

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 *Etudes* – 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 otworzeniu 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 instytucji 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 ścisłe 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 zaprzęga uniwersytet.

Pozostaje zobaczyć, jak długo będzie trwać rozdwojenie między tym co utylitarne 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.