

Sławomir Podlaski

Tendencje w europejskim i polskim wyższym szkolnictwie rolniczym

W większości krajów europejskich liczba studentów kierunków rolniczych będzie ulegać zmniejszeniu. W Polsce natomiast – dzięki otwieraniu nowych kierunków rolniczych zarówno w państwowych wyższych szkołach zawodowych, jak i w uczelniach niepublicznych – liczba studentów szeroko rozumianych kierunków rolniczych będzie się stopniowo zwiększać. Zarówno w krajach „starej” Unii Europejskiej, jak i w Polsce wybór kierunków rolniczych będzie skutkował osiągnięciem mniejszych możliwości samorealizacji w życiu zawodowym. W Stanach Zjednoczonych i w Europie następuje wyraźne odejście od wąsko pojętego, technologicznego kształcenia rolniczego w stronę kształcenia w zakresie ochrony zasobów naturalnych (*natural resources*) oraz zarządzania rozwojem obszarów wiejskich (*rural development management*). W Polsce ten proces jest słabo zauważalny, zwłaszcza na tradycyjnych wydziałach rolniczych. W najbliższej przyszłości uczelnie rolnicze powinny zmodyfikować swoją organizację, programy studiów i sposób realizacji procesu dydaktycznego. Jeśli tego nie uczynią, będą stopniowo wyłączone z globalnego kształcenia rolniczego na poziomie wyższym.

Słowa kluczowe: Polska, wyższe szkolnictwo rolnicze.

Tendencje w światowym szkolnictwie wyższym

Światowe szkolnictwo wyższe jest bardzo zróżnicowane pod względem liczby uniwersytetów, ich struktury, a także sposobów kształcenia czy zarządzania. Mimo to można zauważyć następujące wspólne tendencje, które w mniejszym lub większym stopniu występują w poszczególnych krajach (OECD 2008 a, b, c):

- ilościowy rozwój szkolnictwa wyższego;
- dywersyfikacja systemów wyższej edukacji;
- wzrost zróżnicowania populacji studentów;
- nowe systemy finansowania szkolnictwa wyższego;
- zwiększenie nacisku na porównywalność poziomów nauczania w ramach podobnego zakresu kształcenia oraz na jakość kształcenia;

- globalizacja kształcenia, mobilność pracowników i studentów oraz współpraca w dziedzinie badań i kształcenia;
- nowe formy zarządzania instytucjami edukacyjnymi.

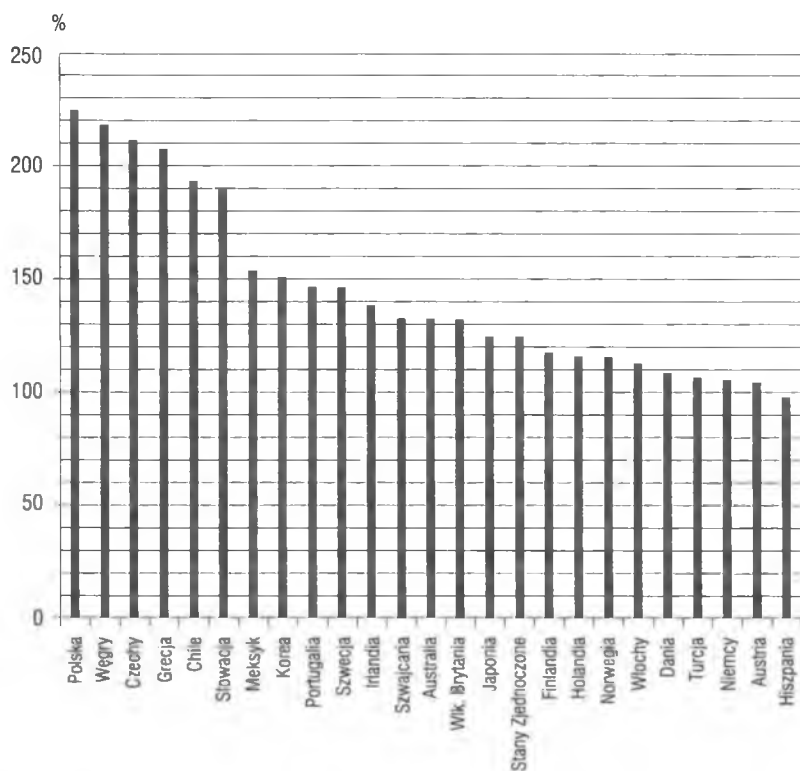
Ilościowy rozwój szkolnictwa wyższego

W 2004 r. w szkołach wyższych zdobywało wykształcenie 132 mln studentów, w porównaniu z 91 mln w 1991 r. Roczny przyrost liczby studentów na świecie w latach 1991–2004 wyniósł 5,1%. Najmniejszy roczny przyrost (1,9%) wystąpił w Ameryce Północnej i Europie Zachodniej. Procentowy przyrost liczby studentów w krajach OECD w latach 1995–2004 przedstawiono na rysunku 1.

W latach 1995–2004 liczba studentów w Polsce, na Węgrzech, w Czechach i Grecji wzrosła ponaddwukrotnie, w Chile, Korei, Meksyku i na Słowacji zwiększyła się o 50–100%. Jedynym krajem, w którym liczba studentów uległa zmniejszeniu (o 3%) była Hiszpania (OECD 2008b)

Rysunek 1

Przyrost liczby studentów w krajach OECD w latach 1995–2004 (rok 1995 = 100%)



Dane dla Polski, Węgier, Portugalii oraz Turcji dotyczą tylko szkolnictwa państwowego.

Źródło: OECD 2008b.

Dywersyfikacja systemów wyższej edukacji

Dywersyfikacja systemów szkolnictwa wyższego dotyczy zróżnicowania typów instytucji oferujących edukację na poziomie wyższym, sposobów przekazywania wiedzy (Internet), zwiększenia zróżnicowania oferty edukacyjnej w ramach uniwersytetów oraz poszerzenia udziału sektora prywatnego w ofercie edukacyjnej. Szczególnie interesujące jest powstanie tzw. uniwersytetów korporacyjnych, prowadzonych przez wielkie ponadnarodowe korporacje, np. Microsoft czy Cisco System. Uniwersytety korporacyjne często nie gwarantują dyplomu ukończenia studiów wyższych, jednak oferując wykształcenie na najwyższym poziomie, dają absolwentom szansę na uzyskanie dobrej pracy. W zakresie informatyki jest to znacznie łatwiejsze niż w innych dziedzinach, ponieważ liczą się tu bardziej indywidualne umiejętności niż formalnie udokumentowane wykształcenie.

Wzrost zróżnicowania populacji studentów

Na całym świecie nastąpiło zwiększenie udziału kobiet wśród studentów. Do niedawna udział kobiet był znacznie niższy niż mężczyzn, zwłaszcza w niektórych dyscyplinach kształcenia. Zauważalny jest również wzrost średniego wieku przeciętnego studenta. Wynika to z kilku przyczyn. Jedną z nich jest podejmowanie nauki w późniejszych latach, a także wydłużanie okresu studiowania, tak popularne w niektórych krajach europejskich, np. w Niemczech. Ponadto rośnie zróżnicowanie społeczno-ekonomiczne oraz narodowościowe studentów. Zwiększa się również zróżnicowanie między kierunkami kształcenia w szkole średniej i studiów pierwszego stopnia oraz studiów pierwszego i drugiego stopnia.

Nowe systemy finansowania szkolnictwa wyższego

Można również zaobserwować wzrost zróżnicowania źródeł finansowania uniwersytetów. Wysokość finansowania z budżetów krajowych coraz częściej ma charakter zadaniowy i opiera się na poziomie oraz pozycji zajmowanej przez uniwersytety. Standardem staje się procedura współzawodnictwa o państwowe fundusze. Podstawowym dylematem, przed którym stoją rządy wielu krajów, jest odpowiedź na pytanie, czy finansowanie uniwersytetów ma mieć charakter subsydiów, bez określenia celów wydatkowania pieniędzy, czy charakter zadaniowy, oparty na współzawodnictwie o fundusze.

Efektywność finansowania szkolnictwa jest ważnym czynnikiem determinującym funkcjonowanie systemu edukacji. Badania OECD wykazały, że różnice w nakładach na kształcenie uczniów w wieku 15 lat w państwach świata tylko w 15% wyjaśniają zróżnicowanie efektów nauczania mierzonych w testach PISA (Międzynarodowego Programu Oceny Umiejętności). W konsekwencji można stwierdzić, że nakłady finansowe są ważne, ale nie wystarczające dla zapewnienia wysokiego poziomu kształcenia na różnych poziomach.

Zwiększenie nacisku na porównywalność poziomów nauczania w ramach podobnego zakresu kształcenia oraz na jakość kształcenia

Rozwój różnych systemów oceny jakości kształcenia jest najbardziej spektakularnym zjawiskiem w ramach systemu wyższej edukacji. Poczynając od wczesnych lat osiemdzie-

siątych XX w., jakość kształcenia stała się podstawowym elementem determinującym jego rozwój. Ocena jakości kształcenia służy dwóm podstawowym celom: porównaniu poziomów kształcenia zgodnie z opracowanymi standardami oraz poprawie jakości. Najważniejszym wskaźnikiem oceny jakości kształcenia staje się łatwość znalezienia pracy oraz wielkość zatrudnienia absolwentów. Ocena jakości kształcenia przeprowadzana jest w formie akredytacji, oceny w formie numerycznej lub literowej oraz audytu. Akredytacja służy głównie porównaniu instytucji szkolnictwa wyższego między sobą, ocena zaś – poprawie jakości edukacji.

Globalizacja kształcenia, mobilność pracowników i studentów oraz współpraca w zakresie badań i kształcenia

Dzięki wzrastającej mobilności studentów i pracowników akademickich edukacja nabiera charakteru globalnego. Uniwersytety walczą o studentów, zasoby i reputację. Dlatego coraz wyraźniejsze staje się zróżnicowanie uniwersytetów pod względem jakości kształcenia. W krajach europejskich do najlepszych należą uniwersytety brytyjskie i skandynawskie.

Globalizacja powoduje również zwiększenie współpracy i siły powiązań między różnymi aktorami działającymi na scenie badań i edukacji: studentami, pracownikami naukowymi czy przedstawicielami przemysłu.

Nowe formy zarządzania instytucjami edukacyjnymi

Coraz wyraźniejsza staje się tendencja do tworzenia nowych struktur podejmujących strategiczne decyzje dotyczące zarządzania instytucjami edukacyjnymi. W miejsce rad wydziałów czy senatów pojawiają się rady nadzorcze. Podobnie dziekani czy rektorzy będący w mniejszym lub większym stopniu amatorami w dziedzinie zarządzania, są zastępowani przez menedżerów lub przedsiębiorców.

Rozwój studiów wyższych na świecie

Wśród krajów OECD największa liczba absolwentów opuszcza uniwersytety w Stanach Zjednoczonych (2,1 mln), drugie miejsce zajmuje Japonia (0,65 mln), trzecie – Wielka Brytania (niemal 0,5 mln), czwarte – Polska (495,5 tys.). W wielu krajach OECD wyrażana jest obawa o nierównomierne, niezgodne z potrzebami gospodarki, zainteresowanie studentów różnymi kierunkami studiów. Średnio w krajach OECD 37% studentów wybierało kierunki związane z biznesem, prawem, administracją i usługami oraz naukami społecznymi, 25% studiowało na kierunkach humanistycznych, artystycznych i nauczycielskich, 13% wybrało kierunki związane z ochroną zdrowia i opieką społeczną. Kierunki rolnicze wybrało 1–2% studentów, natomiast inżynierskie od 6% (Norwegia, Australia, Francja Irlandia, Wielka Brytania) do ponad 20% (Finlandia, Słowacja, Niemcy, Węgry) (OECD 2007).

Polska jest potęgą ilościową pod względem kształcenia w dziedzinie ochrony środowiska. Na kierunku tym kształcimy półtora raza więcej studentów niż Stany Zjednoczone, trzykrotnie więcej niż Francja i dziesięciokrotnie więcej niż Niemcy (tabela 1). Dużym zain-

Tabela 1
Liczba absolwentów różnych kierunków studiów uniwersyteckich oraz studiów doktoranckich (ISCED 5A i ISCED 6) w wybranych krajach świata w 2005 r.

Kraj	Razem		Kierunek studiów											
	N	%	ochrona środowiska		biznes i administracja		mechanika i inne		informatyka		sztuka		rolnictwo	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Czechy	45 670	100,00	1217	2,66	10 067	22,04	5 404	11,83	1 502	3,29	1 372	3,00	1 642	3,60
Dania	42 195	100,00	16	0,04	5268	12,48	2149	5,09	1259	2,98	1393	3,30	265	0,63
Francja	463 296	100,00	3 286	0,70	82 855	17,89	31 906	6,90	18 102	3,90	18 499	3,99	2 854	0,61
Hiszpania	202 848	100,00	1 811	0,89	32 468	16,00	19 206	9,47	8 655	4,20	7 537	3,72	4 450	2,19
Korea Płd.	305 739	100,00	1 966	0,64	39 073	12,80	61 781	20,20	9544	3,12	23 337	7,60	5167	1,70
Niemcy	240 092	100,00	1 065	0,44	41 913	17,45	22 714	9,50	13 625	5,67	11 661	4,86	3 286	1,37
Polska	495 504	100,00	11 243	2,27	150 403	30,40	22 641	4,57	19 133	3,86	3 784	0,76	6 764	1,37
Stany Zjednoczone	2 153 802	100,00	8 032	0,37	469 516	21,80	93 019	4,30	73 646	3,40	95 416	4,43	20 889	0,97
Węgry	68 570	100,00	923	1,34	20 811	30,30	2 758	4,00	1 430	2,10	853	1,20	1761	2,57
Włochy	373 634	100,00	1 852	0,49	44 300	11,90	37 314	9,98	4 010	1,07	10 919	2,92	4 911	1,31

Źródło: OECD 2007.

teresowaniem w Polsce cieszą się studia w dyscyplinie biznes i administracja, natomiast stosunkowo małym – nauki techniczne. Podczas ostatniej konferencji Academic Cooperation Association w Tallinie (w 2008 r.) Polska była podana jako przykład kraju, który nie panuje nad ilościowym rozwojem szkolnictwa wyższego. Posiada natomiast ambitny program budowy autostrad, ale brakuje specjalistów do ich budowy.

Bardzo szybkie zwiększenie liczby absolwentów kierunków ekonomicznych nie powiązane z potrzebami gospodarki spowodowało, że w 2001 r. ekonomiści stanowili największą grupę bezrobotnych absolwentów studiów wyższych zarejestrowanych w biurach pośrednictwa pracy. Następne miejsca zajmowali absolwenci marketingu, handlowcy, nauczyciele, specjaliści nauk politycznych i prawnicy (por. Fulton i in. 2007). W ostatnich kilku latach na pierwszym miejscu wśród bezrobotnych w Polsce pojawiają się absolwenci kierunku ochrona środowiska. Na rynku pracy brakuje natomiast specjalistów z dziedziny budownictwa, transportu, gospodarki morskiej, łączności, szeroko rozumianej informatyki, przetwórstwa przemysłowego, czyli absolwentów nauk fizycznych, matematycznych i technicznych (Zahorska, Walczak 2005).

Według Konfederacji Pracodawców Polskich tylko 15–20% absolwentów polskich szkół wyższych odpowiada potrzebom gospodarki narodowej pod względem ilościowym i jakościowym. Badanie przeprowadzone wśród polskich przedsiębiorców wykazało, że jedynie 6% spośród nich wysoko ocenia umiejętności podejmowania decyzji przez nowo zatrudnionych absolwentów. Jeszcze gorzej oceniane są umiejętności absolwentów w zakresie zarządzania projektami – aż 81% pracodawców uważa je za niskie, a 19% za średnie. Wyjątkowo dramatyczna sytuacja istnieje na uczelniach technicznych, których absolwenci nie są w stanie zapełnić naturalnych ubytków kadrowych w przemyśle i budownictwie. W 2009 r. sytuacja ta prawdopodobnie się poprawi, ponieważ zachęty finansowe wprowadzone przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego spowodowały zwiększenie liczby kandydatów na studia na kierunkach technicznych.

Według badań Światowego Forum Gospodarczego przeprowadzonych w krajach UE-27 Polska zajmuje 19. miejsce pod względem dostosowania kompetencji absolwentów do potrzeb pracodawców, z łączną oceną 4 w skali 1–7 (World Economic Forum 2008).

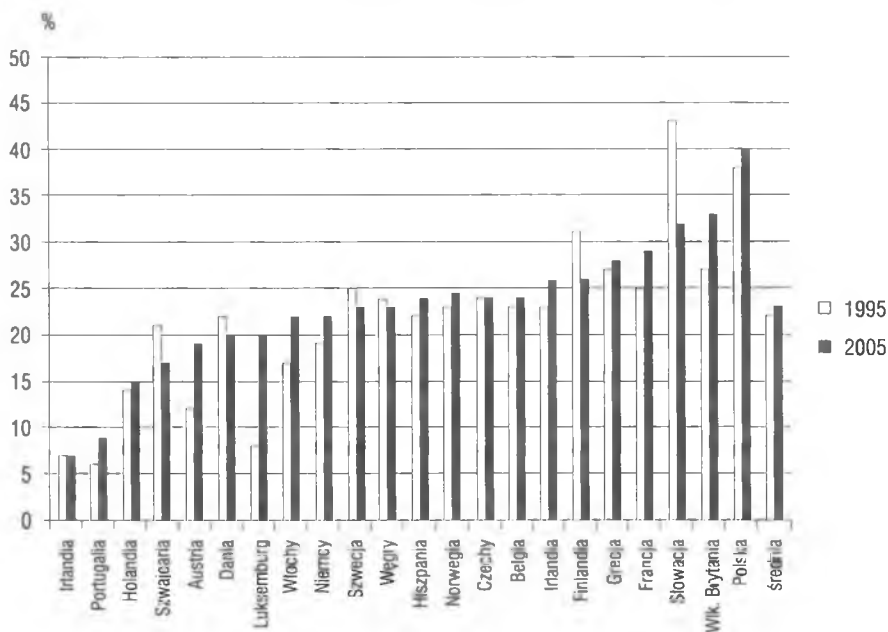
Potwierdzeniem tej nie najlepszej opinii jest ostatni raport Rady Lizbońskiej zawierający próbę oceny systemów edukacji wyższej w 17 krajach Europy według sześciu kryteriów: powszechności studiów wyższych, ich dostępności dla absolwentów szkół średnich (drożność systemu średniej edukacji), efektywności kształcenia dostosowanego do wymagań rynku pracy, atrakcyjności systemu edukacji dla studentów zagranicznych, kształcenia ustawicznego (mierzonego liczbą studentów w wieku 30–39 lat) oraz zdolności systemu edukacji do reform i zmian.

W stworzonym rankingu Polska zajęła 11. miejsce dzięki osiągnięciu wysokich pozycji w dziedzinie powszechności i dostępności studiów. Jednocześnie jednak stwierdzono, że dzięki dużej powszechności i dostępności „polscy profesorowie zmuszeni są uczyć najgorzej w Europie przygotowanych kandydatów na studia”. Polska zajęła ostatnie miejsce w rankingu pod względem zdolności systemu szkolnictwa wyższego do kształcenia absolwentów o umiejętnościach i wiedzy poszukiwanych przez rynek pracy. Również atrakcyjność naszego systemu kształcenia, mierzona liczbą studentów zagranicznych, została oceniona bardzo nisko.

Oprócz bezrobocia pojawia się zjawisko nadmiernego wykształcenia (*overeducation*) w stosunku do wykonywanej pracy, jako efekt braku równowagi między liczbą absolwentów a zapotrzebowaniem gospodarki. Na rysunku 2 przedstawiono udział młodych ludzi w wieku 15–28 lat, którzy się nie uczą, a którzy uznani są za nadmiernie wykształconych w stosunku do zajęcia, które wykonują. Polska jest krajem, w którym udział nadmiernie wykształconych osób jest największy (40%). Zbliżone odsetki występują na Słowacji i w Wielkiej Brytanii. Jednocześnie z danych przedstawionych na rysunku wynika, że udział nadmiernie wykształconych ludzi wzrósł w ostatniej dekadzie w 15 z 22 krajów i w niektórych krajach miał charakter znaczący (por. Koucky, Meng, Der Velden 2007).

Rysunek 2

Udział nadmiernie wykształconych młodych ludzi (15-28 lat) wykonujących pracę wymagającą niższych kwalifikacji niż wyuczone w latach 1995 i 2005



Źródło: Koucky, Meng, der Velden 2007.

Zwiększenie liczby studentów w ostatnich latach wynika również z lepszego poznania zależności między wzrostem gospodarczym a ilościowym i jakościowym poziomem wykształcenia społeczeństw. W krajach OECD w latach 1960–1995 średni poziom wiedzy i umiejętności społeczeństwa w 55% determinował różnice w produkcie narodowym brutto, w przeliczeniu na osobę. Wydłużenie średniego czasu kształcenia o jeden rok skutkuje 3–6-procentowym przyrostem PKB. Niski poziom wiedzy i umiejętności społeczeństwa zmniejsza szybkość wprowadzania innowacji technicznych oraz zastosowanie nowoczesnej organizacji pracy.

Obecnie jest już oczywiste, że zwiększenie liczby absolwentów szkół wyższych na rynku pracy jest procesem długookresowym i nie skutkuje inflacją wyższego wykształcenia, wyrażającą się m.in. niższą płacą dla absolwentów. W Stanach Zjednoczonych zatrudnienie wymagające wyższego wykształcenia zwiększy się w latach 2002–2012 o 22% (Desrochers 2002).

W Niemczech, Włoszech i na Węgrzech absolwenci szkół wyższych zarabiali o 20–40% więcej niż absolwenci szkół średnich. W Stanach Zjednoczonych każdy dodatkowy rok edukacji wyższej zwiększa średnią płacę o 7,5%. W Kanadzie stopa zwrotu nakładów poniesionych przez okres 4-letnich studiów sięga 30%, a w Wielkiej Brytanii – 25%. Zysk w postaci większej płacy, jaki jest osiągnięty po skończeniu szkoły wyższej, jest jednym z argumentów przemawiających za wprowadzeniem różnych form odpłatności za studia (OECD 2004).

W Polsce badania nad opłacalnością studiów dla absolwentów przeprowadził Paweł Strawiński (2008). Wykazał on, że w latach 1998–2001 zysk z wyższego wykształcenia kształtował się w granicach 7–8% rocznie, natomiast w latach 2002–2004 – 10,2–10,6% rocznie. Dane te stawiają Polskę wśród krajów o największej opłacalności inwestowania w wyższe wykształcenie.

W krajach „starej” Unii Europejskiej w latach 2000–2005 liczba studentów i absolwentów kierunków rolniczych pozostawała nie zmieniona lub uległa zmniejszeniu (tabela 2).

Tabela 2

Liczba absolwentów kierunków rolniczych (ISC 62)^a magisterskich studiów uniwersyteckich oraz studiów doktoranckich (ISCED 5A i ISCED 6) w wybranych krajach świata w latach 1989–2005

Kraj	1989	1999	2004	2005
Czechy	1 124	964	1 368	1 642
Dania		481	257	255
Francja				2 854
Hiszpania	4 500	5 651	4 587	4 450
Holandia	1 816	1 515	1 915	1 768
Japonia	17 592	18 207	16 457	18 556
Korea Płd.	7 946	7 682	3 910	5 187
Niemcy	4 296	2 435	2 993	3 386
Polska	5 355	6 082	6 049	6 764
Stany Zjednoczone	33 456	35 371	20 579	20 889
Turcja	5 370	5 986	5 239	5 231
Węgry	1 610	1 841	2 024	1 761
Wlk. Brytania				3 324
Włochy	1 431	1 658	4 232	4 911

^a ISC 62 – agriculture, crop and livestock production, agronomy, animal husbandry, horticulture and gardening, forestry and forestry product techniques, natural park wildlife, fishery science and technology.

We Francji, Wielkiej Brytanii, Niemczech i Hiszpanii liczba absolwentów kierunków rolniczych wahała się w granicach 3–4 tys. osób i była względnie stabilna. W Austrii, Belgii, Danii, Norwegii i Finlandii liczba absolwentów uległa zmniejszeniu. Jedynym krajem „starej” Unii, w którym nastąpił wzrost liczby absolwentów były Włochy. W tym kraju w latach 2000–2005 liczba absolwentów zwiększyła się z 1981 do 4450.

W Polsce w 2005 r. liczba absolwentów kierunków rolniczych była dwukrotnie większa niż we Francji, Niemczech czy Wielkiej Brytanii. Jednak udział procentowy absolwentów kierunków rolniczych w stosunku do wszystkich absolwentów był podobny jak w Niemczech oraz niższy niż w Czechach i na Węgrzech. Istnieje pewna ogólna zasada, która mówi, że kraje rozwijające się pod względem gospodarczym mają co najmniej równy lub wyższy udział absolwentów w dziedzinie nauk rolniczych w porównaniu z krajami rozwiniętymi (Corlett, McFarlane 1989).

W 2006 r. w Polsce na typowych kierunkach rolniczych, których wykaz podany jest w tabeli 3, studiowało prawie 68 tys. studentów. W tej liczbie największy udział mieli studenci kierunków: rolnictwo, technologia żywności i zootechnika. Największy przyrost liczby studentów (aż o 468%) nastąpił na kierunku architektura krajobrazu.

Jest interesujące, że w ciągu ostatnich kilku lat zdecydowanie wzrosła liczba studentów państwowych wyższych szkół zawodowych i uczelni niepublicznych. Na kierunkach takich jak rolnictwo studenci tych uczelni stanowią już około 20% ogółu studiujących. Nie ulega wątpliwości, że powstanie tego typu szkół wyższych było odpowiedzią na lokalne zapotrzebowanie rynku edukacyjnego. Problemem jest poziom kształcenia na tych uczelniach, który, jak się wydaje, odbiega od poziomu uniwersyteckiego. Nie ulega natomiast wątpliwości, że państwowe wyższe szkoły zawodowe i uczelnie niepubliczne wprowadziły dodatkowy element konkurencji o kandydatów na studentów studiów rolniczych. Przed tradycyjnymi uniwersytetami rodzi to wyzwania, aby sprostać nowej sytuacji, dotyczące chociażby zakresu i sposobu rekrutacji na studia drugiego stopnia.

W Unii Europejskiej obserwujemy zjawisko utraty znaczenia wyższego kształcenia rolniczego. Wyraża się to m.in. w zamykaniu uniwersytetów rolniczych bądź tylko niektórych wydziałów rolniczych oraz zmianach ich nazw, w których ginie słowo „rolniczy”. Na przykład duński The Royal Veterinary and Agricultural University od stycznia 2007 r. jest częścią University of Copenhagen. Część rolnicza nosi nazwę Faculty of Life Science i składa się z trzech sekcji: Environment, Resources and Technology, Crop Science oraz Plant and Soil Sciences. Uniwersytet Rolniczy w Wageningen utracił w nazwie słowo „rolniczy” i stał się Wageningen University UR, który obecnie zajmuje 61. miejsce w światowych rankingach jakości. W Niemczech, po zjednoczeniu, na terenie dawnej NRD zlikwidowano wiele wydziałów rolniczych i pokrewnych.

Niska popularność studiów rolniczych w krajach „starej” Unii Europejskiej wynika z przekonania o problemach ze znalezieniem atrakcyjnej, dobrze płatnej pracy po ich ukończeniu. Według prognoz do 2015 r. zatrudnienie w rolnictwie w krajach UE-25 zmniejszy się o 2 mln osób (z około 10 mln) i dodatkowo o 0,5 mln w sektorze przetwórstwa. Takie perspektywy nie zachęcają młodych ludzi do podejmowania pracy w szeroko rozumianym rolnictwie. Ponadto dochód z rolnictwa, zwłaszcza gdy gospodarstwa są niewielkie, stale się obniża. Na przykład w Holandii liczba farm zmniejsza się corocznie o 3%. Nic zatem dziwnego, że ten proces wpływa negatywnie na popularność studiów rolniczych (por. Mulder 2005).

Tabela 3
Liczba studentów kierunków rolniczych w różnych typach uczelni w latach 2000–2006

Kraj	Razem		Kierunek studiów											
	N	%	ochrona środowiska		biznes i administracja		mechanika i inne		informatyka		szukła		rolnictwo	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Czechy	45 670	100,00	1217	2,66	10 067	22,04	5 404	11,83	1 502	3,29	1 372	3,00	1 642	3,60
Dania	42 195	100,00	16	0,04	5268	12,48	2149	5,09	1259	2,98	1393	3,30	265	0,63
Francja	463 296	100,00	3 286	0,70	82 855	17,89	31 906	6,90	18 102	3,90	18 499	3,99	2 854	0,61
Hiszpania	202 848	100,00	1 811	0,89	32 468	16,00	19 206	9,47	8 655	4,20	7 537	3,72	4 450	2,19
Korea Płd.	305 739	100,00	1 966	0,64	39 073	12,80	61 781	20,20	9544	3,12	23 337	7,60	5167	1,70
Niemcy	240 092	100,00	1 065	0,44	41 913	17,45	22 714	9,50	13 625	5,67	11 661	4,86	3 286	1,37
Polska	495 504	100,00	11 243	2,27	150 403	30,40	22 641	4,57	19 133	3,86	3 784	0,76	6 764	1,37
Stany Zjednoczone	2 153 802	100,00	8 032	0,37	469 516	21,80	93 019	4,30	73 646	3,40	95 416	4,43	20 889	0,97
Węgry	68 570	100,00	923	1,34	20 811	30,30	2 758	4,00	1 430	2,10	853	1,20	1761	2,57
Włochy	373 634	100,00	1 852	0,49	44 300	11,90	37 314	9,98	4 010	1,07	10 919	2,92	4 911	1,31

Źródło: dane Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wzrznego.

W ramach programu REFLEX zbadano losy 70 tys. absolwentów z roku 1999/2000 różnych uczelni i kierunków studiów z 13 krajów europejskich. Wyniki badań przedstawiono w obszernym opracowaniu, w którym analizowano m.in. wysokość zarobków oraz stopień zadowolenia absolwentów z ukończenia wybranego kierunku studiów (por. Allen, Der Velden 2007).

Jak wynika z danych przedstawionych na rysunku 3, absolwenci kierunków związanych z informatyką i przemysłem uzyskują najwyższe średnie pensje w porównaniu z absolwentami kierunków społeczno-ekonomicznych. Absolwenci kierunków rolniczych mają pensje niższe o 11–14% w stosunku do średniej pensji absolwentów innych kierunków studiów. Przytoczone dane nie mają charakteru uniwersalnego i zmieniają się w zależności od analizowanych krajów.

Podobnie kształtują się wynagrodzenia absolwentów studiów wyższych w Polsce. Absolwenci uczelni pedagogicznych, rolniczych i medycznych pracujący w sektorze państwowym mają niższe pensje od absolwentów innych kierunków studiów. Dane dla 2007 r. przedstawiono w tabeli 4.

Ponadto absolwenci kierunków rolniczych, weterynarii i humanistycznych w krajach Unii Europejskiej najrzadziej uważają siebie za zadowolonych, biorąc pod uwagę ich karierę zawodową, zajmując jednocześnie średnie pozycje pod względem satysfakcji z osiągnięć zawodowych oraz średnie lub poniżej miejsca uwzględniając sytuację socjal-

Rysunek 3
Różnice w średniej pensji absolwentów różnych kierunków studiów

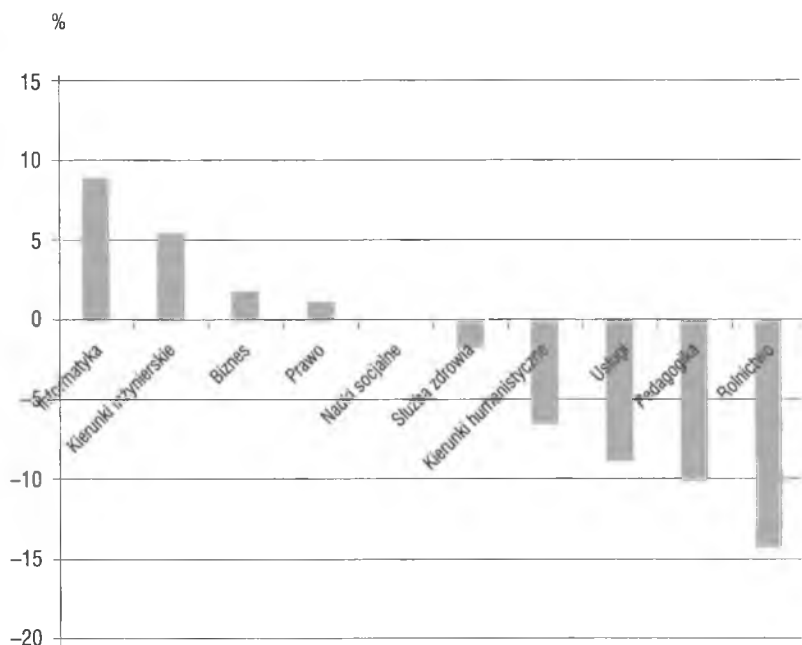


Tabela 4

Wynagrodzenia absolwentów szkół wyższych w 2007 r. zatrudnionych w sektorze państwowym w zależności od rodzaju ukończonych studiów i stażu pracy (w zł)

Rodzaj studiów	Staż pracy			
	pierwsza umowa	rok	2-3 lata	4-5 lat
Ekonomiczne	1800	2300	3000	3500
Medyczne	1600	2200	1907	2140
Pedagogiczne (edukacja)	1300	1590	1747	1950
Rolnicze	1550	1890	2400	2625
Techniczne (mechanika, budownictwo, przemysł ciężki)	1700	2500	3300	3600
Techniczne (zaawansowane technologie, informatyka, elektronika)	2100	3000	3500	4500
Uniwersyteckie (humanistyczne)	1600	2100	2700	3000
Uniwersyteckie (nauki ścisłe)	1750	2140	2990	3333
Średnio	1800	2300	3000	3450

Źródło: dane firmy doradztwa personalnego Sedlak&Sedlak (www.wynagrodzenia.pl).

na. Absolwenci kierunków rolniczych i weterynarii oraz kierunków humanistycznych są w grupie najczęściej niezadowolonych ze swojej sytuacji i najrzadziej uważających siebie za wygranych życiowo (*winner*s) (por. Koucky, Meng, Der Velden 2007).

Jakościowe kierunki zmian w wyższym kształceniu rolniczym

W ostatnich kilku latach rolnicze szkoły wyższe na świecie zaczęły zmieniać tożsamość. Wynikało to z sytuacji, która dotknęła szkolnictwo wyższe w ogóle, a zwłaszcza szkolnictwo rolnicze. Finansowanie szkolnictwa przez rządy coraz częściej miało charakter zadaniowy, popularność kształcenia rolniczego ulegała zmniejszeniu, programy studiów stawały się coraz bardziej ogólne, prowadząc do zastąpienia typowego kształcenia rolniczego edukacją przyrodniczą. Doświadczenia Wielkiej Brytanii wyraźnie wskazują na zmniejszenie zainteresowania studentów programami „produkcyjnymi” oraz wzrost zainteresowania problemami dotyczącymi zarządzania kształtowaniem obszarów wiejskich. Powoduje to określone konsekwencje dla uniwersytetów; zaczynają bowiem się pojawiać pytania, czy w programach uwzględniać przedmioty związane z produkcją rolniczą oraz czy niektóre uniwersytety nie powinny w ogóle wycofać się z kształcenia rolniczego (por. Rehman, Park 2004).

W wielu krajach europejskich zawodowe przedmioty rolnicze ulegały daleko posuniętej marginalizacji w ramach programów studiów. Dodatkowo następował rozwój kształcenia ustawicznego z wykorzystaniem Internetu, zwiększała się szybkość przepływu informacji naukowej oraz tendencja do wzrostu kompetencji i przedsiębiorczości absolwentów. W wyniku zachodzących zmian nacisk w programach studiów został położony na szeroko rozumianą biologię, w tym zwłaszcza na biotechnologię, systemy geoinformatyczne czy kształtowanie środowiska oraz produkcję i obrót zdrową żywnością. Najlepszą ilustracją zachodzących zmian są hasła, pod którymi odbywają się światowe rolnicze konferencje dydaktyczne (np. „Przejsie od nauki rolniczej do przyrodniczej” – *Moving from agriculture science to science of life*) oraz powiedzenie opisujące ewolucję w edukacji rolniczej w amerykańskich uniwersytetach: *from „sow, cow, plow” to „cell, gel and Dell”* – od siewu, krowy i orki do komórki, żelu i komputera (Dell – marka komputera) (por. Mulder 2005).

Odzwierciedleniem zachodzących zmian jest na nowo zdefiniowana misja Uniwersytetu Wageningen UR, która brzmi „Wykorzystać potencjał natury w celu poprawy jakości życia” (*To explore the potential of nature to improve the quality of life*). Z misji tej wynika, że celem kształcenia jest nie tylko zapewnienie wyżywienia ludności, ale także szeroko rozumiana poprawa jakości życia społeczeństwa. Również Organizacja Narodów Zjednoczonych ds. Wyżywienia i Rolnictwa (FAO) jasno stwierdza, że w edukacji rolniczej, prowadzonej na różnych szczeblach, należy odejść od wąsko pojętego kształcenia rolniczego na rzecz kształcenia ukierunkowanego na rozwój obszarów wiejskich, zgodnie z hasłem „Od edukacji rolniczej do edukacji na rzecz rozwoju obszarów wiejskich i zapewnienia żywności. Wszystko dla edukacji i żywność dla wszystkich” (*From agricultural education to education for rural development and food security. All for education and food for all*) (Gasperini 2000).

Na Uniwersytecie Wageningen w latach 1993–2000 podjęto drakońskie działania zmierzające do większego powiązania działalności edukacyjnej z potrzebami społeczeństwa. Rozwiązano 25 jednostek organizacyjnych i zlikwidowano wiele dotychczasowych programów studiów. Dzięki temu uniwersytet nabrał bardziej międzynarodowego charakteru oraz zwiększyła się liczba kandydatów na studia.

Przypadek Wageningen powinien być dokładnie przeanalizowany, ponieważ stanowi przykład działania uniwersytetu w warunkach zewnętrznej presji braku środków finansowych, kandydatów na studia czy programów studiów dostosowanych do potrzeb społecznych. Jestem głęboko przekonany, że za kilka lat podobna sytuacja dotknie większość naszych uniwersytetów przyrodniczych, ponieważ nie da się utrzymać systemu kształcenia mającego korzenie w latach pięćdziesiątych XX w. Dotyczy to przede wszystkim „starych”, typowych wydziałów zaangażowanych w kształcenie rolnicze: rolnictwa, zootechniki i ogrodnictwa.

Wydaje się, że przyszłościowym rozwiązaniem może być zróżnicowanie i specjalizacja polskich uniwersytetów przyrodniczych w zależności od potrzeb lokalnych. W takim przypadku lokalne zapotrzebowanie na określone kształcenie powinno być jasno zdefiniowane w misji i strategii uniwersytetu oraz poszczególnych wydziałów. Na podobnych zasadach funkcjonują uniwersytety amerykańskie, charakteryzujące się zróżnicowanymi programami studiów w zależności od typu danego stanu. W stanach rolniczych programy studiów koncentrują się na produkcji rolniczej. W stanach zurbanizowanych przedmioty

rolnicze są zastępowane przez biologiczne czy związane z ochroną i kształtowaniem środowiska.

Zróznicowanie zakresu kształcenia absolwentów, będące konsekwencją ich odmiennej edukacji w poszczególnych uniwersytetach, może być jedną z form walki z ich bezrobociem oraz możliwością inflacji wyższego wykształcenia.

Oprócz przesunięcia punktu ciężkości programów studiów z rolnictwa na nauki przyrodnicze duże znaczenie dla przyszłości uniwersytetów przyrodniczych będzie miał wynik dyskusji dotyczącej zakresu kształcenia w ramach programu studiów. Coraz częściej bowiem pojawia się pytanie, czy obecnie i w najbliższej przyszłości lepiej będzie się sprawdzać kształcenie ogólne, czy specjalistyczne.

Wydaje się, że w kontekście zwiększającej się globalizacji, szybkich zmian na rynku pracy, a także coraz większej potrzeby bycia elastycznym i zdolnym do adaptacji w nowych warunkach pracy, kształcenie ogólne zyskuje przewagę nad specjalistycznym. Dotyczy to zwłaszcza okresów szybkich przemian ekonomicznych, społecznych czy politycznych, z którymi mamy obecnie do czynienia. Według badań Lamo, Messiny i Wassnera (2006) jedną z głównych przyczyn długo utrzymującego się bezrobocia w Polsce była niska mobilność pracowników, wynikająca m.in. z ich wąskiego wykształcenia zawodowego oraz specyficznych umiejętności, które utrudniały zmianę pracy.

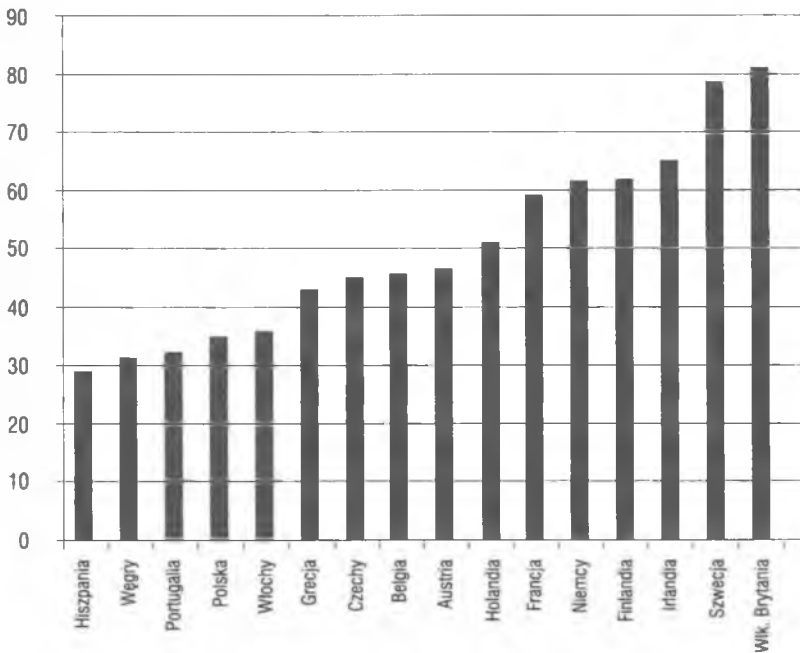
Spółczesność wiedzy wymaga nowych specjalistów: elastycznych profesjonalistów zdolnych do podjęcia pojawiających się wyzwań i rozwiązywania problemów nie związanych ściśle z zakresem studiów. W związku z tym coraz większe znaczenie uzyskują cechy osobowości studenta, które ułatwią mu adaptację w nowej rzeczywistości. Zgodnie z danymi projektu REFLEX absolwent nowoczesnego uniwersytetu powinien mieć odpowiednie kompetencje zawodowe, być elastyczny, innowacyjny, umieć wykorzystywać swoją wiedzę i umiejętności oraz zasoby ludzkie będące w jego dyspozycji, a także być zdolny do pracy i współpracy na poziomie międzynarodowym (por. Allen, Der Velden 2007).

Dyskusja nad zakresem kształcenia (ogólne czy specjalistyczne) wiąże się ściśle z problemem wyboru specjalności na studiach. Mam wątpliwości, czy sensowne jest wprowadzanie specjalności na studiach pierwszego stopnia. Wydaje mi się, że im późniejszy wybór specjalności, tym jest on bardziej przemyślany. Na przykład w Stanach Zjednoczonych tylko 30% studentów kończy specjalności wybrane podczas wstępowania na uczelnie.

Sformułowane wyżej stwierdzenia mają duże znaczenie dla polskiego systemu edukacji. Zgodnie raportem OECD na temat naszego kraju (Fulton i in. 2008) cechą polskiej edukacji wyższej jest nadmierna fragmentaryzacja kształcenia, wyrażająca się podziałem na kierunki oraz specjalności czy specjalizacje. Za kuriozalną można uznać sytuację, w której w ramach jednej uczelni istnieją dwa takie same kierunki kształcenia prowadzone przez różne wydziały. Jednocześnie jestem przekonany, że polskie uczelnie w małym stopniu rozwijają wyżej wymienione cechy osobowości studentów. Wynika to przede wszystkim z tego, że realizują one głównie interes nauczycieli, a w mniejszym stopniu – studentów (por. Podlaski 2008). W konsekwencji polskie szkoły wyższe gorzej przygotowują absolwentów do wejścia w dorosłe życie, w tym na rynek pracy, niż uczelnie w większości krajów Unii Europejskiej. Dowodem na to jest porównanie indeksów kapitału intelektualnego polskich studentów oraz studentów różnych kierunków i wydziałów pochodzących z in-

nych krajów europejskich. Indeksy kapitału intelektualnego powstały w wyniku analizy 117 wskaźników i opisują, według niektórych definicji, zdolność do tworzenia przyszłego dochodu. Jak wynika z danych przedstawionych na rysunku 4, ilustrującym indeks kapitału intelektualnego studentów, Polska zajmuje 13. miejsce spośród 16 krajów europejskich, które zostały objęte porównaniem.

Rysunek 4
Indeks kapitału intelektualnego studentów w różnych krajach



Źródło: www.innowacyjnosc.gpw.pl.kip (projekt „Kapitał Intelektualny Polski”).

Mobilność studentów i pracowników naukowych oraz internacjonalizacja kształcenia

Europejskie uniwersytety działają na międzynarodowym rynku edukacji w warunkach narastającego współzawodnictwa o studentów, fundusze i reputację. W konsekwencji mobilność studentów i pracowników staje się wyznacznikiem jakości szkół wyższych. Jeszcze niedawno uniwersytety kształciły elity intelektualne na potrzeby lokalne lub regionalne. Obecnie absolwenci uniwersytetów coraz częściej i coraz szerzej włączani są w obieg światowej gospodarki.

W latach pięćdziesiątych XX w. liczba studentów-cudzoziemców kształcących się w innych krajach wynosiła około 0,2 mln, w latach siedemdziesiątych – około 0,6 mln, w 1990 r. – 1,2 mln, w 2005 r. – 2,7 mln. W latach 1999–2005 mobilność studentów na świecie

cie wzrosła o 68%. Udział cudzoziemców w całkowitej liczbie studentów pozostawał bez zmian (w granicach 2%), natomiast w Europie podwoił się (wzrost z około 3% do 6%). Ciągłe dominuje mobilność w kierunku krajów zaawansowanych gospodarczo, o utrwalonej renomie kształcenia (Niemcy, Wielka Brytania, Francja) (Teichler 2008).

W 2004 r. studiowało za granicą około 1,5% polskich studentów z łącznej liczby około 2 mln. Największym zainteresowaniem cieszyły się Niemcy (15,4 tys.), Francja (3,3 tys.), Stany Zjednoczone (2,9 tys.), Austria (1,4 tys.) i Włochy (1,0 tys.). W 2007 r. liczba Polaków studiujących za granicą wzrosła do około 50 tys. Za granicą kształcą się najlepsi studenci. Niestety, brakuje danych o długości okresu studiów oraz kierunkach, na których studiują. Nie ulega jednak wątpliwości, że zwiększa się liczba polskich studentów odbywających pełne kształcenie pierwszego lub drugiego stopnia za granicą.

W porównaniu z liczbą wyjeżdżających studentów liczba przyjeżdżających jest stosunkowo niewielka. Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 5, uczelnie rolnicze nie cieszą się dużą popularnością wśród cudzoziemców podejmujących studia wyższe w Polsce. Większość tych studentów pochodzi z krajów byłego ZSRR i ma polskie korzenie. W Polsce studenci zagraniczni stanowią 0,43% ogółu studentów, podczas gdy w Czechach 4,5%, a średnia w krajach OECD wynosi około 10%. Ciekawe badania przeprowadzili studenci należący do Euro League Association, którzy uzyskali 1063 odpowiedzi na pytanie o zainteresowanie studiami na wschodzie Europy¹. Zainteresowanych takimi studiami było jedynie mniej niż 5% studentów uniwersytetów zrzeszonych w tej organizacji. Przyczyna tak małego zainteresowania leży w braku informacji o naszych uniwersytetach, tradycji, warunkach socjalnych, programach w języku angielskim i poziomie nauczania.

Tabela 5

Liczba studentów przyjeżdżających do Polski na studia w 2006 r.

Typ uczelni	Cudzoziemcy na studiach		Razem
	stacjonarnych	niestacjonarnych	
Uczelnie publiczne	7 880	887	8 767
W tym:			
Uniwersytety	2 988	520	3 508
Politechniki	695	170	865
Akademie medyczne	3 128	7	3 135
Akademie ekonomiczne	459	61	520
Akademie rolnicze	203	31	234 ^a
Akademie wychowania fizycznego	62	6	68

^a 50% tych studentów kształciło się w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego.

Źródło: dane Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

¹ Euro League Association jest organizacją grupującą siedem europejskich uniwersytetów przyrodniczych: Universität für Bodenkultur (BOKU) w Wiedniu, Uniwersytet w Kopenhadze, Uniwersytet Szwedzki w Uppsali, Uniwersytet Hohenheim, Uniwersytet Wageningen, Czeski Uniwersytet Przyrodniczy i Szkołę Główną Gospodarstwa Wiejskiego.

Wydaje się, że niektóre wydziały polskich uczelni rolniczych (np. medycyny weterynaryjnej) mogą „z marszu” przystąpić do kształcenia obcokrajowców. Inne (np. tradycyjne wydziały rolnictwa, ogrodnictwa czy nauk o zwierzętach) wywołałyby dużą sensację wśród studentów z zagranicy, gdyby zaproponowały im polski program kształcenia. Wśród studentów zagranicznych, którzy przebywali w Polsce w ramach programu Socrates, powtarza się opinia, że zakres kształcenia na niektórych wydziałach polskich uczelni jest mieszaniną zagadnień ze szkoły zawodowej, średniej i wyższej w ich macierzystych krajach.

W krajach europejskich niska jest również mobilność nauczycieli. Polska należy do krajów o najniższej mobilności nauczycieli akademickich w Europie (tabela 6).

Tabela 6

Mobilność nauczycieli akademickich przyjeżdżających oraz wyjeżdżających z danego kraju w ramach programu Socrates (w %)

Kraj	Nauczyciele akademicki	
	przyjeżdżający	wyjeżdżający
Belgia	3,2	3,4
Czechy	3,0	5,0
Estonia	2,6	3,9
Finlandia	6,5	5,3
Francja	1,7	1,5
Grecja	2,3	1,5
Hiszpania	4,9	5,6
Holandia	1,2	1,5
Islandia	2,6	3,0
Polska	1,1	1,5
Portugalia	2,6	1,6
Wlk. Brytania	1,5	1,4

Źródło: OECD (2007) oraz dane Komisji Europejskiej.

Przyszłość wyższego kształcenia rolniczego

Przyszłość wyższego szkolnictwa rolniczego będzie determinowana współdziałaniem dwóch głównych elementów:

- czynników zewnętrznych oddziałujących na rolnictwo;
- czynników wewnętrznych występujących w ramach systemu szkolnictwa wyższego.

Czynniki zewnętrzne

Biorąc pod uwagę czynniki zewnętrzne, można nieco cynicznie stwierdzić, że im gorzszą będzie sytuacja w światowym rolnictwie, tym rola wyższego szkolnictwa rolniczego będzie większa. W historii rolnictwa mieliśmy już do czynienia z taką sytuacją. W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych poprzedniego wieku pogłębiała się dysproporcja między przyrostem liczby ludności i produkcją żywności. Aby przeciwdziałać tej tendencji, wprowadzono „zieloną rewolucję”, której autorem był Norman Borlaug – laureat Nagrody Nobla, doktor *honoris causa* Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego. W konsekwencji w okresie „zielonej rewolucji”, kiedy to po raz pierwszy przyrost produkcji żywności wyprzedził zwiększenie liczby ludności globu, rolnictwo cieszyło się największym zainteresowaniem, szacunkiem oraz finansowaniem. Wywierało to pozytywny wpływ na zainteresowanie studiami rolniczymi.

W sytuacji, gdy głównym celem polityki państw rozwiniętych jest ograniczenie produkcji rolniczej, co m.in. pociąga za sobą wzrost koncentracji i specjalizacji produkcji, liczba osób zainteresowanych studiami rolniczymi będzie się zmniejszać. Na szczęście, ta perspektywa zależy również od tego, czy i jak szybko nasze uniwersytety będą w stanie przekształcić się oraz zaproponować nowe programy i nowy sposób kształcenia, ukierunkowany na kształtowanie obszarów wiejskich oraz rozwój osobowości i kompetencji studentów.

Czynniki wewnętrzne

Podstawowym problemem determinującym rozwój wyższego szkolnictwa rolniczego będzie akceptacja czy nawet wymuszanie zmian w ramach istniejącego systemu edukacji. Nie wiem, czy środowiska akademickie są do tego zdolne, czy też są na tyle konserwatywne, że będą opóźniać i kontestować wprowadzane zmiany. Jestem głęboko przekonany, że trwanie przez nasze uniwersytety w obecnym systemie edukacyjnym oznacza wyrzucenie ich na margines europejskiego i światowego wyższego szkolnictwa rolniczego.

Maguire (2002) obserwował ten sam kierunek zmian w uniwersytetach rolniczych krajów rozwijających się i rozwiniętych, chociaż te ostatnie były bardziej zdeterminowane i osiągały większe sukcesy w procesie reformowania struktur uniwersyteckich. Według cytowanego autora kształcenie w kierunku rozwoju obszarów wiejskich wymaga poszerzenia jego zakresu o inne sektory, takie jak ochrona zdrowia, edukacja, budowanie infrastruktury oraz rozwój społeczności lokalnych.

Można przyjąć, że rolnictwo w Holandii jest najbardziej produktywne w Europie, a kształcenie rolnicze – jedno z najlepszych. Mulder i Kupper (2006) przedstawili trzy następujące scenariusze rozwoju kształcenia rolniczego w tym kraju: (1) „wyparowanie”, czyli zakończenie odrębnego kształcenia rolniczego; (2) „rozpuszczenie się”, polegające na połączeniu z większymi jednostkami edukacyjnymi – uniwersytetami i politechnikami; (3) „krystalizacja”, związana ze wzmocnieniem wewnątrzsektorowej kooperacji rolniczej.

„Wyparowanie” zakłada likwidację szkół rolniczych jako odrębnego sektora kształcenia. Jest ono poprzedzone przez powolny proces dezintegracji, utraty znaczenia i izolacji. W konsekwencji ma to deprymujący wpływ na samopoczucie pracowników i rozwój sektora.

Koncepcja „rozpuszczenia się” oznacza, że oddzielne jednostki dydaktyczne są łączone (wchłaniane) przez większe politechniki lub uniwersytety. W Polsce może to oznaczać „powrót do korzeni”, kiedy to wydziały rolnicze czy leśne były częścią politechnik lub uniwersytetów. Jesteśmy obecnie świadkami takiej reformy. Akademia Rolnicza w Szczecinie wspólnie z miejscową Politechniką połączyły się i utworzyły Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny. Z połączenia Akademii Rolniczo-Technicznej w Olsztynie, miejscowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej i Seminarium Duchownego powstał Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. Tego typu połączenia mają znacznie większy sens niż tworzenie na uczelniach rolniczych nadmiernej liczby wydziałów humanistycznych czy ekonomicznych. W takim przypadku zawsze powstaje dylemat: czy koncentrować się na edukacji przyrodniczej prowadzonej na najwyższym poziomie, czy też od początku tworzyć nowe wydziały (kierunki), które przez lata zachowają trzeciorzędny poziom?

Według Muldera i Kuppera (2006) głównym powodem realizacji koncepcji „rozpuszczenia się” jest zmniejszające się zapotrzebowanie na absolwentów programów rolniczych. Efektem takiego postępowania jest brak wyraźnej odrębności kształcenia rolniczego. Za pozytywny należy uznać fakt, że politechnika lub uniwersytet zapewnia parasol ochronny dla pracowników i studentów (inaczej niż w poprzednim rozwiązaniu). Konsekwencją „rozpuszczania” jest wzrost zainteresowania przedmiotami nierolniczymi.

„Kryształizacja” oznacza wzmocnienie organizacji, a także więzi między osobami i instytucjami pracującymi w systemie rolnictwa, czyli zaangażowanymi w produkcję i przetwórstwo żywności, ochronę i kształtowanie krajobrazu oraz sprawy socjalne. Wymaga to dostatecznego popytu na pracę absolwentów oraz silnego powiązania między instytucjami tworzącymi sektor. W konsekwencji tworzy się silna presja na specjalistyczne kształcenie rolnicze i umiejętności z tej dziedziny, a także na nawiązywanie współpracy między zawodowym, średnim i wyższym kształceniem rolniczym.

Która koncepcja zwycięży, będzie zależęć od tego, czy i jak szybko polskie uczelnie odpowiedzą na zmieniającą się rzeczywistość i zapotrzebowanie.

Wnioski

- Rozwój ilościowy studiów zarówno na świecie, jak i w Polsce jest bardzo korzystny dla rozwoju gospodarki, innowacyjności i lepszej organizacji pracy.
- Na świecie, a zwłaszcza w Polsce, przyrost ilościowy absolwentów niektórych kierunków studiów nie zawsze jest zgodny z potrzebami gospodarki narodowej. W związku z tym na szczeblu krajowym potrzebna jest lepsza orientacja w kwestii zapotrzebowania na absolwentów różnych kierunków studiów, a następnie stymulowanie procesu wyboru kierunku kształcenia.
- W krajach „starej” Europy liczba studentów kierunków rolniczych w najlepszym wypadku nie będzie się zwiększać. Bardziej prawdopodobne jest stopniowe jej zmniejszanie, zwłaszcza w krajach Europy Północno-Zachodniej.
- W Polsce w najbliższych kilku latach będzie prawdopodobnie następował wzrost liczby studentów i absolwentów kierunków rolniczych. Będzie on wynikał ze zwiększonej rekrutacji w państwowych wyższych szkołach zawodowych oraz niektórych uczelniach niepublicznych.

- W krajach Unii Europejskiej wybór kierunków rolniczych może skutkować osiągnięciem mniejszych możliwości samorealizacji w życiu zawodowym, w porównaniu z innymi kierunkami studiów.
- Na świecie następuje wyraźne przejście od typowego kształcenia rolniczego do edukacji przyrodniczej, ukierunkowanej na wielofunkcyjny rozwój obszarów wiejskich. W Polsce na „starych” wydziałach rolniczych ta tendencja jest mało widoczna, chociaż uczelnie jako całość ewoluują w kierunku przyrodniczym.
- Coraz ważniejsze staje się kształcenie studentów ukierunkowane na rozwój ich osobowości, ułatwiające znalezienie pracy w różnych działach gospodarki i w zróżnicowanych okolicznościach. W Polsce ten element kształcenia w praktyce nie istnieje.
- Ogólne wykształcenie akademickie daje absolwentom większą szansę na samorealizację niż wykształcenie zawodowe, wąskie i specjalistyczne. Bardzo trudno jest zaproponować studentom taki zakres kształcenia, który umożliwi im spełnienie zawodowe przez wiele lat. Absolwent powinien mieć taką wiedzę i umiejętności, aby nadążać za zmieniającym się popytem na pracę, a nie by utrafić na przyszły popyt na pracę
- Kształcenie na świecie nabiera charakteru globalnego. W związku z tym polskie uniwersytety albo włączają się w światowy obieg edukacji, albo pozostaną lokalnymi, zapomnianymi przez świat jednostkami edukacyjnymi.

Literatura

Allen J., Der Velden R. 2007

The Flexible Professional in the Knowledge Society. General Results of the REFLEX Project, Research Centre for Education and the Labor Market, Maastricht University, Maastricht, The Netherlands.

Corlett J.T., MacFarlane I.G. 1989

University Science and Agriculture Education in Developing Countries, „Higher Education”, nr 18.

Desrochers D. 2002

Higher Education's Contributions to the Knowledge Economy (www.solutionsforourfuture.org).

Ederer P., Schuller P., Willms S. 2008

University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of the Knowledge, „Lisbon Council Policy Brief” (Brussels).

Fulton O., Santiago P., Enquist Ch., El-Khawas E., Hackel E. 2008

Raport OECD na temat szkolnictwa wyższego. Polska, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.

Gasperini L. 2000

From Agricultural Education to Education for Rural Development and Food Security, „All for Education and Food for All”. Fifth European Conference on Higher Agricultural Education. University of Plymouth, United Kingdom, 10–13 September 2000.

Koucky J., Meng Ch., Der Velden R. 2007

REFLEX Country Study, Research Centre for Education and Labour Market, Maastricht.

Lamo A., Messina J., Wasmer E. 2006

Are Specific Skills an Obstacle for Labor Market Adjustment. Theory and Practice of an Application to EU Enlargement, European Central Bank, „Working Paper Series”, nr 585.

Maguire C. 2002

Changing Expectations for Higher Agricultural Education, „IIEP Newsletter”, nr XX.

Mulder M. 2005

Agricultural Education – Building Competence for Innovation of the Agri-Food Complex, Cedefop, Greece.

Mulder M., Kupper H. 2006

The Future of Agricultural Education: The Case of the Netherlands, „Journal of Agricultural Education and Extension”, nr 12.

OECD 1997

International Standard Classification of Education 1997, Organisation for Economic and Cultural Development, Paris.

OECD 2004, 2007

Education at a Glance, Organisation for Economic and Cultural Development, Paris.

OECD 2008a

Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education. Synthesis Report. Overview, Organisation for Economic and Cultural Development, Paris.

OECD 2008b

Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education. Synthesis Report, t. 1, Organisation for Economic and Cultural Development, Paris.

OECD 2008c

Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education. Synthesis Report, t. 3., Organisation for Economic and Cultural Development, Paris.

Podlaski S. 2008

Charakterystyka stanu obecnego i kierunki zmian kształcenia w uczelniach rolniczych, Konferencja „Aktualny stan i przyszłość wyższego kształcenia rolniczego” Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego, Warszawa, 15–17 lutego 2008.

Rehman T., Park J. 2004

An Educational Evolution from Agricultural Science to Rural Management – A Perspective from the UK, 7th European Conference on Higher Agricultural Education, 21–24 August 2004, Plymouth, UK.

Strawiński P. 2008

Changes in Return to Higher Education in Poland 1998–2005, Social Science Research Network (www.ssrn.com).

Teichler U. 2008

Student Mobility: Where Do We Come from Where Are We, Where Are We Going to Inside the EHEA, Bologna Conference „Fostering Student Mobility: Next Steps”, Brussels, 29–30 May 2008.

World Economic Forum 2008

Global Information Technology Report 2008–2009 (www.weforum.org).

Zahorska M., Walczak D. 2005

Polski system edukacyjny a rynki pracy w UE, „Analizy i Opinie” nr 51, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.

<http://www.pka.edu.pl>

<http://www.innowacyjnosc.gpw.pl>

<http://www.insead.edu/vl/gitr/wef/main/analysis/>

<http://www.oecd.org>. Ask the economists: Education – learn more, earn more?

<http://www.wynagrodzenia.pl> Sedlak&Sedlak