencję, możemy obserwować pewne odwrócenie kierunku w polityce wobec szkolnictwa wyższego i przejście od tego co uniwersalne do tego co szczegółowe oraz zastąpienie czystej nauki, traktowanej jako źródło wiedzy uniwersalnej, przez nauki zarządzania i dyscypliny techniczne, będące symbolem uniwersalizmu. Proces ten nie jest przejściowy, ponieważ łączy się z tendencją do stopniowego zbliżania się różnych kultur narodowych i ponadnarodowych, które mają tworzyć Europę – czy to tę małą, skupioną wokół Brukseli, czy też tę większą, kończącą się na Bosforze.

W przeszłości celem nauk klasycznych, tak jak obecnie humanistycznych, było głębokie zrozumienie tego, co uznawano za „porządek naturalny” – czy to teologiczny, czy świecki, despotyczny, czy demokratyczny – oraz dostarczanie wiedzy koniecznej do utrzymania społeczeństwa w jego ramach. Podsystemem owego porządku był przemysł. Powstanie nauk technicznych można traktować jako przejście od tego porządku do ładu zbudowanego wokół przemysłu, w którym wartości i kultura stanowią podsystem. W dobie wielonarodowych korporacji, których menedżerowie kształceni są za pomocą tych samych technik – mimo że w ramach różnych systemów szkolnictwa wyższego i odmiennych kultur – w wieku ponadnarodowych struktur biurokratycznych, kierujących się jednakowym imperatywem, istnieją podstawy, aby twierdzić, że obecnie kultura menedżerska jest uniwersalistyczna, a humanistyka – zaledwie narodowa. Można również dowodzić, że tym, co połączy Europę nie jest świadomość różnic kulturowych i historycznych, ale plany jej menedżerów, obliczenia ekonomistów oraz wysiłki inżynierów. Uzawodowienie studiów wyższych jest zatem warunkiem koniecznym rozwoju techniki. Do tego celu polityka społeczna zaprzęгла uniwersytet.

Pozostaje zobaczyć, jak długo będzie trwać rozdwojenie między tym co użyteczne i wspierane przez rząd a popytem ze strony studentów, który – choć nie wiadomo, jak długo jeszcze – kieruje się w stronę tego, co dotyczy wartości i kultury. Może się równie dobrze sprawdzić powiedzenie Bacona sprzed czterystu pięćdziesięciu lat, że rozkwit nauk technicznych i handlu poprzedza upadek państwa. Czy będą one w stanie wykuć nową polityczną jedność ponad poziomem państwa – to całkiem inna kwestia.

Literatura

Afanassiev V. 1992

The Soviet Union [sic]. W: B.R. Clark, G. Neave (eds.) *The Encyclopedia of Higher Education.* Oxford: Pergamon Press.

Becher T. 1989

Academic Tribes and Territories. Milton Keynes: SRHE Open University Press.

Berchem Th. 1985

University Autonomy: Illusion or Reality? „Oxford Review of Education”, vol. 11, nr 3.

Bergendahl G. 1983

Higher Education and Knowledge Policy: a Personal View. W: G. Bergendahl (ed.) *Knowledge and Higher Education.* Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Bijleveldt R.J. 1987

The Two-Tier Structure in Dutch University Education: a First Evaluation of a Comprehensive Innovation. Enschede: Centre for Higher Education Policy Studies Working Paper, Universiteit Twente (materiał powielony).

Boseman G.A., Schellenberger R.E. 1986

Strategic Management: Text and Cases. New York: Wiley & Sons.

Brosan G. 1971

A Polytechnic Philosophy. W: G. Brosan, G. Carter (eds.): *Patterns and Policies in Higher Education.* London: Penguin.

Bulgaria ... 1991

Bulgaria: si apre un'universita targata USA. „SIPE Servizio Stampa Educazione e Sviluppo”, Settembre 22, nr 271, s. 7.

Burke P. 1983

The Reform of European Universities in the Sixteenth and Seventeenth Centuries. „CRE-Information”, 2nd quarter.

CEPES 1991

The Open Door: Pan-European Academic Cooperation. Bucharest: CEPES.

Cerych L., Furth D. 1973

W: R. Niblett, R. Freeman Butts (eds.) *World Yearbook of Education 1972/73.* London: Evans Bros.

Clark B.R. (ed.) (w przygotowaniu)

The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, Japan. Berkeley, CA: University of California Press.

Clark B.R., Neave G. (eds.) 1992

The Encyclopedia of Higher Education. Vol. 1. National Systems of Higher Education. Oxford: Pergamon Press.

Conrad J. 1990

Prospects for the 1990s: Necessary Renewal or Alarming Change in the Danish Higher Education System. „European Journal of Education”, vol. 25, nr 2.

Council of Europe 1991

Flandre: des mesures contre les échecs au niveau universitaire. „Council of Europe Newsletter”, nr 2.

Doumenc M., Gilly J.P. 1977

IYTs: ouverture et idéologie. Paris: Editions du Cerf.

EC 1991

Memorandum on Higher Education in the European Community. Document COM (91) 349 Final. Brussels. November (fotokopia).

Eckholm L. 1985

Sweden. W: B.R. Clark (ed.): *The School and University: an International Perspective.* Berkeley CA: University of California Press.

Elzinga A., Barmark J.G. 1980

Ideologies of Education and Research in the Health Care Sector. W: *R&D for Higher Education.* Oxford: Pergamon Press.

Frijhoff W.J. 1992

The Netherlands. W: B.R. Clark, G. Neave (eds.): *The Encyclopedia of Higher Education.* Oxford: Pergamon Press.

Furth D. 1974

Short Cycle Higher Education: Crisis of Identity. Paris: OECDE.

Gellert C., Gau E. 1992

Diversification and Integration: the Vocationalisation of the German Higher Education System. „European Journal of Education”, vol. 27, nr 1/2.

Goedegebuure L.C.J. 1992

Grapes, Grain and Grey Cats: Binary Dynamics in Dutch Higher Education. „European Journal of Education”, vol. 27, nr 1/2.

ICED 1987

La reforma universitaria española: evaluación e informe. Madrid: Consejo de Universidades.

Jilek L. 1983

Historical Compendium of European Universities. Geneva: Standing Conference of Presidents, Rectors and Vice-Chancellors of the European Universities.

Johansson J.E. 1981

Knowledge Traditions in the Education of Pre-school Teachers. W: *R&D for Higher Education.* Oxford: Pergamon Press.

Kazamias A.M., Starida A. 1992

Professionalisation or Vocationalisation in Greek Higher Education. „European Journal of Education”, vol. 27, nr 1/2.

Kogan M., Becher T., Henkel M. (w przygotowaniu)

Britain. W: B.R. Clark (ed.): *The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, Japan.* Berkeley CA: University of California Press.

Lamoure J., Lamoure Rontopoulou J. 1992

The Vocationalisation of Higher Education in France: Continuity and Change. „European Journal of Education”, vol. 27, nr 1/2.

Lane J.E. 1992

Sweden. W: B.R. Clark, G. Neave (eds.): *The Encyclopedia of Higher Education.* Oxford: Pergamon Press.

Musnik I. 1978

Student Flows in Higher Education 1970-1977. „Paedagogica Europaea”, vol. 13, nr 1.

Neave G. 1983

On the Perils and Rewards of Boldness. „CRE-Information”, 2nd quarter.

Neave G. 1991a

A Changing Europe: Challenges for Higher Education Research. „Higher Education in Europe”, vol. 16, nr 3.

Neave G. 1991b

On Preparing for the Market: Higher Education in Western Europe – Changes in System Management. „Educational Policies and Management Unit Reports”. Paris: UNESCO.

Neave G. 1991c

Utilitarianism by Increment: Disciplinary Differences and Higher Education Reform in France. Paper presented to the Conference „The Changing Functions of the European Universities”. Firenze (Italy), 24-26 September 1991. Florence: European University Institute.

Neave G. 1992

On The Preservation of an Endangered Species: Europe's Teachers. Opening Address to the VELON Congress 1992. Stillstaan bij Onderwijs in beweging opleiden binnen veranderende kaders. Velhoeven (Netherlands), 31 March – 1 April 1992.

Neave G. (w przygotowaniu)

France. W: B.R. Clark (ed.): *The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States, Japan*. Berkeley, CA: University of California Press.

OECD 1968

The Development of Secondary Education. Paris: OECD.

OECD 1986

Science Policy, France. Paris: OECD.

OECD 1989

Education in OECD Countries 1968-1987: A Compendium of Statistical Information. Paris: OECD.

OECD 1990

Alternatives to Higher Education. Paris: OECD.

Pratt J. 1992

Unification of Higher Education in the United Kingdom. „European Journal of Education”, vol. 27, nr 1/2.

Premfors R. 1981

Integrated Higher Education: the Swedish Experience. Group for the Study of Higher Education and Research Policy Report, nr 14. Stockholm: Department of Political Science (material powielony).

Ringer F. 1983

Higher Education in Europe. Bloomington, IN: University of Indiana Press.

Robinson E. 1969

The New Polytechnics: a People's University. Harmondsworth: Penguin.

Rupnik J. 1992

Higher Education and the Reform Process in Central and Eastern Europe. „European Journal of Education”, vol. 27, nr 1/2.

Sandvand O.J. 1976

Districtshogskolens – universitetskopier eller alternative instituttjener. Oslo: Norges Almenvitenskapelige Forskinginrad.

Science ... 1986

Science and Technology Policies in Sweden. Stockholm.

Teichler U. 1985

Germany. W: B.R. Clark (ed.) *The School and the University: an International Perspective*. Berkeley, CA: University of California Press.

Tight M. (ed.) 1988

Academic Freedom and Responsibility. Milton Keynes: SHRE & Open University Press.

Ulrich Teichler Różnorodność szkolnictwa wyższego w Niemczech: struktura dualna

Na przykładzie relatywnie trwałej – w ocenie Autora – struktury dualnej szkolnictwa wyższego w Niemczech (uniwersytety i wyższe szkoły zawodowe – *Fachhochschulen*) przedstawione zostały ogólniejsze wnioski, jakie z niemieckich doświadczeń wynikają dla koncepcji różnicowania struktur szkolnictwa wyższego. Tem do rozważań jest wnikliwa analiza przemian, które wystąpiły w ciągu ostatniego trzydziestolecia w relacjach między otoczeniem społecznym a systemami edukacji, kształtując jakościowo różne podłoże zainteresowania wyższym szkolnictwem zawodowym w przedziałach od końca lat pięćdziesiątych do połowy siedemdziesiątych oraz od schyłkowego okresu lat osiemdziesiątych do dziś. Autor ukazuje specyfikę studiów zawodowych porównując rozwiązania tych samych problemów w obu sektorach szkolnictwa wyższego, m.in. kwestie dostępności oraz różnic programowych, strukturalnych i organizacyjnych między uniwersytetami a wyższymi szkołami zawodowymi. Zwraca ponadto uwagę na czynniki określające społeczny obraz *Fachhochschulen*, mniej znanych niż historycznie ukształtowane i utrwalone tradycją uniwersytety. Temu m.in. faktowi – brakowi zainteresowania rzetelną informacją opartą na systematycznych badaniach nowego sektora edukacji – przypisuje funkcjonowanie często przesadnie korzystnych opinii na temat *Fachhochschulen*, np. dotyczących możliwości zatrudnienia ich absolwentów. Przedstawiony został także kierunek przemian w szkolnictwie wyższym landów wschodnich oraz kształtowanie się w tych krajach sektora wyższego szkolnictwa zawodowego. Artykuł kończą porównania międzynarodowe. Autor akcentuje podobieństwa i zasadnicze różnice między systemami opartymi na różnych formach struktury dualnej, wskazując na czynniki sprzyjające stabilizacji tej struktury oraz – z drugiej strony – na próby redukcji różnic między uniwersytetami i wyższymi szkołami zawodowymi.

Tłó

Ostatnie trzy dekady cechuje nie spotykane wcześniej zainteresowanie społeczeństw industrialnych szkolnictwem wyższym. Trudno się temu dziwić, zważywszy, że jego kształt stanowi wypadkową prawnie usankcjonowanych oddziaływań poszczególnych rządów, instytucji szkolnictwa oraz całego społeczeństwa. Po wtóre, od struktury funkcjonującego systemu edukacji zależy tempo wzrostu liczby studentów. I po trzecie wreszcie – jest to temat, który powraca cyklicznie jako aktualny, gdyż nie ma tu miejsca na jednoznaczne rozstrzygnięcia.

Treść dyskusji wokół takich pojęć jak „wzory”, „struktura” czy „różnorodność” systemu szkolnictwa wyższego ulegała istotnym zmianom w ciągu ostatniego trzydziestolecia – i to zarówno jeśli chodzi o zainteresowanie efektami tego szkolnictwa, jak i elementami jego struktury.

Od późnych lat pięćdziesiątych do połowy siedemdziesiątych uwagę koncentrowały problemy polityki edukacyjnej. Ekspansja szkolnictwa wyższego oceniana była przez rządy jako zjawisko pożądane. Tymczasem eksperci byli raczej zgodni co do tego, że tak znaczny wzrost liczby studentów, jaki wówczas nastąpił, wymaga generalnych zmian jakościowych systemu bądź przynajmniej jego podstawowych elementów. Szczególnie wiele miejsca poświęcano w tych dyskusjach tworzeniu – czy rozszerzeniu – nieuniwersyteckiego sektora szkolnictwa wyższego (OECD 1974). Wraz z narastającymi wątpliwościami związanymi z zapotrzebowaniem na tak znaczny przyrost liczby absolwentów wyższych uczelni, potrzeba wzmocnienia i rozszerzenia tego „mniej nobilitowanego” sektora szkolnictwa wyższego stawała się coraz mniej jednoznaczna.

Osiągnięty w tym okresie *consensus*, dzięki któremu rozpoczął się proces dywersyfikacji szkolnictwa wyższego, z perspektywy czasu trzeba ocenić jako fakt znaczący. Wszystko poza tym wydaje się jednak kontrowersyjne. Nasuwają się bowiem pytania:

– W jakim zakresie szkolnictwo wyższe powinno być różnicowane w relacji do struktury wiekowej poszczególnych roczników młodzieży, w jakim zaś do możliwości utrzymania w uczelni wysokiego poziomu kształcenia?

– Czy sektory szkolnictwa wyższego powinny być ostro rozdzielone w zależności od ich jakości i funkcji, biorąc pod uwagę strukturę wiedzy i oczekiwania społeczne? Czy też – przeciwnie – należy dążyć do zacierania różnic między sektorami? Na przykład w znanym modelu „elitarności” i „uniwersalności” szkolnictwa wyższego Martina Trowa (1974) nie znajdujemy co prawda poparcia dla ostrych granic, lecz równocześnie jego autor sprzyja „czystym sektorom”, mającym chronić edukację elitarną przed obniżeniem poziomu kształcenia. Przeciwnego zdania był Burton Clark (1976), chwalać „korzyści nieporządku”.

– Jaki poziom homogenizacji i heterogenizacji studentów w ramach sektorów systemu, czy poszczególnych instytucji szkolnictwa wyższego, jest pożądany, a jaki jest możliwy do osiągnięcia? Na przykład projekt integracji studentów w obrębie „wyższych szkół zespolonych” w Niemczech, czy podobne modele w niektórych innych krajach (zob. przegląd w: Hermanns, Teichler, Wasser 1983), nie zyskały szerokiej akceptacji.

– W jakim zakresie różnorodność „pionowa” określa jakość, reputację i przyszły status absolwentów, a w jakim wymiar „horyzontalny” odzwierciedla specyficzny profil wiedzy, styl nauczania i studiowania, rozwiązywania problemów itp?

– W jakim stopniu różnorodność powinna być odnoszona do typu instytucji szkolnictwa wyższego, w jakim zaś do realizowanych w tych instytucjach typach kursów programowych, poziomów kursów i stopni, różnic stopni oraz dyplomów między formalnie równymi instytu-

cjami i programami? W tej dziedzinie obserwujemy znaczną inercję narodowych systemów szkolnictwa wyższego.

– W jakim zakresie różnorodność strukturalna oznacza również różnicowanie funkcji odnośnego sektora? Do tradycji należy, aby elitarne sektory szkolnictwa wyższego łączyły kształcenie oraz badania, i aby te „mniej nobilitowane” zajmowały się przede wszystkim kształceniem, marginalnie tylko poświęcając czas na badania. Istnieje przy tym większe prawdopodobieństwo, że szkolnictwo zawodowe zostanie sprowadzone do poziomu czystej praktyki, niż że zdoła się przybliżyć do wzorów właściwych kształceniu akademickiemu.

Od połowy lat siedemdziesiątych prawie do połowy osiemdziesiątych znacznie obniżyło się zainteresowanie systemami szkolnictwa wyższego. Restrukturyzacja jest dużo trudniejsza w okresie stagnacji środków niż podczas ich wzrostu, a wdrażanie reform strukturalnych – bardziej złożone niż przypuszczano (Cerych, Sabatier 1986). Co ważniejsze, struktury szkolnictwa wyższego okazały się być mniej instrumentalne w sterowaniu ich substancją i wewnętrznym życiem, niż tego oczekiwano. Reasumując, w obrębie społeczeństw industrialnych odnotowaliśmy wprawiającą w zakłopotanie różnorodność strukturalną szkolnictwa wyższego, bez możliwości uchwycenia jakiegokolwiek wspólnego trendu (Trow 1979; Teichler 1988b; odniesienie do pewnych wspólnych elementów – zob. Neave 1990; OECD 1991). Wielu badaczy podejmowało się analiz skutków dywersyfikacji studiów, dokonującej się w tamtym czasie (Becher, Kogan 1980; Clark 1983; Teichler 1988a), lecz były one znacznie ostrożniejsze niż te z poprzedniego okresu, kiedy wyraźnie optowano za poszczególnymi rozwiązaniami, czy starano się przewidywać określone kierunki rozwoju.

Problem struktury, wzorów i dywersyfikacji – zarówno w polityce edukacyjnej rządów (OECD 1991; *Higher Education* 1992, 1991), jak i w badaniach nad szkolnictwem wyższym – ponownie wróciły pod koniec lat osiemdziesiątych (Neave 1989; Meek, Goedegebuure 1991; Gellert 1993). Temat ten staje się znowu kluczowy dla szkolnictwa wyższego. Inny jest jednak punkt wyjścia obecnych debat nad zakresem i efektami reform:

– W pewnych krajach Europy Zachodniej (np. w Finlandii, Danii, Hiszpanii, Włoszech oraz Austrii) u podstaw proponowanych zmian leżał relatywnie długi czas trwania studiów oraz przedłużanie tego okresu poza ustalone ramy.

– W niektórych krajach nastąpiły przewartościowania struktur kształcenia, wprowadzonych w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. W Wielkiej Brytanii oraz kilku innych państwach tradycyjnie nawiązujących do wzorów brytyjskiego szkolnictwa wyższego (np. Australia) odstąpiono od tzw. dualnej struktury dwóch wyraźnie rozdzielonych typów instytucji szkolnictwa wyższego, nadając politechnikom i podobnym im instytucjom rangę uniwersytetów.

– Dalsze kroki w kierunku europejskiej integracji i współpracy, takie jak stymulowanie rozwoju mobilności studentów i kadry nauczającej, roznieciły debatę na temat jakości oraz skuteczności systemów szkolnictwa wyższego. Formalnie w obrębie Wspólnoty Europejskiej istnieje *consensus*, że w polityce dotyczącej szkolnictwa wyższego respektowana jest różnorodność kultury i edukacji, lecz niezależnie od tego toczą się dyskusje wokół takich pojęć jak *convergence*, *harmonization* i *compatibility*.

– Upadek bloku sowieckiego zahamował na jakiś czas zainteresowanie reformami w krajach Europy Środkowej i Wschodniej. Wiele spośród tych państw odczuwało brak zróżnicowania instytucjonalnego i programowego w systemie studiów wyższych, stąd doświadczenia krajów industrialnych poddawane były gruntownym analizom, a wyniki owych analiz w sposób naturalny stanowiły punkt wyjścia w rozważaniach nad własnymi systemami edukacji.

– W wielu krajach podjęte zostały próby ograniczania interwencyjnej roli rządu wobec szkolnictwa wyższego oraz stymulowania rozwoju instytucji tego szkolnictwa pod kątem większej samodzielności i silniejszego akcentowania indywidualizacji. Taka polityka premiowania instytucjonalnej tożsamości z definicji relatywizuje tożsamość ze względu na typ instytucji. Wymaga to ponownego rozważenia roli poszczególnych instytucji, programów realizowanych na konkretnych kursach kształcenia oraz typów instytucji określanych z punktu widzenia istniejących wzorów systemów szkolnictwa wyższego.

W tej ponownie rozpoczętej dyskusji eksperci sugerują, aby wyjść poza obecną różnorodność systemów szkolnictwa wyższego, zwracając uwagę na dynamikę zjawisk. Debata nad dynamiką i niestabilnością wzorów systemów szkolnictwa wyższego nie jest wszakże czymś nowym. W kontekście struktury dualnej w Wielkiej Brytanii bardzo szybko dostrzeżono skutki fenomenu „*academic drift*” (np. Burges 1972); w konsekwencji wielu autorów przewidywało destabilizację sektora nieuniwersyteckiego (Teichler, Hartung, Nuthmann 1980; Neave 1983). Od połowy lat siedemdziesiątych, w warunkach wzrastających ograniczeń finansowych, które dotknęły wiele systemów szkolnictwa wyższego, oraz pojawienia się problemu bezrobocia wśród absolwentów kierunków uniwersyteckich, zarysowała się ponownie tendencja do uzawodowiania studiów („*vocational drift*”) (np. Williams 1985; Neave 1992).

W ostatnich latach przemianowanie brytyjskich politechnik na uniwersytety i podobne kierunki zmian były interpretowane przez niektórych ekspertów jako symptomy tendencji do integracji systemów edukacji na poziomie wyższym. Studia porównawcze ukazują jednak wiele przykładów wspierających tezę przeciwną, mianowicie dążenie do dywersyfikacji typów instytucji szkolnictwa wyższego oraz programów studiów. My również pragniemy odnotować, że niektóre rodzaje nieuniwersyteckich instytucji szkolnictwa wyższego wykazują wyjątkową trwałość.

Celem tego artykułu jest zaprezentowanie przykładu relatywnie trwałej struktury dualnej: system szkolnictwa wyższego Niemiec, to uniwersytety i *Fachhochschulen* (wyższe szkoły zawodowe). W części podsumowującej zostaną przedstawione wnioski wynikające z niemieckich doświadczeń dla generalnych koncepcji różnicowania szkolnictwa wyższego.

Instytucjonalny wzór szkolnictwa wyższego

Zmiany w ujęciu historycznym

W powojennej polityce Republiki Federalnej Niemiec popierany był jednolity system edukacji. Do 1960 r. podejmowano wiele prób zacierania różnic między istniejącymi instytucjami szkolnictwa wyższego. Na przykład pojęcie „uniwersytet” – używane dla określenia wszystkich instytucji łączących kształcenie i badania naukowe, mających uprawnienia habilitacyjne oraz prowadzących kierunki kształcenia w bardziej lub mniej usankcjonowanych tradycją dyscyplinach – zostało rozszerzone na instytucje, które uprawiały jedną bądź niewiele więcej dyscyplin, m.in. na szkoły medyczne i przygotowujące inżynierów. W latach 1960-1970 większość kolegiów nauczycielskich włączono do uniwersytetów; wszystkie szkoły zawodowe mające uprawnienia do nadawania stopni doktorskich uzyskały status instytucji akademickich. Jedynie kolegia sztuk pięknych, nie mające uprawnień do nadawania stopni doktorskich, utrzymały się jako niewielki samodzielny sektor.

Od połowy lat sześćdziesiątych zaczęto jednak coraz częściej zwracać uwagę, że rosnącym aspiracjom młodzieży mogą sprostać tylko zmiany strukturalne w systemie szkolnictwa wy-

zszego. Przekonaniu temu towarzyszyła świadomość, że nakłady na szkolnictwo wyższe nie będą się zwiększały w tempie, w jakim rośnie liczba studentów oraz że tworzenie nowej struktury kształcenia uzasadniają zarówno zmieniające się potrzeby oraz motywacje studentów, jak i perspektywy zatrudnienia absolwentów.

Liczne dyskutowane modele szczególnie szybko zdominowała koncepcja szkół zawodowych. W 1968 r. premierzy landów podpisali traktat stwarzający podstawy powołania tego typu instytucji. Dawnym szkołom inżynierskim oraz szkołom zawodowym kształcącym w dziedzinach ekonomii i dyscyplinach społecznych nadano status szkół wyższych; pod nową nazwą instytucje te zaczęły działalność od 1971 r. Pod koniec lat siedemdziesiątych rząd federalny, w porozumieniu z landami, ustanowił szkoły zawodowe administracji państwowej (*Verwaltungsfachhochschulen*), mające przygotowywać kadry dla sektora usług i średniego poziomu administracji publicznej. Szkoły te różnią się od szeroko znanych *Fachhochschulen* pod dwoma względami. Po pierwsze, przeznaczone są dla osób, które mają już doświadczenie zawodowe i pracowały w sektorze publicznym. Po wtóre – nauka w nich (łącznie z praktyką) trwa tylko 3 lata.

Tworzeniu sektora wyższych szkół zawodowych (*Fachhochschulen*) towarzyszył proces łączenia sąsiadujących ze sobą uczelni o statusie akademickim oraz szkół zawodowych w regionalne „kombinaty”, w których główną rolę miał odgrywać uniwersytet. Łączenie instytucji szkolnictwa wyższego zyskało popularność w latach siedemdziesiątych. Dyskusja koncentrowała się wokół dwóch modeli: szkół zespolonych (*Integrierte Gesamthochschulen*), w obrębie których studenci przyjęci na uniwersytet i do szkół zawodowych mogli studiować razem, oraz szkół współpracujących (*Kooperative Gesamthochschulen*), w których utrzymane zostały oddzielne programy studiów, wspólne rady miały natomiast dbać o podział środków oraz działać na rzecz redukcji luki między programami uniwersyteckimi i zawodowymi, co umożliwiałoby studentom swobodny transfer. W efekcie utworzono 11 takich „kombinatów”, przy czym dla żadnego z nich bazą nie stał się wcześniej istniejący uniwersytet. Mimo iż w *Ramowej ustawie o szkolnictwie wyższym* z 1976 r., określającej zręby legislacyjne na poziomie landów, deklarowane jest preferowanie uniwersytetów zintegrowanych, nie powstała od tego czasu żadna nowa instytucja tego typu. W 1985 r. znowelizowana wersja ustawy zachęcała do rozszerzania zakresu integracji systemu kształcenia na poziomie wyższym, równocześnie jednak utrwalając ujmowanie tego systemu w kategoriach dualności (uniwersytety i *Fachhochschulen*). Sześć spośród utworzonych zespołów szkół zachowało bądź przyjęło nazwę „*Universität – Gesamthochschule*”.

Od 1976 r. podejmowano wiele prób utworzenia w uniwersytetach krótkich programów kształcenia. Nigdy nie zostały one jednak zrealizowane. Pracodawcy byli przeciwni kursom krótszym niż typowe programy uniwersyteckie, lecz nie mającym nastawienia praktycznego właściwego przygotowaniu w szkołach zawodowych; sprzeciwiali się im również reprezentanci uniwersytetów, upatrując w nich niebezpieczeństwa obniżenia poziomu kształcenia akademickiego.

Uczelnie i zapisy na studia

W 1960 r. Republika Federalna Niemiec (pomijając dawną Niemiecką Republikę Demokratyczną) miała 33 uniwersytety. Ich liczba wzrosła do 41 w 1970 r., do 64 w 1980 i do 71 w roku 1992. Nazwą tą objęto również dawne specjalistyczne instytucje szkolnictwa wyższego w dziedzinie inżynierii i medycyny oraz uniwersytety zespolone.

Liczba kolegów obniżyła się z 52 w 1960 r. i 61 w 1970 r. do 13 w 1989 r., by dojść do 8 w 1992 r. W większości przypadków stan ten osiągnięto poprzez włączanie kolegów do już istniejących bądź nowo powstających uniwersytetów. Seminarium teologiczne są traktowane w oficjalnych statystykach jako oddzielna kategoria; w 1960 r. było ich 17, a w 1992 r. – 16.

Na początku lat siedemdziesiątych utworzono 98 wyższych szkół zawodowych; w 1980 r. było ich 95, w 1992 r. – 100. W 1980 r. utworzono ponadto 20 zawodowych szkół administracji państwowej; w 1992 r. było ich 24.

W proporcji do wieku odpowiednich roczników młodzieży, udział nowo przyjętych studentów do uniwersytetów i szkół będących poprzednikami *Fachhochschulen* wzrósł z 7,9% w roku 1960, do 15,4% w 1970 r. Udział ten ustabilizował się na poziomie 19,5%, osiągniętym w roku 1975 r., po czym w 1992 r. nastąpił wzrost do 35,7%.

Nowo przyjęci studenci wyższych szkół zawodowych w 1974 r. stanowili 26%. W 1980 r. nastąpił wzrost do 29%, w 1985 r. do 31% oraz w 1992 r. do 32%. Wzrost ten był prawie w całości rezultatem powołania zawodowych szkół administracji państwowej.

Odsetek nowo przyjętych studentów do różnego typu instytucji szkolnictwa wyższego nie ma bezpośredniego związku z indywidualnymi potrzebami ani z polityką rządów. Dostęp do studiów uniwersyteckich jest otwarty dla absolwentów odpowiednich szkół średnich dopóty, dopóki liczba studentów danego kierunku studiów regularnie i wyraźnie nie przekracza możliwości uczelni. W takich przypadkach rząd może wyrazić zgodę na wprowadzenie *numerus clausus*. Instytucjonalny *numerus clausus* należy do wyjątku w uniwersytetach, zwykle jest przejściowym stanem między otwartym dostępem na studia dla młodzieży uprawnionej a *numerus clausus* w skali kraju.

W przeciwieństwie do uniwersytetów, wyższe szkoły zawodowe mogą ograniczać przyjęcia studentów. Nie ma szczegółowych statystyk ilustrujących proporcje między liczbą kandydatów oraz studentów przyjmowanych do poszczególnych instytucji i na określone wydziały. Generalnie można jednak stwierdzić, że ograniczenia dostępności studiów są znacznie większe w wyższym szkolnictwie zawodowym niż na uniwersytetach.

Studenci przyjęci do *Fachhochschulen* stanowili w 1975 r. 17,3% wszystkich studentów szkół wyższych, w 1980 r. 19,3%, w 1985 r. 22,5% oraz 23,6% w 1992 r. Ponieważ kursy kształcenia są tu krótsze niż na uniwersytetach, realna liczba studentów zapisanych do szkół zawodowych jest oczywiście mniejsza niż studentów przyjmowanych na uniwersytety.

Szkoły zawodowe mają mniej kierunków niż uniwersytety. Ponad połowa studentów dawnych instytucji szkolnictwa wyższego studiowała kierunki inżynierskie: w 1991 r. większość studentów była zapisana na mechanikę (21,7%), kierunki ekonomiczne (14,8%), wydziały elektryczne (13,9%), kierunki społeczne (9,7%), administrację państwową (9,4%), architekturę (6,6%) oraz budownictwo (4,9%).

Programowe, strukturalne oraz organizacyjne różnice między uniwersytetami i wyższymi szkołami zawodowymi

Ramowa ustawa o szkolnictwie wyższym określa wspólne zadania dla wszystkich uczelni wyższych: „Zgodnie z ich szczególnymi funkcjami, instytucje szkolnictwa wyższego będą przyczyniać się do pielęgnowania oraz rozwoju nauki i sztuki poprzez badania, kształcenie i studiowanie. Będą przygotowywać studentów do zawodów wymagających zastosowania odkryć naukowych i naukowych metod bądź zdolności tworzenia w dziedzinach artystycznych”

(par. 2.1). Zadania edukacyjne są sformułowane następująco: „Kształcenie i studiowanie ma na celu przygotowanie studentów do zawodu w poszczególnych dziedzinach aktywności poprzez dostarczanie im określonej wiedzy, umiejętności i metod właściwych dla danego kierunku studiów, w zakresie umożliwiającym wykonywanie prac badawczych i artystycznych, oraz działanie w wolnym i demokratycznym kraju zarządzanym zgodnie z istniejącym prawem”. Równocześnie jednak ustawa podkreśla prawo poszczególnych landów do określania różnych zadań dla konkretnych instytucji szkolnictwa wyższego, a ponadto akcentuje różnice programowe między uniwersytetami i wyższymi szkołami zawodowymi.

Wyraźne różnice między obu typami uczelni rysują się już na etapie rekrutacji na studia. Uprawnienia do studiów na uniwersytetach daje matura uniwersytecka, którą uzyskuje się po 13 latach nauki uwieńczonej *Abitur Examination*. Dostęp do *Fachhochschulen* daje matura wyższej szkoły zawodowej, uzyskiwana po 12 latach nauki. Bez mała połowa studentów przyjmowanych do uczelni zawodowych ma jednak matury uniwersyteckie, a tym samym prawo do studiów na uniwersytetach.

Powszechnie panuje pogląd, że proces kształcenia w wyższych uczelniach zawodowych przypomina system szkolny. Większość kursów jest obligatoryjna, sprawdza się obecność na zajęciach, liczba uczestników kursu jest przeważnie limitowana, większość kursów stanowi połączenie wykładu i ćwiczeń, sprawdzane są postępy w nauce, a osiągnięcia dokumentowane w ciągu roku mają istotne znaczenie dla końcowego wyniku i promocji. Tok studiów zasadniczo kontrastuje z warunkami studiowania na uniwersytetach, w których szczególnie akcentowana jest swoboda studiowania; osiągnięcia sprawdzane są tylko na niektórych kursach, od studentów oczekuje się niezależności, studiów rozległych i dogłębnych; znaczny udział mają zatem w programach przedmioty obieralne, a o wyniku końcowym decydują końcowe egzaminy (pisemne bądź ustne). Różnice te są mniej wyraźne w naukach ścisłych i inżynierii niż w dziedzinach społecznych, lecz w obu grupach kierunków tygodniowe obciążenie studentów liczbą kursów w szkołach zawodowych jest półtorakrotnie wyższe niż na uniwersytetach.

Czas trwania studiów w wyższych szkołach zawodowych został pierwotnie określony na 3 lata; zasada ta obowiązywała do końca lat osiemdziesiątych. Obecnie przedłużono ten czas do 4 lat. Do reguły należy jednak, że same studia trwają 3 lata. Na niektórych wydziałach uczelnie stają wobec konieczności przekładania końcowych egzaminów na okres po zakończeniu studiów. Ponadto większość programów obejmuje obligatoryjną praktykę. W 3-letnich programach szkół administracji państwowej mieści się również praktyka trwająca 12-18 miesięcy.

Uniwersytety – pomijając niektóre krótkie programy kształcenia nauczycieli – zakładają co najmniej 4-letni okres studiów, a w pewnych dziedzinach nawet dłuższy. Egzaminy końcowe odbywają się w ostatniej fazie czasu przeznaczanego na zajęcia kursowe. W programach wielu krajów zajęcia praktyczne są bardzo rozbudowane i mogą być realizowane na różne sposoby w czasie wolnym. Wszystko to sprawia, że studia uniwersyteckie wymagają około 5 lat.

Edukacja uniwersytecka absolwentów 1991 r. trwała średnio 7,9 lat, licząc czas od momentu zapisania na studia do ich ukończenia, i 6,4 lat jeśli uwzględnić średnią liczbę semestrów spędzonych na studiowaniu wybranego kierunku, na którym przyznany został stopień. Odpowiednie dane dla wyższych szkół zawodowych wynoszą 5,1 i 4,6 lat oraz 3,2 i 3 lata dla kolegów administracji państwowej.

W porównaniach międzynarodowych przyjmuje się, że dyplom uzyskiwany w uczelniach zawodowych jest odpowiednikiem tytułu *Bachelor*, natomiast uniwersytecki dyplom *Magister* albo *Staatsexamen* odpowiada tytułowi *Master*. Można na tej podstawie sądzić, że szkoły za-

wodowe i uniwersytety odzwierciedlają kolejne etapy w strukturze kształcenia. W rzeczywistości zakłada się, że *Fachhochschulen* stanowią skończoną fazę przygotowania przed podjęciem pracy. Tylko niewiele kursów umożliwi bowiem absolwentom tych uczelni kontynuację nauki na wyższym poziomie.

Regulacje dotyczące możliwości przejścia z uczelni zawodowej na uniwersytet częściowo odnoszą się do całego kraju, częściowo zaś do ustaleń na szczeblu landów. W zasadzie studenci mający zaliczenie połowy kursów w wyższych szkołach zawodowych mogą się przenieść na odpowiedni kierunek uniwersytecki. Do decyzji wydziału na uniwersytecie należy jednak określenie, od jakiego etapu student może kontynuować naukę oraz które kursy z poprzedniego etapu kształcenia zostaną mu zaliczone. Szacuje się, że na uniwersytety przenosi się około 10% absolwentów uczelni zawodowych.

Generalnie absolwenci *Fachhochschulen* nie mają uprawnień do doktoryzowania się. Jeśli jednak chcą się tego podjąć, muszą uprzednio zdobyć stopień akademicki.

Od kandydatów na stanowiska profesorskie – zarówno na uniwersytet, jak i na uczelnie zawodowe – wymagany jest doktorat oraz udokumentowana praktyka dydaktyczna. Ponadto w pierwszym przypadku warunek stanowi kilkuletnia praktyka badawcza po doktoracie oraz habilitacja bądź równoważne jej osiągnięcia w sferze edukacji. Z drugiej strony, w uczelniach zawodowych oczekuje się od przyszłych profesorów „szczególnych osiągnięć w zakresie wdrożeń i badań podczas co najmniej 5 lat aktywności zawodowej, z czego minimum 3 – poza szkolnictwem wyższym” (*Ramowa ustawa o szkolnictwie wyższym*, par. 44).

Obowiązkiem profesorów uniwersyteckich jest kształcenie i prowadzenie badań; tygodniowe obciążenie zajęciami dydaktycznymi wynosi 8 godzin. Tygodniowe pensum dydaktyczne profesorów uczelni zawodowych wynosi 18 godzin. Mogą oni również prowadzić badania aplikacyjne, wówczas ich obciążenie zajęciami dydaktycznymi może być zmniejszone na rzecz badań. Pensje profesorów uczelni zawodowych są przeciętnie o 20% niższe niż profesorów uniwersyteckich.

W 1991 r. profesorowie stanowili 21% pełnozatrudnionej kadry naukowej uniwersytetów, a w wyższych szkołach zawodowych 84%. *Fachhochschulen* nie kształcą dla siebie profesorów; każdy nowo mianowany profesor musi zdobyć gruntowne wykształcenie uniwersyteckie zanim zostanie w nich zatrudniony.

Publiczna debata o strukturze dualnej

Przeciwstawne oceny

W opinii większości niemieckich polityków, pracodawców i dziennikarzy, od końca lat osiemdziesiątych uniwersytety w Niemczech są głęboko dotknięte trudnościami natury administracyjnej i edukacyjnej. Jako jeden z bardziej widocznych symptomów kryzysu wysuwany jest zwykle długi czas trwania studiów. Jeśli już mówi się coś pozytywnego o uniwersytetach, to to, że praca naukowa przedstawia się tam w znacznie korzystniejszym świetle niż kształcenie.

Równocześnie uczelnie zawodowe traktowane są w publicznych debatach bardzo przychylnie. Jak to zostanie pokazane, wyobrażenie o tych szkołach wypada najlepiej na tle narzekań na uniwersytety. Większość korzystnych komentarzy na temat uczelni zawodowych w małym stopniu opiera się na rzeczywistej wiedzy o nich. Biorą się one raczej z przekonania, że nie znane *Fachhochschulen* nie mogą być tak złe jak (lepiej znane) uniwersytety.

Zakres problemów poruszanych w dyskusjach i proponowanych rozwiązań jest szeroki. Poniżej skoncentrujemy się na czterech: przyznawaniu środków, warunkach i organizacji przebiegu studiów, perspektywach zatrudnienia oraz relacjach między studiami a wymaganiami w pracy, a także na kwestiach związanych z zarządzaniem i administracją.

Problemy ograniczeń finansowych

Wielu przedstawicieli środowiska uniwersyteckiego wyraża pogląd, że w warunkach tak znacznego wzrostu liczby studentów i stabilności nakładów uniwersytet został skazany na upadek. Należy dodać, iż żadnej reformy uniwersytetu nie poprzedzał ani jej nie towarzyszył wzrost środków.

Opinie na temat ograniczeń środków finansowych znajdują potwierdzenie w faktach. Szczególnie wyraźnie problem ten ilustruje wzrost liczby studentów w stosunku do kadry uniwersyteckiej. W 1960 r. na jednego nauczyciela akademickiego przypadało 15 studentów. Po istotnym wzroście zatrudnienia kadry, w 1965 r. na uniwersytetach omawiana relacja wynosiła 9:1. Przy stałym wzroście liczby studentów i równoczesnym nieznacznym wzroście liczby kadry, na początku 1990 r. proporcje te miały się jak 17:1.

Odnosi się to jednak nie tylko do uniwersytetów. W szkołach, które stanowiły bazę do tworzenia wyższych uczelni zawodowych, w 1960 r. stosunek liczby studentów do liczby nauczycieli miał się jak 20:1. Wraz ze zmianą statusu tych szkół nastąpił wzrost zatrudnienia kadry; omawiana relacja kształtowała się jak 13:1. W 1979 r. ponownie osiągnięty został poziom 20:1, a w 1992 r. – 40:1.

Przedstawiciele uczelni zawodowych wciąż manifestują niezadowolenie z polityki dotyczącej zasad finansowania szkolnictwa wyższego. *Fachhochschulen* są wysoko oceniane i ciągle słyszy się sugestie zwiększenia liczby studentów, lecz udział tych szkół w podziale środków nie wzrasta od lat.

Warunki studiowania

Powszechnie wiadomo, że długi przeciętny czas trwania studiów w niemieckich uniwersytetach nie może być interpretowany wyłącznie jako skutek wolności akademickiej. Składa się na to znacznie więcej czynników: brak nauczycieli w niektórych dyscyplinach, niewystarczająca koordynacja zajęć w planach studiów, tendencja do stałego podwyższania wymagań wobec studentów w miarę jak poszerza się zakres wiedzy, niska pozycja dydaktyki oraz brak ekspertyz na temat rzeczywistej relacji liczbowej między studentami i nauczycielami, obniżanie studenckiego funduszu socjalnego itd.

Krytyka sytuacji w uniwersytetach nie opiera się jednak na porozumieniu w podstawowych kwestiach, takich jak:

- Czy należałoby zwiększać zatrudnienie nauczycieli, czy też ograniczać dostępność studiów w celu osiągnięcia korzystniejszej relacji między studentami a kadrami?
- Czy obciążenie dydaktyczne nauczycieli powinno być większe niż obecnie?
- Czy należy poddawać ocenie kwalifikacje pedagogiczne nauczycieli akademickich oraz stosować system doskonalenia i premiowania ich przygotowania do zajęć ze studentami?
- Czy programy kształcenia powinny być obligatoryjne?
- Czy treść kursów kształcenia ma podlegać kontroli?
- Czy należy stosować sankcje wobec studentów nadmiernie wydłużających okres studiów?

W komentarzach dotyczących uczelni zawodowych podkreśla się natomiast, że proces kształcenia w tych instytucjach przebiega o wiele sprawniej niż na uniwersytetach. Jednakże mało kto wydaje się być zainteresowany rzetelną analizą zjawiska i właściwie nie ma dowodów na potwierdzenie tych optymistycznych sądów. Baczniejsze spojrzenie ukazuje dość różny od obiegowego obraz: liczba studentów wzrasta w tempie, któremu nie odpowiada wzrost liczby nauczycieli, a większość kadry nie ma przygotowania pedagogicznego. Już te fakty dają asumpt do wysunięcia tezy, że relatywnie pozytywny obraz kształcenia w uczelniach zawodowych zależy mniej od wiedzy na ten temat niż od obiegowego przekonania, że instytucje o ograniczonych funkcjach badawczych dają większe gwarancje w kwestii jakości kształcenia niż te, w których kadra poważniej traktuje badania aniżeli kształcenie (czyli uniwersytety).

Zatrudnienie i praca absolwentów

W wielu sprawach dotyczących szkolnictwa wyższego poglądy ulegają zmianie. W jednej wszakże w publicznych debatach istnieje niemal zgodność: typowe studia uniwersyteckie są bardziej przystosowane do mniejszej liczby studentów niż do kształcenia masowego, jak to jest obecnie. Uniwersytety bowiem pozostają bliskie modelowi, który zakłada kształcenie na poziomie 5% odpowiednich grup wiekowych. Spełnienie tego warunku nie obligowałoby uniwersytetów do różnicowania funkcji pełnionych przez nie do tej pory.

W odmiennej perspektywie postrzegane są uczelnie zawodowe, których funkcje ujmowane są w relacji do przyszłej pracy, jakości i przygotowania do praktyki zawodowej. Podobnie jak w innych krajach, pracodawcy i rządy w Niemczech próbują stabilizować „mniej nobilitowany” sektor i chronić go przed skłonnościami do „akademickości” (fenomen „*academic drift*”), akcentując potrzebę przeciwwagi dla sytuacji, w której zbyt wielu pragnie zostać „szefami”, a zbyt niewielu chce uchodzić za „Indian”. Popularności uczelni zawodowych w Niemczech nie może wyjaśniać ich rola w procesie społecznej selekcji i stratyfikacji. Jest oczywiste, że wysoki poziom ukierunkowania na praktykę zawodową stanowi ważny argument w systemie zatrudnienia.

Wiara w wartość wykształcenia w uczelniach zawodowych z punktu widzenia wymagań rynku pracy jest tak mocna, że nie mają znaczenia fakty, które łatwo mogłyby ją podważyć. Za to bardzo często podkreśla się niższy poziom bezrobocia wśród absolwentów wyższych szkół zawodowych niż wśród posiadaczy stopni uniwersyteckich, a eksperci oburzają się, że wynagrodzenie absolwentów dawnych szkół zawodowych jest porównywalne z wynagrodzeniem absolwentów *Fachhochschulen*. Lecz szczegółowe analizy są skąpe, a istniejące nie wspierają co prawda obiegowych poglądów, ale także nie prowadzą do zmiany tonacji debat publicznych.

Porównywanie zatrudnienia absolwentów uniwersytetów i *Fachhochschulen* jest zasadne tylko w odniesieniu do kierunków inżynierskich i ekonomicznych, ponieważ inne dziedziny są albo reprezentowane tylko w uczelniach jednego typu, albo jedynie w nielicznych instytucjach szkolnictwa wyższego. Na wymienionych kierunkach wyraźnie rysuje się związek między zatrudnieniem a typem ukończenia studiów.

Niepełne informacje na temat dochodów ludności wskazują, że w całej gospodarce absolwenci uczelni zawodowych zarabiają około 10% mniej niż absolwenci uniwersytetów. Jest to z pewnością sukces, jeśli zważyć, że różnice w porównaniu z dochodami osiąganymi w sektorze publicznym sięgają 20%.

Istnieją również dane mniej korzystne dla absolwentów uczelni zawodowych. Według badań przeprowadzonych pod koniec lat osiemdziesiątych, mają oni więcej problemów ze znalezieniem pracy niż ich koledzy z uniwersytetów (65% wobec 55% wśród absolwentów mechaniki; 63% i 55% po kierunku elektrycznym; 73% i 66% w dziedzinach ekonomicznych; Minks, Nigmann 1991). Inne badania wskazują, że 4-5 lat po studiach przydatność wykształcenia wyniesionego z uczelni potwierdziło 64% badanych absolwentów *Fachhochschulen* i 73% absolwentów uniwersyteckiego kierunku mechanicznego. Odpowiednie dane dla kierunków ekonomicznych wynoszą 55% i 67% (Schomburg, Teichler 1993). I wreszcie – według tych samych badań – absolwenci uczelni zawodowych rzadziej niż absolwenci uniwersytetów mają szanse wykorzystania w pracy zdobytych kwalifikacji (69% i 82% 4 i 5 lat po ukończeniu kierunku mechanicznego oraz 76% i 79% – ekonomicznego).

Przytoczone dane nasuwają przypuszczenie, że przesada, z jaką przedstawia się atuty systemu kształcenia w uczelniach zawodowych stanowi tylko element pewnej gry. Mimo to *Fachhochschulen* są postrzegane jako skuteczna alternatywna forma wobec uniwersytetów z punktu widzenia możliwości zatrudnienia.

Sterowanie i zarządzanie

Rozczarowanie na skutek nie spełnionych nadziei przełomu lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, związane z planowaniem w szkolnictwie wyższym, a także nowe oczekiwania, jakie wywołyły deregulacje funkcji rządów w zarządzaniu szkolnictwem w wielu krajach oraz towarzyszące tym zjawiskom uruchomienie mechanizmów oceny jakości szkolnictwa wyższego w połączeniu z finansowaniem – to problemy, które mają wymiar międzynarodowy. W Niemczech w latach osiemdziesiątych rządy zaczęły wywierać presję na szkolnictwo wyższe, zmuszając je do większej przedsiębiorczości i konkurencyjności. Z drugiej strony, przedstawiciele środowiska akademickiego coraz częściej zwracali uwagę na potrzebę odstąpienia przez rządy od ścisłych regulacji prawnych dotyczących szkół wyższych. Jednak na początku lat osiemdziesiątych restrukturyzacja zarządzania szkolnictwem wyższym podjęta została na bardzo skromną skalę. Spośród wielu powodów, które się na to złożyły, co najmniej trzy zasługują na szczególne podkreślenie.

Pierwszym z nich jest fakt, iż pod koniec lat siedemdziesiątych panowała zgodność co do tego, że wszystkie próby reformy szkolnictwa wyższego, absorbujące czas i energię, powinny być zaniechane w okresie demograficznego wyżu końca lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych. Następnie za podstawowe zadanie została uznana restrukturyzacja szkolnictwa wyższego we wschodniej części Niemiec. Drugi powód: machina skomplikowanych konsultacji przy podejmowaniu decyzji w systemie federacyjnym umożliwia dokonywanie zmian w zarządzaniu szkolnictwem wyższym tylko w przypadku daleko posuniętej jednomyślności, której jednak nie udało się osiągnąć w latach osiemdziesiątych i na początku obecnej dekady. I trzeci powód: akademicka niezależność profesury – po doświadczeniach ery nazistowskiej – jest w Niemczech bardziej chroniona przez prawo niż w innych krajach i – jak się wydaje – również bardziej respektowana. Dlatego też prawdopodobieństwo zakłóceń wolności akademickiej na skutek zastosowania mechanizmów oceny było poważną barierą dla prób wprowadzenia systemu oceny jakości szkolnictwa wyższego w powiązaniu z finansowaniem.

Zmiany w zarządzaniu zaczęły być jednak traktowane jako istotny czynnik jakości funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Kiedy na początku lat osiemdziesiątych partia chrześcijańsko-

demokratyczna zdominowała rząd federalny, „różnicowanie i konkurencja” stały się naczelnym hasłem w polityce wobec szkolnictwa wyższego. Wkrótce jednak stało się ewidentne, że nie ma szerszej koncepcji poziomego i pionowego zróżnicowania w szkolnictwie wyższym. Mimo znacznego zainteresowania problemami różnic między poszczególnymi uniwersytetami i wydziałami, w dyskusjach toczących się na ten temat dominowało jednak nastawienie unitarne, dalekie od idei dywersyfikacji systemu. Koncentrowano się na możliwościach wyodrębniania uczelni i wydziałów uniwersyteckich, które miały być upominane za nieprzestrzeganie standardów wysoce ujednoczonego systemu. Jeśli zaś chodzi o *Fachhochschulen*, to w zasadzie nie istniał problem różnic jakościowych.

Nie oznacza to, że uniwersytety opowiadają się za ujednoczeniem profili kształcenia w poszczególnych dyscyplinach czy programach studiów. Jednakże szeroki zakres wspólnych elementów programowych traktowany jest jako ważny aspekt mobilności, ułatwiający orientację w kwestii minimum charakteryzującego wymagania na wszystkie stopnie uniwersyteckie.

Brak wizji pozytywnych funkcji rzeczywistego zróżnicowania między uniwersytetami w zasadzie wzmacnia znaczenie struktury dualnej. O ile poparcie znajduje dywersyfikacja systemu szkolnictwa wyższego – w związku z obserwowaną ekspansją zapisów na studia – to zróżnicowanie w obrębie jednego typu instytucji jest akceptowane tylko w pewnym zakresie.

Dywersyfikacja i problemy struktury dualnej a polityka edukacyjna

Dominujące tendencje w polityce edukacyjnej państwa wobec szkolnictwa wyższego ilustrują podstawowe dokumenty Rady Nauki. Jest to najwyższe ciało doradcze niemieckiego szkolnictwa wyższego. Składa się w 50% z przedstawicieli rządu (federalnego i poszczególnych landów), około 1/3 stanowią pracownicy naukowcy i 1/6 – reprezentanci społeczeństwa. Oficjalnie jest to organ doradczy, lecz w niektórych kwestiach, np. strukturyzacji szkolnictwa wyższego, pełni funkcję koordynatora, którego rekomendacje są wiążące w mniejszym lub większym stopniu.

W styczniu 1993 r. Rada Nauki opublikowała 10 tez określających podstawowe założenia polityki edukacyjnej szkolnictwa wyższego (Wissenschaftsrat 1993). Podobne rekomendacje zawierały już dokumenty z 1990 r., opublikowane kilka lat wcześniej (Wissenschaftsrat 1988) oraz rekomendacje dotyczące rozwoju wyższych szkół zawodowych.

Ogólnie mówiąc, Rada Nauki wspiera znaczne rozszerzenie „pojemności” wyższych szkół zawodowych oraz ich funkcji. Miałoby to oznaczać 28% wszystkich miejsc na studiach oraz – ze względu na krótszy czas trwania tych studiów niż na uniwersytetach – 40% wszystkich studentów I roku. Zgodnie z sugestią Rady, rządy powinny dawać uczelniom zawodowym pierwszeństwo jeśli chodzi o zatrudnienie kadry, budynki i wyposażenie. Zaleca przy tym, aby:

- nowo powstające instytucje były rozmieszczone równomiernie, w sposób umożliwiający równą dostępność w obrębie regionu;
- programy kształcenia obejmowały również dziedziny dotychczas realizowane tylko na uniwersytetach bądź poza sektorem szkolnictwa wyższego, takie jak prawo, nauki stosowane, studia medyczne itp. (Wissenschaftsrat 1993, s. 32).

W świetle sformułowań z 1993 r., od uczelni zawodowych oczekuje się zróżnicowania oferty edukacyjnej. Jako uzupełnienie kursów już istniejących, powinny powstawać programy na wzór tych, które przygotowują personel administracji państwowej, czyli takie, które uwzględniają

doświadczenia zawodowe słuchaczy, oraz studia zaoczne i wieczorowe. Tymczasem Rada nie formułuje podobnych oczekiwań wobec uniwersytetów; spodziewa się natomiast rewizji programów pod kątem możliwości ukończenia studiów w ciągu 4,5 roku w większości dziedzin, a także rozszerzenia udziału zaawansowanych programów kształcenia, również doktorskich.

Reformy powinny być stymulowane przez obowiązkowe sprawozdania z przebiegu studiów oraz wprowadzenie systemu oceny jakości kształcenia. Działaniom tego typu powinno sprzyjać uelastycznienie systemu finansowania i wzmocnienie zarządzania instytucjonalnego.

W stanowisku z 1991 r. Rada nie popiera tworzenia zaawansowanych kursów kształcenia w uczelniach zawodowych. Byłby to, jej zdaniem, zabieg zbyt kosztowny, który w dodatku mógłby podważyć zaufanie społeczne do wartości obecnego dyplomu. Absolwentom uczelni zawodowych stwarzano by szansę uzyskiwania stopnia doktorskiego bez ubiegania się o stopień akademicki; obowiązywałby ich raczej specjalny egzamin sprawdzający poziom wiedzy. Procesowi temu miałyby sprzyjać współpraca między profesorami uniwersyteckimi i profesorami uczelni zawodowymi.

Większość przedstawicieli rządu oraz uczelni zawodowych skłania się ku tezie, że nie należy tworzyć wyraźnego etapu przejściowego między uczelniami zawodowymi a uniwersytetami – bądź to w postaci regularnych programów na uniwersytetach, bądź też generalnych uregulowań prawnych zasad transferu. Taka polityka spotyka się z poparciem, przy założeniu, że nie powinno się zachęcać młodzieży do kontynuowania studiów zawodowych na uniwersytecie. Ponadto – pracodawcy w sektorze prywatnym i publicznym powinni być wzmocnieni w przeświadczeniu o równej wartości wykształcenia uzyskiwanego w uczelniach obu typów; dodatkowe kursy dla absolwentów uczelni zawodowych mogłyby to przekonanie podważyć.

Wreszcie – profesorom uczelni zawodowych powinno się stwarzać większe możliwości prowadzenia badań o charakterze aplikacyjnym. W tym celu Rada proponuje ustanowienie specjalnego funduszu na projekty badawcze, stworzenie warunków sprzyjających rozwojowi badań oraz redukcję obciążenia dydaktycznego.

Według wstępnych uzgodnień między rządem federalnym i rządami krajowymi z 1992 r., umowa, której termin podpisania przez kanclerza Niemiec i premierów landów został wyznaczony na jesień 1993 r., miała obejmować założenia polityki edukacyjnej na lata dziewięćdziesiąte. Kiedy jednak rząd federalny odstąpił od idei umiarkowanego wspierania restrukturyzacji szkolnictwa wyższego, premierzy landów odmówili współpracy w pozostałych dziedzinach. Landy we własnym zakresie doszły do porozumienia w kwestiach dotyczących przeciwdziałania nadmiernemu przedłużaniu czasu trwania studiów. Poza obszarem zainteresowania czy wspólnych ustaleń pozostało jednak wyższe szkolnictwo zawodowe.

Rozwój landów wschodnich

Po politycznych wydarzeniach w Niemczech Wschodnich i po Listopadzie 1989 r. oraz ustawowym zjednoczeniu Niemiec w 1990 r. rozpoczął się proces transformacji we wszystkich dziedzinach gospodarki i życia dawnej Niemieckiej Republiki Demokratycznej.

W 1989 r. w NRD było 6 uniwersytetów, obejmujących szeroki wachlarz dyscyplin, oraz 3 uniwersytety techniczne. Dalsze 33 instytuty na poziomie uniwersyteckim przygotowywały do zawodów technicznych, nauczycielskiego, rolniczych, medycznych, ekonomicznych itp. Działało ponadto 12 kolegiów sztuk pięknych, kilka kolegiów sił zbrojnych i zjednoczeń przemysłowych oraz jedno kolegium partyjne. Ponad 200 szkół technicznych i specjalistycznych obej-

mował sektor równoległy – szkolnictwa ponadśredniego (Möhle 1992; Jabłońska-Skinder, Teichler 1992; Buck-Bechler, Jahn 1993).

Ujednoczenia dokonano na podstawie deklaracji nowych landów o przyjęciu ogólnych ustawień prawnych w zakresie obowiązującym pozostałe kraje niemieckie. W ten sposób *Ramowa ustawa o szkolnictwie wyższym* oraz inne ustawy szczebla federalnego, dotyczące szkolnictwa wyższego, stały się wiążącymi wytycznymi w procesie transformacji. Trzy lata po zjednoczeniu odnotowujemy przejrzyste jednolity system w nowych landach, zasadnicze podobieństwo ilościowe i strukturalne, ale także niemało regionalnych odrębności oraz istotnie różnego podejścia w procesie restrukturyzacji, oceny i nominacji kadry akademickiej.

Nowe kraje i Berlin (land obejmujący podzielone dawniej miasto) powołały (bądź powołały do 1995 r.) 16 uniwersytetów, obejmujących kolegia techniczne, oraz 21 wyższych szkół zawodowych ulokowanych na terenie dawnej NRD (Buck-Bechler, Jahn 1993).

W procesie transformacji dawne szkoły techniczne i specjalistyczne zyskały status instytucji szkolnictwa wyższego. Większość szkół medycznych i kolegiów nauczycielskich włączono do uniwersytetów, a kolegia sztuk pięknych – jak w pozostałych landach – stanowią odrębny sektor (Aulerich, Döbberling 1993). *Fachhochschulen* – to instytucje nowo powołane bądź spadkobiercy dawnych placówek kształcenia specjalistycznego w dziedzinie inżynierii i ekonomii na poziomie uniwersyteckim. Zmiany tej dokonano nie tyle w rezultacie formalnego obniżenia ich statusu, ile w wyniku oficjalnego rozwiązania istniejących szkół oraz formalnego powołania nowych, wraz z przejściem dawnego zaplecza i zatrudnieniem części kadry. Do czasu unifikacji instytucje te były w pewnym sensie porównywalne z brytyjskimi politechnikami: warunki przyjęć oraz stopnie jak na uniwersytetach NRD, lecz szersze ukierunkowanie na przyszły zawód w kształceniu i w badaniach. Nie dziwi zatem fakt, że komisje zajmujące się reformą tych instytucji skłaniały się raczej ku nadaniu im statusu akademickiego, włączeniu do pobliskich uniwersytetów bądź przekształceniu w uniwersytety zespolone. Rada Nauki oraz rządy krajowe zdecydowanie sprzeciwiły się jednak tworzeniu instytucji, które by łączyły funkcje uniwersytetów i uczelni zawodowych.

Większość nowych landów nie odwzorowuje struktury *Fachhochschulen*, typowych dla landów dawnej RFN. Wprowadzono natomiast niektóre zmiany pod wpływem toczących się tam dyskusji. Niektóre landy przeznaczyły około 40% miejsc dla studentów nowo przyjmowanych do wyższych szkół zawodowych; powstają kierunki dotychczas występujące poza uczelniami zawodowymi. W niektórych landach prawnie usankcjonowano prowadzenie w wyższych szkołach zawodowych badań aplikacyjnych.

Uczelnie zawodowe: perspektywy i porównania

Różnica między niemieckimi uniwersytetami i uczelniami zawodowymi jest dużo większa niż między brytyjskimi uniwersytetami a politechnikami, które przestały istnieć jako odrębny typ szkół wyższych na początku lat dziewięćdziesiątych. W brytyjskiej strukturze dualnej politechniki nie różniły się od uniwersytetów formalnymi wymaganiami dotyczącymi rekrutacji, czasu trwania studiów i uzyskiwanych stopni. Oczekiwano od nich jedynie odmiennego charakteru studiów i ukierunkowania na wymagania rynku pracy. Tymczasem w Niemczech, podobnie jak w przypadku holenderskich *Hogescholen*, uczelnie zawodowe różnią się od uniwersytetów zarówno pod względem specyfiki programów kształcenia, jak i w sensie strukturalnym.

Konkluzja, iż połączenie różnic strukturalnych i merytorycznych stabilizuje równoległy do uniwersyteckiego typ instytucji szkolnictwa wyższego znajduje wsparcie w dyskusjach nad

różnymi modelami szkolnictwa. Zwłaszcza niemieckie środowisko akademickie popierało koncepcję uczelni zawodowych jako oczywistego kontrastu w stosunku do uniwersytetów; równocześnie większość przedstawicieli tego środowiska sprzeciwiała się idei uczelni zespolonych oraz krótkim kursom kształcenia w uniwersytetach. Dopiero po prawnej legalizacji *Gesamthochschulen* i osiągnięciu pewnego poziomu stabilizacji przez uczelnie zawodowe, komunikację między obu typami instytucji zdominowała wzajemna krytyka.

Zarówno holenderskie, jak i niemieckie wyższe szkoły zawodowe charakteryzuje relatywnie długi czas trwania studiów. W obu przypadkach absolwenci otrzymują stopień równoważny ze stopniem *Bachelor*. Jednakże zawodowy typ kwalifikacji jest generalnie traktowany nie jako pierwszy, lecz jako skończony etap kształcenia. Inaczej mówiąc, nie jest to wykształcenie porównywalne z uniwersyteckim pierwszym etapem studiów: ani jako *Bachelor*, ani – jak we Francji – jako etap przejściowy, gdzie 2-letnie programy uniwersyteckie instytucji technicznych są równe pierwszemu cyklowi studiów uniwersyteckich. O ile jednak w Holandii ustalono jasne zasady transferu, to absolwenci niemieckich uczelni zawodowych pragnący kontynuować studia są zupełnie zdani na łaskę wydziałowych komisji uniwersyteckich.

W jednym przypadku mamy do czynienia z zasadniczą różnicą między holenderskimi i niemieckimi instytucjami omawianego typu: podczas gdy kwalifikacje nauczycieli holenderskich wyższych szkół zawodowych nie różnią się istotnie od kwalifikacji nauczycieli szkół średnich, kadra zawodowych uczelni niemieckich reprezentuje poziom akademicki.

Istnieją podstawy do stwierdzenia, że zamysł utworzenia instytucji wyraźnie różnych od uniwersytetów, a równocześnie o poziomie akademickim, jest pełniej realizowany w Niemczech; rząd holenderski zawahał się przed przyjęciem podobnej opcji bardziej ze względów finansowych niż programowych (Teichler 1988c). Warto jednak zwrócić uwagę, że niemieckie wyższe szkoły zawodowe powstały w okresie wzrostu nakładów na edukację, gdy tymczasem w Holandii w 1986 r. na ustawowe podwyższenie rangi szkół ponadśrednich do statusu wyższych uczelni rzuciły cień planowane ograniczenia finansowe. Z drugiej strony, należało przewidzieć, że wymagania określone wobec kadry niemieckich wyższych szkół zawodowych będą stanowić istotne wzmocnienie powoływanego już zjawiska „*academic drift*”.

Niemiecka tradycja utrzymywania bardziej lub mniej wyrównanego poziomu wszystkich uniwersytetów ukierunkowuje większość debat na temat pożądanego czy niezbędnego zróżnicowania programów i typów instytucji szkolnictwa wyższego. W dyskusjach toczących się wokół problemu uniwersytetów zespolonych oraz krótkich cykli kształcenia na uniwersytetach dominował pogląd o zasadności zróżnicowania instytucjonalnego, podczas gdy różnicowanie typów programów było traktowane jako potencjalne niebezpieczeństwo zacierania wyraźnych różnic między profilami tych instytucji.

Trzeba wreszcie odnotować, że *Fachhochschulen* w sposób oczywisty potwierdziły względną stabilność, gdyż specyfika oferowanego przez nie wykształcenia znajduje stosunkowo wysoką akceptację z punktu widzenia systemu wartości właściwego dla rynku pracy. I mimo iż w tym względzie retoryka wyraźnie przewyższa rzeczywistość, stosunkowo mocna pozycja profesjonalizacji charakteryzującej się podejściem aplikacyjnym pozwoliła utrzymać ten specyficzny charakter studiów w niemieckich wyższych szkołach zawodowych.

Wymienione okoliczności nie uwalniają jednak uczelnie zawodowych od pokusy wzmocnienia swej pozycji poprzez przystosowanie się do uniwersytetów. Prawie wszystkie propozycje dotyczące rozwoju tego sektora zgłoszone na początku lat dziewięćdziesiątych mogą być postrzegane w kategoriach „*academic drift*”: rozszerzenie możliwości prowadzenia badań aplika-

cyjnych, próby stworzenia warunków umożliwiających studentom zdobywanie stopni doktorskich itp. Przedwcześnie byłoby przesądzać, czy realizacja tych zabiegów będzie sprzyjać stabilizacji tych uczelni, czy też wzmocni ich ciężenie w kierunku akademickości.

W wielu krajach obserwujemy procesy podwyższania statusu oraz integracji systemu szkolnictwa wyższego. Nowo powstałe uczelnie nieuniwersyteckie bądź programy kształcenia tylko do pewnego czasu znajdują powszechną akceptację, po czym podejmowane są próby wzmocnienia własnej pozycji poprzez przystosowywanie się do sektora bardziej prestiżowego.

Proces ten – podwyższanie statusu i dereccja (Teichler, Hartung, Nuthman 1980) – wydaje się być rodzajem utajonej presji w krajach, w których wzory instytucjonalne są postrzegane jako główny mechanizm sprzyjający osiągnięciu zróżnicowania w szkolnictwie wyższym. Warunki stabilizacji bądź destabilizacji tego „mniej nobilitowanego” sektora w poszczególnych krajach mogą istotnie różnić się między sobą. Niemieckie *Fachhochschulen* stanowią przykład jednego z bardziej stabilnych rozwiązań alternatywnych wobec uniwersytetu. Przykład ten wskazuje – w przeciwieństwie do niektórych mądrości wynikających z codziennej praktyki – że stosunkowo radykalnie kontrastowe rozwiązanie jest możliwe i może istnieć. Niemieckie wyższe szkoły zawodowe wydają się relatywnie stabilne i funkcjonują z powodzeniem, gdyż prezentują wysoki poziom akademicki i są w sposób przejrzysty różne od uniwersytetów pod względem struktury i specyfiki programów kształcenia. Są ponadto stabilne, ponieważ ich instytucjonalny wariant jest postrzegany w Niemczech jako główny kierunek procesu dywersyfikacji.

Szkoły te nie stanowią natomiast doskonałego przykładu na dowód, że równoległy do uniwersyteckiego typ instytucji szkolnictwa wyższego może przeciwdziałać dążeniom do osiągnięcia pozycji bardziej prestiżowej. Możemy jedynie wskazać na czynniki sprzyjające stabilizacji specyfiki tych uczelni, a także podejmowane próby zredukowania różnic między nimi i uniwersytetami. Dopiero przyszłość pokaże, czy niestabilność wzorów instytucjonalnych będzie najbardziej stabilnym elementem szkolnictwa wyższego oraz czy struktura (albo wielostrukturalność) okaże się pożądana.

Przekład z angielskiego: *Maria Wójcicka*

Literatura

Aulerich G., Döbberling K. 1993

Umstrukturierung im tertiären Bildungssektor der neuen Länder. „Das Hochschulwesen”, vol. 41, nr 5.

Becher T.A., Kogan M. 1990

Process and Structure in Higher Education. London: Heinemann.

Buck-Bechler G., Jahn H. 1993

Stand und Perspektiven der Fachhochschulentwicklung in den neuen Bundesländern. W: K. Ermert (ed.) *Fachhochschulen im Aufwind.* Rehberg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum.

Burgess T. (ed.) 1972

The Shape of Higher Education. London: Cornmarket Press.

Cerych L., Sabatier P. 1986

Great Expectations and Mixed Performance: The Implementation of Higher Education Reforms in Europe. Stoke-on-Trent: Trentham.

Clark B.R. 1976

The Benefits of Disorder. „Change”, October.

Clark B.R. 1983

The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley, CA: University of California Press.

Gellert C. (ed.) 1993

Higher Education in Europe. London – Philadelphia: J. Kingsley.

Hermanns H., Teichler U., Wasser H. (eds.) 1983

The Compleat University. Cambridge, Mass.: Schenkman.

Higher Education and 1992 1991

Planning for the Year 2000: Conclusions. Brussels: Commission of the European Communities.

Jabłońska-Skinder H., Teichler U. 1992

Handbook of Higher Education Diplomas in Europe. München: K.G. Saur.

Meek V.L., Goedegebuure L.C.J. 1991

Policy Change in Higher Education. „Higher Education” (special issue), nr 21, vol. 4.

Minks K.-H., Nigmann R. 1991

Hochschulabsolventen zwischen Studium und Beruf. Hannover: HIS GmbH.

Möhle H. 1992

German Democratic Republic. W: B.R. Clark, G.R. Neave (eds.): *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford: Pergamon Press.

Neave G. 1989

Foundation or Roof? The Quantitative, Structural and Institutional Dimensions in the Study of Higher Education, „European Journal of Education”, vol. 24, nr 3.

Neave G. 1990

On Programmes, Universities and Jacobins, or 1992 Vision and Reality for European Higher Education, materiał powielony.

Neave G. 1992

On Instantly Consumable Knowledge and Snake Oil. „European Journal of Education”, vol. 27, nr 1/2.

Neave G. 1993

The Dynamics of Integration in Non Integrated Systems of European Higher Education in Western Europe. W: H. Hermanns, U. Teichler, H. Wasser (eds.): *The Compleat University*. Cambridge, Mass: Schenkman.

OECD 1991

Alternatives to Universities, Paris.

Schomburg H., Teichler U. 1993

Does the Programme Matter? Approach and Major Findings of the Kassel Graduate Survey. „Higher Education in Europe”, vol. 18, nr 2.

Teichler U. 1988a

Changing Patterns of the Higher Education System. London: Kingsley.

Teichler U. 1988b

The Changing Role of Non-University Higher Education in Comparative Perspective. W: *Higher Professional Education in the Netherlands*. The Hague: Netherlands Council of Higher Professional Education (HBO-Raad), part 4.

Teichler U. 1988c

Convergence or Growing Variety: The Changing Organisation of Studies in Europe. Strasbourg: Council of Europe.

Teichler U. 1991

Towards a Highly Educated Society. „Higher Education Policy”, vol. 4.

Teichler U., Hartung D., Nuthmann R. 1980

Higher Education and the Needs of Society. Windsor: NFER Publishing Co.

Trow M. 1974

Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. W: OECD (ed.) *Policies for Higher Education.* Paris: OECD.

Williams G. 1985

Graduate Employment and Vocationalism in Higher Education. „European Journal of Education”, vol. 20, nr 2-3.

Wissenschaftsrat 1991

Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen in den 90er Jahren. Köln.

Wissenschaftsrat 1993

Thesen zur Hochschulpolitik. Köln.

Hanna Gulczyńska, Mirosława Jastrząb-Mrozicka Wartość wykształcenia a dążenia edukacyjne

W artykule zaprezentowano dążenia edukacyjne Polaków na tle doceniania wykształcenia z perspektywy społecznej i jednostkowej. Autorki wychodzą z założenia, że poziom wykształcenia społeczeństwa uwarunkowany jest nie tylko przez istniejący system szkolny i dostępność kształcenia, ale także przez aspiracje edukacyjne.

Na podstawie danych empirycznych pochodzących z badań realizowanych w latach 1973 i 1993 oraz licznych badań nad problematyką dążeń edukacyjnych, prowadzonych w ostatnich dziesięcioleciach, Autorki wskazują na istnienie następujących zjawisk:

a) wykształcenie w Polsce było i jest cenioną wartością, co sprzyja wysokim, upowszechniającym się aspiracjom edukacyjnym; b) dążenia edukacyjne nie były i nie są w pełni realizowane; c) zmiany zachodzące w ostatnich latach w szkolnictwie, zwłaszcza zniesienie centralnego limitowania przyjęć oraz wzrost liczby kształconych na poziomie średnim i wyższym, są zgodne z oczekiwaniami społecznymi; d) dążenia dotyczące kierunków kształcenia dość silnie tkwią w tradycyjnej strukturze zawodowej i szkolnej tylko

niektóre nowe formy kształcenia oraz dyscypliny dające lepsze perspektywy na rynku pracy są uwzględniane w deklarowanych życzeniach edukacyjnych. Wynika stąd potrzeba tworzenia lub odbudowy sprawnego systemu preorientacji szkolno-zawodowej, dzięki któremu osoby aspirujące do kształcenia poznałyby różne dostępne drogi realizacji swoich dążeń, a wiedza o coraz bardziej zróżnicowanym i ciągle zmieniającym się systemie edukacji byłaby kompetentnie upowszechniana.

Wstęp

„**Długotrwała izolacja krajów** Europy Wschodniej od rynku światowego doprowadziła [...] do technologicznego zacofania tego regionu. Zwiększenie wydajności i osiągnięcie poziomu pozwalającego na podjęcie konkurencji na rynku światowym nie będzie możliwe bez zasadniczej modernizacji gospodarczej [...]. Jej realizacja uda się jedynie wtedy, gdy unowocześnieniu podlegać będzie sfera postaw i zachowań społecznych, w czym kształcenie i doskonalenie zawodowe odgrywa kluczową rolę”. Takie stwierdzenie znajdujemy w przygotowanym przez polskich i zagranicznych ekspertów raporcie *Edukacja w okresie transformacji* (1993, s. 40). Docenianie roli kształcenia w formowaniu postaw oraz zachowań społecznych, które ma sprzyjać modernizacji i postępowi w sferze gospodarczej, deklarowano w Polsce przez kilka dziesięcioleci. Kładli na to nacisk politycy i organizatorzy szkolnictwa, proponując kolejne rozwiązania, podkreślali naukowcy, podejmując badania problemów funkcjonowania systemu kształcenia, formowania i trwałości dążeń edukacyjnych, szans ich realizacji, preorientacji szkolno-zawodowej (Kupisiewicz 1978; *Rekrutacja młodzieży ...* 1973; Reszke 1972; Wiśniewski 1984).

Poziom i kierunek wykształcenia społeczeństwa są warunkowane przez aspiracje edukacyjne oraz przez dostępność kształcenia. Wykształcenie było od lat wysoko cenione w polskim społeczeństwie, a aspiracje i dążenia edukacyjne znacznie przerastały możliwości ich realizacji przez system szkolny. W przeszłości starano się dostosowywać ów system raczej do planowanych potrzeb gospodarki, w małym zaś stopniu uwzględniał on społeczne aspiracje edukacyjne. Aspiracje te próbowano dopasowywać do istniejącej struktury szkół poprzez limitowanie liczby miejsc, system selekcji i eliminacji w karierze edukacyjnej, a także poradnictwo szkolno-zawodowe.

Badania naukowe wykazywały wysoki poziom aspiracji edukacyjnych i wysoką pozycję wykształcenia w hierarchii wartości społeczeństwa, a jednocześnie niedostosowanie tych aspiracji do formułowanych w planach potrzeb gospodarki oraz do – służącego tym potrzebom – systemu szkolnego (Borowicz 1983; Jastrząb-Mrozicka 1974; Nowakowska 1977; Wiśniewski 1984). Było to widoczne już po ukończeniu szkoły podstawowej, na pierwszym etapie decyzji szkolnych, które w zasadzie determinowały przyszłe losy edukacyjne młodzieży. Do podejmowania nauki w zasadniczych szkołach zawodowych było mniej chętnych niż oferowanych miejsc, przyjmowano do nich w latach 1969–1989 około 50–60% absolwentów szkół podstawowych (Nowakowska 1977; Osiński 1977). Do szkół średnich dających maturę i prawo do ubiegania się o przyjęcie na studia wyższe przyjmowano około 40% kolejnych roczników, z tego w przybliżeniu połowę do liceów ogólnokształcących, które dawały największą szansę dostania się na uczelnie (Białecki 1982; Jastrząb-Mrozicka 1974; Najduchowska 1985; Najduchowska 1987; Osiński 1977). Przygotowanie do studiów było głównym zadaniem tych liceów, na ich programie oparte były egzaminy wstępne do uczelni. Ukończenie liceum ogólnokształ-

ącego nie dawało jednak ani gwarancji, ani nawet wysokiego prawdopodobieństwa podjęcia nauki w szkołach wyższych ze względu na limitowany system przyjęć. W przypadku niepowodzeń absolwenci liceów mieli trudności z zatrudnieniem – byli bowiem bez zawodu. W tej sytuacji liceum ogólnokształcące było szkołą atrakcyjną głównie w środowiskach o silnych aspiracjach edukacyjnych i znacznym prawdopodobieństwie ich realizacji, a więc zwłaszcza w rodzinach o wyższym poziomie wykształcenia i mieszkających w dużych miastach (Jastrzęb Mrozicka 1989; Nowakowska 1977; Paduszek 1989; Paduszek 1991; Szczepański 1969; Szymański 1988). Pozostali preferowali zwykle średnie szkoły zawodowe, które dawały prawo do ubiegania się o przyjęcie na studia – choć ze stosunkowo małym prawdopodobieństwem dostania się – a jednocześnie gwarantowały uzyskanie zawodu i zatrudnienie. Ograniczona dostępność tych szkół powodowała, iż młodzież ta w znacznej części trafiała do zasadniczych szkół zawodowych (Białecki 1982; Kowalski 1974; Reszke 1972). A więc limitowana dostępność kształcenia na poziomie średnim i wyższym wpływała na dokonywane wybory, w dużej mierze kształtowała również aspiracje edukacyjne, a pośrednio decydowała o poziomie oraz kierunkach wykształcenia społeczeństwa.

Tworzony przez dziesięciolecia system szkolny wykazał ograniczoną przydatność w nowej sytuacji ustrojowej. Bezrobocie dotknęło bowiem przede wszystkim absolwentów zasadniczych i średnich szkół zawodowych (*Edukacja ...* 1993). Przy ograniczeniach na rynku pracy absolwenci szkół średnich mogą kształcić się na poziomie wyższym, podczas gdy absolwenci zasadniczych szkół zawodowych nie mają bezpośrednio tej możliwości. Brak matury jest dla nich tylko jednym z ograniczeń, wywodzą się oni bowiem z reguły z rodzin o słabszych aspiracjach edukacyjnych, ze środowisk mniej wykształconych, z małych miejscowości. Są to dodatkowe blokady nie tylko kształcenia na poziomie wyższym, ale także doksztalcenia lub przekwalifikowania.

Nowa sytuacja ustrojowa i ekonomiczna sprzyja zmianom w szkolnictwie ponadpodstawowym. Coraz bardziej oczywista jest malejąca rola zasadniczych szkół zawodowych – wzrastająca zaś szkół średnich. W ostatnich latach szybko zwiększa się liczba absolwentów szkół podstawowych przyjmowanych do średnich szkół maturalnych¹. Droga do realizacji społecznych aspiracji edukacyjnych została jeśli nie otwarta, to przynajmniej znacznie poszerzona, decyduje o tym bowiem upowszechnianie wykształcenia średniego.

Eksplozja dążeń edukacyjnych i ogromny wzrost liczby kandydatów do szkół wyższych wystąpiły już w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych – nie tylko w Polsce. W wielu krajach Europy towarzyszył temu szybki rozwój szkolnictwa wyższego (Kupisiewicz 1978; Kupisiewicz 1980; Wójcicka 1993). Zwiększone zapotrzebowanie na studia spowodowało tworzenie lub rozwijanie wyższych szkół zawodowych (nie mających statusu akademickiego), których istnienie zaspokajało potrzeby rynku pracy, a jednocześnie stanowiło swoiste zabezpieczenie przed obniżeniem standardów akademickich szkolnictwa wyższego. W Polsce w tym samym okresie starano się przynajmniej formalnie utrzymać owe standardy. Wyższym szkołom zawodowym (inżynierskim i nauczycielskim) nadawano status akademicki, rosła liczba studentów na poziomie magisterskim. Absolwenci liceów ogólnokształcących – oprócz podejmowania

¹ W 1990 r. po raz pierwszy do średnich szkół maturalnych przyjęto więcej absolwentów szkół podstawowych niż do zasadniczych szkół zawodowych, a w 1991 r. do tych pierwszych przyjęto ponad połowę absolwentów. Zmieniły się też proporcje między liceami ogólnokształcącymi a średnimi szkołami zawodowymi: w 1991 r. po raz pierwszy więcej uczniów przyjęto do liceów niż do średnich szkół zawodowych.

studiów wyższych – mogli kontynuować naukę w szkołach pomaturalnych (potem policealnych), które jednak miały status szkół średnich (a nie wyższych studiów zawodowych).

Od połowy lat osiemdziesiątych stopniowo zmniejszano liczbę osób przyjmowanych na studia (Jastrząb-Mrozicka, Wnuk-Lipińska 1991). Argumentowano to brakiem zapotrzebowania gospodarki na wykwalifikowane kadry, groźbą bezrobocia (Najduchowska 1987), a także koniecznością podnoszenia w uczelniach poziomu i jakości kształcenia, dla których zagrożeniem miał być nadmierny wzrost liczby studentów. W połowie lat osiemdziesiątych stopień skolaryzacji na poziomie wyższym był bardzo niski, mało też było kandydatów na studia (Jastrząb-Mrozicka, Wnuk-Lipińska 1991). W drugiej połowie tej dekady – na skutek krytyki takiego stanu oraz mniej rygorystycznego stosowania się uczelni do zaleceń centralnych planów – rozpoczęło się zwiększanie liczby przyjmowanych na studia. Do 1990 r. był to wzrost powolny, natomiast od następnego roku (na skutek wejścia w życie nowej ustawy o szkolnictwie wyższym) liczba ta rosła bardzo szybko². W ostatnich latach nastąpił również rozwój ilościowy wyższego szkolnictwa zawodowego, dającego tytuł zawodowy inżyniera lub licencjata. Warto podkreślić, iż powstające od niedawna niepaństwowe szkoły wyższe kształcą przeważnie na poziomie zawodowym.

Nasuują się pytania: Czy w ślad za zmianami obserwowanymi w szkolnictwie i próbami jego przystosowania do nowych potrzeb gospodarczych następują zmiany dążeń edukacyjnych? Czy dążenia te odpowiadają możliwościom oferowanym przez system szkolny, czy może owe możliwości wyprzedzają? Do jakiego stopnia tkwią w tradycyjnie cenionych poziomach i kierunkach kształcenia, czy pojawiają się w nich nowe poziomy oraz dyscypliny? Czy zatem – i w jakiej mierze – tworzący się system szkolny zaspokaja społeczne dążenia edukacyjne? Można bowiem przyjąć, że im bardziej system ten realizuje oczekiwania społeczne, tym skuteczniej spełnia rolę wspomnianego na wstępie katalizatora unowocześnienia w sferze postaw oraz zachowań społecznych, a wówczas pośrednio sprzyja modernizacji gospodarczej i społecznej.

Do wyjaśnienia tych wątpliwości przyczyniają się badania **aspiracji edukacyjnych społeczeństwa**. W listopadzie 1993 r. Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego przeprowadziło ogólnopolski sondaż na temat wartości wykształcenia oraz aspiracji edukacyjnych³. W następnych etapach pragniemy rozszerzyć problematykę badawczą, a także objąć badaniem kategorie społeczne bezpośrednio zainteresowane kształceniem, a mianowicie: młodzież pracującą, uczącą się i pozostającą bez pracy.

W artykule tym zajmiemy się szeroko pojętymi dążeniami związanymi z kształceniem, odnotowanymi pod koniec 1993 r., opierając się w głównej mierze na wynikach wspomnianego badania⁴. Szczególną uwagę zwrócimy na: opinie o motywach kształcenia i o sensie podejmowania nauki, oceny posiadanego wykształcenia, dążenia edukacyjne rodziców wobec dzieci (dane dotyczące dążeń porównamy z wynikami podobnych badań sprzed 20 lat).

² Zgodnie z corocznie wydawanym informatorem Ministerstwa Edukacji Narodowej *Szkolnictwo wyższe*, w 1985 r. przyjęto na I rok studiów 66,9 tys. osób (w tym na studia dzienne 52,4 tys.); w 1990 r. – 89,5 tys. (dzienne: 69,6 tys.); w 1993 r. – 176,7 tys. (dzienne: 104,9 tys.).

³ Badanie zostało zrealizowane wspólnie z Centrum Badania Opinii Społecznej na 1226-osobowej reprezentatywnej próbie losowej dorosłych Polaków.

⁴ Wyniki tego badania zostały szerzej omówione w: H. Gulczyńska, M. Jastrząb-Mrozicka 1994.

Badania tego typu mają znaczenie poznawcze, ich rezultaty pokazują bowiem przemiany w ważnej dziedzinie życia społecznego w okresie transformacji; mają także walor praktyczny, gdyż ukazują aspiracje edukacyjne i ich uwarunkowania, co może wywrzeć istotny wpływ na kształtowanie systemu szkolnego przyszłości. Odnotujemy również, że jeżeli wybór szkoły i kształcenie mają być bardziej skuteczne, to potrzebą chwili jest odbudowa lub utworzenie systemu preorientacji szkolno-zawodowej. Także do tego celu znajomość nastawień wobec kształcenia jest niezbędna.

Motywy kształcenia

Oczekiwania związane z wykształceniem mogą być różnorodne – w znacznej mierze są one warunkowane hierarchią wartości i celów życiowych. Z pewnym uproszczeniem można powiedzieć, że kształcenie kojarzy się głównie z trzema kwestiami: rozwojem osobowym i intelektualnym, pracą zawodową oraz jej finansowym wynagradzaniem. Różna waga przypisywana tym aspektom zdobywania wykształcenia ma wpływ na kształtowanie się dążeń edukacyjnych, a także na ocenę sensu posiadanego wykształcenia (lub poczucia bezsensu i rezygnacji z jego zdobywania). Opinie i oceny z tym związane są przenoszone na kolejne pokolenia – na aspiracje edukacyjne dotyczące dzieci.

Jakie zatem cenione wartości można zdaniem badanych osiągnąć dzięki wykształceniu? Możemy odpowiedzieć na to pytanie na podstawie projekcyjnych odpowiedzi zawierających opinie o tym, dlaczego ludzie podejmują naukę:

Dlaczego ludzie dążą do zdobycia wykształcenia – czy liczą przede wszystkim na:*

– wysokie zarobki	58%
– interesujący zawód	46%
– niezależność, samodzielność	36%
– łatwiejsze życie	35%
– rozwój intelektualny, samodoskonalenie	23%
– uznanie, szacunek ze strony innych ludzi	22%
– możliwość pracy „na swoim”	22%
– uniknięcie bezrobocia	19%
– lekką pracę	18%
– możliwość pracy za granicą	9%
– udział we władzy	5%

* Wybierano 3 motywy z listy 11 możliwych odpowiedzi.

Zdecydowanie przeważa pogląd, że podejmując kształcenie myśli się o przyszłych *wysokich zarobkach*, a także o wykonywaniu *interesującej pracy*. Na uwagę zasługuje wysoka pozycja *niezależności, samodzielności oraz łatwiejszego życia*.

Znaczenie tych czynników zmienia się w zależności od wykształcenia respondentów (tabela 1). Motywy zawodowe, intelektualne, prestiżowe oraz niezależność są tym częściej wskazywane, im wyższy poziom wykształcenia mają badani. Przeciwna tendencja występuje natomiast w przypadku doceniania wagi motywów materialnych oraz związanych z takimi czynnikami, jak *łatwiejsze życie, pewność pracy, lekka praca* i *udział we władzy* – tutaj odsetek wskazań jest większy przy niższych poziomach wykształcenia.

Tabela 1
 Postrzegane motywy zdobywania wykształcenia przez ludzi
 w zależności od własnego wykształcenia (w %)

Ludzie zdobywając wykształcenie liczą głównie na	Wykształcenie respondentów			
	podstawowe (N = 449)	zasadnicze zawodowe (N = 821)	średnie (N = 361)	wyższe (N = 96)
Wysokie zarobki	63	64	56	27
Interesujący zawód	41	46	48	57
Niezależność, samodzielność	28	33	44	55
Łatwiejsze życie	37	39	35	18
Rozwój intelektualny, samodoskonalenie	13	17	31	54
Uznanie, szacunek ze strony innych	19	20	24	32
Możliwość pracy „na swoim”	21	22	19	14
Uniknięcie bezrobocia	21	18	17	20
Lekką pracę	25	19	12	5
Możliwość pracy za granicą	10	10	7	7
Udział we władzy	10	4	2	1
Inne odpowiedzi	2	1	0	1

W grupie osób mających ukończone studia wyższe hierarchia motywów jest zupełnie inna niż w pozostałych grupach wyróżnionych ze względu na poziom wykształcenia lub w całej badanej zbiorowości. Dla absolwentów wyższych uczelni główne motywy nauki to przede wszystkim *interesujący zawód, niezależność, samodzielność oraz rozwój intelektualny, samodoskonalenie* – są one zdecydowanie najważniejsze. Kolejne miejsca zajęły *uznanie, szacunek ze strony innych oraz wysokie zarobki*. Różnice w postrzeganiu motywów kształcenia świadczą o występowaniu pewnej prawidłowości. Osoby mające niższy poziom wykształcenia dość często wymieniają takie motywy podejmowania nauki, które respondenci bardziej wykształceni podkreślają rzadziej. Można sądzić, że ujawniane w tych deklaracjach oczekiwania osób mniej wykształconych – w świetle doświadczeń respondentów po studiach – nie są spełniane. Z kolei motywy wymieniane przez kategorię wysoko wykształconych (można przyjąć, że w pewnym stopniu odzwierciedlające oczekiwania spełniane przez wykształcenie) są stosunkowo rzadko dostrzegane przez osoby o niższym poziomie edukacyjnym. Ta prawidłowość może być jedną z przesłanek wyjaśniających różnice w dążeniach edukacyjnych w zależności od poziomu wykształcenia.

Przypisywanie czynnikowi finansowemu głównej roli w motywowaniu do zdobywania wykształcenia wiąże się zapewne z przekonaniem, że praca ludzi bardziej wykształconych powinna być lepiej wynagradzana. Potwierdzają to opinie, że *wysokość zarobków powinna być uzależniona od poziomu wykształcenia* (tak sądzi 71% badanych, 26% jest przeciwnego zdania, 3% wstrzymało się od wyrażenia swej opinii⁵). Za stosowaniem zasady finansowego wynagradza-

⁵ Osoby przekonane, że powinien istnieć związek między zarobkami a wykształceniem odpowiadały na pytanie o minimalne wynagrodzenie. Według średnich wyliczonych na podstawie podawanych kwot minimalne wynagrodzenie dla osób z wykształceniem podstawowym powinno wynosić 3,6 mln zł, a z wyższym – 6,8 mln. W czasie realizacji badania (III kwartał 1993 r.) oficjalne najniższe wynagrodzenie wynosiło 1,75 mln zł, a średnie wynagrodzenie – 4 mln zł.

nia wykształcenia byli zwłaszcza ci, którzy osiągnęli jego wyższy poziom, przeciwni natomiast byli przede wszystkim absolwenci zasadniczych szkół zawodowych. Ponadto przeciwni uzależnieniu wysokości zarobków od wykształcenia byli – częściej niż inni – prywatni przedsiębiorcy oraz bezrobotni⁶.

Można przypuszczać, że stosunkowo liczni przeciwnicy łączenia wysokości zarobków z posiadanym wykształceniem mają na myśli różne sprawy – np. to, że w ostatecznym rachunku powinna decydować wykonana praca, a nie fakt, iż ukończyło się szkołę średnią czy studia. Potwierdzeniem takiej hipotezy są negatywne opinie znacznej części przedstawicieli prywatnych przedsiębiorców i bezrobotnych. Jest to bardzo ciekawe zestawienie dwóch różnych grup, mających zupełnie odmienne doświadczenia związane z wynagradzaniem wykształcenia w obecnych warunkach. Z pewnym uproszczeniem można powiedzieć, że z tych dwóch grup tylko prywatni przedsiębiorcy znaleźli swoje miejsce w gospodarce rynkowej. Niewątpliwie i jedni, i drudzy w bezpośredni sposób zetknęli się z jej realiami oraz mogli się przekonać o ograniczonym w rzeczywistości związku między zarobkami a wykształceniem. Wywiera to wpływ na ich opinie niejako w dwóch kierunkach. Przedsiębiorcy uważają, że wykształcenie nie powinno być **warunkiem wystarczającym** do osiągnięcia dużych zarobków. Według bezrobotnych – przeciętnie o niskim poziomie wykształcenia – nie powinno ono być nawet **warunkiem koniecznym** wysokich zarobków.

Czy warto się kształcić – czy trzeba kształcić?

Z przedstawionych dotychczas danych można wnioskować o wysokiej instrumentalnej wartości wykształcenia. Potwierdzają to odpowiedzi na pytanie: *Czy warto obecnie w Polsce zdobywać wykształcenie, uczyć się?* (tabela 2). Zdecydowanie przeważają odpowiedzi pozytywne (76%) nad negatywnymi (20%; jedynie 4% nie zajęło stanowiska w tej sprawie). Zależność opinii o sensie uczenia się od posiadanego wykształcenia jest taka sama jak w przypadku motywów – im wyższy poziom wykształcenia mieli respondenci, tym częściej deklarowali, że warto je zdobywać, natomiast absolwenci zasadniczych szkół zawodowych nieco częściej niż przedstawiciele pozostałych poziomów wykształcenia odpowiadali przecząco.

Nie widzą sensu kształcenia się przede wszystkim ci, którzy w zasadzie wykształcenia w życiu zawodowym „nie używają” lub się na nim zawiedli. Zawód ten mógł spotkać zwłaszcza osoby bezrobotne lub młode, które, mimo posiadanego wykształcenia, są narażone na brak pracy bądź niskie zarobki. Opinie o tym, że nie warto się kształcić deklarowały z większą – niż w całej zbiorowości – częstotliwością osoby w wieku 25-34 lat, robotnicy, gospodynie domowe oraz bezrobotni, a także ci respondenci, którzy określali swe warunki materialne jako złe.

Występuje wyraźny związek między motywami przypisywanymi zdobywaniu wykształcenia a dostrzeganiem sensu uczenia się. Osoby, które uważają, że ludzie kształcą się mając przede wszystkim na uwadze własny *rozwój intelektualny i samodoskonalenie* lub *niezależność i samodzielność* częściej niż przeciętnie doceniają wartość wykształcenia. Z kolei przekonaniu, że najważniejszym motywem kształcenia jest *łatwiejsze życie* lub *wysokie zarobki* częściej towarzyszy negowanie sensu podejmowania nauki.

⁶ Wśród osób z wykształceniem wyższym było 21% odpowiedzi „nie”, z zasadniczym zawodowym – 33%; wśród prywatnych przedsiębiorców – 44%; wśród bezrobotnych – 39%.

Tabela 2
Najważniejszy motyw podejmowania nauki a poglądy na sens
zdobywania wykształcenia (w %)

Najważniejsze motywy podejmowania nauki	Czy, Pana(i) zdaniem, warto obecnie w Polsce zdobywać wykształcenie?		N
	tak	nie	
Rozwój intelektualny, samodoskonalenie	87	12	99
Niezależność, samodzielność	84	15	215
Uniknięcie bezrobocia	81	18	73
Interesujący zawód	80	15	169
Łatwiejsze życie	71	22	127
Wysokie zarobki	70	26	315

Spośród 11 motywów w tabeli uwzględniono tylko 6, które uzyskały największą liczbę wskazań jako „najważniejsze”. Pominięto odpowiedzi „nie wiem”.

Spośród grup zawodowych na szczególną uwagę zasługują rolnicy – najczęściej doceniają oni wartość wykształcenia, a jednocześnie mają przeciętnie niski jego poziom. Warto w tym miejscu podkreślić, że w porównaniu z przedstawicielami innych kategorii społeczno-zawodowych rolnicy częściej uważają, iż wykształcenie zwiększa możliwość uzyskania *lekkiej pracy* oraz *wysokich zarobków*.

Kolejnym wskaźnikiem społecznych aspiracji edukacyjnych jest pogląd na to, jaki powinien być zasięg kształcenia (tabela 3). Zwolenników zwiększenia liczby kształconych na poziomie średnim i wyższym jest znacznie więcej niż uznających stan obecny za zadowalający (w odniesieniu do szkół średnich odpowiednio 55% i 33%, szkół wyższych – 52% i 32%). Nieliczni tylko sądzą, że powinno się kształcić mniej niż obecnie (w szkołach średnich – 8%, w wyższych – 9%).

Tabela 3
Opinie o pożądanej liczbie osób kształcących się w szkołach średnich
i wyższych w zależności od własnego wykształcenia (w %)

Czy, Pana(i) zdaniem, powinno się kształcić	Wykształcenie respondentów			
	podstawowe (N = 449)	zasadnicze zawodowe (N = 321)	średnie (N = 361)	wyższe (N = 96)
W szkołach średnich				
więcej osób niż obecnie	52	48	59	76
tyle samo	33	40	31	20
mniej osób niż obecnie	5	5	4	2
trudno powiedzieć	10	7	7	3
W szkołach wyższych				
więcej osób niż obecnie	54	45	54	62
tyle samo	29	36	32	28
mniej osób niż obecnie	6	10	6	5
trudno powiedzieć	11	9	8	5

Poziom wykształcenia różnicuje poglądy na tę kwestię, ale nie w sposób systematyczny: po pierwsze – absolwenci szkół wyższych zdecydowanie częściej niż przedstawiciele pozostałych grup wykształcenia są za zwiększeniem liczby kształconych; po drugie – osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym częściej niż pozostałe (również mające wykształcenie podstawowe) opowiadają się za utrzymaniem lub ograniczeniem tej liczby, rzadziej zaś za jej wzrostem.

Dane te świadczą o tym, iż niski wskaźnik skolaryzacji na poziomie średnim i wyższym jest problemem postrzeganym nie tylko przez specjalistów z dziedziny edukacji oraz polityków kształcenia, ale także szerzej, przez społeczeństwo. Przekonania o potrzebie szerszego dostępu do wyższych poziomów kształcenia wynikają zapewne z funkcjonujących przez wiele lat ograniczeń powodowanych przez limity przyjęć, bezpośrednio odczuwanych przez wielu ludzi. Kolejnym ważnym powodem są postrzegane dość powszechnie związki między rodzajem wykształcenia a zagrożeniem związanym z utrzymaniem lub zdobyciem pracy. Fakt, iż absolwenci szkół zasadniczych są częściej niż inni za utrzymaniem liczby kształconych na tym samym poziomie – zwłaszcza w odniesieniu do szkół średnich – można interpretować jako obawę przed konkurencją lepiej wykształconych.

Znaczenie przypisywane kształceniu jest zróżnicowane zależnie od cech statusu społecznego, a zwłaszcza od poziomu wykształcenia. Absolwenci zasadniczych szkół zawodowych, czyli osoby potencjalnie lub faktycznie zagrożone bezrobociem, mające też najmniejsze szanse na poprawę swej sytuacji poprzez edukację, w najmniejszym stopniu doceniają wartość wykształcenia i przypisują mu zwłaszcza materialne korzyści.

Akceptacja posiadanego wykształcenia

Satysfakcja lub niezadowolone z posiadanego wykształcenia są uwarunkowane wieloma czynnikami: stopniem zadowolenia z wykonywanej pracy, jej zgodności z zainteresowaniami oraz osiąganymi dochodami. W ostatnich latach doszedł jeszcze jeden bardzo ważny czynnik – możliwość uzyskania lub utrzymania pracy. Ostateczna ocena zależy od różnej siły oddziaływania tych czynników, weryfikowanej przez osobiste doświadczenia. Generalnie w społeczeństwie rozczarowanie własną drogą edukacyjną występuje nieco częściej niż jej akceptacja (należy to odnieść zarówno do poziomu, jak i do kierunku wykształcenia). W odpowiedzi na pytanie: *Gdyby obecnie jeszcze raz zaczynał(a) Pan(i) naukę, czy powtórzył(a)by Pan(i) swoją drogę kształcenia?* nieco więcej osób (48) odpowiedziało przecząco niż twierdząco (42%; 10% wstrzymało się od odpowiedzi). Im wyższy poziom wykształcenia, tym częściej występuje jego akceptacja. Absolwenci zasadniczych szkół zawodowych wyróżniają się największą częstotliwością deklaracji niezadowolenia (tabela 4).

Tabela 4

Aprobata własnego wykształcenia w zależności od jego poziomu (w %)

Gdyby obecnie jeszcze raz zaczynał(a) Pan(i) naukę, czy powtórzył(a)by Pan(i) swoją drogę kształcenia?	Wykształcenie respondentów			
	podstawowe (N = 448)	zasadnicze zawodowe (N = 320)	średnie (N = 360)	wyższe (N = 96)
Tak	35	36	50	58
Nie	48	53	44	38
Trudno powiedzieć	17	11	6	4

Także kierunek wykształcenia respondentów wyraźnie różnicuje ich stosunek do drogi edukacyjnej (rysunek 1). Można domniemywać, że dokonywana przy okazji odpowiadania na to pytanie ocena posiadanego wykształcenia obejmuje zarówno jego związek z upodobaniami i uzdolnieniami, jak i ocenę jego przydatności na rynku pracy.

Zadowoleni z posiadanego wykształcenia są najczęściej absolwenci szkół związanych z kierunkami **medycznymi** (dwie trzecie z nich to osoby z wykształceniem poniżej wyższego⁷). Do tej grupy należą zarówno lekarze, jak i pielęgniarki, laboranci medyczni itp. Na drugim miejscu wśród akceptujących posiadane wykształcenie są **humaniści** i **nauczyciele** – wśród nich większość ma za sobą studia, przy czym absolwenci kierunków nauczycielskich reprezentują różne specjalności. Na trzecim miejscu są **ekonomiści** (głównie po szkołach średnich lub pomaturalnych), czyli reprezentanci poszukiwanych obecnie specjalności.

Absolwenci kierunków prawno-administracyjnych (z reguły po studiach) oraz osoby z wykształceniem **technicznym** (nieliczni po studiach) mają podzielone zdania w tej kwestii – tyle samo jest osób akceptujących, co niezadowolonych ze swej decyzji sprzed lat.

Do grupy, w której przeważa opinia, że obecnie podjęto by inną decyzję w kwestii wykształcenia, należą: absolwenci szkół (przede wszystkim średnich) o kierunkach związanych z szeroko rozumianymi **usługami** i **rzemiosłem**, reprezentanci dziedzin **matematyczno-przyrodniczych** (w połowie po szkole średniej, w połowie po studiach), a także kierunków **rolniczych** (z reguły z wykształceniem średnim).

Przedstawiciele **służby zdrowia** i **nauczycieli** w powszechnym przekonaniu należą do najsłabiej opłacanych grup zawodowych – należałoby więc uznać, że dla wielu respondentów zarobki nie były znaczącym kryterium satysfakcji z własnego wykształcenia. Można przyjąć, że akceptacja była dla wielu ściśle uzależniona także od tego, czego się po wykształceniu spodziewano. Jeżeli weźmiemy pod uwagę najważniejsze motywy podejmowania nauki, widzimy wyraźne potwierdzenie tej hipotezy. Zawiedzione są częściej osoby, dla których sensem zdobywania wykształcenia jest *łatwiejsze życie* lub *uniknięcie bezrobocia*. Zadowoleni zaś są zwłaszcza ci, którzy szukali w nim drogi do rozwoju *intelektualnego* i *samosdoskonalenia*.

Upragnione wykształcenie dla dzieci

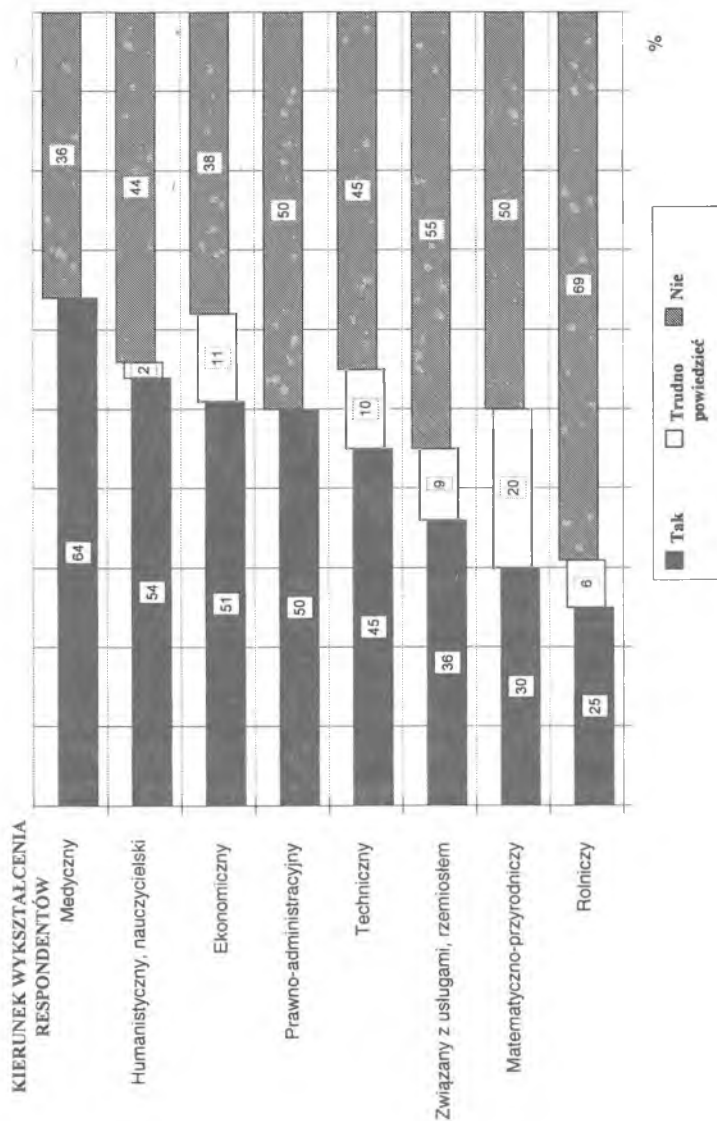
Wybór szkoły dla dzieci jest zawsze – oprócz życzeń edukacyjnych – uwarunkowany ich możliwościami (zainteresowaniami i zdolnościami), a także dostępnością określonego typu szkół oraz zasobami materialnymi rodziny. Pytając o pragnienia w trybie warunkowym, abstrahujemy od owych możliwości, a dokonany przez badanych wybór – jak sądzimy – można potraktować jako wyraz dążeń edukacyjnych, stanowiących jedną z przesłanek planów i zamierzeń związanych z kształceniem dzieci.

Wszystkich respondentów – niezależnie od tego, czy mieli dzieci, czy też nie – pytano, jakiego wykształcenia pragnęliby dla synów i córek. Pytanie dotyczyło najniższego, jaki byłby do zaakceptowania, poziomu wykształcenia oraz jego kierunku. W tabeli 5 przedstawiono roz-

⁷ Wykształcenie poniżej wyższego, określane też jako średnie, obejmuje także wykształcenie zasadnicze zawodowe i policealne.

Rysunek 1

Rozkład odpowiedzi na pytanie: *Gdyby jeszcze raz zaczynał(a) Pan(i) naukę, czy powtórzył(a)by Pan(i) drogę kształcenia?*
(dane dotyczące kierunków wykształcenia)



Pytanie to zadawano tylko respondentom z wykształceniem zasadniczym zawodowym, średnim zawodowym, policealnym lub wyższym ($N = 690$). Pominęto dane dotyczące kierunków reprezentowanych przez nieliczne osoby (np. wojskowych, artystycznych) – łącznie 2% ogółu.

kład odpowiedzi na temat upragnionego dla dzieci poziomu wykształcenia w zestawieniu z wynikami uzyskanymi w podobnym badaniu w roku 1973 (Nowakowska 1977)⁸.

Jak można wnioskować z przedstawionych danych, aspiracje edukacyjne w ciągu dwudziestu lat zmieniły się i wzrosły. Społeczeństwo polskie lat dziewięćdziesiątych w zasadzie nie aprobeuje dla swoich dzieci wykształcenia poniżej średniego, podczas gdy 20 lat temu szkoły zasadnicze były odpowiednie i wystarczające według znacznego odsetka rodziców. Mimo że wykształcenie na poziomie zasadniczych szkół zawodowych zadowala tylko bardzo nielicznych, to w 1993 r. (w czasie realizacji badania) około 40% absolwentów szkół podstawowych podjęło w nich naukę.

Tabela 5
Upragnione wykształcenie dla dzieci (w %)

Upragniony poziom wykształcenia	Odsetek ojców pragnących w 1973 r. wykształcenia dla*		Odsetek osób pragnących w 1993 r. wykształcenia dla	
	córek (N = 1283)	synów (N = 1402)	córek (N = 1220)	synów (N = 1222)
Podstawowe	0,7	0,9	0,2	0,0
Zasadnicze zawodowe	14,1	25,5	1,7	3,8
Średnie ogólnokształcące	4,6	1,4	6,8	2,1
Srednie zawodowe	22,0	26,6	17,2	22,5
Policealne	1,6	0,4	5,1	1,6
Wyższe zawodowe*	—	—	17,2	27,3
Wyższe magisterskie	45,9	34,8	46,7	38,2
Trudno powiedzieć i inrnie odpowiedzi	11,0	11,0	4,5	4,2

* W 1973 r. pytano o „wyższe” – bez podziału na zawodowe i magisterskie.

Nie zmieniły się w zasadzie odsetki deklaracji badanych, że satysfakcjonowałoby ich uzyskanie przez dzieci wykształcenia na poziomie średnim (licea ogólnokształcące, średnie szkoły zawodowe, szkoły policealne). Dla córek nadal nieco częściej niż dla synów uznaje się za wystarczające licea ogólnokształcące lub szkoły pomaturalne, dla chłopców – częściej niż dla dziewcząt – średnie szkoły zawodowe. Niski odsetek osób wymieniających licea ogólnokształcące potwierdza uświadamianą powszechnie funkcję tego typu szkoły, polegającą na przygotowaniu do następnego etapu edukacji – studiów wyższych. Niewątpliwie większość z tych, którzy pragną, aby ich dzieci ukończyły studia, preferuje na poziomie średnim licea ogólnokształcące.

⁸ Dane z 1973 r. pochodzą z reprezentatywnych, ogólnopolskich badań realizowanych wśród rodziców uczniów VI klas szkół podstawowych.

O upragnione wykształcenie dla dzieci pytano ojców i matki, przy czym odpowiedź dotyczyła albo syna, albo córki

– każdy respondent udzielał odpowiedzi dotyczącej jednego dziecka. Do porównania wykorzystano rozkład odpowiedzi udzielanych przez ojców, nie odbiegają one zbyt od wyników uzyskanych wśród matek.

Do wykształcenia wyższego magisterskiego dla dzieci aspiruje obecnie mniej więcej tyle samo osób co 20 lat temu. Jeśli jednak potraktujemy poziom wyższy łącznie ze studiami zawodowymi – to wyraźnie widoczny jest wzrost aspiracji edukacyjnych. W 1993 r. blisko 2/3 badanych pragnie dla dzieci wykształcenia wyższego – zwłaszcza na poziomie magisterskim, z tym że aprobata studiów zawodowych, szczególnie dla synów, jest także dość znaczna⁹.

Odnotowany wzrost aspiracji edukacyjnych widoczny jest przede wszystkim w przeniesieniu wskazań z zasadniczych i średnich szkół zawodowych do szkół policealnych (jedynie dla dziewcząt) oraz wyższych studiów zawodowych. Można więc sądzić, iż aspiracje społeczeństwa dostosowują się do nowej rzeczywistości edukacyjnej lub też owa rzeczywistość trafniej odzwierciedla dążenia społeczne.

Obserwowany wzrost aspiracji edukacyjnych wiąże się m.in. z upowszechnieniem wiedzy o tym, że świadectwo ukończenia zasadniczej szkoły zawodowej daje coraz mniejsze szanse na znalezienie pracy. Wzrost dążeń do podejmowania nauki w szkołach średnich dających maturę sprzyja też aspiracjom do zdobywania wyższego wykształcenia. Fakt, że w 1993 r. dla dość znacznej grupy osób satysfakcjonujące byłoby ukończenie przez ich dzieci studiów zawodowych, może być spowodowany wzrostem dążeń do ukończenia studiów wyższych w grupach mniej wykształconych.

Wzrost aspiracji edukacyjnych może być również wynikiem podnoszenia się poziomu wykształcenia w społeczeństwie. Wiadomo bowiem – i potwierdzają to wyniki obu omawianych badań – że pragnienia dotyczące poziomu wykształcenia dzieci są systematycznie i najsilniej zróżnicowane przez wykształcenie samych respondentów. Ukończenie przez dzieci tylko szkoły zasadniczej lub średniej jest aprobowane tym częściej, im niższe wykształcenie mają badani. Zdecydowana większość osób legitymujących się wyższym wykształceniem takiego też pragnie dla swoich dzieci. Jest to tendencja znana, właśnie taki rozkład dążeń leży u podstaw nierówności edukacyjnych w społeczeństwie. Nierówność aspiracji jest bowiem wzmacniana przez nierówność szans, co w efekcie ogranicza ruchliwość pionową i sprzyja reprodukcji struktury społecznej. Wzrost możliwości kształcenia na wyższych szczeblach drabiny edukacyjnej powinien sprzyjać owej ruchliwości, a także awansowi edukacyjnemu grup mniej wykształconych. Ilustracją tego są dane zaprezentowane w tabeli 6.

Respondenci o niższym poziomie wykształcenia częściej nie mają sprecyzowanych dążeń edukacyjnych w stosunku do swych dzieci, co może świadczyć o tym, iż ich pragnienia nie są tak silne jak wyrażane przez osoby bardziej wykształcone.

Warto odnotować, że już w 1973 r. rodzice z wykształceniem co najmniej średnim sporadycznie tylko podawali jako upragniony dla swych dzieci poziom zasadniczej szkoły zawodowej. Zjawisko to upowszechniło się 20 lat później. Ze wzrostem aspiracji edukacyjnych mamy do czynienia w grupach o niższym poziomie wykształcenia, których przedstawiciele rzadziej niż dawniej pragną dla swoich dzieci wykształcenia zasadniczego, częściej zaś – niż 20 lat temu – wyższego (zawodowego lub magisterskiego). W latach dziewięćdziesiątych obserwujemy mniejsze rozbieżności aspiracji edukacyjnych między kategoriami osób wyróżnionych ze względu na poziom wykształcenia. W dwu wypadkach zachodzą jednak duże i systematyczne różnice. W miarę wzrostu wykształcenia obniża się odsetek osób pragnących dla swoich dzieci wykształ-

⁹ Nie mamy pewności, czy badani zawsze prawidłowo rozumieли wyrażenie „wykształcenie wyższe zawodowe” jako studia dające tytuł licencjata lub równorzędny, czy też niektórzy z nich zaliczali tu również studia magisterskie pozauniwersyteckie.

cenia średniego, wzrasta natomiast wskazujących na wykształcenie wyższe magisterskie. Stosunkowo małe różnice obserwujemy w pragnieniach dla dzieci wyższego wykształcenia zawodowego, rzadziej jest ono uwzględniane jako odpowiednie dla córek, zwłaszcza przez osoby z wyższym wykształceniem.

Tabela 6
Upragnione wykształcenie dla dzieci a własny poziom wykształcenia (w %)

Upragniony poziom wykształcenia dla	Wykształcenie ojców w 1973 r.				Wykształcenie respondentów w 1993 r.			
	podstawowe	zasadnicze zawodowe	średnie	wyższe	podstawowe	zasadnicze zawodowe	średnie	wyższe
Córki								
zasadnicze zawodowe	21	12	4	0	3	2	0	0
średnie ogólnokształcące	6	5	1	0	8	9	5	1
średnie zawodowe	31	26	14	4	29	27	16	5
wyższe zawodowe	–	–	–	–	17	17	20	8
wyższe magisterskie	42	57	81	96	36	39	57	84
trudno powiedzieć	x	x	x	x	7	5	1	3
Liczba osób N = 100%	757	199	140	45	447	319	360	96
Syna								
zasadnicze zawodowe	40	18	1	2	6	5	1	1
średnie ogólnokształcące	1	4	1	2	3	2	2	0
średnie zawodowe	31	39	24	8	27	33	17	7
wyższe zawodowe	–	–	–	–	25	25	32	28
wyższe magisterskie	28	38	74	88	34	28	46	64
trudno powiedzieć	x	x	x	x	6	6	2	0
Liczba osób N = 100%	824	227	143	50	447	319	360	96

* W 1973 r. występowała jedna kategoria wykształcenia wyższego. Podstawą procentowania była tylko liczba ojców, którzy deklarowali poziom wykształcenia dla dzieci.

Z zaprezentowanych danych można wnosić, że w dalszym ciągu – mimo wzrostu dążeń edukacyjnych – obserwujemy nierówności aspiracji, przy czym dotyczy to zwłaszcza dążeń do osiągnięcia wykształcenia wyższego magisterskiego.

Badanych, którzy pragnęli dla swoich dzieci wykształcenia wyższego, zawodowego średniego lub zasadniczego, pytano o **kierunek tego kształcenia** (tabela 7).

Na uwagę zasługuje znaczna koncentracja wyborów na pewnych grupach kierunków, szczególnie wyraźna przy dążeniach do średniego poziomu kształcenia. Dla córek wybiera się bardzo często kierunki ekonomiczno-handlowe, medyczne i rzemieślnicze, dla synów – techniczne. W ramach niektórych grup kierunków występuje skupienie wyborów wokół pewnych zawodów, o czym świadczą bardziej szczegółowe dane. Na przykład wśród osób wybierających dla córek wykształcenie średnie i zawody medyczne aż w 2/3 przypadków wymieniono zawód pielęgniarki. Połowa badanych pragnących dla córek wykształcenia rzemieślniczego wymieniła zawód krawcowej. W grupie osób wybierających dla synów kierunki techniczne w szkołach średnich ponad połowa wskazała kierunek mechaniczny. Spośród 65 osób wybierających dla

synów wykształcenie wyższe na kierunkach matematyczno-przyrodniczych 48 podało informatykę¹⁰. Warto również odnotować bardzo małą popularność niektórych kierunków, np. nauczycielskich i humanistyczno-społecznych, dla synów. Do rzadkości należy też wybór kierunków artystycznych i wychowania fizycznego.

Tabela 7
Upragnione kierunki nauki dla dzieci (w %)

Grupy kierunków	Upragnione wykształcenie			
	zawodowe: zasadnicze lub średnie		wyższe	
	córki (N = 297)	synowie (N = 342)	córki (N = 783)	synowie (N = 803)
Nauczycielskie, pedagogiczne	2,3	–	9,8	1,2
Humanistyczno-społeczne	1,6	0,3	8,9	1,3
Prawno-administracyjne	2,2	0,3	9,2	10,1
Ekonomiczno-handlowe	27,7	3,8	14,0	9,3
Matematyczno-przyrodnicze	3,3	3,7	2,5	8,1
Medyczne	18,0	0,3	31,5	11,0
Rolnicze	1,8	1,4	8,7	3,6
Techniczne	3,6	58,8	3,5	33,3
Artystyczne	0,4	–	1,9	0,4
Wychowanie fizyczne	0,5	0,4	0,3	0,6
Wojskowe, morskie, policyjne	–	0,9	–	3,6
Teologiczne	–	–	0,1	1,3
Usługi typu rzemieślniczego	18,5	3,7	0,7	0,4
Zależy od dziecka (córki, syna)	1,0	1,5	1,7	1,7
Inna odpowiedź	0,3	1,1	1,3	1,2
Nie wiem, trudno powiedzieć	9,3	6,9	6,7	5,6
Brak odpowiedzi	9,4	9,0	7,3	7,4

Badanie preferencji dotyczących kierunku nauki dzieci byłoby niepełne bez analizy ewentualnych tendencji do kontynuacji kształcenia w określonych dyscyplinach, a więc bezpośredniego oddziaływania na dzieci nie tyle pragnień, ile edukacyjnych i zawodowych doświadczeń rodziców.

Wśród przedstawicieli dyscyplin humanistyczno-społecznych, pedagogicznych, ekonomicznych i medycznych występuje tendencja do „dziedziczenia” kierunku nauki w odniesieniu do córek, wśród przedstawicieli dyscyplin technicznych – do synów. Wybierają oni ten sam kierunek wykształcenia dla swoich dzieci częściej niż czynią to inni lub preferują je bardziej niż jakiegokolwiek inne. Generalnie jednak preferencje dotyczące kierunków nauki skupiają się wokół kilku dziedzin, w większości przypadków mamy do czynienia z odchodzeniem od własnej specjalności.

W odnotowanych dążeniach edukacyjnych częściowo odzwierciedlają się zmiany zapotrzebowania na konkretne specjalności. Jest to widoczne w dużej popularności niektórych kierunków, np. ekonomicznych i prawnych. Nadal doceniana jest siła dobrego przygotowania zawodowego w kierunkach tradycyjnie popularnych. Przejawia się to w preferowaniu zawodu

¹⁰ Do grupy tej oprócz informatyki zaliczono: matematykę, fizykę, chemię, biologię, geologię, geografii itp.

lekarza lub nauczyciela dla kobiet, inżyniera dla mężczyzn, a wśród osób mających niższe aspiracje edukacyjne – zawodu rzemieślnika o wyraźnie zarysowanym profilu kierunków żeńskich (np. krawcowa) i męskich (np. mechanik). Wyniki badań z 1973 r. były podobne, rodzice pragnęli najczęściej dla córek zawodów medycznych lub nauczycielskich, dla synów – profesji inżyniera lub mechanika.

Te rodzicielskie preferencje leżą chyba u podstaw bardzo interesujących zjawisk zachodzących w ostatnich latach, które opiszemy pokrótce poniżej.

W latach osiemdziesiątych zmniejszono liczbę kandydatów przyjmowanych na wyższe uczelnie, ograniczono zwłaszcza przyjęcia na studia techniczne, co uzasadniano znacznym nadmiarem ich absolwentów na rynku pracy. Jednak w ciągu trzech lat od zniesienia centralnego limitowania liczba studentów przyjętych na pierwszy rok na politechnikach wzrosła prawie 2,5-krotnie.

Studia medyczne były zawsze trudno dostępne, ich dużej popularności towarzyszyły znaczne ograniczenia przyjęć. W ostatnich latach na wielu kierunkach studiów złagodzone kryteria rekrutacji, zwiększa się liczba studentów. W akademiach medycznych liczba przyjmowanych na pierwszy rok zmniejsza się i nadal obowiązuje bardzo ostra selekcja wstępna. Jeżeli do tego dodać względnie mało korzystne perspektywy zawodowe i finansowe lekarzy, wyraźna staje się rola tradycyjnie ukształtowanych społecznych aspiracji edukacyjnych stosunkowo mało wrażliwych na zmiany na rynku pracy. A może lepiej niż doraźne mody prognozujących przyszłe zapotrzebowanie na kwalifikacje? Na studia medyczne bowiem ciągle usiłuje się dostać znacznie więcej osób niż uczelnie te mogą lub chcą przyjąć.

Uwagi końcowe

W społeczeństwie polskim lat dziewięćdziesiątych obserwujemy wysokie aspiracje edukacyjne. W badanej zbiorowości przeważa opinia, iż obecnie warto zdobywać wykształcenie oraz dążenie do poszerzenia zasięgu kształcenia w szkołach średnich i wyższych. W porównaniu z sytuacją sprzed 20 lat aspiracje edukacyjne nie tylko wzrosły, ale także wykazują mniejsze zróżnicowanie w zależności od poziomu wykształcenia respondentów. Można sądzić, że złagodzony został jeden z czynników nierówności edukacyjnych, tkwiący w polaryzacji dążeń. Wzrost aspiracji obserwujemy bowiem zwłaszcza w grupach mniej wykształconych przedstawicieli społeczeństwa. Wśród osób z ukończoną co najmniej szkołą średnią prawie powszechne dążenie do studiów wyższych ukształtowało się już w latach siedemdziesiątych.

Analiza ocen własnego wykształcenia oraz pragnień dotyczących kształcenia dzieci wykazuje utrzymanie tradycyjnej popularności wielu kierunków nauki, a jednocześnie wzrost atrakcyjności nowych kierunków i form kształcenia, dających lepsze perspektywy na rynku pracy.

Występujące obecnie w społeczeństwie dążenia do uzyskania wyższego wykształcenia znacznie częściej są związane z upowszechnianiem się potrzeb poznawczych oraz takich wartości jak niezależność i rozwój intelektualny (por. Gulczyńska, Jastrząb-Mrozicka 1993). Przeważający w całej zbiorowości pogląd o roli motywu finansowego w podejmowaniu nauki traci znaczenie w opinii bardziej wykształconych. Motyw ten stymuluje silniej dążenia edukacyjne grup mniej wykształconych, podobnie jak motywy o charakterze hedonistycznym, które – jak można sądzić – mogą być realizowane również środkami innymi niż kształcenie.

Na uwagę zasługuje niesystematyczny charakter oddziaływania poziomu wykształcenia (zależność nie jest prostoliniowa). Najniższe aspiracje wyrażają osoby nie z najniższym wykształ-

ceniem – podstawowym, lecz z zasadniczym zawodowym. Satysfakcja z wykształcenia, dążenia edukacyjne wobec dzieci, a także opinie o sensie zdobywania wykształcenia oraz pożądanym zasięgu kształcenia świadczą o niższych aspiracjach tej grupy oraz o mniejszej niż w pozostałych kategoriach wartości przypisywanej wykształceniu. Najczęściej, lecz najmniej chętnie wybierane wykształcenie – zasadnicze zawodowe – nie tylko nie rozbudzało aspiracji edukacyjnych, lecz ograniczało je. Zjawisko to jest tym bardziej istotne, że stwierdzono je już w latach osiemdziesiątych (Najduchowska 1985), kiedy to niższych dążeń edukacyjnych tej grupy nie wyjaśniały bezrobocie lub nieprzydatność kwalifikacji zdobytych w zasadniczej szkole zawodowej.

Proces przechodzenia od aspiracji edukacyjnych do decyzji jest warunkowany oddziaływaniem różnych przesłanek, takich jak ocena możliwości intelektualnych, a także finansowych, szans dostania się do szkoły danego typu, przydatności kwalifikacji na rynku pracy. Efektem może być bądź częściowa zmiana dążeń, bądź rezygnacja z nich – mające różne skutki. Zmiana dążeń może prowadzić do satysfakcji z dokonanego wyboru, rezygnacja natomiast sprzyja niezadowoleniu. Dlatego niezmiernie ważne jest, aby realne decyzje szkolne były podejmowane na podstawie wiedzy o możliwościach kształcenia i perspektywach z nim związanych. W tym celu niezbędna jest preorientacja szkolno-zawodowa. Im bardziej rozbudowany i zróżnicowany jest system szkolny, tym lepszy powinien być system owej preorientacji. W innym przypadku system szkolny „produkuje” frustratów, którzy – mimo posiadanych dyplomów i wykształcenia – nie są w stanie znaleźć dla siebie zadowalającego lub odpowiadającego ich aspiracjom miejsca w życiu zawodowym.

Równość szans edukacyjnych to problem, który do niedawna skupiał uwagę osób zajmujących się edukacją. W przeszłości pojmowano tę równość dość jednostronnie – jako odpowiedniość struktur społeczeństwa i zbiorowości kształconych. Nie mniej istotne jest zagadnienie odpowiedniości rozkładu aspiracji w stosunku do możliwości ich zaspokojenia przez system szkolny. Sądzimy, że problemy te wystąpią w niedługim czasie, gdy pożądana dotychczas otwartość szkół różnych szczebli wyostrzy funkcję innych barier: blokujących dostęp do pewnych atrakcyjnych szkół lub powodujących nierówności edukacyjne w społeczeństwie.

Literatura

Białecki I. 1982

Wybór szkoły a reprodukcja struktury społecznej. Wrocław: Ossolineum.

Borowicz R. 1983

Zakres i mechanizmy selekcji w szkolnictwie. Warszawa: PWN.

Edukacja ... 1993

Edukacja w okresie transformacji. Warszawa: IFIS PAN.

Gulczyńska H., Jastrząb-Mrozicka M. 1993

Wartość wykształcenia w polskim społeczeństwie. „Serwis Informacyjny CBOS”, nr 12.

Gulczyńska H., Jastrząb-Mrozicka M., 1994

Aspiracje edukacyjne polskiego społeczeństwa (przemiany i uwarunkowania). Warszawa: CBP NiS z W (maszynopis).

Jastrząb-Mrozicka M. 1974

Spoleczne procesy wyboru studiów wyższych. Warszawa: PWN.

- Jastrzęb-Mrozicka M., Wnuk-Lipińska E.** 1991
Wyższa uczelnia w nowej sytuacji ustrojowej. „Dydaktyka Szkoły Wyższej”, nr 4.
- Kowalski S.** 1974
Socjologia wychowania w zarysie. Warszawa: PWN.
- Kształowanie ...** 1979
Kształowanie systemu kwalifikowania kandydatów na studia wyższe. Warszawa: PWN.
- Kupisiewicz Cz.** 1978
Przemiany edukacyjne w świecie na tle raportów oświatowych. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kupisiewicz Cz.** 1980
Przemiany i tendencje rozwojowe szkolnictwa wyższego w krajach uprzemysłowionych w latach 1945-1980. Łódź: PWN.
- Najduchowska H.** 1985
Aspiracje edukacyjne maturzystów Warszawy. Warszawa-Łódź: PWN.
- Najduchowska H.** 1987
Aspiracje edukacyjne maturzystów Warszawy w roku 1984. Warszawa-Łódź: PWN.
- Nowakowska I.** 1977
Postawy społeczne wobec wykształcenia. Wrocław: Ossolineum.
- Osiński J.** 1977
Uwarunkowania społeczno-przestrzenne selekcji młodzieży do studiów wyższych. Warszawa: PWN.
- Paduszek J.** 1989
Środowiskowe bariery w dostępie do szkół średnich w świetle analizy wyników egzaminów wstępnych do tych szkół w województwie radomskim w latach 1982, 1983 i 1984. Warszawa: Instytut Socjologii UW, zeszyt 45.
- Paduszek J.** 1991
Nierówności społeczne a egalitaryzacja oświaty. Warszawa: Instytut Socjologii UW, zeszyt 52.
- Rekrutacja ...** 1973
Rekrutacja młodzieży na studia wyższe. Warszawa; PWN.
- Reszke I.** 1972
Społeczne uwarunkowania wyboru szkoły zawodowej i odpływu uczniów ze szkół, Wrocław: Ossolineum.
- Szczepański M.** 1988
Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym. Warszawa: PWN.
- Wiśniewski W. (red.)** 1984
Oświata w społecznej świadomości. Warszawa: MAW.
- Wójcicka M.** 1993
Skutki reform edukacyjnych. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

Ewa Świerzbowska-Kowalik Dążenia zawodowe studentów w okresie transformacji ustrojowej

Porównując wyniki badań aktualnych i prowadzonych w latach osiemdziesiątych Autorka zajmuje się problematyką zmian w dążeniach zawodowych studentów okresu *dekadencji, przełomu* i początku *transformacji ustrojowej*. Zagadnienia te omówione są na tle informacji o postawach studentów wobec zmian zachodzących w Polsce.

Przeobrażenia ustrojowe, zwłaszcza te, które zachodzą w sferze gospodarczej, są postrzegane przez studentów raczej jako szanse niż jako zagrożenia. Studenci coraz częściej są przekonani, że w nadchodzących latach będzie rosnąć społeczna ranga wykształcenia, kwalifikacji, inicjatywy i przedsiębiorczości. O przyszłym powodzeniu w życiu i w pracy zawodowej decydować zacząną, ich zdaniem, względy merytoryczne: wysokie kwalifikacje zawodowe, poziom wykształcenia ogólnego oraz czynniki zależne od nich samych: inicjatywa, przedsiębiorczość oraz solidna, rzetelna praca.

Akceptacja zmian, a także coraz wyraźniejsze poczucie własnej podmiotowości, pozostają w istotnym związku z przekształceniami, które w ostatnich latach, właśnie w okresie *transformacji*, dokonały się w sferze obieranych strategii edukacyjnych i zawodowych.

Studenci chcą w przyszłej pracy być przede wszystkim niezależni i samodzielni. Dążenie do samodzielności wydaje się szczególnie ważne z punktu widzenia możliwości wpływania ludzi młodych i wykształconych na kierunek przemian w Polsce.

Wprowadzenie

Przystępując do rozważań zawartych w tym artykule skłaniam się do przyjęcia koncepcji, zgodnie z którą ład makro wyrasta ze społecznych zachowań, strategii, sposobów pełnienia ról. Procesy te tworzą „w ostatecznej instancji” ład społeczny i instytucjonalny na poziomie makro. Społeczeństwo zmienia się zawsze, zmieniało się także w czasie komunizmu. Teraz przeobraża się jakoś inaczej, bardziej dramatycznie. Transformacja nie jest niezależnym bytem, nie istnieje poza społeczeństwem; niezależnie od społecznych zachowań, współtworzą ją dostosowawcze reakcje społeczeństwa. Jej rzeczywisty kierunek jest często odległy od normatywnego wzoru rozumianego jako transformacja w kierunku rynku i demokracji (por. Rychard 1993).

Następujące w Polsce od kilku lat istotne przemiany – tworzenie nowego ładu ekonomicznego, politycznego, społecznego – są efektem przeobrażeń w sferze zachowań, postaw i przyjmowanych przez ludzi strategii. Ale jednocześnie zmiany w skali kraju pozostają w związku o charakterze sprzężenia zwrotnego z przekształceniami w instytucjach (również w szkolnictwie wyższym), a także w sferze osobistej aktywności, siły oraz konsekwencji nastawienia na zmiany gotowości do przyjęcia nowych postaw i ról.

Trudno przecenić znaczenie, jakie dla powodzenia i charakteru transformacji ustrojowej w Polsce mają dynamika oraz kierunek zmian w sferze postaw studentów, grupy ludzi, która w niedalekiej przyszłości będzie decydować o przebiegu najistotniejszych procesów politycznych, ekonomicznych i społecznych w kraju.

W artykule zamierzam zająć się problemem dążeń zawodowych studentów, prześledzić, czy w sferze tych dążeń zachodzą w ostatnich latach istotne zmiany. Jakie postawy w tej dziedzinie przyjmują studenci? Czy mają one charakter zachowawczy, obronny, czy też świadczą o nastawieniu na zmiany?

Interesuje mnie jednocześnie, czy zachodzące i zapowiadane przemiany w skali makro młodzi ludzie postrzegają w kategoriach zagrożeń, czy szans? Czy akceptacja lub negacja tych zmian ma wpływ na dążenia związane z zawodem, czy skłania do aktywności w budowaniu własnych strategii zawodowych? Czy decyduje o poziomie optymizmu w ocenie przyszłych własnych losów zawodowych? Czy obserwowane przez studentów różnorodne przeobrażenia na rynku pracy wpłynęły na silniejsze niż do tej pory postrzeganie studiów jako drogi do przygotowania do zawodu i przyszłej pracy?

W artykule opieram się na wynikach badania¹ przeprowadzonego na reprezentatywnej próbie kierunków warszawskich uczelni podległych MEN (Uniwersytet, Politechnika, Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Szkoła Główna Handlowa) oraz Akademii Medycznej, na dwóch latach studiów – pierwszym i czwartym. Doboru lat studiów dokonano celowo, dążąc przede wszystkim do objęcia badaniami:

– studentów rozpoczynających i kończących studia;

– studentów, którzy podejmowali decyzję o rozpoczęciu studiów w czasie poprzedzającym intensywne przemiany ekonomiczne, społeczne i polityczne oraz przeobrażenia w uczelniach (studenci IV roku rozpoczynali naukę w roku akademickim 1988/89) oraz studentów, których decyzje o podjęciu studiów kształtowały się w okresie gwałtownych przemian ustrojowych. Zostali oni przyjęci na studia w roku akademickim 1992/93. Uczelnie funkcjonowały wówczas zgodnie z nową ustawą o szkolnictwie wyższym, w wielu szkołach wyższych przystąpiono do różnicowania jednolitych do tej pory form studiów, powoływano nowe studia o krótkich cyklach, studia zawodowe, zaczęto wprowadzać zróżnicowany, zależny od rad wydziałów, system doboru kandydatów; powoli, lecz systematycznie powiększono liczbę studentów na płatnych studiach niestacjonarnych, powołano wiele wyższych szkół niepaństwowych, szybko reagujących na potrzeby rynku.

Badaniem objęto 581 studentów pierwszego roku i 378 studentów czwartego roku uczelni warszawskich (co stanowi 96,8% założonej próby na I roku i 94,5% na roku IV). W porównaniach prezentowanych w artykule korzystam z wyników badań prowadzonych w latach osiemdziesiątych i na przełomie lat dziewięćdziesiątych (badania: *Student '87*, *Student '90*, panelowe ogólnopolskie badania I i IV roku studiów). Narzędzia do tych badań, prowadzonych przez autorów współpracujących ze sobą od lat, celowo konstruowano tak, aby zapewnić możliwość dokonywania porównań².

¹ Badanie zostało przeprowadzone w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego w listopadzie i grudniu 1992 r. W jego przygotowaniu i realizacji oprócz autorki artykułu uczestniczyła dr Barbara Wilska-Duszyńska.

² Nazwiska autorów badań i pełne tytuły opracowań zostały przytoczone w bibliografii.

Zmiany – szanse czy zagrożenia?

Z wielu badań, a także z obserwacji potocznych wynika, że okres ostatecznego kształtowania się i realizacji decyzji o podjęciu studiów nie jest dla młodzieży łatwy. Decyzja ta – niekiedy przesądzająca nie tylko o losach zawodowych – podejmowana jest w stosunkowo młodym wieku, często bez wystarczającego rozeznania możliwości oferowanych przez uczelnię i warunków rynku pracy.

Zakres swobody owej decyzji jest zwykle silnie ograniczony przez funkcjonujący w Polsce od dawna (i nawet w ostatnim czasie nie zmieniony w wystarczającym stopniu) system doboru kandydatów na studia. Od wielu lat nie zapewniano odpowiedniej w stosunku do liczby kandydatów na studia liczby miejsc na pierwszym roku. Od dawna granicą aspiracji młodzieży – kształtujących się pod wpływem środowiska lokalnego, tradycji edukacyjnych rodzin, typu ukończonej szkoły średniej – był limit miejsc w szkołach wyższych i na poszczególnych kierunkach studiów (Jastrząb-Mrozicka 1992). Sztywne limitowanie liczby miejsc na pierwszym roku studiów, centralne stanowienie nie tylko górnych, ale także dolnych limitów przyjęć, silna, na niektórych kierunkach, konkurencja na egzaminach wstępnych, przy jednoczesnym stosunkowo łatwym dostępie do studiów na innych kierunkach, niejednokrotnie wywierały wpływ na indywidualny proces podejmowania decyzji edukacyjnych. W konsekwencji skłaniały niektórych kandydatów do podejmowania decyzji nietrafnych, nie w pełni zgodnych ze zdolnościami, zainteresowaniami i aspiracjami.

Kandydaci, podejmujący swe – z natury rzeczy we wszelkich okolicznościach niełatwe – decyzje, w początku lat dziewięćdziesiątych byli w sytuacji szczególnie trudnej. Stawali przed decydującym wyborem w okresie intensywnych przemian w całym kraju, w szkolnictwie wyższym, we własnych domach i środowiskach lokalnych. Podejmowali nową dla siebie rolę (rolę studenta) w warunkach słabo definiowanych przez siebie i swych bliskich. Wydaje się, że kluczem do interpretacji charakteru ich funkcjonowania w nowej roli, opisu kształtowania się ich dążeń zawodowych, może być **poznanie ich stosunku do zachodzących przemian**.

W ankiecie skierowanej do studentów prosiłyśmy ich o określenie, jak postrzegają (w kategoriach szansy czy zagrożenia) kilkanaście nowych – zachodzących lub zapowiadanych – zjawisk w życiu społecznym (rysunki 1 i 2).

Analiza odpowiedzi studentów wskazuje wyraźnie na stosunkowo wysoki stopień aprobaty dla zachodzących lub zapowiadanych zmian.

Jedynie dwa zjawiska wymienione w pytaniu postrzegane są przez większość respondentów jako zagrożenie:

- prywatyzacja służby zdrowia (określana jako zagrożenie przez 58% studentów IV roku i 71% studentów I roku);

- udział Kościoła katolickiego w życiu publicznym (odpowiednio 87% i 84%).

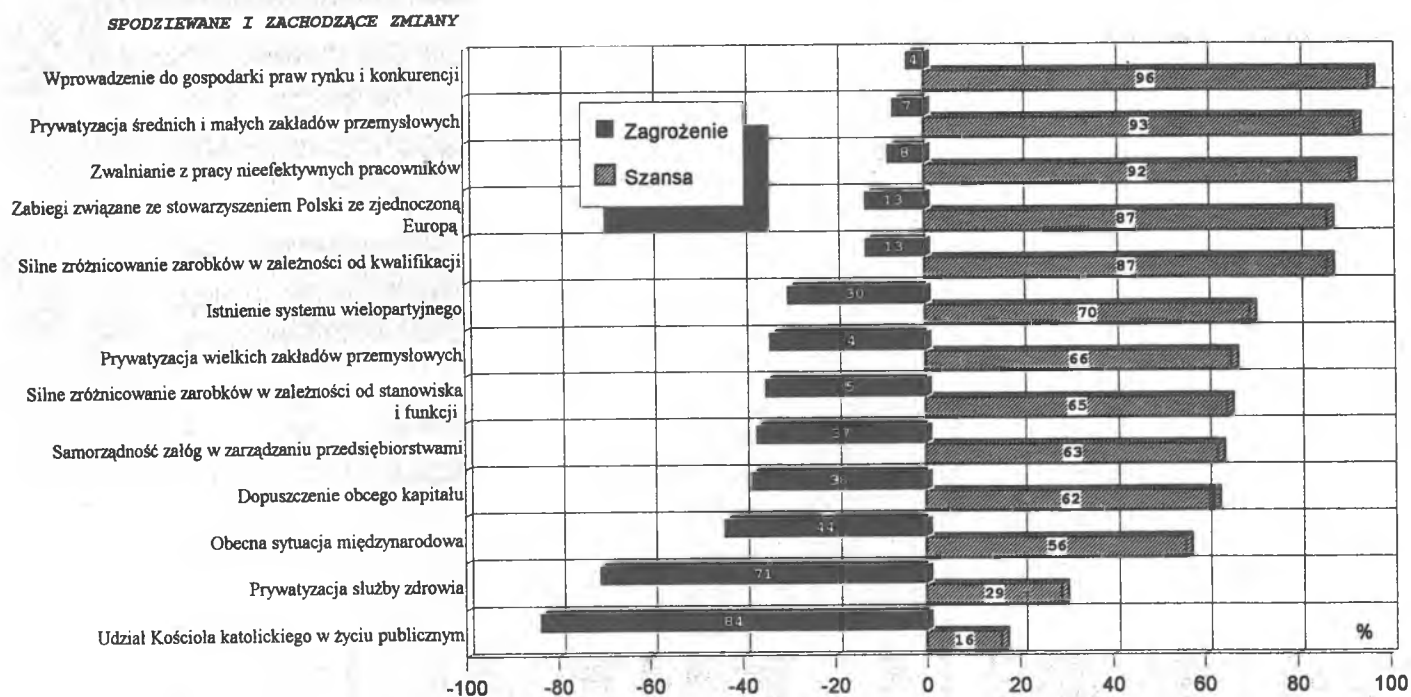
Ponadto stosunkowo duża grupa badanych (54% studentów IV roku i 44% I roku) postrzegala jako zagrożenie sytuację międzynarodową końca 1992 r.

Wśród wymienionych w pytaniu czynników zmian było przynajmniej kilka szczególnie interesujących z punktu widzenia śledzenia procesu kształtowania się dążeń zawodowych badanych. Właściwie wszystkie zmiany, które mogą bezpośrednio wpływać na kształtowanie się dążeń zawodowych, traktowane są przez studentów jako szansa:

- prawie wszyscy (98% studentów IV roku i 96% I roku) aprobują wprowadzanie do gospodarki praw rynku oraz konkurencji;

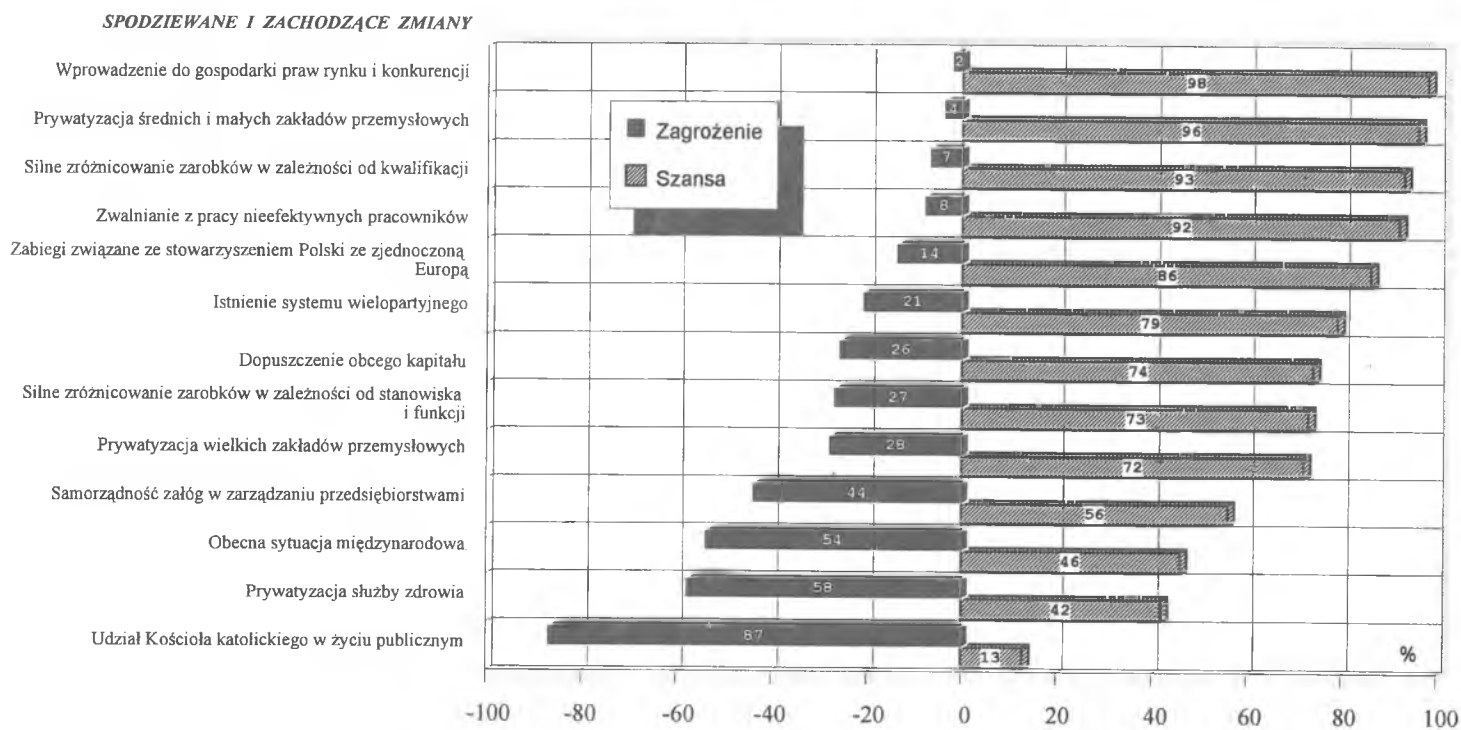
Rysunek 1

Postrzeganie zmian zachodzących w Polsce w kategoriach szansy lub zagrożenia (studenci I roku)



Rysunek 2

Postrzeganie zmian zachodzących w Polsce w kategoriach szansy lub zagrożenia (studenci IV roku)



– ponad 90% badanych traktuje w kategoriach szansy prywatyzację średnich i małych zakładów przemysłowych; rzadziej jako szansa postrzegana jest prywatyzacja wielkich zakładów przemysłowych (odpowiednio 66% i 72%);

– ponad 90% studentów uważa za szansę zwalnianie z pracy nieefektywnych pracowników;

– większość studentów aprobuje silne zróżnicowanie zarobków, częściej – różnicowanie w zależności od kwalifikacji (odpowiednio 93% i 87%) niż od pełnionego stanowiska i funkcji (odpowiednio 73% i 65%).

Zachodzące zmiany (wymienione w pytaniu ankiety) w kategorii szansy częściej postrzegają studenci IV roku, mężczyźni, studenci Akademii Medycznej, Szkoły Głównej Handlowej i Uniwersytetu Warszawskiego, respondenci, których ojcowie mają wykształcenie wyższe, studenci, którzy pracowali zarobkowo w czasie studiów, a także ci, którzy są bardziej aktywni w procesie studiowania.

Sposób postrzegania zmian (w kategorii szansy lub zagrożenia) wiąże się z sytuacją materialną rodzin studentów. Badani, którzy oceniają, że sytuacja materialna ich rodzin w ostatnich dwóch latach poprawiła się postrzegają zachodzące i spodziewane zmiany w kategorii zagrożenia rzadziej niż ci, którzy żyją w rodzinach, których sytuacja materialna w tym czasie uległa pogorszeniu.

Większość badanych studentów (64% I roku i 75% IV roku) oceniając przekształcenia zachodzące w Polsce spodziewa się osobiście zarówno korzystnych, jak i niekorzystnych zmian. Bardzo nieliczni (odpowiednio 8% i 2%) sądzą, że będą podlegać przede wszystkim niekorzystnym zmianom. Swoją sytuację postrzegają zdecydowanie bardziej optymistycznie niż sytuację ogółu. Uważają, że większość ludzi w Polsce znacznie częściej, niż oni sami, spodziewa się niekorzystnych zmian. Jak się wydaje, wiąże się to dość ściśle z przekonaniem (werbalizowanym w odpowiedziach na jedno z pytań ankiety), że w Polsce w najbliższych latach zyskają ludzie młodzi, przedsiębiorczy, wykształceni, mający wysokie kwalifikacje; tracą zaś przeciętni, „zwykli” ludzie, osoby mało zaradne, niewykształcone.

Opinie na ten temat są dość ściśle powiązane z postrzeganiem zmian w skali makro w kategorii szans lub zagrożeń. Badani liczący przede wszystkim na korzystne zmiany w swym życiu znacznie rzadziej traktują zmiany systemowe jako zagrożenia; ci, którzy spodziewają się zmian niekorzystnych, kilkakrotnie częściej niż „optymiści” zachodzące i zapowiadane w Polsce zmiany traktują jako zagrożenia.

Jak jest – jak być powinno?

Starając się uzupełnić obraz stosunku badanych do otaczającej rzeczywistości społecznej, podjęliśmy próbę poznania ich zdania na temat roli państwa w zapewnieniu obywatelom realizacji potrzeb i dążeń w kilku wybranych dziedzinach. Pytaliśmy o pożądany zakres udziału państwa – obecnej Polski, znajdującej się na etapie przemian i ograniczeń ekonomicznych oraz „dobrze zorganizowanego państwa” – w zapewnieniu obywatelom mieszkania, opieki na starość, ogólnie dostępnej pomocy zdrowotnej, dostępu do wyższego wykształcenia oraz pracy.

Nasi respondenci wyraźnie postrzegają różnicę między pożądanym stanem interwencji państwa w proces zapewnienia obywatelom realizacji ich zasadniczych oczekiwań a stanem możliwym do spełnienia obecnie w Polsce. Najbardziej rozbieżne są oczekiwania związane z zapewnieniem mieszkania odpowiadającego potrzebom, najmniej – oczekiwania zapewnienia

przez państwo bezpłatnej opieki lekarskiej w pełnym zakresie oraz dostępu wszystkich zdolnych ludzi do kształcenia na poziomie wyższym.

Około 40% studentów sądzi, że „dobrze zorganizowane państwo” powinno zapewnić wszystkim obywatelom mieszkanie o standardzie odpowiadającym ich potrzebom, od państwa polskiego udziału w pełnej realizacji potrzeb mieszkaniowych oczekuje kilkanaście procent badanych (rysunki 3 i 4).

Prawie połowa badanych jest przekonana, że zarówno „dobrze zorganizowane państwo”, jak i Polska obecnie powinny gwarantować wszystkim obywatelom bezpłatną opiekę lekarską w pełnym zakresie oraz bezpłatną naukę w szkołach wyższych wszystkim zdolnym kandydatom na studia. Wydaje się, że te dwa obowiązki państwa wobec swoich obywateli są w opinii studentów powinnościami na tyle podstawowymi, iż sądzą, że nawet w sytuacji ograniczonych możliwości ekonomicznych nie można rezygnować z postulowania świadczenia ich.

Wielu respondentów oczekuje znacznego udziału państwa (zarówno państwa „dobrze zorganizowanego”, jak i obecnej Polski) w zapewnieniu opieki ludziom starym (odpowiednio ponad 60% i ponad 50%), nieliczni zaś sądzą, że obywatele powinni sami zadbać o swoją bezpieczną starość.

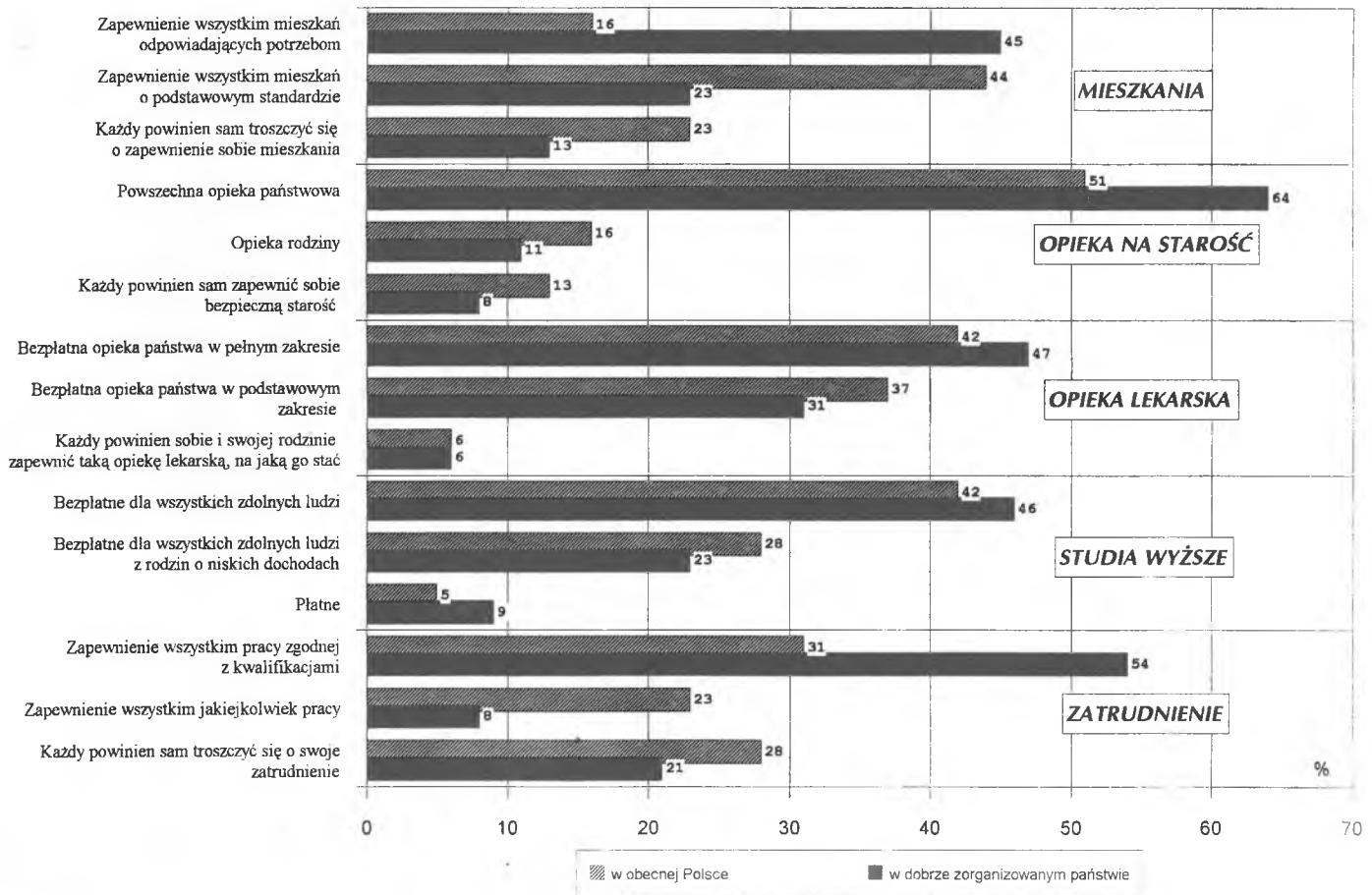
Stosunkowo najskromniejsze są oczekiwania studentów związane z zapewnieniem obywatelom pracy, zwłaszcza zgodnej z kwalifikacjami. Co prawda około połowy badanych sądzi, że „dobrze zorganizowane państwo” powinno zapewnić wszystkim pracę zgodną z ich kwalifikacjami – ale tylko 1/3 oczekuje tego obecnie w Polsce. Prawie 1/3 studentów uznaje, że każdy powinien sam troszczyć się o swoje zatrudnienie.

Dążąc do uzupełnienia obrazu stopnia roszczeniowości studentów wobec państwa, prosiliśmy ich o ustosunkowanie się do kilku obiegowych stwierdzeń dotyczących oczekiwań ludzi wobec państwa. Ponad 80% naszych respondentów sądzi, że zbyt wiele osób oczekuje, iż państwo rozwiąże ich problemy. Prawie połowa studentów nie zgadza się ze zdaniem: *Istnienie ludzi biednych jest wynikiem niesprawiedliwości społecznej, ale jednocześnie ponad 60% uważa, że państwo powinno bardziej pomagać ludziom, którzy nie dają sobie rady*. Połowa badanych nie przychyliła się do stwierdzenia: *Jeśli ktoś jest biedny, to na ogół ze swojej winy*.

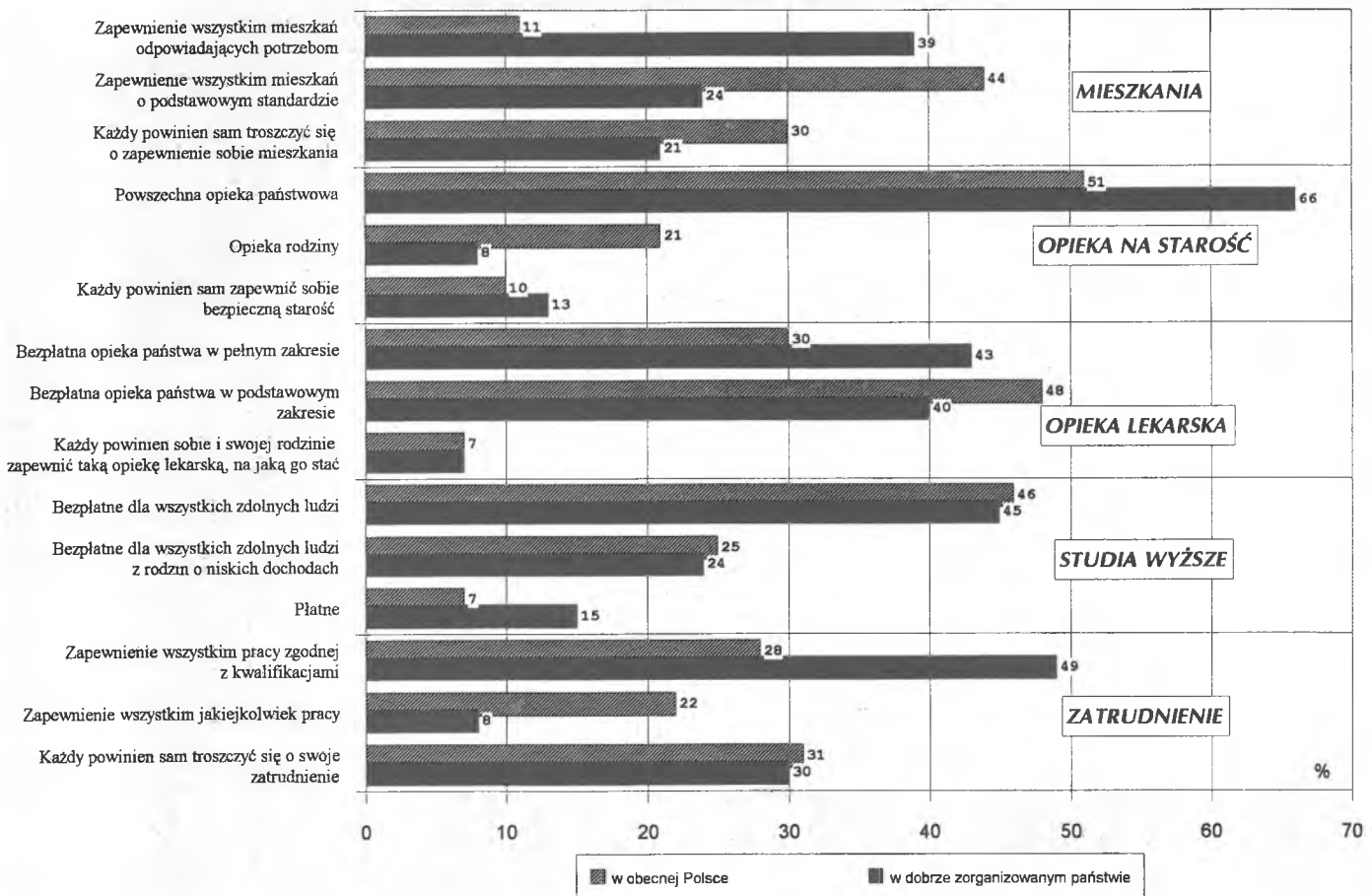
Opinie te mogą wydawać się sprzeczne; właściwą interpretacją może być jedynie, jak się wydaje, konkluzja, że respondenci są przekonani, iż pomocy od państwa oczekują nie tylko ludzie, którym jest ona naprawdę niezbędna. Z drugiej zaś strony – instytucje powołane do pomagania obywatelom nie sprawują właściwie swych funkcji; ulegający przekształceniom system społeczny nie wytworzył odpowiednich mechanizmów zabezpieczających przed niezawinioną biedą. Potwierdzają to zresztą odpowiedzi na kolejne pytania ankiety. Badani na ogół nie potrafili wskazać instytucji powołanych do obrony interesów osób, które takiej obrony wymagają. Pytani o to, jakie grupy ludzi najbardziej stracą w wyniku zachodzących zmian, studenci wymieniają przede wszystkim osoby stare, chore, niezaradne, niewykształcone.

Podsumowując warto podkreślić, że respondenci zdają sobie wyraźnie sprawę z dystansu, jaki dzieli dzisiejszą Polskę od „dobrze zorganizowanego państwa”. Postrzegają „twarde” warunki, w których przyszło funkcjonować społeczeństwu. Jednocześnie nie lokują siebie w grupie osób pokrzywdzonych, troszcząc się raczej o ludzi, którzy z racji wieku, stanu zdrowia, niezaradności, niskiego wykształcenia ponoszą ciężar przekształceń związanych z transformacją. Studenci oczekują zwłaszcza zapewnienia możliwości studiowania tym wszystkim, którym zdolności pozwalają na podjęcie nauki w szkole wyższej, oraz powszechnej, bezpłatnej, świadczącej pełen zakres usług służby zdrowia. Przeobrażenia zachodzące w Polsce postrzegają w

Rysunek 3
Oczekiwania wobec państwa (studenci I roku)



Rysunek 4
Oczekiwania wobec państwa (studenci IV roku)



większości w kategoriach szansy, osobiście nie spodziewają się niekorzystnych zmian, lokują się raczej w grupie osób, które mogą zyskać w efekcie zachodzącej transformacji.

Dążenia zawodowe

„Problematykę pracy można rozpatrywać przynajmniej z dwu perspektyw – jest ona składnikiem losu jednostki, a co za tym idzie współwyznacza charakter jej życia, jest czynnikiem określającym dostęp do środków egzystencji, zespołem czynności wymagających od jednostki pewnego poziomu kwalifikacji, wysiłku, zaangażowania władz umysłowych, wreszcie jest istotnym czynnikiem określającym splot stosunków interakcyjnych, na podłożu których zawiązują się trwałe struktury więzi społecznych oraz społecznych zróżnicowań” (Poleszczuk 1991, s. 107).

Decydując o podjęciu lub zaniechaniu studiowania, dokonując wyboru kierunku studiów, młodzi ludzie stawiają kolejne kroki w obrębie własnej, mniej lub bardziej świadomej strategii – nie tylko edukacyjnej, ale także zawodowej. Od trafności tego wyboru, a także kolejnych wyborów dokonanych w procesie kształcenia w szkole wyższej, od aktywności w kształtowaniu swojej drogi edukacyjnej oraz zawodowej zależą ich przyszłe losy zawodowe i osobiste, ich miejsce w społeczeństwie, szanse na uczestniczenie w kształtowaniu otaczającej rzeczywistości.

Motywy podejmowania studiów

Badacze problemów szkolnictwa wyższego poświęcali zwykle sporo uwagi motywom podejmowania studiów, wychodząc z założenia, że obejmują one szeroki krąg oczekiwań mających związek z postawami studentów w trakcie studiów. Charakter tych motywów przesądza także niejednokrotnie o przyjmowanych przez studentów strategiach edukacyjnych i w konsekwencji o strategiach zawodowych. Wyniki badań skłaniały ich autorów do sygnalizowania istnienia niepokojących zjawisk. Znaczny odsetek badanych studentów stwierdzał, że decyzja o podjęciu studiów wyższych pozwala uniknąć innych, niejako trudniejszych rozwiązań życiowych, odrzucanych na rzecz wyboru studiów jako drogi łatwiejszej, przyjemniejszej i atrakcyjniejszej. Do najczęściej deklarowanych motywów decydujących o podjęciu studiów należały: chęć odsunięcia okresu pracy i stabilizacji, możliwość atrakcyjnego spędzania czasu, swobodnego nim dysponowania. Wybór studiów jako rozwiązania zastępczego, dla uniknięcia innych, mniej atrakcyjnych rozwiązań, świadczył, zdaniem badaczy tego zjawiska, o niespójności założonej funkcji kształcenia na poziomie wyższym z oczekiwaniami studentów (Jastrząb-Mrozicka 1992).

W naszym badaniu, zrealizowanym w końcu roku 1992, zadałyśmy studentom identyczne (jak w badaniach *Student '87* i *Student '90*) pytania dotyczące motywów podejmowania nauki w szkołach wyższych; stosując identyczną technikę badania (ankietę audytoryjną) i tak samo formułując niektóre pytania kierowałyśmy się przede wszystkim dążeniem do zapewnienia maksymalnej porównywalności wyników.

Czy motywy podejmowania studiów uległy zmianie w okresie intensywnych przemian politycznych, społecznych i gospodarczych?

Analiza odpowiedzi badanych na **zamknięte** pytanie ankiety pozwala wskazać kilka – jak się wydaje, dość istotnych – różnic w motywach, które respondenci **wybierają** spośród wymienionych w pytaniu (tabela 1).

Tabela 1

Motywy podejmowania studiów wybierane w pytaniu zamkniętym.
Porównanie wyników badań *Student '87*, *Student '90* oraz badania z roku 1992 (w %)

Motywy	1987 ^a (N = 4188)	1987 ^b (N = 654)	1990 (N = 779)	1992 (N = 959)
Studia odsuwają na później okres pracy i stabilizacji, przedłużają młodość	68	70	67	62
Dyplom wyższej uczelni zawsze może się przydać w życiu	43	46	52	47
Studia bardzo rozwijają intelektualnie	42	44	44	56
Życie studenckie daje możliwość atrakcyjnego spędzania czasu	41	39	43	38
Zainteresował mnie przedmiot moich obecnych studiów	35	34	38	37
Zawód, który wybrałem można wykonywać jedynie po studiach	32	30	32	35
Studia umożliwiają rozwój oraz realizację zainteresowań kulturalnych i artystycznych	31	32	35	37
Studia pozwalają dość swobodnie dysponować czasem	30	38	36	15
Studia pozwalają na odroczenie służby wojskowej	30	37	35	31
Rodzicom bardzo zależało, abym studiował	23	26	22	22
Praca, którą będę wykonywać po studiach da mi szansę przebywania w pożądanym środowisku	22	23	28	28
Studia zapewniają przynależność do warstwy inteligencji	20	21	28	34
Studia są drogą do pracy twórczej	19	25	27	28
Tylko człowiek z wyższym wykształceniem ma możliwość osiągnięcia stanowisk kierowniczych	9	8	11	17
Studia dają szansę osiągnięcia w przyszłości wysokiego standardu materialnego	8	10	12	30
W Polsce wysoko się ceni ludzi z wyższym wykształceniem	8	8	9	15

^a Wyniki badań ogólnopolskich.

^b Wyniki uzyskane w uczelniach warszawskich.

Uwaga: W tabeli uwzględniono wszystkie motywy podejmowania studiów uznane za ważne przez respondentów.

Studenci nadal najczęściej wskazują, że studia są dla nich drogą do odsunięcia na później okresu pracy i stabilizacji, przedłużenia młodości. Czynią to jednak nieco rzadziej niż w ubiegłych latach. Znacznie rzadziej natomiast (15% w naszym badaniu, 38% w badaniu realizowanym w roku 1987 i 36% w badaniu z roku 1990) podejmują studia licząc na możliwość swobodnego dysponowania czasem. Wyższą niż dotychczas rangę przypisują rozwojowi intelektualnemu, który spodziewają się osiągnąć dzięki studiowaniu. Częściej cenią studia jako drogę do zapewnienia sobie przynależności do warstwy inteligencji; wiąże się to też wyraźnie z dwukrotnie częstszym wskazaniem (15% w naszym badaniu i 8-9% w badaniach z lat ubiegłych), że wybierając studia wyższe liczą się z faktem, iż w Polsce wysoko się ceni ludzi z wyższym wykształceniem.

Respondenci z roku 1992 częściej niż studenci badani w latach ubiegłych wskazują, że wybrali studia, ponieważ liczą w przyszłości na osiągnięcie wysokiego standardu materialnego (odpowiednio 30%, 10%, 12%). Częściej też deklarują, że podejmowali decyzję o studiowaniu sądząc, że *W Polsce tylko człowiek z wyższym wykształceniem ma możliwość osiągnięcia stanowisk kierowniczych*.

Warto odnotować, że wszystkie wskazane wyżej zmiany w większym stopniu dotyczą studentów pierwszego roku, a więc tych badanych, którzy podejmowali swe decyzje w roku 1992, okresie zaawansowanych przemian ustrojowych. Wybory studentów czwartego roku były bardziej zbliżone do wyborów ich kolegów badanych w latach osiemdziesiątych i w roku 1990.

Wszystkie te różnice można, jak się wydaje, interpretować jako przejaw bardziej aktywnego podejścia do studiów, pewnych przemian w przyjętej strategii edukacyjnej, a także jako sygnał zmiany w sferze dążeń zawodowych.

W badaniu przeprowadzonym wśród studentów w roku 1992 podjęliśmy próbę weryfikacji techniki badania motywów studiowania stosowanej w ubiegłych latach. Zadałyśmy sobie pytanie, czy obraz wynikający z odpowiedzi na **zamknięte** pytanie ankiety, w którym zwarte są motywy, formułowane od kilkunastu lat niezmiennie przez badaczy, jest rzeczywiście jednoznaczny. Respondenci dokonywali wyboru spośród motywów gotowych, zaprezentowanych („podpowiadanych”) przez autorów badania. Nie rezygnując z powtórzenia w naszej ankiecie pytania o zamkniętych kategoriach, zadałyśmy studentom pytanie otwarte: *Czym przede wszystkim kierowałaś się wybierając studia?*

Trudno przesądzić, w jakim stopniu udała się ta próba weryfikacji techniki badania motywów podejmowania studiów; można jednak zdecydowanie stwierdzić, że w odpowiedzi na pytanie otwarte uzyskałyśmy odmienny obraz motywów podejmowania studiów branych pod uwagę przez respondentów.

Badani, samodzielnie formułując odpowiedzi, najczęściej wskazywali na różnorodne motywy intelektualne, którymi kierowali się podejmując studia. Motywy takie (względy intelektualne, zainteresowania, chęć pogłębienia wiedzy, kontynuowania nauki, nauczania się języków obcych itp.) wymienia 50% studentów pierwszego i 55% studentów czwartego roku. Nie odbiega to znacznie od liczby wskazań tych motywów w pytaniu zamkniętym, ale lokuje tę kategorię motywów na pierwszym miejscu (podczas gdy motywy o tym charakterze w pytaniu zamkniętym były umieszczone we wszystkich poprzednich porównywanych badaniach na miejscu trzecim).

Motywy dotyczące oczekiwań związanych z zawodem i pracą (powody związane z zawodem, „zawód, który wybrałem można wykonywać jedynie po studiach”, „chęć podniesienia/zdobycia kwalifikacji zawodowych”, „studia są drogą do ciekawej, twórczej pracy”, „po studiach łatwiej znaleźć pracę”) wskazywane są przez 37% studentów pierwszego i 33% studentów czwartego roku – lokuje to tę grupę motywów na drugim miejscu.

W pytaniu otwartym badani dalej wymieniają kolejno: „studia jako droga do uzyskania dyplomu”, motywy o charakterze finansowym, dążenie do uniknięcia służby wojskowej, motywy o charakterze środowiskowym.

Przedłużenie młodości, atrakcyjność życia studenckiego, odsunięcie okresu pracy i stabilizacji, jako motywy podjęcia studiów, w pytaniu otwartym pojawiają się w odpowiedziach 9% studentów pierwszego i 10% czwartego roku. Lokuje to motywy tego typu na siódmym miejscu wśród werbalizowanych przez studentów pierwszego roku i na piątym wśród wymienianych przez respondentów z czwartego roku. Jest to obraz zasadniczo różny od uzyskanego w pytaniu zamkniętym: motyw ten w pytaniu zamkniętym (wybierany z listy **zaproponowanej**

przez autorów badania) we wszystkich cytowanych w tym artykule badaniach wskazywało ponad 60% studentów, co lokowało go zawsze na pierwszym miejscu.

Nie wdając się w skomplikowane rozważania metodologiczne w kwestii koniecznych różnic w interpretowaniu odpowiedzi na pytania otwarte i zamknięte zadane w ankietach, chciałabym podkreślić, że częste wskazywanie w pytaniu zamkniętym motywów związanych z przedłużeniem młodości i odsunięciem stabilizacji nie musi świadczyć o **wadze**, którą respondenci przywiązują do tego motywu. Biorąc pod uwagę analizę odpowiedzi na pytanie otwarte, należałoby uznać go za dość istotny, ale tylko **towarzyszący** innym.

Podsumowując warto podkreślić, że studenci podejmujący naukę w szkołach wyższych i studiujący w nich w okresie intensywnej przemiany przywiązują dużą wagę do znaczenia studiów dla własnego rozwoju intelektualnego, częściej niż w ubiegłych latach wybierają studia aspirując do osiągnięcia pożądanej pozycji społecznej (przekonani, że ukończenie studiów przesądza o przynależności do inteligencji), częściej niż dotychczas postrzegają studia jako drogę do wykonywania pożądanego zawodu oraz uzyskania możliwości uzyskania ciekawej, zgodnej z kwalifikacjami, twórczej pracy. Częściej także są przekonani, że studia stworzą im w przyszłości szansę osiągnięcia samodzielności w pracy, stanowisk kierowniczych i wysokiego standardu materialnego.

Praca w czasie studiów

Wiedzę o rynku pracy, o możliwościach i perspektywach zatrudnienia po studiach badani studenci czerpią z różnych źródeł. Nieliczni podejmują samodzielne, celowe działania, aby uzyskać potrzebne im informacje. Dość powszechną formą pozwalającą na uzyskanie wiedzy na ten temat jest podejmowanie pracy już w trakcie studiów. Decydując się na pracę zarobkową, studenci najczęściej wykonują zadania nie wymagające kwalifikacji, na ogół nie związane ze studiowaną dyscypliną – jednak uczestnictwo w pracy może zasadniczo wzbogacić ich zasób wiedzy o zasadach funkcjonowania rynku pracy, o mechanizmach działania zatrudniających ich instytucji, pomóc w nabraniu niezbędnego doświadczenia, przydatnego w przyszłości.

W ostatnich latach studenci podejmują pracę zarobkową znacznie częściej niż ich koledzy badani w latach osiemdziesiątych (tabele 2 i 3).

Tabela 2

Praca w czasie studiów. Porównanie wyników drugiego etapu badań panelowych przeprowadzonych w 1986 r. na IV roku studiów oraz wyników badania z roku 1992 (w %)

Praca w czasie studiów	1986	1992	
	IV rok (N = 903)	I rok (N = 581)	IV rok (N = 378)
Nie pracował	32	31	13
Dorywczo	35	35	50
W czasie wakacji	28	33	33
Systematycznie	5	8	23

Tabela 3

Podjęcie pracy przez studentów (w stosunku do ogólnej liczby studentów, którzy pracują). Porównanie wyników drugiego etapu badań panelowych przeprowadzonych w 1986 r. na IV roku studiów oraz wyników badania z roku 1992 (w %)

Pracował	1986	1992
	IV rok (N = 328)	I rok (N = 458)
Jeszcze w szkole średniej	23	47
Między szkołą a studiami	18	30
W czasie studiów	73	9

Połowa studentów IV roku pracuje dorywczo, prawie 1/4 systematycznie. Pracę podejmują też studenci, którzy dopiero rozpoczęli studia (studenci I roku w 1992 r. pracowali częściej niż studenci IV roku w latach osiemdziesiątych). Najmłodszy studenci badani w 1992 r. rozpoczęli pracę zarobkową znacznie wcześniej niż ich starsi koledzy. Prawie połowa pracujących studentów I roku zarabiała już w szkole średniej, blisko 1/3 – między studiami a szkołą średnią (odpowiednie odsetki studentów IV roku podejmujących pracę przed studiami wynoszą 23 i 18).

Studenci czasem podejmują pracę, aby podreperować sytuację finansową rodziny (13% studentów pierwszego i 20% czwartego roku), często zarabiają, aby zrealizować jakiś konkretny cel (odpowiednio 29% i 28%), dość liczni pracują, aby zapewnić sobie poczucie niezależności (odpowiednio 1/4 i 1/3).

Pracę zarobkową nieco częściej podejmują mężczyźni oraz studenci, których ojcowie mają wyższe wykształcenie; nie ma natomiast wyraźnego, statystycznie istotnego związku między sytuacją materialną rodzin badanych studentów a podejmowaniem przez nich pracy zarobkowej. Pracujący studenci nieco częściej niż ich nie pracujący koledzy spodziewają się korzystnych zmian w przyszłości, także nieco częściej sądzą, że po studiach uda się im uzyskać taką pracę, na jakiej im zależy. Wśród pracujących studentów czwartego roku jest nieco więcej osób, które przemiany związane z transformacją postrzegają w kategoriach szansy niż badanych traktujących zmiany jako zagrożenie.

Te wszystkie (dość słabo) zarysowujące się zależności skłaniają do postawienia nie dającej się w pełni zweryfikować hipotezy, że podejmowanie pracy zarobkowej przed studiami oraz w trakcie nauki w szkole wyższej jest związane raczej z większą aktywnością i mobilnością badanych, dążeniem do uzyskania niezależności materialnej już w okresie studiów, rzadziej natomiast wynika z materialnej konieczności.

Oczekiwania związane z pracą

U podłoża wyboru zawodu, rodzaju pracy po studiach leżą zwykle różnorodne motywacje. Praca może być drogą samorealizacji, zaspokojenia swoich zainteresowań, rozładowania dążenia do aktywności, samodzielności lub spokojnego i mało absorbującego funkcjonowania. Dzięki odpowiedniemu wyborowi pracy można osiągnąć pożądany prestiż i pozycję społeczną, być potrzebnym, docenianym i nagradzonym. Praca może też być traktowana instrumentalnie,

jako środek do realizacji innych, pozazawodowych celów – osiągnięcia pożądanego statusu materialnego, zyskania możliwości uprawiania innej, pozazawodowej działalności. Wybór zawodu, charakteru pracy zależy od hierarchii przyjętych, ukształtowanych wcześniej lub kształtujących się wartości.

Wyniki zrealizowanych badań (a także badań prowadzonych w przeszłości) wskazują, że studenci przywiązują wagę do wielu z tych różnorodnych, ale nie wykluczających się walorów pracy. Pytałyśmy badanych, w jakiej mierze, wybierając zawód, kierowaliby się wymienionymi w pytaniu względami.

Tabela 4

Czynniki decydujące o wyborze przyszłej pracy. Porównanie wyników badań panelowych przeprowadzonych w 1983 r. na I roku studiów, w 1986 r. na IV roku studiów oraz wyników badania z roku 992 (w %)

Możliwość wykonywania pracy	1983	1986	1992	
	I rok (N = 1147)	IV rok (N = 1147)	I rok (N = 581)	IV rok (N = 378)
Interesującej	91	92	86	87
Zgodnej z kwalifikacjami	–	–	75	83
Zapewniającej wysokie zarobki	58	65	70	80
Samodzielnej	70	69	71	72
Pewnej, dającej stałe zatrudnienie	–	–	67	64
Takiej, w której wkład pracy będzie należycie oceniony	–	–	66	66
Dającej szanse wyjazdów zagranicznych	54	63	58	55
Dającej szanse stałego dokończalania, rozwoju	54	77	54	54
Zapewniającej dobre kontakty ze współpracownikami	–	–	50	55
Spótecznie użytecznej	67	59	47	47
W nie normowanym czasie pracy	–	–	45	51
Spokojnej, nie stwarzającej problemów	25	29	36	42
Odpowiedzialnej	43	42	42	25

W ciągu ostatnich lat hierarchia pożądaných cech przyszłej pracy uległa nieznacznym tylko zmianom (tabela 4). Studenci badani w latach osiemdziesiątych pragnęli przede wszystkim pracy interesującej, pozwalającej na dalszy rozwój w wybranej dziedzinie, samodzielnej. Także studenci „czasu transformacji” największą wagę przypisują temu, aby praca była interesująca, zgodna z kwalifikacjami (ten czynnik nie był wymieniany w badaniach prowadzonych w latach osiemdziesiątych), cenią zatrudnienie zapewniające wysokie zarobki i samodzielność w pracy.

Dla studentów badanych w roku 1992 istotna jest stałość pracy, chcieliby też, aby ich wkład pracy został należycie oceniony. Jeśli porównamy ich wybory z wyborami respondentów z lat osiemdziesiątych – rzadziej przywiązują wagę do społecznej użyteczności pracy, mniej zależy im na tym, aby praca była odpowiedzialna. Różnice są nieznaczne zarówno wtedy, gdy mówimy o hierarchii pożądaných walorów pracy, jak i o zróżnicowaniu procentowym dotyczącym liczb dokonywanych wyborów.

Poglądy badanych studentów są dość jednorodne; ich charakter – postrzeganie zmian systemowych zachodzących w Polsce w kategoriach zagrożenia lub szansy – nie różnicuje respondentów w statystycznie istotnym stopniu.

Studenci IV roku nieco częściej przywiązują wagę do możliwości osiągnięcia w przyszłej pracy wysokich zarobków, istotniejsza jest dla nich przy wyborze zawodu zgodność pracy z kwalifikacjami uzyskanymi na studiach, nieco rzadziej niż ich młodsi koledzy cenią sobie pracę odpowiedzialną.

W pracy zawodowej po studiach chcieliby uniknąć przede wszystkim: konfliktów ze zwierzchnikami i współpracownikami (21% studentów I roku i 30% studentów IV roku), nudy (odpowiednio: 13% i 16%), stresów (13% i 8%), złego traktowania (9% i 13%), niskich zarobków i podporządkowania. Wyraźnie najistotniejsze są dla nich dobre kontakty ze współpracownikami i przełożonymi.

Co decyduje o powodzeniu w pracy zawodowej?

Studenci badani w roku 1992 byli przekonani, że o powodzeniu w pracy zawodowej decydują przede wszystkim: własna inicjatywa i przedsiębiorczość (88%), własna, solidna praca (82%) i znajomość języków obcych (81%). Tak ukształtowana hierarchia czynników różni się dość zasadniczo od podobnej hierarchii, którą można było zbudować, analizując wyniki badań przeprowadzonych w latach 1987 i 1990 (tabela 5).

Tabela 5

Czynniki decydujące o powodzeniu w pracy zawodowej. Porównanie wyników badań *Student '87, Student '90* oraz badania z roku 1992 (w %)

Czynniki	1987 (N = 4188)	1990 (N = 779)	1992 (N = 959)
Własna inicjatywa, przedsiębiorczość	70	81	88
Własna, solidna, rzetelna praca	33	54	82
Znajomość języków obcych	–	–	81
Poziom wykształcenia ogólnego	–	–	73
Dobre układy, znajomości	87	68	49
Wysokie kwalifikacje zawodowe	52	70	40
Przypadek	34	42	36
Dobre wyniki w studiach	–	8	28
Posłuszeństwo wobec przełożonych	53	29	30
Pozycja rodziny, poparcie finansowe	–	–	23
Postawa religijna	–	–	6
Przynależność partyjna	72	17	6

W poprzednich latach studenci przywiązywali co prawda pierwszorzędną wagę do własnej inicjatywy i przedsiębiorczości (odsetki osób wskazujących na wagę tego czynnika były niższe: 81 w roku 1990 i 70 w roku 1987), ale na kolejnym miejscu wśród czynników zapewniających powodzenie lokowali „dobre układy i znajomości”.

W ciągu kilku lat bardzo wyraźnie zmieniło się przekonanie o znaczeniu, jakie dla powodzenia w zawodzie ma „własna, solidna, rzetelna praca” (na rolę „własnej, solidnej pracy” jako czynnika

decydującego o powodzeniu w zawodzie wskazuje 88% studentów w roku 1992, 54% w roku 1990 i 33% w roku 1987). Badani ostatnio studenci znacznie częściej wskazują na rolę dobrych wyników w nauce dla powodzenia w pracy zawodowej po studiach (28% w roku 1992 i 8% w roku 1990).

Studenci badani w latach ubiegłych, szczególnie w roku 1987, byli często przekonani, że o powodzeniu w zawodzie decydują znajomości i dobre układy, przynależność partyjna, postuszeństwo wobec przełożonych.

Porównanie wyników badania przeprowadzonego w roku 1992 z wynikami badań realizowanych w ubiegłych latach wskazuje wyraźnie, że studenci „okresu transformacji” powodzenie w pracy zawodowej wiążą przede wszystkim z czynnikami **merytorycznymi i zależnymi od nich samych** (takimi jak: przedsiębiorczość, inicjatywa, rzetelna praca, znajomość języków obcych, poziom wykształcenia ogólnego). Znacznie rzadziej (różnice procentowe sięgają kilkudziesięciu punktów) są przekonani, że powodzenie to zależy od czynników pozamerytorycznych i niezależnych od nich (takich jak: dobre układy i znajomości, przypadek, postuszeństwo wobec przełożonych, poparcie oraz pozycja finansowa rodziny, postawa religijna i przynależność partyjna).

Plany związane z pracą po studiach

Studenci, zarówno rozpoczynający, jak i kończący naukę, dość sceptycznie oceniają swą wiedzę na temat możliwości pracy po studiach. Nieliczni tylko sądzą, że są dobrze zorientowani w tej kwestii, większość twierdzi, że „trochę się orientuje”. Dotyczy to studentów badanych w roku 1992 i w latach osiemdziesiątych. Brak wiedzy rzadko skłania ich do samodzielnych kroków prowadzących do uzyskania pożądaných informacji. Respondenci uczestniczący w ostatnich badaniach czynią to nieco częściej niż studenci w latach osiemdziesiątych, ale być może nowe i ulegające stałym zmianom warunki na rynku pracy powodują, że ich zabiegi są mało skuteczne.

Respondenci zamierzają po studiach przeważnie podjąć pracę zawodową (częściej deklarują taką chęć studenci badani w roku 1992 niż studenci z lat osiemdziesiątych). Stosunkowo liczna grupa ostatnio badanych studentów chciałaby kontynuować naukę studiując na innym kierunku lub podejmując studia doktoranckie – dotyczy to przede wszystkim respondentów będących na pierwszym roku. Warto zauważyć, że studenci w latach osiemdziesiątych, znacznie częściej niż „studenci okresu transformacji”, jeszcze na czwartym roku nie mieli nawet ogólnie sprecyzowanych planów zawodowych.

Swoje plany zawodowe studenci wiążą przede wszystkim ze studiowaną dyscypliną, choć wśród badanych w 1992 r. było wiele osób, które zarówno na pierwszym, jak i na czwartym roku rozpatrywały także inne możliwości. Studenci badani ostatnio częściej niż respondenci z lat osiemdziesiątych nie są w stanie określić, czy chcieliby wykonywać pracę związaną ze studiowaną dyscypliną.

W ciągu lat dzielących porównywane przedsięwzięcia badawcze istotnym zmianom uległy dążenia studentów związane z preferowanym stanowiskiem pracy. W latach osiemdziesiątych kilkanaście procent badanych chciało pracować na „szeregowym stanowisku”, około 1/3 liczyła na zajęcie stanowisk kierowniczych. Tylko nieliczni respondenci wskazywali, że chcieliby pracować „na swoim”. Preferencje studentów badanych w roku 1992 są zupełnie inne. Minimalny odsetek (3) studentów dąży do pracy na „szeregowym stanowisku”, kilkanaście procent aspiruje do objęcia stanowisk kierowniczych. **Studenci „okresu transformacji” cenią sobie nade**

wszystko samodzielność. Wyrażając to przekonanie, ponad 50% studentów pierwszego i ponad 60% czwartego roku wybiera określenie *chcę być samodzielny*, 26% (zarówno pierwszego, jak i czwartego roku) używa sformułowania *chciałbym pracować na swoim*. Znamienne, że badani w latach osiemdziesiątych znacznie częściej niż respondenci z roku 1992, zarówno na pierwszym, jak i na czwartym roku nie mieli wyrobionego zdania co do preferowanego przez siebie stanowiska (tabela 6).

Tabela 6

Dążenia studentów związane ze stanowiskiem pracy. Porównanie wyników badań panelowych przeprowadzonych w 1983 r. na I roku studiów, w 1986 r. na IV roku studiów oraz wyników badania z roku 1992 (w %)

Dążenia	1983	1986	1992	
	I rok (N = 985)	IV rok (N = 903)	I rok (N = 581)	IV rok (N = 378)
Praca na szeregowym stanowisku	12	13	3	3
Praca na stanowisku kierowniczym	27	31	15	15
Samodzielność	–	–	54	64
Praca „na swoim”	20	2	26	26
Trudno powiedzieć	41	37	12	6

Do zajęcia stanowisk kierowniczych najczęściej aspirują studenci SGH (23%), najrzadziej – Akademii Medycznej (7,1%). Na samodzielności w pracy zależy przede wszystkim studentom Uniwersytetu. Także studenci SGH najczęściej chcieliby pracować „na swoim”, najrzadziej do tego wyboru skłaniają się studenci UW. Stanowiska kierownicze częściej pociągają mężczyzn, kobiety wybierają raczej samodzielność w pracy.

Tylko nieliczni studenci, pytani o instytucje, w których chcieliby pracować, wybierają firmy państwowe (12% respondentów z pierwszego i 13% z czwartego roku). Blisko 1/3 chciałaby pracować w dużych firmach prywatnych, kilkanaście procent badanych dąży do podjęcia pracy w małych prywatnych firmach, ponad 30% najchętniej podjęłoby pracę we własnych lub rodzinnych przedsiębiorstwach. W firmach państwowych najczęściej chcieliby pracować studenci UW, najrzadziej SGH (odpowiednio 17% i 7%), praca w dużych prywatnych firmach jest najbardziej atrakcyjna dla studentów SGH, najmniej – dla respondentów studiujących na SGGW, o pracy we własnych przedsiębiorstwach najczęściej myślą studenci SGH (38%) najrzadziej Uniwersytetu (19%).

Badani studenci są przekonani, że uda się im zrealizować aspiracje związane z pracą zawodową. Pytani o przyczyny swego optymizmu, najczęściej odpowiadają, iż wierzą we własne możliwości lub są przekonani, że do czasu, kiedy ukończą studia wzrośnie zapotrzebowanie na specjalistów o takich właśnie kwalifikacjach.

Zakończenie

Badania przeprowadzone w końcu 1992 r. wskazują, że **zachodzące i zapowiadane w Polsce zmiany studenci postrzegają raczej jako szansę niż zagrożenie** – dotyczy to przede wszystkim przeobrażeń zachodzących w sferze gospodarczej, a więc tych, które będą miały istotne

i bezpośrednie znaczenie dla ich powodzenia lub klęski w pracy zawodowej. Zdecydowana większość respondentów jako szansę traktuje wprowadzenie do gospodarki praw rynku i konkurencji; prywatyzację przedsiębiorstw; silne, zależne od wkładu pracy różnicowanie zarobków; zwalnianie nieefektywnych pracowników; dopuszczenie obcego kapitału.

Badani sądzą, że w wyniku transformacji zyskają przede wszystkim ludzie rozporządzający kapitałem, ale także osoby przedsiębiorcze, energiczne, pracowite i wykształcone; siebie zaś lokują właśnie w tej ostatniej grupie. Ich optymizm nie jest bezkrytyczny – dostrzegają dystans wyraźnie oddzielający Polskę okresu transformacji od „dobrze zorganizowanego państwa”, w którym unormowane są już sprawy teraz właśnie ulegające przekształceniom w naszym kraju. Spodziewają się dla siebie zarówno zmian korzystnych, jak i niekorzystnych, ale te ostatnie traktują jako nieunikniony koszt pożądaných i akceptowanych przeobrażeń.

Akceptacja zmian pozostaje w istotnym związku z przekształceniami, jakie w ostatnich latach dokonały się w sferze motywów, którymi kierują się badani podejmując decyzję o studiowaniu oraz w ich dążeniach zawodowych.

Młodzi ludzie wstępując na studia liczą na rozwój intelektualny – a przecież właśnie osoby wykształcone mają, ich zdaniem, większą niż inni szansę na sukces w tworzących się dziś warunkach społecznych i ekonomicznych. W momencie podejmowania decyzji o studiowaniu, ważny jest dla nich zawód, który wybrali oraz fakt, że studia zapewnią im przynależność do warstwy inteligencji.

Badani studenci są najczęściej przekonani, że o **powodzeniu w pracy zawodowej zadecydują przede wszystkim czynniki merytoryczne** (wysokie kwalifikacje, poziom wykształcenia ogólnego, znajomość języków obcych) i **czynniki zależne od nich samych** – inicjatywa, przedsiębiorczość, solidna, rzetelna praca.

Przewidując swe losy zawodowe często są optymistami, sądzą, że uda się im zdobyć i utrzymać taką właśnie pracę, na jakiej im zależy, swój optymizm wiążą często z przekonaniem, że dopną celu, bo jest on dla nich szczególnie ważny, wierzą, że ludzie wykształceni nie będą mieli w przyszłości problemów ze znalezieniem satysfakcjonującej ich pracy.

Samodzielność, a także praca „na swoim”, we własnych przedsiębiorstwach, jest najcenniejszą cechą przyszłej pracy dla bardzo licznej grupy badanych.

Podkreślane przez wielu respondentów dążenie do samodzielności wydaje się szczególnie cenne z punktu widzenia możliwości ich przyszłego wpływu na procesy pożądaných przemian w skali makro. „W społeczeństwach industrialnych, gdzie praca jest centralnym aspektem życia ludzkiego, praktyka zawodowa, która ułatwia lub utrudnia samosterowność, zaczyna przenikać ludzkie poglądy nie tylko na pracę, lecz również poglądy na świat i samego siebie. Praca zapewniająca samosterowność sprzyja niezależnemu myśleniu i inicjatywie, przyczynia się do rozszerzenia ludzkich poglądów na rzeczywistość” (Krężlewski 1990, s. 171).

Jeżeli uzyskane wyniki nie są jedynie deklaracjami postaw, jeśli są sygnałem systematycznych, choć jeszcze niezbyt radykalnych przemian w sferze rzeczywistych dążeń i przyjętych strategii zawodowych studentów, to przewidywania co do kierunku i charakteru wzajemnych powiązań między postawami przyszłej inteligencji a powodzeniem przemian w skali makro powinny być optymistyczne.

Literatura

Jastrzęb-Mrozicka M., Świerzbowska-Kowalik E.

Uwarunkowania dydaktycznej i pozadydaktycznej aktywności studentów. Raport z badań panelowych 1983-1987. Warszawa: Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, maszynopis.

Kręzlewski J. 1990

Spoleczne uwarunkowania przedsięwzięciowych i roszczeniowych zachowań ludzi. W: J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski (red.): *Orientacje społeczne jako element mentalności.* Poznań: NAKOM.

Kulpińska J., Najduchowska H., Jastrzęb-Mrozicka M., Wnuk-Lipińska E. 1992

Studenci okresu przełomu. Raport z badań „Student 1987-1990”. Warszawa: PWN.

Marody M. 1991

Działania jednostek a system społeczny. W: M. Marody (red.): *Co nam zostało z tych lat ... Społeczeństwo polskie u progu zmiany systemowej.* Londyn: Aneks.

Najduchowska H., Wnuk-Lipińska E. 1992

Dekadencja. Edukacja i perspektywy życiowe studentów. Raport z badań „Student 1987”. Warszawa: PWN.

Poleszczuk J. 1991

Praca w systemie gospodarki planowej. W: M. Marody (red.): *Co nam zostało z tych lat ... Społeczeństwo polskie u progu zmiany systemowej.* Londyn: Aneks.

Rychard A. 1993

Społeczeństwo w transformacji. „Społeczeństwo Otwarte”, nr 5.

REFORMY W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Jerzy Gąsiorowski Niektóre problemy zawodowego szkolnictwa wyższego w Polsce

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tadeusz Lewowicki Kilka uwag o teorii i praktyce edukacji nauczycielskiej

W artykule przedstawione zostały – na tle wyróżnionych przez Autora ujęć koncepcji edukacji nauczycielskiej – najistotniejsze problemy kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Poddano w nim analizie możliwe – i dające się już dziś zaobserwować – skutki oderwania praktyki kształcenia od teorii pedeutologicznych, zwłaszcza w sytuacji, gdy o przyjmowanych modelach często decydują grupy ludzi nie

znających tych teorii. Taki stan może prowadzić do dominacji wiedzy potocznej bądź środowiskowych partykularyzmów. Praktyka edukacji nauczycielskiej została przedstawiona w aspekcie funkcjonujących od lat – w ocenie Autora często już mało przydatnych – rozwiązań programowych, metodycznych i organizacyjnych; lokalnych warunków poszczególnych typów uczelni oraz zakłóceń będących udziałem okresu transformacji wszystkich sfer życia społecznego.

Okres żywiołowych zmagania o sens, metody i formy edukacji nauczycielskiej, któremu towarzyszy wiele zjawisk negatywnych, niesie również poszukiwania nowych rozwiązań. Autor zwraca uwagę na podejmowane próby nakreślenia modelu przyszłościowego, wizji modelu zróżnicowanej edukacji nauczycielskiej, przypisując w tym procesie ważną rolę społeczności pedagogów zajmujących się teorią i praktyką kształcenia nauczycieli.

Kwestie teorii i praktyki przygotowywania nauczycieli do pracy zawodowej są przedmiotem odwiecznych dyskusji, analiz i rozmaitych rozterek (por. np. Okoń 1962; Okoń 1993). Wciąż trwają poszukiwania rozwiązań problemów edukacji nauczycielskiej. W zmieniającej się rzeczywistości społecznej i oświatowej pojawiają się nowe potrzeby, wyzwania, często też trudności i wątpliwości. Przemiany ustrojowe oraz skumulowane kryzysy (społeczne, gospodarcze, edukacyjne, kryzys dominującej dotąd racjonalności i in. – por. Kwiecieński 1992; Kwiecieński, Witkowski 1990) wymuszają próby określenia modelu (modeli) kształcenia nauczycieli w skomplikowanych warunkach dokonujących się przeobrażeń. Próby takie są czynione, ale wizja wspomnianego modelu (czy modeli) nie wydaje się klarowna. Znajdujemy się w okresie dość żywiołowych zmagania o sens, treści, metody i formy edukacji nauczycielskiej. Niniejszy szkic poświęcony jest przedstawieniu niektórych ważnych obszarów i wyznaczników owych zmagania o przyszłość kształcenia, a także doksztalcenia, doskonalenia oraz rekwalifikacji zawodowej nauczycieli¹.

Koncepcje edukacji nauczycielskiej

Jednym z podstawowych obszarów dyskusji powinny być sprawy ogólnej koncepcji edukacji nauczycielskiej. Niestety, próby naprawy czy rozumnego modelowania kształcenia nauczycieli nazbyt rzadko oparte są na wiedzy o istniejących koncepcjach i skutkach ich wykorzystywania. Wszakże analiza niemałego już dorobku pedeutologów pozwala na wyodrębnienie przynajmniej kilku typowych koncepcji tej edukacji. W odniesieniu do kształcenia nauczycieli formułowanych jest – jak się wydaje – sześć dominujących ujęć².

Po pierwsze, edukację nauczycielską wiąże się z wyposażeniem kształconych w możliwie bogatą wiedzę ogólną. Nauczyciel – w myśl takiego widzenia jego edukacji – powinien uzyskać wielostronną wiedzę, być w wyniku studiów człowiekiem o dużej erudycji, solidnym wykształceniu ogólnym. Wykształcenie to ma stać się podstawowym czynnikiem powodzenia w pracy zawodowej. Tę koncepcję można określić jako – skrótowo rzecz ujmując – ogólnokształcącą.

¹ Tekst ten opieram na: Lewowicki 1994b.

² Niżej przedstawione koncepcje przywołuję również m.in. w: Lewowicki 1993b; Lewowicki 1994a.

Po drugie, od edukacji nauczycielskiej oczekuje się, że ludziom przygotowującym do tego trudnego zawodu nie tyle da ogólną wiedzę, ile ukształtuje pożądane w tym zawodzie postawy, pomoże w rozwinięciu zainteresowań, zdolności, motywacji. To nie wykształcenie traktowane jako zasób wiedzy, lecz ukształtowanie osobowości nauczyciela uznawane jest za podstawowy cel tej edukacji. Nauczyciel powinien stawać się indywidualnością, a także – co może jeszcze ważniejsze – wzorem osobowym, osobą godną naśladowania i budzącą chęć naśladowania. O tak pojmowanej edukacji mówi się niekiedy, że ma charakter personalistyczny – skierowany na osobę nauczyciela.

Po trzecie, w edukacji nauczycielskiej widzi się szansę na zdobycie (czy ukształtowanie) rozmaitych sprawności, które mogą się przydać w codziennej pracy zawodowej. Sprawności te, ich repertuar i biegłość w posługiwaniu się nimi, wydają się wyznaczać szanse powodzenia zawodowego. Jest to pragmatyczne, właśnie sprawnościowe, ujęcie edukacji nauczycieli.

Po czwarte, wraz z postępującą specjalizacją nauki oraz koniecznością wyboru obszarów wiedzy poznawanej i przekazywanej ukształtowały się dążenia do specjalistycznego kształcenia nauczycieli – kształcenia stosunkowo wąskiego, lecz dającego wiedzę pogłębioną. W tym wypadku edukacja zostaje niejako podporządkowana koncepcji kształcenia specjalistycznego.

Po piąte wreszcie, wobec zmienności wiedzy i zawodności wyćwiczonych sprawności zawodowych, nadzieje na dobre przygotowanie do zawodu nauczycielskiego i do życia w ogóle upatruje się w opanowaniu sposobów dostrzegania, określania i rozwiązywania czy pokonywania różnych problemów, trudności, przeszkód (które często jeszcze nie są znane i oczekiwane, lecz mogą się pojawić w rozmaitych sytuacjach życiowych): Jest to swoiste przygotowanie do nieznannej przyszłości, przygotowanie do rozwiązywania problemów – przez nauczycieli i ich uczniów. Ten rodzaj edukacji nauczycielskiej kojarzy się z koncepcją edukacji problemowej, używa się również nazwy edukacji progresywnej.

Zrozumiałą tęsknotą teoretyków i praktyków kształcenia nauczycieli jest – i to występuje jako szósta już wizja edukacji – wielostronne przygotowanie, a więc obejmujące m.in. także elementy omówionych wyżej typów kształcenia. Koncepcja wielostronnej edukacji nauczycielskiej jest zapewne najbliższa założonemu modelowi wykształcenia idealnego, ale też chyba najtrudniejsza do zrealizowania.

Koncepcje te – przypomnijmy: edukacji ogólnokształcącej, personalistycznej, pragmatycznej (nazywanej także kompetencyjną), specjalistycznej, progresywnej i wielostronnej – określają podstawowe sposoby ujmowania obrazu dominujących celów kształcenia nauczycieli. W różnych propozycjach i rozważaniach pedeutologicznych można niekiedy spotkać inne nazwy poszczególnych koncepcji, a także połączenia niektórych koncepcji. Na przykład H. Kwiatkowska (1988) wyodrębnia trzy podstawowe orientacje edukacji nauczycielskiej: technologiczną, humanistyczną i funkcjonalną, które w znacznym stopniu dadzą się skojarzyć z wymienioną uprzednio typologią koncepcji.

Jak już wspomniałem, w praktyce kształcenia nauczycieli raczej rzadko bierze się pod uwagę wymienione koncepcje. O przyjmowanych modelach edukacji decydują zazwyczaj grupy ludzi nie znających tych koncepcji. Ubocznym skutkiem procesów demokratyzacji stają się rozmaite decyzje kolegialnych organów akademickich: senatów, rad wydziałów, które kierują się własnymi doświadczeniami, interesami środowiskowymi czy potoczną wiedzą.

Na tym tle odżywiają spory dotyczące wizji edukacji nauczycielskiej. Pedagodzy coraz silniej upominają się o rozstrzygnięcia kompetentne, nawiązujące do teorii kształcenia nauczycieli i umożliwiające formowanie spójnych modeli edukacji nauczycielskiej. Przykładem swoistej re-

animacji ruchu na rzecz profesjonalnie kształtowanej edukacji nauczycielskiej było pierwsze od lat seminarium skupiające przedstawicieli środowisk pedagogicznych (w tym pedeutologów, znawców systemów oświatowych, dydaktyków), związkowych i administracji oświatowej (MEN, nadzór pedagogiczny), a także nauczycieli. Ten „okrągły stół” w sprawach kształcenia nauczycieli odbył się w październiku 1993 r. w Warszawie. Odżywają dyskusje w środowiskach akademickich, czego przykładami są z kolei m.in. konferencja opolska – przygotowana w 1993 r. przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną – oraz cykl seminariów organizowanych przez Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Kazimierzu Dolnym³.

Praktyka edukacji nauczycielskiej

Praktyka kształcenia nauczycieli po części wyznaczana zostaje tradycją i funkcjonującymi od lat – dziś już często mało przydatnymi – rozwiązaniami programowymi, metodycznymi i organizacyjnymi, po części zaś lokalnymi warunkami poszczególnych uczelni. W przypadku wyższych szkół pedagogicznych zachowywane są proporcje (różnie określane) między blokami wiedzy ogólnokształcącej, ogólnopedagogicznej i specjalistyczno-metodycznej. Podtrzymywane jest dążenie do łączenia teorii z praktyką (stosunkowo niezłe rozbudowane są praktyki studentów, prowadzi się rozmaite zajęcia o charakterze warsztatowym itp.). W przypadku innych uczelni – szczególnie uniwersyteckich – zakres przygotowania pedagogiczno-psychologicznego ulega drastycznemu ograniczaniu. Zagrożone są (lub łamane) zasady kształcenia pedagogicznego, nie przestrzega się nawet wymogu realizacji tzw. bloku przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych (w wymiarze 270 godzin). Zajęcia wypełniające ów „blok” przedmiotów często odbiegają od kwestii pracy zawodowej nauczycieli.

Taki stan rzeczy znacznie utrudnia przygotowanie kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Nie sposób mówić o klarownym modelu czy jasno określonych modelach edukacji nauczycielskiej. Teoriom pedeutologicznym oraz koncepcjom kształcenia nauczycieli odpowiada – trawestując znane powiedzenie – szyderczy chichot praktyki edukacyjnej, chaos oraz żywiołowa gra interesów, intencji i kompetencji, a także hochsztaplerstwa w akademickim „opakowaniu”.

Kłopoty edukacji nauczycielskiej są potęgowane przez wciąż utrzymującą się instytucjonalizację i etatyzację szkolnictwa wyższego. Konieczność potwierdzania własnej racji bytu poprzez znalezienie się w wykazie realizatorów godzin dydaktycznych (wypełnianie tzw. pensum, zasady zatrudniania i rozliczania za pracę w uczelni – wiązanie etatu z pensum itp.) zachęca nauczycieli akademickich do większej troski o zachowanie potrzebnych zajęć (godzin) niż starań o zmiany w modelu kształcenia.

Z kolei wymagania dotyczące awansów naukowych kierują uwagę nauczycieli akademickich na kwestie często odległe od treści kształcenia pedagogicznego, przydatnych w pracy nauczycielskiej. Treści kształcenia pedagogicznego ulegają osobliwej mumifikacji. Fałszywe ambicje zbliżenia edukacji nauczycielskiej do nauki (teorii) prowadzą z reguły do przekazywania studentom głównie wiedzy o pedagogice, a nie o możliwościach wielostronnego wykorzystywania teorii w praktyce. Kształcenie nauczycieli w zbyt dużym stopniu pozostaje (staje się?) encyklopedyczne, mało funkcjonalne.

³ Po każdym z tych spotkań zostały wydane tomy prac zbiorowych traktujące o wybranych kwestiach edukacji nauczycielskiej.

Tradycyjne słabości edukacji nauczycielskiej – m.in. wspomniane podejście encyklopedyczne, słaba więź z praktyką, zbyt mała funkcjonalność zdobywanej wiedzy, parcjalność i powierzchowność – wzmacniane są obecnie skutkami nasilającego się chaosu, rozbitcia systemu doskonalenia zawodowego, rozproszenia odpowiedzialności za kształcenie i doskonalenie nauczycieli, przejmowania spraw edukacji przez grupy ludzi traktujących te kwestie w kategoriach rynkowych – osób często niekompetentnych, ale potrafiących tworzyć pozory pozytywnej działalności edukacyjnej. Likwidacja dotychczasowych struktur regulujących funkcjonowanie systemu kształcenia, doksztalcenia oraz doskonalenia zawodowego nauczycieli (np. zespołów międzyresortowych i resortowych, grup kompetentnych rzeczoznawców, sieci instytucji odpowiedzialnych i przygotowanych do prowadzenia różnych form edukacji nauczycielskiej) sprzyja poszerzaniu się obszaru działań hołsztaplerskich. Rozwiązanie wielu placówek prowadzących doksztalcenie i doskonalenie nauczycieli wytworzyło lukę, która wypełniana jest nowymi instytucjami, proponującymi usługi na znacznie niższym poziomie. Umiejętna reklama nowych usług (np. niektórych uczelni prywatnych), a także niemrawość wielu środowisk akademickich, które trwają w zagubieniu i rozważaniach o jakości kształcenia, ułatwiają umacnianie się rozwiązań gorszych, ale jednak dostępnych dla nauczycieli i oferowanych w „opakowaniu” nowoczesności, niezależności itp.

Jaskrawym przykładem są zjawiska występujące w sferze kształcenia wyższego nauczycieli, którzy mieli (mają) ukończone tylko szkoły pomaturalne (SNP, SWP, SN itp.). Szlachetna idea akademickiego kształcenia nauczycieli została wynaturzona przez ministerialny akt prawny wymagający od tysięcy nauczycieli uzyskania – w niezwykle krótkim czasie – pełnego wykształcenia wyższego. Duże ośrodki akademickie podjęły trud doksztalcenia nauczycieli z ostrożnością i pewną wstrzeźliwością, małe – z wielką ochotą i w relatywnie większej skali. Gorączkowe, masowe studia mogą prowadzić – co bardzo prawdopodobne – do wyników o wątpliwej wartości. Trudno oprzeć się wrażeniu, że „gorszy pieniądz” (gorsza edukacja nauczycielska) wypiera pieniądze lepsze (lepsza edukację). W każdym razie dosyć ryzykowny to eksperyment społeczny – owoc dokonującej się przemiany ustrojowej i przyjmowanych w jej toku rozstrzygnięć kwestii edukacyjnych. Dzisiaj pozostaje tylko minimalizowanie skutków negatywnych – m.in. poprzez przyjmowanie udziału w rozszerzonym kształceniu i doksztalceniu nauczycieli.

Szczególnym symptomem przebudowy („przebudowy”?) edukacji nauczycielskiej jest osobliwa europeizacja i amerykańizacja. Przejawia się to w dość prymitywnej pragmatyzacji kształcenia – charakterystycznej dla najgorszych modeli kształcenia nauczycieli (również na Zachodzie). Podobnie jak w oświacie dla dzieci i młodzieży (Lewowicki 1993a), także w edukacji nauczycielskiej niesie to zagrożenie poziomu przygotowania, ogranicza horyzonty, zuboża możliwości rozwojowe, narzuca „instrumentalną” jednostronność (por. np. Kwiatkowska-Kowal 1994).

Ogólny stan kształcenia, a tym bardziej doksztalcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, przedstawia się niepokojąco. Wyraźne oderwanie od teorii pedeutologicznych, brak jasno określonych założeń modelu (modeli) przygotowania do pracy nauczycielskiej, atomizacja treści kształcenia i chaos w poczynaniach realizacyjnych, a także wiele innych niekorzystnych zjawisk, wyznaczają obraz stanu edukacji nauczycieli.

W poszukiwaniu nowego modelu (modeli) kształcenia nauczycieli

Okres przesilenia ustrojowego – silnie determinujący omawiane tu kwestie – obok zjawisk i procesów negatywnych niesie również poszukiwania nowych rozwiązań, próby nakreślenia

modelu przyszłościowego. Przede wszystkim pojawiają się wizje modelu zróżnicowanej edukacji nauczycielskiej. Już teraz współistnieją rozwiązania eksponujące bardzo pragmatyczne, instrumentalne kształcenie nauczycieli (np. w utworzonych ostatnio kolegiach nauczycielskich) oraz rozwiązania tradycyjnie odwołujące się do akademickiego – w znacznej mierze ogólnokształcąco-encyklopedycznego – przygotowania przyszłych pracowników oświaty. Nawiązując do typowych koncepcji edukacji nauczycielskiej można powiedzieć, że najsilniej rozwinięte są modele kształcenia kompetencyjno-instrumentalnego i ogólnokształcącego (z ukierunkowaniem na treści pedagogiczno-psychologiczne).

Zapewne kształtowane będą również inne modele – częściowo wzorowane na tradycji i oparte na wymienionych uprzednio koncepcjach, częściowo nowe, uwzględniające aktualne potrzeby, teorie pedagogiczne, zmieniający się kontekst społeczny edukacji. Mogą się pojawić oryginalne modele, w których szczególne miejsce zajmą sprawy wychowawcze, przygotowanie do właściwego kształtowania relacji między uczniami i nauczycielami, zagadnienia wrażliwości na problemy innych ludzi, kształtowanie sprawności terapeutycznych, doradczych itp.

Kształcenie nauczycieli może być silniej niż dotąd łączone z eksponowaniem kwestii aksjologicznych i teleologicznych⁴. Będzie to zgodne z kierunkami przemian refleksji nad edukacją, z tendencjami przeobrażeń współczesnej oświaty.

W teorii i praktyce kształcenia nauczycieli ma szansę zaistnieć nurt zdecydowanie odmienny od dotychczasowych. O ile bowiem myślenie o oświacie i przygotowaniu pracowników oświaty było skoncentrowane na nauczycielu, jego działalności, rolach zawodowych itp., o tyle wraz z nowymi orientacjami w pedagogice (pedagogiką krytyczną, antypedagogiką i in.) uformuje się chyba model kształcenia nauczycieli, w którym centralne miejsce zajmą nie tyle sprawy nauczycieli, ile sprawy dzieci, młodzieży, osób korzystających z oświaty. Jeśli to nastąpi, to dokona się istotna zmiana jakościowa w rozumieniu i prowadzeniu edukacji nauczycielskiej. Zmiana ta będzie determinować szanse przebudowy edukacji.

Jak już napisałem w innych opracowaniach (Lewowicki 1993b; Lewowicki 1994a), w kształceniu nauczycieli może odżyć – w zmodyfikowanej postaci – wątek przygotowywania do pracy w środowisku społecznym, do pomocy socjalnej itp. Już powstają specjalizacje pedagogiki socjalnej czy pedagogiki służb społecznych. Kwestie poradnictwa, konsultacji i pomocy udzielanej ludziom w ich rozmaitych sprawach życiowych – w tym edukacyjnych i zawodowych (doskonalenia zawodowego, reorientacji zawodowej, radzenia sobie w warunkach bezrobocia itd.) – urastają do rangi zasadniczej. Są to sprawy integralnie związane z oświatą i przygotowaniem kadr do pracy w oświacie.

Stan oświaty będzie zależeć w coraz większym stopniu od przygotowania nauczycieli do krytycznego oglądu różnych propozycji, do wartościowania rozmaitych mód pedagogicznych. Niezbędna jest do tego wiedza o podstawowych orientacjach pedagogiki oraz o przemianach edukacji – wiedza zawierająca nie tyle informacje encyklopedyczne, ile dająca obraz założeń, możliwych dróg realizacji i skutków.

W kryzysowej sytuacji oświaty bardzo potrzebne wydaje się przygotowanie nauczycieli do dostrzegania oraz rozwiązywania problemów, konfliktów, kłopotów nękających ich w środowisku pracy i w środowisku lokalnym. Zapewne potrzebne są im także wiedza i sprawności po-

⁴ Ten obszar edukacji nauczycielskiej eksponowany jest m. in. w cyklu publikacji wydawanych przez UMCS w latach 1990-1993, a poświęconych kształceniu pedagogicznemu.

magające w rozładowywaniu stresów, negocjacjach, podejmowaniu samodzielnych decyzji w sprawach pedagogicznych (ale także społecznych, organizacyjnych, ekonomicznych – coraz silniej obarczających nauczycieli).

Jeśli trwać będą procesy uspołeczniania i demokratyzacji oświaty, to decyzje o wyborach koncepcji i treści kształcenia, metodach oraz formach edukacji (także edukacji nauczycielskiej) w coraz większym stopniu będą zależeć od kompetencji i woli uczestników edukacji, a także grup społecznych blisko z nią związanych. Jeśli – wbrew głoszonym ideom przemian – życie oświatowe będzie regulowane za pośrednictwem decyzji programowych, kadrowych i finansowych władz administracyjnych, to można się spodziewać dominacji poczynań pragmatyczno-oszczędnościowych oraz narzucania koniunkturalnych kwestii polityczno-światopoglądowych.

W każdej z tych sytuacji edukacja nauczycielska powinna zachować – mówiąc skrótowo – **samoświadomość** i **tożsamość**. Nie powinna poddawać się ani anarchizacji, ani ponownej centralizacji i uzależnieniu od administracji państwowej (różnych szczebli). Aby mogła temu sprostać, wskazane wydają się próby określenia zasadniczych koncepcji kształcenia oraz prawdopodobnych konsekwencji ich wdrożeń, a także określenia wariantowych zakresów niezbędnych treści i kompetencji zawodowych nauczycieli. Próby te powinny podjąć środowiska prowadzące edukację nauczycielską oraz środowiska z edukacji tej korzystające. Oferty, propozycje przygotowane (i uzasadnione) wspólnie przez te środowiska mogłyby stać się podstawą szerokiej dyskusji, a następnie – w miarę potrzeb i wynegocjowanych uzgodnień – wzorcowymi „trzonami” edukacji nauczycielskiej, zawierającymi przewodnie myśli, założenia, swoiste kanony treści, obraz niezbędnych kompetencji, propozycje zestawów metodyczno-organizacyjnych. Pozostały zakres kształcenia nauczycieli znajdowałby się w gestii poszczególnych środowisk uczelnianych, społeczności lokalnych, pracodawców, a także innych grup zainteresowanych i w jakiś sposób współdziałających z oświatą lub z oświaty korzystających.

Takie podejście do zasadniczych kwestii kształcenia nauczycieli daje szansę – z jednej strony – zapewnienia profesjonalnych i społecznych walorów edukacji nauczycielskiej, z drugiej zaś – uwzględniania zróżnicowanych potrzeb i możliwości rozmaitych grup społecznych oraz poszczególnych uczestników procesów edukacyjnych (por. Lewowicki 1985). Zarówno dobre polskie doświadczenia w zakresie negocjowania spraw edukacji nauczycielskiej, jak i pozytywne doświadczenia zagraniczne (m.in. rozbudowane systemy rad społecznych, zasady negocjowania itp.) świadczą, że jest to możliwe. Jestem przekonany, że także potrzebne – zwłaszcza w okresie kryzysu społeczno-ustrojowego i oświatowego oraz dotkliwego chaosu edukacyjnego. To jeden z obszarów współczesnych wyzwań wobec środowisk pedeutologicznych i wobec środowisk pedagogicznych w ogóle. W trwających zmaganiach o nowy ład edukacyjny i model (modele) edukacji nauczycielskiej ważne zadania spoczywają właśnie na społecznościach pedagogów zajmujących się teorią i praktyką kształcenia nauczycieli. Warunkiem powodzenia jest jednak chęć i umiejętność współdziałania, a także szersza wiedza o sprawach kształcenia nauczycieli, środowisk akademickich i oświatowych oraz innych społeczności zainteresowanych stanem edukacji lub odpowiedzialnych za ten stan.

Literatura

Kwiatkowska H. 1988

Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Warszawa: PWN.

Kwiatkowska-Kowal B. 1994

Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej (nowe konteksty, stan, możliwości przeobrażeń). Warszawa: UW.

Kwieciński Z. 1992

Socjopatologia edukacji. Warszawa: IRWiR PAN.

Kwieciński Z., Witkowski L. (red.) 1990

Ku pedagogii pogranicza. Toruń: UMK.

Lewowicki T. 1985

Model zróżnicowanej szkoły wyższej. Warszawa: PWN.

Lewowicki T. 1993a

Amerykanizacja oświaty – nadzieje i zagrożenia. „Edukacja” 1993, nr 3.

Lewowicki T. 1993b

Kształcenie nauczycieli – typowe koncepcje – realizowane modele. W: *Kształcenie i doksztalcenie nauczycieli.* Zielona Góra: WSP.

Lewowicki T. 1994a

Przemiany oświaty. Warszawa: UW.

Lewowicki T. 1994b

Teoria i praktyka edukacji nauczycielskiej – zmagania o model kształcenia nauczycieli. W: Z. Jasiński (red.): *Nowe aspekty porównawcze edukacji nauczycielskiej.* Opole: WSP.

Okoń W. (red.) 1962

Osobowość nauczycieli. Warszawa: PZWS.

Okoń W. 1991

Rzecz o edukacji nauczycieli. Warszawa: WSiP.

Jerzy Woźnicki Aktualne uwarunkowania rozwojowe szkolnictwa wyższego

Autor przedstawia aktualne ograniczenia i uwarunkowania rozwojowe szkolnictwa wyższego na tle sytuacji, w jakiej znalazły się szkoły wyższe w Polsce w wyniku trwającego okresu transformacji systemowej w państwie. Wychodząc z oceny tej sytuacji, przedstawia warunki oraz generalne kierunki zmian w szkolnictwie wyższym, a także proponuje posunięcia, które powinny być podejmowane w uczelniach. Przyjmując założenie o konieczności rozwijania wyższego kształcenia zawodowego, autor formułuje postulat jego powszechności. Oznacza to uznanie potrzeby wprowadzenia studiów zawodowych także do

szkół autonomicznych. W tym kontekście zaproponowana została oryginalna koncepcja modelu łączenia studiów magisterskich i zawodowych w ramach tego samego wydziału szkoły wyższej (tzw. model elastyczny Y).

W końcowej części artykułu sformułowany został postulat wprowadzenia w uczelniach tzw. programów racjonalizacji II poziomu, dostosowanych do lokalnej specyfiki. Takie programy dostosowawcze i rozwojowe powinny stać się podstawą do kontynuowania przemian proefektywnościowych w szkołach wyższych. Autor podkreśla jednak, że skala pożądanych przeobrażeń uwarunkowana jest odpowiednią polityką Ministerstwa Edukacji Narodowej, wspartą decyzjami budżetowymi Sejmu.

Dobiega końca 5-letni okres transformacji ustrojowej państwa, który wywarł istotny wpływ na warunki funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Polsce. W następstwie przeobrażeń zewnętrznych szkoły wyższe wprowadziły rozmaite zmiany w swoim funkcjonowaniu, przejawiające się zwłaszcza, aż do zeszłego roku, w znaczącym zwiększaniu rekrutacji (*Syntetyczne wielkości ...* 1993). Obecnie wiele wskazuje na to, że przy ograniczeniach budżetowych 1994 r. uczelnie uznały dalsze możliwości ekspansji rekrutacyjnej za wyczerpane.

Przed nami kolejne lata rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce. Wbrew istniejącym ograniczeniom, mówimy tu o rozwoju, ponieważ z wielu powodów rozwój ten jest konieczny. Ale czy jest możliwy w istniejących realiach? Podejmijmy próbę znalezienia odpowiedzi na to pytanie wychodząc z doświadczeń ostatnich lat.

Przyjmijmy realistyczne założenie, że w najbliższych kilku latach nie będą następować skokowe zmiany w odniesieniu do fundamentów istniejącego systemu szkolnictwa wyższego w Polsce, choć mogą i powinny być wprowadzane systemowe przeobrażenia w funkcjonowaniu samych autonomicznych szkół wyższych. Dźwigni postępu trzeba więc poszukiwać w wyzwaniu rezerw tkwiących w istniejącym modelu szkolnictwa wyższego. Rezerw tych należy poszukiwać przede wszystkim w rozwoju wyższego szkolnictwa zawodowego.

Tezą tego artykułu jest stwierdzenie o możliwości dalszego rozwoju szkolnictwa wyższego, w tym także zawodowego, w przypadku spełnienia dwóch zasadniczych warunków:

Po pierwsze, zapewnienia szkołom wyższym realnej możliwości prowadzenia samodzielnej polityki – zwłaszcza kadrowej, płacowej oraz inwestycyjnej – co wymaga zarówno decyzji formalnych, jak i odwrócenia istniejących tendencji w finansowaniu szkolnictwa wyższego.

Po drugie, skutecznego inspirowania środowisk akademickich do wysiłku, którego celem byłoby kontynuowanie pożądanych przeobrażeń w szkołach wyższych. Obowiązek tej skutecznej inspiracji spoczywa na ministrze edukacji narodowej. Instrumentarium ministra musi jednak mieć charakter finansowy i powinno odwoływać się do motywacji o charakterze ekonomicznym. Takie działania ministra powinny realizować proefektywnościową politykę edukacyjną państwa, czytelną i znajdującą zrozumienie w środowiskach akademickich.

Elementem tej polityki powinny być swego rodzaju kontrakty zawierane przez ministra z uczelniami. W ramach tych kontraktów, w zamian za ponadstandardowe uzupełnienie dotacji, szkoła wyższa zobowiązywałaby się do zrealizowania dodatkowych zadań edukacyjnych oraz do spełnienia konkretnych wymagań proefektywnościowych. Mogłoby to się wiązać z koniecznością opracowania i wdrożenia określonego programu dostosowawczego, racjonalizującego funkcjonowanie danej uczelni. Z tymi ostatnimi działaniami mogłoby być związane przyznanie jej przez ministra grantu restrukturyzacyjnego.

Intencją tych propozycji jest, aby – z jednej strony – konieczne przemiany w szkołach wyższych uzyskały nowy instrument wymuszający. Z drugiej zaś strony, chodzi o to, aby przerwać funkcjonujący dziś, swoisty „rekrutacyjny wyścig” po dotację za wszelką cenę, zagrażający jakości kształcenia.

Nowe uwarunkowania funkcjonowania szkół wyższych

Wejście w życie *Ustawy o szkolnictwie wyższym* z dnia 12 września 1990 r., a następnie nowych statutów wyższych uczelni, stworzyło nowe ramy prawne funkcjonowania szkolnictwa wyższego. Odejście od centralnego planowania, a także wprowadzenie rynku jako regulatora procesów gospodarczych i społecznych, spowodowało kształtowanie się u kandydatów na studia motywacji opartej na ich własnych ocenach oraz prognozach stanu i ewolucji rynku pracy. Jednocześnie szkolnictwo wyższe zaczęło dotkliwie odczuwać skutki poważnych problemów budżetowych państwa. Te elementy zadecydowały o głębokiej zmianie otoczenia, w jakim od 1991 r. zaczęły działać szkoły wyższe. Zasadniczego znaczenia nabrało pytanie o możliwości, warunki i sposoby adaptowania się instytucji akademickich do nowej sytuacji.

Najbardziej znamienne dla sytuacji, w której znalazły się szkoły wyższe, stały się następujące czynniki:

- zasadnicze zmiany, jakie ujawniły się w rozkładzie zainteresowań kandydatów studiami na różnych kierunkach (m.in. preferowanie studiów nietechnicznych);
- trudna sytuacja ekonomiczna krajowego przemysłu i upowszechnienie się opinii o zaniku w przewidywalnej perspektywie jego zdolności rozwojowych;
- narastające trudności budżetowe w państwie, prowadzące do znacznego ograniczenia finansowania szkolnictwa wyższego;
- zmiana zasad przyznawania dotacji uczelniom, a następnie wydziałom: wprowadzenie, w miejsce formuły kosztowej, zasady finansowania uzależnionego od liczby studentów.

W tej sytuacji poszczególne wydziały większości szkół wyższych starały się znacznie zwiększać liczbę przyjmowanych studentów, co doprowadziło do pojawienia się konkurencji na rynku kandydatów na studia. Wiele wydziałów uczelni technicznych stanęło wobec zagrożenia deficytem kandydatów na studia.

Nastąpiło to w sytuacji, gdy na świecie obserwuje się gwałtowny rozwój wielu dziedzin nauki i techniki. Dotyczy to zwłaszcza obszaru tzw. wysokich technologii, gdzie narastająca kapitałochłonność badań wywołuje tendencje do koncentrowania środków. Stawia to kraje takie jak Polska wobec trudnej konieczności podejmowania wysiłków w celu nadążania w kształceniu specjalistów za światowym postępow naukowym i technicznym (Duggan 1992; Manley 1992; *Designing ...* 1992).

Wymienione zjawiska stanowią zbiór uwarunkowań zmuszających szkoły wyższe i ich podstawowe jednostki organizacyjne do poszukiwania sposobów adaptowania się. Opracowywane przez nie i realizowane programy dostosowawcze powinny jednak uwzględniać zarówno lokalną specyfikę jednostek organizacyjnych poddanych procesowi adaptacji, jak i charakter studiów, których dotyczą (Woźnicki 1994; Toczyłowski, Woźnicki 1994).

Nowym wyzwaniem dla szkolnictwa wyższego (nie tylko w Polsce) staje się konieczność wchodzenia w etap kształcenia masowego na poziomie wyższym (por. np. Etheridge 1994). Jest to możliwe jedynie w wyniku skokowego rozwoju kształcenia zawodowego. Najważniejsze w tym kontekście jest pytanie o model organizacyjny kształcenia zawodowego w kraju. Czy

wystarczy odwołanie się do potencjału mniejszych szkół wyższych? Czy należy tworzyć nowe uczelnie prowincjonalne z zadaniem kształcenia zawodowego? Czy tzw. uczelnie autonomiczne¹, a zwłaszcza duże, renomowane szkoły wyższe, mogą uważać się za zwolnione z obowiązku kształcenia zawodowego? Poszukując odpowiedzi na te pytania, nie możemy abstrahować od ograniczeń budżetowych w szkolnictwie wyższym.

Ogólna sytuacja w zakresie finansowania szkolnictwa wyższego

Po okresie inicjacji w 1991 r., a następnie realizacji istotnych działań restrukturyzacyjnych w szkolnictwie wyższym – co następowało najpierw w wyniku presji finansowej, potem zaś w efekcie rosnącej świadomości potrzeby działań tego rodzaju niezależnie od bieżących uwarunkowań finansowych – został osiągnięty następujący stan (*Syntetyczne wielkości ...* 1993):

- W wyniku ujawniania rezerw prostych i zrealizowania przemian proefektywnościowych uzyskano znaczną poprawę podstawowych wskaźników syntetycznych, m.in. zwiększając liczbę rekrutowanych studentów ogółem w kraju z około 77 tys. w 1990 r. do około 170 tys. w 1993 r., w wyniku czego nastąpiło zwiększenie współczynnika skolaryzacji odpowiednio z 10,9% do 15,9%. Nastąpiło to przy jednoczesnym zmniejszeniu się liczby nauczycieli akademickich, tak że stosunek liczby studentów do liczby nauczycieli z doktoratem w szkołach wyższych MEN zwiększył się z wartości 9,35 w 1990 r. do 15,67 w 1993 r., osiągając poziom tego syntetycznego wskaźnika efektywności typowy dla krajów rozwiniętych.

- Tak zasadnicza poprawa, osiągnięta dzięki wysiłkowi kadry pracowników zatrudnionych w szkołach wyższych, następowała w warunkach postępującego z roku na rok znacznego zmniejszania dotacji budżetowych na działalność dydaktyczną. Kwota tej dotacji ogółem dla uczelni podległych MEN w cenach z 1990 r. została obniżona z około 4,7 bln zł w 1990 r. do około 2,8 bln zł w 1993 r., co oznacza zmniejszenie się dotacji w przeliczeniu na studenta w cenach z 1990 r. odpowiednio z około 14,5 mln zł do około 5,4 mln zł.

- Negatywne skutki przedstawionej sytuacji poważnie zagrażają podstawom funkcjonowania szkół wyższych, prowadząc do odpływu z uczelni dużej części aktywnej, wysoko kwalifikowanej kadry, do zaniku zainteresowania podejmowaniem pracy w uczelni oraz redukowaniu się bazy materialnej kształcenia, co łącznie nieuchronnie prowadzi do obniżenia się jego poziomu. Sprzyjają temu także tendencje do spłaszczania płac w szkołach wyższych, co praktycznie uniemożliwia organom uczelni prowadzenie polityki płacowej.

- Szkoły wyższe, podejmując próby obrony przed załamaniem się podstaw materialnych swego funkcjonowania oraz próbując zapobiegać obniżaniu się poziomu kształcenia, w przekonaniu o wyczerpaniu innych możliwości, zmuszane są coraz powszechniej do wprowadzania różnych form kształcenia odpłatnego. Prowadzi to do niebezpiecznego zjawiska chaotycznej komercjalizacji szkół wyższych.

Sytuacja w uczelniach

Zarysowana sytuacja w dziedzinie finansowania szkół wyższych, w zestawieniu z działaniami podejmowanymi przez nie od kilku lat, prowadzi do występowania następujących efektów:

¹ To znaczy uczelnie spełniające wymagania art. 12, p. 1 Ustawy o szkolnictwie wyższym.

● W uczelniach obserwuje się poczucie wyczerpania rezerw oraz możliwości poszukiwania poprawy swojej sytuacji w wyniku własnych posunięć.

● W środowiskach akademickich dominuje przeświadczenie, iż władze w swojej polityce nie uznają szkolnictwa wyższego za obszar o istotnym znaczeniu w procesie transformacji kraju, co tradycyjnie już sytuuje dział „szkolnictwo wyższe” poza obszarem preferencji budżetowych.

● Od środowisk akademickich oczekuje się realizowania rosnących z roku na rok zadań w zakresie kształcenia, co jest skądinąd zrozumiałe, jeśli wziąć pod uwagę niedorozwój kształcenia na poziomie wyższym w Polsce przed rokiem 1990.

● W tej sytuacji niezrozumiałe jest, dlaczego – skoro budżet państwa w wymiarze realnym przeznaczają na szkolnictwo wyższe realizujące rosnące zadania coraz mniej środków – nie pozwala się organom uczelni prowadzić przy wykorzystaniu tych środków własnej, racjonalnej polityki płacowej w odniesieniu do kadry. Politykę tę charakteryzuje dziś nie spotykane dotąd zróżnicowanie wkładu pracy na rzecz szkoły. To zróżnicowanie dotyczy także osób zajmujących identyczne stanowiska w uczelni.

Mówimy tu o płacach, ponieważ od możliwości prowadzenia w uczelniach aktywnej polityki w tym zakresie zależą możliwości utrzymania osiągniętego poziomu rozwoju szkół wyższych oraz poziomu kształcenia. Uwarunkowania kadrowe funkcjonowania szkół wyższych stały się bowiem krytyczne.

Proponowane kierunki zmian w szkolnictwie wyższym

Odpowiedzi na pytania o kierunki zmian musimy poszukiwać zarówno na poziomie systemowym, w odniesieniu do systemu szkolnictwa wyższego w kraju, jak i na poziomie konkretnej szkoły wyższej.

W ujęciu systemowym zasadnicze stają się następujące kwestie:

– określenie programu i modelu rozwoju kształcenia zawodowego na poziomie wyższym, przede wszystkim na podstawie potencjału uczelni autonomicznych;

– zarysowanie nowej, ale realistycznej wizji wzrostu poziomu finansowania szkolnictwa wyższego i sposobu zapewniania jego rozwoju w przewidywalnej perspektywie;

– wprowadzenie nowych, jasno zdefiniowanych zasad finansowania szkół wyższych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, które zapobiegałyby patologii lokalnych „erupcji rekrutacyjnych”, i w ślad za tym – nowych zasad płacowych w uczelniach, umożliwiających integrowanie dochodów pracowników uzyskiwanych w uczelni z różnych źródeł;

– uwalnianie, na podstawie regulacji prawnych, w tym ustawowych, mechanizmów konkurencji między uczelniami oraz poszerzenie możliwości zindywidualizowanego realizowania przez szkoły wyższe własnej strategii rynkowej;

– wprowadzanie praktyki ewaluacji szkół wyższych oraz ich wydziałów, dokonywanej przez kompetentne i niezależne instytucje według uznanych kryteriów profesjonalnych systemów oceny jakości.

Wszystkim tym posunięciom powinny towarzyszyć aktywne działania proefektywnościowe wewnątrz uczelni, inspirowane i wspierane przez odpowiednią politykę finansową Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Uwzględniając preferencje kandydatów na studia i studentów oraz tendencje wynikające z przekształceń w gospodarce i z rozwoju nauki, a także biorąc pod uwagę uwarunkowania europejskie, w ramach działań na szczeblu uczelni należy uelastyczniać studia w zakresie:

– **programowym**, poprzez rozwijanie kształcenia podstawowego i wprowadzanie nowych kierunków studiów (w tym interdyscyplinarnych) oraz nowych specjalności (w tym międzykierunkowych), zwłaszcza – ale nie tylko – w obszarach mających powiązanie z już rozwijaną w danej uczelni działalnością dydaktyczną i naukową;

– **systemowym**, poprzez wprowadzanie studiów dwu- i trzystopniowych, o zasadach regulaminowych zapewniających elastyczność w kształtowaniu przez studentów własnej sylwetki zawodowej oraz własnej drogi przez studia;

– **organizacyjnym**, poprzez tworzenie warunków do lepszego wykorzystania zasobów uczelni, zwłaszcza w ramach studiów międzywydziałowych o charakterze interdyscyplinarnym lub na kierunkach, dla których baza jest rozmnieszczona na różnych wydziałach. W efekcie mogą powstawać warunki do wspólnych przedsięwzięć federujących się wydziałów albo, w dalszej perspektywie, do tworzenia nowych wydziałów oraz szkół w ramach dużych uczelni.

Potrzeba powszechności wyższego szkolnictwa zawodowego

W dyskusjach poświęconych założeniom polityki wobec wyższego szkolnictwa zawodowego pojawia się wątpliwość czy – i jeśli tak, to w jaki sposób – kształcenie zawodowe powinno być realizowane także w uczelniach autonomicznych. Potrzeba rozwijania kształcenia zawodowego na podstawie potencjału istniejących wyższych szkół zawodowych, a także uczelni niepaństwowych wydaje się bowiem oczywista. Poważne wątpliwości budzi natomiast koncepcja tworzenia nowych uczelni zawodowych. W obecnej sytuacji budżetowej szkolnictwa wyższego bardziej efektywnie ekonomicznie byłoby bowiem skierowanie środków finansowych rezerwowanych na tworzenie nowych uczelni do tych istniejących szkół wyższych, które podjęłyby się zrealizowania określonych zadań w dziedzinie kształcenia zawodowego. Instrumentem ministra edukacji narodowej gwarantującym wykonanie tych zadań mogłyby być wspomniane na wstępie kontrakty, przewidujące ponadstandardowe uzupełnianie dotacji. Aby jednak dzięki temu mogły zostać osiągnięte istotne (w wymiarze ilościowym) rezultaty w rozwoju kształcenia zawodowego, musiałaby zostać aktywnie włączona w ten proces znaczna liczba uczelni autonomicznych. Jak dotąd, uczelnie te są nastawione przede wszystkim na prowadzenie jednolitych studiów magisterskich. I oczywiście powinny one nadal kształcić magistrów. Dochodzimy tu zatem do znanego dylematu w odniesieniu do modelu kształcenia zawodowego w Polsce: Czy odwoływać się do tradycji niemieckiej, w której kształcenie magistrów i kształcenie zawodowe odbywa się w osobnych szkołach wyższych, czy też do tradycji anglosaskiej, z jej modelem studiów dwustopniowych prowadzonych przez uniwersytety. Wątpliwość ta wymaga jednoznacznego rozstrzygnięcia, które powinno mieć charakter pragmatyczny. Potrzebne nam jest zarówno kształcenie zawodowe w istniejących wyższych szkołach zawodowych (tj. wydzielonych uczelniach), jak i wprowadzanie studiów zawodowych do szkół autonomicznych. Jeśli jednak przyjmujemy tezę o potrzebie powszechności wyższego szkolnictwa zawodowego, to zasadniczego znaczenia nabiera pytanie o model kształcenia zawodowego w uczelni autonomicznej.

Koncepcja modelu kształcenia zawodowego w uczelniach autonomicznych

Jeżeli kształcenie zawodowe ma być prowadzone w uczelni autonomicznej, to oczywiście musi ono pozostawać w określonej relacji do studiów magisterskich prowadzonych w tej placówce.

Za klasyczne uważane są trzy modele definiujące ową relację. Są one oznaczane literami H, I oraz Y. Kształt geometryczny tych liter jest zbliżony do schematów dobrze charakteryzujących poszczególne modele:

H – model studiów zawodowych i magisterskich realizowanych równolegle, ale z możliwością przechodzenia studentów z jednego rodzaju studiów do drugiego w ściśle określonym momencie studiów;

I – model studiów dwustopniowych jako studiów „osobnych” w klasycznej formie, a więc najpierw studia I stopnia o charakterze zawodowym, a następnie studia magisterskie II stopnia;

Y – model studiów wspólnych w okresie początkowym (ściśle określonym), następnie rozdzielających się na studia zawodowe i magisterskie.

Biorąc za podstawę oceny realia, w jakich funkcjonują dziś polskie uczelnie, należy wskazać na model Y jako potencjalnie dający największe szanse na znaczący rozwój kształcenia zawodowego w uczelniach autonomicznych. Jest bowiem wielce prawdopodobne, że studenci – postawieni w sytuacji konieczności wyboru w systemie H – będą w swej ogromnej większości wybierać, w ich mniemaniu „lepsze”, studia magisterskie. Zablokuje to rozwój kształcenia zawodowego w danej uczelni. Z kolei system I – w odniesieniu do kształcenia inżynierów, ze względu na wymagania europejskie 4-letnich studiów tego rodzaju – w praktyce prowadziły do nieakceptowalnego wydłużenia czasu trwania studiów magisterskich do 6 lat.

Jeśli więc model Y, to jaki?

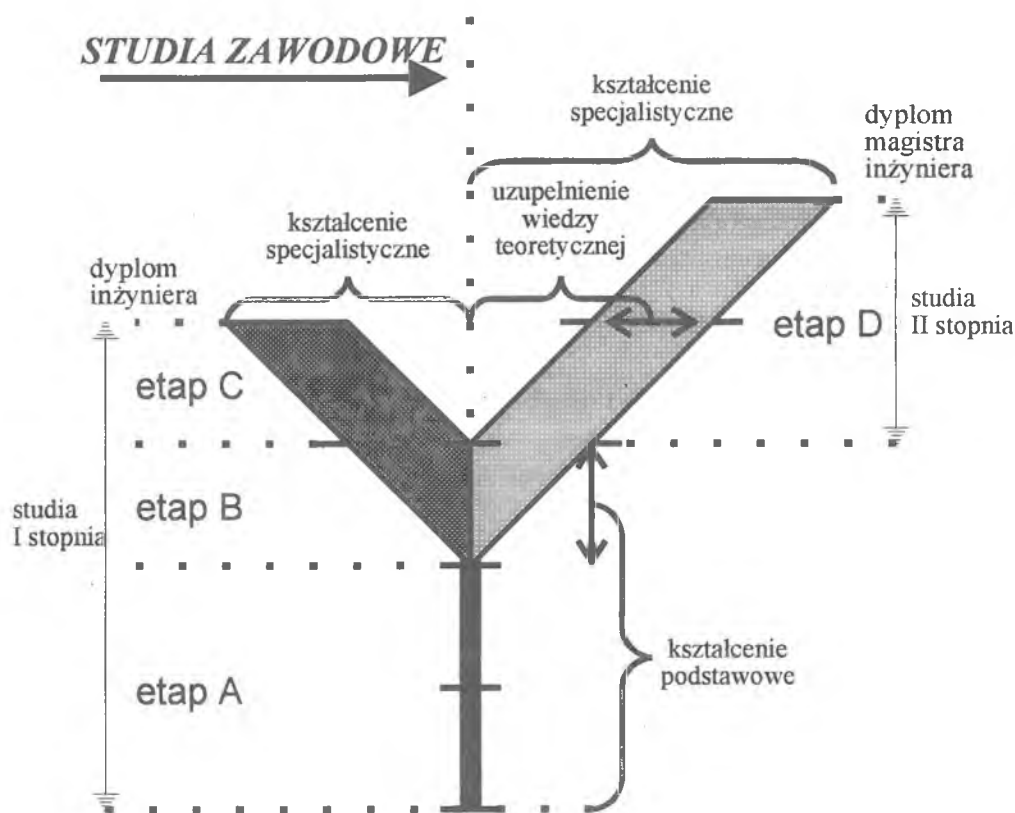
Na rysunku 1 przedstawiono oryginalną koncepcję studiów zawodowych, realizowanych w ramach modelu systemu studiów określanego jako **elastyczny Y**. Model ten jest elementem elastycznego systemu studiów dwustopniowych opracowanego oraz wdrożonego na Wydziale Elektroniki i Technik Informatycznych Politechniki Warszawskiej (Woźnicki, Kraśniewski 1994). Pierwsi studenci rozpoczną studia w tym systemie od 1 października 1994 r.

Opis przedstawiony na rysunku 1 pozwala zrozumieć szczegóły modelu. Lewa strona rysunku reprezentuje studia zawodowe. Zaznaczono wzorcowy czas trwania poszczególnych etapów studiów (np. wzorcowy czas trwania etapu A wynosi 2 lata). Należy zwrócić uwagę na elastyczność w definiowaniu, z jednej strony, okresu kształcenia podstawowego, z drugiej zaś – okresu uzupełniania wiedzy teoretycznej na studiach prowadzących do dyplomu magistra. Przedziały dopuszczalności indywidualnych decyzji studentów w tej kwestii zaznaczono na rysunku odcinkami zakończonymi strzałkami. Długość odcinka określającego zakres regulacji indywidualnego czasu trwania kształcenia podstawowego reprezentuje 1 rok studiów. Instrumentarium umożliwiające dokonywanie tej regulacji przez studenta stanowi:

- obieralność i indywidualizacja studiów w etapie B;
- zróżnicowana i bogata oferta przedmiotów na wydziale.

W efekcie student, jakkolwiek wzorcowo zobligowany do podjęcia decyzji *de iure* o rodzaju preferowanych przez siebie studiów dopiero po etapie B, może tę decyzję podjąć *de facto* już po etapie A i profilować swoje studia w trakcie etapu B. Elastyczny system organizacji studiów na Wydziale Elektroniki i Technik Informatycznych Politechniki Warszawskiej (Woźnicki, Kraśniewski 1994) oraz zaawansowane systemowe zaplecze informatyczne wspomagające rejestrację i ewidencję studentów (Toczyłowski, Traczyk 1994; Antoszkiewicz, Woźnicki 1994) tworzą warunki techniczno-organizacyjne gwarantujące nie zakłóconą pracę dziekanatu w warunkach pełnego spektrum indywidualnych decyzji około 2500 studentów studiujących na Wydziale.

Rysunek 1
Studia dwustopniowe na Wydziale Elektroniki i Technik Informatycznych
Politechniki Warszawskiej



Poprawa efektywności studiów jako warunek rozwoju szkolnictwa wyższego

Obecna sytuacja budżetowa szkolnictwa wyższego w pełni uzasadnia często formułowaną tezę o nieuchronności zaniku zdolności rozwojowych kształcenia. Gdyby jednak nie przyjmować do wiadomości tej tezy i poszukiwać odpowiedzi na pytanie o sposoby utrzymania, mimo wszystko, dynamiki w kształceniu na poziomie wyższym, to można by próbować zarysować elementy programu działań proefektywnościowych, który mógłby być określony jako program racjonalizacji II poziomu. Działania składające się na taki program – który w szczególności musiałby mieć cechy specyficzne dla danej uczelni, a nawet dla danego wydziału – powinny obejmować:

- wprowadzanie wieloopcjonalnych elastycznych systemów studiów, np. studiów dwustopniowych;
- wdrażanie – wspomagających zarządzanie – uczelnianych i wydziałowych systemów informacyjnych przy wykorzystaniu sieci informatycznych tworzonych w szkołach wyższych;
- internacjonalizację *curriculum* i wprowadzanie odpłatnych studiów obcojęzycznych;
- współpracę z uczelniami zagranicznymi w procesie kształcenia, obejmującą walidację programów, wspólne dyplomy, nowe interdyscyplinarne kierunki kształcenia, wymianę studentów i wykładowców itd.;
- optymalizację wykorzystania zasobów, w tym kadrowych oraz bazy materialnej kształcenia, m.in. w wyniku współpracy międzywydziałowej i międzyuczelnianej.

Warunkiem powodzenia tego rodzaju programu jest stworzenie uczelniom możliwości prowadzenia racjonalnej polityki płacowej, zakładającej zdecydowane zróżnicowanie uposażeń pracowników. W świetle istniejących ograniczeń budżetowych jest to zasadniczy warunek uniknięcia katastrofy kadrowej w szkolnictwie wyższym.

Podsumowanie

Najważniejszym problemem, wobec którego stajemy, jest pytanie o perspektywy szkolnictwa wyższego w kraju. Próbuując formułować prognozy, powinniśmy unikać zarówno łatwego optymizmu, jak i łatwego pesymizmu. Zapewne sytuacja poszczególnych szkół wyższych w przyszłości okaże się zróżnicowana. Można bowiem przewidywać, że będzie ona zależeć także od ich własnych zdolności adaptacyjnych, tzn. od umiejętności opracowania oraz zdolności wdrażania zaawansowanych programów dostosowawczych i rozwojowych.

Najgorsze, co mogłoby być realizowane, to równe dzielenie biedy. Zahamowałoby to z pewnością postęp w uczelniach oraz ich rozwój, którego fundamentem jest i pozostanie motywacja środowisk akademickich do kreowania pożądanych zmian. Motywacji tej zabraknie (często już brakuje), jeśli działaniom racjonalizującym funkcjonowanie szkół wyższych nie zostanie udzielone istotne wsparcie finansowe oraz nie zostanie im nadana wiarygodność i profesjonalny charakter na wszystkich szczeblach. Jest to jedyna droga, aby ocalić tę motywację, bez której szkolnictwo wyższe w Polsce czekałoby nieuchronny regres. Pamiętajmy o tym, że dziś już nie da się poprawić sytuacji w szkolnictwie wyższym przez odwoływanie się do ogólnikowych, hasłowych tez i wyrywkowych, niekonsekwentnych działań.

Czy zarysowana wizja rozwoju szkolnictwa wyższego jest realistyczna? Czy postulowane zmiany i posunięcia okażą się możliwe do wprowadzenia na uczelniach i ich wydziałach?

Pozytywną odpowiedź na te pytania przesądzą znane, konkretne doświadczenia wydziałów niektórych uczelni (por. Wnuk-Lipińska, Ziabicki 1994). Uzyskanie masowego wymiaru takich pozytywnych przeobrażeń jest jednak uwarunkowane wyrazistą i aktywną polityką Ministerstwa Edukacji Narodowej, wspartą budżetowymi decyzjami Sejmu. Szkoły wyższe wciąż czekają na ogłoszenie takiej polityki.

Literatura

Antoszkiewicz K., Woźnicki J., 1994

Wspomagana komputerowo organizacja procesu kształcenia na dużym wydziale szkoły wyższej. W: *Materiały ogólnopolskiej konferencji naukowej „Studiować inaczej”.* Szczecin, maj.

Designing ... 1992

Designing a Curriculum for the 90s – Why Change. Special Report. „Currents”, Winter.

Duggan T.V. 1992

The Changing Nature of Engineering Education and the Shape of Things to Come. W: *Proceedings of the 3rd World Conference on Engineering Education*, vol. 1. Portsmouth, September.

Etheridge R.A. 1994

Moving from an Elitist to a Mass Higher Education System in the UK as Britain Moves towards the 21st Century – The Engineering Dimension. W: *American Society of Engineering Education Annual Conference.* Edmonton, June.

Manley B.W. 1992

Engineering Education: Serving the Customer? W: *Proceedings of the 3rd World Conference on Engineering Education*, vol. 1, Portsmouth, September.

Syntetyczne wielkości ... 1993

Syntetyczne wielkości charakteryzujące zmiany w uczelniach MEN w latach 1990-1993. Warszawa, grudzień 1993: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Departament Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Toczyłowski E., Traczyk T. 1994

On Cost-Effective Flexible Enrollment Information Systems ERES. W: *Proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference.* Edmonton, June.

Toczyłowski E., Woźnicki J. 1994

Restructuring an Electronic Engineering Faculty. W: *Proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference.* Edmonton, June.

Wnuk-Lipińska E., Ziabicki A. 1994

Jakość w szkolnictwie wyższym – próby doskonalenia. Wyniki konkursu Fundacji im. Stefana Batorego. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 3.

Woźnicki J. 1994

Elastyczność i efektywność studiów jako warunki adaptacji systemu kształcenia inżynierów elektroników. W: *Materiały V Konferencji Naukowej „Technologia Elektronowa” – ELTE 1994.* Szczyrk, kwiecień.

Woźnicki J., Kraśniewski A. 1994

Systems of Study versus University Management in a Competitive Environment. W: *Proceedings of the First International Symposium on Higher Education Management: A Polish-American Dialogue.* Łódź, June.

Edward Pierzgalski Zmiany w wyższym szkolnictwie rolniczym na przykładzie Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego

W artykule przedstawiono ogólne tendencje zmian zachodzących w wyższym szkolnictwie rolniczym. Likwidacja PGR-ów oraz wprowadzenie mechanizmów rynkowych w rolnictwie spowodowały znaczne zmniejszenie zainteresowania kierunkami studiów związanych z produkcją rolniczą. Większą popularność zyskały natomiast kierunki związane z tzw. otoczeniem rolnictwa, jak technologia żywności czy żywienie człowieka. Ograniczenie środków budżetowych na działalność dydaktyczną oraz rezygnacja z centralnego sterowania rekrutacją na studia wprowadziły element konkurencyjności między uczelniami. Zmusza to szkoły wyższe do zreformowania systemu kształcenia w kierunku jego unowocześnienia, dostosowania do oczekiwań studentów i wymagań pracodawców.

Autor charakteryzuje doświadczenia zebrane w okresie dwóch lat od wprowadzenia w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego zreformowanych programów studiów połączonych z próbą przejścia na zindywidualizowany system studiowania. Jednym z ważniejszych wniosków wynikających z dokonanej analizy jest stwierdzenie, że w uczelniach wielowydziałowych, prowadzących studia na wielu kierunkach, przy obecnej autonomii wydziałów w zakresie kształtowania programów nauczania tendencje do samowystarczalności pod względem działalności dydaktycznej są wprawdzie racjonalne z punktu widzenia jednostek wydziałowych, lecz mogą prowadzić do nieracjonalnego gospodarowania kadrami i środkami finansowymi w skali uczelni, nie mówiąc o niebezpieczeństwie obniżania jakości kształcenia.

W ostatnich kilku latach dokonano w Polsce wielu istotnych zmian w szkolnictwie wyższym, w tym także w uczelniach rolniczych. Celem podejmowanych działań było wykorzystanie nowych, wynikających z *Ustawy o szkolnictwie wyższym* z 1990 r., możliwości autonomicznego zarządzania uczelnią oraz dostosowanie się szkół wyższych do nowej sytuacji ekonomicznej oraz do transformacji ustrojowo-gospodarczych. Odmienność warunków ekonomicznych polega przede wszystkim na drastycznym obniżeniu podstawowej dotacji z budżetu państwa oraz jej rozdzieleniu na działalność dydaktyczną i badawczą. Zastosowany w praktyce algorytm finansowania wyższych uczelni, eksponujący jedynie dwa czynniki decydujące o wysokości dotacji (liczba studentów oraz liczba nauczycieli akademickich ze stopniami i tytułem naukowym), wprowadził element konkurencyjności między uczelniami. Rezygnacja z centralnego sterowania rekrutacją na studia oraz przeobrażenia na rynku pracy spowodowały istotne zmiany w preferencjach kierunków studiów. Prawdopodobieństwo znalezienia odpowiedniej pracy jest obecnie jednym z podstawowych czynników motywacyjnych wyboru uczelni i kierunku studiów. Zmusza to szkoły wyższe do zreformowania systemu kształcenia w kierunku jego unowocześnienia, dostosowania do oczekiwań studentów i wymagań pracodawców.

W szczególnej sytuacji znalazło się wyższe szkolnictwo rolnicze. Likwidacja państwowych gospodarstw rolnych oraz wprowadzenie mechanizmów rynkowych w rolnictwie spowodowały znaczne zmniejszenie zainteresowania kierunkami studiów związanych z produkcją rolniczą (np. rolnictwo, zootechnika, technika rolnicza i leśna). Większą popularnością cieszą się natomiast kierunki związane z tzw. otoczeniem rolnictwa, jak technologia żywności i żywienie człowieka, ekonomia rolnictwa, inżynieria środowiska. Potwierdzenie tych tendencji stanowią dane ilustrujące zainteresowanie studiami w SGGW na poszczególnych kierunkach studiów w latach 1989-1994 (rysunek 1). Podobne tendencje występują również w innych krajach¹. Przytoczone fakty wskazują, że wyższe szkolnictwo rolnicze stoi przed koniecznością dokonania istotnych zmian w swych programach rozwojowych. Oprócz modyfikacji ilościowej struktury naboru na poszczególne kierunki studiów, uczelnie rolnicze muszą podjąć problemy dotyczące całego szkolnictwa wyższego, związane z racjonalnością zarządzania, zmianą systemu nauczania, poprawieniem jakości studiów itp.

W SGGW kształci się ponad 7100 studentów. Podstawowym rodzajem studiów są studia dzienne magisterskie (5900 studentów). Obecnie studia są prowadzone na 10 kierunkach i kilkunastu specjalnościach. Na poszczególnych kierunkach i specjalnościach realizowane są specjalizacje dyplomowe.

Na 8 wydziałach (spośród 11) prowadzone są zaoczne studia zawodowe na poziomie inżynierskim oraz eksternistyczne magisterskie. Ofertę dydaktyczną SGGW uzupełniają studia doktoranckie, podyplomowe i różnego rodzaju kursy.

Dość bogata współpraca międzynarodowa ułatwia podejmowanie przedsięwzięć dydaktycznych z partnerami zagranicznymi w postaci krótkich kursów oraz studiów podyplomowych m.in. w zakresie zarządzania i marketingu w przemyśle rolno-spożywczym.

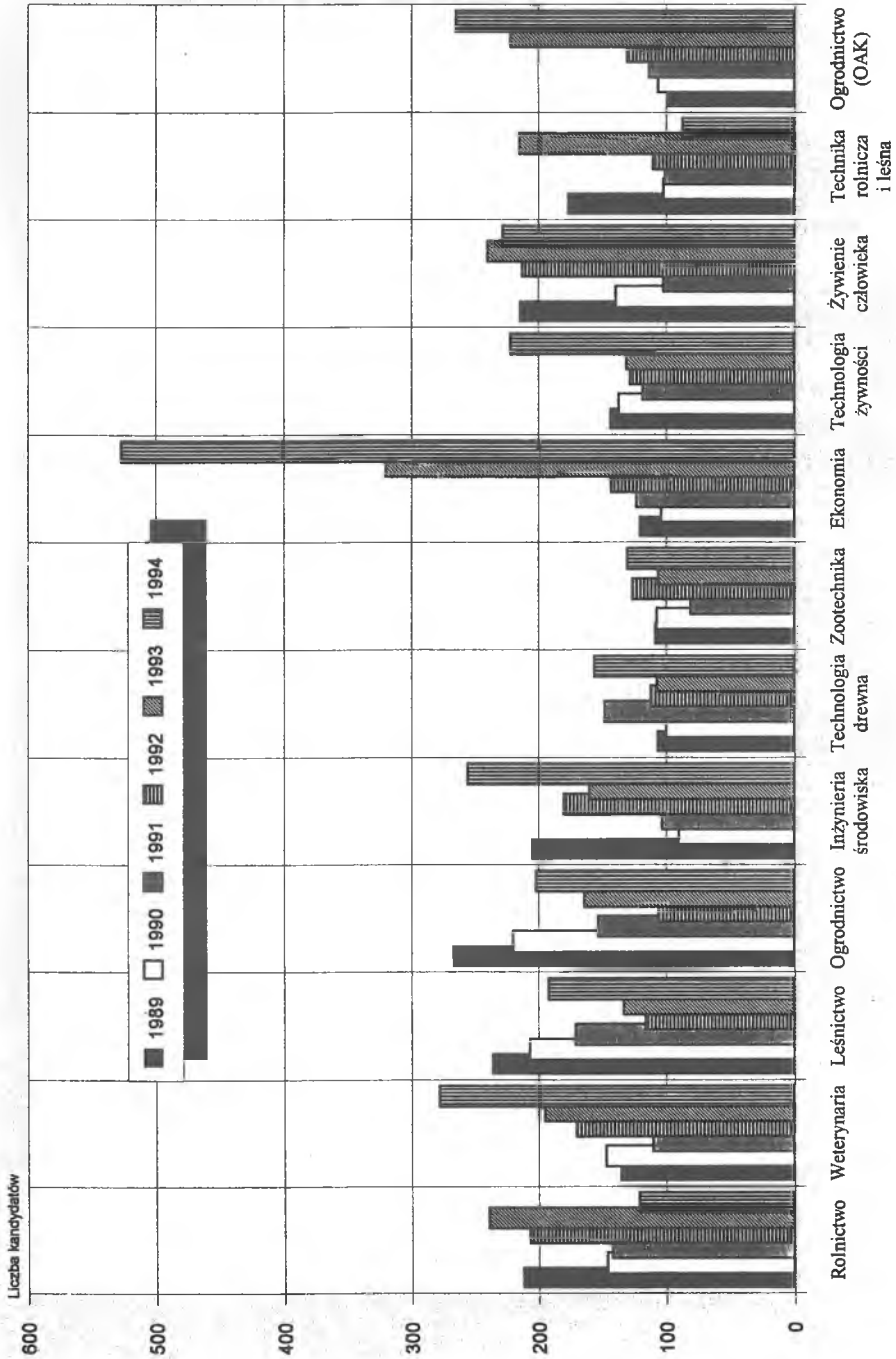
Założenia i zakres reformy dydaktyki

W 1991 r. Senat SGGW podjął uchwałę w sprawie reformy dydaktyki. Generalnym celem reformy było przejście od zunifikowanego nauczania do zindywidualizowanego studiowania na poziomie akademickim. Miały temu służyć:

- zróżnicowanie studiów na inżynierskie i magisterskie;
- weryfikacja treści i form kształcenia;
- obniżenie ogólnej liczby zajęć na pięcioletnich studiach magisterskich z około 4 tys. do 3 tys. godzin (maksymalną liczbę godzin na studiach inżynierskich określono na 2,4 tys.);
- odejście od programu jednakowego dla wszystkich studentów poprzez umożliwienie im wyboru przedmiotów lub modułów przedmiotowych prowadzących do zdobycia określonej specjalizacji.

¹ W Stanach Zjednoczonych w latach 1987-1990 liczba absolwentów kierunku produkcja zwierzęca zmalała z 3500 do 2500, a kierunku produkcja roślinna z 2700 do 1800. W Holandii w tym samym okresie liczba absolwentów produkcji roślinnej obniżyła się ze 150 do 82, a kierunku produkcja zwierzęca z 80 do 56. Natomiast na technologii żywności odnotowano w Holandii wzrost liczby absolwentów od 186 w 1987 r. do 427 w 1990 r. Jeszcze wyraźniejsze zmiany ilościowe nastąpiły w Irlandii, gdzie w 1986 r. stosunek liczby absolwentów rolnictwa do absolwentów technologii żywności wynosił 1:5. Przy ciągłym wzroście liczby studentów technologii żywności stosunek ten w 1992 r. wynosił już 1:1.

Rysunek 1
Zainteresowanie kierunkami studiów w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego



W związku z uchwałą obligującą do wprowadzenia dwustopniowych studiów inżynierskich i magisterskich, podjęto dyskusję nad zakresem i sposobem ich zróżnicowania. Podstawowe kwestie w tej sprawie wydają się być jeszcze nie rozstrzygnięte. Większość wydziałów przyjęła rozwiązanie tymczasowe, niewiele lub wcale nie różnicując programów studiów oraz pozostawiając do wyboru po zdobyciu określonej liczby punktów podjęcie pracy dyplomowej inżynierskiej i zakończenie studiów tytułem zawodowym inżyniera lub kontynuowanie studiów i zakończenie ich uzyskaniem tytułu magistra.

W trakcie konstruowania nowych programów pojawiło się wiele kwestii do rozstrzygnięcia. Do najważniejszych z nich należały:

- sylwetka absolwenta i związany z nią charakter studiów (studia specjalistyczne zawodowe czy bardziej ogólne typu uniwersyteckiego);
- sposób reagowania uczelni (poprzez decyzje o charakterze organizacyjnym) na gospodarcze, ekonomiczne i społeczne czynniki zewnętrzne;
- sposób reagowania wydziałów (poprzez programy nauczania) na zmiany na rynku pracy;
- metody i tempo przejścia z tradycyjnego systemu nauczania na studia w pełni zindywidualizowane;
- mechanizmy poprawy dydaktyki pod względem jakościowym.

Dyskusje nad tymi problemami oraz prace nad nowymi programami odbywały się równolegle do prób decentralizacji uczelni pod względem zarządzania i gospodarki finansowej. Dokonywano prób wdrażania algorytmu podziału środków finansowych na wydziały. W algorytmie tym, zdaniem autora, nadano nadmierną wagę liczbie realizowanych godzin dydaktycznych, co wywarło wpływ na przyjętą przez wydziały strategię konstrukcji nowych programów.

Ogólna charakterystyka wprowadzonych zmian

Analiza nowych programów wykazała, że wydziały dostosowały się do uchwały Senatu i ograniczyły o około 25% ogólną liczbę godzin zajęć dydaktycznych. Jedynie Wydział Weterynaryjny, spełniając wymagania międzynarodowe, pozostał przy liczbie 4334 godzin na 5,5 latach studiów.

Wobec odmiennego charakteru poszczególnych kierunków studiów prowadzonych w SGGW (przyrodnicze, techniczne, ekonomiczne), nowe programy różnią się między sobą:

- konstrukcją;
- okresem trwania studiów inżynierskich (3-4 lata);
- udziałem procentowym przedmiotów ogólnych i podstawowych w programach studiów;
- proporcją między liczbą przedmiotów obowiązkowych a fakultatywnych.

Do niewątpliwych pozytywnych rezultatów przeprowadzonych zmian należy zaliczyć generalną weryfikację i unowocześnienie programów oraz wdrożenie nowych inicjatyw dydaktycznych, w tym trzyletnich zawodowych studiów inżynierskich. Rezultatem tych zmian był także wzrost liczby studentów w ostatnich 3 latach o około 500 osób rocznie.

Sylwetka absolwenta

W dyskusji nad sylwetką absolwenta dominował pogląd, że – wobec braku gwarancji zatrudnienia zgodnie z wybraną specjalnością – należy kształcić bardziej ogólnie, kierując główną uwagę na:

- wiedzę ogólną i podstawową danego kierunku studiów;
- znajomość języków obcych i podstaw informatyki;
- umiejętność pracy w zespole;
- nawyk i umiejętność ustawicznego uzupełniania wiedzy zawodowej.

Przy dziesięciu kierunkach studiów trudno było zdefiniować ogólną sylwetkę absolwenta. Przyjęto jedynie, że kształcenie powinno przygotować absolwenta do podejmowania oraz rozwiązywania naukowych, technologicznych i ekonomiczno-społecznych problemów związanych z produkcją żywności o odpowiedniej jakości, jej przetwórstwem, a także z kształtowaniem oraz ochroną środowiska rolniczego, leśnego i wiejskiego.

Podkreślana w dyskusji nad sylwetką absolwenta rola wykształcenia ogólnego i podstawowego nie znalazła jednak odzwierciedlenia w opracowanych programach. Wobec określonej strategii wydziałów, w nowych programach nie w pełni uwzględniono założenia zaakceptowane w dyskusji. Obligatoryjna redukcja liczby zajęć dydaktycznych została dokonana w dużej mierze kosztem przedmiotów ogólnych i podstawowych.

Istnieje kilka przyczyn niewprowadzenia w życie przyjętych wcześniej założeń ogólnych.

Rady wydziałów, uprawnione do kreowania programów studiów, uwzględniają w programach przede wszystkim swój własny potencjał dydaktyczny, mający na uczelniach rolniczych w przeważającej mierze charakter zawodowy. Niektóre jednostki realizujące przedmioty podstawowe lub ogólne są placówkami międzywydziałowymi i z reguły ich przedstawiciele nie są członkami wydziałowych komisji programowych oraz nie mają bezpośredniego wpływu na kształtowanie programów studiów.

Uzależnienie stanu zatrudnienia nauczycieli akademickich i pracowników inżynierjno-technicznych od pensum dydaktycznego, a także zasady finansowania wydziałów w zależności od ich udziału w dydaktyce, czyli liczby realizowanych zajęć, spowodowały dążenie wydziałów do uzyskania „samowystarczalności” pod względem możliwości kształcenia. Objawia się to niechęcią do zlecania zajęć jednostkom lub osobom z innych wydziałów, a także działaniami mającymi na celu zwiększenie wydziałowego wymiaru zajęć poprzez:

- bardzo silną obronę dotychczas prowadzonych przedmiotów i ich wymiaru godzinowego oraz nadanie im statusu zajęć obowiązkowych;
- podejmowanie się prowadzenia przedmiotów, które na uczelni realizują także inne jednostki wcześniej w tym celu powołane. Dotyczy to głównie przedmiotów podstawowych, jak informatyka, ekonomia, ekologia, ochrona środowiska itp.

Tendencja do zwiększania wydziałowego wymiaru zajęć zrodziła także ogromną ofertę przedmiotów fakultatywnych, z których część ma bardzo mały wymiar godzinowy, stanowiąc faktycznie wybrane tematy. Łącznie na uczelni zgłoszono około 800 przedmiotów fakultatywnych przy 400 przedmiotach obowiązkowych. Pojawia się tu problem powtarzalności przedmiotów, co z kolei obniża racjonalność wykorzystania kadry dydaktycznej i może pogarszać jakość nauczania.

Tendencję do konstruowania programów przez pryzmat potrzeb wydziałowych wzmaga system finansowania wydziałów oraz polityka kadrowa uczelni oparta na pensum dydaktycznym.

Dodatkowymi czynnikami hamującymi tempo wprowadzania zmian dydaktycznych w kierunku odpowiadającym potrzebom rynku pracy są obecne warunki materialne nauczycieli akademickich, a także konieczność przełamania barier natury psychologicznej.

Pokonanie obu tych barier jest niezwykle trudne, lecz niezbędne dla wprowadzania zasadniczych zmian jakościowych w szkolnictwie wyższym.

Indywidualizacja studiów

Wdrożenie podstawowej idei reformy, czyli indywidualizacji studiów, pomimo dość istotnego postępu w tej sferze, ciągle jest mało odczuwalne przez studentów. Programy zostały tak skonstruowane, aby student miał możliwość wyboru jedynie spośród oferty jednostek wydziałowych. Bogata oferta jest najczęściej pozorna, gdyż student, decydując się na jedną z wielu specjalizacji dyplomowych, dalsze możliwości wyboru ma najczęściej ograniczone do wąskich „ścieżek”. Na rysunku 2 przedstawiono różne rozwiązania usytuowania przedmiotów fakultatywnych w programie nauczania.

Szerszy wybór przedmiotów fakultatywnych jest ograniczony dużą liczbą przedmiotów obowiązkowych, zaliczanych do tzw. minimum programowego kierunku studiów, które nie jest jeszcze formalnie zatwierdzone przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego. Proporcje między przedmiotami obligatoryjnymi a fakultatywnymi będą w dużym stopniu zależały od tych minimalnych wymogów programowych dla poszczególnych kierunków studiów.

Wdrożenie zindywidualizowanego systemu studiowania, oznaczającego głęboką zmianę w stosunku do systemu obecnego, wymaga wielokierunkowych działań. Niezbędne jest m.in.:

- opracowanie aktualnych informatorów dydaktycznych uczelni;
- zorganizowanie systemu doradztwa (funkcja opiekuna toku studiów);
- przyjęcie systemu punktowego (kredytowego) do oceny postępów studenta wraz ze zmianą dokumentacji jego zapisu.

Niezwykle ważna jest świadomość zmiany „filozofii studiowania” zarówno przez kadrę nauczającą, jak i studentów.

Jedną z ważniejszych decyzji ułatwiających realizację nowego systemu nauczania jest dobór systemu punktowego. Spośród kilku analizowanych, wybrano w SGGW system uzależniający liczbę zdobytych punktów od wymiaru godzinowego przedmiotu oraz poziomu opanowanej wiedzy. Ma to umożliwić studentom skrócenie lub wydłużenie okresu studiowania.

Zasada wprowadzonego systemu jest stosunkowo prosta. Liczba uzyskanych punktów jest iloczynem liczby punktów wynikających z zakresu godzinowego przedmiotu (15 godzin wykładu lub 30 godzin ćwiczeń stanowi jeden punkt) oraz oceny zaliczenia lub egzaminu wyrażonej w procentach. Na przykład student zaliczający na ocenę bardzo dobrą przedmiot składający się z 15 godzin wykładu i 30 godzin ćwiczeń uzyskuje 2 punkty. Natomiast student zaliczający ten przedmiot na ocenę dostateczną (51%) uzyskuje tylko 1 punkt.

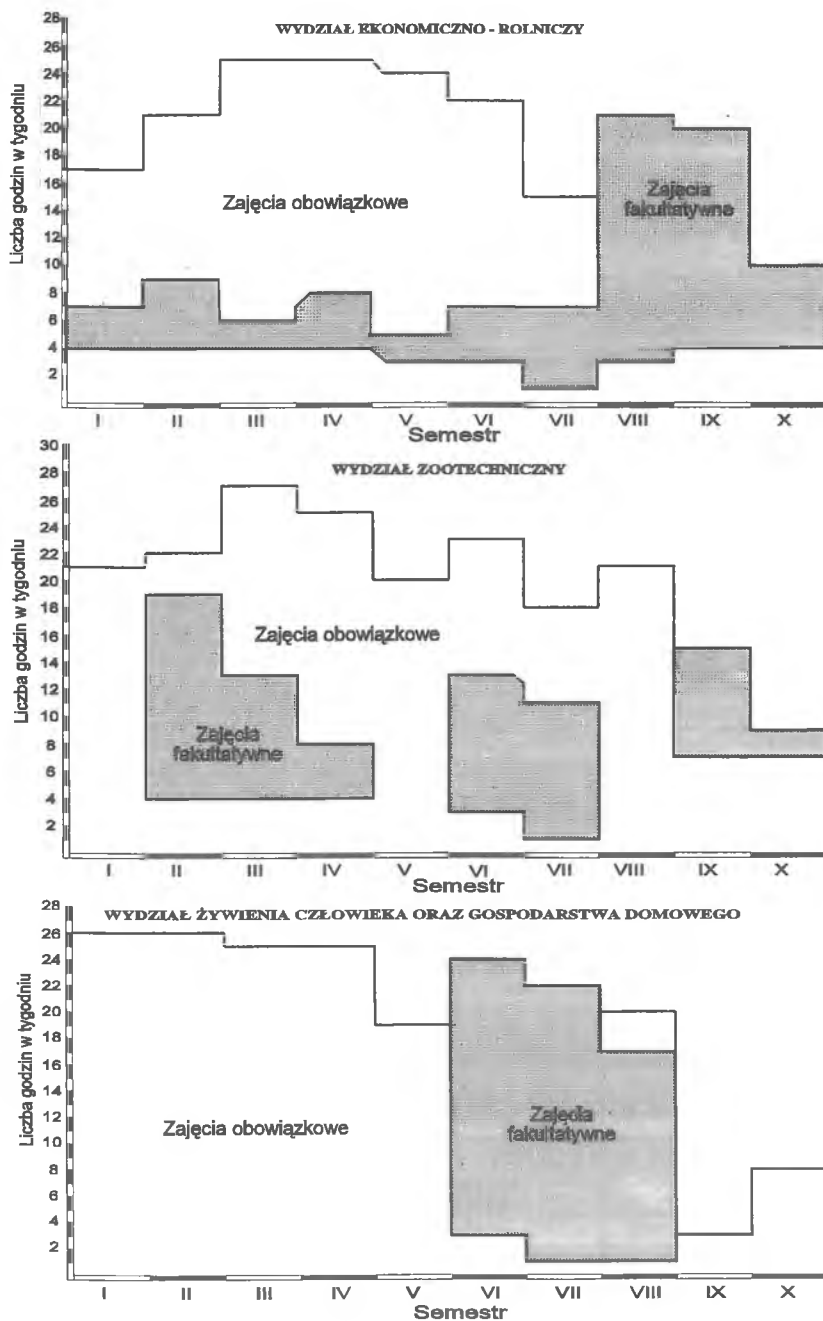
Dobór przedmiotów dokonywany przy aktywnej pomocy opiekuna toku studiów ułatwi informator dydaktyczny, którego pierwszą edycję przewidziano na rok akademicki 1994/95. Wybrane przedmioty wpisywane są do karty programowej, która zastępuje dotychczasową kartę egzaminacyjną.

Dotychczasowe doświadczenia SGGW wskazują, że przejście na zindywidualizowany system nauczania jest procesem długotrwałym, w którym niezbędne są systematyczne korekty ulepszące wprowadzane zmiany.

Studia zawodowe

Ważnym problemem do rozstrzygnięcia w najbliższej przyszłości jest sprawa studiów zawodowych. Tradycja jednolitych, najczęściej 5-letnich, studiów magisterskich jest silnie zakorzeniona w świadomości społecznej. W latach siedemdziesiątych na niektórych wydziałach w

Rysunek 2
Umiejscowienie zajęć fakultatywnych w planie studiów w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego



uczelniach rolniczych wprowadzono studia inżynierskie dające po 4 latach tytuł zawodowy inżyniera. Po kilku latach prawie wszędzie zaniechano tego typu studiów. Przyczyną był ówczesny brak motywacji studentów do szybszego kończenia studiów i przyjęty sposób kwalifikacji na te studia na podstawie selekcji negatywnej. Kolejną przyczyną niewielkiego zainteresowania tymi studiami był mało atrakcyjny pod względem zawodowym program, niewiele różniący się od programu studiów magisterskich.

Obecna transformacja gospodarki narodowej, a zwłaszcza rolnictwa, sprawiła, że zmieniło się zapotrzebowanie na rynku pracy. Poszukiwany jest absolwent o solidnym ogólnym i podstawowym wykształceniu kierunkowym. Wąskie przygotowanie specjalistyczne jest oczywiście pożądane, ale oferta pracy jest w tym przypadku znacznie uboższa. Ponieważ koszty kształcenia systematycznie rosną, a pomoc materialna dla studentów ulega relatywnemu zmniejszeniu, obserwuje się tendencję do terminowego kończenia lub do przerywania studiów. W tej sytuacji wydaje się celowe wprowadzenie szerszej oferty studiów poza 5-letnimi studiami magisterskimi.

Odpowiadając na zapotrzebowanie rynku, w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego utworzono w 1992 r. trzyletnie zawodowe studia inżynierskie w zakresie:

- ochrony i kształtowania środowiska wiejskiego;
- rynku rolnego i spółdzielczości;
- eksploatacji maszyn i marketingu (od 1993 r.).

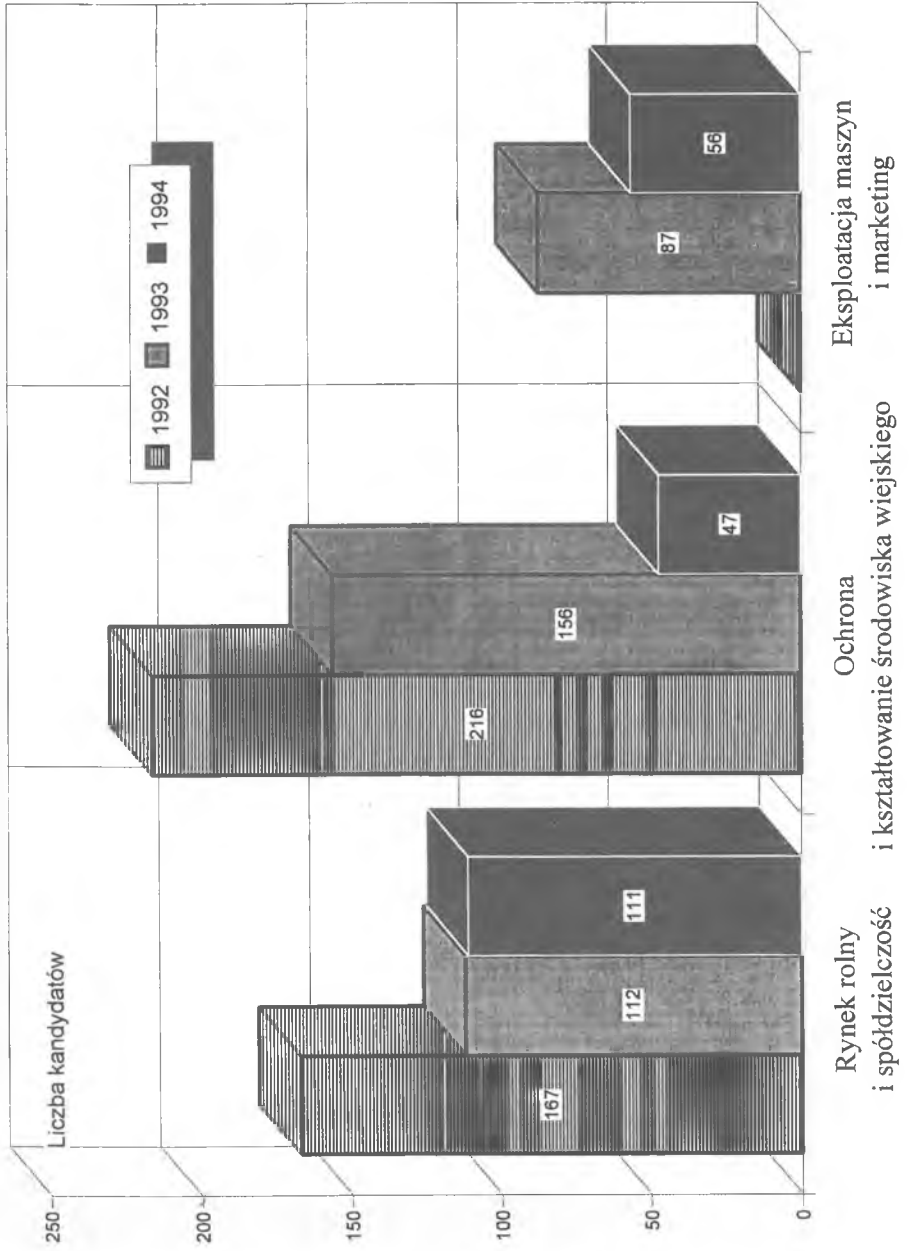
Studia te są przeznaczone dla absolwentów techników rolniczych, ogrodniczych, gospodarki wodnej, melioracji wodnych itp. Skierowanie oferty do absolwentów techników umożliwiło skrócenie czasu trwania studiów wskutek wyeliminowania części przedmiotów niezbędnych inżynierowi danej specjalności, a poznanych już przez kandydatów w szkole średniej.

Trzyletnie doświadczenia zebrane w trakcie realizacji tego typu studiów są jeszcze zbyt małe, aby przedstawić miarodajną o nich opinię. Niemniej jednak trzeba stwierdzić, że stworzono szansę odbycia studiów dla techników, z których większość nie podjęłaby studiów magisterskich. Są oni oceniani jako bardzo zaangażowani, pilni studenci, lecz mają istotne braki zwłaszcza w wykształceniu podstawowym kierunkowym. Wymaga to wprowadzania pewnych zmian programowych, m.in. organizowania kursów wyrównawczych.

Charakterystyczny jest przedstawiony na rysunku 3 spadek zainteresowania studiami inżynierskimi, w kolejnych latach, wyrażony liczbą kandydatów. Częściowe wyjaśnienie tego faktu stanowi zmiana zasad rekrutacji. W roku 1992 przyjmowano na te studia na podstawie konkursu świadectw. W następnych latach zasady przyjęcia były takie same jak na studia magisterskie: w 1993 r. egzamin wstępny, a w 1994 r. częściowo według konkursu świadectw, a częściowo według egzaminu wstępnego.

W 1994 r. zaobserwowano, że przy takich samych zasadach rekrutacji większość kandydatów ubiegała się o przyjęcie w pierwszej kolejności na studia magisterskie. Świadczyłoby to o rosnącej randze klasycznych studiów magisterskich, nie zaś krótszych studiów zawodowych.

Rysunek 3
Zainteresowanie 3-letnimi studiami zawodowymi w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego



Podsumowanie

Transformacja rolnictwa, zmiany w systemie finansowania szkół wyższych oraz uzyskana w 1990 r. duża autonomia uczelni w zakresie dydaktyki wymuszają i jednocześnie umożliwiają dokonanie głębokich reform w wyższym szkolnictwie rolniczym. Przeobrażenia w systemie kształcenia obejmują zarówno rozszerzenie oferty uczelni w zakresie typu i rodzaju studiów oraz czasu ich trwania, jak i zasadnicze zmiany programowe.

Analiza kształcenia w SGGW oraz uwarunkowań zewnętrznych wskazuje na konieczność kontynuowania podjętej w 1991 r. reformy studiów w kierunku:

- zwiększenia roli wykształcenia podstawowego w sylwetce zawodowej absolwenta;
- zmiany systemu nauczania w zakresie przedmiotów ogólnych i podstawowych poprzez ujednoczenie zasad oraz trybu ich nauczania;
- udoskonalenia systemu indywidualizacji toku studiów poprzez ograniczenie przedmiotów obligatoryjnych, zwiększenie liczby przedmiotów do swobodnego wyboru, określenie zakresu działalności doradcy toku studiów;
- wprowadzenia wewnętrznego systemu oceny jakości kształcenia.

Do dalszego doskonalenia dydaktyki niezbędne jest ostateczne wyjaśnienie tzw. minimalnych wymogów programowych na poszczególnych kierunkach. Uprawnienia w tej kwestii ma Rada Główna Szkolnictwa Wyższego. Minima programowe, przygotowane przez zespoły ekspertów ministra edukacji narodowej, od dłuższego czasu czekają na zatwierdzenie.

Kolejną sprawą do rozstrzygnięcia jest przyjęcie dla co najmniej jednego typu uczelni (np. rolniczych) ujednoczonych założeń punktowych (kredytowych) systemów oceny postępów studenta. Obecnie następuje w tej kwestii coraz większe zróżnicowanie utrudniające transfer studentów między uczelniami lub nawet wydziałami.

Na uczelniach wielowydziałowych, prowadzących studia na wielu kierunkach, przy obecnej autonomii wydziałów w zakresie kształtowania programów nauczania, zaobserwowane strategie postępowania są racjonalne z punktu widzenia wydziałów, lecz prowadzą do nieracjonalnego gospodarowania kadrami i środkami finansowymi w skali szkoły, nie mówiąc o niebezpieczeństwie obniżania jakości nauczania.

W perspektywie należy dążyć do opracowania takiego systemu organizacyjno-finansowego, który ograniczy bariery między wydziałami i umożliwi kształcenie w obszarach obejmujących obecnie kilka rozdrobnionych kierunków studiów.

Niezależnie od wszystkich pozytywnych i negatywnych wniosków odnośnie do dotychczasowych zmian, należy stwierdzić, że reformy na uczelniach są przeprowadzane bez żadnego wsparcia finansowego. Głębokie przeobrażenia, jakich wymaga szkolnictwo wyższe, a zwłaszcza techniczne i przyrodnicze kierunki studiów, muszą obejmować – oprócz zmian programowych – także modernizację laboratoriów, wymianę aparatury i materiałów dydaktycznych. Jedynie podejście kompleksowe do reformy szkolnictwa wyższego może przynieść właściwe efekty.

Janusz Feiner Warsztaty doskonalenia umiejętności dydaktycznych nauczycieli akademickich

Artykuł prezentuje wyniki prac Autora nad pobudzaniem procesów autokreacyjnych i rozwijaniem kompetencji dydaktycznych młodych nauczycieli akademickich.

Dotychczasowym efektem tych prac jest system doskonalenia umiejętności dydaktycznych nauczycieli akademickich, który jest realizowany w Akademii Górniczo-Hutniczej i Akademii Rolniczej w Krakowie w formie Studium Doskonalenia Pedagogicznego dla Asystentów. Artykuł zawiera opis systemu (warsztatów), założeń teoretycznych, celów, programu oraz poszczególnych jego elementów.

Uwagi wstępne

Wyposażenie kandydatów do zawodu nauczycielskiego w konkretne umiejętności, przydatne w pracy edukacyjnej, to postulat kierowany od lat pod adresem nauk pedagogicznych. Jest on trudny do spełnienia ze względu na ogromny zakres funkcji, obowiązków i zadań nauczyciela. Zadania te można sytuować na pograniczu funkcji kapłana, dowódcy, aktora, reżysera, przyjaciela, rodzica, lekarza, kierownika w zakładzie produkcyjnym, psychoterapeuty i jeszcze wielu innych profesji bądź ról, które ludzie pełnią w życiu.

Nauki pedagogiczne, jak dotąd, nie wypracowały skutecznych metod wyposażania kandydatów do tego zawodu w tak szeroki zakres umiejętności. Trudno jest stwierdzić, czy jest to w ogóle możliwe, biorąc pod uwagę stosunkowo krótki czas, jaki przeznaczają się na edukację nauczycieli oraz charakter zjawisk pedagogicznych, nie dających się sprowadzić do schematu przyczyna – skutek.

Przeorientowanie postaw niektórych nauczycieli, wyposażenie ich w umiejętności skutecznego komunikowania się jest nie tylko ważne, ale także pilne. Przemiany społeczno-polityczne zachodzące w Polsce w ostatnich latach wywołują generalną zmianę koncepcji szkoły i odwrócenie perspektywy edukacyjnej przyjętej dotąd w praktyce. Można więc założyć, że uczniowie i studenci wychowani w ustroju demokratycznym nabędą przyzwyczajenia do zachowań autonomicznych, do autentyczności i swobody w komunikowaniu własnych pragnień, potrzeb poznawczych, swojego stosunku do treści, metod czy form kształcenia. Nie będą zatem łatwo godzić się z autokratycznymi postawami nauczycieli, dyrektywnym i przedmiotowym traktowaniem, niesprawiedliwością, rutynowym działaniem, niekompetencją merytoryczną oraz dydaktyczną kadry pedagogicznej. Wiadomo jednak, że niektórzy nauczyciele – wychowani i wykształceni w systemie nakazowo-scentralizowanym (podobnie zresztą jak większość dorosłych) – mają skłonności do przyjmowania dominującej roli w kontaktach z młodzieżą, akceptowania zachowań uległych, koncentrowania się na przekazywaniu i egzekwowaniu wiedzy.

Ambitny współczesny nauczyciel, chcąc sprostać wymaganiom społeczeństwa demokratycznego, nie może pozostać takim, jakim był w „minionej epoce”. Nie może zatem działać według ściśle określonych wzorów, schematów czy reguł. Musi on te zasady tworzyć sam, uwzględniając predyspozycje osobowościowe własne i swoich uczniów, przeżyte doświadczenia i dorobek nauk o edukacji.

Doświadczenia zaproponowane w projekcie warsztatów dla nauczycieli akademickich stwarzają możliwość uczestniczenia w specjalnie zorganizowanych sytuacjach, które zdarzają się w codziennym życiu i w pracy dydaktycznej nauczyciela. Niektóre z nich są autentyczne, inne symulują bądź inscenizują sytuacje edukacyjne, jeszcze inne demonstrują różne zjawiska z zakresu edukacji metodą testu lub eksperymentu. Istotne jest to, aby uczestnicy warsztatów mogli osobiście przeżyć, obserwować i analizować subtelne relacje towarzyszące kontaktom nauczyciel – student, gdyż w rzeczywistych sytuacjach nie jest to możliwe.

Autor projektu¹ z pełną świadomością ograniczył warstwę teoretyczną do niezbędnego minimum zakładając, że uczenie się przez doświadczanie będzie dla pracujących nauczycieli bardziej efektywne i mniej nużące, a także stosunkowo atrakcyjne. Ograniczono również role osób prowadzących zajęcia warsztatowe. Ich zadaniem jest przygotowanie zajęć od strony merytorycznej i organizacyjnej, inicjowanie doświadczeń oraz pomaganie w ich przebiegu. W wielu doświadczeniach powinni oni brać udział na zasadzie członków grupy, aby w ten sposób manifestować i propagować zasadę partnerstwa, podmiotowości nauczyciela i studenta, symetrii w komunikacji oraz innych postępowych poglądów. Z tej pozycji łatwiej im będzie demaskować skrywane uprzedzenia, tendencyjne reakcje i zachowania nauczycieli.

Kończąc wstępne uwagi, autor projektu pragnie wyrazić wiarę w to, że organizowanie na szeroką skalę zajęć warsztatowych w ośrodkach akademickich przyczyni się do ograniczenia lub wyeliminowania z polskiej edukacji takich patologicznych zjawisk jak: „ukryty program”, „skrypt-scenariusz życiowy” czy „gry szkolno-uczelniane”.

Cele kształcenia nauczycieli akademickich w warsztatach doskonalenia umiejętności dydaktycznych

Cel naczelny

Praktyczne przygotowanie nauczycieli akademickich do realizowania zadań dydaktycznych w warunkach generalnej zmiany orientacji społeczno-politycznej w kraju oraz przeobrażeń koncepcji edukacji.

Cele ogólne

1. Dostarczenie nauczycielom akademickim sposobności do poznawania własnych dyspozycji i umiejętności psychodydaktycznych, postaw osobowościowych oraz przekonań dotyczących problematyki edukacyjnej;

2. Uruchomienie procesów autokreacyjnych, umożliwiających pokonanie własnych stereotypów zachowania, uprzedzeń, mechanizmów obronnych, zniekształceń i tendencji w postrzeganiu ludzi i sytuacji oraz ewentualnych lęków związanych z pełnieniem funkcji nauczyciela;

¹ Projekt jest finansowany z funduszy Komitetu Badań Naukowych na badania własne.

3. Udzielanie wsparcia w opanowywaniu konkretnych umiejętności oraz technik dydaktycznych, stanowiących podstawę kompetentnej i twórczej pracy ze studentami.

Cele szczegółowe

Zamieszczono je w ramowym planie zajęć warsztatowych obok każdego działu tematycznego, w formie opisu postulowanych efektów pracy uczestników.

Charakterystyka zajęć warsztatowych

Zajęcia warsztatowe, zaplanowane na okres dwóch semestrów, odbywają się raz w tygodniu i obejmują 120 godzin pracy.

Podstawową formą organizacyjną warsztatów jest spotkanie grupy nauczycieli akademickich, na którym demonstrowane są rozmaite sytuacje, zadania lub doświadczenia interpersonalne i dydaktyczne. W trakcie spotkań zachodzi proces uczenia się przez doświadczenie, dzięki eksperymentowaniu z własnym zachowaniem w grupie warsztatowej. Grupa jest swoistym laboratorium zachowania i ważne jest, aby każde spotkanie przebiegało w atmosferze odprężenia, wzajemnej akceptacji oraz pogodnego nastroju. Praca grupy nastawiona jest na to, aby ułatwić swoim członkom proces zmieniania się, poprzez udzielanie informacji zwrotnych na temat każdego działania czy inicjatywy. Należy przy tym unikać pouczania, instruowania lub dawania recept.

Aby grupa mogła skutecznie pełnić funkcję laboratorium zachowania, dostarczać rozmaite style zachowań ludzkich i aktywizować wszystkich, nie powinna być zbyt liczna (maksimum 16 osób). Warto jednak zadbać o to, by była zróżnicowana pod względem kierunku wykształcenia jej członków. Różnorodność dyscyplin nauki, które są reprezentowane w grupie, wzbogaca treść zajęć odmiennymi przykładami, pomaga przewyciężyć myślenie i działania według stereotypów danej dyscypliny. Służy ponadto lepszemu integracji społeczności nauczycieli akademickich danej uczelni.

Grupa pracuje pod kierunkiem trenera, którym może być doświadczony psycholog lub specjalista z zakresu dydaktyki szkoły wyższej. Jest on odpowiedzialny za realizację głównych działań programu, takich jak: treningi, zadania praktyczne, przeglądy zadań i konwersatoria. Do prowadzenia innych zajęć trener angażuje specjalistów (np. opiekunów naukowo-dydaktycznych nauczycieli odbywających warsztaty), z którymi utrzymuje ścisły kontakt. Razem starają się oni utrzymywać właściwą atmosferę w grupie oraz wspierać procesy autokreacyjne jej uczestników, a także troszczyć się, by założone cele były przez nich osiągnięte.

Program zajęć ułożony jest w taki sposób, aby proces zmieniania się i nabywania umiejętności postępował systematycznie, zgodnie z zasadą stopniowania trudności, wzrastającego zaangażowania, motywacji itd. W początkowej fazie zajęć dominują zatem doświadczenia proste, improwizowane i symulowane, a dotyczące spraw codziennych i życiowych. W miarę postępów, nabierania odporności psychicznej oraz poczucia więzi z grupą, uczestnicy warsztatów przystępują do pracy nad zadaniami wymagającymi odpowiedniego przygotowania, o złożonej strukturze, i stopniowo obejmują tematykę profesjonalną. Doświadczenia, ćwiczenia i zadania wykonywane są indywidualnie lub zespołowo. W zadaniach wykorzystuje się różne pomoce oraz materiały dydaktyczne, a część z nich samodzielnie projektują i wykonują słuchacze w pracowni technicznych środków kształcenia.

Podczas spotkania członków grupy (które trwa zwykle parę godzin) przeprowadza się kilka, a czasem kilkanaście doświadczeń. Więcej na treningach, mniej podczas sesji przeglądowych, których sama prezentacja trwa dość długo. Niezależnie jednak od charakteru zadania, pełne doświadczenie obejmuje następujący ciąg wydarzeń:

1. Określenie tematu i celu doświadczenia;
2. Wprowadzenie w sytuację interpersonalną lub dydaktyczną;
3. Przydział ról, zadań lub czynności do wykonania;
4. Udzielenie instruktażu dla wykonawców i obserwatorów;
5. Prezentacja zadań, czynności, sytuacji w różnych wersjach i wykonaniach;
6. Obserwacja różnych wersji danego zadania, czynności lub sytuacji;
7. Zgłaszanie spostrzeżeń, werbalizacja stanów emocjonalnych lub intelektualnych przeżywanych podczas prezentacji;
8. Dyskusja – omówienie zgłoszonych problemów, eksponowanie (w formie propozycji) reguł skutecznego (w konkretnej sytuacji) działania dydaktycznego;
9. Uporządkowanie zgłoszonych wniosków i propozycji.

Należy dążyć do tego, aby przebieg doświadczeń był rejestrowany na taśmach magnetowidowych. Materiał ten mógłby być wykorzystywany indywidualnie, przez osoby zainteresowane, w celu prowadzenia bardziej gruntownych i osobistych analiz.

Zakłada się, że doświadczenia będą dostarczać nauczycielom konkretnej pomocy w ich bieżącej pracy dydaktycznej. Należy zachęcać uczestników do tego, aby każdą nową umiejętność poznaną na zajęciach próbowali stosować w autentycznej sytuacji i relacjonowali efekty próby podczas kolejnego spotkania. Być może uda się przy tej okazji zademonstrować grupie tzw. prawo efektu, które sami jako nauczyciele powinni wykorzystywać w pracy ze studentami.

Dotychczasowe badania nad efektami wdrażania znacznej liczby przedstawionych tu doświadczeń wskazują, że są to zajęcia, które bardziej angażują, są skuteczniejsze aniżeli tradycyjne formy szkolenia nauczycieli akademickich. Nauczyciele, którzy odbyli podobny cykl zajęć praktycznych twierdzą, że trzeba „zobaczyć siebie oczami innych”, gdyż skuteczność czysto werbalnych pouczeń dotyczących postulowanych zachowań jest bardzo niewielka.

Trening wrażliwości pedagogicznej (TWP) nastawiony jest na tworzenie klimatu wzajemnego zaufania, poczucia bezpieczeństwa psychicznego wszystkich osób w grupie, kształtowanie umiejętności wczuwania się w sytuację drugiego człowieka, odkrywanie oraz akceptowanie siebie i innych. Trening powinien pomóc każdej osobie zobiektywizować i uściślić samoocenę, zredukować mechanizmy obronne, usunąć zniekształcenia w percepcji innych ludzi, ułatwić funkcjonowanie otwarte i spontaniczne. Od osiągnięcia wymienionych celów zależy w znacznym stopniu powodzenie następnych zajęć warsztatowych. Większość dalszych doświadczeń opiera się bowiem na pracy grupy, na otwartym komunikowaniu przez członków grupy ich własnych odczuć, wrażeń, spostrzeżeń oraz udzielaniu informacji zwrotnych osobom prezentującym zadania.

Trening komunikacji dydaktycznej (TKD) jest dziedziną najbardziej zaniedbaną. W zasadzie nie prowadzi się zajęć praktycznych, podczas których wyżej wymienione zachowania komunikacyjne byłyby ćwiczone. Wynika to prawdopodobnie z tego, że proces dydaktyczny jest niezwykle złożony, stosunkowo długotrwały, odbywa się w realnym środowisku społecznym i obejmuje konkretne dyscypliny przedmiotowe. To właśnie utrudnia wyodrębnienie konkretnych zachowań i umiejętności, a także zorganizowanie sytuacji treningowych oraz praktycznych doświadczeń. Nie jest bowiem łatwo eksperymentować z zachowaniami ludzi w sytuacjach natu-

ralnych. Prowadzi się więc ćwiczenia w sytuacjach rzeczywistych. W związku z tym proces kształtowania umiejętności ogranicza się i zawęża bądź do pewnych sytuacji (np. hospitacji zajęć), bądź do pewnych metod (np. korekta, omówienie błędnych i poprawnych zachowań dostrzeżonych przez obserwatora w trakcie praktyki edukacyjnej kandydata). W rzeczywistości faktyczne umiejętności opanowuje nauczyciel, metodą prób i błędów, dopiero w okresie pracy zawodowej.

Superlearning (S) to cykl zajęć rozszerzających doświadczenia dydaktyczne uczestników warsztatów o inne, niekonwencjonalne sposoby przyswajania informacji. Wykorzystuje się tutaj świadome i podświadome procesy psychiczne, czynniki sytuacyjne oraz techniki specjalne. Włącza się uwagę bierną, relaks, autosugestię, trening mentalny, muzykę, kolor i wiele innych bodźców, pomagających zrównoważyć pracę lewej i prawej półkuli mózgowej, odkryć własne „mocne strony”, siłę sugestii pozytywnych, znaczenie samoakceptacji, całościowego uczenia się itp.

Mała forma dydaktyczna (MFD) ma służyć opanowaniu konkretnych umiejętności dydaktycznych, zasad i reguł skutecznego postępowania nauczyciela oraz sprawdzeniu różnych pomysłów metodycznych w praktyce. Istotne jest również to, aby każdy uczestnik warsztatów, przedstawiając grupie własny projekt zajęć i sposób ich realizacji, otrzymywał informacje zwrotne o tym, jak jego inicjatywy i zachowania odbiera audytorium. Treść zajęć, prezentowana tematyka, nie ma w tym wypadku większego znaczenia (choć wskazane jest, by była atrakcyjna), gdyż ważny jest sposób jej prezentacji, zetknięcia z różnymi stylami działania dydaktycznego, technikami, pomysłami metodycznymi, ciekawymi materiałami audiowizualnymi itp.

Dotychczasowe doświadczenia autora, wyniesione z wieloletniej obserwacji zajęć dydaktycznych, które prowadzili młodzi nauczyciele akademicy, wskazują na pewne prawidłowości występujące w ich pracy. Można więc zauważyć, że mają oni tendencję do utrzymywania dystansu w stosunku do studentów na zajęciach, przekazywania maksimum informacji w „gotowej postaci”, utrzymywania jednokierunkowego charakteru komunikacji (nawet na ćwiczeniach i konwersatoryjnych formach zajęć), lekceważenia formy i metod przekazu informacji, unikania angażowania studentów do aktywnego uczestnictwa w zajęciach.

Najczęściej jednak występuje u nich brak zainteresowania odbiorem, procesem rozumienia i przetwarzania informacji przez studentów.

Indagowani w tej ostatniej sprawie, nauczyciele odpowiadają najczęściej, że na poziomie studiów wyższych student powinien być odpowiednio umotywowany do nauki, nie trzeba więc dbać o to, by pobudzać aktywność przez zainteresowanie go treścią lub metodą. Inne typowe reakcje to odwoływanie się do samodzielności, którą student powinien wykazywać w procesie przyswajania wiedzy. Złe wyniki w nauce tłumaczą z kolei niskim poziomem intelektualnym studentów lub lenistwem. Żaden z nauczycieli nie podjął kwestii sposobów przekazywania informacji i czynników zależnych od nadawcy.

Te typowe zachowania młodych nauczycieli są, zdaniem autora projektu, świadectwem lęków i niepokoju związanych z pełnieniem roli nauczyciela, a także nieznanymi prawami procesu uczenia się. Są również wyrazem posługiwania się mechanizmami obronnymi. Dowodzą, że poglądy o dominującej, podmiotowej i aktywnej roli nauczyciela, a przedmiotowej, podporządkowanej i biernej roli studenta w procesie kształcenia – mimo ewidentnej ich fałszywości – są uznawane przez młodych nauczycieli za słuszne.

Mała forma dydaktyczna, wraz z resztą zajęć warsztatowych, jest pomysłem na korygowanie tych poglądów, na odkrywanie i ujawnianie predyspozycji dydaktycznych ewentualnie innych

walorów osobowościowych, na których podstawie każdy nauczyciel mógłby budować własny styl dydaktyczny. To metoda na przełamywanie i pokonywanie własnych słabości, uprzedzeń i stereotypów, na kształtowanie i rozwijanie podstawowych umiejętności dydaktycznych, przywracanie symetrii w komunikacji ze studentami oraz opanowanie nawyku systemowego i twórczego rozwiązywania problemów edukacyjnych.

Na zakończenie warsztatów organizuje się uroczyste spotkanie, podczas którego uczestnicy utrzymują zaświadczenia uprawniające do podejmowania pracy dydaktycznej w wyższej uczelni. Autor koncepcji nie jest zwolennikiem wystawiania ocen na zaświadczeniach, a także nie ocenia nikogo podczas zajęć warsztatowych. Dopuszcza jedynie formę kolektywnego wyróżniania (za zgodą członków grupy) osób wykazujących wybitne zaangażowanie lub osiągnięcia.

Na spotkaniu kończącym warsztaty organizator ma jeszcze jedno zadanie do wykonania. Polega ono na zebraniu od uczestników anonimowej, pisemnej opinii na temat treści, sposobów realizacji, organizacji i wartości poszczególnych działów tematycznych. Wyniki tego sondażu powinny być udostępnione innym pracownikom uczelni, a ponadto służyć organizatorom do ciągłego udoskonalania kształcenia młodych nauczycieli akademickich.

*

Przedstawiona koncepcja jest owocem wieloletnich prób i doświadczeń prowadzonych przez autora nad kształtowaniem i doskonaleniem umiejętności przydatnych nauczycielom w pracy dydaktycznej.

Większość z zaproponowanych doświadczeń i ćwiczeń dydaktycznych poddawana jest obecnie weryfikacji podczas zajęć studentów, absolwentów i asystentów, realizowanych w ramach Studium Przygotowania Pedagogicznego prowadzonego w Akademii Górniczo-Hutniczej, Akademii Rolniczej i Politechnice w Krakowie. Dotychczas autor opracował ponad 20 spisów sytuacyjnych do treningu wrażliwości pedagogicznej, przygotował również zestaw potrzebnych testów i materiałów pomocniczych. Zarejestrowano też około 100 prezentacji małych form dydaktycznych oraz 40 scenek do zadania symulacji sytuacji dydaktycznych. Obecnie prowadzone są prace nad zoperacjonalizowaniem szczegółowych celów kształcenia oraz instrukcjami do zadań. Należy także zaplanować prace nad wykonaniem materiałów ilustracyjnych do działów IV i VIII.

Według opinii słuchaczy Studium Przygotowania Pedagogicznego, rozwiązania, które zawiera projekt są na obecnym etapie prac optymalne. Nie znaczy to jednak, że na tym można poprzestać. Każde działanie dydaktyczne można i należy udoskonalić, gdyż, jak powiedziano na wstępie, nie ma w edukacji sytuacji powtarzalnych i skończonych. Projekt stanowi pewien punkt wyjścia do dalszych poszukiwań, które powinny uwzględniać specyficzne czynniki i warunki danego środowiska akademickiego.

Aneks

1. Ramowy plan zajęć warsztatowych – projekt

Lp.	Dział organizacyjny	Liczba godzin	Forma zajęć	Zasadnicze, postulowane efekty pracy uczestników
	Spotkanie organizacyjne	2	Wykład	Pełna orientacja w zakresie celów metod, form organizacyjnych i zadań do wykonania
I	Trening wrażliwości pedagogicznej (TWP) z elementami treningu interpersonalnego, twórczego myślenia, asertywności, analizy transakcyjnej	20	Trening	Wzrost zachowań empatycznych, poprawa komunikacji i współpracy w grupie, wzrost zaufania do innych, samoakceptacji i wyobraźni twórczej
II	Trening komunikacji dydaktycznej (TKD) z elementami retoryki i kultury języka	14	Trening doświadczalny	Wzrost samokontroli w procesie nadawania, odbierania i przetwarzania informacji, eliminacja zakłóceń, antycypacja zachowań i oczekiwań partnerów, poprawność językowa
III	Superlearning (S)	10	Wykład, ćwiczenia	Poznanie niekonwencjonalnych technik i metod uczenia się
IV	Proces kształcenia na poziomie wyższym – podejście systemowe	10	Wykłady, konwersatorium	Orientacja w zakresie systemów dydaktycznych (makro i mikro) funkcjonujących w renomowanych uczelniach
V	Mała forma dydaktyczna (MFD-1) Zadanie nr 1 (indywidualne) wersja jednokierunkowa 1) Projektowanie i wykonanie materiałów dydaktycznych – zapis magnetowidowy;	4	Laboratorium technicznych środków kształcenia, ćwiczenia, konsultacje	Opanowanie umiejętności opracowania scenopisu, obsługi aparatury TV, autokorekta zachowań werbalnych i niewerbalnych
	2) Przegląd i analiza nagrań; 3) Wykonanie zadania nr 2	4	Sesja przeglądowa, konwersatorium	Zebranie założeń do projektu MFD-2, konkretyzacja celów, treści, metod i form realizacji zadania nr 3, organizacja zespołów wykonawczych
VI	Mała forma dydaktyczna (MFD-2) Zadanie nr 3 (zespołowe) wersja dwukierunkowa 1) Projektowanie i wykonanie elementów MFD-2 (cele operacyjne, zakres i układ treści, materiały dydaktyczne, czynności, sytuacja itp.);	6	Laboratorium technicznych środków kształcenia, ćwiczenia, konsultacje	Opanowanie umiejętności projektowania zajęć dydaktycznych i wykonywania materiałów dydaktycznych

	2) Przegląd oraz analiza koncepcji i zaprojektowanych materiałów; 3) Prezentacja i analiza (MFD-2)	2	Konsultacje	Korekta projektów
		8	Sesja	Sprawdzenie w praktyce własnych planów dydaktycznych, uzyskanie informacji zwrotnej, pobudzenie wyobrażeń metodycznych
VII	Symulacja sytuacji dydaktycznych (SSD) Zadanie nr 4 1) Projektowanie SSD, wykonanie rekwizytów i scenopisu scenek – zapis magnetowidowy;	2	Laboratorium technicznych środków kształcenia, konsultacje	Poznanie struktury aktu dydaktycznego, uwarunkowań skutecznego działania, pokonanie oporów psychicznych związanych z graniem roli
	2) Przegląd i analiza nagranych sytuacji i scenek (np. wykład, ćwiczenia, egzamin, konsultacje);	4	Sesja przeglądowa, konwersatorium	Przekonanie o niepowtarzalności aktu dydaktycznego, znajomość uwarunkowań skutecznego działania
	3) Wykonanie zadania nr 5		Sprawdzian	Poznanie metod i form badania wyników nauczania
VIII	Telehospitacje zajęć dydaktycznych (TZD)	6	Hospitacja, konwersatorium	Umiejętność analizowania i wartościowania procesu edukacyjnego
IX	Metodyka nauczania przedmiotu kierunkowego	10	Konsultacja, hospitacja indywidualna	Pogłębienie znajomości treści, metod i środków nauczania w zakresie własnej dyscypliny kierunkowej
X	Programowa forma dydaktyczna (PFD) Zadanie nr 6 – indywidualne 1) Projektowanie własnych zajęć dydaktycznych (cele, treści, materiały dydaktyczne itp.), wykonanie materiałów audiowizualnych;	2	Laboratorium technicznych środków kształcenia, konsultacje	Zastosowanie w projekcie aktywizujących materiałów dydaktycznych, opracowanie optymalnej strategii dydaktycznej
	2) Przeprowadzenie zaprojektowanych zajęć dla studentów, z udziałem zaproszonych kolegów z grupy warsztatowej;	2	Praca samodzielna, obserwacja	Weryfikacja wyobrażeń w rzeczywistości edukacyjnej, poczucie pewności i kompetencji dydaktycznej
	3) Hospitacje zajęć dydaktycznych prowadzonych przez kolegów z grupy.	12	Hospitacja, konwersatorium	Znajomość różnych zakładów uczelni, specyfiki pracy, stylów uprawiania dydaktyki, wzbogacenie wyobraźni dla twórczego wykonywania zawodu
	Zakończenie warsztatów 1) Zebranie opinii uczestników na temat zajęć warsztatowych; 2) Wręczenie zaświadczeń uprawniających do pracy ndydaktycznej w szkole wyższej	2	Wykład, badanie ankietowe	Autorefleksje pedagogiczne

2. Wykaz zadań dla uczestników warsztatów do opracowania w ramach zajęć

Zadanie nr 1 (indywidualne)

Mała forma dydaktyczna (MFD-1) – wersja jednokierunkowa

- Treść* Opracować dla kolegów z grupy warsztatowej krótki dydaktyczny program telewizyjny na dowolny temat i zarejestrować na taśmie magnetowidowej.
- Warunki ograniczające*
- 1) Czas emisji: 7 minut;
 - 2) Przez połowę tego czasu autor programu musi być (aktywny werbalnie) na wizji;
 - 3) Należy sprecyzować efekty zaznajomienia się z programem.

Zadanie nr 2

Założenia do projektu MFD-2 w wersji dwukierunkowej

- Treść* Mając w planie przedstawienie MFD w wersji dialogowej, przeprowadzić „rozpoznanie” grupy pod kątem możliwości aktywizowania wszystkich jej członków w trakcie prezentacji zadania nr 3.
- Zalecenia* Należy uzyskać odpowiedź na niżej wymienione przykładowe pytania:
- Kto z grupy interesuje się podobnym tematem?
 - Czy ktoś z grupy posiada potrzebne materiały dydaktyczne?
 - Kto nie ma żadnej wiedzy lub doświadczenia w zakresie planowanego tematu?
 - Czy temat będzie atrakcyjny dla członków grupy?
 - Jaki zakres treści należy przyjąć, uwzględniając poziom grupy i czas MFD-2?
 - Jakie zastosować sposoby, aby wszyscy uczestnicy zajęć uzyskali maksymalne efekty dydaktyczne?

Zadanie nr 3 (zespołowe, 2-3 osoby)

Mała forma dydaktyczna (MFD-2), wersja dwukierunkowa

- Treść* Zaprojektować, zorganizować i przeprowadzić krótkie zajęcia dydaktyczne z kolegami z grupy warsztatowej na temat uzgodniony ze swoim partnerem. Opracować narzędzia do pomiaru dydaktycznego (zadanie nr 5).
- Warunki ograniczające*
- 1) Czas przeznaczony na zajęcia wynosi 20 minut;
 - 2) Należy sprecyzować efekty końcowe zajęć i je osiągnąć;
 - 3) Temat zajęć ma być kontynuacją programu telewizyjnego obejrzanego przez grupę w ramach zadania nr 1;
 - 4) Należy utrzymać na zajęciach symetrię komunikacyjną, tzn. równowagę „nadawania i odbierania”;
 - 5) Podczas zajęć należy wykorzystać materiały audiowizualne.

Zadanie nr 4 (zespołowe, 4 osoby)

Symulacja sytuacji dydaktycznych (SSD)

- Treść* Zaprojektować, odegrać i zapisać na taśmie magnetowidowej minimum 4 scenki ilustrujące jedną z niżej przedstawionych sytuacji dydaktycznych – charakterystycznych dla procesu kształcenia w wyższej uczelni.

- Warunki ograniczające**
- 1) Czas emisji każdej scenki: 2 minuty. Łączny czas nagrania: maksimum 12 minut;
 - 2) W każdej scenie opisującej sytuację dydaktyczną należy zachować ten sam przedmiot i temat zajęć;
 - 3) Przygotować scenopis scenek, wyznaczyć role i wykonawców tych ról;
 - 4) Do nagrania należy przygotować odpowiednie rekwizyty, materiały i środki dydaktyczne;
 - 5) Początek nagrania należy opatrzyć wprowadzeniem, a zakończenie zamknąć pytaniami skierowanymi do odbiorcy.

Wyszczególnienie sytuacji dydaktycznych do zilustrowania w ramach zadania nr 4

- Tytuły sytuacji**
1. Rozpoczęcie zajęć.
 2. „Kartkówka” ewentualnie „powtórka”.
 3. Przygotowanie do wysiłku intelektualnego.
 4. Zetknięcie studentów z nowym materiałem.
 5. Przetwarzanie, porządkowanie i utrwalanie nowego materiału.
 6. Podsumowanie, zakończenie zajęć.
 7. Konsultacja na dyżurze.
 8. Egzamin.
 9. Wykład.
 10. Korekta projektu.

Zadanie nr 5 (zespolowe, 2-3 osoby)

Pomiar efektów kształcenia

- Treść**
- 1) Opracować sposób sprawdzenia efektów uzyskanych w wyniku pracy z grupą w ramach MFD-2;
 - 2) Przeprowadzić w grupie warsztatowej badanie efektów kształcenia;
 - 3) Ogłosić wyniki pomiaru dydaktycznego.
- Warunek ograniczający**
- Badanie efektów kształcenia należy przeprowadzić po upływie minimum 2 tygodni od czasu zajęć.

Zadanie nr 6 (indywidualne)

Programowa forma dydaktyczna (PFD)

- Treść**
- Uczestnik warsztatów zaprojektuje, zorganizuje i przeprowadzi pokazowe zajęcia dydaktyczne z przedmiotu nauczania, który realizuje w ramach swojego pensum dydaktycznego oraz osiągnie wytyczone cele operacyjne.
- Warunki ograniczające**
- 1) Czas realizacji zajęć: 45 minut;
 - 2) Temat: wynikający z rozkładu materiału nauczania danego przedmiotu;
 - 3) Należy zademonstrować umiejętności opanowane podczas zajęć warsztatowych;
 - 4) Należy zaprosić na zajęcia kilku kolegów z grupy, opiekuna naukowo-dydaktycznego i osobę prowadzącą warsztaty.

3. Wykaz literatury przydatnej do realizacji warsztatów

Dział 1

- Aronson E.: *Człowiek istota społeczna*. Warszawa 1988.
 Góralski A.: *Być nowatorem – poradnik twórczego myślenia*. Warszawa 1990.
Jak żyć z ludźmi – umiejętności interpersonalne. Ćwiczenia grupowe. Tłum. M. Bida. MEN, Warszawa, b.r.w.
Psychologiczne gry i ćwiczenia grupowe. Warszawa 1991.
 Rylke H., Klimowicz G.: *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*. Warszawa 1992.
 Uchnast Z.: *Humanistyczna orientacja w psychologii osobowości*. Lublin 1988.
 Zaborowski Z.: *Trening interpersonalny*. Wrocław 1985.

Dział II

- Drengowski J.B.: *Oko i obraz. Studium psychologiczne*. Warszawa 1990.
 Gordon T.: *Wychowanie bez porażek*. Warszawa 1992.
 Grzesiuk L., Trzebińska E.: *Jak ludzie porozumiewają się*. Warszawa 1978.
 Habermas J.: *Teoria i praktyka*. Warszawa 1985.
 Janowski A.: *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa 1989.
 Ken E.: *Szkolne gry uczniów*. Warszawa 1991.
Ku pedagogii pogranicza. Red. Z. Kwieciński, L. Witkowski. Toruń 1990.
 Lindsay P.H., Norman D.A.: *Procesy przetwarzania informacji u człowieka*. Warszawa 1984.
 Nęcki Z.: *Komunikowanie interpersonalne*. Warszawa 1992.
 Nowak A.: *Wyobrażeniowe mechanizmy przetwarzania informacji. Myślenie przestrzenne*. Warszawa 1991.
 Pease A.: *Język ciała. Jak czytać myśli ludzi z ich gestów*. Kraków 1992.
 Pietrasieński Z.: *Sztuka uczenia się*. Warszawa 1990.
 Putkiewicz E.: *Procesy komunikowania się na lekcji*. Warszawa 1990.
 Skrzydlewski W.: *Technologia kształcenia, przetwarzanie informacji, komunikowanie*. Poznań 1990.
 Szkudlarek T., Śliwerski B.: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków 1991.

Dział III

- Maier Ch., Weber M.: *Sukces przez superlearning*, tłum. K. Biel (maszynopis).
 Siek S.: *Relaks i autosugestia*. Warszawa 1986.
 Siek S.: *Treningi relaksacyjne*. Warszawa 1990.
 Stefański L.E.: *Kurs doskonalenia umysłu*. Warszawa 1989.
 Zarębska D.: *Tajemnicze energie*. Kraków 1991.

Pozostałe działy

- Bogaj M.: *Hospitacja zajęć dydaktyczno-wychowawczych jako forma kształcenia pedagogicznego kandydatów na nauczycieli*. W: *Nauczyciele nauczycieli*. Warszawa – Łódź 1992.

- Davies R.H. i inni: *Konstruowanie systemu kształcenia*. Warszawa 1983.
- Dziewulak D.: *Szkolnictwo wyższe we Francji*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1991, nr 3.
- Francuz W.M.: *Dydaktyka przedmiotów zawodowych*. Kraków 1993.
- Gagne R.M. i inni: *Zasady projektowania dydaktycznego*. Warszawa 1992.
- Guilbert J.J.: *Zarys pedagogiki medycznej*. Warszawa 1983.
- Hiszpańska B.: *Umiejętność samodzielnego uczenia się – szansą przyszłości*. Warszawa 1991.
- Kazimierski W.: *Środki dydaktyczne w szkolnictwie zawodowym*. Warszawa 1984.
- Konarzewski K.: *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa 1982.
- Kruszewski K.: *Kształcenie w szkole wyższej*. Warszawa 1976.
- Kruszewski K.: *Zmiana i wiadomość*. Warszawa 1987.
- Kruszewski K.: *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, t. I, Warszawa 1991.
- Małyjasiak M.Z.: *Ćwiczenia audytoryjne w szkole wyższej*. Warszawa 1974.
- Masłow A.H.: *Motywacja i osobowość*. Warszawa 1990.
- Newble D., Cannon R.: *Jak uczyć medycyny? Poradnik nauczyciela akademickiego*. Warszawa 1988.
- Niemierko B.: *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*. Warszawa 1990.
- Od pedagogiki ku pedagogii*. Red. E. Rodziewicz, M. Szczepka-Pustkowska, Toruń 1993.
- Palka St.: *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*. Warszawa 1989.
- Pietrasiński Z.: *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa 1990.
- Proces kształcenia – podejście systemowe*. Tłum. M.S. Szymański. Warszawa 1986.
- Strykowski W.: *Audiowizualne materiały dydaktyczne*. Warszawa 1984.
- Way B.: *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa 1990.

Maria Węgrzecka W kręgu spraw związanych z oceną jakości dydaktyki w szkołach wyższych

Artykuł poświęcony jest sposobowi postrzegania przez studentów pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich. Aby poznać ten istotny element rzeczywistości uczelnianej, Wydział Psychologii i Pedagogiki Akademii Ekonomicznej w Krakowie przeprowadził badania wśród studentów swej uczelni. Oceniali oni nauczycieli według następujących kryteriów: a) formalne cechy postawy dydaktycznej (regularność i punktualność prowadzenia zajęć, życzliwość i taktowne podejście do studentów, dostępność, łatwość kontaktu); b) cechy tworzące podstawę kompetencji metodycznych nauczyciela

(umiejętność organizowania zajęć, komunikatywność w przekazywaniu wiedzy, sposób formułowania i egzekwowania wymagań); c) kryteria związane z przekazywanymi treściami (sposób prowadzenia przedmiotu, aktywizowanie i inspirowanie studentów do myślenia).

Opinie zebrane wśród studentów różnych kierunków, lat i form studiów stanowią ważną informację zwrotną dla nauczycieli. Uświadamiają im bowiem skutki własnych działań, słuszność wyboru stosowanych metod dydaktycznych, różnorodność oczekiwań studentów itd. Z drugiej strony, prowadzenie takich badań jest pożyteczne także dla studentów, gdyż pozwala im na sformułowanie oraz wygłoszenie opinii o nauczycielach, a tym samym stwarza okazję do bardziej świadomego i krytycznego uczestniczenia w zajęciach dydaktycznych.

Wśród informacji charakteryzujących działalność i osiągnięcia szkół wyższych w Polsce bardzo skromne miejsce zajmują dane dotyczące jakości prowadzonej w nich dydaktyki. O jakości tej można wnioskować jedynie pośrednio, na podstawie statystyk (liczba studentów, pracowników naukowo-dydaktycznych, godzin zajęć itp.). Wiele się składa na tę dziwną sytuację, w której nie wiadomo, na jakiej podstawie oceniana jest najważniejsza działalność uczelni. W ostatnich latach podniosły się głosy – długo wyczekiwane przez niemalą część kadry nauczającej – by określić stan dydaktyki akademickiej, stworzyć stosowny instrument kontroli i oceny pracy dydaktycznej oraz posługiwać się nim w sytuacjach ważnych dla dydaktyki. Korzyści z takiego przedsięwzięcia – poważnie traktowanego – nie można przecenić. Może ono bowiem udoskonalić przebieg i wyniki pracy ze studentami, a także być korzystne dla uczelni w różnych sferach kierowania nią (polityka personalna, organizacja studiów, rozkład zajęć, problem konkurencji z innymi szkołami). Najważniejszym efektem większego zainteresowania jakością dydaktyki powinna być optymalna realizacja planów i programów studiów oraz wprowadzenie wysokiego poziomu wymagań wobec studentów (z gwarancją utrzymania go), przy równoczesnej dbałości o kadrę dydaktyków, właściwie rozumiejących i pełniących swą rolę względem studentów. Eksponowany dotychczas w procesie oceny poziomu pracy naukowej nauczyciela akademickiego powinien zostać zrównoważony inwencją i zaangażowaniem w działalność dydaktyczną (jak wiadomo, ta ostatnia staje się coraz trudniejsza z uwagi na wzrost liczby studentów oraz niską atrakcyjność zarobków nauczycieli, które nie zwiększają się odpowiednio do wzrostu zadań).

„Wspólnym mianownikiem” przy porównywaniu działalności dydaktycznej różnych uczelni powinny być dobre (aktualizowane) programy kształcenia oraz starannie dobrana (dobrze umotywowana do pełnienia podwójnej roli) kadra nauczycieli akademickich. Na wypracowanie tego „wspólnego mianownika” nie można dłużej czekać – straty są bowiem poważne dla wszystkich zainteresowanych studiami wyższymi. Nie oglądając się na brak tradycji w tej dziedzinie, na nieufność pracowników naukowo-dydaktycznych, na szczupłość środków finansowych przeznaczonych na to przedsięwzięcie, trzeba rozpocząć długofalowy, złożony proces zmieniania niektórych akcentów ważności w analizie działalności szkoły wyższej.

Pierwszym zadaniem poznawczym wydaje się ustalenie, jaki jest wpływ kadry dydaktycznej na przebieg i wyniki studiowania. Jednym z podstawowych elementów analizy sytuacji w dydaktyce jest bowiem sposób, w jaki studenci odbierają obecną formułę roli nauczyciela akademickiego względem siebie, jak – w świetle swoich oczekiwań – widzą poszczególnych dydaktyków i ich kompetencje.

Efektywne realizowanie przez nauczycieli akademickich programu swego działania w sferze naukowo-badawczej może służyć jako sprawdzian kompetencji merytorycznych, „przedmiotowych” oraz jako gwarancja właściwego poziomu merytorycznego zajęć ze studentami. Ocena tej sfery aktywności pozostaje w gestii osób oraz gremiów najbardziej kompetentnych i wyspecjalizowanych. Wysokie wymagania, trudność wypracowania kryteriów oceniania tej pracy, wyraźnie zarysowany teren działania, ciężar wyłącznej odpowiedzialności za przebieg i wyniki własnej pracy naukowej – to część okoliczności tłumaczących skłonność do koncentrowania się przede wszystkim na tym aspekcie pracy w uczelni. Tendencję tę mogą dodatkowo zaostriżyć czasowe warunki umowy o pracę. Nie oznacza to, iż większość nauczycieli zaniedbuje drugą sferę swej działalności – dydaktykę, ale wskazuje na konieczność podejmowania bardzo dużego wysiłku, by sprostać zadaniom.

Utrzymywanie „w równowadze” zaangażowania w pracę naukową i dydaktyczną, tak by przynosiły zadowalające efekty, wymaga nie lada starań. Jednocześnie, włożony wysiłek i osiągnięcia dydaktyczne – prócz satysfakcji – nie dają nawet tytułu do wyróżnień czy innych dowodów uznania. Dobra praca dydaktyczna – choć przynosi realne korzyści studentom – nie wzbudza szczególnego zainteresowania pracodawcy. Co więcej, zdarza się, że bardzo dobrzy nauczyciele akademicy działają „w towarzystwie” kolegów źle prowadzących dydaktykę, traktujących ją jako uciążliwość – wszyscy jednak traktowani są formalnie tak samo. Takie sytuacje wymagają szczególnie szybkiego uporządkowania.

Jeżeli chcemy dla różnych celów starannie i trafnie zdiagnozować stan dydaktyki w skali uczelni, mniejszych jednostek organizacyjnych czy w odniesieniu do realizujących ją osób i grup, powinniśmy skoncentrować się na jej newralgicznym odcinku: na **relacji nauczyciel akademicki – student**. Badania efektywności kształcenia i niektórych jej uwarunkowań prowadzone przed laty w naszej uczelni były skoncentrowane raczej na ilościowym opisie osiągnięć studentów w zakresie poznawania różnych przedmiotów (wyniki egzaminów). Poza zewidencjonowaniem historycznych już danych, badania te nie wniosły istotnych informacji o jakości dydaktyki. Nie wzięto w nich pod uwagę roli tak ważnego i względnie stabilnego czynnika, jakim jest sposób prowadzenia przedmiotu, styl pracy ze studentami oraz inne aspekty postawy dydaktycznej nauczyciela akademickiego.

Przejawy postawy dydaktycznej tworzą pewien styl pracy i wyznaczają zakres pomocy oferowanej studentom. Wydaje się zatem, że dla czytelności opisu stanu dydaktyki oraz doboru kryteriów jej wartościowania niezbędne jest:

- 1) określenie roli nauczyciela akademickiego w kształceniu studentów;
- 2) interpretacja pojęcia postawy dydaktycznej;
- 3) wskazanie głównych powodów i korzyści uzasadniających podejmowanie empirycznego badania jakości uprawianej dydaktyki.

Najkrócej ujmując, rola pracownika naukowo-dydaktycznego wobec studentów sprowadza się – inaczej niż na niższych szczeblach kształcenia – do wspomagania swych podopiecznych przy zapoznawaniu się z trudnymi obszarami wiedzy niezbędnej do zdobycia kompetencji zawodowych oraz ogólnego, wyższego poziomu kultury intelektualnej, a także do odpowiedzialnego ustalania (kontroli i szacowania), jakości efektów pracy studentów. Jak w każdej pracy z ludźmi, i ta rola może być realizowana różnie: nauczyciel może bowiem pomagać studentom, pozostawić ich samym sobie lub też powodować trudności w studiowaniu. Zważywszy, że grupa studencka jest zespołem ludzi o różnych możliwościach intelektualnych, zróżnicowanych zainteresowaniach i niejednorodnej motywacji, trzeba zaznaczyć, że ten sam styl pracy nauczy-

ciela może znaleźć różny oddźwięk u poszczególnych studentów i rodzić odmienne opinie¹. Pewne cechy nauczyciela mogą jednak być bardzo wyraziste i oddziaływać jednoznacznie na wszystkich studentów, wywołując opinie zbliżone. Niektóre właściwości nauczyciela akademickiego lub ogólnie ujęty styl jego pracy mogą również być podstawą jednoznacznych opinii ogólnych, określających go „globalnie”, bez wnikania w szczegóły. W innym przypadku akcent może zostać położony na wybranym aspekcie działania dydaktyka, wyznaczając sądy rozbudowane i szczegółowe. Sposoby wartościowania ujawniające się w opiniach odbiorców mogą prezentować się bardzo charakterystycznie – od ujęć „czarno-białych” po stonowane, dojrzałe i wielostronne. Zbieranie opinii na temat zajęć dydaktycznych pozwala nie tylko na uzyskanie przez nauczycieli orientacji, jak są odbierani w swojej pracy, ale także dostarcza wielu informacji o samych studentach.

Geneza badania jakości zajęć dydaktycznych

W trakcie opracowywania przed dwoma laty w Studium Psychologii i Pedagogiki krakowskiej Akademii Ekonomicznej, wraz ze słuchaczami Studium Pedagogicznego, roboczo pojęcia „postawy dydaktycznej” oraz ustalania, dla celów poznawczych i samokształceniowych, co należy wiedzieć o nauczycielu akademickim w związku z jego rolą i zadaniami (by trafnie przypisać mu część „odpowiedzialności” za wyniki studiowania osiągnięte przez studentów), ze strony władz Akademii pojawiły się sygnały żywego zainteresowania sposobami diagnozowania stanu dydaktyki w uczelni i możliwościami zebrania od studentów (czy ewentualnie z innych źródeł) rzetelnych informacji na ten temat. Chodziło bowiem o określenie, a w przyszłości ocenę, jakości dydaktyki w skali całej uczelni, katedr, poszczególnych kierunków oraz lat studiów dziennych i zaocznych, wreszcie – o możliwość uzyskania danych m.in. do okresowej oceny pracowników naukowo-dydaktycznych. Ta zbieżność zainteresowań stała się początkiem długofalowych badań; przedsięwzięcia, które objęło całą uczelnię: wszystkich studentów i prawie wszystkich pracowników naukowo-dydaktycznych prowadzących wykłady i ćwiczenia (w mniejszym zakresie lektorów). Główne zadania określono tak, by uwzględnić oczekiwania a) studentów oraz b) uczelni angażującej pracowników naukowo-dydaktycznych i powierzającej im prowadzenie zajęć. Aby osiągnąć najważniejszy cel – diagnozę stanu dydaktyki – postanowiono skoncentrować się na ustaleniu stopnia przygotowania metodycznego nauczycieli akademickich (ich komunikatywności, prawidłowej organizacji zajęć itp.), sposobu traktowania studentów (życzliwości, jednoznaczności wymagań i obiektywności oceniania) oraz ogólnej dyscypliny pracy ze studentami (odbywania zajęć dydaktycznych i konsultacji). Podjęto także próbę określenia poziomu atrakcyjności zajęć, wynikającej częściowo z interesującego stylu

¹ Zawsze kiedy usiłujemy uzyskać orientację, jak są odbierane przez różne osoby czyjeś działania, cechy, zachowania czy komunikaty, musimy odwoływać się do subiektywnych opinii samych odbiorców. Pozwala to na skuteczniejsze, zindywidualizowane działanie wobec autorów opinii, a ich subiektywizm nie tylko nie jest nieusuwalną wadą sposobu zbierania informacji, ale stanowi pożądaną, realny ślad żywej interakcji. Obiektywizacja (zwłaszcza przeliczanie statystyczne, uśrednianie wyników) oddala zazwyczaj od rzeczywistości, utrudnia bezpośrednie wykorzystanie informacji (korygujące, utrwalające, modyfikujące) w praktyce oddziaływania na autorów zróżnicowanych opinii.

pracy i umiejętności inspirującego aktywizowania studentów, częściowo zaś z nastawienia oraz innych osobistych cech studentów.

Stworzenie młodzieży korzystnych warunków studiowania jest zależne od prezentowania przez nauczyciela prawidłowej postawy dydaktycznej. Jak jednak opisać tę właściwość i „przełożyć” jej różne aspekty na kryteria służące formułowaniu opinii? Na to pytanie trzeba było odpowiedzieć przygotowując się do rozwiązania podzadania, tj. sporządzenia instrumentu do badania opinii studentów „doświadczających na sobie” różnych aspektów postawy dydaktycznej. Odpowiedź jest tym bardziej trudna, że musi uwzględniać ogromną różnorodność zachowań nauczyciela: od skrajnie irytujących (zniechęcających, śmiesznych, budzących obawę, bezradność itp.) do skrajnie wzorcowych (imponujących, wywołujących podziw, mobilizujących do pracy, skłaniających do współdziałania). Warunkiem wymagającym uwzględnienia przy konstruowaniu takiego instrumentu jest także specyfika przedmiotów, rodzaj zajęć, poziom zaawansowania w studiach, forma studiów. Ostatecznie – po starannym przeanalizowaniu całej sytuacji zadaniowej – przyjęto utworzenie kompozycji kryteriów mających uniwersalne zastosowanie w całej dydaktyce (część I kwestionariusza) oraz zestawu wybranych pytań-zagadnień, związanych z doraźnymi, dodatkowymi celami badań (część II)².

Postawa dydaktyczna i jej przejawy

Postawą dydaktyczną można nazwać syndrom (tj. złożoną, wewnętrznie spójną i zharmonizowaną kompozycję) względnie trwałych i stabilnych nastawień oraz tendencji do działania w sytuacjach dydaktycznych i związanych z dydaktyką. Postawa ta jest wpleciona w osobowość jako złożona dyspozycja motywacyjna, ukształtowana w kumulującym się doświadczeniu różnorodnych wartości związanych z nauczaniem, wychowywaniem, rozwijaniem własnych kompetencji, własnym dojrzewaniem społecznym itd. Postawa dydaktyczna prezentuje się poprzez styl pracy, zdradza ją sposób traktowania (wartościowania) rozwiązywanych zadań dydaktycznych.

Ogólnie można powiedzieć, że postawa dydaktyczna składa się z „postaw częściowych” albo – jeśli uwzględni się fakt, iż dyktuje dobrze zorganizowane, złożone działania – odnosi się do złożonego przedmiotu: do siebie jako nauczyciela i jako konkretnej osoby, do studentów jako studentów i jako konkretnych osób, do prowadzonego przedmiotu, jego treści, rangi, do metodycznych wymagań ogólnych i związanych z przedmiotem, do programu, planów, regulaminów itp. dotyczących studiów, do formalnych zobowiązań wobec pracodawcy, współpracowników... Trudno ująć wszystkie elementy sytuacji dydaktycznych, do których w charakterystyczny sposób (zgodnie właśnie ze swą postawą) odnosi się dydaktyk, a które studenci rejestrują jako kompozycję zachowań i umiejętności.

Do najwyraźniej manifestujących się „na zewnątrz” aspektów postawy dydaktycznej (a zarazem najbardziej liczących się dla interesów studentów) należą:

² Liczne sugestie, aby skorzystać z któregoś z kwestionariuszy przywiezionych z zagranicznych uczelni, gdzie już od jakiegoś czasu funkcjonują systemy oceniania jakości dydaktyki, zostały starannie rozpatrzone. Zdecydowano się jednak na opracowanie własnej wersji, gdyż analizowane wzory pod różnymi względami nie przystawały do rzeczywistości polskich uczelni, a także do przyjętych założeń i celów.

- 1) formalne podejście do obowiązków dydaktycznych i studentów;
- 2) sposoby, metody pracy i wykorzystywanie specyficznych umiejętności (wspomniane wyżej kompetencje metodyczne);
- 3) talent dydaktyczny i pasja (zaangażowanie) w przybliżaniu swojej dyscypliny nauki (interesujący, bogaty i inspirujący sposób prezentacji treści przedmiotu).

W odniesieniu do tych trzech aspektów skonstruowano zestaw kryteriów, pozwalający studentom na wyrażenie opinii o swych nauczycielach. Skorygowane i sprecyzowane sformułowania studentów, po dyskusji w uczelni i częściowej analizie jakościowej wyników wstępnych badań, przedstawia zamieszczony poniżej wzór formularza służącego do badań studentów wszystkich kierunków, lat i form studiów³.

Celem badań ankietowych jest podniesienie poziomu dydaktyki w Uczelni.

Kwestionariusz służy zebraniu opinii studentów na temat sposobu prowadzenia zajęć dydaktycznych.

Wyniki badań zostaną przekazane poszczególnym pracownikom dydaktycznym po sesji egzaminacyjnej.

Ankieta jest anonimowa. Prosimy o poważne potraktowanie pytań i zaznaczenie kółkiem wybranej odpowiedzi.

JEŚLI NA KTÓREŚ Z PYTAŃ NIE MOŻNA UDZIELIĆ ODPOWIEDZI, PROSIMY JE POMINAĆ.

Dodatkowe uwagi, komentarze i propozycje prosimy wpisać w rubryce: „UWAGI”.

ĆWICZENIA (nie podawać nazwiska prowadzącego zajęcia)

	w bardzo małym stopniu	w małym stopniu	średnio	w dużym stopniu	w bardzo dużym stopniu
Prowadzący zajęcia:					
1. Dobrze organizuje zajęcia	1	2	3	4	5
2. Inspiruje studentów do samodzielnego myślenia	1	2	3	4	5
3. Przekazuje wiadomości jasno i precyzyjnie	1	2	3	4	5
4. Prowadzi zajęcia regularnie i punktualnie	1	2	3	4	5
5. Realizuje określony cel zajęć.	1	2	3	4	5
6. Jest dostępny dla studentów w wyznaczonej porze	1	2	3	4	5
7. Prowadzi zajęcia interesująco	1	2	3	4	5
8. Wobec studentów jest życzliwy i taktowny	1	2	3	4	5
9. Stawia studentom jednoznaczne wymagania	1	2	3	4	5
10. Obiektywnie ocenia studentów na zajęciach	1	2	3	4	5

Posłużenie się skalą postaw obejmującą wymienione kryteria pozwoliło na wykreślenie tzw. profili dydaktycznych, plastycznie ukazujących interesujące aspekty postawy opiniowane przez studentów, ułatwiające przeprowadzanie porównań i analiz.

Po wstępnym opracowaniu kwestionariusza ze skalą postaw i pytaniami dodatkowymi oraz wybraniu procedury postępowania przy ankietowaniu (gwarantującej tajność zbieranych informacji) przedstawiono cały projekt przedsięwzięcia badawczego Senatowi Akademii. W maju 1992 r., po zatwierdzeniu projektu przez Senat i rektora, przystąpiono do badań pilotażowych. Ankietowania podjął się zespół Studium Psychologii i Pedagogiki, wzmocniony przez wytrawnych dydaktyków, miłośników swej pracy.

³ W poszczególnych turach badań ankietowych studenci wypowiadali się także w innych sprawach ważnych dla kształcenia. Zebrane dane posłużą sprawdzeniu szeregu hipotez w trakcie wielokierunkowej jakościowej analizy materiału empirycznego.

Badania pilotażowe objęły trzy tury ankietowania (maj 1992 r., styczeń i maj 1993 r.), między którymi dyskutowano na Uczelni na temat zasadności badań, sposobu ich prowadzenia, treści kryteriów i technicznych aspektów badań. Żywy pozytywny oddźwięk wśród studentów i znakomitej większości dydaktyków, głosy w dyskusji oraz doświadczenie zdobyte przez autorów przedsięwzięcia sprzyjały przeprowadzeniu korekty metody, doprecyzowaniu sformułowań kryteriów i skali opiniowania, a także pozwoliło na włączenie dodatkowych podzadań badawczych oraz – co istotne – na stopniowe wyeliminowanie pewnych niefortunnych posunięć, bardzo szkodliwych dla idei badania jakości dydaktyki. Mimo bowiem dbałości o bezwzględne przestrzeganie zasady anonimowości opinii i tajności danych, mimo ograniczenia przekazu informacji o wynikach, całe przedsięwzięcie poruszyło środowisko pracowników Akademii, a w niektórych kwestiach spolaryzowało opinie i nastroje. Kiedy okazało się, że zebrany materiał empiryczny ma dużą wartość poznawczą i praktyczną, że już sam fakt badania „ożywił” inicjatywę dydaktyczne nauczycieli, tak że ilościowe zbiorcze opracowania wyników ankietowania ujawniło korzystne zmiany w opiniach na temat wszystkich zastosowanych kryteriów, zdecydowano się na rozpoczęcie właściwych badań, których wyniki będą włączone do oceny dydaktyki.

Projekt badań, zgłoszony do Komitetu Badań Naukowych, nie uzyskał akceptacji, a tym samym szansy na wsparcie finansowe. Dopiero nagroda przyznana w konkursie na inicjatywę dydaktyczne, ogłoszonym przez Fundację Stefana Batorego, pozwoliła na prowadzenie badań właściwych. Nagroda ta przyniosła także uznanie dla Uczelni w środowisku akademickim, które – doceniając wagę analizy i oceny jakości dydaktyki w szkołach wyższych – nie zdołało się dotąd uporać z wahaniem i nieraz bardzo krytycznymi głosami broniącymi tradycyjnego „zawierzenia” kadry nauczycieli akademickich oraz dezawuuującymi wartość opinii studenckich w kwestii dydaktyki.

Korzyści płynące z badań opinii o dydaktyce

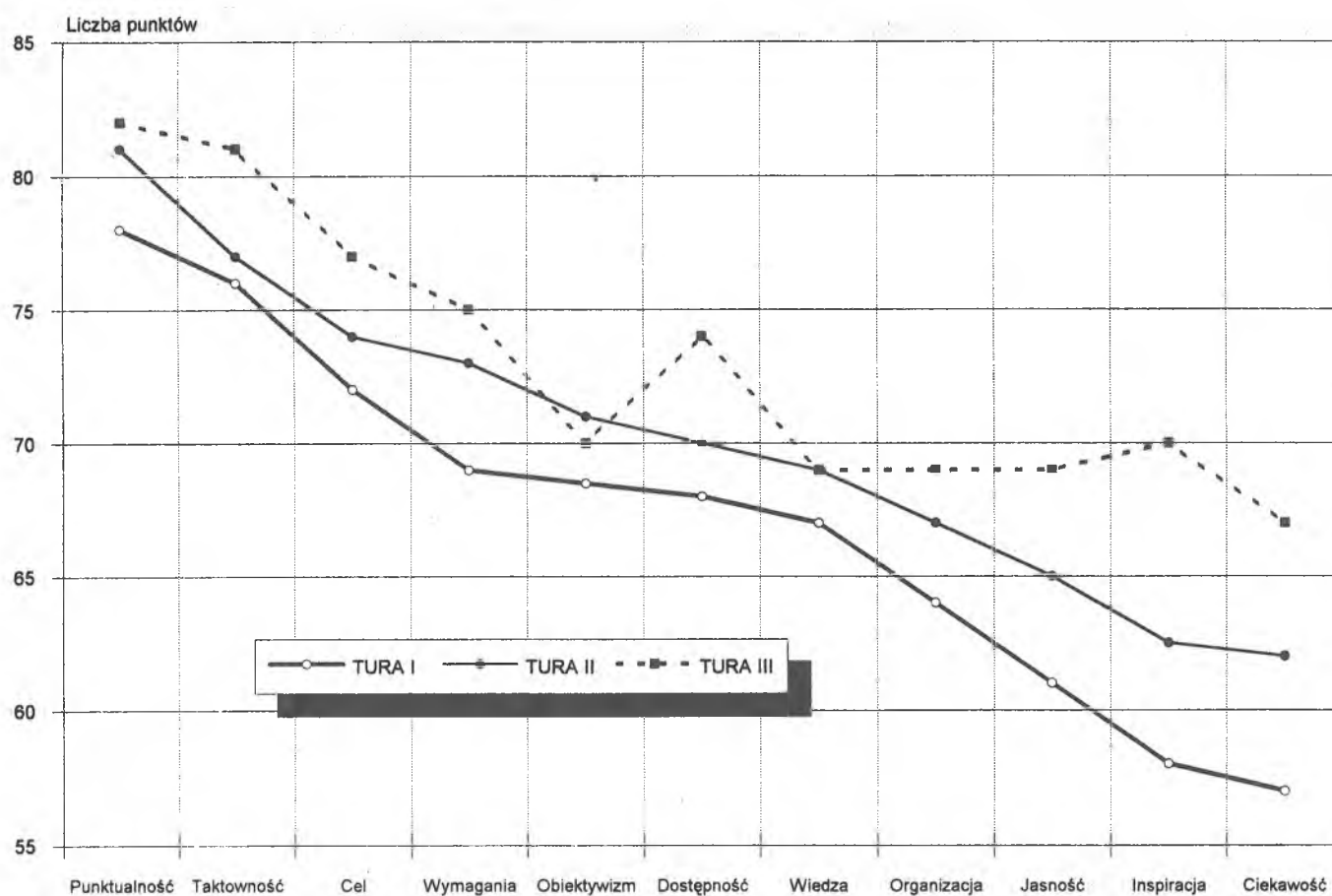
Bez względu na dalsze losy badania jakości dydaktyki, można obecnie powiedzieć, iż przydatność zebranego materiału empirycznego dla samych nauczycieli akademickich nie ulega wątpliwości. Możliwość zobaczenia siebie (swojego działania, pomysłów, wysiłku), jak w zwierciadle, w dużej liczbie jednostkowych opinii, podnosi mobilizację i wytrwałość w poszukiwaniu dróg do dobrej dydaktyki. U dobrych nauczycieli akademickich informacja zwrotna wzmacnia postawę dydaktyczną i stanowi formę nagrody (jedynej, jak dotąd, formy docenienia ich pracy). Natomiast osobom nie odnoszącym sukcesów dydaktycznych ukazuje konkretne powody tego faktu.

Analiza wyników badań pilotażowych dostarczyła wielu ważnych, ciekawych spostrzeżeń oraz sugestii co do kierunku interpretacji, a także wykorzystania wyłaniających się prawidłowości i wątpliwości (merytorycznych oraz metodologicznych).

Analiza kształtu profilu zbiorczego (utrzymującego się w kolejnych turach badań – rysunek 1) sugeruje zróżnicowany sposób traktowania wyróżnionych trzech grup kryteriów: „formalnych”, „metodycznych” i „treściowych”. Opinie dotyczące „formalnych” cech postawy dydaktycznej okazały się w najwyższym stopniu (choć nie 100%) zgodne. Kryteria te są najłatwiejsze do zastosowania, opinie – bliskie rzeczywistego stanu. Ewentualne różnice zdań mogą mieć źródło w osobistych nieudanych kontaktach studenta z nauczycielem, w generalnym, skrajnym nastawieniu do przedmiotu, studiów, ludzi, a także – jeśli jest to zdanie osobnionie – w chwilowym własnym stanie psychofizycznym.

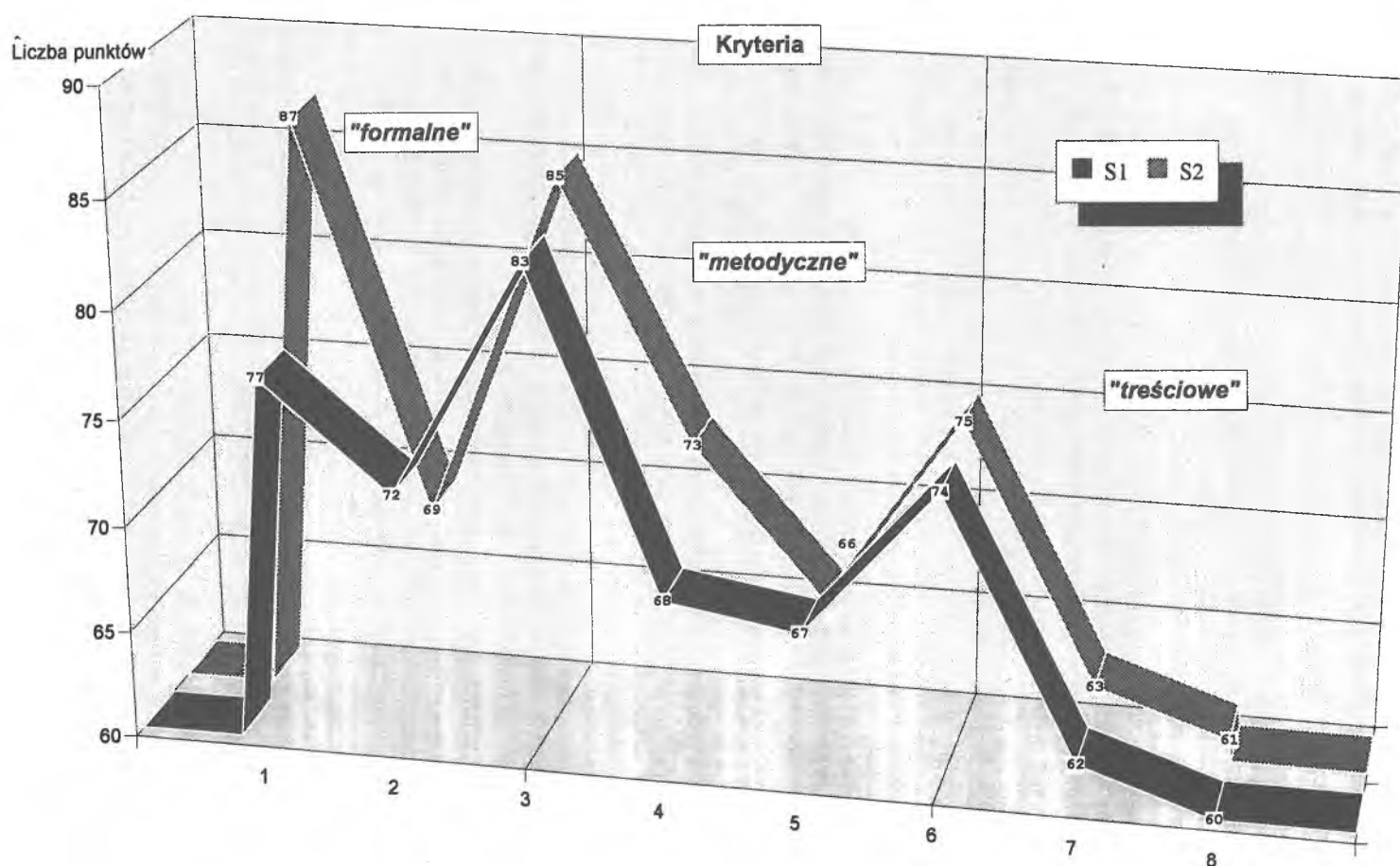
Rysunek 1

Opinie studentów na temat pracy dydaktycznej nauczycieli akademickich (trzy tury badań)



Rysunek 2

Przykład profilu dydaktycznego dwóch adiunktów prowadzących przedmioty ściśle



Kompetencje metodyczne nauczyciela są „przefiltrowane” przez intelektualne możliwości odbioru poszczególnych studentów; może to tłumaczyć pojawianie się ocen skrajnie odbiegających od opinii większości na dany temat. Przyczyną może być niezrozumienie problematyki, brak podstawowych wiadomości, wolniejszy proces rozumowania, cechy temperamentu studenta skrajnie „nie pasujące” do tempa pracy nauczyciela itp. Mogą tu zaważyć okoliczności zewnętrzne (np. warunki odbywania zajęć), a także indywidualne nastawienia i tendencje wobec opiniowanych osób. W porównaniu z kryteriami formalnymi, kryteria metodyczne są bardziej „narażone” na wpływ cech osób oceniających.

Najbardziej zindywidualizowane (trudne do sformułowania, a następnie do interpretacji!) są opinie kryteriów opisujących jakość treści przedmiotu przekazywanych przez nauczyciela. To, czy nauczyciel interesująco prowadzi przedmiot, czy podawane treści są ważne i inspirujące, czy wymaga dużego zaangażowania studentów – nie zależy głównie od stylu jego pracy. Nauczyciel może wprawdzie dzięki swym cechom ułatwiać bądź utrudniać studiowanie, jednakże o pracy studenta decyduje przede wszystkim jego własna dojrzałość. Rodzaj motywacji do studiowania, zainteresowania, sposób traktowania siebie i swoich zadań, poziom niezależności sądów itp. w istotny sposób warunkują odbiór „treściowych” aspektów postawy dydaktycznej.

W świetle tych przypuszczeń interpretacja zebranych opinii, zwłaszcza rozbieżnych czy dających niekorzystną opinię wypadkową (najczęściej formułowaną wobec tej cechy danego dydaktyka), będzie wymagać rozpoznania cech osób opiniujących. Taka konieczność może wystąpić np. przy konstruowaniu profilu indywidualnego przedstawionego na rysunku 2.

Inne cele, których osiągnięcie zależy od dobrego rozpoznania dydaktycznych kompetencji nauczycieli akademickich, wiążą się przede wszystkim z organizacją dydaktyki, powierzaniem zajęć, doskonaleniem pedagogicznym nauczycieli, honorowaniem pracy dydaktycznej, polityką nagradzania, zasadami zatrudniania pracowników naukowo-dydaktycznych, polityką wydawniczą w sferze dydaktyki itd. Nowe zadania, których rozwiązanie zależy od orientacji w jakości dydaktyki w skali uczelni i kierunków studiów, wiążą się z przygotowaniem podstaw akredytacji szkół wyższych (przede wszystkim porównywalne powinny być programy kształcenia oraz warunki kadrowe ich realizowania w pracy ze studentami).

Kolejnym ważnym zadaniem – wymagającym dostarczenia nauczycielom informacji zwrotnej od studentów, którzy to, co „otrzymują” od nauczyciela konfrontują ze swoimi oczekiwaniami i „interesami” – jest przygotowanie kredytowego systemu studiów oraz wprowadzenie większych możliwości różnych wyborów dla studentów. Kierując się – choćby częściowo – „instrukcją” zawartą w opiniach studentów o sobie, nauczyciel może zawczasu wprowadzić korekty do swej metody pracy, a także stopniowo zwiększać szanse wyboru przez studentów przedmiotu, który prowadzi. Zważywszy, iż swobodny wybór przedmiotu studiów studenci wiążą również z osobą nauczyciela, trzeba przygotować dla obu stron „relacji dydaktycznej” możliwości optymalnego wyboru dla studentów oraz warunki pracy z dobrymi studentami dla nauczycieli akademickich.

Na koniec warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną istotną korzyść z prowadzenia ankietowych badań opinii studentów na temat jakości dydaktyki. Skutkiem tych badań powinno być wzburzenie u studentów bardziej świadomego i krytycznego uczestnictwa w dydaktyce, a także przekonania o ważnej roli oraz odpowiedzialności za swój w niej udział.

Summaries

Guy **Neave** On Instantly Consumable Knowledge and Snake Oil

The paper presents the complex analysis of the problem of „vocalization” process of colleges and the analysis of the results of the process acceleration with regard to universities, observed in numerous countries. The question is examined with regard to West European countries, however some references concerning the first steps on this road made by the countries of the Eastern and Central Europe are also contained in the final section of the article.

The „vocalization”, according to the author is the long lasting phenomenon and comprises the significant historical dimension. This process should not be neglected, even if not respected by the academicians. The „vocalization” played and will continue to play the most significant role in the process of the university adjustment to the environment, no matter whether it reflects the ideology opposite to the „academicism” or „scholasticism” or the rational policy of governments.

Three stages of the adjustment and assimilation process, and finally, returning to the appropriate character of Academy: the ideological debate, the institutional differentiation and the differentiation on the ground of education cycles, are distinguished.

Have the applicability and usefulness to be accomplished at the expense of fundamentals and disinterested? And because, as pronounced by the author, everything indicates that this is the concept supported by the authorities, one may wait for the results of the divergence between the utilitarian, supported by governments and demand of the students, who are continuously inclined to focus on the values and culture.

Ulrich **Teichler** Diversity in Higher Education in Germany: The Two-Type Structure

Using the example of the relatively constant – according to the author – dual structure of the higher education institutions (universities and higher vocational institutions – *Fachhochschulen*) the more general conclusions, that can be drawn from the German experiences for the concept of the diversification of the higher education structure are presented. The discerning analysis of the transformations of the relations between the social environment and the education system, which formed the ground of different quality for the interest in the vocational education since the late fifties through the middle of seventies and since the middle of seventies over today, constitutes the background of the analysis. The author presents the uniqueness of the vocational studies by comparing the solutions to the same problems in both education sectors, among others: the accessibility issue, the structural, organizational and curricula differentiation between universities and vocational institutions of higher education. Also, he pays attention to the factors influencing the social image of the *Fachhochschulen*, which are less known than universities, that are shaped by the history and fixed by the tradition. To this fact, among others, as there is no interest in the factual information, based on the systematic studies of the new education sector, the author attributes the frequently exaggerated positive opinions regarding *Fachhochschulen*, i.e. graduates employment opportunities.

One of the final paragraphs presents the direction of the higher education transformation and the development of the higher vocational education sector in the Eastern region of the country.

The article ends up with the international comparisons; the author emphasizes the similarities and the basic diversities between systems based on the two-type structure, pointing out the factors which promote the stabilization of the structure on the one hand, and, the attempts to reduce the discrepancies between universities and higher vocational institutions on the other hand.

Hanna **Gulczyńska**, Mirosława **Jastrząb-Mrozicka** The Value of Education and Educational Aspirations

On the ground of empirical data collected in 1973 and 1993 studies as well as other studies focusing on the educational aspirations, the authors argue that education was and still remains the highly appreciated value, which promotes the high and stretching educational aspirations. The educational aspirations in the past were not and still remain incompletely fulfilled. The transformations that occurred in educational sector during the recent years, and especially the abolishment of the centrally determined access limits and growth of the volume of the middle and higher schools graduates comply with the social expectations. The educational aspirations with regard to the specialities, are strongly rooted in the traditional vocational and educational structures; only some of the new forms of education and disciplines, that is, these providing good position on the job market are considered in the declared educational wishes. The need for construction or reconstruction of the efficient system of educational and vocational orientation is determined by this fact. Such the system could provide individuals aspiring to education, with the knowledge regarding different ways of attaining the aspirations, and the knowledge about the more and differentiated and constantly under change, educational system would be proficiently disseminated.

Ewa **Świerzbowska-Kowalik** The Vocational Aspirations of Students in the Period of the Systemic Transformation

The author focuses on the changing vocational aspirations of students in the period *decadence*, *break* and the starting of the systemic *transformation*, comparing the results of the studies conducted currently and over the eighties. These issues are discussed against the information concerning the students' attitude toward the transformations in Poland.

The systemic transformations, and the economic transformation in particular, are perceived by students rather as creating new opportunities than threatening. Students are more and more frequently convinced that the social rank of education, qualification, initiative, and entrepreneurship will increase. The eventual successful life and professional career, according to the students, will be determined by meritoric reasons: high vocational qualifications, the level of general education and the issues depending on themselves: initiative, entrepreneurship, honest, reliable work.

The approval for the changes and more and more distinctive feeling of one's subjectivity are significantly related to the changes, with recently, just in the period of transformations,

took place in the area of preferred educational and vocational strategies. The students, in their future jobs, want to be autonomous and self-reliant. The aspiration for autonomy seems to be of special importance and value, from the point of view of the eventual possibility of influencing the direction of the transformation in Poland, by young and educated people.

Jerzy **Gąsiorowski** Some Problems of Vocational Higher Education in Poland

The author – who holds the position of the Director of The Department of Science and Higher Education in the Ministry of National Education – derives the assumptions certifying the concept of the higher vocational education sector establishing, out of the generally depicted situation of the higher education in Poland and the assumptions of the Ministerial program, which has been implemented since 1990. Also, he analyses the rationality of the concerns and objections of the faction of the academic community, reluctant toward this concept.

The unique demographic situation in Poland, which is characterized by the positive value of the demographic rate, until 2003 constitutes the ground for the statement, that meeting of the assumed pace of the schooling ratio growth, through developing of one only sector of the higher education – i.e. academic, is not possible, due to, among others, the number of teaching staff and the quantity as well as quality of the material facilities of the higher education institutions. The economic aspect of the problem is determined by yearly expenditures per one student, these expenditures are proportional to the length of the schooling cycle.

The article is closed by the presentation of the principal assumptions directing the work of the Ministry on the project of the law on the higher vocational education. According to the author, the tendency for widening – as compared with the present law – the autonomy and flexibility of higher education institutions, with regard to organization and financial activities, accompanied by the enhanced elements of control over the quality and appropriateness of the education process, is reflected by the proposed law.

Tadeusz **Lewowicki** Educating Teachers, Some Remarks Regarding the Theory and the Practice

The article presents – against the author distinguished outlooks on the concepts of the teachers' education – the key issues of education, supplementary training of teachers and improvement of their vocational skills. The eventual as well as actually observed effects of detaching of the teaching practice from the pedagogical theories, in particular in the situation when the accepted models are, in numerous cases decided by groups of people unfamiliar with those theories are discussed. Such a state of affairs may result in the growing role of the common knowledge or particular factional interests in the adopted solutions. The practice of the teachers' education was presented in aspect of, existing for many years – and according to the author, of small applicability – curricula, organizational and methodic solutions; local conditions of particular school types and interferences shared with all areas of social life, in the period of transformation.

The period of spontaneous battles for sense, content, methods and forms of teachers' education, accompanied by the numerous negative phenomena, also brings about the attempts to formulate new solutions. The author pays attention to the undertaken attempts to draw the

future model, the vision of the differentiated teachers' education, and attributing the significant role in the process to the community of educators dealing with theory and practice of the teachers' education.

Jerzy Woźnicki The Current Developmental Requirements of Higher Education

The author presents the current limitations and developmental requirements of higher education against the context, that the higher education institutions in Poland are situated in, due to the systemic transformation taking place in the country. On the ground of the evaluation of the situation, the author presents the general directions of the higher education change, also he proposes actions, that should be undertaken at the individual institutions.

Accepting the postulate concerning the necessity of the higher vocational education development, the author formulates the postulate regarding its universality. This signifies, that the vocational courses have to be introduced to the autonomous institutions of higher education as well. In such the context, the unique model of combining the vocational and M.A. degree courses within the same department, described as the flexible Y model, is presented.

In the final paragraphs, the postulate to introduce to higher education institutions, so called, rationalization programs of II level, adjusted to the local specifics, was presented. The adjustment and development programs should form the basis of the pro-effectiveness changes continuation in the higher education. The author emphasizes however, that the range of desired transformations is determined by the proper policy of the Ministry of National Education, supported by the budgetary decisions of the Parliament.

Edward Pierzgalski The Changes in the Higher Agricultural Education, as Exemplified by the Warsaw Agricultural University (SGGW)

The article discusses the general trends taking place in the higher agricultural education. The abolition of state farms (PGR) and introduction of the market principles in agriculture resulted in the decreased interest in agriculture production related courses. While the courses focusing on the agriculture surrounding areas, like food production technology, human nourishment, became more popular. The limitation of the budgetary resources concerning the learning process, and quitting the central steering of the recruitment processes, introduced the competition between higher education institutions. This forced them to reform the education process, toward modernization and matching students' expectations and the wishes of employers.

The author describes experiences gained in the period of two years, after the curriculum revision, accompanied by the attempt to individualize the learning process, were introduced at the SGGW. One of the most significant conclusions, based on the performed analysis, is that in the multi-department institutions, providing numerous courses on various subjects, in the present situation characterized by the autonomy of the departments regarding the curricula, the tendencies to teaching self-sufficiency, are reasonable from the department's point of view, but may result in irrational teaching staff and financial policy on the institutional level not mentioning the threat of the deterioration of the teaching standards.

Janusz **Feiner** Workshops for Improvement of Teaching Skills of University Teachers

The results of the author's study over the stimulation of the auto-creative processes and the development of didactic abilities in the young university teachers are discussed in the article.

The work resulted in the system of university teachers training, focused on the improvement of their teaching skills, which is implemented in the Akademia Górniczo-Hutnicza (Mining and Steelworks Academy) and the Akademia Rolnicza (Agricultural Academy) in Kraków in the form of Courses in Teaching Excellence. The article contains the description of the workshop, its theoretical assumptions, targets, curriculum and its particular components.

Maria **Węgrzecka** In the Circle of the Issues Related to Evaluation of the Quality of Teaching in Higher Education

The article focuses on the student's perception of education process performed by the university teachers. To learn this significant element of the university truth, The Department of Psychology and Pedagogics of the Economics Academy in Kraków surveyed the students. The teachers were evaluated on the following criteria: a) formal factors of the teaching attitudes (regularity, arriving on time, accessibility, warmheartedness, gentleness), b) factors constituting the basis for the methodic competencies (ability to properly organize classes, communication skills, testing abilities), c) factors related to the lectured content (the way the lecture is performed, inspiring and activating students).

The opinions collected among students of various courses constitute an important feedback information for the teachers. It allows teachers to understand the results of their activity, the appropriateness of their teaching methods and the variety of students' expectations. On the other hand, studies like this are also useful for students, as they allow students to formulate and present opinions regarding teachers and by the same, create an opportunity for more conscious and critical participation in the classes.

Kronika

Pilot Project on Regional Co-operation in Higher Education

Program Regionalnej Współpracy w dziedzinie szkolnictwa wyższego PHARE rozpoczął się serią – odbywanych w różnych krajach – seminariów strategicznych. Celem tej pilotowej fazy było określenie zakresu i możliwości współpracy regionalnej między krajami Europy Środkowo-Wschodniej – beneficjentami PHARE – oraz wytypowanie sfer szkolnictwa wyższego, w których środki PHARE znajdą optymalne wykorzystanie w perspektywie średnio- i długoterminowej.

Sekretariat projektu ulokowano w Sekcji ds. Edukacji, Zatrudnienia, Rynku Pracy i Spraw Społecznych OECD.

Projekt pilotowy przewidywał pięć 3-dniowych seminariów, zorganizowanych według wspólnej konwencji: każde obejmowało dwie części, z których pierwsza była poświęcona na ogólne prezentacje tematycznie dobranych dziedzin z zakresu polityki edukacyjnej, wspierane przykładami wybranych krajów. Drugą część seminarium koncentrowano na szczegółowych rozwiązaniach i formułowaniu propozycji regionalnej współpracy w wyróżnionych dziedzinach szkolnictwa wyższego między krajami Europy Środkowo-Wschodniej.

Ogólne założenia programowe cyklu seminariów przygotowała Słowacja, której przedstawiciel przewodniczył Komitetowi Wykonawczemu PHARE ds. Regionalnej Współpracy w dziedzinie Szkolnictwa Wyższego. Sformułowano następujące tematy seminariów:

- Pomiar jakości i akredytacja w szkolnictwie wyższym (Ljubljana, 9-11 marca 1994 r.);
- Problemy mobilności – wymiana studentów i nauczycieli akademickich w obrębie krajów Europy Środkowo-Wschodniej (Tallinn, Estonia, 26-28 kwietnia 1994 r.);
- Badania naukowe w szkolnictwie wyższym (Costinesti, Rumunia, 25-27 maja 1994 r.);
- Kwalifikacje zawodowe i społeczne; strategie szkolnictwa wyższego w zmieniających się warunkach społecznych i ekonomicznych (Warszawa, 14-16 czerwca 1994 r.);
- Szkolnictwo wyższe w warunkach transformacji ekonomicznej: narodowe strategie i warunki współpracy regionalnej (Bratysława, Słowacja, 7-9 września 1994 r.).

Uczestnikami seminariów byli przedstawiciele administracji centralnej, państwowych szkół wyższych oraz sektora prywatnego; ponadto – eksperci z Europy Zachodniej, reprezentanci OECD oraz innych organizacji międzynarodowych. Zwykle organizacją seminarium zajmowali się przedstawiciele ministerstwa edukacji narodowej danego kraju, we współpracy z OECD.

W Polsce opracowanie szczegółowego programu seminarium oraz jego organizację Ministerstwo Edukacji Narodowej powierzyło Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.

W programie skoncentrowano się na trzech zagadnieniach, istotnych z punktu widzenia relacji między szkolnictwem wyższym i jego otoczeniem:

- Strategie rządowe wobec szkolnictwa wyższego, zwłaszcza odnoszące się do zasad finansowania uczelni i innych instrumentów realizacji polityki edukacyjnej państwa; zakres samodzielności uczelni oraz rola „ciał buforowych” w relacjach między rządem a instytucjami szkolnictwa wyższego; prywatny sektor kształcenia na poziomie wyższym.

– Wymagania rynku pracy, oczekiwania i aspiracje klienteli szkolnictwa wyższego a instytucje tego szkolnictwa.

– Instytucje szkolnictwa wyższego w zmieniających się warunkach ekonomicznych i społecznych; zmiana oferty edukacyjnej – różnicowanie stopni, tytułów, poziomów i form kształcenia; nowe dyscypliny, programy i tryb studiowania; inne próby dostosowania się uczelni do sytuacji ograniczeń finansowych i zmian oczekiwań społecznych wobec oferty edukacyjnej.

Oprócz oficjalnego programu, obejmującego referaty, dyskusje, wystąpienia ekspertów, stałym elementem wszystkich spotkań było poszukiwanie tematów badawczych i dziedzin aktywności edukacyjnej, mogących zainteresować przedstawicieli kilku krajów – beneficjentów programu PHARE. Rezultatem tych poszukiwań były złożone w Bratysławie 3-letnie projekty, w których wolę uczestnictwa w charakterze realizatorów wyraziły wszystkie kraje. Pierwszy projekt dotyczy rozwoju środków komunikacji, umożliwiających współpracę regionalną i przepływ informacji, drugi – doskonalenia jakości badań i kształcenia w tej samej – regionalnej – perspektywie*.

Jednym z efektów cyklu seminariów ma być seria wydawnicza – pięć zeszytów, każdy obejmujący referaty i omówienie dyskusji toczącej się w grupach roboczych. Każdy uczestnik przynajmniej jednego seminarium otrzyma komplet zeszytów. Pierwszy, zawierający materiały z seminarium w Ljublanie, już się ukazał* i dotarł do polskich uczestników seminarium.

Maria Wójcicka

Jakość w szkolnictwie wyższym – mechanizmy oceny

W dniach 10-12 marca 1994 r. Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, wspólnie z H+E Associates z Wielkiej Brytanii zorganizowało w Warszawie trzydniowe spotkanie dyskusyjno-informacyjne. Celem spotkania było przybliżenie polskiemu środowisku akademickiemu problemów związanych z próbami oceny jakości szkolnictwa wyższego i kształcenia na poziomie wyższym, jakie podejmowane są w ostatnim dziesięcioleciu w wielu krajach.

Podczas sesji plenarnych wykładowcy z Holandii, Niemiec i Wielkiej Brytanii zaprezentowali mechanizmy, procedury oraz organizację procesu oceny jakości kształcenia w wybranych krajach, a w czasie spotkań w grupach dyskusyjnych uczestnicy dyskutowali możliwości wprowadzenia systemu oceny jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym w Polsce. Zaprezentowane zostały również doświadczenia uczelni, które we własnym zakresie dokonują prób oszacowywania jakości kształcenia.

Szczegółowe sprawozdanie z przebiegu spotkania – wraz z wygłoszonymi na nim wybranymi referatami – przedstawimy w następnym numerze czasopisma***.

Spotkanie sponsorowali: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Fundacja im. Stefana Batorego i Uniwersytet Warszawski.

Maria Wójcicka

* Szczegółowe omówienie końcowych ustaleń – w następnym numerze.

** *Seminar I: Quality Assurance and Accreditation in Higher Education*. Paris 1994: OECD.

*** Patrz także: Ch. de Winter Hebron: *Quality Assessment. Seminar for Polish Higher Education*, „News” 1994, nr 24.

Forum Dyskusyjne w Szkole Głównej Handlowej

Jesienią 1993 r. – z inicjatywy i na zaproszenie Pani Rektor Szkoły Głównej Handlowej, prof. Janiny Józwiak – spotkali się przedstawiciele kilku szkół akademickich, aby rozważyć, czy wskazane jest podjęcie dyskusji nad ustawą (bądź pakietem ustaw) regulującą działalność instytucji szkolnictwa wyższego w Polsce. Uznano, że ewentualne przyszłe prace nad ustawą powinny być poprzedzone dyskusją nad systemem kształcenia wyższego – poczynając od spraw tak zasadniczych, jak relacje między szkołami wyższymi a państwem, kończąc zaś na jego bardziej szczegółowych elementach. Podczas spotkania zebrani postanowili zorganizować forum dyskusyjne, które podjęłoby problem systemowych, instytucjonalnych przemian szkolnictwa wyższego w Polsce. Wyłoniony został Komitet Organizacyjny Forum, w którego skład wchodzi: prof. Ireneusz Białecki (Uniwersytet Warszawski), prof. Janusz Beksiak (Szkoła Główna Handlowa, Uniwersytet Jagielloński), prof. Jerzy Dietl (Uniwersytet Łódzki), prof. Janina Józwiak (Szkoła Główna Handlowa), dr Józef Lepiech (Ministerstwo Edukacji Narodowej), prof. Władysław Miodunka (Uniwersytet Jagielloński), prof. Emil Panek (Akademia Ekonomiczna w Poznaniu).

Forum ma stwarzać reprezentantom środowisk akademickich, administracji państwowej, otoczenia społecznego uczelni oraz innych instytucji okazję do wspólnego przedyskutowania kwestii fundamentalnych dla szkół wyższych. Ma ono postać cyklicznie odbywających się spotkań. Można też żywić nadzieję, że stanie się zaczynem przyszłych akademickich korporacji ponaduczelnianych – form odradzającej się samorządności akademickiej.

19 lutego 1994 r. odbyło się pierwsze spotkanie Forum. Zagajenie do dyskusji przygotowali: prof. Roman Ciesielski (*Udział i rola państwa w sprawach szkolnictwa wyższego*) oraz prof. Władysław Findeisen (*Zadania uregulowań ustawowych w odniesieniu do szkolnictwa wyższego*). Ponadto zebrani zostali zaopatrzeni w opracowania przygotowane przez pracowników Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, dotyczące podstawowych relacji między elementami systemu szkolnictwa wyższego i państwem*.

W trakcie debaty dokonano przeglądu zagadnień zasadniczych dla systemu szkolnictwa wyższego i sformułowano tematy następných spotkań. Oto ich zestaw:

1. Formy własności i finansowania szkół wyższych.
2. Konkurencja między szkołami, systemy ocen i akredytacji.
3. Studia zawodowe a studia akademickie: licencjat – magisterium – doktorat.
4. Promocja naukowa – stopnie i tytuły.
5. Samorząd akademicki.
6. Autonomia i zarządzanie szkołą wyższą.

Podczas spotkania powołano też Zespół Wnioskowy, którego zadaniem jest podsumowanie dyskusji Forum oraz formułowanie wniosków będących ich rezultatem. Spotkania Forum są nagrywane. Na podstawie nagrań sporządza się sprawozdania z dyskusji, zaś w przyszłości przewiduje się wydawanie biuletynu zawierającego wyniki debat. Sekretarzem Zespołu została

* J. Jabiecka: *W poszukiwaniu rozwiązań ustawowych dotyczących szkolnictwa wyższego*; M. Wójcicka: *Polityka edukacyjna w krajach Europy Zachodniej – rozwiązania instytucjonalne (na przykładzie Francji i Holandii)*; M. Dąbrowa-Szefler: *System edukacji wyższej w Wielkiej Brytanii – rozwiązania instytucjonalne*.

dr Ewa Chmielecka. Po podsumowaniu wyników dyskusji pierwszego spotkania Forum, Komitet Wnioskowy zdecydował, że tematem następnego spotkania powinno być zagadnienie akademickości i zawodowości kształcenia wyższego.

II spotkanie Forum poświęcone temu zagadnieniu, w którym wzięło udział około 60 przedstawicieli uczelni z całego kraju, odbyło się 28 maja 1994 r. Dyskusję zagaili: prof. Henryk Samsonowicz (*Kryteria akademickości a kryteria stosowane przez KBN przy rozdziale środków na naukę*) i prof. Jerzy Dietl (*Studia zawodowe w świetle wyzwań gospodarki rynkowej*). Zebrani otrzymali materiały ilustrujące organizację szkolnictwa zawodowego i akademickiego w krajach Europy Zachodniej.

Następne spotkania Forum przewidziane są na jesień br. Do dyskusji zostały wybrane zagadnienia finansowania, form własności szkół wyższych oraz zarządzania uczelniami. Ministerstwo Edukacji Narodowej udzieliło finansowego wsparcia pokrywającego niewielkie wydatki związane z organizacją spotkań. Obsługi spotkań podjął się Ośrodek Rozwoju Studiów Ekonomicznych SGH (02-554 Warszawa, ul. Rakowiecka 24, tel./fax: 0-22 48 22 95). Do Ośrodka można kierować uwagi, zapytania i życzenia dotyczące udziału w spotkaniach, opracowań sporządzanych dla Forum itp.

Ewa Chmielecka

IX Ogólnopolski Zjazd Socjologiczny

W dniach 27-30 czerwca 1994 r. odbył się w Lublinie IX Ogólnopolski Zjazd Socjologów. Organizatorem Zjazdu było Polskie Towarzystwo Socjologiczne, a miejscem obrad – Katolicki Uniwersytet Lubelski i Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.

W zjeździe uczestniczyli socjologowie i przedstawiciele dyscyplin pokrewnych z Polski oraz innych krajów.

Na cztery dni do Lublina przyjechało wiele osób z równie licznymi problemami i doniesieniami o wynikach swoich badań, osiągnięciach oraz trudnościach merytorycznych i metodologicznych. Wszystkie te sprawy przedstawiano i dyskutowano w ramach czterech sesji plenarnych, siedmiu sympozjów i dwudziestu ośmiu grup roboczych.

Temat Zjazdu: **Ludzie i instytucje. Stawianie się ładu społecznego** określił zarówno tematykę obrad, jak i sposób podejścia do problemów będących ich przedmiotem. W prezentowanych referatach i dyskusjach dominowały zagadnienia związane z tworzeniem się ładu społecznego, a więc kwestie przekształceń, zmian, procesów, które zachodzą w społeczeństwie. Na przykład referat inauguracyjny, wygłoszony przez prof. Jana Szczepańskiego, był zatytułowany: *Ludzie i instytucje. Zagadnienia powstawania ustroju Polski Ludowej i równoległych przekształceń społeczeństwa polskiego*.

Kolejne sesje plenarne zatytułowano:

1. Socjologowie polscy wobec wyzwań zmiany systemowej, z głównym referatem prof. Jerzego Szackiego pt. *Wolność i demokracja a tradycje polskiej socjologii*.
2. Instytucjonalizacja przemian społecznych.
3. Wyłanianie się ładu normatywnego.
4. Przetwarzanie się struktury społecznej oraz nierówności społeczne w Polsce.

Podczas sympozjów zajmowano się bardziej szczegółowo wybranymi problemami, prezentowano przy tym wyniki najnowszych badań, a także teoretyczne problemy poszczególnych dziedzin socjologii. Wygłoszone referaty i dyskusje w ramach sympozjów skupiały się na następujących zagadnieniach:

1. Identyfikacja, kultura i sąsiedztwa narodowe jako korelaty ładu społecznego i indywidualnego.

2. Kościół a przemiany społeczne.

3. W poszukiwaniu nowych paradygmatów rozwoju obszarów wiejskich.

4. Kształtowanie ładu gospodarczego i stosunki przemysłowe.

5. Dynamika zróżnicowań kulturowych w postkomunistycznej Polsce.

6. Działanie elit a procesy społeczne w Polsce lat przełomu.

7. Strukturalne przesłanki procesów marginalizacji społecznej.

Problemy sesji plenarnych i sympozjów stanowiły przedmiot referatów oraz dyskusji odbywanych w grupach roboczych. Te spotkania – ze względu na ich dużą liczbę – skupiały stosunkowo mniej uczestników i były na ogół poświęcone rozważaniom szczegółowych problemów, którymi zajmują się polscy socjologowie oraz uczestniczący w zjeździe goście z zagranicy. Podczas omawiania procesów zachodzących w życiu społecznym, rozważano w grupach roboczych problemy teoretyczne i metodologiczne związane z określoną subdyscypliną. Niektóre grupy zajmowały się wyłącznie problemami metod i technik badawczych, ich rzetelnością, zasadnością stosowania oraz trudnościami i problemami etycznymi w tej sferze. Zajmowano się również nauczaniem socjologii i kształceniem socjologów.

Przed czterema laty, otwierając ósmy ogólnopolski zjazd socjologiczny, prof. Antonina Kłoskowska – wówczas przewodnicząca Polskiego Towarzystwa Socjologicznego – mówiła: „Zjazd, który obecnie otwieramy, przez to pozostanie w pamięci historii socjologii polskiej, że po raz pierwszy na zjeździe powojennym będziemy mogli mówić wszystko, co uważamy za prawdę, wszystko, co chcemy powiedzieć, bez żadnych ograniczeń zewnętrznych. Ale też chcę podkreślić, że w tej właśnie możliwości tkwią wielkie i trudne wyzwania dla socjologii. Nie mamy już teraz żadnego historycznego alibi, żadna cenzura, żadne naciski nie usprawiedliwiają naszych błędów, naszego milczenia, wypaczeń i ograniczeń tego, co mówimy”. IX Zjazd nie ma już tego historycznego znaczenia, lecz na nim socjologowie mogli nie tylko mówić wszystko, co uważają za prawdę, ale także mogli pokazać, jak ową wolność, brak cenzora i nacisków wykorzystali w swojej pracy i jakie uzyskali wyniki. Wkrótce ukaże się publikacja zawierająca – mamy nadzieję – najbardziej wartościowe materiały (opublikowanie wszystkich byłoby raczej niemożliwe), wówczas będzie można się przekonać, czy zjazd – syntetyzując i podsumowując dorobek socjologii ostatnich lat – wykazał, iż podjęła ona wyzwanie sformułowane przez prof. Antoninę Kłoskowską.

Mirosława Jastrzęb-Mrozicka

Polish-American Dialogue

The First International Symposium on Higher Education Management: A Polish – American Dialogue odbyło się w Łodzi w dniach 23-24 czerwca br. Sponsorami tego przedsięwzięcia

były: Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości i Rochester Institute of Technology. W obradach wzięło udział około pięćdziesięciu uczestników. Ze strony polskiej byli to rektorzy, prorektorzy i profesorowie wyższych uczelni oraz przedstawiciel Ministerstwa Edukacji Narodowej. Stronę amerykańską reprezentowali prezydenci lub wiceprezydenci uniwersytetów.

Wygłoszono 14 referatów, które poruszały problem reform wprowadzanych przez instytucje szkolnictwa wyższego; warunków sprzyjających i nie sprzyjających innowacjom. Najwięcej czasu poświęcono zarządzaniu, finansowaniu i jakości kształcenia w wyższych uczelniach.

Elżbieta Wnuk-Lipińska

Informacje o autorach publikacji zamieszczonych w numerze

Janusz Feiner – pedagog, absolwent Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie, doktor nauk humanistycznych. Pracuje w Zespole Pedagogiki Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie. Od 1990 r. jest kierownikiem i wykładowcą Studium Doskonalenia Pedagogicznego dla Asystentów Akademii Górniczo-Hutniczej i Akademii Rolniczej w Krakowie. Jest współautorem programu Studium Przygotowania Pedagogicznego oraz wielu publikacji i materiałów metodycznych z zakresu kształtowania umiejętności nauczycieli. Członek European Association for Research on Learning and Instruction.

Jerzy Gąsiorowski – absolwent Politechniki Warszawskiej, doktor nauk technicznych w dziedzinie mechaniki. Autor wielu prac, referatów na konferencje międzynarodowe oraz podręczników z zakresu termodynamiki. Dyrektor Departamentu Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Od 1990 r., z racji pełnionej funkcji, inspirował kierunki przemian dokonujących się w szkolnictwie wyższym. Jest animatorem prowadzonych ostatnio w resorcie prac nad ustawą o wyższym szkolnictwie zawodowym,

wspiera inicjatywy związane z tworzeniem systemu oceny jakości kształcenia w uczelniach.

Krzysztof Grysa – absolwent Wydziału Matematyki i Mechaniki Uniwersytetu Warszawskiego. Doktorat i habilitację w zakresie mechaniki uzyskał na Politechnice Poznańskiej. Profesor nadzwyczajny; od 1990 r. prorektor ds. dydaktyczno-wychowawczych na Politechnice Świętokrzyskiej w Kielcach, kierownik Samodzielnego Zakładu Urządzeń Automatyki i Robotyki na Wydziale Mechanicznym. Zajmował się m.in. zagadnieniami: sumowania szeregów funkcyjnych, termosprężystości, wymiany ciepła, optymalizacji energetycznej jazdy pociągów, monitoringiem przedsiębiorczości, zagadnieniami restrukturyzacji. Kierował pracami Zespołu Badań Marketingowych, pracował także w Urzędzie Wojewódzkim w Kielcach jako zastępca dyrektora Wydziału Polityki Regionalnej i Rozwoju Gospodarczego. Jest m.in. współtwórcą programu restrukturyzacji województwa kieleckiego oraz jednym z członków-założycieli Świętokrzyskiej Izby Przedsiębiorczości.

Hanna Gulczyńska – doktorat z polityki społecznej uzyskała na Uniwersytecie Warszawskim. Od 1993 r. pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania badawcze: aspiracje edukacyjne i ich realizacja a zapotrzebowanie rynku pracy; możliwości i potrzeby dorosłych w zakresie kształcenia.

Mirosława Jastrzęb-Mrozicka – absolwentka Wydziału Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego; rozprawę doktorską na temat społeczno-demograficznych i edukacyjnych uwarunkowań podejmowania studiów wyższych obroniła na Uniwersytecie Łódzkim. Pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się przede wszystkim problemami selekcji szkolnych, kształtowania się dążeń do zdobycia wyższego wykształcenia, rekrutacji i doboru kandydatów na studia, motywów kształcenia oraz postaw studentów wobec przyszłej pracy. Tym zagadnieniom poświęciła wiele publikacji.

Tadeusz Lewowicki – profesor zwyczajny, pedagog, pracuje na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. W badaniach i licznych publikacjach podejmuje problemy uwarunkowań procesu kształcenia, psychologicznych podstaw procesu dydaktycznego, indywidualizacji kształcenia, a także modeli edukacji, organizacji i koordynacji badań pedagogicznych. Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Od trzech kadencji członek Centralnej Komisji (dawnej CKK), a ostatnio wiceprzewodniczący sekcji nauk humanistycznych i społecznych. Przewodniczący Rady Naukowej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, redaktor „Ruchu Pedagogicznego”.

Guy Neave – profesor, historyk, socjolog, dyrektor ds. badań naukowych International Association of Universities (IAU) z siedzibą w

Paryżu. Zajmuje się problemami rządowych strategii wobec szkolnictwa wyższego. Jest redaktorem naczelnym kwartalnika „Higher Education Policy”, wydawanego pod auspicjami IAU. Współredaktor (z Burtonem R. Clarkiem) czwartego tomu *Encyclopedia of Higher Education* (Oxford 1992); autor około 200 artykułów i 18 książek.

Edward Pierzgałski – profesor i prorektor ds. dydaktyki Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego. Od 1968 r. pracuje w Katedrze Melioracji Rolnych i Leśnych tej uczelni. W latach 1990-1993 pełnił funkcję dziekana Wydziału Melioracji i Inżynierii Środowiska. Opracował wówczas koncepcję 3-letnich zawodowych studiów inżynierskich w zakresie kształtowania i ochrony obszarów wiejskich. Zainteresowania badawcze: podstawy hydrauliczne systemów regulacji stosunków wodnych; technika i technologia nawadniania oraz nawożenia za pomocą mikronawodnień.

Ewa Świerzbowska-Kowalik – absolwentka Wydziału Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego, doktorat na temat diagnozy i oceny rozwiązań modelowych studiów przemiennych, przygotowany pod kierunkiem prof. J. Tymowskiego, obroniła w Instytucie Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Obecnie pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Zajmuje się problematyką kształtowania się aspiracji edukacyjnych i dążeń zawodowych młodzieży w warunkach transformacji ustrojowej.

Ulrich Teichler – profesor Universität Gesamthochschule w Kassel (RFN). Specjalista w dziedzinie organizacji i zarządzania. W badaniach i publikacjach podejmuje problemy szkolnictwa wyższego, zwłaszcza w aspekcie strukturalnych przemian systemów i relacji między wykształceniem a zatrudnieniem. W ostatnich latach koncentruje się na strate-

giach rządowych wobec szkolnictwa wyższego. Jako ekspert w tej dziedzinie, uczestniczy w pracach wielu komisji międzynarodowych oraz ciał doradczych. Jest m.in. członkiem rady programowej kwartalnika „Higher Educational Policy”.

Maria Węgrzecka – doktor nauk humanistycznych z zakresu psychologii postaw, absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zainteresowania naukowe: aksjologia i psychologia poznawania wartości, kształtowanie postaw wobec wartości, analiza warunków aksjologicznego dojrzewania osobowości: wrażliwości oraz dojrzałości aksjologicznej, a także edukacji aksjologicznej. Jako kierownik Studium Psychologii i Pedagogiki w Akademii Ekonomicznej w Krakowie organizuje m.in. badania nad oceną procesu dydaktycznego w szkole wyższej.

Jerzy Woźnicki – dziekan Wydziału Elektroniki i Technik Informatycznych Politechniki Warszawskiej i profesor nadzwyczajny tej

uczelni, przewodniczący Senackiej Komisji ds. Organizacji Uczelni w Politechnice Warszawskiej, członek Komitetu Elektroniki i Telekomunikacji PAN, Rady Konsultacyjnej Ministra Łączności oraz Prezydium Polskiego Komitetu Optoelektroniki. Jest specjalistą w dziedzinie optoelektroniki i technik przetwarzania obrazu. W ostatnich latach zajmuje się także systemowymi uwarunkowaniami funkcjonowania szkół wyższych.

Maria Wójcicka – absolwentka polonistyki Uniwersytetu Wrocławskiego. Doktorat z pedagogiki uzyskała w Instytucie Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego. Zajmuje się problemami strukturalnych przemian w systemach kształcenia ponadśredniego, relacji między studiami akademickimi i nieakademickimi, a ostatnio – analizą mechanizmów samooceny jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym (porównania międzynarodowe). Pracuje w Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego.

Prenumeratę półrocznika
„Nauka i Szkolnictwo Wyższe” prowadzi firma AMOS,
01-806 Warszawa, ul. Zuga 12.
Koszt roczny, obejmujący 2 numery
łącznie z dostawą pod wskazany adres
wynosi **90 000 zł.**

W 1995r. 120,000zł.

Wpłaty należy dokonywać na konto AMOS:
PKO VIII/O Warszawa, nr 1586-77578-136.

Prenumerata zagraniczna jest o 100% droższa.
W przypadku dostawy drogą lotniczą
zamawiający pokrywa koszty dodatkowej opłaty.
Istnieje jeszcze możliwość
zaprenumerowania rocznika 1993.