

dr Tadeusz Kowalewski

Katedra Marketingu i Przedsiębiorczości
Politechnika Białostocka

Potrzeba zmiany paradygmatu kształcenia wobec kryzysu edukacji

WPROWADZENIE

Rozpatrując zjawisko kryzysu w skali mikro, w aspekcie indywidualnych doświadczeń można zauważyć jego pejoratywne konotacje, gdyż wiąże się ono z pesymizmem i odczuwaniem jakichś dramatów i bolesnych doświadczeń. Już sama myśl o kryzysie rodzi w człowieku potrzebę ucieczki częstokroć poddając się panicznym odruchom. Jest to na tyle silne uczucie, gdyż w czasie kryzysu świat wartości ulega zmianie i powstają nowe wartości określające system decyzji człowieka. Powstaje nowa hierarchia wartości, którą człowiek przyjmuje i w oparciu o nią podejmuje jakąś decyzję, która może jednoczyć w sobie coś, co jest równocześnie zaangażowaniem niebezpieczeństwa i szansą oraz nową możliwością na przyszłość.

Natomiast kryzys w wymiarze makro, gdzie przedmiotem tego zjawiska są pewne instytucje bądź procesy życia publicznego nie zawsze wywołuje racjonalne decyzje, które powinny przeciwdziałać niebezpieczeństwom i stwarzać nowe możliwości na przyszłość, tak jak ma to miejsce w wymiarze indywidualnego postępowania. Kryzys może prowadzić do poszukiwania konstruktywnych rozwiązań, do których powinny dopasować się instytucje życia publicznego. Jednak na ile uwaga uczestników zmian skupi się tylko na krytyce, na tyle kryzys może się pogłębiać prowadząc do nierówności społecznych, które mogą uniemożliwić budowanie bądź modernizację procesów społecznych sprzyjających spójności społecznej. Jednym z kluczowych procesów społecznych jest edukacja, która jest elementem dynamicznym i podlegającym zmianom. Kryzys edukacji może być czynnikiem destrukcyjnie wpływającym na życie społeczne bądź może stać się impulsem do rozwoju społecznego. Zrozumienie kryzysu edukacji należy jednak rozpocząć od zrozumienia istoty kryzysu.

ISTOTA KRYZYSU

Samo pojęcie „kryzysu” wywodzące się z greckiego rzeczownika *krisis* oznacza wybór, sąd, rozstrzygnięcie, rozsądzenie, oddzielenie, decydowanie, zmaganie się, wręcz walkę, w której konieczne jest działanie pod presją czasu. Kryzys pro-

wadzić może do stanu zapaści duchowej człowieka związanego z utratą rozumienia świata i siebie samego. Dokonuje się swoiste zawieszenie sądów i złamanie się kultury czynu [Słownik..., 1960, s. 716–717; Kiereś, 2005, s. 95]. Słowo to posiada inne jeszcze konotacje i oznaczać może m.in. przesilenie, punkt zwrotny, wstrząs, przełom. Kryzys posiada takie cechy, jak: nagłość, urazowość i subiektywne konsekwencje urazu w postaci przeżyć negatywnych itp. Tak więc kryzys oznacza moment przełomu, rozstrzygający, punkt zwrotny. Kryzys w znaczeniu ogólnym jest interpretowany jako punkt zwrotny w biegu zdarzeń, po których następuje zmiana [Nizard, 1998, s. 18]. Najczęściej z pojawieniem się tego momentu wiąże się wystąpienie trudnej sytuacji uniemożliwiającej normalne funkcjonowanie. Kryzys powoduje zagrożenie utraty nie tylko rozumienia świata, ale i własnej tożsamości.

Kryzys odnosi się do niemalże wszystkich aspektów życia człowieka i społeczeństwa. Przy bliższym określeniu tego terminu i osadzeniu go w konkretnej przestrzeni czasu i miejsca możemy precyzyjnie opisać jego charakter przez pryzmat różnych dyscyplin naukowych. Według filozofa E. Husserla przyczyny kryzysu jako zjawiska czasowego i pozornie faktycznego można zaobserwować w próbach logicyzacji i psychologizacji filozofii. Natomiast E. Gilson dostrzegał je w redukowaniu filozofii do nauk szczegółowych, błędzie ujmowania *pars pro toto* lub sprowadzeniu rzeczywistości do jednego z jej aspektów czy elementów. Z kolei francuski filozof J. Maritain zwrócił uwagę, że nawet błędy w filozoficznej refleksji mogą pełnić rolę pozytywną, zmuszając do ponownej, bardziej pełnej obiektywnej analizy problemów. Do kryzysu w filozofii należą kryzys idei człowieka jako osoby i kryzys poprawnej idei Boga. I tak, można zauważyć w dziedzinie antropologii filozoficznej kryzys, który przejawia się przede wszystkim w odejściu od personalistycznej koncepcji człowieka na rzecz ujęć opisowo redukcjonistycznych. Z jednej strony depersonalizacja i z drugiej strony naturalizacja koncepcji człowieka przejawia się w różnych koncepcjach filozoficznych. Możemy tu wymienić kilka charakterystycznych koncepcji takich jak: XVIII-wieczny materializm mechanistyczny, XIX-wieczny materializm dialektyczny marksizmu, XX-wieczny antypersonalizm freudyzmu oraz postmodernizm, a także egocentryczny indywidualizm i liberalizm. Przyczyną kryzysu filozofii zachodniej był również trend naturalizmu światopoglądowego, którego kolejnymi etapami były: deizm, panteizm i ateizm. A zatem rezygnacja z personalizmu i osobowo-transcendentnego Boga to istotne źródła kryzysu filozofii zachodniej [Kowalczyk, 2003, s. 1426–1427]. Reasumując podejście filozoficzne do kryzysu należy podkreślić, iż kryzys rozumiany jest jako zjawisko czasowo pozorne (G.W.F. Hegel), pochodne alienacji ekonomicznej (marksizm) lub jako konieczny etap rozwoju (O. Spengler, F. Brentano, N. Hartmann, E. Gilson).

Gdy weźmiemy pod uwagę nauki społeczne przy rozpatrywaniu zjawiska kryzysu, wyróżniamy wówczas między innymi kryzys: cywilizacyjny, polityczny,

religijny, moralny, psychologiczny, społeczny, rządowy, kryzys państwa, kryzys wartości, ekonomiczny czy międzynarodowy. Szeroko pojęty kryzys społeczno-gospodarczy jest zjawiskiem, które charakteryzuje się okresowym spadkiem aktywności gospodarczej w skali kraju, regionu lub świata. Do głównych przyczyn tego rodzaju kryzysu należą m.in.: wojny, rewolucje, kataklizmy, nieurodzaje, wzrost cen surowców energetycznych, krachy giełdowe czy nieadekwatna polityka w sferze finansów publicznych. Do środków przewyżczenia kryzysu w tej dziedzinie należy zwłaszcza czas oraz racjonalny program antykryzysowy rządu.

Na uwagę zasługuje psychologiczne stanowisko wobec kryzysu, którym określa się stan zachwianej równowagi psychicznej osoby lub grupy społecznej powstający na skutek silnie stresujących wydarzeń. Kryzys powodujący załamanie się mechanizmów adaptacyjno-obronnych prowadzić może do osłabienia lub utraty własnej tożsamości lub do wypracowania nowego stylu adaptacji. Mimo iż kryzys wiąże się z przeważnie z cierpieniem, to otwiera jednak nowe możliwości rozwojowe, wymaga bowiem podejmowania znaczących decyzji życiowych, przyczynia się do wypracowania nowego stylu adaptacji, uzyskania większej odporności psychicznej i refleksyjności [Oleś, 2003, s. 1430–1432; Zimbardo, 2001, s. 191].

Natomiast zjawisko kryzysu pojawiające się w religii dotyczy wartości religijnych lub moralnych i objawia się poprzez kwestionowanie zasadności przekonań religijnych. Może też powodować odchodzenie od wiary religijnej. W obu przypadkach często ma miejsce wyrzeczenie się praktyk i wartości religijnych, zmiana światopoglądu, a także konieczność nowego uzasadniania moralnych przekonań [Oleś, 2003, s. 1427–1428]. Problematyka kryzysu rozważana jest także na gruncie katolickiej nauki społecznej, gdzie zwraca się uwagę przede wszystkim na kryzys zadłużeniowy (papież Jan XXIII, Paweł VI, Jan Paweł II), rozbrojeniowy (Jan Paweł II), ekologiczny (F. König), mieszkaniowy oraz kryzys kultury (Jan Paweł II) [Mesjasz, 2004, s. 607–613; *Słownik...* 1993, s. 45–46].

Specjaliści od zarządzania stwierdzili zaś, że kryzys może oznaczać sytuację, która stanowi duże zagrożenie dla organizacji jako całości. To stan, w którym wskutek skumulowania się różnych trudności zagrożona zostaje realizacja podstawowych funkcji przedsiębiorstwa, przy jednoczesnym ograniczeniu zdolności organizacyjnych do zlikwidowania zaistniałej sytuacji. Sytuacja, w której istnieje zagrożenie dla podstawowych wartości, interesów oraz celów instytucji, a także grup społecznych dotyczyć może również sytuacji, w których zagrożone są prawa i swobody obywateli, ich życie i mienie. Kryzys jest też traktowany jako punkt zwrotny do zmiany na lepsze lub gorsze i jest to także chwila, gdy decyduje się czy dana sprawa lub działanie, będzie postępować dalej, ulegnie modyfikacji czy też zostanie zakończone. Kryzys to także stan cierpienia z towarzyszącymi uczuciami zagrożenia i lęku, przeżywanymi w związku z kryzysowymi zdarzeniami [*Globalny...*, 2009, s. 139–141].

KRYZYS EDUKACJI AMERYKAŃSKIEJ

Wśród dziedzin narażonych na kryzys znajduje się również edukacja. Zdaniem wielu innych intelektualistów amerykańskich i europejskich takim kryzysem została dotknięta edukacja w Stanach Zjednoczonych, jak i w Europie.

Rozważania na temat złego stanu amerykańskiej edukacji podejmowało wielu badaczy edukacji takich jak np.: A. Bloom, T. Sowell, T.S. Eliot, M.J. Adler, Martha C. Nussbaum. Poglądem podzielanym przez wielu z nich jest fakt, że kryzys dotyczy zarówno sfery nauczania, jak i wychowania oraz dotyczy także nauki, sposobu jej uprawiania, kierunków badań, interdyscyplinarnej współpracy. Czołowym krytykiem amerykańskiej edukacji był A. Bloom. S. Bellow (autor wstępu do książki A. Blooma *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*) próbując zwięźle przedstawić główną ideę A. Blooma napisał: „W społeczeństwie rządzonym przez opinię publiczną uniwersytet miał być enklawą intelektualnej wolności, gdzie bez żadnych ograniczeń badałoby się najróżniejsze punkty widzenia. Swobodę tę świat nauki otrzymał w darze od liberalnej demokracji. Jednakże godząc się na aktywną rolę w społeczeństwie, na zaangażowanie w jego sprawy, uniwersytet został wciągnięty w wir «problemów społecznych». Uczni robią karierę i pieniądze, zajmują się kwestiami zdrowia, płci, rasy, wojny, uniwersytet zaś stał się hurtownią pojęć, w której zaopatruje się społeczeństwo, często ze zgubnymi dla siebie skutkami. Wszelkie reformy, których celem byłaby poprawa wykształcenia ogólnego studentów, postawiłyby uniwersytet w stan konfliktu z całym krajem. Są więc nie do pomyślenia. W rezultacie ludzie «wewnątrz» uniwersytetu coraz mniej się różnią w swych dążeniach i motywacjach od ludzi «z zewnątrz»” [Bellow, 1997, s. 16–17].

Współczesne postrzeganie dzisiejszego uniwersytetu jako „hurtowni pojęć” powoduje egalitaryzm współczesnych studentów, którzy rozpoczynając swoje studia nie pragną przeżyć intelektualnych, lecz przychodzą po to, aby skończyć krótkie kursy przygotowujące do zawodu, dające pozycje w życiu, nie czynią wysiłku w celu ukształtowania własnego intelektu [Kobylarek, 2002, s. 95].

Podstawowym atrybutem kryzysu nauki jest rozbitcie struktur uniwersytetu amerykańskiego na autonomiczne wydziały. Do historii odszedł dawny model organizacyjny, w którym każdy wydział był częścią większej całości. Poszczególne jednostki struktury uniwersyteckiej domagając się własnych praw i uznania autorskich priorytetów nauczania czasami toczą ze sobą walki wzajemnie osłabiając poszczególne części struktury, jakimi są samodzielne wydziały, jak i osłabiając całość uniwersytetu na wymagającym rynku edukacyjnym. Potrzeba współdziałania jest potrzebna i w istotny sposób wzmacnia kondycję i tożsamość uniwersytetu o czym może świadczyć następująca wypowiedź M.A. Krąpcza: „Wobec ogromnego rozwoju nauki i pochodnej od niej, współczesnej cywilizacji naukowo-technicznej, sam człowiek staje się problemem najważniejszym. Zagadnienia

ludzkiego bytu, jego struktury, jego przeznaczenia i sensu życia, jego istotnie ludzkich wytworów i całego kontekstu kulturowego, postulują rozwój całego szeregu dziedzin poznania naukowego. Jest to możliwe jedynie w należycie zorganizowanych uniwersytetach katolickich, w których teologia, filozofia, psychologia, socjologia, prawo, nauki humanistyczne o profilu filologicznym i historycznym wspólnie pozwalają zintegrować obraz człowieka i wyjaśnić «ludzki fenomen». Ten szeroki humanistyczny wachlarz zainteresowań stwarza atmosferę wyculającą profesorów i studentów na problematykę człowieka” [Krapiec, 1982, s. 342].

Na uniwersytetach pogłębiła się daleko idąca specjalizacja. Wobec tego pojawiła się w nauce pokusa jednostronności interpretacyjnej, posiadająca swe niebagatelne znaczenie w sferze światopoglądowej oddziałującej na proces wychowania i stopień uczestnictwa w kulturze. Cały proces wyjaśnienia problematyki człowieka z punktu widzenia poszczególnych dyscyplin naukowych jest dość trudnym przedsięwzięciem, gdyż winien dokonywać się przez skoordynowaną współpracę różnych wydziałów uniwersyteckich oraz instytutów międzywydziałowych, pracujących nad wspólnymi zagadnieniami. Jednak daleko posunięta specjalizacja prowadzi do tego, że zaczyna ona wypierać „kulturę integralną z wnętrza człowieka nauki” [Ortega, 1982, s. 130]. Nowy demokratyczny porządek dyscyplin” jest w rzeczywistości anarchią, ponieważ prowadzi „do rezygnacji z prawdziwego *universitas* i zachęca studentów do ucieczki w specjalizację, która stwarza wprawdzie perspektywę przyszłej kariery zawodowej, ale duchowo nie rozwija” [Chłodna, 2008, s. 87]. A to z kolei kształtuje badacza naukowego, który „z całej wiedzy, jaką należy osiąść, by być człowiekiem mądrym i inteligentnym, zna tylko jedną dziedzinę nauki, a naprawdę dobrze tylko drobny jej wycinek, będący przedmiotem jej własnej działalności badawczej. Dochodzi do tego, że za cnotę uznaje nieznanomość wszystkiego, co leży poza małym poletkiem przez nią uprawianym, a ciekawość dla całości wiedzy ludzkiej określa mianem dyletantyzmu” [Ortega, 1982, s. 130]. Jest to uczony, który „stale zajmuje się nauką. Lecz nie każdy człowiek, stale zajmujący się nauką, jest uczonym, tylko taki, którego zajęcie naukowe jest społecznie uznane jako zgodne z pewnymi obiektywnymi sprawdzianami, a przez to obiektywnie wartościowe” [Znaniński, 1984, s. 211].

Nawet większe finanse nie zawsze potrafią zapewnić lepszą edukację. W odniesieniu do amerykańskiego szkolnictwa wyższego stwierdzenie „iż więcej pieniędzy zapewnia lepszą edukację jest [...] jawnym kłamstwem [Sowell, 1996, s. 34]. Według T. Sowell „więcej pieniędzy nie będzie nigdy oznaczać więcej nauczania tak długo, jak pieniądze służą głównie finansowaniu badań, kosztem ograniczania pracy dydaktycznej” [Sowell, 1996, s. 35]. Jednak nie tylko pieniądze skierowane na badania odciągają profesorów od pracy dydaktycznej. Amerykańscy nauczyciele akademicy w przeważającej większości twierdzą, że ciężko jest dostać zatrudnienie na uczelni bez posiadania odpowiednich publikacji. Natomiast odpowiednie publikacje bez odpowiedniego środowiska akademickiego są trudne do wykonania i wykazania się nimi.

U podstaw amerykańskiej edukacji istnieje duża liczba dogmatów, stereotypów i ukrytych założeń. Te dogmaty typu „poczuj własną wartość” i inne szumne hasła dominują w polityce edukacyjnej bez podania wiarygodnych dowodów uprawomocniających te stwierdzenia i bez prób poszukiwania takich dowodów [Sowell, 1996, s. 36]. Służy to większej manipulacji społecznej i nie przyczynia się do rozwoju społecznego i postępu cywilizacyjnego, lecz służy interesom wąskich grup nacisku, poprzez umiejętnie wypracowane programy nauczania służące manipulowaniu społeczeństwem, zgodnego z doraźnymi potrzebami politycznymi czy społecznymi szczególnie w edukacji liberalnej o czym zaświadcza A. Bloom w następujący sposób: „Najgorsi i najlepsi, blagierzy i zapaleńcy, sofisci i filozofowie; wszyscy walczą ze sobą o przychylność opinii publicznej i kontrolę nad nauką o człowieku w naszych czasach. Najwidoczniejszymi uczestnikami tych zmagają są z jednej strony urzędnicy formalnie odpowiedzialni za publiczną reklamę edukacji oferowanej przez ich college, osoby motywowane politycznie lub wulgaryzatorzy wiedzy specjalistycznej; z drugiej strony prawdziwi nauczyciele humanistyki, postrzegający swoją dziedzinę w relacji do całości wiedzy i pragnący rozbudzić świadomość tej całości w umysłach studentów” [Bloom, 1997, s. 408]. W takim klimacie kształcenia powstał swoisty paradygmat „program ramowy”, który niejednokrotnie w enigmatyczny sposób podaje treści nauczania, jakie powinny być realizowane z młodzieżą niejednokrotnie pozbawioną upodobań intelektualnych, niecierpliwie oczekującą na rozpoczęcie kariery zawodowej bez odpowiednich kwalifikacji i kompetencji. Wobec takiej sytuacji uniwersytety nic potrafiły zaproponować konkretnych atrakcyjnych celów kształcenia. W dalszym ciągu w programach uniwersyteckich dominuje relatywizm kulturowy i dogmatyczny sceptycyzm, głoszący względność wszelkiej prawdy. Swoistym paradygmatem stał się swobodny rozwój, a proponowanie studentom jakiegось punktu widzenia uważa się za przejaw autorytaryzmu. Podważa się znaczenie obiektywnego systemu wartości, potrzebę autorytetu, znajomości tradycji, istnienie niezbywalnych, naturalnych praw. Wskutek tego zakwestionowany zostaje cel edukacji, jakim jest poszukiwanie właściwych zasad godziwego życia. Obecna edukacja amerykańska nie wymaga od studenta postaw krytycznych w stosunku do otaczającej go rzeczywistości. Natomiast nakazuje mu być otwartym na wszelkie postawy, style życia, ideologie. Ważniejsze od prawdy są obowiązujące trendy. Tak więc w amerykańskiej nauce istnieje tendencja do promowania postawy otwartości opartej na tolerancji i relatywizmie przy braku poczucia własnej tożsamości kulturowej, czego przykładem może być „wymóg, aby studenci zapisali się przynajmniej na jeden kurs poświęcony jakiejś niezachodniej kulturze. Kursy takie mają za zadanie wymusić na studentach aprobatę innych kultur kosztem kultury zachodniej” [Chłodna, 2008, s. 90].

Wszystkie te poczynania programowe i organizacyjne sprawiają, że w edukacji na różnych szczeblach, a szczególnie w szkolnictwie wyższym rezygnuje się ze stosowania obiektywnych kryteriów poznawczych w poszukiwaniu prawdy na-

ukowej, gdyż wymagałoby to przyjęcia postawy krytycznej, niezależnej od aktualnie obowiązujących trendów, nacisków i opinii publicznej. Natomiast w zamian wprowadza się kryteria użyteczności i skuteczności, zmieniając przez to zasadniczy cel nauki, jakim jest poznanie obiektywnej prawdy. Z procesem tym jest związany kryzys moralny, kryzys obyczajowy. W postawach młodzieży amerykańskiej obserwuje się z jednej strony brak nadrzędnych celów na przyszłość, z drugiej – zerwanie więzi z przeszłością. Dominuje konsumpcyjne i roszczeniowe nastawienie do życia przy braku kontroli ze strony instytucji życia publicznego, a szczególnie brak pozytywnych wzorców rodzinnych. Nie istnieją powszechnie obowiązujące normy moralne, poczucie respektu czy szacunku dla autorytetu. W zamian za to mamy do czynienia z promowaniem wolności od jakichkolwiek ograniczeń i tym samym z kwestionowaniem obiektywnego systemu wartości [Chłodna, 2008, s. 91].

PROBLEMY KRYZYSU EDUKACJI W EUROPIE

Problemy dotyczące szkolnictwa amerykańskiego nie są obce szkolnictwu europejskiemu. Porównanie amerykańskiego i europejskiego systemu szkolnictwa wyższego wskazuje na potrzebę liberalizacji polityki edukacyjnej w Europie. Lista problemów, do których będą musiały ustosunkować się polityki edukacyjne w wielu krajach europejskich, jest obszerna. Trudno byłoby w ramach obecnego opracowania wykazać wszystkie przykłady, ale niektóre z nich warto chociażby zasygnalizować. Przykładowe problemy to [Thieme, 2009, s. 25]:

– *Powstanie szerszego systemu pożyczek na wykształcenie zaciąganych pod przyszłe dochody dzisiejszych studentów.* System kredytów studenckich w europejskich krajach napotyka różnorodne przeszkody. Na wyspach brytyjskich ulega on powolnemu zaostreniu. Trudna sytuacja finansów publicznych nakazuje rządzącym przenieść ciężar finansowania studentów z podatników na samych zainteresowanych i ich rodziny. Aż o 2,2% ma wzrosnąć oprocentowanie studenckich pożyczek. Jest to zdecydowanie więcej niż poziom inflacji, czyli około 5,5%. Studenci tracą także przywilej uzyskania pożyczki gotówkowej na poziomie 4 tys. funtów rocznie (tzw. pożyczka „na życie”). Co prawda spłata kredytów rozpoczynałaby się dopiero wtedy, gdy absolwent zacznie zarabiać więcej niż 21 tys. funtów rocznie (obecnie poziom ten wynosi 15 tys.). Studenci z rodzin, które zarabiają mniej niż 25 tys. rocznie będą mogli otrzymać dodatkowe 3250 funtów [Na wyspach..., (http)]. Samo podjęcie kredytu nie budzi jeszcze tak wielu obaw jak perspektywa jego spłacania przy coraz uboższej ofercie pracy dla absolwentów wyższych uczelni. Kryzys finansowy, który przetacza się przez wiele krajów europejskich takich jak Grecja, Hiszpania, Francja, Włochy może niebawem objąć pozostałe, a to w zdecydowany sposób nie będzie korzystnie sprzyjało stabilizacji warunków udzielania kredytów studenckich. Tego typu sytuacja może przyczynić się w dalszej perspektywie do pogłębienia nierówności nie tylko między

studentami, ale i między uczelniami. Wprowadzenie tzw. koszyka ucznia już teraz na Litwie w powolny sposób różnicuje szkoły i stwarza nierówności. Na Litwie wyraźnie można zauważyć nierówności etniczne, a szczególnie jest to widoczne na Wileńszczyźnie wśród zamieszkałych tam Polaków. Na razie polski rząd odszedł od pomysłu podnoszenia oprocentowania kredytów i innych niekorzystnych rozwiązań, ale jak długo ten stan rzeczy utrzyma się zależy będzie, czy skutki kryzysu finansowego zostaną wyartykułowane publicznie i w jakim stopniu dotkną one polskich studentów i ich rodziny.

– *Status prawny zagranicznych uniwersytetów działających na terenie kraju gospodarza.* Jest to ciągle problem wymagający systemowych rozwiązań. Wprawdzie stworzenie europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego, europejskiej przestrzeni badawczej, jak i europejskiej przestrzeni edukacyjnej sprzyja konstruktywnym poszukiwaniom w tej kwestii, jednak praktyka obecności zagranicznych uczelni w Polsce w sposób stały nie istnieje, ponieważ zagraniczne uczelnie zamiast tworzyć swoje struktury w Polsce coraz skuteczniej zabiegają o ściągnięcie polskich studentów do siebie. Natomiast istnieją interesujące przypadki prób „ekspansji” polskich uczelni w innych krajach takich jak np. Filia Uniwersytetu w Białymstoku w Wilnie na Litwie (Wydział Ekonomiczno-Informatyczny), Zamiejscowego Ośrodka Dydaktycznego Górnośląskiej Wyższej Szkoły Handlowej w stolicy Austrii – Wiedniu (Zarządzanie oraz Administracja) i Filia UMCS z Lublina w Nowym Yorku.

– *Stworzenie systemu oceny i informacji o zróżnicowanych standardach i jakości.* Za próbę stworzenia takiego systemu można w pewien sposób uznać jeden z wymogów procesu bolońskiego jakim jest suplement do dyplomu ukończenia studiów. Suplement do dyplomu (*Diploma Supplement*) jest jednym z podstawowych narzędzi realizacji uznawalności wykształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego, jednak jego geneza sięga wcześniejszych lat niż proces boloński. W 1996 roku z inicjatywy Komisji Europejskiej i UNESCO /CEPES powołany został zespół ekspertów ds. opracowania suplementu. W wyniku przeprowadzonych prac opracowano wzór suplementu a w raporcie końcowym zalecano jego wprowadzenie jako narzędzia realizacji konwencji lizbońskiej z 1997 roku [*Suplement...*, (http)]. Suplement obejmuje pełną nazwę dyplomu, charakterystykę zrealizowanego programu studiów, rejestr indywidualnych osiągnięć studenta, ogólną charakterystykę systemu szkolnictwa wyższego w kraju wydania dyplomu. Na tej podstawie w ogólny sposób można uzyskać informację o zróżnicowanych standardach i jakości.

– *Rozwiązania w zakresie zwiększenia odpowiedzialności uczelni za swą wydajność i jakość nauczania (wprowadzanie wskaźników wydajności i oceny jakości).* Polskie uczelnie posiadają dość wysoką motywację, aby dbać w odpowiedzialny sposób o swą wydajność i jakość nauczania. Z jednej strony do tego przyczyniają się kontrole Polskiej Komisji Akredytacyjnej [*Przewodnik...*2003, s. 17], której ocena nowych wniosków o utworzenie kierunku studiów czy ocena

funkcjonowania już istniejących kierunków pozwala na dalsze funkcjonowanie. Natomiast z drugiej strony często publikowane rankingi wyższych uczelni, które są instrumentem walki rynkowej wymagają od uczelni posiadania wskaźników wydajności i oceny jakości kształcenia.

– *Zarządzenie dekapitalizacji wynikającej ze zmniejszania finansowania publicznego.* Polskie uczelnie w dość skuteczny sposób próbują sobie radzić ze zmniejszeniem finansowania publicznego poprzez pozyskiwanie środków zewnętrznych z różnych programów międzynarodowych i krajowych. Ale brakuje ciągle systemu sponsoringu, działań statutowych uczelni, który byłby opłacalny dla przedsiębiorstw.

– *Stosowanie nowych technologii (wykorzystanie Internetu, telewizji satelitarnej i nauczania on-line).* Infrastruktura technologiczna amerykańskich uczelni oparta na nowoczesnych technologiach przez dziesięciolecia wyprzedzała rozwiązania w tym względzie w Europie. Jednak paradoksalnie to zacofanie technologiczne wychodzi dziś Polsce na korzyść, gdyż nowoczesne rozwiązania technologiczne szybciej są wdrażane w Polsce niż za oceanem. Natomiast nauczanie on-line mimo dostępności rozwiązań technicznych nie upowszechniło się w takim stopniu jak ma to miejsce w USA.

– *Zróżnicowanie celów i struktury własności uniwersytetów.* W Polsce dokonuje się to częściowo poprzez wprowadzenie możliwości zakładania pozapaństwowych (niepublicznych) szkół wyższych.

– *Dywersyfikacja źródeł finansowania.*

– *Zarządzanie uniwersytetami.*

Podstawowym problemem jest ustosunkowanie się polityk edukacyjnych poszczególnych państw do nowych rozwiązań dotyczących ostatnich dwu punktów, czyli finansowania i zarządzania uniwersytetami. Wprowadzenie nowych rozwiązań w tym zakresie to nie modyfikacja, ale zmiana paradygmatu szkolnictwa wyższego. Dwa najważniejsze z nich to [Thieme, 2009, s. 25–26]:

– rozwiązania w zakresie kształtowania ładu (*governance*) instytucji szkolnictwa wyższego, które w pewnym zakresie ma się dokonać wraz z nowelizacją ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym począwszy od października 2011 roku. Uniwersytety coraz częściej przyjmują korporacyjne modele organizacji, co występuje zwłaszcza w krajach anglosaskich, a w Polsce proces ten dokonuje się w stopniu umiarkowanym. Rozwiązania te zostały stworzone w oparciu o reguły zapisane w kodeksach handlowych i zasadach ładu korporacyjnego w spółkach. Trend ten określa się często mianem „menedżeryzmu” i „korporacjonizmu”.

– rozwiązania w zakresie finansowania. Rozwiązania te występują wraz z procesem stosowania reguł rynkowych w obszarze szkolnictwa wyższego, komercjalizacją i innymi metodami powiększania konkurencyjności instytucji szkolnictwa wyższego w obszarze szkoleń, doskonalenia zawodowego. Urynkowienie szkolnictwa wyższego rozpoczęło się w Stanach Zjednoczonych i dynamicznie rozprzestrzenia się na cały glob. Według zwolenników urynkowienia model rynkowy

ma przewagę w stosunku do edukacji publicznej, gdyż lepiej godzi równość z jakością, zapewnia większą różnorodność wykształcenia przez koegzystencję uczelni bardzo dobrych, przeciętnych i słabych. Jest mniej eksponowany na sytuacje związane z redukowaniem deficytu budżetowego, a istnienie wielu sponsorów zostawia większą swobodę działania niż uzależnienie od jednego, państwowego sponsora, o ile sponsorzy pozapaństwowi wewnętrzni i zewnętrzni będą mogli korzystać z korzystnych odpisów podatkowych lub innych ulatwień fiskalnych.

W Europie uniwersytety w większości przypadków są w stanie kryzysu. Wprawdzie podejmowane były instytucjonalne wysiłki w celu zbliżenia się do poziomu szkół amerykańskich, ale póki co spełzyły one na niczym. Przykładem tych starań była między innymi strategia lizbońska, która zakładała, że do 2010 roku dokona się wyrównanie poziomu kształcenia zarówno w Europie, jak i w USA. Zakończyło się to wręcz spektakularną porażką. Wydatki na naukę w Unii Europejskiej stanowią dzisiaj średnio około 1,9% i od lat nie rosną, mimo iż strategia lizbońska przewidywała w roku 2010 osiągnięcie poziomu 3% PKB [Kościelniak, 2010]. Według Komisji UE [Komisja..., 2006], uniwersytety europejskie nie są obecnie w stanie osiągnąć swojego potencjału w wielu ważnych dziedzinach. W efekcie są one opóźnione w nasilającej się globalnej rywalizacji o utalentowanych pracowników akademickich i studentów. Nie nadążają za szybko zmieniającymi się priorytetami badań naukowych, nie charakteryzują się elastycznością i nie osiągają wysokich wyników. Komisja UE poinformowała Radę i Parlament Europejski, że zdecydowanie powinno się przeprowadzić szybką i niezbędną restrukturyzację i modernizację uniwersytetów. Dowodem niskiej konkurencyjności europejskich uniwersytetów w stosunku do amerykańskich czy nawet azjatyckich są ogólnoswiatowe rankingi. Europejskie uniwersytety znajdują się w tyle światowej ligi uniwersytetów. Według uznawanego za najważniejszy na świecie rankingu szanghajskiego Europa kontynentalna nie ma uniwersytetów, które by lokowały się w pierwszej dwudziestce światowej superligi szkół wyższych. Jedyne dwa angielskie uniwersytety Cambridge i Oksford są w pierwszej dwudziestce światowej superligi. Europa Środkowa i Polska nie ma ich w ogóle w pierwszych trzystu wymienionych uczelniach. Pierwsze, które tam występują, to Uniwersytet Karola w Pradze i dwa polskie uniwersytety: w Warszawie i Jagielloński w Krakowie [Shanghaai..., (http)].

Obecnie europejskie szkolnictwo wyższe powinno brać przykład nie tylko z USA, ale i z szybko rozwijającej się Azji, w której wiele krajów stworzyło swoje wizje rozwoju. Przykładem kraju, który ma taką wizję, jest Singapur, która nazywa się „Inteligentny naród 2015 (IN 2015)” [Masterplan..., (http)]. Celem jest przekształcenie Singapuru w globalne państwo-miasto, które ma stać się globalnym wzorcem syntezy technologii, infrastruktury, przedsiębiorczości i kapitału ludzkiego.

Głównym wyróżnikiem europejskich uniwersytetów jest ich szacowna tradycja, która związana jest z powstaniem uniwersytetu bolońskiego w 1088 r. i Oksfordu w 1096 r. Fakt posiadania takich instytucji życia publicznego przez wiele

dziesięcioleci w naszej epoce był społecznie nie do końca wykorzystywany. Wiele osób kluczowych w poszczególnych państwach europejskich próbowało wprowadzić instrumenty konkurencyjności z amerykańskimi uniwersytetami. Na wyspach brytyjskich udało się wprowadzić czesne mimo wielu oporów, a niemieccy politycy (szczególnie z SPD, którzy tradycyjnie opowiadali się za egalitaryzmem), przygotowali plany stworzenia elitarnych uniwersytetów wzorem dawnych średniowiecznych uniwersytetów, gdzie podstawową relacją we wspólnocie akademickiej była relacja między profesorem-mistrzem i studentem-ucznem. Ostatnio podobne plany są także analizowane w Chinach. Pomimo to tylko niektóre z państw europejskich idą ku realizacji tego paradygmatu funkcjonowania uniwersytetu. Jest to o tyle trudna droga rozwoju uniwersytetu o ile istnieje rozbieżność europejskiego sektora na małe, krajowe systemy uniemożliwiające zróżnicowanie i skoncentrowanie się na jakości, a tym samym konkurowanie w skali globalnej.

Z jednej strony strukturalne, kulturowe, ekonomiczne, jak i polityczne przeszkody utrudniają rozwój szkolnictwa wyższego w Europie i tym samym ciągle zwiększają coraz większy deficyt finansowy szkolnictwa wyższego. Władze publiczne uzależniają finansowanie uniwersyteckich badań naukowych od coraz bardziej rygorystycznych warunków. Mimo wzrostu liczby studentów w Europie do przeszło 15 milionów nie uległa zwiększeniu kwota finansowania publicznego szkolnictwa wyższego. Uniwersytety europejskie przy braku rozwiązań systemowych nie mogły uzupełnić tego braku ze źródeł pozapaństwowych. Ten stan rzeczy jeszcze bardziej pogłębił różnicę między średnim poziomem nakładów na badania i dydaktykę w Europie w stosunku do USA i jest on mniejszy o około 10 000 euro na studenta rocznie w Europie niż w USA [Thieme, 2009, s. 36]. Stan kryzysu nie tylko pogłębia brak środków finansowych, ale przede wszystkim brak skutecznych rozwiązań, które pozwoliłyby europejskim uniwersytetom skutecznie konkurować nie tylko z amerykańskimi uniwersytetami, ale i konkurować w skali globalnej, chociażby z coraz dynamiczniej rozwijającymi się uniwersytetami azjatyckimi. Nie tylko brak rozwiązań systemowych jest destrukcyjny, ale i brak jest specjalistów od zbierania funduszy i aktywnych, odpowiedzialnych i prężnych stowarzyszeń absolwentów troszczących się o rozwój swoich byłych Alma Mater. Gdy w przyszłości większa część zasobów potrzebnych do wypełnienia luki finansowej będzie musiała pochodzić z niepublicznych źródeł, to szkoły wyższe będą musiały podjąć radykalne zmiany w swoim funkcjonowaniu.

Na podstawie powyższych rozważań można za J.K. Thieme (który odwołuje się do J. Boone, *Governance proposals. Oxbridge sends down modernization*, „Financial Times” z 15 maja 2007) wymienić najważniejsze przyczyny niedoskonałości europejskich uczelni, w tym także polskich, do których należą [Thieme, 2009, s. 36]:

- brak społecznego wykorzystania tradycji akademickich,
- brak nowoczesnego zarządzania, planowania i rozwiązań systemowo-ustrojowych,

- nadmierny populizm polityków uniemożliwiający wprowadzenie odpłatności za studia,
- nadmierna i miejscami totalna ingerencja państwa, regulacje, kontrola itp,
- korporacjonizm tzw. oligarchii akademickiej prowadzący do obrony przywilejów i „okopanych pozycji zasiedzenia”,
- żądania autonomii bez podjęcia odpowiedzialności za jej ewentualne wyniki.

SYMPTOMY KRYZYSU EDUKACJI W POLSCE

Istnieje wiele niepokojących statystyk świadczących o kryzysie edukacji w Polsce. W tak krótkim opracowaniu trudno je wszystkie przeanalizować i w związku z tym zostaną ukazane tylko niektóre z nich. Jednym z najbardziej znaczących symptomów kryzysu edukacji w Polsce jest wynik matur w 2011 roku i nieznacznie malejąca liczba studentów oraz nieuchronnie zapowiadany niż demograficzny. Ze wstępnych informacji Centralnej Komisji Egzaminacyjnej wynika, że około $\frac{1}{4}$ maturzystów nie zdała egzaminu maturalnego w 2011 roku. Najgorszy stan występuje w liceach i technikach uzupełniających, gdzie tylko $\frac{1}{5}$ maturzystów zdała egzamin maturalny. Poniższe zestawienie danych w tabeli 1 to ilustruje.

Tabela 1. Wyniki egzaminu maturalnego w 2011 roku w różnych typach szkół

Typy szkół	Liczba zdających	Liczba osób, które zdały egzamin	Odsetek sukcesów	Odsetek porażek	Liczba zdających, którzy mogą przystąpić do egzaminu poprawkowego w sierpniu 2011 r.	Odsetek zdających, którzy mogą przystąpić do egzaminu poprawkowego w sierpniu 2011 r.
licea ogólnokształcące	213 969	183 960	86	14	23 660	11
licea profilowane	11 403	5667	50	50	3914	34
technika	107 436	67 497	63	37	28 070	26
licea uzupełniające	8553	1948	23	77	3462	40
technika uzupełniająca	2463	457	19	81	859	35

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Wstępna informacja o wynikach egzaminu maturalnego w maju 2011 r. (bez osób zdających w terminie dodatkowym w czerwcu br.), CKE w Warszawie, <http://www.cke.edu.pl/> (dostęp 30.08.2011).

Dla maturzystów zdających egzamin podstawowy z języka polskiego i matematyki znacznie gorzej zakończył się egzamin z matematyki. Różnica odsetka sukcesów wynosiła 19% na korzyść języka polskiego. Świadczyć to może o potrzebie szybkich zmian w nauczaniu matematyki, gdyż istnieje ciągle deficyt na studia techniczne i nauki ścisłe. Nawet wprowadzenie wysokich stypendiów dla studentów studiujących kierunki deficytowe nie zwiększa w znacznym stopniu tego deficytu.

Natomiast liczba studentów po dynamicznym wzroście w ostatnich dwóch dekadach w 2009 roku w porównaniu z rokiem poprzednim zmalała. Uczelni, a tym samych i miejsc do studiowania ciągle przybywa, a studentów ubywa. I tak rozkład liczby szkół wyższych przedstawia się następująco: w roku 2000 – 310 uczelni, w roku 2001 – 344, w roku 2005 – 445, w roku 2009 – 461 i w roku 2010 – 467 [Notatka..., (http)].

Natomiast rozkład liczby studentów (łącznie z cudzoziemcami) przedstawia się następująco [Notatka..., (http)]:

- Rok 2000 – 1 584 804 osób
- Rok 2005 – 1 953 832 osób
- Rok 2006 – 1 941 445 osób
- Rok 2007 – 1 937 404 osób
- Rok 2008 – 1 927 762 osób
- Rok 2009 – 1 900 014 osób

W roku 2009 wśród 461 szkół wyższych (łącznie ze szkołami resortów obrony narodowej oraz spraw wewnętrznych i administracji) 131 było uczelniami publicznymi, w których kształciło się 1266,9 tys. osób (66,7% ogółu studentów), w tym 324,0 tys. osób na pierwszym roku studiów. W porównaniu z rokiem ubiegłym liczba studentów kształcących się w tych szkołach zmalała o 0,1%. Od 1991 roku powstają i rozwijają się uczelnie niepubliczne. Na początku roku akademickiego 2009/2010 funkcjonowało 330 takich uczelni kształcących 633,1 tys. studentów (czyli 33,3% ogółu studentów), w tym 163,7 tys. na pierwszym roku studiów. W porównaniu z rokiem poprzednim nastąpił wzrost liczby niepublicznych szkół wyższych o 1,5%, a liczba studiujących tam osób zmalała o 4,0% [Notatka..., (http)].

Kolejnym symptomem nadchodzących zmian jest zmniejszająca się od 10 lat liczba ludności Polski. W latach 1997–2006 ubyło ok. 170 tys. Polaków. Ujemne tempo przyrostu ludności wynosiło od minus 0,01% w 1997 r. do minus 0,08% w 2006 r., podczas gdy w latach 90. XX wieku średnioroczna stopa przyrostu ludności kształtowała się na poziomie prawie +0,09%, ale już w drugiej połowie tych lat – dynamika przyrostu była zerowa [Sytuacja..., (http)]. Wobec tego faktu istnieje realne zagrożenie bankructwa wielu szkół wyższych. Według szacunkowych ekspertyz około 40% uczelni (przede wszystkim niepublicznych) jest zagrożonych upadkiem. Tezy o bankructwie wielokrotnie pojawiają się też w założeniach do reformy szkolnictwa wyższego. Jest to tym większe zagrożenie, gdyż w 2020 r. liczba wszystkich studentów będzie wynosiła tyle, ile obecnie

kształci się na ponad 130 uczelniach publicznych, czyli ok. 1,2 mln. Jak prognozują autorzy raportu na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 r., zjawisko przybierze rozmiar „demograficznego tsunami” [Antonowicz, Gorlewski, 2011]. Liczba studentów spadnie o 0,6 mln – tyle, ile obecnie kształci się na 325 uczelniach prywatnych. Eksperci podkreślają, że już nigdy studentów w Polsce nie będzie tylu, ilu jest obecnie. 1,9 mln studentów za kilka będzie już tylko historycznym faktem. W najbliższych latach grupa osób w wieku 19–24 lat znacząco zmaleje. W 2010 roku młodych ludzi w tym przedziale wiekowym było 3,37 mln, w 2020 roku będzie 2,32 mln. To dla wielu uczelni oznacza koniec funkcjonowania, gdyż środków zewnętrznych raczej nie otrzymają i pociągnie radykalne zmiany w całym systemie szkolnictwa wyższego [Czeladko, 2011].

NOWE ROZWIĄZANIA

Reformy instytucjonalne szkolnictwa wyższego są szczególnie zaniedbane lub opóźnione tak w Polsce, jak i w wielu krajach europejskich. Potrzebne są nowe systemowe rozwiązania. Próba wyjścia naprzeciw tym zaniedbaniom na szczeblu europejskim jest stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i Europejskiego Obszaru Badawczego jako konsekwencji ustaleń sygnatariuszy Procesu Bolońskiego. Na szczeblu krajowym w Polsce tworzone są nowe regulacje, takie jak nowelizacja Prawa o szkolnictwie wyższym z 2011 roku. Wskazane zmiany są jednak niewystarczające, aby w zakresie kształcenia elit oraz w innowacyjności konkurować z uniwersytetami amerykańskimi czy też z coraz lepszymi uczelniami w Azji i w Australii.

Zarówno decydenci różnych szczebli władzy, jak i pewna milcząca większość nauczycieli czy studentów nie jest w stanie dostrzec nadchodzących zagrożeń w edukacji. Powstawanie nowych modeli uniwersytetu było możliwe dzięki ewolucji uniwersytetu poprzez następujące fazy [Wissem, 2005, s. 22]:

- uniwersytet średniowieczny (do 1700) – uniwersytet pierwszej generacji
- pierwszy okres przejściowy (1450–1850)
- uniwersytet humboldtowski (1850–1950) – uniwersytet drugiej generacji
- drugi okres (1950–2050)
- uniwersytet III generacji (od 2000)

Od początku były znane trzy modele uniwersytetu: model boloński – „uniwersytet studencki” – profesorowie pracowali dla studentów, model paryski – „uniwersytet profesorski” – dominacja profesorów oraz model neapolitański – jako instrument polityki i władzy, a jego głównym zadaniem było kształcenie lojalnych i użytecznych urzędników.

Na kształt współczesnych uniwersytetów wpływ miały tradycje średniowiecza – W. von Humboldt i J. Gottlieb w Niemczech, H. Newman w Anglii i inni. Znane też były inne modele takie jak: model Oxbridge (uniwersytety w Oksfordzie

i Cambridge – głównym celem w tym modelu jest edukacja studentów do ich dorosłego życia i przygotowanie ich do tego, by stali się dżentelmenami), uniwersytety szkockie (tworzenie uniwersytetów wszechstronnych, które miały największy wpływ na kształtowanie się uniwersytetów amerykańskich), Uniwersytet Londyński (model związkowego uniwersytetu wielocampusowego), Otwarty Uniwersytet (utworzenie zorganizowanych na wielką skalę uniwersytetów nauczających na odległość), francuski system edukacji wyższej (system edukacji najbardziej centralistycznej, kontrolowany przez rządowe i biurokratyczne procedury), Uniwersytet Humboldtowski w Berlinie (zapewnienie jego studentom *Allgemeine Bildung*, szerokiego i naukowo umocowanego wykształcenia, które oparte jest na toczących się badaniach naukowych – jedność naukowego badania i naukowo podbudowanego nauczania).

Jedynie nieliczni autorzy (m.in. A. Bork i S. Gunnarsdottir, M. Prensky, R.M. Palloff i K. Pratt, C.J. Bonk, B. Trilling i Ch. Fadel, B. Cope i M. Kalantzis, A. Collins i R. Halverson oraz I. Jukes, T. McCain i L. Crockett), w tym autorzy badań *Digital Media and Learning*, finansowanych przez Fundację Mac-Arthura oraz części raportu dotyczącego przyszłości instytucji edukacyjnych (C.N. Davidson, D.T. Goldberg), wskazują na całkowitą niekompatybilność tradycyjnych modeli szkoły i uniwersytetu z zachodzącymi przemianami technologiczno-cywilizacyjnymi we wszystkich istotnych sferach [Kąkolewicz, (http)]. Przyjęcie powyższego założenia wymaga nie tylko radykalnego odrzucenia starego paradygmatu, ale również natychmiastowego podjęcia działań w celu opracowania i aplikacji nowych modeli teoretycznych. Najistotniejszym problemem jest „polityczna” wrażliwość zagadnień związanych z edukacją we wszystkich krajach sterowanych i programowanych przez organy państwa. Zarówno funkcjonujący od dwustu lat model edukacji szkolnej, a od prawie ośmiuset akademickiej modyfikowany w XIX Prusach (humboldtowski model) nie mogą już dziś obowiązywać w całości. Istnieje potrzeba poszukiwań nowych rozwiązań.

Postęp technologiczny wymusza potrzebę wprowadzania takich nowoczesnych rozwiązań modelowych funkcjonowania uniwersytetu jak np. ODL (Open and Distance Learning), Multiuniwersytet, Uniwersytet III Generacji czy „Super Uniwersytet”. W skrócie ODL zostały połączone dwa pojęcia: otwartość nauczania i nauczanie na odległość. W realizacji procesu nauczania – uczenia się w ramach ODL jest możliwe poprzez zapewnienie faktycznej mobilności studentów, przygotowanie instrumentów przygotowania i analizy ofert edukacyjnych oraz stworzenie standaryzacji kwalifikacji i kompetencji [*Otwarte...*, (http)].

Obok multicampusowych uniwersytetów na wielką skalę, które uczą dziesiątki tysięcy studentów, USA posiada małe ośrodki typu college. Działają tu uniwersytety bardzo wszechstronne, jak i wyspecjalizowane instytuty. Stany Zjednoczone stworzyły to, co Clark Kerr nazwał *modelem multiwersytetu (multiversity model)* [Guri-Rosenblit, (http)].

Uniwersytet III generacji jest związany z problematyką przedsiębiorczości i innowacyjności, którego twórcą jest J.G. Wissema. Idea Uniwersytetu III Gene-

racji jako tzw. uniwersytetu przedsiębiorczego, ustalającego nowy typ relacji pomiędzy nim a otoczeniem zewnętrznym, aktualna jest zwłaszcza w przypadku szkół wyższych technicznych, medycznych i zawodowych. Uniwersytet III generacji jest innowacyjnym połączeniem kapitału intelektualnego z potrzebami rynkowymi występującymi w społeczeństwie wiedzy [Kowalewski, Popławski, 2009, s. 137–151]. Opiera się w swojej działalności na technostarterach, definiowanych jako przedsiębiorcy ponoszący ryzyko bycia innowatorami, którzy są entuzjastycznie nastawieni do technicznych rozwiązań i nowoczesnych technologii oraz chętnie podejmujący nowe wyzwania polegające na tworzeniu wynalazków i ich wdrażaniu do procesu produkcji [Wissemma, 2005, s. 10].

Jednym z interesujących modeli jest też propozycja Th. Zeldina. Według niego istnieje pilna potrzeba reformy nauczania uniwersyteckiego, które poddał otwartej krytyce, przede wszystkim ze względu na sztywność programów akademickich. Tradycyjne nauczanie i konsultowanie prac Th. Zedlin zaproponował zastąpić ideą „super – uniwersytetu” przyszłości. Ma to być instytucja zapewniająca studentom kontakt z praktyką uprawiania ziemi i produkowania przedmiotów, zawierająca elementy „szkoły przetrwania”, umożliwiająca tworzenie sztuki i piękna oraz angażowanie się w wolontariat, czyli dostarczająca słuchaczom („uczestnikom”) wyposażenie potrzebne do tego, by „przeżywać lepsze życie, bardziej służące spełnieniu” [Snowman, Zeldin, 1999, s. 26–28].

PODSUMOWANIE

Kryzys edukacji jest zjawiskiem, które w równym stopniu dotyczy amerykańskich jak i europejskich uniwersytetów. Jego symptomy w sposób wyraźny są też zauważalne w Polsce. Współczesna pogoń uniwersytetów za komercjalizacją zmusza studentów do rezygnacji z prawdziwego *universitas* i skłania ku drodze kariery zawodowej opartej na specjalizacji. Ta perspektywa jednak nie stwarza klimatu sprzyjającemu integralnemu rozwojowi. Obecnie w edukacji na różnych szczeblach rezygnuje się ze stosowania obiektywnych kryteriów poznawczych w dochodzeniu do prawdy naukowej, ponieważ pociągałoby to za sobą przyjęcie postawy krytycznej, niezależnej od aktualnie obowiązujących trendów, nacisków i opinii publicznej. A tego typu działanie jest trudnym wyzwaniem, które trudno zrealizować osobiście bez wsparcia instytucji kształcących. Kryzys w świecie akademickim sprawia, że szczególnie uniwersytety europejskie nie są w stanie osiągnąć swojego potencjału w wielu ważnych dziedzinach. Podobnie z amerykańskimi uczelniami dokonała się tam daleko posunięta specjalizacja bez wytyczenia dróg wzajemnej współpracy poszczególnych dziedzin naukowych i przy braku „humanistycznego podglebia”, które byłoby wspólnym układem odniesienia w cywilizacyjnym rozwoju. W efekcie uniwersytety europejskie są opóźnione w nasilającej się globalnej rywalizacji, gdyż coraz częściej wyprzedzają je uczelnie azja-

tyckie czy australijskie w różnorodnych rankingach. Nie nadążają za szybko zmieniającymi się priorytetami badań naukowych, nie charakteryzują się elastycznością i nie osiągają wysokich wyników. Tak więc przeszkody kulturowe, ekonomiczne, jak i polityczne utrudniają rozwój szkolnictwa wyższego w Europie i tym samym ciągle zwiększają coraz większy deficyt finansowy szkolnictwa wyższego i zwiększają dystans do amerykańskich uczelni. Współczesne uniwersytety wykazują się całkowitą niekompatybilnością tradycyjnych modeli szkoły i uniwersytetu z zachodzącymi przemianami technologiczno-cywilizacyjnymi we wszystkich istotnych sferach. To z kolei pociąga za sobą potrzebę nie tylko radykalnego odrzucenia starego paradygmatu, ale również natychmiastowego podjęcia działań w celu opracowania i aplikacji nowych modeli teoretycznych. Jedną z takich propozycji jest model Th. Zedlina, który czyni uniwersytet instytucją umożliwiającą studentom kontakt z praktyką i wytwarzanie niezbędnych, społecznie użytecznych przedmiotów, aby w ten sposób w większym stopniu się realizować. Zasygnalizowany w tym opracowaniu model Zedlina wymaga pogłębionych studiów i analiz oraz debaty w świecie akademickim. Nie jest to jedyny model, bo wskazano również na rozwiązania J. Wissemey i C. Kerra. Synteza tych nowych rozwiązań pozwoliłaby dopiero na skonstruowanie nowego paradygmatu rozwoju szkolnictwa wyższego, który mógłby zaradzić współczesnemu wszechobecnemu kryzysowi uniwersytetu zarówno w amerykańskiej, jak i europejskiej rzeczywistości szkolnictwa wyższego.

LITERATURA

- Antonowicz D., Gorlewski B., 2011, *Demograficzne Tsunami, Raport Instytutu Sokratesa na temat wpływu zmian demograficznych na szkolnictwo wyższe do 2020 roku*, Instytut Rozwoju kapitału Intelktualnego im. Sokratesa, Warszawa.
- Bellow S., 1997, *Słowo wstępne* [w:] A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Bloom A., 1997, *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Chłodna I., 2008, *Edukacja amerykańska. Drogi i bezdroża*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Czeladko R., 2011, *Studenci znikają z uczelni*, „Rzeczpospolita” z 21.02.2011
- Globalny kryzys finansowania a Polska gospodarka*, 2009, pod red. W. Małeckiego, Vizja PRESS & IT, Warszawa.
- Guri-Rosenblit S., *Wiele idei „uniwersytetu” i ich różnorodne przejawy*, 2006, www.dswe.pl/.../Kropiwnicki_Guri_Rosenblit_Wiele_idei_uniwersytetu.do.. z dnia 30.08.2011
- Kąkolewicz M., *Technologie informacyjne a konieczność zmiany paradygmatów edukacji*, www.e-edukacja.net/siodma/referaty/Sesja_1_2.pdf

- Kiereś H., 2005, *Kryzys* [w:] *Powszechna encyklopedia filozofii* pod red. A. Maryniarczyka, t. VI, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin.
- Kobylarek A., 2002, *Uniwersytet, zarys ewolucji idei podstawowych*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 1.
- Komisja Wspólnot Europejskich, Komunikat Komisji do Rady i Parlamentu Europejskiego. *Realizacja Programu Modernizacji dla Uniwersytetów*, 2006.05.10, Edukacja. Badania Naukowe i Innowacje, Bruksela.
- Kościelniak J., 2010, *Mówienie o naukowej zapaści USA jest bardzo przesadzone. Rozmowa z Michałem Kleiberem, prezesem Polskiej Akademii Nauk*, „Rzeczpospolita” z 27 stycznia 2010.
- Kowalczyk S., 2003, *Kryzys w filozofii* [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. IX, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Kowalewski T., Popławski T., 2009, *Między tradycją a nowoczesnością. Wylanianie się kapitału intelektualnego w uniwersytecie III generacji* [w:] *Kapitał intelektualny i jego ochrona* pod red. E. Okoń-Horodyńskiej, R. Wisły, Instytut Wiedzy i Innowacji, Warszawa.
- Krąpiec M.A., 1982, *Człowiek – kultura – uniwersytet*, KUL, Lublin.
- Masterplan iN2015*, <http://www.ida.gov.sg> z dnia 30.08.2011.
- Mesjasz L., 2004, *Kryzys zadłużenia* [w:] *Słownik społeczny* pod red. B. Szlachty, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Na wyspach zaostają system kredytów studenckich*, <http://www.kredytstudencki.com.pl> z dnia 30.08.2011.
- Nizard G., 1998, *Metamorfozy przedsiębiorstwa. Zarządzanie w zmiennym otoczeniu organizacji*, WN PWN, Warszawa.
- Notatka na temat szkół wyższych w Polsce, Materiał na konferencję prasową w dniu 26 października 2010 r.*, GUS Urząd Statystyczny w Gdańsku, <http://www.stat.gov.pl> z dnia 30.08.2011.
- Oleś P., 2003, *Kryzys religijny* [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. IX, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Oleś P., 2003, *Kryzys w psychologii* [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. IX, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Ortega y Gasset J., 1982, *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*, PWN, Warszawa.
- Otwarte nauczanie w świetle stanowienia nowszego paradygmatu nauczania*, <http://olejnik-krugly.pl/pliki/Otwartenauczaniewswietlestanowienianowszego> z dnia 30.08.2011.
- Przewodnik Państwowej Komisji Akredytacyjnej*, 2003, Państwowa Komisja Akredytacyjna, Warszawa.
- Shanghai Jiao University, Academic Ranking of World Universities – 2011*, Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University, <http://www.shanghairanking.com/ARWU2011.html> z dnia 30.08.2011.
- Słownik grecko-polski*, 1960, pod red. Z. Abramowiczówny, t. II, Warszawa.
- Słownik katolickiej nauki społecznej*, 1993, pod red. W. Piwowarskiego, Instytut Wydawniczy PAX, Wydawnictwo Misjonarzy Klaretynów, Warszawa.
- Snowman D., Zeldin Th., 1999, *Today's History*, July.
- Sowell T., 1996, *Amerykańskie szkolnictwo od wewnątrz*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów.

- Suplement do dyplomu*, <http://www.procesbolonski.uw.edu.pl> z dnia 30.08.2011.
- Sytuacja demograficzna w Polsce*, GUS, Departament badań demograficznych, Materiał na konferencję prasową w dniu 23 października 2007 r., GUS, <http://www.stat.gov.pl> z dnia 30.08.2011.
- Szkoły wyższe i ich finanse w 2009 roku. Informacje i opracowania statystyczne*, 2010, GUS, Warszawa.
- Thieme J.K., 2009, *Szkolnictwo wyższe. Wyzwania XXI wieku, Polska. Europa. USA*, Engram, Difin, Warszawa.
- Wissem J.G., 2005, *Technostarterzy, dlaczego i jak?*, Warszawa z dnia 30.08.2011.
- Zimbardo P.G., 2001, *Psychologia i życie*, WN PWN, Warszawa.
- Znaniński F., 1984, *Spoleczne role uczonych*, PWN, Warszawa.

Streszczenie

Zrozumienie zjawiska kryzysu edukacji wymaga analizy istoty kryzysu. Kryzys jest interpretowany przez różne dziedziny nauki. Zarówno filozofia, jak i zarządzanie próbują wyjaśnić istotę kryzysu. Ze względu na złożoność pojęcia „kryzys” definicje są różnorodne. W zależności od sytuacji jakiej dotyczą definiowane są odmiennie. Kryzys odnosi się do prawie wszystkich aspektów życia człowieka i społeczeństwa. Szczególnie dotkliwy jest w edukacji. Najbardziej uciążliwe skutki kryzysu edukacji odczuwało amerykańskie szkolnictwo wyższe. Analizę kryzysu szkolnictwa amerykańskiego zajmowali się m.in. A. Bloom, T. Sowell, T.S. Eliot. Ich wnioski można zastosować także przy analizie szkolnictwa europejskiego i polskiego. Wobec kryzysu edukacji należy podejmować próby wyjścia z niego. Przykładem nieudanej próby wyjścia z kryzysu edukacji w Europie była strategia lizbońska. Natomiast obecnie nadzieję pokładamy w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego i Europejskim Obszarze Badawczym. Na bazie krytycznej analizy kryzysu edukacji w amerykańskiej, europejskiej i polskiej przestrzeni edukacyjnej autor w swoim opracowaniu dochodzi do przedstawienia nowego rozwiązania Th. Zeldina – mogącego wyznaczyć potrzebę zmiany paradygmatu kształcenia.

The Need of Changing an Educational Paradigm in the Face of the Crisis of Education

Summary

Understanding the phenomena of the crisis of education requires an analysis of the nature of the crisis. The crisis is being interpreted by various scientific disciplines. Both philosophy and management studies are trying to explain the nature of the crisis. Due to the complexity of the notion of crisis, the definitions are different. Depending on the situations which they relate to, they are defined differently. The crisis relates to nearly all aspects of human life and society. It is particularly acute in education. The results of the crisis were severely felt in American higher education. The analysis of the crisis of American education were carried out by A. Bloom, T. Sowell, T.S. Eliot. Their findings can be used in the analysis of European and Polish schools. Facing the crisis of education we should attempt to exit from it. The example of the failed attempt to get out of the crisis of education in Europe is Lisbon Strategy. However, now we place our hope in the area of European higher education and European research area. On the basis of the critical analysis of the education crisis in American, European and Polish educational area the author inquires into the presentation of a new solution given by Th. Zeldin. The new solutions may lead to the need of the changing the paradigm of education.