

PRZYSZŁOŚĆ I TERAŹNIEJSZOŚĆ SPOŁECZNOŚCI AKADEMICKIEJ

Bruce D. Johnstone Przyszłość uniwersytetu: racjonalne przewidywanie, nadzieja na reformy czy wykorzystanie możliwości technicznych? *

Autor poszukuje odpowiedzi na pytanie, jaki będzie uniwersytet przyszłości. Na wstępie zarysowuje założenia wynikające z trzech różnych podejść występujących w debacie o uniwersytecie, które w efekcie przynoszą inne odpowiedzi. Te podejścia to: racjonalne przewidywanie, nadzieja na reformy oraz wykorzystanie możliwości technicznych. Z ujęcia racjonalnego wynikają podstawowe tezy konwencjonalnej reformy uniwersytetu; ujęcie związane z możliwościami technicznymi ukazuje szanse rozwoju uniwersytetu wynikające z zastosowania nowych technologii i technik kształcenia. Po analizie krytycznej każdego z podejść autor prezentuje prawdopodobny kierunek zmian różnych aspektów funkcjonowania uniwersytetu, a także odpowiada na pytania: jakie będą przyszłe programy i treści kształcenia, w jaki sposób programy te powinny być realizowane przez nauczycieli i studentów, kto ma być kształcony, przez jaki czas, w jakim zakresie oraz jaka ma być w przyszłości dostępność studiów?

O co nam właściwie chodzi, gdy zadajemy pytanie: jaki uniwersytet? W niniejszym opracowaniu sugeruję, iż możemy pytać o trzy różne kwestie (lub też udzielić na to pytanie trzech różnych odpowiedzi). Często bowiem mylimy racjonalne bądź uzasadnione przewidywanie z nadzieją na reformy i z możliwościami technicznymi.

Przez „przewidywanie” rozumiem prognozowanie tego, co się najprawdopodobniej wydarzy w szkolnictwie wyższym w świetle naszych najlepszych projekcji na temat przyszłego

* Jest to tekst referatu *The Future of the University: Reasonable Predictions, Hoped-for Reforms or Technological Possibilities?* wygłoszonego na międzynarodowej konferencji *What Kind of University?*, Londyn, 18-20 czerwca 1997 r. Przedruk za zgodą Open University Press.

kierunku rozwoju: zmian ekonomicznych, demograficznych, politycznych oraz technicznych, a także tego co wynika z natury ludzkiej. Oznacza to, że przedmiot naszych przewidywań traktujemy jako funkcję owego rozwoju. W interesującym nas przypadku – tzn. uniwersytetów – takie podejście wymaga rozważenia, dlaczego uniwersytety obecnie są takie, a nie inne, a zwłaszcza dlaczego pracownicy akademicy zachowują się obecnie w taki właśnie, a nie inny sposób, oraz tego, czy któryś z powodów tych zachowań zmieni się istotnie w następnym lub dalszych dziesięcioleciach.

Owe racjonalne przewidywania nie powinny być mylone z naszą nadzieją na reformy, czyli, inaczej mówiąc, z tym, co chcielibyśmy osiągnąć w przyszłości. W przypadku uniwersytetów Europy oraz Ameryki Północnej, a także uczelni innych krajów, które uformowały się w wyniku kombinacji tradycji uniwersytetu Humboldta, nacisku na kształcenie wyższe na poziomie pierwszym (*undergraduate*) oraz nowszej tradycji, tzn. zwiększonej dostępności do kształcenia oraz funkcji usługowej uniwersytetu, rysuje się trwała i raczej spójna koncepcja reform. Oznacza ona poświęcenie większej uwagi:

- studentom, szczególnie na pierwszym poziomie (studia *undergraduate*, prowadzące do pierwszego stopnia – *Bachelor*);
- sztuce nauczania oraz poprawie poziomu kształcenia;
- problematyce uczenia się przez studentów;
- misji instytucjonalnej uczelni w aspekcie kadry akademickiej (w tym np. respektowania potrzeby efektywności zadań, które ta misja definiuje), nawet jeśli występuje sprzeczność z celem osobistym uczonych – indywidualnym uznaniem naukowym.

Przewiduje się także:

- zmniejszenie hegemonii dyscyplinarnej i/lub wydziałowej oraz bardziej interdyscyplinarne kształcenie i badania;
- rozwój funkcji usługowych uczelni podejmowanych na rzecz przedsiębiorstw, agend rządowych i generalnie – społeczeństwa.

Muszę jednak stwierdzić, że ta utrzymująca się od dawna konwencjonalna koncepcja reform jest w rzeczywistości scenariuszem najmniej prawdopodobnym, gdyż taki właśnie program reform uniwersytetu sugerowano przecież stale przez większą część obecnego stulecia. Dla prognostyków może to oznaczać, że instytucje, kadra akademicka i zapewne nawet studenci nie chcieli w dostatecznym stopniu takiego programu zmian. Lub też, po prostu, że w większym stopniu pragnęli oni realizacji innych celów bądź uzyskania innych korzyści i te ich sprzeczne priorytety przeszkadzały w realizacji niektórych zmian, takich jak np. poświęcanie większej uwagi kształceniu kosztem badań czy też organizowaniu programu kształcenia o profilu interdyscyplinarnym.

Wreszcie, ów konwencjonalny program reform często bywa mylony z tym, co jest technicznie możliwe. W przypadku uniwersytetów zazwyczaj wyrażamy szczególną ekscytację nowymi technologiami informacyjnymi i ich możliwymi zastosowaniami w procesie kształcenia. Dotyczy to:

- cyfrowego przesyłania danych wraz z nieograniczonymi niemal możliwościami szerokiego zastosowania połączeń światłowodowych;
- wysublimowanego oprogramowania o charakterze interaktywnym, w połączeniu z wykorzystaniem komputerów osobistych, które są ogólnie dostępne przynajmniej dla średnich klas w Europie i Ameryce Północnej;
- wszechobecnych odbiorników telewizyjnych i odtwarzaczy wideo.

Wszystkie te zjawiska stwarzają nowe możliwości, które jednak budzą pewne wątpliwości. Dotyczą one:

- wszechstronnych możliwości interaktywnego wykorzystania technik wideo do kształcenia synchronicznego i kształcenia na odległość;
- synchronicznych i rozbieżnych oraz częściowo współbieżnych połączeń internetowych;
- wykorzystania systemu audio-wideo oraz oprogramowania komputerowego do regulowanego indywidualnie kształcenia asynchronicznego.

Które techniki z tego zestawu zostaną w rzeczywistości zastosowane, gdzie i przez kogo – zależy nie tylko od potencjału pedagogicznego, czy też od kalkulacji kosztów i zysków takiego nauczania i uczenia się, wspartego technologią. Prawdopodobieństwo adaptacji tych metod zależy bowiem także od przyczyn, dla których pracownicy akademicy, uniwersytety i studenci zachowują się w ten, a nie inny sposób.

Jaki więc uniwersytet możemy ujrzeć w następnym czy też w dwóch kolejnych dziesięcioleciach? Odpowiedź w kategoriach najbardziej prawdopodobnych prognoz wynika z funkcji współdziałania czterech sił, na które składają się:

1. Kształt obecnego uniwersytetu, który nie powstał w sposób przypadkowy, ale jest wytworem historycznym, kulturowym, efektem osobistych oczekiwań i popytu społecznego oraz instytucją, która odniosła niezwykle sukces w zaspokajaniu różnych oczekiwań i nacisków. Instytucje, które osiągnęły sukces charakteryzuje znaczna inercja. Jeśli w takiej właśnie dobrej, trwale funkcjonującej instytucji, postulowaną zmianę w kierunku dalszej poprawy można usytuować między dwiema ekstremalnymi sytuacjami: radykalną reformą oraz niewielką zmianą (a nawet całkowitym jej brakiem), instytucja ta wybiera zazwyczaj niewielką zmianę lub brak zmian.

2. Program reform, który będzie zmierzał w kierunku rozwoju kształcenia studentów na poziomie I oraz doskonalenia sztuki nauczania, nawet jeśli przeciwstawne siły będą (przynajmniej przez jakiś czas) nadal przeciwdziałać rzeczywistym posunięciom. Ale jeżeli opór ten zostanie pokonany przez ideologie czy możliwości techniczne, wówczas program reform będzie realizowany w prawdopodobnym, preferowanym przez nas kierunku zmian.

3. Możliwości techniczne, które mogą wpłynąć na sposób, w jaki funkcjonują uniwersytety, ale tylko wówczas, gdy zostaną przedsięwzięte instytucjonalne i indywidualne środki motywacyjne, a także przeprowadzona ocena potencjalnej zmiany kosztów oraz potencjalnych korzyści płynących z reform (zwłaszcza dla kształcenia).

4. Wola rządu (czy wyborców na poziomie krajowym lub regionalnym) przyznania środków publicznych uniwersytetom, a nie wydania ich na inne konkurencyjne dobra publiczne czy przeznaczenia na zwolnienia podatkowe.

Pewne reformy są więc prawdopodobne, nawet jeśli zakres i tempo zmian bywają często przeceniane. Ale jeśli ma nastąpić zmiana, to jaki ma być jej kierunek? I gdzie przebiegają granice polityczne tych zmian?

Dostrzegam trzy możliwe obszary poważnych zmian w uniwersytetach. Dotyczą one następujących kwestii:

- Czego powinno się nauczać: jakie będą przyszłe programy i treści kształcenia?
- W jaki sposób programy te powinny być realizowane (nauczanie i uczenie się przez studentów): jaka jest przyszłość pedagogiki czy też „funkcja produkcji nauczania” (*instructional production function*)?

- Kto ma być kształcony za państwowe pieniądze: przez jaki czas i /lub w jakim zakresie, jaka ma być w przyszłości dostępność studiów?

Zajmijmy się kolejno tymi trzema aspektami zmian.

● **Czego powinno się nauczać?**

Pierwszy obszar – treści i programy kształcenia – był przedmiotem największego zainteresowania z powodów politycznych, przynajmniej w Stanach Zjednoczonych, lecz prawdopodobnie jako kwestia polityczna nie jest to problem wart czasu i energii, które się mu poświęca. Studenci będą nadal otrzymywać mieszankę treści, które tradycyjnie były nauczane w uniwersytetach; zmiany w tej dziedzinie następują powoli. Także to, co, według studentów, zwiększa ich szanse na uzyskanie dobrych stanowisk i osiągnięcie wysokiej pozycji społecznej, zmienia się niewiele szybciej. Tylko w niektórych kolegiach i uniwersytetach amerykańskich trwa ostra walka dotycząca tej części programu kształcenia, która ma być ogólnie obowiązująca (lub tzw. treści podstawowych programów), ale generalnie tego typu spory są rzadkie. A jeśli nawet można je zaobserwować, prawdopodobnie nie sprawia to nikomu wielkiej różnicy, czy wprowadzono, czy też nie, rok wstępny, na którego program składają się konkretne wielokulturowe treści, mało istotna jest także kwestia, czy sztuki Szekspira czyta 100%, 50%, czy tylko 8% studentów kolegiów.

● **Jak powinno się nauczać?**

Drugiemu z kolei obszarowi: jak należy uczyć, jak przekazywać treści kształcenia, czyli – inaczej mówiąc – problemowi pedagogiki, procesowi nauczania i uczenia się, poświęca się lwią część uwagi i przewidywań. Te dwa aspekty – nauczanie i uczenie się oraz możliwe zmiany w tym zakresie – można rozpatrywać w trzech wymiarach, które przedstawię w formie pytań.

Po pierwsze, czy procesy nauczania i uczenia się studentów mają nadal być oparte na metodach pasywnych, kiedy nauczyciel przekazuje, a student przyswaja wiedzę (lub też, jeśli nie chce, nie uczy się)? Czy też przyszłość przyniesie bardziej aktywne i uczestniczące metody uczenia się przez studentów?

Po drugie, czy czas trwania studiów nadal będzie stały i określony przez uniwersytet, w ramach wyznaczonych terminów i semestrów? Czy też wiedza, którą mają otrzymać studenci pozostanie nie zmieniona (będzie ujednolicona), natomiast czas przeznaczony na studiowanie będzie zróżnicowany, tak jak w przypadku samokształcenia?

Po trzecie, czy nauczyciel i student nadal zachowają bezpośredni kontakt w wymiarze czasu i przestrzeni? Czy też coraz więcej studentów i profesorów będzie odseparowanych od siebie w sensie fizycznym, tak jak w synchronicznym kształceniu na odległość, lub odizolowani będą także w sensie czasowym, jak w asynchronicznym procesie samokształcenia?

Różne kombinacje odpowiedzi na powyższe pytania stanowią o większości różnic obecnych procesów pedagogicznych. Na przykład:

Stało się modne, przynajmniej w Stanach Zjednoczonych, by niemal bagatelizować dydaktykę w sztywno określonych ramach (kształcenie bezpośrednie), choć taka klasyczna forma dydaktyki dla wielu, czy nawet dla większości studentów tradycyjnych studiów, może być efektywna ze względu na koszty.

Kształcenie na odległość może być (i często wciąż jest) oparte na dydaktyce oraz regulacji tempa kształcenia przez uczącego – jak to bywa choćby w przypadku powszechnie występujących „gadających głów” w telewizji edukacyjnej.

W celu przełamania tyranii ścisłych terminów nadawania programów edukacyjnych, którym muszą się podporządkować i wykładowcy, i studenci, można używać sprzętu wideo oraz kaset.

W ten sposób „gadające głowy” będą się samoograniczać w sensie przestrzegania konkretnych terminów wykładu, a nadawane programy staną się bardziej dostępne, ale będą one mniej kosztować jedynie wówczas, jeśli mniejsza liczba pracowników akademickich będzie mogła uczyć większą liczbę studentów, nie powodując przy tym spadku efektywności kształcenia.

Przy dodatkowym użyciu komputerów osobistych oraz oprogramowania na dobrym poziomie, kształcenie (zarówno kształcenie na odległość, jak i samokształcenie) może mieć charakter bardziej aktywny oraz – przynajmniej potencjalnie – może być bardziej produktywnie zarówno dzięki niższym kosztom, jak i większemu wysiłkowi uczących się.

Obecnie jednak silne naciski utrzymywać będą większą część systemu szkolnictwa wyższego (a zwłaszcza tradycyjne uniwersytety) w ramach konwencjonalnych metod pedagogicznych. Używając kategorii finansowych można stwierdzić, że większości nowych technologii kształcenia nie wykorzystuje się po to, by zastąpić kadrę akademicką, co jest tradycyjnie źródłem przyrostu produktywności w przemyśle. Środki techniczne stanowią natomiast dodatkowy wydatek, który zapewne przynosi dodatkowe efekty, a więc wpływa na wzrost wydajności, ale nie decyduje o malejących kosztach jednostkowych obliczanych w uczelni.

Drugą tradycyjną siłą konserwatywną jest autonomia podmiotowa profesury, której towarzyszy opisane zjawisko luźno powiązanych technologii „procesu produkcyjnego” w szkolnictwie wyższym. Powszechna i ogólnie dostępna rewolucja techniczna w kształceniu uniwersyteckim odbierze uniwersytetowi swoisty charakter autorytetu instytucjonalnego i wpłynie na styl kształcenia w sposób nie dający się porównać z jakąkolwiek znaną rewolucją w uniwersytecie.

Po trzecie, jak dotąd, uniwersytety rozwijają nowe technologie kształcenia zazwyczaj poprzez aktywność indywidualnych pracowników akademickich i będą to robić w coraz większym stopniu. Rozwój tych technologii jest ograniczony przez swoisty merkantylizm, przede wszystkim jako wynik wspomnianego tu indywidualnego procesu wprowadzania nowych technologii. Instytucje i poszczególni pracownicy akademicy chcą być twórcami i eksporterami nowych inicjatyw, a nie ich odbiorcami czy importerami.

W końcu, popyt konsumentki – który w systemie gospodarczym skutecznie wpływa na upowszechnienie większości technik ograniczających koszty i przynoszących zyski – w tradycyjnym systemie edukacji uniwersyteckiej odgrywa jedynie rolę marginesową. Dzieje się tak nie z powodu subsydiów – które, jak się często utrzymuje, ograniczają działanie sił popytu (twierdzą tak głównie ci, którzy chcą znaleźć uzasadnienie dla dalszych redukcji środków publicznych dla uczelni) – ale ze względu na specyficzny charakter popytu na studia studentów „tradycyjnych”. Student z tradycyjnej grupy wiekowej (bezpośrednio po szkole średniej), dobrze przygotowany i umotywowany, idzie na uniwersytet tylko częściowo z powodu chęci zdobywania wiedzy. Idzie na uniwersytet także po przyjemną socjalizację, która jest możliwa dzięki uczestnictwu w życiu studenckim, dzięki doświadczeniu, które podziela większość podobnie myślących młodych ludzi. Idą oni na uczelnię po to, aby osiągnąć prestiż i pozycję, jaką daje uniwersytet absolwentom ubiegającym się o pracę. Cele te idealnie współgrają ze wszystkimi rodzajami kosztownej technologii edukacyjnej tak długo, jak długo te nowe formy nie powodują odseparowania studentów od siebie i od środowiska kampusu. Innymi słowy dopóty, dopóki owe technologie nie zastąpią mniej lub bardziej regularnych wspólnych studenckich zajęć z udziałem profesora.

Czy uniwersytet wirtualny, edukacja na odległość, samokształcenie, mogą znaleźć miejsce w szkolnictwie wyższym? Z pewnością tak. Ale nie jako rewolucja w tradycyjnym uni-

wersytecie, który nadal będzie dominującym dostawcą usług dla młodych ludzi bezpośrednio po szkole średniej, dobrze przygotowanych, o ambicjach akademickich. Ogromny potencjał nowych technologii, podobnie jak nowe formy usług edukacyjnych w szkolnictwie wyższym, znajdują raczej miejsce na rozwijających się ważnych peryferiach tradycyjnego kształcenia akademickiego. Obejmą one coraz większy zakres edukacji pozauniwersyteckiej, nawet dla młodych ludzi w wieku typowym dla tradycyjnego kształcenia uniwersyteckiego. Dotyczy to również rosnącego, ogromnego obszaru zawodowej i korporacyjnej (odbywanej w przedsiębiorstwach) edukacji ustawicznej, a także rozwijającej się i ważnej edukacji o charakterze rekreacyjnym oraz kształcenia podejmowanego w celu osobistego rozwoju.

● **Kto ma być kształcony (w ramach państwowych dotacji) – przez jaki czas i jakim kosztem?**

Potencjalnie, najistotniejsze zmiany dotyczą tu dostępności studiów, czyli tego, kto ma być kształcony, jak długo i jakim kosztem? Szkolnictwo wyższe jest kosztowne. Szczególnie drogie są koszty jednostkowe kształcenia studentów badawczych (powyżej pierwszego poziomu kształcenia), prowadzonego w warunkach niskiego pensum, drogich technologii, świadczenia pomocy materialnej dla studentów drugiego poziomu i doktorantów oraz przy istnieniu konkurencyjnych płac na rynku międzynarodowym. Większość krajów Europy przekroczyła poziom nazwany przez Martina Trowa kształceniem masowym, charakteryzującym się wysokim odsetkiem absolwentów szkół średnich chętnych do podjęcia studiów wyższych – na kontynencie europejskim często mają oni prawo dostępu do wyższego wykształcenia zagwarantowane w konstytucji. Liczba nowych miejsc w uczelniach nadal rośnie. Wzrasta też udział studentów kształcących się w niepełnym wymiarze oraz studentów przedłużających czas studiów, a także liczba poziomów i etapów kształcenia (uzyskiwanych stopni).

Jednocześnie rządy mają problemy związane ze zróżnicowanymi oczekiwaniami społecznymi dotyczącymi wydatków publicznych, czemu towarzyszy stopniowe akumulowanie się tych wydatków w efekcie uników podatkowych przedsiębiorstw oraz nowych ograniczeń deficytu budżetowego. W kasie publicznej nie ma dostatecznej ilości pieniędzy. Rozwiązaniem tego problemu w szkolnictwie wyższym będzie połączenie następujących działań:

- mniejsze nakłady jednostkowe na studenta w tradycyjnym uniwersytecie, co oznacza mniej samodzielnej kadry w stosunku do liczby studentów;

- przesunięcie większej liczby studentów na tory tańszego kształcenia w formie krótkich cykli;

- bardziej rygorystyczne standardy, w tym więcej poziomów i etapów kształcenia, nawet w ramach studiów pierwszego stopnia; na takich etapach kształcenia studenci, którzy nie osiągają dostatecznych wyników, mogą być usunięci z systemu szkolnictwa wyższego, co spowoduje zmniejszenie ogólnej liczby studentów i obniżenie kosztów;

- przejęcie większej części kosztów ponoszonych poprzednio przez podatników (zarówno kosztów kształcenia, jak i kosztów utrzymania studentów) przez rodziców lub przez samych studentów;

- wspieranie przez rządy tworzenia prywatnych uniwersytetów i kolegiów (w niektórych przypadkach, zwłaszcza Ameryki Łacińskiej i Azji, jest to zjawisko powszechne), jako instytucji, które przejmą rosnący popyt na wyższe wykształcenie przy minimalnym koszcie ponoszonym przez podatników;

- wysiłki rządów, aby stworzyć nowe formy kształcenia na poziomie wyższym, powstające w mniejszym stopniu po to, by zwiększyć dostępność do studiów czy stworzyć formy

kształcenia uzupełniającego (co przedsięwzięcia te umożliwiają), ale raczej w związku z przewidywanym obniżeniem kosztów.

Nie dostrzegam, aby wymienione wyżej tendencje ulegały osłabieniu. W większości krajów rozwijają się pozauniwersyteckie formy kształcenia, by osłabić hegemonię kształcenia typu uniwersyteckiego. I tak np. amerykańskie kolegia komunalne (a faktycznie także większość państwowych i prywatnych kolegiów czteroletnich), niemieckie *Fachhochschulen*, holenderski sektor uczelni zawodowych (tzw. HBO), francuskie *Institutes Universitaires de Technologie* i brytyjskie politechniki stworzono głównie po to, by zapewnić większej liczbie studentów „właściwsze” formy kształcenia na poziomie wyższym i po szkole średniej, przy niższych kosztach ponoszonych przez państwo.

Ostatnio nawet Chiny zadeklarowały, że wprowadzenie czesnego jest w pełni spójne z najnowszą wersją interpretacji myśli marksistowsko-leninowskiej Mao-Zedonga i Deng Xiaopinga. Prywatne instytucje szkolnictwa wyższego, często słabe, o niedostatecznej jakości, powstają w całym dawnym Związku Radzieckim i w Europie Wschodniej. System szkolnictwa wyższego w Chile, w dużym stopniu sprywatyzowany, o odpowiedniej pojemności i wyraźnie stabilny, jest modelem zalecanym przez Bank Światowy krajom rozwijającym się. Tylko Europa Zachodnia trzyma się kurczowo świętego obowiązku pozostawania przy masowym, wolnym od opłat szkolnictwie wyższym i w tym obszarze rysuje się wyraźne pęknięcie.

Nie chodzi o dostępność publicznego szkolnictwa wyższego dla lepiej przygotowanych i mających ambicje studiowania na poziomie akademickim – dla tej kwestii wykazywane jest zrozumienie we wszystkich krajach, oczywiście w ramach ich możliwości. Chodzi natomiast o to, że poszczególne kraje usiłują zwiększyć dostęp do studiów dla tych, którzy są słabo do nich przygotowani, a nawet słabo zainteresowani studiami. Chodzi więc o wyzwanie wobec akademickiej tradycji uniwersytetu zachodniego.

Tacy właśnie studenci obecnie zaczynają studia prowadzące do pierwszego stopnia, choć najczęściej nie kończą ich. Ale są to jednocześnie studenci, którzy w większości pochodzą z rodzin mniej uprzywilejowanych społecznie, z których część osiągnie sukces, tymczasem fakt, iż dano im tę sposobność, jest obecnie kwestionowany w sensie finansowym czy akademickim.

Dotyczy to również studentów, którym doświadczenie edukacyjne w szkolnictwie wyższym da korzyści osobiste i zapewne przyniesie także korzyści społeczne, nawet jeśli nie uda im się ukończyć studiów i nawet jeśli można będzie powiedzieć (retrospektywnie), że raczej powinni oni byli rozpocząć któryś z krótkich cykli kształcenia na poziomie wyższym.

Są wreszcie studenci, którzy, wedle osądu rządów, nie powinni kształcić się na koszt państwa, a przynajmniej nie w tradycyjnych uniwersytetach, gdzie korzyści społeczne z ich kształcenia wydają się niedostateczne. Spadek liczby takich studentów w uniwersytetach zostanie spowodowany przez połączenie zmniejszającej się pomocy państwa, rosnącej wysokości czesnego, wprowadzenia egzaminów wstępnych oraz bardziej rygorystycznego egzaminowania na dalszych etapach studiów, a także stosowania surowszych kryteriów akademickich przy przyznawaniu pomocy materialnej dla studentów.

Powstaje zatem pytanie, czy przyszłe możliwości kształcenia na poziomie wyższym obejmą tych studentów i będą im służyć, dając podobne lub lepsze szanse uzyskania zatrudnienia, osiągnięcia kariery, pozycji społecznej i samorealizacji, które uniwersytety tradycyjne mogłyby stwarzać, ale w praktyce nie stwarzają.

*

Podsumowując rozważania na temat uniwersytetu przyszłości, należy stwierdzić, że uniwersytet ten postrzegam jako system:

- bardziej zróżnicowany, z wieloma różnymi formami nauczania i uczenia się oraz karier akademickich;

- w którym tradycyjny uniwersytet, przywiązany do klasycznych form, a także samej zasady badań i kształcenia (na wyższych poziomach i na poziomie pierwszym), przeznaczonych dla dobrze przygotowanych i umotywowanych studentów, będzie funkcjonował w zasadzie podobnie jak dzisiaj;

- dla którego program reform nadal będzie drogowskazem, ale nie treścią zmian tradycyjnego uniwersytetu;

- ze znacznie większym wykorzystaniem nowych technologii, ale niezmiennie traktowanych jako dodatek do tradycyjnego programu kształcenia i pedagogiki;

- z edukacją pozauniwersytecką oraz formami kształcenia w przedsiębiorstwach i kształcenia ustawicznego rozwijającymi się raczej na peryferiach tradycyjnego uniwersytetu;

- z tradycyjnym uniwersytetem, którego hegemonia wobec alternatywnych form kształcenia, badań i usług ulegnie ograniczeniu;

- z ograniczoną dostępnością (przynajmniej do uniwersytetu tradycyjnego) dla tych, którzy są gorzej przygotowani i słabiej umotywowani do studiów;

- w którym istnieje większy udział studentów i ich rodzin w pokrywaniu kosztów w formie czesnego oraz pełna odpłatność za koszty utrzymania studentów, a także w którym pomoc materialna w większym stopniu uzależniona jest od potrzeb.

Przekład z angielskiego *Julita Jabłecka*