Stanisław Kaczor

Wyższe szkoły zawodowe w realizacji idei kształcenia ustawicznego

Nauczyciel i Szkoła 2 (9), 46-49

2000

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MUZEUM HISTORII POLSKI

Stanisław Kaczor

Wyższe szkoły zawodowe w realizacji idei kształcenia ustawicznego

Wprowadzenie

Rozwój znaczący wyższych szkół zawodowych społecznych, prywatnych i państwowych ma przyspieszać likwidację opóźnień w rozwoju kształcenia na poziomie wyższym. Jest to ważny etap na drodze do zdobywania pełnego wykształcenia uniwersyteckiego, a następnie stopni doktorskich oraz dyplomów na studiach podyplomowych, które prawdopodobnie staną się w niedalekiej przyszłości najbardziej popularną formą zaspokajania potrzeb edukacyjnych.

Wyższe szkoły zawodowe stanowią jeden z elementów systemu kształcenia ustawicznego, będącego ideą lub zasadą, jak formułuje raport opracowany w 1972 roku przez ekspertów międzynarodowych pod przewodnictwem Edgara Faure'a, pt. „Uczyć się, aby być", twierdzącą, że człowiek musi uczyć się przez całe życie, a więc od kolebki do przejścia „na drugą stronę rzeki". Poszczególne etapy systemu szkolnego umożliwiają człowiekowi przygotowanie podstawowe dla podjęcia pracy zawodowej, działalności społeczno-politycznej, uczestnictwa w kulturze i podstaw dla orientacji w życiu. Dalsze kształcenie, z zasady w formach pozaszkolnych, jest niezbędne, ale ma innych wymiar i wielość form oferowanych przez różne instytucje, kierujące z zasady samokształceniem jednostek.

Ważne etapy w rozwoju idei i praktyki wyższych szkół zawodowych w Polsce

W wielu przypadkach przyjmuje się powstawanie wyższych szkół zawodowych (licencjackich) jako rzekomo zupełnie nowe zjawisko. Tymczasem w Polsce, w latach tuż powojennych (po II wojnie światowej) oraz na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, zjawisko to miało miejsce i to w wymiarach wcale nie małych.

W pierwszych latach po II wojnie światowej powstało kilka Wyższych Szkół Pedagogicznych 3-letnich. Miały one za zadanie kształcenie nauczycieli dla szkół

średnich, z czasem zaś również dla podstawowych, gdy tylko zostanie przezwyciężony deficyt nauczycieli w ogóle. Z czasem szkoły te stały się akademickimi, a część z nich w połączeniu z innymi uczelniami przemianowana została na uniwersytety. Klasycznymi przykładami były WSP w Gdańsku, Katowicach, Opolu, a ostatnio w Olsztynie. Zostały z pierwszych jedynie w Krakowie i Rzeszowie w pierwotnej nazwie.

Bardzo dynamiczny rozwój wyższych szkół zawodowych nauczycielskich nastąpił w latach 1968–1972. Powstawały jako trzyletnie Wyższe Szkoły Nauczycielskie (Olsztyn, Bydgoszcz, Słupsk, Szczecin, Białystok, Siedlce, Kielce, Zielona Góra) lub jako WSN afiliowane przy uniwersytetach (Cieszyn, Sosnowiec, Poznań, Kalisz, Zgierz, Lublin, Warszawa). Bardzo szybko większość wspomnianych WSN albo została włączona do odpowiednich wydziałów uniwersyteckich, lub uzyskała status wyższych szkół pedagogicznych o pełnym statusie akademickim. Uczelnie te zaniechały kształcenia na poziomie wyższych studiów zawodowych. Podobne procesy miały miejsce w innych szkołach wyższych.

Warto w tym momencie przypomnieć, jakich argumentów używano za i przeciw powstawaniu wyższych szkół zawodowych, a następnie za likwidacją ich na rzecz jednolitych pięcioletnich studiów magisterskich.

Przypadło mi w latach 1969–1972 pracować w ówczesnym ministerstwie oświaty i szkolnictwa wyższego, gdzie zajmowałem się m.in. powoływaniem wspomnianych Wyższych Szkół Nauczycielskich. Miało ich w początkowym okresie powstać 5, a powstało rzeczywiście ponad piętnaście.

Zwolennicy ich powstania, do których osobiście należałem, argumentowali następująco. Po pierwsze, będzie to po likwidacji studiów nauczycielskich, szkół o niezbyt określonym charakterze, istotny krok naprzód do upowszechnienia kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym, zgodnie z postulatami Związku Nauczycielstwa Polskiego z okresu po odzyskaniu niepodległości Polski w 1918 roku. Po drugie, szkoły te będą tworzyć warunki dla rozwoju kulturalnego mniejszych miejscowości, w których powstaną. W systemie wieczorowym i zaocznym umożliwią podniesienie kwalifikacji tysiącom nauczycieli posiadającym jedynie liceum pedagogiczne lub studium nauczycielskie.

Przeciwnicy wywodzili się głównie z niektórych środowisk akademickich. Wskazywali oni na brak kadr mogących podjąć pracę w ośrodkach zupełnie nowych, a przez to groźbę obniżenia poziomu kształcenia na poziomie wyższym. Posługiwano się w wielu wypadkach sformułowaniem, że „w każdym powiecie powstanie UJ". Życie nie potwierdziło tych zastrzeżeń. Dawne wyższe szkoły nauczycielskie szybciej lub wolniej pozyskiwały kadrę, kształciły własną, środowiska tworzyły bazę materialną i dziś już nikt nie pamięta i nie bardzo chce się przyznać, że tak wtedy było.

W miarę rozwoju wyższych szkół zawodowych środowiska uczelniane, jak też miejskie, czuły swą niższość wobec szkół akademickich. Wysuwano zatem argumenty przeciw szkołom zawodowym, chociażby takie, że jedynie jednolite studia (5-letnie) mogą dać należyte wykształcenie. Wszelkie „składanki" (3+2) nie są równorzędną konkurencją. W istocie rzeczywistym argumentem była niechęć do wszelkich rozwiązań elastycznych, umożliwiających głównie czynnym nauczycielom, ale i tym startującym pewniejsze zdobywanie (etapowe) kwalifikacji. Moim zdaniem — takie wysuwałem argumenty — łatwiej jest większości pracujących nauczycieli, gdzie kobiety obciążone licznymi obowiązkami domowymi były w większości, studiować z powodzeniem 3 lata, ewentualnie odpocząć, mając jednak dyplom szkoły wyższej (zawodowej) i przez to wyższe wynagrodzenie, lub na tym nawet zakończyć, niż studiować 5 lat „bez oddechu", co nie zawsze kończyło się powodzeniem. Drożność do studiów magisterskich bez przerwy lub z przerwą była moim zdaniem rozwiązaniem optymalnym. Nie wykluczało to istnienia równolegle studiów jednolitych. Niestety moja argumentacja nie spotkała się z poparciem tych ośrodków, które wtedy były decydujące, a więc uczelni akademickich oraz tych nowych, ale o jednostronnych ambicjach. Idea kształcenia ustawicznego była wtedy w powijakach, a wspomniany raport „Uczyć się, aby być" ukazał się w języku polskim dopiero w 1975 roku.

Nowy etap rozwoju wyższych szkół zawodowych

Powróciły dawno znane uzasadnienia dla funkcji różnych typów szkół wyższych w kontekście idei kształcenia ustawicznego. Pierwsze uzasadnienie to przyjęcie jako prawidłowości, że uczenie się nie może być zakończone wraz z uzyskaniem dyplomu uczelni. Po drugie, że wszystkie drogi do uzyskiwania kwalifikacji i wykształcenia oraz kompetencji są równorzędne, liczy się wynik, a nie drogi dochodzenia do tego wyniku (świadectwa, dyplomu). Po trzecie, że w wykształceniu istotne jest doświadczenie praktyczne. Dlatego w wielu dziedzinach preferowane są tzw. studia przemienne.

W czasie burzliwego rozwoju kształcenia na poziomie wyższym, a w Polsce ma to miejsce, przy braku kadr akademickich w wielu dziedzinach nauki, wyższe szkoły zawodowe są naturalnym zjawiskiem. Nie zamykają one nikomu dalszego kształcenia się, włącznie ze zdobywaniem stopni doktorskich i jeszcze wyżej. Jakie natomiast mogą mieć plusy, których nie należy lekceważyć i uwzględniać je w programowaniu treści, metod i form poprzedzonych celami formułowanymi funkcjonalnie?

Według od dawna istniejących koncepcji (vide studia inżynierskie) wyższe szkoły zawodowe miały przygotowywać kadry dla rozwiązywania problemów

praktycznych, a więc przekształcania rzeczywistości. W przypadku wyższych szkół zawodowych przygotowujących nauczycieli, na pierwszy plan wysuwają się takie zadania, jak: przygotowanie do pracy wychowawczej, praktycznie i teoretycznie; do działalności opiekuńczej, również praktycznie i teoretycznie; do czynności administracyjno-technicznych niezbędnych przy pełnieniu funkcji wychowawcy klasy, w tym do pracy z rodzicami itp.

Doskonalenie kwalifikacji nauczycielskich nigdy się nie kończy, chodzi jednak o to, na co położyć najważniejszy nacisk, gdzie ma być punkt ciężkości w danej formie studiów.

Od dawna toczy się spór w szkołach akademickich kształcących nauczycieli, czy mają one przygotowywać specjalistów np. od historii średniowiecznej, geografii fizycznej, czy też nauczycieli historii lub geografii. W przypadku wyższych szkół zawodowych taki spór wydaje się wykluczony. Wtedy być może jaśniejsze cele staną przed studiami magisterskimi dla nauczycieli.

Idea kształcenia ustawicznego w rozumieniu raportu „Uczyć się, aby być" stwarza miejsce dla każdego typu szkoły z jej specyficznymi, ale i uniwersalnymi celami. W tym kontekście wszelkie innowacje będą miały pewniejszy charakter jakościowy, a nie tylko ilościowy. Mówiąc inaczej, nie będzie się uważać każdej zmiany za reformę, a tylko taką, która stwarza lepsze warunki do osiągania rozwiązań korzystniejszych dla przekształcania rzeczywistości.

Jeden brak jest szczególnie niepokojący. Mam na uwadze brak badań nad rozwojem i wypełnianiem rzeczywistym funkcji w stosunku do założonych, i to nie tylko w wyższych szkołach zawodowych, które są statutowo zwolnione od funkcji badawczych. Czy jednak można doskonalić te szkoły bez udzielania odpowiedzi na pytania w rodzaju, jak jest i dlaczego oraz jak być powinno?