

Daria A. Hejwosz

Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu

Uniwersytet Humboldta czy wyższa szkoła zawodowa? — o potrzebie znalezienia równowagi między kształceniem akademickim i zawodowym. Egzemplifikacja niemiecka

Artykuł stanowi próbę rekonstrukcji binarnego systemu kształcenia na poziomie wyższym w Republice Federalnej Niemiec. Odwołując się do idei Humboldta, starałam się zrekonstruować kondycję i wyzwania stojące przed współczesnym uniwersytetem. Na tle przemian współczesnego uniwersytetu podjęłam również próbę odpowiedzi na pytanie, czy funkcjonowanie wyższych szkół zawodowych (Fachhochschule) i uniwersytetów w Niemczech oparte jest na współistnieniu czy na konkurencji. Artykuł stanowi również próbę podjęcia odpowiedzi na pytanie, czy polskie szkolnictwo wyższe przygotowuje do pracy zawodowej. Jednocześnie bazując na myśli przewodniej Humboldta, starałam się również odpowiedzieć na pytanie, czy w Polsce istnieje wyraźny podział szkolnictwa wyższego na zawodowe i akademickie. Liczne raporty (m.in. UNDP, OECD) wskazują bowiem, iż polskie szkoły nie przygotowują do przyszłej pracy zawodowej. Przywołując egzemplifikację niemiecką starałam się ukazać możliwy scenariusz rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce z uwzględnieniem podziału na kształcenie zawodowe i akademickie.

Wydaje się, iż współczesny uniwersytet stoi na rozdrożu — z jednej strony bowiem grono znawców przedmiotu mówi o „zagrożonej tożsamości uniwersytetu”, a także o jego kryzysie, z drugiej zaś presja „rynku” wymaga od niego kształcenia specjalistów. Nowożytny uniwersytet swoje fundamenty budował, opierając się na idei Humboldta. Współczesny uniwersytet toczy walkę o zachowanie swojej tożsamości i tradycji oraz sprostanie wyzwaniom, jakie niesie za sobą szybko zmieniający się świat. Celem niniejszego artykułu jest, po pierwsze, próba rekonstrukcji współczesnej debaty toczącej się wokół kondycji i wyzwań wobec uniwersytetu. Po drugie próba odpowiedzi na pytanie, czy idea Humboldta jest nadal „żywa” na współczesnym uniwersytecie. Po trzecie, *pari passu*, postaram się znaleźć odpowiedź na pytanie, czy jest możliwe współistnienie uniwersytetu i wyższej szkoły zawodowej.

Żyjemy w społeczeństwie, które charakteryzuje się nieograniczoną wiarą w edukację, będącą czynnikiem warunkującym rozwój indywidualny, gospodarczy, postęp cywilizacyjny. W edukacji dostrzega się panaceum na istniejące od zawsze nierówności społeczne. Od członków społeczeństwa oczekuje się zatem, iż będą kultywować ową nieograniczoną wiarę w edukację i że staną się zarazem jej beneficjentami. Wychodząc

naprzeciw oczekiwaniom współczesnych społeczeństw, uniwersytet stał się dostępny dla wszystkich uzdolnionych, umotywowanych, pragnących studiować jednostek. Do połowy lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia uniwersytet był dostępny dla członków elity, obecnie edukacja wyższa stała się masowa. Uniwersytet zmienił się, nie jest już miejscem, w którym jedynie przekazuje się wartości kultury, kształci przyszłych liderów. Obecnie do podstawowych zadań uniwersytetu doszła jeszcze jedna idea: „wytwarzanie” jednostek, które przyczynią się do ekonomicznego rozwoju kraju. Stare idee nie umarły całkowicie, ale wycofuje się je ze społecznych funkcji uniwersytetu (Stevens, 2004, s. 4). Uniwersytet, który zajmuje najwyższe miejsce w hierarchii kształcenia, przestał być już „wieżą z kości słoniowej”, niedostępną dla znacznej części społeczeństwa. W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat dosłownie otworzył się zarówno na studentów, jak i na zmiany współczesnego świata. Do porzucenia „sztywnych” i „skostniałych” zasad przez uniwersytet, przyczyniła się idea „społeczeństwa merytokratycznego”. Zakłada ona, że „nierówność społeczna powinna być rezultatem indywidualnych różnic w posiadanej inteligencji lub talentach i stanowić konsekwencję «rywalizacji o nierównomiernie rozdzielaną władzę i nagrody»” (Gmerek, 2003, s. 41). Karabel podaje, że w społeczeństwach merytokratycznych idea równych możliwości wygrywa, a ci najbardziej uzdolnieni przewodzą. Koncepcja ta odnosi się do bardziej egalitarnego społeczeństwa (Karabel, 2005, s. 4). Edukacja uniwersytecka widziana przez pryzmat merytokracji, „stanowi – jak stwierdza Z. Melosik – najprostszą i najszybszą drogę do najlepszych miejsc na rynku pracy, najlepiej płatnych i prestiżowych stanowisk; że jest głównym czynnikiem ruchliwości społecznej – niekiedy uznaje się ją za „społeczną wiatrę” (...)” (Melosik, 2003, s. 53). W podejściu merytokratycznym: „istnieje przekonanie, że dyplomy edukacyjne spełniają dwie zasadnicze funkcje. Po pierwsze, rozdzielają w sposób sprawiedliwy „nagrody społeczne”, takie jak prestiż, płace, stanowiska pracy, na podstawie – jak się wierzy – „obiektywnie zmierzonych kognitywnych osiągnięć”. Po drugie, „stanowią formalny dowód istnienia – możliwej do wykorzystania na rynku pracy – grupy osób wykształconych i wykwalifikowanych” (Melosik, 2003, s. 54). W sytuacji, kiedy uniwersytet stał się „otwarty” dla wszystkich, kiedy zlikwidowano wszelkie bariery w osiąganiu awansu społecznego, kiedy zdobycie dyplomu zależy w głównej mierze od osiągnięć jednostki i jej motywacji – dalsze losy „leżą w jej rękach” albo umyśle. Jak ujmuje to – odwołując się do T. Husena – Z. Melosik „merytokraci są przekonani, że gdy wszelkie bariery ruchliwości zostaną zniesione, to wówczas «losy jednostki» będą zależały od jej samej (od jej «konkurencyjności»)). Jeśli ktoś jest zarówno uzdolniony, jak i «umotywowany», to na pewno odniesie sukces; jeśli nie, to sam sobie jest winny” (Melosik, 2003, s. 55). D. B. Bills stwierdza, że społeczeństwo merytokratyczne jest koncepcją społeczeństwa sprawiedliwego i skutecznego. Logiczne jest, że jednostki, które mają największy wkład w rozwój społeczeństwa, powinny z tego tytułu otrzymać najwyższe nagrody (Bills, 2004, s. 47). Celem procesów stratyfikacji w ujęciu merytokratycznym jest zatem „wychwycenie najlepszych” (Melosik, 2003, s. 55). Stworzenie szans edukacyjnych nie spowodowało jednak wykorzenienia nierówności społecznych. Zasada merytokracji, na której oparły się zawansowane społeczeństwa industrialne i które to wprowadziły ją w życie, postrzegana jest obecnie jako słaby punkt. Jak podaje A. Coffey za Brown, „konkurencja merytokratyczna jest środkiem legitymującym nierówności zawodowe, ponieważ doktryna merytokracji opiera się na tym, by dać wszystkim równe szanse, tak, by byli nierówni” (Coffey, 2001, s. 70). Każdego roku na całym świecie możliwość ukończenia studiów

uniwersyteckich mają tysiące osób, które pełne ambicji, z dyplomem w ręku wychodzą na rynek pracy, by sprostać potrzebom konsumpcyjnego i wymagającego społeczeństwa. Społeczeństwa, które, jak podaje Z. Melosik, cierpią na „chorobę dyplomów”, działają według zasady „pokaż mi swój dyplom, a powiem ci kim jesteś”. O miejscu jednostki w społeczeństwie decyduje ilość i jakość edukacji, potwierdzona zdobytym kredencjałem (Melosik, 2000, s. 203). W konsekwencji, jak zauważa dalej Z. Melosik, „pojawiło się zjawisko «przeedukowania» – jednostki nie są w stanie znaleźć pracy odpowiadającej ich dyplomom, wiedzy, kompetencji i aspiracji” (Melosik, 2000, s. 204). Krytycy systemu kredencjalnego twierdzą, że „istniejący trend w sferze umasowienia edukacji doprowadzi wkrótce do takiej inflacji dyplomów, iż od pracownika fizycznego będzie się wymagało dyplomu czteroletniego koledżu, a od osób przyjmowanych na wysokie stanowiska, jeszcze bardziej znaczących kredencjałów” (Melosik, 2003, s. 63). Dlatego też uważa się, że zdobyty kredencjał jest „biletem uzyskiwanym przy odejściu z uniwersytetu, który nie jest ważny na całą życiową podróż (...) dyplom akademicki jest co prawda kluczem, który przekreśla zamek, lecz niekoniecznie otwiera drzwi” (Melosik, 2003, s. 71). W Stanach Zjednoczonych (i nie tylko), dyplom uniwersytecki jest obecnie tym, czym było świadectwo szkoły średniej sto lat temu – stał się paszportem w przepływie gospodarczym i wkładem obywatelskim (Schneider, 2005, s. 61). Osiągnięcie sukcesu życiowego dzięki edukacji nie wiąże się już z pochodzeniem klasowym jednostki. Koncepcja merytokracji, jak zauważa T. Gmerek, wpisuje się dobrze w „teorię ludzkiego kapitału”. Wspomniany teoretyk podaje za C. J. Hurn, iż: „ekspansja szkolnictwa jest postrzegana jako decydujący element tworzenia bardziej merytokratycznego społeczeństwa”. W tym społeczeństwie „relacje pomiędzy zawodowym statusem rodziców i zawodowym statusem dzieci zmniejszą się”, a w konsekwencji „utalentowana i wysoko umotywowana młodzież z niskich grup społecznych uzyska status proporcjonalny do swoich zdolności a nieutalentowani, czy leniwi młodzi ludzie z uprzywilejowanych grup nie osiągną sukcesu” (Gmerek, 2003, s. 42).

Krytykę podejścia merytokratycznego prezentują zwolennicy kredencjalizmu. Twierdzą oni, jak ujmuje to Z. Melosik, że w społeczeństwie współczesnym edukacyjne kredencjały pełnią funkcję „waluty obiegowej”, za którą można kupić stanowiska na rynku pracy, przy czym ekspansja kredencjałów prowadzi do zjawiska ich inflacji (Melosik, 2004, s. 66). Zwolennicy tego podejścia zauważają, że funkcją dyplomów jest „utrzymywanie istniejącej stratyfikacji społecznej, bowiem różne grupy społeczne mają nieodwołalnie różny dostęp do kredencjałów. Uważa się również, że powstaje zjawisko „reprodukcji kredencjałów”: dzieci osób z dyplomami akademickimi, kończą uniwersytet, a dzieci robotników kończą edukację zwykle na poziomie szkół zawodowej (Melosik, 2004, s. 67). Dyplom, jak podaje D. Bills, jest rodzajem certyfikatu, potwierdzającym kwalifikację danej jednostki na rynku pracy. Wspomniana wyżej inflacja dyplomów, wyraża się tym, że pracownicy oczekują coraz większego wykształcenia dla tych samych czynności. Okazuje się, że współczesny absolwent posiada więcej kwalifikacji, niż jest to potrzebne do przeprowadzenia pewnych działań, związanych z jego pracą zawodową. W związku z tym na rozwiniętym rynku w Stanach Zjednoczonych, brakuje dobrych ofert pracy, za to nie brakuje wykwalifikowanych pracowników (Bills, 2004, s. 51). Bills zauważa również, że inflacja dyplomów dotyczy pewnych sektorów zatrudnienia, a w niektórych nie obserwuje się takiego zjawiska (Bills, 2004, s. 52).

W literaturze przedmiotu można odnaleźć trzy proponowane modele uniwersytetu, które wyłoniły się w czasie debaty nad kondycją uniwersytetu w okresie Oświecenia: napoleoński (francuski), humboldtowski (niemiecki), newmanowski (angielski), chociaż ta ostatnia koncepcja nie została nigdy wcielona w życie.

Niemiecki typ uniwersytetów, nazywany również humboldtowskim, ukształtował się na następujących zasadach: zasadzie wolności głoszenia z katedry przekonani naukowych profesora oraz zasadzie traktowania uniwersytetu jako instytucji badawczej, a zarazem szkoły najwyższej, czyli takiej, która miała przywilej głoszenia, co w danym kraju można uznać za prawdę i prawo. Niemiecki typ uniwersytetu rozwinął się dzięki koncepcji opracowanej przez Wilhelma von Humboldta, który to w 1810 roku powołał do życia Uniwersytet w Berlinie (noszący obecnie jego imię). Wówczas też, uniwersytet przybrał formułę instytucji typu *non – profit*, podobnie jak inne instytucje mające charakter instytucji narodowych, takie jak teatr czy muzeum (Antonowicz, 2005, s. 28). Swój koncepcję opracował Humboldt na trzech zasadach: jedności wiedzy, jedności profesorów i studentów, jedności badań i kształcenia (Pritchard, 1990, s. 40). Zasada „jedność wiedzy” opierała się na filozoficznym założeniu, iż poszczególne gałęzie nauki uzupełniają się i składają na wiedzę ogólną, a więc są jednakowo ważne (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 145). Humboldt był przeciwnikiem „rozczłonkowania” dyscyplin akademickich w obrębie różnych szkół. Innymi słowy, pragnął on pozostać wierny średniowiecznej idei *studium generale* (Lilge, 1975, s. 18). Celem nauki jest odkrywanie prawdy, a zadaniem uniwersytetu prowadzenie badań naukowych i kształcenie studentów w toku wdrażania ich do badań („jedność badań i kształcenia”). Twórcy założeń nowoczesnego uniwersytetu niemieckiego twierdzili bowiem, iż badania naukowe są integralną częścią obowiązków profesorów wykładających na uniwersytecie. Poza tym, oczekiwano także od studentów prowadzenia badań naukowych. Sądzono bowiem, iż najlepszym sposobem nauczania jest właśnie prowadzenie badań (Pritchard, 1990, s. 47). Zasada „jedności profesorów i studentów”, na której również opierała się humboldtowska idea uniwersytetu głosiła, iż profesorowie nie mają monopolu na prawdę i wiedzę, gdyż nie jest ona produktem, a raczej procesem. W praktyce oznaczało to, iż student przystępował do egzaminów nie wtedy, kiedy musiał, ale wtedy, kiedy był gotowy (Pritchard, 1990, s. 44). Z powyższych założeń wynikała również wyżej wspomniana swoboda akademicka: wolność nauki i nauczania (Bartnicka, Szybiak, 2001, s. 146). Poza filozoficznymi przesłankami, które ukształtowały założenie jedności badań i kształcenia, ważnym aspektem kształtującym to podejście były środki finansowe. Liberalne podejście, jakie reprezentował Humboldt kładące nacisk na wolność akademicką, określało nowe ramy współpracy z państwem. Zakładano, iż państwo, które formułuje prawo, winno strzec wolności akademickiej (Pritchard, 1990, s. 49).

Wielu znawców przedmiotu twierdzi, iż współczesny uniwersytet przeżywa kryzys. Nawołuje się również do poszukiwania „nowej” idei uniwersytetu lub jej „odnowienia” (zob. Graham, 2002). W słynnej publikacji *Uniwersytet w ruinach* B. Readings zauważa, iż niemożliwy jest powrót do idei Humboldta (zob. Readings, 1997), bowiem współczesny uniwersytet „mówi” wieloma głosami. Z. Bauman z kolei zauważa, iż nie można tłumaczyć zjawisk zachodzących w obrębie dzisiejszego uniwersytetu, używając terminologii modernistycznej, wracając do wielkich metanarracji (Bauman, 1997, s. 23).

Wyzwania stojące przed współczesnym uniwersytetem mają charakter globalny, bowiem instytucja ta stała się globalna. Główne wyzwania, jakie można odnaleźć w literaturze przedmiotu skupiają się wokół następujących kwestii: po pierwsze, zwiększenie się liczby studentów, a zatem przeobrażenie uniwersytetu z instytucji o charakterze elitarnym w kierunku instytucji masowej. Przy tak dużej liczbie studentów niemożliwe wydaje się zatrudnienie wystarczającej liczby kadry akademickiej, aby utrzymać relację mistrz – uczeń.

Po drugie, uniwersytet stoi przed kolejnymi wyzwaniami, jakimi są fragmentaryzacja i specjalizacja wiedzy (wynikające głównie z presji rynku). Wspomnianą specjalizację powoduje szybki rozwój technologii. W związku z tym tworzą się nowe dyscypliny uniwersyteckie. Często ich powstawanie jest odpowiedzią ze strony rynku. Wiele osób zauważa, że profesjonalizacja zdominowała uniwersytet. F. H. T. Rhodes twierdzi, że obecnie istnieje ponad osiem i pół tysiąca zdefiniowanych obszarów i podobszarów wiedzy, zatem umiejętności ludzi stają się bardziej specjalistyczne (Rhodes, 2001, s. 23). W konsekwencji, jak zauważa Z. Melosik, „następuje gwałtowny rozwój niektórych dyscyplin, inne z kolei zamierają”. W związku z powstaniem wąskich specjalizacji nastąpiła również fragmentaryzacja badań naukowych: „badacze zajmują się drobnymi wycinkami rzeczywistości”. Specjalizacja kształcenia oraz fragmentaryzacja wiedzy mogą przyczynić się do utożsamiania uniwersytetu z wyższą szkołą zawodową. W tym kontekście ważne wydaje się, aby uniwersytet pozostał wierny kształceniu akademickiemu, a nie zawodowemu. Oczekiwania rynku, jak i samych studentów, wymagają od programów uniwersyteckich, iż „wyposzą” one absolwentów w kluczowe umiejętności potrzebne na współczesnym rynku pracy. W tym kontekście warto przywołać słowa Z. Melosika, który pisze: „zmieniają się też oczekiwania studentów wobec profesorów. O ile kiedyś pragnęli oni otrzymać wiedzę i prawdę o życiu lub nawet wszechświecie, dziś poszukują wiedzy szczegółowej i przydatnej w konkretnych okolicznościach zawodowych. Są w większym stopniu zorientowani na «kwalifikacje» i «umiejętności» niż na «wiedzę», w większym stopniu na «praktykę» niż na «teorię». Fragmentaryzacja wiedzy i kształcenie specjalistyczne prowadzi do tego, iż studenci są zorientowani „prorynkowo”. Od kształcenia uniwersyteckiego oczekują przygotowania do zawodu, bowiem potencjalni pracodawcy oczekują „wyspecjalizowanego kapitału” ludzkiego (Melosik, 2002, s. 106).

Po trzecie, mamy do czynienia, z komercjalizacją uniwersytetu, bowiem coraz częściej zaczyna on dokonywać wyborów, które nie są oparte na „mądrości” uczonych, ale na mechanizmach zachodzących na rynku. T. Bauman zauważa, iż uniwersytet nieco zgubił się w „wszechobecnej ideologii efektywności” (Bauman, 2003, s. 54). Dlatego też, podając za D. Antonowiczem, w obrębie uniwersytetu dochodzi do zderzenia dwóch kultur: „akademickiej i komercyjnej” (Antonowicz, 2005, s. 40).

Odwiecznym zadaniem uniwersytetu było prowadzenie negocjacji o kształt rzeczywistości. Tak też jest i dziś. Uniwersytet nigdy „nie płynął z prądem, ale pod prąd”. Wydaje się, iż dziś w społeczeństwie ryzyka i ciągłych zmian, wyzwanie to jest jeszcze bardziej widoczne. Coraz częściej można zauważyć, iż współczesny uniwersytet niebezpiecznie dryfuje w kierunku wyższej szkoły zawodowej. Przejawem tego są wyżej wspomniana przeze mnie specjalizacja w obrębie kształcenia, „przeładowanie” programu nauczania czy też zachwianie relacji mistrz – uczeń. Dodatkowo studenci odczuwają presję czasu, bowiem oczekuje się od nich szybkiego zdobycia kredencjału i wyjścia na rynek pracy. Żywa to zatem zasadą poznawania rzeczywistości, kształtowania twórczego myślenia poprzez prowadzenie badań naukowych. Studenci poznają jedynie wycinek rzeczywistości. Kształtuje się w nich odwórcze myślenie, a także coraz mniej uwagi kładzie się na prowadzenie badań naukowych.

W Republice Federalnej Niemiec mamy do czynienia, podobnie jak w innych krajach, z systemem uniwersyteckim i nieuniwersyteckim. W pierwszym przypadku, zgodnie z ideą nowożytnego uniwersytetu, kładzie się nacisk na swobodę studiowania, a od samych studentów oczekuje się: niezależności, krytycznego

myślenia oraz wdraża się ich do badań naukowych. Z kolei w wyższych szkołach zawodowych (*Fachhochschule, FH*) większość kursów jest obowiązkowa, liczba uczestników kursów jest limitowana, a postępy w nauce sprawdza się na bieżąco. Dlatego też, jak podaje Nowakowska-Siuta, wyższe szkoły zawodowe przypominają kształcenie w systemie szkolnym (Nowakowska-Siuta, 2005). Przywołana autorka zauważa, iż „obciążenie studenta liczbą kursów w wyższych szkołach zawodowych jest półtora raza wyższe w stosunku do uniwersytetu” (Nowakowska-Siuta, 2005, s. 138). Dyplom uzyskany w wyższej szkole zawodowej stanowi odpowiednik angielskiego tytułu *Bachelor*. Warunkiem przyjęcia do wyższej szkoły zawodowej jest posiadanie świadectwa maturalnego szkoły zawodowej (*Fachhochschulereife*) lub gimnazjum (*Abitur*). W przypadku uniwersytetów uznawana jest jedynie matura uzyskana po trzynastoletnim gimnazjum (Rzeszotnik, 2003, s. 305-309). Według badań przeprowadzonych w Niemczech, jak podaje R. Nowakowska-Siuta, „bez mała połowa studentów przyjmowanych do uczelni zawodowych posiada maturę uniwersytecką” (Nowakowska-Siuta, 2005, s. 139). Istnieje możliwość przeniesienia się z uczelni zawodowej na uniwersytet. Władze odpowiedniego wydziału uniwersytetu podejmują decyzję dotyczącą tego, od jakiego etapu student może kontynuować naukę w systemie uniwersyteckim oraz jakie ewentualne braki programowe musi uzupełnić (Nowakowska-Siuta, 2005, s. 140).

Jednym z głównych punktów krytyki dotyczącej kształcenia na uniwersytetach niemieckich jest długość trwania studiów. Przeciętny wiek, w którym młodzi Niemcy kończą uniwersytet, to dwadzieścia osiem i pół roku. Dość późno też zaczynają studia, bowiem około dwudziestego drugiego roku życia (Federalne Biuro Statystyczne, 2001/2002). Nowakowska-Siuta twierdzi, iż relatywnie długi okres studiowania nie wynika jedynie z wolności akademickiej, która jest dana na uniwersytecie. Zauważa ona, iż istnieją inne czynniki, takie jak: „tendencja do stałego podwyższania wymagań wobec studentów w miarę, jak poszerza się ich wiedza, niska pozycja dydaktyki i brak nauczycieli w niektórych dyscyplinach (Nowakowska-Siuta, 2005, s. 143). Długość trwania studiów uniwersyteckich wynosi przeciętnie około siedmiu lat, natomiast w wyższej szkole zawodowej około pięciu lat, jednak jak pisze przywołana autorka „polityka, zarówno rządu federalnego, jak poszczególnych krajów związkowych zmierza do skracania czasu trwania studiów wyższych” (Nowakowska-Siuta, 2005, s. 143). W Republice Federalnej Niemiec niewątpliwie utrwalił się binarny system kształcenia na poziomie wyższym. Podział ten, jak uważa R. Nowakowska-Siuta, „znajduje uzasadnienie nie tylko ideologiczne (myśl Humboldta), ale przede wszystkim praktyczne, wymuszone koniecznością dostosowania systemu kształcenia wyższego z jednej strony do indywidualnych potrzeb kształceniowych jednostki, z drugiej zaś – do wymagań rynku pracy” (Nowakowska-Siuta, 2005, s. 145). Niemiecki system oświatowy stara się zarówno uchronić uczelnie zawodowe przed kształceniem akademickim, ale również chroni uniwersytet przed „uzawodowieniem”. Sądzę, iż mimo wielu głosów krytycznych wobec systemu szkolnictwa w Niemczech, współistnienie uniwersytetów i wyższych szkół zawodowych chroni tożsamość jednych i drugich. Uważam również, iż uniwersytet musi bronić się przed presją rynku i oczekiwaniami społecznymi, przed próbami uczynienia z niego wyższej szkoły zawodowej. Uniwersytet powinien być miejscem, w którym przede wszystkim poszukuje się prawdy. Powinien kształcić teoretycznie, uczyć krytycznego myślenia, a nie przygotowywać do przyszłego zawodu. Spójrzmy na to w ten oto sposób: od początku istnienia uniwersytetu można było na nim studiować medycynę. Studia medyczne przeciętnie trwają sześć lat. Jednak żaden absolwent wydziału

medycznego nie jest automatycznie lekarzem, przez pierwszy rok, po ukończeniu studiów nie ma uprawnień do wykonywania zawodu. W kolejnych latach, dzięki dalszemu kształceniu, zdobywa doświadczenie zawodowe i podnosi własne kwalifikacje, potrzebne do wykonywania zawodu lekarza. Nikt nie oczekuje, iż absolwent medycyny będzie od razu „fachowcem”. Może powinniśmy na wszystkie dyscypliny akademickie patrzeć właśnie w ten sposób i tym samym pozbyć się oczekiwań, iż uniwersytet przygotowuje do zawodu. W tym miejscu pragnę przywołać słowa Alasdair MacIntyre: „podstawowym obowiązkiem uniwersytetu jest niepodporządkowanie się, dawanie studentom tego, czego potrzebują, a nie tego, czego pragną, i to w taki sposób, aby to, czego pragną, stało się tym, czego potrzebują, a to, co wybierają, było godne wyboru” (MacIntyre, 2005, s. 11). Ja również opowiadam się za takim kształtem uniwersytetu.

Jednak, czy powstanie wyższych szkół zawodowych nie zagrazi istnieniu uniwersytetów? Z punktu widzenia praktycznego (a o „praktykę” i „użyteczność” często nawołują zwolennicy radykalnych zmian w zakresie kształcenia uniwersyteckiego), korzystniej jest ukończyć wyższą szkołę zawodową, bowiem pozwala ona w krótszym czasie zdobyć zarówno dyplom, jak i zawód. Przykład Republiki Federalnej Niemiec pokazuje, iż opisane wyżej dwa typy szkół wyższych nie konkurują ze sobą, a współistnieją. W latach sześćdziesiątych pojawił się „trend”, w którym zaczęto oczekiwać od uniwersytetów praktycznego kształcenia, aby jego absolwenci byli odpowiednio przygotowani do potrzeb rynku pracy. Silny opór przedstawicieli świata akademickiego, a zwłaszcza tych związanych ze „starymi” uniwersytetami, doprowadził do podjęcia przez rząd decyzji, by utworzyć wyższe szkoły zawodowe, których zadaniem było przygotowanie do praktycznej nauki zawodu. Niemieckie uniwersytety, odwołując się do idei Humboldta, „trwają nadal przy tradycyjnych funkcjach i zadaniach” (Nowakowska-Siuta, 2005, s. 160). Oczywiście w pewien sposób dostosowały się one do oczekiwań rynku i społeczeństwa, wprowadzając m.in. dwustopniowy system kształcenia, a także studia dzienne i wieczorowe. Jak zauważa R. Nowakowska-Siuta „można zatem stwierdzić, że reformy lat sześćdziesiątych nie naruszyły fundamentów istnienia tradycyjnego uniwersytetu, a nawet idąc dalej – że w sposób paradoksalny ugruntowały je, tworząc równoległy sektor nieuniwersytecki. To on bowiem wziął na siebie ciężar kształcenia ukierunkowanego na społeczne i gospodarcze potrzeby” (Nowakowska-Siuta, 2005, s. 160). Jak podaje dalej przywołana teoretyczka, „szkoły wyższe w Niemczech pod względem kandydatów na studia mogą stanowić konkurencję dla uniwersytetów, gdyż oferują krótszy czas nauki oraz większe ukierunkowanie praktyczne” (Nowakowska-Siuta, 2005, s. 129). Jednak to dzięki powstaniu i ugruntowaniu pozycji wyższych szkół zawodowych, uniwersytet niemiecki mógł obronić się przed zjawiskiem „uzawodowienia” oraz zachować tożsamość i odrębność kształcenia uniwersyteckiego. R. Nowakowska-Siuta zauważa, iż „wyższe szkoły zawodowe, dzięki ugruntowanej pozycji opierającej się na zasadzie praktycznego ukierunkowania, sprawiają, że binarna struktura szkolnictwa wyższego w Niemczech okazuje się dość stabilna” (Nowakowska-Siuta, 2005, s. 159). Warto również zauważyć, iż z omawianej perspektywy tak zwane „stare” uniwersytety w Niemczech czy w Wielkiej Brytanii nie ulegają presji rynku ani otoczenia i stawiają dość silny opór wobec prób „upraktycznienia” i „uzawodowienia” uniwersytetu. Jednak zarówno w Niemczech, jak i Wielkiej Brytanii powstała bardzo duża liczba tak zwanych „nowych” uniwersytetów, które między innymi oferują bardzo specjalistyczne kierunki, kosztem takich przedmiotów, jak: filozofia, logika, podstawy prawa, język łacińskich, etc. R. Nowakowska-Siuta zauważa dalej, że „wśród państw

europejskich badaje najbardziej stabilny charakter struktury zachowują Niemcy” (Nowakowska-Siuta, 2005, s. 161). Najważniejsze, iż zarówno uniwersytety, jak i wyższe szkoły zawodowe pomimo znacznych różnic w zakresie kształcenia są tak samo ważne i cenne dla społeczeństwa.

Ostatnie raporty Programów Narodów Zjednoczonych (UNDP) oraz Organizacji Współpracy i Rozwoju Gospodarczego (OECD) wskazują, że polskie szkoły nie przygotowują do pracy. Autorzy raportów wskazują również na słabo rozwinięty system kształcenia zawodowego.

W ustawie o szkolnictwie wyższym znajduje się zapis dotyczący podziału szkół wyższych na uczelnie akademickie i zawodowe (Malec, 2006). Przyjęty podział nie dotyczy jednak rodzaju prowadzonych studiów; rozróżnienie następuje na podstawie możliwości nadawania stopnia naukowego doktora. Wyższe szkoły zawodowe w Niemczech również nie mają prawa nadawania tego stopnia, tam jednak różnice są wyraźniejsze. A zatem według polskiego prawa kryterium różniącym wyższą szkołę zawodową od szkoły akademickiej jest możliwość nadawania stopnia doktora przez ten drugi typ uczelni. O ile w Niemczech czy nawet w Wielkiej Brytanii istnieje wyraźny podział na sektor kształcenia zawodowego i akademickiego, o tyle w Polsce trudno dostrzec wyraźną granicę. Po przemianach, jakie nastąpiły w naszym kraju po 1989 roku, jak grzyby po deszczu zaczęły powstawać nowe instytucje kształcenia akademickiego, przeważanie mające charakter niepubliczny. I nie ma w tym nic dziwnego. Skoro rynek kapitalistyczny wymaga dobrze wykształconego „kapitału ludzkiego”, musiały powstać instytucje, które będą kształcić na poziomie wyższym. Pozostaje jednak otwarte pytanie, czy na najwyższym? Inflacja dyplomów jest zjawiskiem ogólnoswiatowym, natomiast w Polsce może wkrótce przybrać postać hiperinflacji. Według raportu UNDP, „szkoły w Polsce uczą dużo, ale kiepsko, nie przygotowują do życia zawodowego i za wolno reagują na potrzeby rynku” (Raport UNDP, 2007, Rzeczpospolita, 2007). Pracodawcy z kolei, jak podaje W. Łazuga, nie są zadowoleni z przygotowania absolwentów do pracy w zawodzie, bardziej doceniają absolwentów studiów zaocznych, bowiem uważają ich za bardziej dojrzałych do pełnienia ról zawodowych (Łazuga, 2007). Szkoły wyższe starają się kształcić wyłącznie teoretycznie. Brakuje powiązań między nimi a światem biznesu, w którym to studenci mogliby przygotowywać się do przyszłego zawodu. Jeśli jednak szkoły wyższe zaczną przygotowywać do przyszłego zawodu, utracą swój charakter akademicki. Staną się wyższymi szkołami zawodowymi. I zdaje się, że jest to właściwy kierunek zmian. Potrzebne są zarówno szkoły wyższe, które przygotowują do zawodu, jak i te o charakterze czysto akademickim. Bowiem, powiedzmy sobie szczerze, na większości uczelni o charakterze akademickim, studenci nie uczą się ani krytycznego myślenia, ani nie są wdrażani do badań naukowych. Idea Humboldta na wielu z nich jest nieobecna. Studentów uczy się natomiast odtwarzania wiedzy, która zostaje im dana w „pigułce”. Jednocześnie uczelnie pragnąc zachować charakter akademicki, nie przygotowują również do przyszłej pracy zawodowej. Wydaje się, iż studenci nie mają wyboru, bowiem idą na wyższe uczelnie, nie tylko po to, ażeby poszerzyć wiedzę i nabyć nowe umiejętności (w co bardzo wierzę), ale by uzyskać efekt końcowy, jakim jest dyplom. Dlatego też uważam, iż polityka edukacyjna naszego kraju powinna zacząć zmierzać w kierunku wyraźnego podziału między kształceniem zawodowym a akademickim na poziomie wyższym. Wówczas osoby, które pragną w szybkim czasie zdobyć zawód i kluczowe umiejętności oraz dyplom uczelni wyższej, wybierałyby wyższe szkoły zawodowe. Z kolei osoby, które pragną przygotować się do przyszłej pracy naukowej oraz poznać prawdę zarówno o „życiu

jak i wszechświecie” (Melosik, 2000, s. 204), mogłyby wybrać kształcenie akademickie. Przy czym będą musiały pamiętać, iż takie kształcenie nie przygotowuje ich do przyszłej pracy zawodowej, a przynajmniej nie w takim zakresie, jak oczekują pracodawcy. Uważam, iż zwłaszcza uniwersytety powinny zachować wierność kształceniu teoretyczno-analitycznemu. Wyraźne rozróżnienie sektora zawodowego od akademickiego obniżyłoby zjawisko inflacji czy nawet hiperinflacji dyplomów. Jednocześnie nasze uniwersytety mogłyby rywalizować z innymi światowymi uniwersytetami, gdyż obecnie jedynie Uniwersytet Jagielloński zajmuje odległe miejsce na światowej liście rankingów uniwersytetów (Academic Ranking of World Universities, 2007). Wydaje się, iż nasze uniwersytety powinny uczyć się od najlepszych. Przykładem może być uniwersytet Harvarda, który zawsze potrafił oprzeć się presji rynku i otoczenia, nie dopuszczając do jego „uzawodowienia” czy „upraktycznienia” (zob. Lewis, 2006). Kilka miesięcy temu na łamach polskiej prasy pojawiła się dyskusja na temat zniesienia prac magisterskich na uczelniach wyższych. Stanowczo sprzeciwiam się takiemu podejściu. Sama idea może sygnalizować, iż pomysłodawcy zniesienia prac magisterskich nie do końca zdają sobie sprawę z misji i zadań uniwersytetu. Na uczelniach kształcących zawodowo, pisanie prac magisterskich nie jest potrzebne. W procesie kształcenia uniwersyteckiego od studentów należy oczekiwać nie tylko jednej pracy naukowej w postaci pracy magisterskiej, ale szeregu prac badawczych, które na stałe winny być wpisane w curriculum. Dzięki wyraźnemu podziałowi na kształcenie zawodowe i akademickie, uniwersytety mogłyby zachować swoją tożsamość i być wiernie swym misjom centralnym.

Wydaje się, iż podział na kształcenie uniwersyteckie oraz zawodowe, jaki dokonał się w Republice Federalnej Niemiec może służyć jako właściwy przykład. Nie twierdzę tym samym, iż system szkolnictwa wyższego w Niemczech jest doskonały, jednak opowiadam się za takim ideałem kształcenia uniwersyteckiego, w którym studenci mają możliwość odkrywania prawd o świecie, nabywają umiejętności krytycznego myślenia, stają się niepokornymi badaczami, potrafią wziąć na siebie odpowiedzialność za dorobek duchowy minionych pokoleń. Idea Humboldta nie będzie już „żywa” w swym pierwotnym kształcie na współczesnym uniwersytecie. Zwolennicy podejścia postmodernistycznego (Barnett, Boland, Readings) twierdzą, iż niepotrzebne jest poszukiwanie „nowej” idei uniwersytetu. Jednak przed współczesnym uniwersytetem stoi wiele nowych wyzwań. Być może istotnie nie ma sensu poszukiwanie nowej idei uniwersytetu, jednak na pewno uniwersytet powinien bronić swej tożsamości, a przede wszystkim powinien uchronić się przed utożsamieniem z wyższą szkołą zawodową. Egzemplifikacja niemiecka potwierdza, iż możliwe jest wzajemne uzupełnianie się sektora kształcącego zawodowo i akademickiego.

Bibliografia

- Antonowicz D. (2005). *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki* (s. 28, 40). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Bartnicka K., Szybiak I. (2001). *Zarys historii wychowania* (s. 145-146). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Bauman T. (2003). Zagrożona tożsamość uniwersytetu. W: A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.) *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności* (s. 54). Kraków: Impuls.

- Bauman Z. (1997). *Universities: Old, New and Different*, W: A. Smith, F. Webster (red.) *The postmodern university? Contested visions of Higher Education in society* (s. 23). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bills D. B. (2004). *The sociology of education and work* (s. 47, 51, 52). Malden - Oxford: Blackwell Publishing.
- Coffey A. (2001) *Education and social change* (s. 70, 200). Buckingham - Philadelphia: Open University Press.
- Edukacja w zarysie – 2007: wskaźniki OECD, adres strony internetowej: www.oecd.org
- Gmerek T. (2003). Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego. W: T. Gmerek (red.) *Edukacja i stratyfikacja społeczna* (s. 41-42). Poznań: Wolumin.
- Graham G. (2002). *Universities. The recovery of an idea*. Thorverton, UK: Imprint Academic.
- Karabel J. (2005). *The chosen* (s. 4). New York-Boston: Houghton Mifflin Company.
- Lilje F. (1975). *The abuse of learning. The failure of the German University* (s. 18). New York: Octagon Books.
- Lewis H. R. (2006). *Excellence without a soul. How great university forgot education*. New York: PublicAffairs.
- Łazuga W. (2007). O zjawisku niedopasowania, *Forum Akademickie*, 7-8: adres strony internetowej: www.krzasp.pl
- MacIntyre A. (2005). Katolickie uniwersytety. Niebezpieczeństwa, nadzieje, wybory. *Znak*, 11, s. 35.
- Malec J. (2006). Czy rzeczywiście szkoły zawodowe?, *Forum Akademickie*, 3: adres strony internetowej: www.krzasp.pl
- Melosik Z. (2003). Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna. W: T. Gmerek (red.) *Edukacja i stratyfikacja społeczna* (s. 53-55, 63, 71). Poznań: Wolumin.
- Melosik Z. (2004). Edukacja uniwersytecka i stratyfikacja społeczna, W: M. Cykowska-Nowak (red.) *Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy Zachodniej*, (s. 66-67). Poznań: Wolumin.
- Melosik Z. (2000). Uniwersytet i przemiany kultury współczesnej. W: M. Cykowska-Nowak (red.) *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości* (s. 203-204). Poznań: Wolumin.
- Melosik Z. (2002). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy* (s. 100, 104, 106). Poznań: Wolumin.
- Nowakowska-Siuta R. (2005). *Uniwersytet w systemie szkolnictwa wyższego Niemiec na europejskim tle porównawczym* (s. 125-129; 138-145; 158-161). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pritchard R. M. O. (1990). *The end of elitism? The democratization of the West German university system* (s. 40, 44-45, 47, 49). Worcester: Billing & Sons Ltd.
- Raport Organizacji Narodów Zjednoczonych "Edukacja dla Pracy", 2007: adres strony internetowej: www.undp.org
- Readings B. (1997). *University in Ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press, New Edition.
- Rhodes F. H. T. (2001). *The creation of the future. The role of the American university* (s. 33). Ithaca & London: Cornell University Press.
- Rzeszotnik B. (2003). Sytuacja szkolnictwa ogólnokształcącego w Republice Federalnej Niemiec. W: K. Fiedor, M. S. Wolański (red.) *Polska – Niemcy – Europa u progu XXI wieku. Problemy polityczne, gospodarcze, edukacyjne. Niemczonawstwo*, 12 (s. 305-319). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Schneider C. G. (2005). *Liberal education: slip – sliding away*. W: R. H. Hersh, J. Merrow (red.) *Declining by degree. Higher education at risk* (s. 61). New York: Palgrave Macmillan.
- Stevens R. (2004). *University to Uni. The politics of Higher education in England since 1944* (s. 4). London: Politico's.

Adresy stron internetowych:

www.destatis.de

www.rzeczpospolita.pl/dodatki/pierwsza_strona_070919/pierwsza_strona_a_1.html

Summary

Humboldt University or Vocational School? – the reason to find the balance between university education and vocational training. German exemplification

The article is an attempt to reconstruct the binary system of higher education in the Federal Republic of Germany. Referring to Humboldt's idea of university I try to reconstruct the shape and the challenges of contemporary university. I also try to answer the question whether the vocational school (Fachhochschule) and universities in Germany coexist or compete against each other. The article is also an attempt to find the answer if Polish schools of higher education prepare students for future jobs. At the same time, having in mind the Humboldt's idea, I try to answer the question whether there is a clear distinction between vocational training and university education. Many reports (e.g. UNDP, OECD) indicate that Polish schools do not prepare students for the future occupation. Recalling German exemplifications I try sketch out the possible scenario of development of Polish higher education system including the division between vocational training and university education.