

Andrzej Jajszczyk*

POLSKA W OBLICZU GLOBALIZACJI SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Streszczenie

W artykule przedstawiono przejawy i skutki globalizacji szkolnictwa wyższego. Omówiono problemy edukacji na poziomie wyższym w Polsce, a także przedyskutowano popularne stereotypy dotyczące krajowego szkolnictwa wszystkich szczebli, sposobów oceny dorobku naukowego czy roli wyższych uczelni. Przedstawiono propozycję organizacji systemu szkolnictwa wyższego odpowiadającego potrzebom naszego kraju w globalizującym się świecie.

Słowa kluczowe

Szkolnictwo wyższe, globalizacja, reforma system szkolnictwa wyższego.

✦

73

Wprowadzenie

Globalizacja szkolnictwa wyższego postępująca w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat jest widoczna gołym okiem. Znaczna większość liczących się publikacji ukazuje się w jednym języku, coraz więcej studentów i profesorów studiuje bądź pracuje poza swoimi krajami pochodzenia. Jednocześnie następuje ujednocianie procesu studiowania, czego wyrazem może być rosnąca dominacja anglosaskiego modelu trzystopniowych studiów wyższych.

* **Andrzej Jajszczyk** jest profesorem w Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie. Urodził się w 1952 roku w Dęblinie. Stopnie zawodowe i naukowe: magistra inżyniera, doktora i doktora honoris causa uzyskał na Politechnice Poznańskiej, odpowiednio w latach: 1974, 1979 i 1986. Tytuł profesora otrzymał w 1994 roku. Pracował przez wiele lat na Politechnice Poznańskiej, a także zagranicą, m.in. przez rok w University of Adelaide w Australii, dwa lata w Queen's University w Kanadzie i pół roku w Ecole Nationale Supérieure des Télécommunications de Bretagne we Francji. Jest autorem bądź współautorem sześciu książek, ponad 250 artykułów naukowych, a także 19 patentów w zakresie telekomunikacji, szybkich sieci telekomunikacyjnych i zarządzania sieciami. Jest wiceprezesem IEEE Communications Society, największej światowej organizacji zrzeszającej inżynierów telekomunikacji. W 2008 roku otrzymał prestiżową nagrodę Fundacji na Rzecz Nauki Polskiej.

Wspomniane wyżej procesy stanowią wielkie wyzwanie dla polskiego szkolnictwa wyższego, które musi konkurować na globalnym rynku usług edukacyjnych. Jego sukces bądź klęska mogą na dziesięciolecia zdecydować o pozycji naszego kraju w świecie. Pozycji zdefiniowanej nie tylko przez jakość absolwentów będących podstawą budowy naszego bogactwa narodowego, ale także przez nasz udział w szeroko rozumianej kulturze, rozwoju intelektualnym i społecznym.

Obecny stan polskiego szkolnictwa wyższego nie jest zadowalający. Mimo ogromnego skoku ilościowego, wyrażającego się liczbą kształconych studentów, polskie uczelnie wyższe systematycznie oddalają się od światowej czołówki. Zwraca się na to uwagę w licznych publikacjach, na przykład (Thieme 2009, Jajszczyk 2008, Żylicz, Jajszczyk 2005). Konieczność reform nie ulega na ogół wątpliwości. Burzliwe często dyskusje dotyczą ich zakresu, głębokości czy sposobu przeprowadzenia.

W artykule zostanie przedstawiony pogląd autora na zjawiska związane z globalizacją uniwersytetów, a także wpływ tych zjawisk na Polskę. Po omówieniu światowych przejawów i skutków globalizacji zostanie na tym tle dokonany krótki przegląd stanu polskiego szkolnictwa wyższego, a także zostaną przedyskutowane popularne mity na temat roli szkolnictwa i uczelni pokutujące wśród części społeczeństwa. W dalszej części pracy zostanie podjęta próba sformułowania misji szkolnictwa w globalizującym się świecie oraz pojawi się propozycja struktury oraz sposobu kształcenia dopasowanego do obecnych i przyszłych potrzeb.

74

Przejawy i skutki globalizacji

Rozwój środków łączności i systemów transportowych, powiązany z częściową liberalizacją handlu, a także zmniejszeniem ograniczeń w przemieszczaniu się osób (przynajmniej w niektórych częściach świata), doprowadziły do tego, że wizje „globalnej wioski” Marshalla McLuhana stały się rzeczywistością. Globalizacja nie mogła też ominąć szkolnictwa wyższego i nauki. Jednym z jej głównych przejawów jest zapewne postępująca dominacja języka angielskiego. Obserwujemy też rosnącą mobilność studentów i pracowników wyższych uczelni. Coraz częściej studenci wybierają uczelnie poza granicami swoich krajów, decydując się na odbycie całych studiów lub ich części za granicą. Ułatwiają to różnorodne programy wymiany studentów, a także ujednolicanie systemów studiowania, co na przykład w Europie wymusza tzw. proces boloński. Wiele uczelni podejmuje też wysiłki na rzecz wspólnego kształcenia studentów. Mobilni są również pracownicy.

Skutki globalizacji są wyraźnie widoczne. Rośnie konkurencja na rynku edukacyjnym. Wiele uczelni wyższych wkłada dużo wysiłku, a często i pieniędzy, w to, by przyciągnąć studentów z zagranicy. Części z nich chodzi po prostu o pozyskanie klientów, którzy zapełnią sale wykładowe i zapłacą czesne za studia. Ale najlepsi chcą skłonić do studiowania u siebie, szczególnie na studiach doktoranckich, najlepsze mózgi świata, co ułatwia uzyskiwanie znaczących wyników naukowych, a w perspektywie – zdobycie przez uczelnię tak ważnej renomy. Tacy studenci nie tylko nie muszą płacić czesnego, ale także mogą liczyć na korzystanie ze stypendiów. Przyciąganie studentów z zagranicy, często wspierane przez poszczególne rządy, ułatwia też propagowanie idei narodowych, na przykład własnych wizji historii, zachęca ponadto do poznawania kultury i języka, co później przekłada się niejednokrotnie na wymierne korzyści we współpracy gospodarczej czy politycznej.

Globalizacja nie omija także Polski. Szybko rośnie liczba absolwentów polskich szkół średnich wybierających studiowanie za granicą. Na przykład w ubiegłym roku tylko na uczelniach niemieckich i brytyjskich studiowało odpowiednio 14,5 i 7 tysięcy Polaków (Rychter, Rusak 2008: 44). Niepokojący jest fakt, że następuje widoczny drenaż elit. W 2007 roku studia za granicą wybrała połowa absolwentów renomowanego warszawskiego Liceum im. Stefana Batorego czy 40% absolwentów gdańskiego III Liceum Ogólnokształcącego (Rychter, Rusak 2008: 44). Oczywiście fakt studiowania Polaków na uczelniach poza naszymi granicami jest – ogólnie rzecz biorąc – pozytywny, ale musi martwić szybki wzrost liczby wyjeżdżających i zmniejszająca się liczba najlepszych absolwentów szkół średnich wybierających studia w kraju.

Rośnie, chociaż bardzo powoli, liczba studentów zagranicznych na polskich uczelniach. Motywacje są bardzo różne – od stosunkowo niskiego czesnego czy łatwości dostania się do chęci poznania kultury kraju przodków. Pojawiają się też studenci przyjeżdżający do Polski na jeden czy dwa semestry w ramach europejskich programów wymiany, takich jak „Erasmus” czy „Socrates”. Ułatwieniem jest tu wprowadzanie studiów trójstopniowych i jednolitego systemu ocen związane z procesem bolońskim, a także prowadzenie coraz większej liczby wykładów bądź całych kierunków studiów w języku angielskim. Niestety studenci wybierający polskie uczelnie rzadko reprezentują najwyższy, światowy poziom. Wynika to w dużej mierze ze słabej pozycji naszych uniwersytetów i innych uczelni w międzynarodowych rankingach placówek kształcenia wyższego. W najbardziej znanym rankingu pięciuset najlepszych uczelni świata, przygotowywanym od lat na Uniwersytecie Jiao Tong w Szanghaju, znajdują się tylko dwie polskie uczelnie, tj. Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet Warszawski, oba w czwartej

setce (Academic Ranking..., 2008). Podobnie wygląda sytuacja w innych rankingach, na przykład w przygotowywanym dla „The Times” *Higher Education Supplement* (THE – QS World..., 2008). Czołówkę tworzą uczelnie amerykańskie i brytyjskie, ale warto zwrócić uwagę na smutny fakt, że na przykład w drugim ze wspomnianych rankingów przed naszymi najlepszymi uczelniami znajduje się czternaście uczelni z Chin, pięć uczelni z Korei Południowej, cztery uczelnie z Indii, po dwie uczelnie z Brazylii, Filipin i Singapuru czy uniwersytety z Argentyny, Chile, Indonezji, Meksyku, Południowej Afryki i Tajlandii.

Problemy polskiego szkolnictwa wyższego a popularne stereotypy

Problemom szkolnictwa wyższego w Polsce poświęcono w ostatnich latach wiele miejsca w mediach, a także w szerszych i lepiej uzasadnionych metodologicznie publikacjach, na przykład (Thieme 2009, Pawłowski 2004, Jajszczyk i in. 2008, Kalisz 2008). Ich głębokość oraz często sprzeczne diagnozy i propozycje środków zaradczych nie ułatwiają rozwiązania problemów polskiego szkolnictwa. O niektórych z tych problemów wspominam poniżej.

76

Ogromny w ostatnich kilkunastu latach wzrost liczby studiujących, przy stosunkowo niewielkim zwiększeniu kadry, nie mógł się nie odbić na jakości kształcenia. Słychać powszechne narzekania na poziom wiedzy i umiejętności absolwentów, a także na rozmijanie się profilu kształcenia z oczekiwaniami rynku pracy. Coraz częściej mówi się i pisze o nadreprezentacji absolwentów kierunków humanistycznych i społecznych (Kula 2009).

Liczne problemy dotyczą również kadry akademickiej. Mimo że można znaleźć wśród niej prawdziwe perły, stanowczo zbyt duża część nauczycieli akademickich reprezentuje słaby poziom naukowy, dydaktyczny, a często i etyczny. Brakuje skutecznych sposobów eliminowania z uczelni osób słabych i leniwych, kuleje merytoryczna krytyka, a premiowane są konformizm i układność.

Niektóre słabości kadry mają charakter globalny i nie dotyczą wyłącznie Polski. Można tu wspomnieć o często obsesyjnej pogoni za pieniędzmi czy sukcesem medialnym odbywającej się kosztem prawdziwej nauki koncentrującej się na poznawaniu prawdy. Objawia się to między innymi rozmienianiem się na drobne przez realizowanie zbyt wielu projektów mających charakter utylitarny czy zbyt dużymi obciążeniami związanymi z doradztwem dla gospodarki i instytucji rządowych. Polską specjalnością jest też wieloletowość. W badaniach naukowych zbyt często opłaca się angażowanie w modne tematy badawcze

– oznacza to bowiem łatwe pozyskanie funduszy i dużą cytowalność powstających prac, ponieważ wiele osób zajmuje się w danym czasie tą samą tematyką. Innym problemem jest przyczynkowość wynikająca z punktowania za liczbę, a nie jakość publikacji (Parnas 2007).

W dyskusjach na temat edukacji i kształcenia na poziomie wyższym w Polsce pojawia się wiele stereotypów (mitów), z których część zostanie omówiona poniżej.

Mit 1. Polskie szkoły są znakomite

Chociaż ten stereotyp dotyczy szkół niższych szczebli, polemika z nim ma fundamentalne znaczenie, ponieważ absolwenci tych szkół stanowią narybek wyższych uczelni, a ich wiedza, nawyki, kultura i zachowania zasadniczo wpływają na proces kształcenia na szczeblu wyższym. Często powtarzanym argumentem, szczególnie w porównaniach ze szkołami amerykańskimi, jest to, że absolwenci naszych podstawówek, gimnazjów czy liceów mają dużo większą wiedzę na przykład z geografii czy historii niż ich zagraniczni rówieśnicy. Niestety trudno tę wiedzę zauważyć u większości studentów. Co gorsza, polska szkoła dużo słabiej niż szkoły w Stanach Zjednoczonych przygotowuje do samodzielnego rozwiązywania problemów czy korzystania z różnorodnych źródeł wiedzy. Nie wpaja też zasad uczciwości wiążących się na przykład z zakazem ściągania czy nakazem samodzielnej pracy.

Dramatycznie słabe jest przygotowanie polskich uczniów w obszarach praktycznych zastosowań matematyki, podstawach ekonomii czy umiejętności szybkiego pisania z użyciem klawiatury komputerowej. Czego zresztą wymagać od uczniów, gdy przytłaczająca większość nauczycieli przedmiotu „podstawy przedsiębiorczości” nie potrafi wskazać najkorzystniejszej lokaty bankowej, obliczyć podatków ani wysokości przyszłej emerytury, jak wykazały testy przeprowadzone ostatnio w liceach przez Narodowy Bank Polski (Skowrońska, Szpunar 2009).

Mit 2. Matematyka nie jest potrzebna studentom kierunków humanistycznych, społecznych i artystycznych

Decyzja o przywróceniu od 2010 roku obowiązkowej matury z matematyki dla wszystkich uczniów wywołała falę narzekań i protestów. Argumentuje się, że jest to wiedza nieprzydatna dla przyszłych polonistów, prawników czy historyków. Nic bardziej błędnego! Matematyka uczy logicznego i abstrakcyjnego myślenia, wyrabia wyobraźnię i systematyczność, uczy zwięzłego i przejrzystego wyrażania myśli. Jest poza tym narzędziem umożliwiającym normalne funkcjonowanie we współ-

czesnym świecie pełnym skomplikowanej techniki, a także pozwala zrozumieć podstawowe procesy ekonomiczne, co ułatwia także rozumne wybory polityczne. W matematyce jest wewnętrzne piękno i harmonia, które same w sobie są elementem szeroko rozumianej kultury. Tak jak oczekujemy, że współczesny inteligent będzie posiadał podstawową znajomości historii czy literatury, tak też powinniśmy wymagać od niego rozumienia podstawowych pojęć algebry czy geometrii.

Mit 3. Istnieją dyscypliny, których nie można oceniać globalnie

Próby wprowadzania ocen parametrycznych do dyscyplin naukowych innych niż nauki techniczne i ściśle napotykać w naszym kraju zdecydowany opór, szczególnie gdy oceny te mają brać pod uwagę publikacje i cytowania w renomowanych czasopismach zagranicznych i materiałach najlepszych konferencji międzynarodowych. Używa się różnych argumentów, od twierdzeń, że w wielu dyscyplinach nie istnieją czasopisma z uznanym współczynnikiem oddziaływania (*impact factor*), przez twierdzenia, że krajowe czasopisma są znakomite w danym obszarze nauki, argumenty, że naukowcy innych krajów też tak postępują, aż po uzasadnienia odnoszące się do patriotyzmu i tożsamości narodowej. Większość tych argumentów nie wytrzymuje konfrontacji z rzeczywistością. Poza łatwymi do zdefiniowania wyjątkami (na przykład niektóre zagadnienia literatury polskiej, językoznawstwa, obszary filozofii silnie związane z językiem czy wąskie obszary etnologii), nauki, również społeczne, mają charakter globalny. Nie mogę zrozumieć, dlaczego w pewnej rozprawie habilitacyjnej z pedagogiki w obszernym spisie literatury znalazłem tylko dwie pozycje spoza naszego kraju (polskie tłumaczenia prac Antona Makarenki). Czyżby pedagogiką nie zajmowano się naukowo poza Polską?

Problem dotyczy też publikowania polskich prac naukowych w języku angielskim. Czy nam się to podoba, czy nie, liczenie na to, że ktoś na świecie będzie czytał czy tłumaczył nasze prace naukowe napisane po polsku (choć i takie wyjątki się zdarzają), jest naiwne. Nie pokażemy naszych wyników, nie skonfrontujemy ich z rezultatami uzyskanymi poza Polską, nie będziemy w stanie propagować naszych wizji i poglądów i nie będziemy mieli wpływu na rozwój nauki światowej bez publikowania znaczącej części naszych prac w międzynarodowym języku nauki, jakim jest język angielski. Jest na przykład zawstydzające, że prawie absolutną wyłączność na propagowanie polskiej historii na świecie ma historyk z Wielkiej Brytanii. Zamknięcie polskich nauk społecznych i humanistycznych ma swoje konkretne skutki. Na przykład w ostatnim prestiżowym konkursie grantowym European

Research Council w grupie tematycznej obejmującej te właśnie nauki na 404 nadesłane wnioski przyznano 44 granty. Większość z nich otrzymali naukowcy ze starej Unii, lecz w gronie wyróżnionych znaleźli się też historycy z Bułgarii i Węgier. Niestety grantu ERC nie zdobył żaden humanista z Polski (Życzkowski 2009).

Mit 4. Dowodem na to, że polskie uczelnie kształcą świetnych specjalistów, jest zatrudnianie ich przez zachodnie firmy

Gazety codzienne i popularne tygodniki pełne są informacji o znanych światowych firmach otwierających swoje oddziały w Polsce. Podobno jest to dowód na znakomitą jakość absolwentów naszych uczelni wyższych. Gdy jednak przyjrzymy się dokładniej rodzajom prac wykonywanych w tych oddziałach, zauważymy, że w większości wypadków absolwenci naszych czołowych uniwersytetów, uczelni technicznych czy ekonomicznych wykonują nieskomplikowane prace księgowo, zajmują się zdalną obsługą klientów w tzw. *call centers* czy prostym kodowaniem przy tworzeniu oprogramowania. Czyli wykonują prace zarezerwowane w krajach najbardziej rozwiniętych dla absolwentów szkół pomaturalnych czy różnych kursów. Prawdziwych centrów badawczych jest jak na lekarstwo, a i tak większość z nich to niewielkie zespoły, których zadaniem jest raczej pośredniczenie w sprzedaży produktów i usług firm macierzystych niż autentyczna praca naukowa.

79

Mit 5. Uczelnie powinny bezpośrednio służyć gospodarce

Często słyszy się postulaty, że głównym celem uniwersytetów powinno być kształcenie specjalistów potrzebnych gospodarce, a one same muszą być centrami innowacyjności realizującymi wielkie projekty wspierające potrzeby kraju. Te utylitarne argumenty całkowicie wypaczają właściwą rolę uniwersytetu, który był i nadal powinien być miejscem poszukiwania prawdy i zgłębiania wiedzy oraz kształtowania młodych ludzi w duchu rozumienia złożoności świata, a także środowiskiem, z którego niezależni naukowcy służą społeczeństwu przez dzielenie się swą wiedzą i doświadczeniem. Za innowacyjność odpowiadają firmy na styku z rynkiem, a czynna rola uniwersytetów w tym obszarze może być tylko bardzo niewielka (Boulton, Lucas 2008).

Mit 6. Polskie uczelnie kształcą zbyt mało inżynierów

W związku z wcześniejszym mitem dotyczącym roli uniwersytetów pisze się często, że polskie uczelnie kształcą zbyt mało inżynierów, a za-

miast tego „produkują” zbyt wielu niepotrzebnych nikomu „humanistów”. Niestety za tymi głosami idą konkretne działania w postaci znacznego dofinansowania tzw. kierunków zamawianych, których dobór jest raczej wyrazem siły poszczególnych akademickich *lobbies* niż rzeczywistych potrzeb. W mediach i na forach internetowych coraz częściej słyszy się, że państwo powinno zmniejszyć finansowanie kierunków określanych jako nieprzydatne, w tym filozofii, historii czy studiów literaturoznawczych.

W rzeczywistości zapotrzebowanie na prawdziwych inżynierów, czyli specjalistów kreujących nowe rozwiązania techniczne, jest w Polsce stosunkowo niewielkie. Jak już wspomniano wcześniej, wiele firm tak naprawdę potrzebuje osób o dużo węższych i bardziej standardowych umiejętnościach, jak na przykład koderzy oprogramowania, a inżynierów zatrudnia dlatego, że brakuje osób o tym węższym przygotowaniu. Nawet w skali światowej można zaobserwować znaczącą koncentrację ośrodków, w których projektuje się nową technikę. Na przykład jeszcze trzydzieści lat temu każda szanująca się uczelnia techniczna kształciła specjalistów w dziedzinie projektowania układów scalonych. Dziś zapotrzebowanie na takich specjalistów wynosi kilkadziesiąt osób rocznie w skali świata! Podobnie jest w wielu innych dyscyplinach, w tym w telekomunikacji (czyli nauce o projektowaniu węzłów sieci telekomunikacyjnych), którą sam zajmowałem się naukowo przez wiele lat.

80

Innym problemem jest zbyt duża liczba kierunków i specjalności na studiach technicznych. Przy bardzo szybko zmieniającej się technice często kształcimy specjalistów o wiedzy niedopasowanej do aktualnych potrzeb, a jednocześnie słabo przygotowanych do samodzielnego rozwiązywania nowych problemów.

Misja i organizacja szkolnictwa wyższego w globalizującym się świecie

Warunkiem sukcesu kształcenia na poziomie wyższym jest odpowiednio przygotowanie młodzieży w szkołach niższych szczebli. Słabość tych ostatnich jest wymieniana jako główna przyczyna kryzysu, na przykład uniwersytetów niemieckich (Baker, Lenhardt 2008). Nie jest celem tego artykułu omawianie kształcenia na szczeblu szkół podstawowych, gimnazjów czy liceów. Zwrócę jedynie uwagę na te elementy, które mają zasadniczy wpływ na kształtowanie przyszłych studentów.

W swojej praktyce dydaktycznej zauważam, że wielu studentów, renomowanej bądź co bądź uczelni, ma zasadnicze problemy z przejrzystym formułowaniem i zapisaniem myśli. Wcześniej wspomniano już o słabej znajomości matematyki i kiepskiej kreatywności. Do tego

dochodzi nieumiejętność uczenia się i brak odpowiednich standardów etycznych (Gromkowska-Melosik 2007). Słabo jest też ze znajomością języków obcych. Duża część młodzieży nie umie szybko pisać, korzystając z klawiatury komputerowej, co obecnie jest tak ważną umiejętnością jak kiedyś kaligrafia. Nie bez znaczenia powinny być też umiejętności korzystania ze współczesnych narzędzi informatycznych, w tym wyszukiwania i porządkowania informacji. Nauka historii czy literatury powinna raczej rozbudzać zainteresowanie tymi obszarami, w tym zachęcać do czytania, a nie stanowić nudny kanon dat, osób i lektur. Na te właśnie aspekty powinno się zwrócić uwagę przy reformowaniu szkół niższych szczebli.

Za niewłaściwe uważam nadmierne profilowanie klas w liceach. Zbyt często nieukształtowana jeszcze młodzież musi podejmować decyzje, które ważą potem na całym życiu. Klasy profilowane powinny być raczej wyjątkiem niż regułą. Egzamin maturalny powinien być identyczny dla wszystkich i obejmować obowiązkowe testy z języka polskiego, matematyki i języka obcego. Należy ostatecznie zlikwidować technika, a nawet szkoły zawodowe. Nauka zawodu powinna odbywać się w szkołach pomaturalnych.

Celem kształcenia na poziomie wyższym powinno być rozwijanie osobowości młodych ludzi, pobudzanie ich kreatywności, rozszerzanie horyzontów i wyposażenie ich w wiedzę pozwalającą na rozumne funkcjonowanie w złożonym świecie, umożliwiającą szybkie przystosowywanie się do nowych, trudnych do przewidzenia warunków, w tym być może nawet wielokrotną w ciągu życia zmianę zawodu. Studenci powinni na uczelni opanować sztukę myślenia pozwalającą na rozwiązywanie problemów z użyciem właściwie dobranych środków i argumentów. Uniwersytet powinien być miejscem przygody poznawczej, spotkań z rówieśnikami i kształtowania charakterów. Dopiero wtórnym celem powinno być opanowanie konkretnej wiedzy.

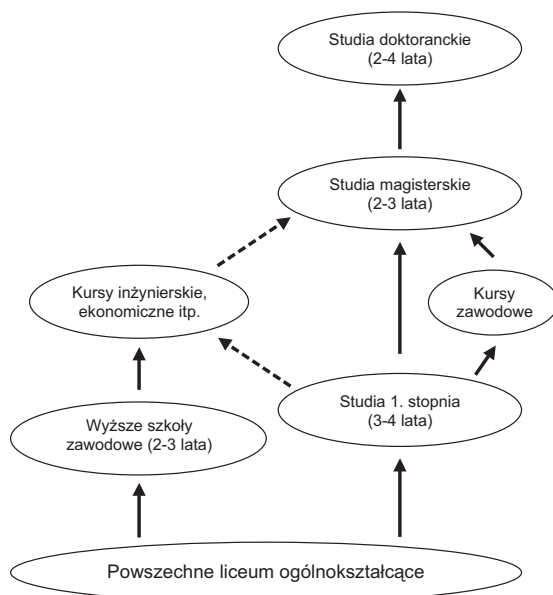
Struktura kształcenia na poziomie wyższym mogłaby, moim zdaniem, wyglądać tak, jak to przedstawiono na rysunku 1. Strzałki narysowane liniami ciągłymi oznaczają podstawowe drogi przejścia między poszczególnymi etapami, strzałki przerywane odpowiadają sytuacjom rzadszym. Bardzo ważne jest też wypełnienie poszczególnych bloków właściwą treścią. Cechą systemu jest jego duża elastyczność, przejawiająca się m.in. w wielości ścieżek kariery, ułatwiających dostosowanie swoich kwalifikacji do szybko zmieniającego się świata, a także aktualnego poziomu aspiracji i możliwości studentów. Ważne jest też to, że struktura jest zgodna z wymaganiami procesu bolońskiego.

Absolwenci liceów mieliby do wyboru dwie alternatywne ścieżki – studia pierwszego stopnia bądź studia zawodowe. Należy podkreślić,

że frustracja młodzieży studiującej, w szczególności na politechnikach czy w akademiach ekonomicznych, w dużej mierze bierze się stąd, że oczekuje ona szybkiego i sprawnego przygotowania do zawodu, na przykład programisty czy księgowego, i jako zupełnie niepotrzebne traktuje przedmioty inne niż ściśle zawodowe. Dla takich właśnie osób są przeznaczone uczelnie profesjonalnie przygotowujące do zawodu. Na przykład w Kanadzie, gdzie współczynnik skolaryzacji pomaturalnej w grupie wiekowej od 18 do 21 lat wynosi aż 80%, tylko 19% młodzieży rozpoczyna studia na uniwersytetach, pozostali wybierają uczelnie zawodowe (Konsztowicz 2009).

Większość absolwentów opuszczających omawiane uczelnie podejmowałyby pracę zawodową, ale dla chętnych istniałaby możliwość pogłębiania i uaktualniania wiedzy na różnorodnych kursach, z których część, po zdaniu odpowiednich egzaminów, mogłaby dawać na przykład uprawnienia inżynierskie.

Rys. 1. Proponowana struktura kształcenia na poziomie wyższym



Źródło: opracowanie własne.

Pierwszym etapem kształcenia na poziomie uniwersyteckim byłyby trzyletnie studia licencjackie bądź inżynierskie, w wyjątkowych wy-

padkach rozciągające się na cztery lata. Studia te różniłyby się zdecydowanie od tego, z czym mamy do czynienia obecnie. Nacisk byłby położony na przedmioty rozwijające osobowość studentów i umiejętność logicznego myślenia. Studenci mogliby w dużej mierze kształtować swój program studiów, swobodnie dobierając przedmioty (z bardzo podstawowym minimum programowym). W ich doborze mogliby korzystać z rad tutorów, podobnie jak to jest w systemie anglosaskim. Kierunki studiów, łącznie z inżynierskimi, byłyby nieliczne, stosunkowo szerokie i w wielu wypadkach określane dopiero, na przykład, po trzecim semestrze. Uczelnie mogłyby swobodnie kształtować rodzaje i liczbę oferowanych przedmiotów. Ułatwiłoby to dopasowywanie programów do potrzeb regionalnych, szczególnie w uczelniach przygotowujących do zawodu, a także zwiększyło prawdopodobieństwo tego, że przynajmniej część absolwentów szkół wyższych miałaby właściwe przygotowanie do zmierzenia się z szybko zmieniającym się światem (pozostali musieliby korzystać z kursów w ramach programów kształcenia ustawicznego). Wiara w to, że akurat szczegółowe ministerialne programy studiów będą trafione, nie jest specjalnie uzasadniona.

Na studia magisterskie byłoby przyjmowani kandydaci pragnący pogłębić swoją wiedzę. W tym wypadku kształcenie byłoby bardziej specjalistyczne, a praca magisterska miałaby charakter pracy naukowej. W zasadzie studia na tym szczeblu powinny trwać dwa lata, ale na przykład w wypadku studiów medycznych mogłyby trwać dłużej. W tym ostatnim wypadku można sobie wyobrazić, że przyszły lekarz na studiach pierwszego stopnia poznaje przedmioty podstawowe, jak biologię czy chemię, a właściwe przedmioty medyczne pojawiają się dopiero na stopniu drugim. Byłoby bardzo pożądanym, aby znaczna część zajęć na studiach magisterskich była prowadzona w języku angielskim (dotyczy to także takich przedmiotów, jak literatura polska, historia czy prawo). Umożliwiłoby to międzynarodową wymianę studentów i przygotowało polskich absolwentów do pracy w globalizującym się świecie.

Studia doktoranckie miałyby charakter pracy badawczej, z minimalnym programem formalnych przedmiotów. Niektóre uczelnie mogłyby integrować studia magisterskie ze studiami doktoranckimi.

Zakończenie

Realizacja celów, o których mówi się w artykule, nie będzie łatwa. Alternatywą jest jednak degradacja intelektualna Polski, odpływ jednostek najbardziej twórczych i sprowadzenie naszego kraju do roli dostawcy stosunkowo taniej siły roboczej. Wzrost konkurencji między

uczelniami w skali globalnej może spowodować nawet, że literaturę polską najlepiej będzie studiować w Paryżu, historię naszego kraju w Berlinie, a geografę Polski w Wiedniu.

Bibliografia

- Academic Ranking of World Universities* (2008) [online], [http://www.arwu.org/rank2008/Top500_EN\(by%20rank\).pdf](http://www.arwu.org/rank2008/Top500_EN(by%20rank).pdf) [3 maja 2009].
- Baker, David P., Lenhardt, Gero (2008), *The Institutional Crisis of the German Research University*, „Higher Education Policy”, 21, s. 49-64.
- Boulton, Geoffrey, Lucas, Colin (2008), *What Are Universities for?*, Leuven: League of European Research Universities LERU.
- Gromkowska-Melosik, Agnieszka (2007), *Ściagi, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jajszczyk, Andrzej (2008), *Siedem grzechów głównych szkolnictwa wyższego w Polsce*, „INFOS. Biuro Analiz Sejmowych”, 9, s. 1-4.
- Jajszczyk, Andrzej, Kaczmarek, Leszek, Zdzisław, Życzkowski, Karol (2008), *Jaka reforma nauki i szkół wyższych?*, Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową.
- Kalisz, Józef (2008), *Jak polepszyć stan polskiej nauki i szkolnictwa wyższego* [online], <http://kali24.nazwa.pl/nauka.html> [4 maja 2009].
- Konsztowicz, Krzysztof J. (2009), *Kraj dla nauki czy nauka dla kraju?*, „Studio Opinii” [online], <http://alfaomega.webnode.com/news/krzysztof-j-konsztowicz-kraj-dla-nauki-czy-nauka-dla-kraju/> [4 maja 2009].
- Kula, Magdalena (2009), *Kierunki inżynierskie wracają do las*, „Polska. The Times” [online], <http://www.polskatimes.pl/fakty/edukacja/103516,kierunki-inzynierskie-wracaja-do-lask,id,t.html> [3 maja 2009].
- Parnas, David Lorge (2007), *Stop the Numbers Game. Counting Papers Slows the Rate of Scientific Progress*, „Communications of the ACM”, 11 (50), s. 19-21.
- Pawłowski, Krzysztof (2004), *Spółczesność wiedzy – szansa dla Polski*, Kraków: Znak.
- Rychter, Magdalena, Rusak, Paweł (2008), *Prymusi eksportowi*, „Wprost”, 15, s. 44.
- Skowrońska, Małgorzata, Szpunar, Olga (2009), *Szkolna przedsiębiorczość poszła w las*, „Gazeta Wyborcza” (Kraków), 26.03.2009, s. 2.
- THE – QS World University Rankings (2008) [online], http://www.topuniversities.com/university_rankings/results/2008/overall_rankings/fullranking/ [3 maja 2009].
- Thieme, Jerzy K. (2009), *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku. Polska, Europa, USA*, Warszawa: Engram.
- Życzkowski, Karol (2009), *Czy naukowcy z Polski mają szansę na granty European Research Council?*, „Forum Akademickie”, 4, s. 22-26.
- Żylicz, Maciej, Jajszczyk, Andrzej (2005), *Polityka naukowa państwa – głos w dyskusji*, [w:] *Między nauką a gospodarką – kontynuacja czy reforma*, Niebieskie Księgi Polskiego Forum Strategii Lizbońskiej, 18, sierpień, s. 107-122.



Andrzej Jajszczyk is professor at AGH University of Science and Technology in Krakow, Poland. He received his M.S., Ph.D., and Dr. Hab. degrees from Poznań University of Technology in 1974, 1979 and 1986, respectively. He spent a year at the University of Adelaide in Australia, two years at Queen's University in Kingston, Ontario, Canada, and half a year at École Nationale Supérieure des Télécommunications de Bretagne in France. He is the author or co-author of six books and more than 250 papers, as well as 19 patents in the areas of telecommunications switching, high-speed networking, and network management. He is Vice-President of IEEE Communications Society, the largest world-wide professional organization of telecommunications engineers. In 2008 he was a recipient of the prestigious Foundation for Polish Science Prize.

Abstract

Poland in the Face of the Globalisation of Higher Education

The symptoms and consequences of the globalisation of higher education are presented. The tertiary education problems in Poland are covered, as well as popular stereotypes concerning national education on all levels, approaches to evaluation of academic achievement, and roles played by universities were discussed. A concept of the organisation of the higher education system in Poland, reflecting its needs in the global world, was proposed.

85

Keywords

Higher education, globalisation, higher education reform.