

Dr hab. Ewa Chmielecka, prof. nzw. SGH  
Ekspert Boloński

Głos w dyskusji na temat reformy szkolnictwa wyższego w Polsce

Polska *akademia* nie jest monadą, jest formalnie i realnie zintegrowana z systemem europejskiego i światowego szkolnictwa wyższego i badań, związana z przemianami, jakie przechodzi on od kilkudziesięciu lat. W dyskusjach nad założeniami reformy szkolnictwa wyższego w umiarkowanym stopniu widać refleksy tej sytuacji. Samowiedza dotycząca mechanizmów działania systemu akademickiego powinna być w Polsce wysoka, skoro panuje w niej model samorządu uczonych: poprzez senaty, rady wydziałów, poprzez inne korporacje, uczeni w zasadzie sami kierują tą sferą broniąc jej autonomiczności. *Noblesse oblige* – jeśli aspirujemy do autonomiczności i samorządności – to powinniśmy myśleć o *akademii* systemowo, widzieć jej instytucje i procedury całościowo – w skali co najmniej Europy, a najlepiej świata.

W dotychczasowej dyskusji bardziej skupiano się na tym czy habilitacja zostanie zniesiona czy nie, niż na tym, czy nowy model awansu naukowego w Polsce zapewni lepszą jakość prac naukowych; bardziej na tym, które grupy uczelni otrzymają na kształcenie środki pieniężne z budżetu państwa, mniej nad tym czy ewentualna nowa ich dystrybucja sprzyjać będzie powstaniu studiów o najlepszej jakości (i co to będzie oznaczać dla decydenta); bardziej na tym, które uczelnie staną się „okrętami flagowymi”, a mniej nad tym czy polskie uczelnie zdywersyfikują się i czy powstanie w nich grupa uczelni mogących stanąć w rzędzie najlepszych instytucji nauki Europy i świata – i jaki będzie status, finansowanie i model działania uczelni pozostałych; bardziej nad tym czy studia będą odpłatne czy bezpłatne, a mniej nad tym, czy stworzymy system dostępu do szkół wyższych, który sprawi, że zostaną zaspokojone i podtrzymane (a może nawet rozszerzone) aspiracje edukacyjne naszego społeczeństwa pozwalające mu na kulturowy i cywilizacyjny rozwój. Słowem – dyskusja była zdominowana bardziej przez namysł nad wewnętrznymi procedurami systemu, niż przez namysł nad jego ogólnym modelem i strategią rozwoju.

Co dzieje się instytucją uniwersytetu w świecie w ostatnich dekadach, co stanowi tło dla przemian w naszych uczelniach? Najogólniej rzecz biorąc, to przemiana uniwersytetu „Humboldowskiego” czyli samorządnej i autonomicznej instytucji akademickiej sterowanej głównie wartościami etosowymi, elitarnej, małolicznej, prowadzącej badania i szerzącej wiedzę najwyższej rangi, dobrze odizolowanej od wpływów zewnątrz gospodarczego i społecznego, która ponosi odpowiedzialność za prowadzoną działalność wyłącznie przed własnymi ideałami i historią - w uczelnię, która musi być ponadto podmiotem gospodarczym, która musi ponadto spełnić pomniejsze i bezpośrednie obowiązki społeczne, która jest umasowiona, w której często funkcje edukacyjne wypierają funkcje badawcze na plan drugi, która musi się rozliczyć przed władzami i podatnikiem ze sposobu spożytkowania środków publicznych, jakie otrzymała, a przed bezpośrednimi płatnikami (np. studentami) z jakości usług i poziomu zaspokojenia ich życzeń, która musi być zarządzana w zgodzie z zasadami efektywności ekonomicznej i odpowiadać na potrzeby rynku pracy, musi także sprostać konkurencji na rynku edukacyjnym. Mówiąc skrótowo: uniwersytet – świątynia wiedzy staje się tu placówką szkolnictwa trzeciego stopnia (tertiary education).

Za tą przemianą stoją niebagatelne i niemożliwe do zignorowania potrzeby społeczne – za umasowieniem odpowiada przede wszystkim powstawanie społeczeństwa wiedzy, które musi

skutkować rozwojem ilościowym wyższych warstw edukacji. Matura, to już za mało, aby być wykwalifikowanym robotnikiem w przedsiębiorstwie wysokiej technologii, zaś kompetencje dyrektora dużej korporacji czy banku powinny być na poziomie doktoratu – tu magisterium i dodatkowe kursy czysto fachowe nie wystarczają. Stoją też za umasowieniem osobiste aspiracje edukacyjne ludzi, które rozwinęły się niebywale w ostatnich dekadach (konceptcja *life-long learning*, to podstawa budowy wielu strategii rozwojowych uczelni) i stanowią kapitał społeczny nie do przecenienia, którego zmarnowanie byłoby – przepraszam za patos – zbrodnią dokonaną na kulturze i rozwoju cywilizacji.

Ale, za tą przemianą idą też skutki, z którymi trudno się pogodzić. Utrata elitarności, umasowienie sprawiają, że wymagania edukacyjne muszą się – w skali całego systemu - obniżyć, bowiem nie wszyscy studenci mogą sprostać wyrafinowaniom intelektualnym właściwym dla tradycyjnego kształcenia uniwersyteckiego. Konieczność rozliczenia się z pieniędzy donatorów i innych zobowiązań zewnętrznych, wprowadza w miejsce etosu akademickiego inne regulatory - różnego rodzaju procedury potwierdzające „*accountability*” uczelni (np. systemy zapewniania jakości kształcenia i badań) . Potrzeba konkurencyjności na rynku edukacyjnym sprawia, że klient i jego potrzeby muszą być brane pod uwagę – a niekoniecznie są one tożsame z ideą odkrywania i szerzenia prawdy; dotyczy to i studentów, i doktorantów, i sponsorów badań stosowanych. Towarzyszy temu powolna lecz zauważalna destrukcja etosu, wymagań badawczych i edukacyjnych, autonomiczności etc. Na uczelni, przedtem nieźle izolowane, wpływają coraz szerzej reguły i obyczaje z otoczenia społecznego i zmieniają je niekorzystnie - gdy weźmie się za wzorzec model Humboldtowski.

Sądzę, że ta przemiana jest przede wszystkim przedmiotem krytyk przedstawianych w debacie przez najbardziej znaczące postaci naszego życia akademickiego. I są to krytyki ze wszech miar słuszne, ale skupiają się tylko na ciemnej stronie medalu, nie dostrzegając jasnej, nie przyglądając się z życzliwością nowym wyzwaniom i perspektywom . Za słabo jest też – w mojej opinii - podkreślane zobowiązanie społeczności akademickiej do rozpoznania tego, co dzieje się w systemie szkolnictwa wyższego i współuczestniczenie w kreowaniu jego nowej wizji. Cóż – Wisły kijem nie zwrócisz i nie zawrócimy też przemian w światowym szkolnictwie wyższym. Powrót do modelu XIX-wiecznego uniwersytetu byłby szkodliwy i jest skazany na niepowodzenie. Należy się raczej zastanowić, jaki nowy model powinno przyjąć szkolnictwo wyższe, aby nie marnując aspiracji edukacyjnych masowych studentów, istotnych dla społeczeństwa wiedzy i rozwoju kultury, jednocześnie nie uronić tego, co w dorobku instytucji uniwersytetu jest bezcenne a co składa się na tradycyjny etos akademicki. Nie jest to sytuacja znamieną dla Polski – inne kraje musiały się z nią uporać wcześniej – Ameryka po II wojnie światowej, Europa w latach 60-tych. Kluczem do rozwiązania tego problemu jest zróżnicowanie instytucji edukacji wyższej.

W dyskusjach nad systemami szkolnictwa w świecie można napotkać przeciwstawne opinie dotyczące amerykańskich szkół wyższych. „Przewodzą one w świecie” powiadają ci, którzy mają na myśli uniwersytety z *ivy league*. „Są kiepskie, o wiele gorsze od naszych” powiadają ci, którzy zetknęli się z lokalnym collegem w południowym Idaho i porównali go z Uniwersytetem Jagiellońskim. I, oczywiście, obydwie opinie są słuszne, ale każda w odniesieniu do szczególnej grupy instytucji. Bowiem jest rzeczą równie oczywistą, że każda uczelnia amerykańska formułując i realizując swą misję najpierw dobrze definiuje swą tożsamość i rodzaj potrzeby, na którą ma odpowiedzieć. I inną misję realizuje Harvard, a inną lokalny college w południowym Idaho – choć każda z tych instytucji może to czynić znakomicie, i w tym sensie być dobrą instytucją trzeciego poziomu. IDlatego w USA mamy

naprawdę umasowioną edukację wyższą a zarazem przoduje ona w świecie, jeśli idzie o wyniki naukowe. Tam na ok. 3500 uczelni ok. 50 gromadzi lwią część mocy badawczych, ok. 120 ma status "uniwersytetów badawczych", zaś ok. 500-600 daje doktoraty. Górna grupa pochłania większość federalnych funduszy na badania naukowe (głównie podstawowe) oraz koncentruje się na kształceniu związanym z badaniami, rozwijając system studiów doktoranckich, poddoktoranckich, tworząc ośrodki kształcenia młodych kadr naukowych. Pozostałe uczelnie – bardzo zróżnicowane co do misji, rodzaju i jakości kształcenia - koncentrują się na nauczaniu niższych stopni oraz badaniach związanych z zamówieniami z otoczenia gospodarczego i społecznego. Na tym rynku walczą o środki na działalność.

Uniwersytety europejskie nie są na razie równoprawnymi partnerami w globalnej rywalizacji z najlepszymi uczelniami świata, zwłaszcza zaś z uczelniami amerykańskimi. Europejska strategia ich rozwoju ma zmienić tę sytuację. Należy sądzić, że mechanizmy konkurencji o europejskie środki na badania oraz o najlepszych kandydatów na studia spowodują stratyfikację uczelni europejskich, podobną do zróżnicowania i podziałów uniwersytetów amerykańskich. W Europie mamy także ok. 3500 uczelni i ok. 13 mln studentów – a więc liczbowo potencjał porównywalny z USA. Europa kształtowała uniwersytety kierując się głównie modelem Humboldtowskim lokującym badania w sercu placówki i podporządkowujące im nauczanie ale obecnie zmierza ku większemu zróżnicowaniu tego modelu: od uniwersytetów badawczych po placówki bardziej związane z potrzebami regionu, edukacją dorosłych, itp. Opublikowany wiosną 2003 roku Raport Komisji Europejskiej "The role of universities in the Europe of Knowledge", rysuje dodatkowe tło dla tych zadań. Warto przestudiować ten dokument – jeden z najważniejszych jaki wydała Komisja. Kolejne komunikaty Procesu Bolońskiego, który dostarcza narzędzi do realizacji tych celów i inne dokumenty unijne, pokazują pożądane kierunki rozwoju, wynikające z powyższych konstatacji.

Potrzeba takich działań ze wzmoczoną siłą ujawnia się w Polsce włączonej w Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego. Podobnie jak globalizacja szkolnictwa wyższego i badań powoduje, że najcenniejsze kadry odpływają do Ameryki stwarzającej lepsze możliwości badań i życia, tak i w Polsce mamy dziś do czynienia z odpływem utalentowanych studentów i pracowników zagranicę – bowiem tam można lepiej niż w kraju zrealizować ambicje poznawcze i inne. Wszystkie scenariusze rozwoju Procesu Bolońskiego pokazują, że badania podstawowe i edukacja wyższych szczebli (zwłaszcza poziom III) przesuwają się na północny zachód Europy, zaś w obszarze Europy Środkowo-Wschodniej rysuje się perspektywa rozwijania edukacji I i II stopnia oraz badań stosowanych (poza ewentualnymi centrami doskonałości – jeśli powstaną). Wystarczy porównać liczebność grup studentów uczestniczących w wymianie międzynarodowej pomiędzy uczelniami czy programami z Zachodu i Wschodu Europy, aby otrzymać ilustrację tego stanu rzeczy - dysproporcja liczby studentów wyjeżdżających i przyjeżdżających jest ogromna. Nie jesteśmy bardzo atrakcyjnym miejscem do studiowania dla Europejczyków, a jeszcze mniej dla prowadzenia badań naukowych. Słowem, zniesienie barier mobilności studentów i pracowników naukowych, póki co, działa raczej na naszą niekorzyść powodując odpływ najcenniejszej substancji ludzkiej i zasilanie nią systemów szkolnictwa innych krajów. Nie głoszę tu, broń Boże, tezy, że mobilność należy powstrzymać! Jednak trzeba się dobrze zastanowić co zrobić, aby ją wykorzystać w dobrze pojętym interesie polskiej nauki i kultury.

Takie jest tło przemian w polskim szkolnictwie wyższym. Powinno być ono, zapewne, wzięte pod uwagę przy budowie strategii rozwojowej polskiego szkolnictwa wyższego. Powinno być ono brane pod uwagę przez każdą polską uczelnię budującą własną strategię rozwoju i

szukającą swojej pozycji w Europie wiedzy – przynależności do kilkudziesięciu najlepszych uniwersytetów badawczych, do kilkuset dobrych i doktoryzujących i/lub całej reszty. Istotnym elementem tych dyskusji powinno być postrzeganie Procesu Bolońskiego jako wielkiej strategii unijnej mającą na celu doprowadzenie europejskiej akademii do możliwości konkurowania z gigantem amerykańskim (i rodzącymi się smokami akademickimi Wschodu), a nie jako źródło uciążliwych i zbędnych konieczności biurokratycznych. Budzący nasze gorące emocje spór o dwustopniowość studiów był żenującym sporem o pietruszkę – dobra uczelnia potrafi zrobić z tego podziału perelkę merytorycznej jakości i źródło przewagi konkurencyjnej na rynku. Ale wymaga to zrozumienia istoty i celu tego podziału, nakładu pracy, odrzucenia stereotypów i rutynowych działań. Przyzwyczajeni jesteśmy do idei, że dobra jakość równa się spełnieniu identycznych wymagań programowych, zaś zróżnicowanie oznacza jej zaprzepaszczenie. Taki sam dyplom – taki sam program! Czasy takiego myślenia mijają. Uczelnie nie tylko mają, ale powinny mieć inne cele, inne misje, inne kadry, innych studentów, inne tradycje i biblioteki. Dobra jakość takiego kształcenia, poświadczona dyplomem, powinna być rozumiana jako spójność misji i celów, ze sposobem ich realizacji i uzyskiwanych efektów. A instytucje akredytacyjne powinny sprawdzać, czy misja pozwala instytucję zaliczyć do grona szkół wyższych, badać ową spójność i oceniać, czy uczelnia w istocie osiąga zakładane efekty. Każda szkoła może być doskonała w swoim rodzaju. Europa dawno już wymyśliła tzw. struktury kwalifikacji, gdzie każdy etap kształcenia opisywany jest za pomocą porównywalnych kompetencji generycznych (stopień zakresu i głębi wiedzy teoretycznej, wyrafinowanie umiejętności metodologicznych i praktycznych, poziom samostanowienia i poczucia odpowiedzialności jako podstawa opisu), które dopiero potem uczelnie interpretują w języku dziedziny wiedzy, własnych celów edukacyjnych itp. Pozwala to na zachowanie zasadniczych wyznaczników studiów i ich jakości oraz umożliwia zróżnicowanie.

W dyskusji nad doktoratem pojawiają się glosy, aby przywrócić mu, tracącą znaczenie, wartość czysto akademicką. Mamy bowiem wpisany w prawo jeden typ doktoratu – badawczy, choć na świecie istnieje ich zróżnicowanie (np. na „professional” and „research” doctorate). Doktorant – dyrektor banku, prowadzący pod opieką promotora samodzielny projekt ekspercko-badawczy bazujący na wyrafinowanej metodologii nauk ekonomicznych, wnoszący istotny wkład do wiedzy stosowanej daleko przekraczający poziom magisterium, „przyczyniający się do postępu w społeczeństwie wiedzy” (to fragment opisu kompetencji generycznej dotyczącej studiów III stopnia) – ale rozwijający idee praktyczne właściwe dla swej pracy zawodowej, całkowicie zasługuje na stopień doktora „profesjonalnego”. Inną pracę wykona doktorant rozwijający teoretyczne aspekty nauk ekonomicznych - tu doktorat będzie czysto „badawczy”. Co złego w tym zróżnicowaniu? Zło pojawi się wówczas, gdy nie będą utrzymane standardy poznawcze – a to nagminnie zdarza się i dziś: podstawą rozważań nad nowym modelem awansu naukowego w Polsce jest niezadowolenie z jakości doktoratów w Polsce wraz z postulatem fundamentalnej jej poprawy. Uzyskanie odpowiedniej rangi doktoratów jest warunkiem rozpoczęcia rozważań nad zniesieniem (zmianą modelu) habilitacji (drugiego stopnia naukowego).

Nie miejsce tu na wyczerpującą dyskusję nad wszystkimi ważnymi zjawiskami z obszaru szkolnictwa wyższego. To raczej projekt założeń do reformy minister Barbary Kudryckiej powinien być początkiem środowiskowej dyskusji nad koniecznymi zmianami systemowymi – wcale niekoniecznie tylko tymi, które w nim zostały zaproponowane. Spróbujmy podjąć tę dyskusję mając w pamięci, że nie jesteśmy sami w kosmosie i przekładając nasze słuszne zatroskanie, na rzeczowe argumenty.