

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

## Dryfować i ludzić Polska „strategia” edukacyjna

### Dwa dokumenty strategiczne

Latem 2005 roku ukazały się dwa ważne dokumenty rządowe dotyczące średnio-zakresowej strategii edukacyjnej dla Polski: *Strategia rozwoju edukacji na lata 2007-2013* (MENiS, sierpień 2005) i *Program Operacyjny „Wykształcenie i Kompetencje” na lata 2007-2013*. Ten drugi dokument (POWiK) datowany jest na czerwiec jako projekt, a na wrzesień 2005 roku jako zatwierdzona przez rząd część *Narodowego Planu Rozwoju na lata 2007-2013*, także firmowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, ale sfinansowany przez Europejski Fundusz Społeczny (EFS).

Opracowanie Ministerstwa Edukacji pod nazwą *Strategia rozwoju edukacji* zaprezentowane zostało publicznie na początku sierpnia 2005 roku przez wiceministra Annę Radziwiłł. Nie wzbudziło ono szerszego zainteresowania i dyskusji publicznej, poza krótką „burzą”, której sprzyjała kampania przedwyborcza, wokół wspomnianej przez panią minister ewentualności wprowadzenia powszechnej odpłatności za studia, w tym także stacjonarne. Odezwały się też głosy zdziwienia, co do sensu publikowania takiej strategii przez odchodzący rząd, a także podejrzenie, że tracący poparcie społeczne rząd lewicowy chce się na pożegnanie wykazać owocami swojej pracy.

Uważna lektura *Strategii* potwierdza te opinie. Jest to dokument wyraźnie wtórny wobec przygotowywanego przez trzy lata programu operacyjnego, dotyczącego całego systemu edukacyjnego od przedszkoli do szkolnictwa wyższego, programu oświatowego, stanowiącego część narodowego programu rozwoju, przygotowanego najwyraźniej jako podstawa starań o środki Unii Europejskiej na lata 2007-2013 dla Polski. *Strategia rozwoju edukacji* zawiera w sobie skrót diagnozy rozwiniętej w *Programie Operacyjnym*, powtórzenia jej bilansu w postaci „analizy SWOT” (to skrót od angielskich słów: silne i mocne strony, szanse i ograniczenia) oraz dość powierzchowny, moim zdaniem, zarys zadań rozwojowych dla poszczególnych segmentów i składników systemu edukacji. Część zadaniowa *Strategii* ogólnikowo zapowiada postęp we wszystkich częściach polskiego systemu oświatowego, wskazując na nowe zadania oraz potrzebne zmiany legislacyjne i instytucjonalne. Gdy jednak przychodzi do wskazania źródeł finansowania, to okazuje się, że owe nowe zadania mają być realizowane za środków unijnych oraz

z oszczędności, jakie może przynieść niż demograficzny („renta demograficzna”). „Realizacja *Strategii* – czytamy – zakłada utrzymanie na dotychczasowym poziomie nakładów na edukację finansowanych z budżetu Państwa. Równocześnie planowane jest istotne wsparcie rozwoju oświaty, szkolnictwa wyższego i kształcenia ustawicznego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego i Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, co jest dokładniej omówione w *Programie Operacyjnym »Wykształcenie i Kompetencje«*. Wkład krajowy w wykorzystanie funduszy powinien pochodzić z prognozowanej dywidendy demograficznej” (s. 30). Autorzy *Strategii* jednoznacznie określili tu źródła jej realizacji jako leżące w Unii Europejskiej, a samą *Strategię* jako fasadowy dokument, zaczerpnięty z projektów ustępującego rządu, przedłożonych szczegółowo w Komisji Europejskiej w Brukseli.

Co do tej jednej kwestii, która wzbudziła zainteresowanie w sferze publicznej – co rzadko przydarza się problemom edukacji, choć dotyczą one wszystkich rodzin i są kluczowe dla przyszłości Polski – czyli „nowych rozwiązań w zakresie finansowania edukacji” (s. 50), to *Strategia* zawiera sformułowania enigmatyczne: „W szkolnictwie wyższym zakłada się, że wszyscy studenci będą płacić czesne pokrywające część kosztów kształcenia. Na opłatę czesnego studenci będą mogli otrzymać pomoc finansową w formie stypendiów i kredytów. (...) Zwiększy się rola samorządów w finansowaniu bieżącej działalności oraz rozwoju [szkół wyższych] (...). Promowane będzie partnerstwo publiczno-prywatne”. Jednocześnie w tymże dokumencie w analizie SWOT wśród „zagrożeń zewnętrznych” rozwoju systemu edukacji wymienia się: „konstytucyjne ograniczenia wprowadzenia odpłatności na studia”, „brak wzrostu nakładów na edukację i naukę z budżetu państwa” i „ograniczone nakłady gospodarstw domowych na edukację”. Inaczej mówiąc, *Strategia* zapowiada energiczny rozwój wszystkich składników systemu powszechnej edukacji wszystkich szczebli – z przedszkolami i edukacją ustawiczną włącznie – ale bez wzrostu nakładów państwa i przy gasnących możliwościach wydatków na te cele przez rodziny. Te niezwykle ambitne założenia rozwoju zakresu i jakości wykształcenia mają być pokryte ze środków Unii Europejskiej i samorządów lokalnych, przy utrzymaniu wydatków państwa na poziomie dotychczasowym (a jest to poziom poniżej przyjętego w UNESCO „progu śmierci oświatowej”) i wymuszaniu do maksimum malejących możliwości odpłatności z budżetu rodzin („partnerstwo publiczno-prywatne”). Można by taką, pożałujmy Boże, „strategię” wrzucić do kosza, ale nie pozwala na to ten drugi dokument – pod skromną nazwą *Program Operacyjny »Wykształcenie i Kompetencje«*, bo jest to składnik oficjalnego programu rządu polskiego, złożonego w Komisji Europejskiej, zawierający konkretnie rozpisane 3 priorytety, a w nich 26 zadań merytorycznych i przypisanych im środków finansowych z Unii. To właśnie o te środki toczyli boje jesienią 2005 roku szefowie rządów państw Unii, w tym premier Polski.

Trzeba uważnie przyjrzeć się owemu *Programowi Operacyjnemu „Wykształcenie i Kompetencje” na lata 2007-2013*, gdyż nie jest dokument „na odchodne” ani „na odczepne” przejściowego i „technicznego” rządu prof. Marka Belki. Jest to składnik podstawowego programu rządu polskiego, stanowiący podstawę przyznania przez Komisję Europejską środków dla Polski na tych osiem lat, a przy tym środków względnie niezależnych od składu i charakteru politycznego samego rządu, bo wydawane one będą przez co najmniej dwie-trzy kadencje.

### **Złudne sukcesy, płonne nadzieje**

*Program Operacyjny „Wykształcenie i Kompetencje” – Narodowy Plan Rozwoju 2007-2013* ma całościowy charakter w podwójnym znaczeniu: obejmuje całość systemu edukacyjnego, a wychodząc z diagnoz i prognoz, proponuje główny cel strategiczny, wynikię z niego priorytety (zbiory zadań) oraz docelowe wskaźniki ich realizacji, wreszcie – zadania, ze wskazaniem celu i spodziewanego efektu każdego z nich, środków, warunków i beneficjentów jego realizacji. Polski system edukacji zdawał się po roku 1989 bezładnie dryfować w kilku kierunkach naraz. Z tej perspektywy pojawienie się takiego podwójnie całościowego dokumentu strategicznego nie może nie skupić uwagi pedagogów i socjologów edukacji.

Analiza krytyczna tego *Programu* (POWiK) w jego wersji projektowej i ostatecznej prowadzi jednak do zaskakujących konstatacji. Zarysuję teraz te ustalenia. Oto w części diagnostycznej mamy do czynienia z manipulowaniem prawdą o stanie polskiego systemu edukacji, strategia nie wynika z diagnozy, ale program działań ma spójny i przemyślany charakter naprawczo-wyrównawczy, choć z wyraźnym skrywaniem założeń, wskaźników docelowych osiągnięć i ostatecznych beneficjentów. Manipulacje diagnostyczne, którym przyjrę się zaraz bliżej, mają z jednej strony charakter przekłamań faktograficznych, interpretacyjnych i językowych w części dotyczącej mocnych stron i szans polskiej edukacji, a z drugiej strony – po stronie słabości i zagrożeń – ukazują listę układającą się bardziej w opis systemu właśnie umarłego i w stanie rozkładu, niż w listę życzeń do Unii o ratunek.

Powstaje pytanie o to, skąd wziął się cały program naprawczo-wyrównawczy oraz do czego odnosi się owo strategiczne ratownictwo? Ponieważ program nie odnosi się ani do diagnozy, ani do żadnej całościowej wizji edukacji, czy nowego modelu szkoły, trzeba domyślać się, że autorami jego są urzędnicy brukselscy i warszawscy, którzy pragną dostosować polski system edukacyjnych do wzorów europejskich. Ale jakich? Autorzy POWiK wskazują na Deklarację Bolońską (Proces Boloński) oraz na Strategię Lizbońską, jako docelowe kierunki przystosowania i unifikacji naszego systemu z krajami Unii. Ale tu jawi się kolejna zagadka: polskie szkolnictwo wyższe od lat wyprzedziło najśmielsze zamierzenia Procesu Bolońskiego. Jak to było możliwe? Strategia Lizbońska

zdaje się już tylko być „grą językową” nad mogiłą pogrzebanego systemu szkolnictwa powszechnego – podstawowego i średniego. Żeby te procesy spróbować zrozumieć, trzeba będzie zajrzeć poza Polskę do kuchni procesów, a potem do ich źródła – do globalnych procesów destrukcji oświaty wszystkich szczebli.

**Przechwałki.** Odnotujmy najpierw, że po stronie „mocnych stron” w projekcie POWiK wymieniono: obowiązek nauki do 18. roku życia; rozwiniętą sieć szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych; poprawę wyników badania PISA 2003 r. w porównaniu do badania z 2000 r. w zadaniach badających rozumienie tekstu; dużą liczbę szkół wyższych; współczynnik skolaryzacji brutto na poziomie wyższym niż w latach poprzednich; niski odsetek opuszczających system edukacji w wieku 18-24 lata w odniesieniu do liczby osób w systemie edukacji. W końcowej wersji *Programu* zapis z projektu „duża liczba szkół wyższych” po recenzjach został uściślony „duża liczba szkół wyższych zróżnicowanych pod względem oferty edukacyjnej” i dodano: powszechny system pomocy materialnej dla studentów, trzyipółkrotne zwiększenie liczby osób uzyskujących stopień doktora, autonomię szkół wyższych. Po stronie „możliwości wewnętrznych” w *Programie* z września 2000 r. wymieniono: wdrażanie nowych przepisów dotyczących kształcenia nauczycieli (nauczanie dwóch przedmiotów, języki obce, TIK); rozwój studiów doktoranckich jako trzeciego stopnia kształcenia w szkołach wyższych; przyjęcie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym; przyjęcie ustawy o zasadach wspierania działalności innowacyjnej; wdrożenie większości zadań Procesu Bolońskiego; przyjęcie rozwiązania w zakresie określania elastycznych standardów kształcenia w szkolnictwie wyższym; utworzenie Systemu Informacji Oświatowej; wzrost liczby pracowni komputerowych, w tym z podłączeniem do Internetu; doskonalenie systemu akredytacji placówek doskonalenia nauczycieli; doskonalenie systemu akredytacji placówek prowadzących kształcenie ustawiczne w formach pozaszkolnych. W stosunku do projektu POWiK z czerwca 2005 r. zmieniono po recenzjach zapis „doskonalenie systemu akredytacji szkół wyższych – Państwowa Komisja Akredytacyjna” na: „doskonalenie systemu oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych” i dodano nowe ustalenia legislacyjne z wakacji 2005 r. Po stronie „szans zewnętrznych” wymieniono jeszcze: wykorzystanie renty demograficznej; wysokie aspiracje ludności; możliwości wykorzystania dodatkowych źródeł finansowych, np. europejskich funduszy strukturalnych.

**Eksplozja studiów – czym kosztem?** Przyglądnijmy się bliżej tym ustaleniom. Przedmiotem szczególnej dumy autorów *Programu Operacyjnego* jest wzrost liczby studentów (czyli wzrost współczynnika skolaryzacji brutto młodzieży w wieku 19-24 lata) od roku 1990/1991 do roku 2003/2004. Dane statystyczne podane w paragrafie 1.2.2.3 *Szkolnictwo wyższe* są tak zaprezentowane, że nie sposób ustalić przyczyny tak wielkiego, wprost niebywałego, bo trzyipółkrotnego wzrostu skolaryzacji na poziomie wyższym; od 13,1 do 46,4%. Dane w tabeli na s. 13 „Studenci w roku akademickim

2003/2004” podają liczbę ogółu studentów 1 850 574, ale pozostałe informacje podane w procentach nie pozwalają zorientować się w tym, jaka część tych studentów studiuje nieodpłatnie w szkołach państwowych. Dopiero wtórna analiza pozwala doliczyć się 40,2% takich studentów, co pozwala na ostrożną ocenę, że w państwowych szkołach na studiach dziennych przyrosło około połowy liczby studentów w tym piętnastoleciu, z czego niemała część – to studenci trzyletnich kolegiów nauczycielskich, państwowych szkół wyższych i wyższych studiów zawodowych (tzw. licencjackich) w uniwersytetach i innych uczelniach państwowych, czyli studiów pierwszego stopnia wprowadzanych w Procesie Bolońskim dopiero od roku 2002. Tak zatem w dokumencie tym została sformułowana sugestia, że osiągnięciem państwa jest to, co jest rezultatem wysiłku rodzin studentów i ich samych oraz że skolaryzacja dotyczyła równoprawnych, tradycyjnych pełnych studiów akademickich.

**Studia rzekomo wyższe.** To osiągnięcie państwa podkreślają takie formułowania, jak: „W państwowych wyższych szkołach zawodowych studiuje 37% młodzieży pochodzenia wiejskiego a 53% z małych miast, co wskazuje na poprawę dostępności do studiów dla tej grupy młodzieży” (s. 13). Tymczasem zewnętrznemu czytelnikowi tego dokumentu trudno będzie zauważyć, że państwowe szkoły wyższe były i są tworzone według specjalnych ulgowych wymagań, że są w swej istocie „prezentami” dla władz zlikwidowanych województw, a przede wszystkim, że prawie całkowity przyrost skolaryzacji na poziomie wyższym został osiągnięty przez gwałtowną eksplozję szkół niepaństwowych i odpłatnych form studiów w szkolnictwie państwowym, co było możliwe przez zwielokrotnienie obciążeń kadry akademickiej i powiększanie liczby studentów na studia stacjonarne ponad granice możliwości kadrowych, lokalowych i technicznych wyższych uczelni państwowych bez zwiększania nakładów państwa, czego dowody można znaleźć w tymże *Programie* (2.13. *Nakłady na edukację*, s. 15-19).

**Cel osiągnięty na starcie.** Jeżeli dodamy do tego, że jednym z głównych wskaźników rozwoju polskiego system edukacyjnego po okresie 2007-2013 ma być wzrost skolaryzacji na poziomie wyższym i że wartość tego wskaźnika w „roku bazowym” (2004, 2005, 2007?) podano na s. 43 jako 35,3% – podczas gdy w roku 2005 wskaźnik ten przekroczył 50% (sic!) – to w istocie osiągnięcie tego celu mamy już za sobą na dwa lata przed początkiem tego programu, a na osiem lat przed jego zakończeniem.

**Mamy strażnika jakości.** Gdyby ktoś w Komisji Europejskiej – do niej adresowy jest *Program Operacyjny* – był zdziwiony tak niezwykłym tempem skolaryzacji w Polsce, to raport zawiera szereg informacji i diagnoz uspokajających. Oto mamy strażnika jakości kształcenia – Państwową Komisję Akredytacyjną, bardzo szybki wzrost młodej kadry naukowej i autonomię szkół wyższych, a same te szkoły dysponują „zróżnicowaną ofertą edukacyjną”, zaś kandydaci na studia są na coraz lepszym poziomie, wywodząc się z rozwiniętej sieci szkół średnich, właśnie zreformowanych, a objętych systemem

egzaminów zewnętrznych, które zapewniają kontrolę, porównywalną jakość i wysoki poziom kompetencji młodzieży. Przeanalizujemy te samopochwały.

**Minister miał obowiązek.** Istnienie i działalność Państwowej Komisji Akredytacyjnej jest wyraźnym przedmiotem dumy autorów projektu POWiK. Po omówieniu zadań PKA projekt zawiera tabelę z zestawieniem ocen wydanych przez Komisję w latach 2002-2004. Na 980 opinii PKA o prowadzonych przez wyższe uczelnie kierunkach studiów opinie wyróżniające uzyskało 20 kierunków, pozytywne 744 kierunki, oceny warunkowe wystawiono 178 kierunkom, a 38 kierunkom studiów – oceny negatywne. „Ocena negatywna – czytamy w projekcie POWiK – zobowiązuje właściwego ministra do spraw szkolnictwa wyższego do zawieszenia naboru na dany kierunek bądź odebrania uprawnień do prowadzenia danego kierunku studiów. Na tej podstawie Minister Edukacji i Sportu podjął w odniesieniu do 1 uczelni decyzję o likwidacji kierunku, w stosunku do 1 o cofnięciu uprawnień do kształcenia, a 11 – o zawieszeniu uprawnień do prowadzenia studiów na ocenianym kierunku” (s. 22). Policzmy: PKA wydała 38 negatywnych ocen, minister podjął obowiązującą go decyzję w 13 przypadkach.

Co stało się z 25 negatywnymi ocenami Państwowej Komisji Akredytacyjnej? Sporo o tym wiemy. Pewna wielka niepaństwowa szkoła wyższa w Warszawie otrzymała trzykrotnie negatywną ocenę ekspertów PKA i negatywną ocenę samej Komisji z powodu elementarnych braków kadrowych, niskiego poziomu prac dyplomowych, wątpliwej legalności kilkudziesięciu oddziałów (fili) zamiejscowych, takież wątpliwej działalności w zakresie współpracy z uczelnią ukraińską w uzupełnianiu studiów magisterskich na kierunku studiów innym niż wydawane przez tę uczelnię dyplomy magisterskie. Studiów nie zlikwidowano ani nie cofnięto uprawnień uczelni. Czy „dzięki” temu, że uczelnia ta zatrudniała kilku byłych i aktualnych prominentnych polityków? Podobnie można powiedzieć o losach pewnej dużej uczelni nadbałtyckiej, której kierownictwu udowodniono matactwa finansowe i którą postawiono w stan likwidacji. Przez wiele lat szkoła ta istniała. Lista zatrudnionych w tej uczelni dałaby wiele do myślenia każdej komisji specjalnej, gdyby istniały komisje do spraw mętnych interesów w niepaństwowym szkolnictwie wyższym. A są to interesy za miliard dolarów rocznie, bo na tyle szacuje się wkład rodzinnych budżetów w kształcenie młodzieży w uczelniach niepaństwowych. Ten prosty rachunek, porównujący liczbę negatywnych ocen PKA i ilość decyzji ministra (38 wobec 13), wskazujący na istnienie czujnych i skutecznych „odźwiernych” między Komisją a ministrem – a fakt ten zauważono w recenzjach projektu POWiK – spowodował, że w końcowej wersji *Programu* tabelka z rozliczeniem ocen PKA, zapis o ustawowym obowiązku ministra i wyliczenie jego negatywnych decyzji... zniknęły. Z analizy SWOT zniknęła też po stronie pochwał i możliwości Państwowa Komisja Akredytacyjna. Nic dziwnego.

**Komisja do spraw minimalizacji.** Państwowa Komisja Akredytacyjna, strzegąc minimów kadrowych i programowych, czyni niedźwiedzią przysługę szkolnictwu akade-

mickiemu w Polsce, gdyż doprowadzając *de facto* do minimalizacji obsady kadrowej na uczelniach, uniemożliwia uzyskanie przez nie poziomu prawdziwie akademickiego, a strzegąc minimum programowego, zabija wraz z Radą Główną autonomię programową uczelni i profesury. Do wykształcenia magistra w zakresie podstaw nauk prawnych potrzebnych jest około 25 specjalistów (profesorów); do wykształcenia magistra pedagogiki niezbędnych jest ponad 12 specjalistów nauk podstawowych dla pedagogiki i subdyscyplin pedagogicznych. Prowadzenie kierunku studiów przez sześciu profesorów, co widać na przykładach większości uczelni, jest akademickim oszustwem. A Komisja Akredytacyjna czyni z tego normę. A przy tym nie stosuje żadnych przeliczników liczby studentów na profesora i na nauczyciela akademickiego, jak robi to Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna, nie mówiąc już o takich przeliczeniach ilości podstawowych podręczników w bibliotekach, liczby studentów na jeden komputer z dostępem do Internetu itd. Można studiować na kilku- lub nawet kilkunastotysięcznym kierunku studiów nie tylko bez niezbędnej liczby profesorów zgodnej z ilością przedmiotów podstawowych i kierunkowych, ale bez dostępu do któregośkolwiek z nich, bez dostępu do książek i do Internetu. Taka sytuacja jest nie tylko w kilkuset młodych uczelniach niepaństwowych, ale także w części skądinąd renomowanych, ustabilizowanych od lat uczelniach państwowych na ich niektórych kierunkach, ogarniętych eksplozją rynkową.

**Skolaryzacja czy skolializacja?** Nie jest teraz zaskoczeniem fakt, że w ostatecznej wersji *Programu* znalazł się eufemistyczny i mało czytelny zapis: „duża liczba szkół wyższych zróżnicowanych pod względem oferty edukacyjnej”. Bardzo zróżnicowanych! Do tego stopnia, że możemy dzisiaj mówić nie tyle o wysokiej stopie skolaryzacji na poziomie szkolnictwa wyższego, ile o wysokim poziomie „skolializacji” szkolnictwa akademickiego, to znaczy przeniesienia szkolarskich praktyk z masowego szkolnictwa powszechnego do szkół wyższych, z zarazem zmarginalizowania (*scolium*) roli dyplomu wyższych studiów na rynku pracy, a nawet w odczuciu społecznego prestiżu.

Jak odróżnić prawdziwe dyplomy? Bardzo dobrze z tym współbrzmi pierwszy zapis w analizie SWOT po stronie „ograniczeń zewnętrznych”: „brak zewnętrznej oceny pracy szkół – oprócz egzaminów zewnętrznych (sprawdzianu dla szóstoklasistów, egzaminu gimnazjalnego, matury oraz egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe)”. Skoro mamy już te wszystkie instrumenty oceny zewnętrznej szkolnictwa podstawowego, średniego obydwu szczebli i szkolnictwa zawodowego, to o brak oceny zewnętrznej jakiego szkolnictwa to chodzi? Oczywiście już wiemy: może tu chodzić tylko o szkolnictwo wyższe, bo któż dziś rozróżni kwalifikacje absolwenta szkoły wyższej, w której wykłada aktywnych badawczo 15-20 profesorów, od dyplomu szkoły, w której wykłada na pierwszym stopniu studiów 4 profesorów, w tym połowa emerytów i jeden z kraju ościenego, nieznający języka polskiego?

**W stronę przepaści.** Ale w sukurs idą inne „mocne strony” oraz „możliwości”. Oto zwiększyła się w krótkim czasie liczba młodych doktorów, dzięki studiom doktoranckim. Co więcej, nowa ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym sankcjonuje te studia jako trzeci stopień studiów właśnie. Liczby się zgadzają, ale nie mamy żadnych poważnych badań nad skutkami tego szybkiego przyrostu doktorów, a wielu z nas wie, jak bardzo skrócenie czasu na doktoraty zaszkodziło ich jakości, jak częste jest przymykanie oczu przez komisje doktorskie na poziom rozpraw doktorskich, byle nie skazać biednych młodych ludzi na spłacanie stypendiów. Wreszcie – ta samochwała jest zapisana nie w porę, bo akurat ministerstwo wycofało się przed kilku laty z finansowania studiów doktoranckich, a z kolei świeże ustawowe zapisanie doktorantury jako studiów, z miejsca, jeszcze w pierwszym semestrze 2005/2006 roku, zaczęło przekształcać studia doktoranckie w kolejną szkółkę.

Autorzy *Programu* mają zamiar zdecydowanie skonsumować sukcesy w przyroście doktorów. Narzekają w „ograniczeniach” wymienionych w analizie SWOT na „relatywnie niski wzrost liczby profesorów i doktorów habilitowanych w stosunku do liczby studentów” oraz na „brak mechanizmów szybkiego awansu naukowego”. Najpierw państwo zatrzymało na bardzo niskim poziomie płace nauczycieli akademickich, stworzyło „pryzwalające ramy” prawne dla eksplozyjnego wybuchu uczelni i studiów odpłatnych, wymusiło przez to podwojenie i potrojenie obciążeń tychże nauczycieli, nie dało środków na zatrudnienie nowych nauczycieli (doktoranci to studenci, zniknęli asystenci), a teraz oczekuje szybkich ścieżek awansu naukowego. Inaczej mówiąc, chodzi tu o powszechne profesury dla doktorów, tak pospiesznie przygotowanych. Przeto – Unio pomóż! Nawet niepotrzebna jest tu Unia Europejska, wystarczy chwila „woli politycznej” w tej sprawie, przymknięcie oczu wyobraźni i odpowiedzialności, a upadek polskiego szkolnictwa wyższego dobiegnie swego końca.

**„Tragiczna iluzja?”** Wielkie nadzieje podkreślone w „mocnych stronach” i „możliwościach” pokładają autorzy *Programu Operacyjnego* w podniesieniu poziomu całego szkolnictwa średniego, obudowaniu go systemem egzaminów państwowych oraz w licznych zmianach prawnych. Wniknijmy nieco w ten obszar.

Od roku 2002 mamy w Polsce system państwowych powszechnych egzaminów zewnętrznych, to znaczy prowadzonych na koniec każdego odcinka szkolnictwa przez zewnętrzne wobec szkoły organa państwowe. Są to Centralna Komisja Egzaminacyjna i osiem komisji okręgowych. Komisje te – doskonale wyposażone technicznie i kadrowo – niezwykle sprawnie przeprowadzają corocznie sprawdzian wiedzy i umiejętności kluczowych na koniec klasy szóstej szkoły podstawowej, egzamin humanistyczny i matematyczno-przyrodniczy po klasie trzeciej gimnazjum, wielce skomplikowany kompleksowy egzamin po trzeciej klasie liceum, tzw. nową maturę, która ma zastąpić większość egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie, a także egzamin potwierdzający kwalifikacje



zawodowe. Celem tego systemu jest: 1) uzyskanie porównywalności poziomu wyników nauczania na wszystkich poziomach w warunkach, w których programy nauczania są ujednolicone tylko w zakresie minimum, a nauczycielom pozostawia się wybór ich pełnego wariantu i podręcznika oraz kiedy to szkoły podlegają samorządom lokalnym; 2) podniesienie poziomu nauczania poprzez informowanie szkół, nauczycieli i uczniów o poziomie nauczania na tle gminy, powiatu, województwa i kraju.

Pomimo widocznych osiągnięć komisji egzaminacyjnych – *nota bene* wyposażonych ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego na 2004-2006 (Sektorowy Program Operacyjny Rozwój Zasobów Ludzkich – „Podniesienie jakości edukacji w odniesieniu do rynku pracy”) – system egzaminów zewnętrznych nie służy założonym celom. Szkoły nie interesują się wynikami uczniów, którzy je opuścili i rzadko korzystają z raportów komisji egzaminacyjnych o swoich rezultatach. Natomiast wyniki sprawdzianu i egzaminów są ważną informacją dla uczniów, rodziców i dyrektorów szkół na progu szkoły wyższego szczebla. Służą nie tyle podnoszeniu poziomu pracy szkół opuszczanych, których dotyczą, lecz wzmagają procesy konkurencji, selekcji i segregacji na progu szkół następnego szczebla. Powszechne egzaminy zewnętrzne w krótkim czasie – co starannie udowodnił dość dawno po ich wprowadzeniu w Wielkiej Brytanii znany specjalista od pomiarów psychometrycznych John Raven w książce „Tragiczna iluzja” (1991) – przesuwają motywacje uczniów i nauczycieli do rozwijania kompetencji umysłowych, społecznych i praktycznych na rzecz skupiania się na umiejętności rozwiązywania testów egzaminacyjnych, ze szkodą dla umiejętności myślenia, sądenia moralnego i zdolności do komunikacji, współodczuwania i współpracy z innymi, a także kompetencji do skutecznego działania.

Egzaminy te zdają się przynosić skutki odwrotne do zamierzeń, a są do nas wniesionym obcym wtrętem - „prezenterem” angielskim z czasów etatystycznych i konserwatywnych rządów M. Thatcher, która chciała uczyć nas „demokracji” w sytuacji, kiedy to Polsce i polskiej oświacie nie brakowało ani centralizmu, ani kontroli, ani treningu w konkurencji o wszelkie dobra, w tym o miejsca w dobrych szkołach. Wystarczy jednak spojrzeć w życiorysy urzędników ministerialnych z ostatnich lat, w tym też ostatniego ministra edukacji w rządzie M. Belki, by zrozumieć, dlaczego z taką konsekwencją wdrożono ten system, o którym nic dobrego nie da się powiedzieć z punktu widzenia korzyści rozwojowych dzieci i młodzieży oraz szkół jako nowoczesnych organizacji kształcących.

**Kłamstwo w dobrej sprawie?** Więcej pożytku mogą przynieść porównawcze badania międzynarodowe osiągnięć uczniów (PISA), już to ze względu na to, że są prowadzone na próbach reprezentatywnych, a nie na pełnej populacji uczniów, jak i na to, że prowadzone są pod nadzorem międzynarodowego konsorcjum, troszczącego się o rzetelność pomiarów. W świetle badania z roku 2003 uczniowie polscy wypadli znacznie

lepiej niż w roku 2000 *Program międzynarodowej oceny...* O ile poprzednio zdawali się być w końcówce rankingu krajów OECD, to w roku 2003 pod względem poziomu rozumienia tekstów Polacy znaleźli się w górnej części drugiej tercji (na 17. miejscu wśród 40 krajów), co uzasadniło pogląd autorów raportu, że „zmiana, która dokonała się w Polsce w umiejętności *czytanie ze zrozumieniem*, sprawiła, że nasz kraj nabrał cech typowego kraju OECD” (s. 30).

Duma wprost rozpiesza. Byliśmy bliscy PISA-manii, wszyscy poprzedni ministrowie edukacji uznali to publicznie za dowód skuteczności ich reformy, choć zarazem nasi sąsiedzi Niemcy rwali sobie z rozpaczony włosy z głowy, choć wypadli o parę miejsc wyżej od nas, i choć zarazem w innych elementach pomiaru Polacy wypadli znacznie gorzej (zwłaszcza w rozwiązywaniu problemów), a Czesi, którzy dopiero przymierzają się do europejskich reform, wypadli pod każdym względem lepiej, a jakoś nie było słyhać z południa głosów triumfu. Jeżeli jednak bliżej przyjrzymy się procedurze badań PISA na próbie polskiej, to można zauważyć, że udziału w badaniach odmówiło 9,6% wylansowanych uczniów, a na same badania nie przyszło dalszych 9,6% uczniów (s. 8). Z własnych badań empirycznych nad poziomem rozumienia tekstów uczniów kończących szkoły podstawowe, potwierdzonych przez powszechny sprawdzian po klasach szóstych, wiem, że około 19-21% uczniów szkół podstawowych kończy szkołę z niedostateczną umiejętnością w zakresie rozumienia tekstów w języku ojczystym. I właśnie tych 19% uczniów zabrakło w trakcie badań PISA w roku 2003.

Wyniki badań PISA w tym zakresie są, jak widać, artefaktem badawczym wytworzonym pod oczekiwania zleceniodawców, a nie „zmianą, która dokonała się w Polsce”. Być może autorzy mieli dobre intencje, skłaniali w dobrej narodowej sprawie. Ale to jest tak, jak ze sportowcem, którzy stosuje doping za zgodą ekipy opiekunów, by przysporzyć sławy swemu krajowi...

**Samoobsługa badawcza.** W całej diagnozie nie ma ani jednego odwołania do licznych badań polskich. Autorzy raportu posługują się jedynie oficjalną statystyką oraz ekspertyzami wykonanymi ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego. Dominują przy tym proste sondaże ankietowe na próbach okolicznościowych, bez możliwości kontroli ich rzetelności. Na ich podstawie budowane są uogólnienia, na przykład o stanie wychowania naszej młodzieży i o kompetencjach wychowawczych nauczycieli. W paragrafie 1.2.4.3. *Spoleczne organy w systemie oświaty* oceniono stan edukacji obywatelskiej: „Jak pokazują badania uczniów ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych, tylko 31% uczniów uważa, że demokracja ma przewagę nad innymi formami rządów; niepokojąco wzrosła też (w porównaniu z 1998 r.) akceptacja dla stwierdzenia, że niekiedy rządy niedemokratyczne mogą być bardziej pożądane (23%). Jak pokazują też międzynarodowe badania *Edukacja obywatelska*, polscy uczniowie reprezentują wysoki poziom wiedzy teoretycznej – są na ostatnich miejscach

w praktykowaniu postaw obywatelskich. Znaczące są również wyniki wśród nauczycieli szkół gimnazjalnych [badania *Opinie nauczycieli na temat postaw obywatelskich młodzieży*, IPSOS 2004, przeprowadzone na zlecenie UKIE], pokazujące, że tę grupę zawodową cechuje bardzo niski stopień zaufania społecznego, niższy niż wśród ogółu dorosłych Polaków z wyższym wykształceniem”. Sprawdziłem pełne raporty z cytowanych badań w Internecie. Te wnioski formułowane są na podstawie rozkładów odpowiedzi na pojedyncze pytania ankietowe respondentów z próby o nieokreślonych parametrach diagnostycznych. Cytat o niskim poziomie zaufania nauczycieli jest dosłowny, choć nie można z niego zrozumieć, kto komu nie ufa. Ekspertyzy zlecane ze środków europejskich wykonywane są nierzetelnie, są powierzchownie interpretowane i zawierają nieuzasadnione generalizacje, a przy tym – nietrudno to zauważyć – wykonywane są w wąskim kręgu osób z Warszawy, polujących na takie zlecenia.

**W Polsce nie ma edukacji dla mniejszości etnicznych?** Prawdziwym europejskim skandalem w tej diagnozie jest całkowite pominięcie uczniów i szkół mniejszości narodowych. W paragrafie 2.1.2.2.4. *Osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz osoby pochodzące z mniejszości etnicznych* oprócz statystyki dzieci w szkołach specjalnych i klasach integracyjnych, w ośrodkach szkolno-wychowawczych, w ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych, znalazł się akapit (6 wierszy) o dzieciach romskich i o ich problemach edukacyjnych. Tymczasem w Polsce mamy jednak mniejszości etniczne i ich szkoły: białoruską, litewską, ukraińską, czeską, niemiecką, żydowską, kaszubską, tatarską oraz małe skupiska imigranckie, mamy też na obrzeżach Polski poważne problemy z udzielaniem pomocy edukacyjnej dzieciom pochodzenia polskiego na Łotwie, Litwie, na Białorusi, na Ukrainie, w Rosji, w Słowacji, w Czechach i w Niemczech. Istnieją też wyspecjalizowane zespoły badawcze zajmujące się edukacją międzykulturową i wielokulturową w kilku ośrodkach akademickich Polski. Autorzy POWiK pominieli tę problematykę, która dla wspólnej Europy zdaje się być bardzo ważna, jeśli nie centralna.

**Zmienić nauczycieli?** Za to wśród samopochwał autorzy umieścili: „rozwinęta sieć szkolną”, wtedy gdy to ją intensywnie zwinięto przez szereg ostatnich lat w imię „racjonalizacji ekonomicznej”; a także niski odpad ze szkolnictwa wyższego (zapomnieli dodać, że w Polsce studentów studiów odpłatnych nie wolno „oblewać”, bo to przecież klienci, którzy mogą przestać płacić) oraz szereg nowych regulacji prawnych dotyczących kształcenia i doskonalenia nauczycieli, tyle tylko, że te nowe przepisy są zbędne w sytuacji, kiedy etaty nauczycielskie są już zajęte przez osoby mające dyplomy akademickie, a w sytuacji niżu będzie ich coraz mniej, przy tym strzeże ich Karta nauczyciela.

**W stronę społeczeństwa szlacheckiego.** Wysokie aspiracje edukacyjne społeczeństwa są w *Programie* wskazane wśród szans rozwoju edukacji. Przy tym jednak są

one szczególne: dotyczą dzieci, a nie dorosłych, i dotyczą kształcenia wyższego, a nie zawodowego. Polacy pragną poprzez dyplomy wyższych studiów swoich dzieci zapewnić im dobre stanowiska, a nie niezbędne na rynku pracy kwalifikacje, zdają się dążyć do „społeczeństwa szlacheckiego”, a nie do „szlacheckiego państwa”, jak to określił P. Bourdieu.

### **Katastrofa po 15 latach bezładnego dryfowania**

**Czarna lista.** Wyliczenie „słabych stron” i „ograniczeń” wewnętrznych i zewnętrznych zawarte w analizie SWOT w *Programie Operacyjnym* jest znacznie dłuższe niż opis „mocnych stron” i „możliwości”. „Słabe strony” – to nic innego jak bilans działań reformatorskich galerii ministrów edukacji z lat 1990-2005: rozpad powszechnej opieki przedszkolnej, zwłaszcza na wsi; szkolarskie metody nauczania prowadzące do braku umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów przez uczniów szkolnictwa powszechnego; braki u dużej liczby nauczycieli tak kluczowych dziś umiejętności na europejskim rynku pracy, jak znajomość języków obcych i technologii informacyjnych; niski stopień integracji dzieci niepełnosprawnych w szkołach powszechnych i zawodowych, niski udział absolwentów nauk matematycznych, przyrodniczych i technicznych wśród ogółu wykształconych; programy uczelni nieadekwatne do potrzeb rynku pracy; brak powiązań badań naukowych z gospodarką i niewykorzystanie w tej mierze potencjału uczelni, zniszczenie systemu podstawowego i średniego kształcenia zawodowego, brak systemu kształcenia ustawicznego (poza kosztownymi ofertami rynkowymi), niskie nakłady państwa na uczenia i studenta, złe funkcjonowanie nadzoru pedagogicznego i organów prowadzących szkoły, brak zaangażowania społeczności lokalnych w życie placówek edukacyjnych. Do tego dochodzi nieskuteczne zarządzanie szkolnictwem wyższym, szczególnie pojęta autonomia wyższych uczelni (państwo centralne określa budżet, płace nauczycieli, plany i programy nauczania), badania i programy kształcenia wyższego rozmiłujące się z potrzebami rynku pracy. Wśród „ograniczeń” są już wymieniane uprzednio braki kadry i zewnętrznej oceny rozróżniania jakości kompetencji, ale i malejące możliwości państwa i rodzin w finansowaniu edukacji, wysoki poziom bezrobocia, brak analiz rynku pracy pod kątem zapotrzebowania na absolwentów i brak nawyków uczenia się przez całe życie oraz ciągłego korzystania z dóbr kultury, trwałe mechanizmy rodzinnej reprodukcji ubóstwa kulturowego.

**Bilans „reformowania” we wszystkich naraz kierunkach.** Tak oto bezładne działania kilkunastu ministrów w okresie półtorej dekady doprowadziły do załamania się i rozbicia podstawowych podsystemów polskiej edukacji: nie ma systemu powszechnej opieki przedszkolnej, zniszczono sieć małych szkół, powstała wraz z przez setki lat kształtującą się siecią osadniczą, zrezygnowano z funkcji opiekuńczej i wyrównawczej szkoły powszechnej, wmontowano do systemu silne mechanizmy segregacji społecznej

w szkolnictwie średnim, całkowicie utracono kontrolę nad kształceniem i doskonaleniem nauczycieli, prawie w zupełnym upadku jest przejrzysty system kształcenia robotników i techników, nie ma systemu kształcenia ustawicznego i wielokrotnego powrotu do szkoły zawodowej, przyzwolono na gwałtowny rozkwit rynku pozastandardowych form kształcenia policealnego (kolegia, państwowe szkoły zawodowe, setki kierunków licencjackich) i na ich udroźnienie od razu do magisterskich studiów uzupełniających, zdegradowano do roli towaru zarówno pracę nauczycieli akademickich, jak i dyplom studiów wyższych, zatarto granice pomiędzy dyplomami studiów pełnowartościowych i dyplomami bez pokrycia w kompetencjach.

### **Ratuj Europo!**

Jakie działania strategiczne projektowane są w *Programie Operacyjnym „Wykształcenie i Kompetencje” na lata 2007-2013*? Główny kierunek jest zakreślony ogólnikowo i na tyle uniwersalnie, że trudno zakwestionować jego oczywistość. „Cel główny strategii edukacji w Polsce to podniesienie poziomu wykształcenia społeczeństwa, czyli wyposażenie jednostek w kompetencje kluczowe zwiększające ich konkurencyjność na rynku pracy oraz przygotowania ich do aktywnego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społeczno-gospodarczym” – czytamy w projekcie POWiK. Cel ten wynika, rzecz jasna, z założeń Deklaracji Bolońskiej z 1999 roku podpisanej przez 29 państw, potwierdzonej przez Deklarację Praską z 2002 roku podpisaną przez 42 państwa i z Konwencji Berlińskiej podpisanej przez 40 rządów, a także ze Strategii Lizbońskiej z 2000 roku przyjętej przez Radę Europy, a zaakceptowanej przez ministrów edukacji i Komisję Europejską z 2002 roku o poprawie jakości i efektywności systemów oświatowych, dostępności i otwartości edukacji.

Jak już wiemy, główny cel strategiczny, mierzony stopami wzrostu skolaryzacji na poziomie wyższym, został przez Polskę osiągnięty na kilka lat przed rozpoczęciem jego europejskiej realizacji. Pozostają jednak pewne „drobiazgi”: kompetencje do skutecznego radzenia sobie na rynku pracy i w społeczeństwie obywatelskim. Służą temu trzy priorytety *Programu*. 1) Kształcenie i wychowanie jako podstawa integracji społecznej. 2) Edukacja na rzecz zatrudnienia, konkurencyjności i wzrostu. 3) Efektywne zarządzanie systemem edukacji – wysoka jakość kształcenia oraz pomoc techniczna – obsługująca te priorytety. Nietrudno zauważyć, że te trzy słuszne cele są ze sobą sprzeczne. Czy można jednocześnie działać na rzecz większej spójności i znoszenia różnic oraz na rzecz konkurencyjności? Czy można kształcenie wyższe czynić powszechnie dostępnym i masowym, a jednocześnie podnosić jego poziom? Oczywiście nie. Te cele próbują łączyć w sobie różne filozofie polityczne, ekonomiczne i społeczne, różne, sprzeczne ideologie edukacyjne.

Z tych sprzeczności europejskich polski *Program Operacyjny* wybrnął doskonale. Oto działania wskazane i opisane w obrębie poszczególnych priorytetów niewiele mają z nimi wspólnego. Są to działania wyraźnie naprawcze, terapeutyczne. I tak w obrębie priorytetu pierwszego znajdujemy takie działania: 1) wczesna pomoc, terapia i resocjalizacja; 2) programy szans edukacyjnych dla niepełnosprawnych; 3) wysoka jakość i różnorodność form opieki przedszkolnej; 4) szkoła wszystkich uczniów oraz lokalne centrum; 5) zwiększenie udziału kultury w procesie edukacji; 6) narodowy fundusz stypendialny; 7) specjalne strefy edukacyjne. Jak widać, ze środków europejskich mamy naprawić wszystko to, co udało się – jak się wydaje – ostatecznie zepsuć w okresie ostatnich 15 lat. Nawet stypendia z Unii nazywają się „Narodowym Programem Stypendialnym”. Podobnie jest z zadaniami w obrębie priorytetu drugiego. Ma on służyć odbudowie szkół prawdziwie wyższych, kształcących elity 1) rozwój szkół wyższych o znaczeniu ogólnokrajowym; 2) programy rozwijające zainteresowanie naukami ścisłymi; 3) programy szans dla uczniów i studentów szczególnie uzdolnionych), zbliżaniu kształcenia i rynku pracy, rozwijaniu ofert edukacji ustawicznej oraz otwieraniu się na wzajemną wymianę edukacyjną z zagranicą. Również priorytet trzeci zawiera szereg zadań ratunkowych: rozwój pożyczek dla studentów, modernizację kształcenia nauczycieli, wzmocnienie systemu oceny szkół wyższych, doskonalenie i rozwój kadr akademickich, optymalizacja zarządzania systemem edukacji.

Wygląda na to, że Unia i Komisja Europejska są dla nas gwarantem zbiorowego rozumu edukacyjnego i przywrócenia w nim systemowego ładu. Co więcej, rysuje się nadzieja, że Unia za ten „kapitalny remont” polskiego systemu edukacyjnego zapłaci.

### **Starczy na bułkę z masłem**

Czy jednak tak jest naprawdę? Najpierw zapytajmy, jak duże to pieniądze. W projekcie *Programu Operacyjnego „Wykształcenie i Kompetencje”*, a zatem we wniosku do Komisji Europejskiej, figuruje kwota niespełna 3,7 mld euro. Jeżeli odejmiemy od tego kilka procent uszczkniętych Polsce przez T. Blaira, to i tak pozostaje około 3,5 mld euro. Czy to dużo? Autorzy POWiK szacują, że są to wydatki na poziomie 10-15% polskiego budżetu na oświatę i szkolnictwo wyższe. Ile z tych pieniędzy dotrze do szkół, samorządów, do uczniów i studentów? W dokumencie wyliczono kilkadziesiąt komitetów i instytucji sterujących, monitorujących, ewaluujących, kontrolujących i rozliczających realizację POWiK. Według znanych mi wyliczeń obsługa takich międzynarodowych programów, niezależnie od intencji i zastrzeżeń wstępnych instytucji uruchamiających je, zagarnia około trzecią część ogółu kosztów. Jeżeli nawet dotrze do oddolnych beneficjentów te dwie trzecie środków, to na każdy rok z ośmiu lat trwania *Programu* zostanie przeciętnie po około 300 mln euro i na każdego Polaka od 3. do 24. roku życia (od przedszkola do szkoły wyższej) przypadnie po 50 euro.

To mniej więcej koszt jednej bułki z masłem i serem dla każdego ucznia i studenta przez cały rok, co już premier obiecał, jak widać, nie bez pokrycia. Oczywiście, nie każdemu trzeba zaraz dawać bułkę. Można zbudować tu i tam salę gimnastyczną, otworzyć przedszkole, dofinansować lokalne centrum kultury, kupić gimbusa, wysłać kilku studentów za granicę, uruchomić kurs języka i obsługi komputera, ufundować stypendia, dofinansować laboratorium, zakupić aparaturę dla komisji badającej jakość kształcenia itp. Tak czy inaczej, te pieniądze to – jak się wydaje – prawdziwe dobrodziejstwo dla Polski, bo pozwolą one na coś więcej, niż tylko trwanie w bezruchu, może jednak na pewne wyrównywanie zbyt wielkich różnic między regionami i rodzinami, na częściową odbudowę zrujnowanych elementów systemu edukacyjnego.

Czy jednak te nadzieje mogą dotyczyć szkolnictwa wyższego? Z dwóch powodów trzeba te nadzieje przekreślić. Po pierwsze – jest już za późno, rozkład polskiego szkolnictwa wyższego jest już faktem dokonany. Po drugie – Unia właśnie zmierza ku temu, co Polska już osiągnęła.

### **Wyprzedająca imitacja**

**Geneza.** Obserwatorzy i krytycy Procesu Bolońskiego stawiają pytania zarówno o źródła tego niespotykanego ruchu ku unifikacji systemów szkolnictwa wyższego w tak wielu krajach o różnych tradycjach, zasobach i systemowych kontekstach edukacji, jak o jego prawdziwe cele i – wreszcie – o możliwe skutki. Po przyjęciu Deklaracji Bolońskiej podczas Konwencji Berlińskiej w roku 2003 proces ten wkroczył w fazę realizacji.

W niektórych krajach spowodował on prawdziwy szok. Młodzież niemiecka przypuściła szturm na własne uniwersytety, które musiały zrezygnować z limitowania miejsc, a zaraz potem na poszukiwane kierunki studiów, na przykład na medycynę na uniwersytetach austriackich. Uczelnie te, prowadzące studia bezpłatne, musiały przyjąć po wielokroć więcej studentów niż wcześniej. Od razu stanęły na porządku dziennym pytania: kto ma ich obsłużyć dydaktycznie, kto ma się opiekować rozwojem naukowym studentów, jak ich pomieścić w salach wykładowych, a zwłaszcza w laboratoriach, gdzie im znaleźć praktyki zawodowe, jak na odpowiednim poziomie zapewnić prace na stopnie akademickie? Niektóre państwa już się wycofują z Procesu Bolońskiego. Niektóre prestiżowe uniwersytetu zawiązują stowarzyszenia i konsorcja dla ochrony ich poziomu.

O co tu chodzi? Deklaracja Bolońska zawiera szlachetne hasła: zmierzanie do stworzenia największej, konkurencyjnej gospodarki opartej na wiedzy poprzez stworzenie Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej. Pytanie podstawowe: „konkurencyjnej” wobec czego i kogo?

I tu jest początek wszystkiego. Od wielu lat największe państwa zachodniej Europy: Francja, Niemcy, Wielka Brytania i Hiszpania z zazdrością spoglądały na szkolnictwo wyższe Stanów Zjednoczonych. Bardzo wysokie wskaźniki skolaryzacji na poziomie

wyższym osiągnięte tam dzięki rozwiniętej sieci zróżnicowanych szkół wyższych: college'ów, uniwersytetów stanowych i federalnych o różnych profilach. Amerykańskie szkolnictwo wyższe od wielu lat było atrakcyjne dla młodzieży z całego świata, także z Europy, ale też z Ameryki Południowej, Azji i Afryki. Europejczycy przez wiele lat uważali amerykańskie wskaźniki skolaryzacji młodzieży w wieku 19-24 lata za sztucznie naciągane przez fikcyjne studia w college'ach, odbiegające od standardów „prawdziwych”, pełnych europejskich studiów wyższych.

Masy młodzieży europejskiej, kończącej coraz bardziej masowo szkoły licealne, napierały na bramy wyższych uczelni. Od lat sześćdziesiątych zaczęto poszerzać bez granic kierunki studiów, nie wymagających drogich inwestycji, laboratoriów, mnożyć szkoły przystępne co do poziomu, ale za to odpłatne. Aż amerykańskie doświadczenie chwyciło. Po co wszystkim pełne studia, przecież można – jak w USA – uznać za studia każde kształcenie pomaturalne.

I wreszcie pomysł dojrzał w głowach urzędników brukselskich, nawet wiadomo w których. Zrobmy masowo dostępne studia dwustopniowe, na przykład trzyletnie baka-laureackie, potem dwuletnie uzupełniające do stopnia *master*, albo, jak kto woli, do stopnia *doctore*. I tak to ruszyło. Zapomniano o tym, że w zazdrośnie naśladowanej Ameryce studia w college'u, czyli baka-laureackie są policealną kontynuacją kształcenia ogólnego, przedakademickiego, nie dają żadnych dyplomów, uprawniających do czego-kolwiek, a przede wszystkim o tym, że nie są one drożne, że nie można po czteroletnim college'u pójść na piąty rok uniwersytetu, lecz trzeba zaczynać pięcio-, sześćioletnie studia akademickie, magisterskie od początku, przy czym ukończenie określonej uczelni daje dyplom zawodowy różnej wartości w zależności od wiadomej z góry rangi tej uczel-ni oraz od miejsca w rankingu jej absolwentów.

Twórcy Procesu Bolońskiego poszli na znaczne skróty. Kontynuowanie nauki po liceum uznali nie tylko za studia wyższe, ale za pierwszy stopień pełnych studiów aka-demickich drożny wobec dwuletnich na ogół studiów uzupełniających do stopnia *master*, ludzaco podobnego fonetycznie do stopnia *magister*. Tych ludzających podobieństw było zresztą więcej. Przede wszystkim myłona jest Karta Bolońska z Deklaracją Bolońską.

Wielka Karta Uniwersytetów Europejskich, podpisana uroczyście przez rektorów w 1988 roku w trakcie obchodów 900-lecia Uniwersytetu w Bolonii, zobowiązywała do jedności badań naukowych i nauczania oraz do wolności badań naukowych, wolności uczonych do wyboru problematyki i głoszenia poglądów, ale także ich wolności od zależności politycznych i ekonomicznych. Tymczasem Proces Boloński otworzył szeroką drogę do oderwania nauczania od badań naukowych, a także i przede wszystkim wywołał eksplozję rynku edukacyjnego, komercjalizację, prywatyzację i komodyfikację kształ-cenia wyższego. Proces ten jest zarazem bezprecedensową próbą unifikacji wielkich systemów narodowej edukacji i grozi – co najgorsze – samobójstwem szkolnictwa



wyższego. Nikt, kto myśli, nie może brać poważnie trzyletniego liceum zawodowego po maturze jako studiów wyższych ani też traktować dwuletnie studia uzupełniające jako ekwiwalent dotychczasowych pięcio-, czy sześcioletnich studiów magisterskich.

**Polska wyprzedza Europę.** Zaskakujące jednak jest to, że to, co kanclerzowi Austrii, premierowi Danii, czy kanclerzom landów niemieckich spędza sen z powiek i zdaje się być problemem nie do rozwiązania, w Polsce jest od kilkunastu lat kwestią zwyczajnie i bez kłopotów intelektualnych, moralnych i finansowych rozwiązana. My już to mamy, zanim zaczął się Proces Boloński! Trudno wręcz posądzić liczącego się polskiego polityka, by widział tu jakiś trudny problem. Przecież on sam się rozwiązał, czy raczej rozwiązał go rynek.

Jak to było i jest nadal możliwe? Po roku 1989 stało się oczywiste, że wszystko, co było w PRL, musi ulec zmianie. Także prawo do prowadzenia szkół przez podmioty inne niż państwo. Równie powszechne stało się przekonanie, że warunkiem koniecznym jakiegokolwiek kariery zawodowej młodzieży jest dyplom studiów wyższych. Powstała ogromna presja społeczna na poszerzenie dostępu do liceów ogólnokształcących, jako „królewskiej drogi” do studiów i do kariery. Licea nieomal wymiotły szkolnictwo zawodowe. Setki tysięcy absolwentów szkół średnich stanęły u bram szkół wyższych. I oto Sezam otworzył się: pojawiły się dziesiątki, potem już setki zaradnych i skutecznych menedżerów oświatowych, którzy powołali wszędzie, na pniu, w każdym dużym, średnim i małym mieście wyższą uczelnię lub jej filię, oddział zamiejscowy. Zaproponowali drugą pracę i dodatkową pensję źle opłacanym profesorom i adiunktom. Ci chętnie skorzystali z takiej okazji. Zanim się obejrzel, po paru latach znaleźli się w innym świecie: mogli kupić nowy dom i samochód sobie i dzieciom, przestali pracować naukowo, bo już nikt od nich tego nie oczekiwał, zapomnieli o odnawianiu swojej wiedzy, bo kto by na to miał czas, musieli tolerować pracę bez bibliotek i ze studentami niekoniecznie bystrzymi, a potem jeszcze ich przyjąć na studia uzupełniające i obdarować magisteriami. Nawet nie zauważyli, że z niezależnych intelektualistów stali się towarem na rynku.

Nasi liczni koledzy zaglądali na Zachód i przywozili powtarzające się wieści: Europa Zachodnia zmierza w kierunku studiów dwustopniowych: najpierw zawodowych, a potem drożnych z nimi magisterskich. Deklaracja Bolońska poprzedzona była ponaddziesięcioletnimi próbami na dużą skalę.

Jak widać, teraz całe szkolnictwo zmierza ku poddaniu się regulacjom rynkowym. Ogłoszony w sierpniu 2005 roku w *Strategii edukacyjnej* zamysł powszechnie odpłatnych studiów wyższych był zwiastunem tej zmiany. Sądząc jednak po obserwowalnych i u nas skutkach, rynek nie jest najlepszym ani nawet dobrym regulatorem rozwoju szkolnictwa akademickiego. Jest skutecznym instrumentem jego deregulacji.

Dlaczego jednak Unia Europejska tak łatwo porzuciła idee Karty Bolońskiej na rzecz Deklaracji Bolońskiej? Dlaczego tak łatwo odwrócono naśladowane w tej ostatniej

doświadczenia amerykańskie (najpierw studia ogólne, akademickie, potem od początku wyższe uniwersyteckie studia zawodowe)?

### Ślad waszyngtoński

Ważną podpowiedzią jest tu studium Xaviera Bonala z Autonomicznego Uniwersytetu w Barcelonie, współzbieżne z opiniami wielu autorów, przyglądających się przemianom oświaty w skali globalnej. Zdaniem Bonala (2002) od roku 1980 Bank Światowy poprzez kredyty w ramach strukturalnych programów przystosowawczych znacząco wpływa na politykę krajów słabo rozwiniętych, na przykład w Azji, Ameryce Łacińskiej i Afryce. W ramach tzw. Umowy Waszyngtońskiej Bank Światowy, tak jak inne międzynarodowe instytucje finansowe, prowadził tę politykę, stosując dyskurs radykalnej polityki neoliberalnej, a od roku 1990 nastąpiła zmiana tego dyskursu na bardziej socjalny (walka z ubóstwem, dostępność, partnerstwo). Ale istota samej polityki nie zmieniła się. Przyniosła ona, wedle analiz Bonala, wiele negatywnych, w tym też nieodwracalnych, skutków bezpośrednich i pośrednich. Do skutków bezpośrednich należą: redukcja wydatków państwa na oświatę (w przeliczeniu na ucznia), spadek płac nauczycieli, pierwszeństwo w finansowaniu szkolnictwa powszechnego, czyli szczególnie podstawowych, prywatyzacja i *quasi*-urynkowanie oświaty pod hasłami wolnego wyboru, decentralizacja i autonomia szkół jako kluczowy mechanizm zrzekania się odpowiedzialności państwa za ich poziom. Do skutków pośrednich należą: wzrost kosztów dostępności dla rejonów ubogich i wiejskich, zmniejszenie realnych dochodów rodzin, ze względu na inwestowanie przez nie w wykształcenie dzieci, zwrócenie się klasy średniej ku nowym szkołom elitarnym, co powoduje mniejszy jej udział w finansowaniu szkolnictwa publicznego.

A zatem, idąc tym tropem, można przypuszczać, że edukacja stała się kolejnym wielkim obszarem zainteresowań dysponentów ponadnarodowych kapitałów i że może być używana nie tylko jako instrument powiększania ich dochodów, ale też jako potężny środek kształtowania mało krytycznych konsumentów, posłusznych specjalistów i odsiane na margines masy (McLaren i Farahmandpur, 2005).

*Pro domo sua.* W takim scenariuszu Europa nie staje się „najbardziej konkurencyjną gospodarką wiedzy”, lecz obszarem, w którym edukacja staje się ofiarą szczególnej globalizacji: dyplomy wyższego wykształcenia stają się jednym z wielu tanich towarów na światowym jednolitym rynku (*globalony*), na którym slogan o „gospodarce wiedzy” staje się jeszcze jedną totalną brednią (*globaloney*).

Co z tym można zrobić? Chyba najlepiej to ujął Voldemar Tomusk z Instytutu Społeczeństwa Otwartego w Budapeszcie (2004), który napisał, że współudział intelektualistów w realizacji europejskiego procesu unifikacji szkolnictwa wyższego jest socjologicznie naiwny i intelektualnie nieodpowiedzialny. W zakończeniu swojego kry-

tycznego studium przywołał słowa J. Derridy z 2001 roku: „Stawiaj opór głupstwu i walcz przeciwko nim”.

### Literatura

Bonal X.: *Plus ça change... The World Bank global education policy and post-Washington consensus*. „International Studies in Sociology of Education” 2002, nr 1.

Bourdieu P.: *The state nobility. Elite schools in the field of power*. Stanford 1996, Stanford University Press.

McLaren P., Farahmandpur R.: *Teaching against global capitalism and the new imperialism. A critical pedagogy*. Oxford 2005, Rowman and Littlefield Publ.

*Program Operacyjny „Wykształcenie i Kompetencje” na lata 2007-2013*. Warszawa, czerwiec 2005, projekt (maszynopis) udostępniony przez Ministerstwo Gospodarki).

*Program Operacyjny „Wykształcenie i Kompetencje” na lata 2007-2013*. Warszawa, wrzesień 2005, MENiS (Internet, strona główna MENiS).

*Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA. Wyniki badania 2003 w Polsce*. Warszawa 2003, MENiS.

Raven J.: *The tragic illusion: Educational testing*. New York 1991, Trillium Press.

*Strategia rozwoju edukacji na lata 2007-2013*. Warszawa 2005, MENiS (Internet, strona główna MENiS).

Tomusk V.: *Three Bolognas and pizza pie. Notes on institutionalization on European higher education system*. „International Studies in Sociology of Education” 2004, nr 1.

### To drift and to delude. The Polish educational „strategy”

The article contains a critical analysis of the agenda pursued by the Polish government and related to the strategy for the development of the educational system in 2007-2013. The analysis demonstrates that despite numerous errors and distortions found in the diagnosis of the current state of affairs in the area of education and despite the chaotic nature of the reforms implemented thus far, the agenda aims to rectify the situation and to work towards the implementation of the tasks defined by the Bologna Process and the Lisbon Strategy of the European Union. The article demonstrates that, contrary to the official discourse of ensuring equal opportunities, the strategy assumes that the Polish educational system and the European systems of education are subject to market rules, which contradicts the very essence of education, i.e. the idea of promoting maximum development of every human being.