

Maria Wójcicka Granice „upraktyczniania” uniwersytetów

Istnieje pogląd, że przedłużający się proces „upraktyczniania” działalności uniwersytetów może doprowadzić do zmiany funkcji tradycyjnie przypisywanych tym uczelniom, do których zwykło się zaliczać prowadzenie badań o charakterze podstawowym i kształcenie ogólne. Ale jest również inny pogląd. Taki mianowicie, że tradycyjny uniwersytet charakteryzuje niezwykła adaptabilność, co czyni go odpornym na zmiany mogące być zagrożeniem dla cech konstytutywne z nim związanych. Adaptabilność powoduje, że uniwersytet, nie poddając się głębokim przeobrażeniom, ale jedynie adaptując własny styl działania do bieżących potrzeb, wymusza zmiany otoczenia, a tym samym inspiruje innowacyjność na zewnątrz. Autorka przychyliła się do tej drugiej tezy i próbuje ją rozwinąć na przykładzie skutków strategii rządowych, podejmowanych w krajach Europy Zachodniej w celu ściślejszego powiązania pracy uniwersytetów z gospodarką. W kontekście podejmowanych w naszym kraju prób reformowania szkolnictwa wyższego i dostrzeganych w tym zakresie barier różnorodnej natury, problem wydaje się ważny. Może warto zwrócić uwagę, iż przynajmniej niektóre z tych barier czy ograniczeń mają wymiar ponadlokalny, a nawet ponadczasowy.

Do stałych elementów polityki edukacyjnej większości krajów Europy Zachodniej należy od połowy lat sześćdziesiątych działanie na rzecz ściślejszego powiązania studiów uniwersyteckich z potrzebami gospodarki i wymaganiami rynku pracy. Próby te mają określone konsekwencje, dające się zauważyć w uniwersyteckiej codzienności. Odzwierciedlają się one m. in. w stylu funkcjonowania uczelni w sensie organizacyjnym, w charakterze i jakości programów kształcenia, w kierunkach podejmowanych badań naukowych. Chodzi oczywiście o uniwersytety tradycyjne, gdyż te, które powstały w latach sześćdziesiątych i później, w okresie eksplozji szkolnej, mają już zupełnie inny charakter. Nie bez znaczenia będzie tu również wpływ tradycji, z której wyrastają poszczególne uniwersytety. Dla porządku przypomnijmy, że ze względu na sposób ujmowania funkcji nauki i kształcenia, na gruncie europejskim wyróżnia się zazwyczaj trzy typy czy modele uniwersytetów: uniwersytet **badawczy**, którego uosobieniem jest liberalny uniwersytet niemiecki, uniwersytet brytyjski, ukierunkowany na kształtowanie **osobowości** oraz francuski uniwersytet **profesjonalny** (Gellert 1993).

W artykule koncentruję się na rezultatach prób zainteresowania uniwersytetów kształceniem o nachyleniu praktycznym. Analiza problemu ujawni ograniczoną skuteczność inicjatyw rządowych. Stawiam tu hipotezę, że to m. in. konstytutywne cechy uniwersytetu stanowią skuteczną zaporę przed ingerencjami z zewnątrz. W tym kontekście na zakończenie spróbuję zwrócić uwagę na możliwe warianty reformy uniwersytetów w aspekcie dających się przewidzieć konsekwencji projektowanych zmian. Ograniczam się przy tym do edukacji, pomijając sferę badań i nauki. Są to bowiem problemy równie ważne, ale i równie obszerne.

Od autonomii do centralnego sterowania

Za swego rodzaju fenomen uznaje się fakt, iż wśród 85 instytucji powstałych przed rokiem 1520 (należy do nich m.in. Kościół katolicki oraz kilka szwajcarskich kantonów) jest 70 uniwersytetów; do dziś realizują one te same cele, pełnią zasadniczo te same funkcje; profesoria i studenci zajmują się ciągle tym samym, i to często nawet w tych samych budynkach; obowiązuje także prawie ten sam tryb zarządzania (Kerr 1982).

Przez wszystkie wieki w Bolonii, Paryżu czy Oksfordzie zasadniczą formą aktywności uniwersytetów było i jest uprawianie nauki. Fundamentalną cechą, która decyduje o trwałości systemu szkolnictwa wyższego jest właśnie owa „obsługa” wiedzy – jej tworzenie, przechowywanie, aktualizowanie i przekazywanie (Clark 1983).

Wspólnym dobrem oraz przywilejem uniwersytetów była zawsze – związana z autonomią – **wolność nauki i nauczania**. I ten przywilej był przez wieki respektowany. Upraszczając, można powiedzieć, że stosunki między rządami (a początkowo Kościołem) i uczelniami opierały się na milczącej umowie, według której zadaniem uniwersytetów było tworzenie wiedzy i przekazywanie jej tym, których one same uznawały za godnych takiego wyróżnienia. W zamian zaś monarchie (czy rządy) dostarczały środków niezbędnych do realizacji tego zadania.

Taki układ trwał w zasadzie do połowy XIX w. Kiedy jednak odkrycia naukowe i ich zastosowania zaczęły nabierać coraz większego znaczenia, zrodziła się myśl, że w procesie transpozycji wiedzy na język praktyki uniwersytety mogą spełnić pożyteczną rolę.

Od tego czasu, z większymi lub mniejszymi przerwami, w zależności od kraju i bieżących potrzeb, obserwujemy tendencję rządów większości państw Europy Zachodniej do narzucania uniwersytetom **funkcji społecznej użyteczności**. Przy czym nie chodzi tutaj o użyteczność w sensie, w jakim używał tego określenia kardynał John Henry Newman (1990), propagując przygotowanie dobrych członków społeczeństwa, nauczanie ich sztuki życia w społeczeństwie. Chodzi raczej o sens zawarty w pojęciu „służby publicznej szkolnictwa wyższego”, wprowadzonym w 1984 r. do francuskiej ustawy o szkolnictwie wyższym, znanej pod nazwą Ustawy Savary'ego (Carrier, Vught 1989).

Forsowanie bariery, jaka ukształtowała się między uniwersytetem a jego otoczeniem rozpoczęło się wraz z umasowaniem szkolnictwa wyższego (Mommsen 1980; Carrier, Vught 1989). W ujęciu ilościowym masowe zainteresowanie studiami zostało szeroko opisane również w naszej literaturze (Kupisiewicz 1978). Wiele miejsca poświęcono także ruchom kontestacyjnym młodzieży w połowie lat sześćdziesiątych, manifestującej niezadowolone z jakości kształcenia. Wymienione zjawiska, znajdujące wyraz w polityce edukacyjnej większości rządów krajów Europy Zachodniej, mają istotne znaczenie dla samych uniwersytetów, ich szans na zachowanie tradycyjnych funkcji.

W zasadzie wolny, często zagwarantowany ustawowo wstęp na uniwersytety i masowe zapisy na studia stanowią ważny sygnał zrywania z tradycją, zgodnie z którą same uniwersytety, kierując się wewnętrznymi standardami, decydowały o tym, kto będzie studiował¹. To właśnie kształcenie poprzez wprowadzanie studentów w proces badań naukowych leży u podstaw idei uniwersytetu liberalnego Humboldta, a indywidualny charakter kontaktów ze studentem

¹ Uprawnienia w tym zakresie utrzymał zasadniczo tylko uniwersytet brytyjski, choć i on podlega wielu naciskom zewnętrznym.

wyróżnia uniwersytet brytyjski. Jak te zasady dają się zastosować w warunkach umasowienia studiów uniwersyteckich?

Inicjatywy rządowe koncentrowały się wokół działań mających doprowadzić do zwiększenia dostępności studiów, m. in. poprzez powoływanie nowych uczelni, w tym uniwersytetów, oraz zróżnicowanie poziomu kształcenia, co miało czynić je osiągalnymi dla młodzieży o zróżnicowanych aspiracjach i zdolnościach. Jak na tego typu sugestie zareagowały uniwersytety?

Uniwersytety umasowione i „upraktyczniane”

Zacznijmy od przykładu uniwersytetu najbliższego nam ze względu na wspólnotę tradycji: od uniwersytetu niemieckiego.

Nie wnikając w szczegóły, trzeba zauważyć, że w uniwersytetach niemieckich z zamysłu przybliżenia programów kształcenia do potrzeb rynku pracy pozostało niewiele poza niezbyt jasnym hasłem „orientacji praktycznej”. Przez zwolenników przemian było ono traktowane jako droga do nowoczesności zacofanych uniwersytetów niemieckich, przez przeciwników zaś – jako zagrożenie dla wartości studiów teoretycznych, wykształcenia akademickiego w tradycyjnym sensie. W rzeczywistości uniwersytety nadal realizują ideę kształcenia analitycznego, ukierunkowanego na specjalności naukowe (*Zwischen...* 1991). Utrzymanie zaś na większości kierunków wymogu ukończenia pełnej średniej szkoły ogólnokształcącej² stwarza barierę utrudniającą szeroki, jak by tego chciał rząd, dostęp do uczelni. Przetrwiał również charakter teoretycznego, ogólnego przygotowania zdobywanego na uniwersytecie. Praca dyplomowa, przygotowywana zazwyczaj po ukończeniu studiów, polega – jak dawniej – na wdrażaniu studentów do badań naukowych.

Oczywistym skutkiem takiego podejścia musi być wydłużenie czasu trwania studiów (przeciętnie o 18 – 20 miesięcy); w ten sposób absolwenci niemieckich uniwersytetów trafiają na rynek pracy w wieku 27 – 28 lat (Berning, Schindler 1993).

Zarówno zatem w aspekcie trybu studiowania, jak i w sensie społecznym tradycja uniwersytecka broni się, choć na podstawie istniejących danych trudno wyrokować o jakości wykształcenia, którego założenia odnosiły się do uniwersytetu elitarnego, a którego realizacja przebiega w uniwersytecie mimo wszystko szeroko dostępnym.

Byłoby dużym uproszczeniem sprowadzać wpływ na uniwersytety niemieckie wydarzeń 1968 r. do takich skutków jak przedstawione wyżej, czyli do dyskusji nad programami, których zawartość pozostała w zasadzie bez zmian.

Siłę uniwersytetów niemieckich stanowiła ich struktura organizacyjna, której podstawową jednostką była katedra, z wszechmocnym uczonym na czele. Dzięki tej strukturze uniwersytety obroniły się w XIX w. przed narzuceniem im roli wyższych szkół zawodowych, przygotowujących urzędników administracji państwowej. W latach sześćdziesiątych dawne wielkie katedry zostały zastąpione przez znacznie słabsze, bardziej uzależnione od

² Niższa – dwunastoletnia – uprawnia do dalszej nauki w wyższych szkołach zawodowych.

uczelnii, oddziały odpowiadające kierunkom studiów. W ten sposób została podważona tradycyjna struktura uczelni.

Przywiązanie uniwersytetów do tradycyjnie ujmowanych celów kształcenia doprowadziło do ukształtowania się dualnej struktury szkolnictwa wyższego w Niemczech: obok uniwersytetów powstały uczelnie o charakterze zawodowym, „odmienne, ale równorzędne”, jak zwykło się określać szeroko już dziś znane *Fachhochschulen* (Teichler 1994).

Nieco inny przebieg i skutki miały reformy systemu kształcenia wyższego podjęte w tym samym czasie we Francji. W przeciwieństwie do liberalnych uniwersytetów europejskich, dla których ekspansja edukacyjna lat sześćdziesiątych oznaczała początek procesu ograniczania licznych swobód akademickich, we Francji ustawa o szkolnictwie wyższym z 1968 r. (*Loi Faure*) zakładała przyznanie uczelniom pewnego zakresu autonomii. Już jednak przepisy uzupełniające z 1971 r. poważnie ograniczyły te uprawnienia, wprowadzając obowiązek uzyskiwania akceptacji ministra dla większości zmian dokonywanych wewnątrz uczelni (Musselin 1992). Cytowane już pojęcie „służby publicznej szkolnictwa wyższego” daje pogląd na charakter polityki edukacyjnej państwa. Wyznaczają ją dwa podstawowe założenia: o równości społecznej w dostępie do studiów oraz o ścisłym powiązaniu edukacji z potrzebami rynku pracy. W praktyce to uniwersytety – do których wolny dostęp gwarantuje zapis w ustawie – realizują zasadę egalitaryzmu, a ściśle selekcjonujące kandydatów „wielkie szkoły” (*grandes écoles*) – związku z gospodarką i rynkiem pracy.

Jako swoisty paradoks należy chyba odnotować w tym kontekście fakt, iż przygotowanie zawodowe na wyższym poziomie jest realizowane poza – określanym mianem profesjonalnego – uniwersytetem francuskim, w tzw. grandes écoles. W przeciwieństwie do innych systemów edukacyjnych, w których pozycja uniwersytetu stanowi przedmiot aspiracji sektora szkół zawodowych (tzw. academic drift), we Francji taką pozycję zajmuje elitarny sektor szkolnictwa: „wielkie szkoły” (Neave 1991).

Mimo centralizacji zarządzania uniwersytetami, którą rząd zapewnia sobie odpowiednimi bodźcami oraz częstymi reorganizacjami instytucjonalnymi na szczeblu krajowym (Musselin 1992), próby zmniejszenia luki między tym co należy do tradycyjnych funkcji uniwersytetów (kształcenie akademickie, badania podstawowe) a wymaganiami rynku pracy mają szczególny charakter. Na wielu kierunkach, oprócz uniwersyteckiej wersji każdego z trzech cykli teoretycznych kierunków kształcenia³, prowadzone są równoległe, odpowiednie pod względem poziomu, programy ukierunkowane bardziej na technikę i jej zastosowania. Dają one dyplom studiów uniwersyteckich w dziedzinie nauk ścisłych i technicznych. Ta „upraktyczniona” wersja studiów uniwersyteckich okazuje się być atrakcyjna dla studentów, a dyplom uzyskany na tych kierunkach ma wyższe notowania na rynku pracy (Szarras 1987).

Uprawnienia (*habilitations*) do prowadzenia określonych kierunków studiów w drugim i trzecim cyklu – wraz z odpowiednim zapewnieniem środków – przyznaje uniwersytetom

³ Między innymi ze względu na wyjątkowo niską sprawność kształcenia uniwersytety mają prawo do selekcji kandydatów tylko w ściśle określonych przypadkach – konwencjonalny kurs uniwersytecki został podzielony na trzy cykle. Każdy kończy się dyplomem uniwersyteckich studiów ogólnych.

minister na czas określony. Nie trzeba rozwijać tezy, że programy zorientowane praktycznie mają większe szanse uzyskania takich uprawnień.

Premiowanie przez rząd programów kształcenia ukierunkowanych na potrzeby rynku pracy ma prowadzić do zbliżenia uniwersyteckiego profilu kształcenia i realizowanego w „wielkich szkołach” powiązania z gospodarką. W popieranym przez rząd programie „Magistere” jest wiele elementów wspólnych obu typom uczelni. Uniwersytety coraz chętniej podejmują się realizacji tego rodzaju programów, aspirują bowiem do osiągnięcia pozycji zajmowanej przez elitarny sektor szkolnictwa wyższego, który tworzą „wielkie szkoły”.

Zanim jednak doszło do uruchomienia kursów równoległych, wprowadzono do francuskich uniwersytetów 2-letnie studia zawodowe – uniwersyteckie instytuty techniczne (IUT). Są to jednostki niezależne organizacyjnie i programowo od uniwersytetów (Cerych, Sabatier 1986).

Można przypuszczać, że na ulokowaniu tych studiów w obrębie uniwersytetów zaważyło przekonanie, że łatwiej stworzyć nowe instytucje niż dokonywać modernizacji już istniejących, zwłaszcza jeśli ta modernizacja miałaby dotyczyć uczelni, które od czasów napoleońskich skutecznie bronią się przed wszelkimi próbami zmian. Podobnie można tłumaczyć fakt rozwijania programów o nachyleniu praktycznym obok tradycyjnych kursów uniwersyteckich. Ponadto, tak jak w innych krajach, również we Francji istnieje historycznie uwarunkowane przywiązanie do dyplomu uniwersyteckiego.

I jeszcze jeden, bardzo specyficzny sposób osiągnięcia sukcesu na drodze do „uzawodowienia” uniwersytetów: przykład Wielkiej Brytanii.

W wyniku odejścia od tradycyjnej, dualnej struktury systemu edukacyjnego na rzecz systemu zintegrowanego, szkołom zawodowym zostały przyznane uprawnienia (przywileje i obowiązki), z których dotychczas korzystały tylko uniwersytety: prowadzenie badań naukowych oraz kursów kształcenia na poziomie powyżej pierwszego stopnia (*Bachelor*). I mimo iż to szkolnictwo zawodowe zostało postawione w nowej roli, bo wchłonął je sektor uniwersytecki, w odbiorze społecznym, zwłaszcza zaś w odczuciu pracodawców, nastąpiło zgodne z oczekiwaniami „sprofesjonalizowanie” uniwersyteckich programów kształcenia. Jak widać, trzeba było coś zmienić, żeby wszystko pozostało jak dawniej.

Uniwersytet brytyjski w dalszym ciągu pozostaje miejscem przeznaczonym do ochrony wiedzy i nauki przed „interwencją” z zewnątrz. Jego główne posłannictwo – kształtowanie osobowości i umiejętności ogólnych – jest jednak poważnie zagrożone wobec stale malejących nakładów.

*

Jeśliby uznać przytoczone przykłady za wystarczającą podstawę do kilku uogólnień – z konieczności operującymi znacznymi uproszczeniami, koncentrując się na wyraźnie zarysowanych tendencjach – to wypada zauważyć, że generalnie skuteczność pokonywania bariery między uniwersytetami i ich otoczeniem jest ograniczona. Skutki te różnicuje jednak uniwersytecka tradycja.

● Liberalna tradycja uniwersytetu stanowi silną zaporę dla innowacji edukacyjnych inspirowanych centralnie. Zachowawczość uniwersytetu niemieckiego – jak twierdzą jedni, czy,

według innych, wierność wartościom usankcjonowanym historycznie – przyczyniła się do utworzenia w tym kraju sektora szkół zawodowych i, w konsekwencji, powstania dualnej struktury szkolnictwa wyższego.

Szczególnego podkreślenia wymaga fakt, iż polski uniwersytet lokuje się w kręgu tradycji liberalnej.

● Historycznie uwarunkowane nastawienie uniwersytetu profesjonalnego na edukację, które tu zaprezentowano na przykładzie Francji, czyni tego typu uczelnie bardziej otwartymi na przejmowanie innowacji edukacyjnych. Jest ono wspierane przez silniejsze niż w innych krajach podporządkowanie szkolnictwa władzom centralnym.

Przykład Francji wskazuje, że sprzężenie interesów i relatywnie odczuwanych korzyści uczelni z interesami szeroko pojętego otoczenia może sprzyjać przejmowaniu przez uniwersytety nowych idei. Otwarty pozostaje problem, w jakim stopniu jest to zastępowanie tradycyjnych wartości akademickich wartościami nowymi, w jakim stopniu zaś – wywołana koniecznością – realizacja dwóch zadań równoległe: tj. zadań wynikających z historycznego przesłania wolności w sferze nauki i nauczania oraz zadań wymuszanych przez otoczenie społeczne uniwersytetu – bez uszczerbku dla tych pierwszych.

Dominacja potrzeb otoczenia w strategicznych celach rządu, formułowanych wobec szkolnictwa wyższego, prowadzi do coraz częściej wyrażanych obaw, iż w tym procesie „upraktyczniania” uniwersytetów zagubione zostaną konstytutywne cechy akademii (Carrier, Vught 1989).

Trwałość w adaptabilności

Sami animatorzy innowacji edukacyjnych stwierdzają, że poza założonym wzrostem liczby studentów i uczelni, skutki reform uniwersytetów rozpoczętych w latach sześćdziesiątych – przynajmniej w zakresie przybliżania programów kształcenia do potrzeb rynku pracy – były ograniczone. Również kontynuacja reform w późniejszym czasie nie przynosi rezultatów o znaczeniu przełomowym.

Dla porządku trzeba zaznaczyć, że w początkowym okresie reformy wspierane były ogromnymi nakładami na edukację. W latach 1960 – 1968 wydatki na ten cel wzrosły o 150%, ustępując w budżetach niektórych krajów tylko środkom przeznaczanym na potrzeby militarne. Realizacja idei opartych na założeniu stałego wzrostu dotacji nastąpiła jednak w okresie drastycznych cięć budżetowych.

Zapaść finansowa po okresie „szoku paliwowego” mogła być jednym z powodów obserwowanego w wielu krajach Europy Zachodniej zwrotu w polityce edukacyjnej rządów. Od początku lat osiemdziesiątych zaznacza się powolny proces odstępowania od centralnego sterowania i przyznawanie uniwersytetom większego zakresu autonomii. Nowa strategia, strategia samoregulacji, opiera się na ulokowaniu władzy – ale i odpowiedzialności za realizację uprzednio wynegocjowanych zadań – wewnątrz systemu.

W praktyce oznacza to wycofywanie się rządów z drobiazgowego nadzoru nad przebiegiem realizacji procesu kształcenia na rzecz kontroli wyników pracy uczelni: jakości badań

i kształcenia. W ślad za tym idą mechanizmy oceny zewnętrznej przeprowadzanej przez specjalnie w tym celu powoływane komitety.

Pomijając inne względy, również te o charakterze obiektywnym, uniwersytety – w swej istocie nastawione na realizację celów uwarunkowanych historycznie – wykazują ograniczoną podatność na zmiany. Co prawda, zmiany te mogą być z dużą łatwością i częstotliwością inicjowane wewnątrz systemu, jednak ich wprowadzanie napotyka liczne przeszkody. Dotyczy to również zadań mających inspirację zewnętrzną. Jak pokazują omówione przykłady, zadania te przyjmowane są z łatwością, lecz – jako nie naruszające struktury wewnętrznej – w sprzyjających okolicznościach równie łatwo mogą być odrzucone. Możemy to zaobserwować na przykładzie uniwersytetu francuskiego i działających w jego obrębie instytutów technicznych oferujących studia dwuletnie, a także programów ukierunkowanych na praktykę zawodową, realizowanych równoległe do uniwersyteckich. W podobny sposób nastąpiło przejście sektora studiów zawodowych przez uniwersytet brytyjski.

W opinii wielu badaczy (Clark 1983), o ograniczonej podatności uniwersytetów na innowacje inspirowane przez otoczenie zewnętrzne decydują dwie następujące cechy tych uczelni:

Pierwsza pozostaje w związku ze strukturą organizacyjną uniwersytetów. Wyznaczają ją poszczególne dziedziny wiedzy, prowadząc do powstania sieci niezależnych, luźno między sobą powiązanych komórek. Daje to możliwość łatwej rezygnacji z jednego ogniwa i zastępowania go innym bądź przyjmowania dodatkowych elementów, funkcji czy jednostek organizacyjnych bez szkody dla funkcjonowania całego systemu. Atomizacja, jako podstawa struktury, powoduje jej daleko posuniętą adaptabilność; pomimo przeobrażeń zachodzących w otoczeniu, w podstawowych swych zrębach uniwersytet pozostaje nie zmieniony.

Druga cecha decydująca o poziomie innowacyjności uniwersytetu wiąże się ze sposobem zarządzania tą instytucją. Ów zespół „semiautonomicznych” wydziałów, szkół, departamentów, działających niby małe suwerenne stany, charakteryzuje się krańcowym rozproszeniem władzy. Nastawienie na intensyfikację „produkcji wiedzy” sprawia, że władza administracyjna, zwykle ulokowana na szczycie struktury organizacyjnej, w szkolnictwie wyższym jest bardzo ograniczona. Cała sfera polityki naukowej i edukacyjnej wchodzi w zakres kompetencji uczonych oraz opiera się na ich autorytecie; administracji pozostają problemy finansowe i organizacja zaplecza dydaktyczno-badawczego. Mamy tu zatem do czynienia nie tyle z systemem hierarchicznym, ile z systemem negocjacyjnym, w którym istnieje utrwalone przez tradycję przekonanie o prawie jednostek oraz instytucji do decydowania o tym, co dla nich najkorzystniejsze.

Sumując, trzeba zauważyć, że o skutkach reformowania uniwersytetu zdecyduje stopień akceptacji cech konstytutywnych tej instytucji: wysokiego poziomu wewnętrznej autonomii, rozdrobnienia organizacyjnego i rozproszenia ośrodków władzy.

Jaki uniwersytet?

Próbowałam ukazać, na przykładzie wybranych krajów Europy Zachodniej, zakres podatności uniwersytetów na podejmowane przez rządy próby powiązania kształcenia w tych instytucjach z potrzebami rynku. Jednak w praktyce uniwersytety – zachęcane różnymi instrumen-

tami i formami nacisku – podejmują tylko niektóre zadania, ale przeważnie nie odbywa się to kosztem odejścia od tych, które są uwarunkowane tradycją.

Istnieje pogląd, że przyszłość uniwersytetu leży w reformie, która zostanie dokonana w ramach procesów samoregulacji (Vught 1989). Te zaś opierają się na systemie wartości uznawanym przez środowisko uniwersyteckie. Warunkiem zmiany jest zatem akceptacja potrzeby reformy; a idąc dalej – poziom innowacyjności środowiska akademickiego. W tym kontekście ważne jest m. in. to, w jakim stopniu możliwe będzie wzniesienie się ponad lokalne partykularyzmy i spojrzenie na interesy uczelni jako zintegrowanej całości.

„W naszych czasach uniwersytet jest tylko dyskusyjną administracyjną superstrukturą dla pewnej liczby praktycznych szkół: prawa, ekonomii, zarządzania, medycyny, administracji itp. Jeśli akademicy są w ogóle lojalni, to są lojalni wobec szkoły, a nie tej superstruktury, która jest przede wszystkim uciążliwą przeszkodą i niczym więcej” (Weiland 1990, s.12).

Można przyjąć do wiadomości ten fakt i próbować minimalizować skutki istniejącego rozdrobnienia. Można jednak również podejmować próby poszukiwania sposobów zainteresowania środowiska akademickiego wewnętrznymi powiązaniem międzywydziałowymi. Znane są także przypadki daleko idącej ingerencji w tradycyjną dyscyplinową strukturę organizacyjną uniwersytetów. Jednego z przykładów tego ostatniego podejścia można szukać we Francji, gdzie doszło do usamodzielnienia się takich wielkich jednostek organizacyjnych uniwersytetu i utworzenia autonomicznych szkół⁴. Inne rozwiązanie – to odstępianie od wydziałowej struktury wewnętrznej; możemy je prześledzić na bliskim nam przykładzie warszawskiej Szkoły Głównej Handlowej.

Zazwyczaj w każdej dyskusji na temat zadań i funkcji uniwersytetu trzeba uwzględnić problem miejsca kształcenia zawodowego na poziomie wyższym w całościowo ujmowanym systemie edukacji. Wszystkie możliwe – spośród znanych – rozwiązania mają zalety, ale także ograniczenia:

– *Struktura dualna*: założona drożność. Taki przypadek mogliśmy obserwować w Holandii, gdzie ustawą z 1986 r. istniejącym szkołom zawodowym nadano status uczelni i uprawnienia do nadawania swoim absolwentom stopnia *Baccalaureus*. Teoretycznie studia zawodowe dawały uprawnienia do kontynuowania nauki na uniwersyteckich kursach II stopnia o profilu zawodowym. W praktyce jednak uniwersytety traktują studia zawodowe jako równoważne 1 – 2 latom studiów uniwersyteckich (Goedegebuure, Westerheijden 1991).

– *Struktura dualna*: dwa równoległe strumienie kształcenia i założony brak możliwości swobodnego przejścia między sektorem akademickim i nieakademickim. Zgodnie z takim założeniem powstały niemieckie *Fachhochschulen*. Uboczne skutki tego rozwiązania⁵ doprowadziły do pewnego złagodzenia zasady rozłączności obu sektorów kształcenia.

⁴ Pod koniec lat sześćdziesiątych Sorbona została podzielona na 13 uniwersytetów paryskich.

W ślad za nią poszły pozostałe większe uniwersytety francuskie (Szarras 1987).

⁵ Jak pisałam wcześniej (Wójcicka 1993), w początkowym okresie 30–40% pierwszych roczników absolwentów traktowało te 4-letnie studia jako szansę dostania się na uniwersytet: ukończenie *Fachhochschule* umożliwiała podjęcie studiów akademickich od II roku. Z szansy tej korzystali głównie ci, którzy nie mieli pełnej matury dającej wstęp na uniwersytet. Studia zawodowe były traktowane jako okrężna droga do dyplomu uniwersyteckiego.

– *Struktura dualna*: kierunek – integracja. W Wielkiej Brytanii przygotowywano się do tego przedsięwzięcia, usankcjonowanego na podstawie *White Paper* z 1991 r. (*Higher Education...1991*), konsekwentnie od wielu lat. Jedną z pierwszych prób w procesie zrównywania zadań edukacyjnych uniwersytetów i uczelni zawodowych było nadawanie niektórym politechnikom prawa do prowadzenia studiów drugiego stopnia, zastrzeżonego dotychczas dla uniwersytetów⁶.

W nowej sytuacji zintegrowanego systemu rozważany jest problem podziału funkcji: powstaje pytanie, czy wszystkie uczelnie mają realizować pełne spektrum zadań stawianych przed szkolnictwem wyższym, czy też system jako całość – dokonując wewnętrznie podziału ról – ma ponosić odpowiedzialność za realizację tych zadań. I, mimo iż w oficjalnej retoryce wspierany jest ten drugi punkt widzenia, jednak w praktyce zaczyna zwyciężać bezpieczniejsze podejście instrumentalne, jako dające większe szanse przetrwania (King 1995).

Wymienione dotychczas przykłady struktury dualnej łączy wspólna tendencja do przejmowania przez sektor zawodowy szkolnictwa wyższego cech uniwersytetów. Fakt ten musi budzić głębszą refleksję nad skutecznością takiego systemu edukacji z punktu widzenia przewidywanych i możliwych do osiągnięcia celów.

Jest to zjawisko znane pod nazwą academic drift: szkoły zawodowe aspirują do roli uniwersytetów i podejmują próby przejmowania ich cech. Jako przykład może tu służyć eksperyment zastosowany w kilku landach w Niemczech, a polegający na łączeniu uniwersytetów i szkół zawodowych w „wielkie kombinaty”, funkcjonujące pod nazwą Gesamthochschulen. Na skutek aspiracji nauczycieli szkół zawodowych do podwyższenia własnego statusu m. in. poprzez nadawanie kursom kształcenia poziomu uniwersyteckiego, nastąpiło odejście od specyficznych zawodowych profili kształcenia, czyli od celu, w jakim je powołano. W rezultacie pozostałe landy odstąpiły od tworzenia Gesamthochschulen (Teichler 1994).

Możemy również wskazać na odwrotny kierunek dążeń, przedstawiony na przykładzie uniwersytetu francuskiego: to uniwersytety realizujące ideę egalitaryzmu aspirują do elitarnego sektora zawodowego reprezentowanego przez „wielkie szkoły”.

Odrębną kwestię stanowi problem ścierania się poglądów i przenikania wzorów właściwych obu tym sektorom; dotyczy to również sytuacji wewnętrznej uniwersytetów francuskich. Preferowanie orientacji praktycznej, znajdujące wyraz w finansowaniu przez państwo programów kształcenia wychodzących naprzeciw potrzebom gospodarki, coraz powszechniej skłania ku opinii, iż „[...] podstawowe funkcje uniwersytetu, do których należy rozwój nauki i pielęgnowanie kulturowego dziedzictwa narodu, zanikają daleko w tle. W najbliższej przyszłości decydującym zadaniem dla francuskiego systemu studiów wyższych może się okazać kształtowanie równowagi między zastosowaniami wiedzy w praktyce i programami zorientowanymi

⁶ Jako pierwszej prawo takie przyznano w 1973 r. Newcastle Polytechnic (Jones 1982).

na technikę, z jednej strony, a tradycyjnymi funkcjami kształcenia uniwersyteckiego – z drugiej” (Carrier, Vught 1989, s.166).

Literatura

Berning E., Schindler B. 1993

Diplomarbeit und Studium. Aufwand und Ertrag von Diplom- und Magisterarbeiten an Universitäten in Bayern. München: IFH.

Carrier D., Vught F.A. van 1989

Government and Curriculum Innovation in France. W: Vught F.A. van (ed.): *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education.* EHP Series 7. London: Jessica Kingsley Publishers.

Cerych L., Sabatier P. 1986

Great Expectations and Mixed Performance. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe. Trentham Books.

Clark B.R. 1983

Governing the Higher Education System. W: Shattock M. (ed.): *The Structure and Governance of Higher Education.* Guilford: Society for Research into Higher Education.

Gellert C. 1993

Structures and Functional Differentiation: Remarks on Changing Paradigms of Tertiary Education in Europe. W: Gellert C. (ed.): *Higher Education in Europe.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Goedegebuure L.C.J., Westerheijden D.F. 1991

Changing Balances in Dutch Higher Education. „Higher Education”, nr 4.

Higher Education... 1991

Higher Education. A New Framework. White Paper 5 (presented to Parliament). London.

Jones P. 1992

CNAA Revises Part-time Study Rules. „The Times. Higher Education – Supplement”, nr 530.

Kerr C. 1982

The Uses of the University. New York: MacMillan.

King R. 1995

What is Higher Education for? Strategic Dilemmas for the Twenty-First Century University. Paper to the Strategy, Quality and Direction: Making Policy Decisions in Higher Education. Conference, Nice, February 1995.

Kupisiewicz Cz. 1978

Przemiany edukacyjne w świecie. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Mommsen W. 1980

Eine Illusion von Freiheit. „Deutsche Universitäts Zeitung”, nr 15.

Musselin Ch. 1992

Steering Higher Education in France: 1981 – 1991, „Higher Education in Europe”, nr 3.

Neave G. 1991

The Reform of French Higher Education, or the Ox and the Toad a Fabulous Tale. W: Neave G., Vught F.A. van (eds.): *Prometheus Bound: the Changing Relations between Government and Higher Education in Western Europe.* Oxford: Pergamon Press.

Newman J.H. 1990

Idea uniwersytetu. Warszawa: PWN.

Szarras H. 1987

Francuskie szkolnictwo wyższe w połowie lat osiemdziesiątych. Warszawa – Łódź: PWN.

Teichler U. 1994

Różnorodność szkolnictwa wyższego w Niemczech: struktura dualna. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 4.

Weiland J.S. 1990

Kształtowanie Europy. „Życie Szkoły Wyższej”, nr 9.

Wójcicka M. 1993

Skutki reform systemów edukacyjnych (na przykładzie wybranych krajów). „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 1.

Zwischen... 1991

Zwischen regionaler Verantwortung und europäischer Dimension Fachhochschulen in Deutschland. Köln. Opracowanie materiałów z konferencji naukowej Fundacji Maxa Taegera (materiał powielony).