

**WOJCIECH DZIEMIANOWICZ  
ANNA TUCHOLSKA**

Uniwersytet Warszawski

**WSPÓŁCZESNY UNIWERSYTET  
W OBLICZU ZMIAN.  
PROBLEMY KSZTAŁCENIA  
NA KIERUNKU GOSPODARKA PRZESTRZENNA  
NA PRZYKŁADZIE  
UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO**

**Abstract:** Education on *Spatial Economy* on the Example on University of Warsaw. The article concentrates on the problem of implementation of Bologna process into the Polish reality. Authors underline a few problems: changing role of universities in knowledge-based economy; unexpected weaknesses of new education policy and relation between students and scientists. This article also presents the experience of the University of Warsaw in the education of *Spatial Economy*.

**Key words:** Bologna Process, knowledge, labour market, lecture, National Qualifications Frames, *Spatial Economy*, student, trust, university.

**1. Jaki uniwersytet?  
Kilka refleksji natury ogólnej**

Na marginesie wielu procesów i zmian zachodzących w gospodarkach i społeczeństwach w toku dziejów zawsze obecny był głos elit intelektualnych stawiających kwestię szczególnej instytucji, jaką jest uniwersytet. Dokonujące się aktualnie zmiany w szkolnictwie wyższym, których wszyscy jesteśmy świadkami, a także uczestnikami skłaniają do szczególnie uważnego zastanowienia się nad ciągle żywym pytaniem o ducha uniwersytetu. Ze spektakularnym skokiem ilościowym (niemal pięciokrotny wzrost liczby studentów), jaki dokonał się w ostatnim dwudziestoleciu w szkolnictwie wyższym, nie idzie

w parze – niestety – skok jakościowy. Jako akademicy obserwujemy wyraźny spadek poziomu motywacji studentów, ich merytorycznego przygotowania, a w końcu ich stosunku do kształcenia. Uniwersytety zmieniają swoje infrastrukturalne oblicza, stają się lepiej wyposażone, wygodniejsze, ładniejsze, a przy tym jednocześnie coraz rzadziej czuć w nich ducha nauki, wiedzy, a wreszcie – kształtującej przez wieki ich *genius loci* – relacji uczeń-mistrz.

Ostatnie reformy szkolnictwa wyższego, w szczególności wprowadzenie tzw. Krajowych Ram Kwalifikacji stawiają (szczególnie w środowiskach akademickich) ponownie ważne i trudne pytanie o przyszłość uniwersytetu, jego charakter, a przede wszystkim o rolę i organizację procesu kształcenia, a wreszcie o rozstrzygnięcie dylematu masowość *versus* elitarność.

Czy nowoczesny uniwersytet to specjalizacja, czy wielodyscyplinarność? Czy absolwent uniwersytetu to „dostosowany” do rynku pracy specjalista czy reprezentant elity umysłowej, osobowość twórcza? Wreszcie czy dyplom ukończenia uczelni wyższej to atrybut wiedzy i intelektu jednostki czy potwierdzenie jej przydatności do podjęcia pracy?

Podczas gdy na świecie docenia się wagę wykształcenia ogólnego, pozwalającego dzięki szerokim horyzontom myślowym na kreatywność i umiejętność przystosowania się do zmieniających się uwarunkowań i wymogów rynku pracy, w Polsce powiązanie absolwenta z rynkiem pracy staje się jednym z celów strategicznych uniwersytetu. Jałowiecki [2012] uznaje wymóg dostosowywania programu nauczania do wymogów rynku pracy nie tylko za trudny do zrealizowania, ale wręcz szkodliwy. Rynek pracy ulega zmianom tak szybkim, że dopasowanie do niego cyklu nauczania nie jest możliwe.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, wiąże z KRK wielkie nadzieje. 25 marca 2013 r. na stronie internetowej Ministerstwa pojawił się komunikat: „*Studenci zaproponowali, by wspólnie z ministerstwem promować idee KRK wśród społeczności studenckiej, gdyż studenci nie zawsze mają pełną wiedzę na ten temat. Tymczasem wprowadzenie KRK oznacza, że w programach kształcenia obok przekazywania aktualnej wiedzy powinno się pojawić między innymi kształcenie umiejętności praktycznych i kompetencji społecznych, wymaganych dziś przez pracodawców – mówi Andrzej Kurkiewicz*”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Informacja podana, jako wnioski z panelu XIX Krajowej Konferencji Parlamentu Studentów RP, która odbyła się w Kościelisku, 22-24 marca. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego reprezentował na spotkaniu Andrzej Kurkiewicz, zastępca dyrektora departamentu strategii MNiSW. <http://www.nauka.gov.pl/ministerstwo/aktualnosci/aktualnosci/arttykul/krajowe-ramy-kwalifikacji-z-korzyscia-dla-studentow/>, dostęp 27 marca 2013 r.

Widoczny, sprzecznie brzmiący, dwugłos w ocenie reform i KRR płynący ze środowisk naukowych, ale też ze struktur ministerialnych napawa niepokojem. Warto w tym miejscu przywołać powracające, niczym bumerang, pytanie postawione pół wieku temu przez Leszka Kołakowskiego: „Czy i w jakim sensie uniwersytet jest lub powinien stać się „szkołą zawodową”?” Odpowiadając, sam autor stwierdził: „(Uniwersytet) mógłby być zlikwidowany (albo, co na jedno wychodzi, sprofesjonalizowany) tylko kosztem radykalnej degradacji społeczeństwa, sprowadzonego do stanu konserwatywnej stagnacji w zakresie umysłowym i we wszystkich dziedzinach życia, które od intelektualnej tkanki społeczeństwa są uzależnione, a których ilość rośnie systematycznie” [Kołakowski 2002, s. 108].

Powyższe przykłady dyskusji i poglądów pokazują, że chętnie dyskurs przebiega w skrajnych obszarach argumentacji, zaś reformy prowadzą często do „wylewania dziecka z kąpielą”. Trend i oczekiwania rzesz studentów sugerują, że uniwersytety – podobnie jak i inne uczelnie – powinny przygotowywać możliwie najlepiej do pracy w zawodzie. Ale czy rzeczywiście studenci wiedzą czego oczekują pracodawcy, a czy pracodawcy rzeczywiście chcą mieć zhumanizowane maszyny do wykonywania zadań? W obu przypadkach odpowiedź jest negatywna. Dlatego trend w myśleniu o relacjach nauka – biznes niestety idzie w złym kierunku, ponieważ wsłuchujemy się tylko w część głosu zarówno przedstawicieli nauki, jak i biznesu. Warto podkreślić, że pracodawcy cenią również takie cechy absolwentów, jak: „otwartość”, „innowacyjność”, „sumienność”, „rzetelność” *etc.* – a o nich często zapominamy, gdy mówimy o potrzebie „dostarczenia” określonej liczby wykształconych inżynierów lub techników.

## **2. Proces Boloński** **– między oczekiwaniami a dotychczasowymi** **doświadczeniami**

W wiek XXI weszliśmy w duchu tzw. Procesu Bolońskiego. Blisko 50 państw europejskich włączyło się w proces zmian w systemach edukacji realizując hasło przewodnie – tworzenie „Europy Wiedzy” opartej na silnym rdzeniu intelektualnym, kulturalnym, społecznym, naukowym i technologicznym. Podstawowe „kroki milowe” Procesu Bolońskiego to m.in.: system punktów ECTS funkcjonujący jako obowiązujący system rozliczania toku studiów, zmiana modelu studiów przez wprowadzenie studiów 3-stopniowych, wdrożenie systemu jakości kształcenia, wprowadzenie programów

mobilności studentów i pracowników uczelni oraz programów „uczenia się przez całe życie”. W dalszej kolejności w 2008 r. pojawiła się koncepcja tzw. Europejskich Ram Kwalifikacji, stanowiących narzędzie powiązania systemów kwalifikacji poszczególnych krajów Europy na podstawie tzw. efektów uczenia. W 2009 r. w Polsce rozpoczęto prace nad przygotowaniem założeń tzw. Krajowych Ram Kwalifikacji w obszarze szkolnictwa wyższego.

Krajowe Ramy Kwalifikacji stawiają na jedno kluczowe hasło: efekty. Nie mniej ważne są jeszcze trzy inne: wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne. Po stworzeniu przez wszystkie jednostki w systemie szkolnictwa wyższego w Polsce nowych programów kształcenia wydawać by się mogło, że w kraju przybędzie spora grupa bardzo mądrych i bardzo wyspecjalizowanych obywateli, szczególnie w zakresie kompetencji społecznych. Efekty kształcenia pozwolą natomiast przyjąć, że każdy przysłowiowy Kowalski, który dajmy na to, ukończył socjologię o profilu ogólnoakademickim będzie miał wiedzę minimum w obszarze: S2A\_W01-W10, Umiejętności – w obszarze S2A\_U01-U11 i Kompetencje Społeczne w obszarze S2A\_K01-K07 i co najważniejsze: każdy absolwent uczelni wyższej będzie potrafił pracować w grupie.

Trudno nie zgodzić się z przytaczanym już Jałowieckim, który pisząc o zmianach dotyczących system szkolnictwa wyższego konstatuje: *„Efekty kształcenia jedynie w minimalnym stopniu zależą od programów nauczania, a w ogóle nie wpływa na nie enumeracja umiejętności, które powinien wynieść absolwent ze studiów. To, z jaką wiedzą wyjdzie absolwent danej szkoły wyższej zależy od poziomu naukowego profesorów i ich umiejętności dydaktycznych, od wyposażenia materialnego uczelni (biblioteki, laboratoriów, sal multimedialnych itd.), a w szczególności od wiedzy, inteligencji, motywacji i pracowitości młodego człowieka kończącego szkołę średnią”*<sup>2</sup>.

Wróblewski w mocnym, ale nie pozbawionym racji, tekście zastanawiając się nad wizją nowoczesnego uniwersytetu poddaje druzgocącej krytyce działania składające się na aktualną reformę przeprowadzaną przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, pisząc (Wróblewski 2010 s. 15): *„Nie wystarczy już teraz podanie szczegółowego spisu tematów wykładów czy ćwiczeń, lecz dodatkowo dla każdego przedmiotu uniwersyteckiego należy koniecznie zdefiniować 6 do 8 takich Efektów Kształcenia. Szczegółowe*

---

<sup>2</sup> Tekst Jałowieckiego zamieszczony na portalu WWW.bistro.edu.pl „Prywatne szkoły wyższe w Polsce: obiecujące początki i smutna rzeczywistość” z 20.XI.2012, dostęp 30 marca 2013 r. <http://bistro.edu.pl/artukul,Prywatne-szkoly-wyzsze-w-Polsce-obiecujace-poczatki-i-smutn.html>.

wytyczne precyzują, że Efekty Kształcenia należy opisywać tylko przy użyciu kilkudziesięciu wybranych czasowników. Ich lista jest podana, oto one: analizować, argumentować, bronić, budować, definiować, dostosować, formułować, ilustrować, integrować, interpretować, kategoryzować, komponować, kompilować, konkludować, krytykować, modyfikować, nazwać, obliczać, ocenić, odnieść, oddzielać, opisywać, organizować, osądzać, oszacować, planować, podkreślać, podsumowywać, pokazać, polecać, porównać, powiązać, powiedzieć, powtórzyć, produkować, przedyskutować, przekonać, przetłumaczyć, przewidywać, przygotowywać, rekonstruować, rozbić, rozdzielać, rozpoznać, rozróżniać, rozwiązywać, rozwijać, streszczać, ułożyć, uogólniać, uzasadniać, używać, wdrażać, wspierać, wybierać, wyjaśniać, wyliczyć, zaklasyfikować, zakwalifikować, zaprezentować, zidentyfikować, zilustrować, zmieniać, znaleźć (podkr. WD i AT). (...) Autorzy opracowań poświęconych problematyce budowy programów studiów na podstawie efektów kształcenia podkreślają, że należy unikać takich czasowników, jak: rozumieć, wiedzieć, być świadomym, doceniać (podkr. WD i AT), a to dlatego, że „sformułowanych za ich pomocą EK nie da się łatwo zmierzyć” (!!!)”.

Dzisiejszy uniwersytet funkcjonuje zatem w bardzo dynamicznym otoczeniu społecznym, którego elementem są próby reformowania uczelni. Nawiązując do Procesu Bolońskiego warto przytoczyć kilka punktów bardzo dyskusyjnych:

- Trzystopniowe studia *de facto* obniżyły rangę doktoratu. Analizując liczne recenzje można sformułować tezę, że niezmiernie trudno jest „nie dostać” stopnia doktora, jeśli przeszło się przez kolejne lata studiów i napisało rozprawę. Recenzenci wielokrotnie utrzymują styl krytyczny wobec rozprawy, wytykając liczne błędy, niedociągnięcia, braki *etc.*, aby zawsze kończyć swój wywód sakramentalnym stwierdzeniem, że rozprawa spełnia kryteria.
- Wyjazdy studentów na semestr, a nawet dwa w trakcie studiów dwuletnich dają do myślenia „czyj” jest ten student. Niestety doświadczenia z pobytów zagranicznych studentów są również takie, że nie zawsze można być pewnym, że pobyt ten został wykorzystany solidnie i nie mamy na myśli tylko postawy studentów, ale również poziom kształcenia na innych uczelniach.
- Utworzenie puli zajęć do wyboru – ten punkt właśnie wchodzi w życie, ale może skutkować (opinia oparta na wynikach wielu rozmów ze studentami) tym, że największą popularnością będą cieszyły się te zajęcia, które najłatwiej zaliczyć. Argument, że słabe zajęcia powinny być eliminowane

przez system kontroli jakości na razie do nas nie przemawia, ponieważ uczelnie są organizacjami o dużych zasobach inercji.

- Stawianie na „jakość” – obserwujemy również kultywowanie terminu *ja-kość*, znajdujące wyraz w nowych strukturach uniwersyteckich. W Uniwersytecie Warszawskim działają: Uczelniany Zespół Zapewnienia Jakości Kształcenia (liczący 14 osób) plus obsługujące go Biuro ds. Jakości Kształcenia, dalej: Wydziałowe Zespoły Zapewnienia Jakości Kształcenia (ok. 108 nauczycieli akademickich, 21 przedstawicieli doktorantów, 34 przedstawicieli studentów – w sumie z 26 jednostek dydaktycznych UW), Pracownia Ewaluacji Jakości Kształcenia (3 stałych pracowników). Rodzi się w tej sytuacji, uzasadnione praktycznymi obserwacjami, pytanie: czy taki system kontroli i podnoszenia jakości jest właściwym narzędziem doskonalenia systemu kształcenia?

### 3. Kilka słów o relacji uczeń – mistrz

Współczesny student jest ukształtowany przez system edukacji (od przedszkola do liceum) oparty – jak można sądzić – na przekonaniu, że wszystkich można i należy oceniać według tej samej skali, z dużym naciskiem na umiejętność radzenia sobie z kolejnymi formularzami egzaminacyjnymi. Dzisiejszy student przebrnął gimnazjum i poradził sobie z maturą, choć przy tak niskich wymogach egzaminacyjnych, wyrażenie „radzić sobie” nie jest na miejscu. Student od dawna wiedział też, że jest w grupie niżu demograficznego i nie trudno – w dobie Internetu – dojść do szybkiej konstatacji, że uczelnie będą „przyjmowały wszystkich”. Student ma doświadczenie w realizacji wielu prac zespołowych, które już w szkole podstawowej miały charakter *copy – paste*, dlatego nie wie, co to są prawa autorskie i jak należy je rygorystycznie respektować. Kolejnym problemem jest smutny fakt, że studenci nie czytają literatury. Nie chodzi o *stricte* naukowe opracowania, ale oto, że brak im „intelektualnego oddechu” oraz rozeznania w literaturze, sztuce *etc.* Podstawą oczekiwań ze strony studenta podczas zajęć są prezentacje typu *power-point* i kolorowe obrazki, krótkie, hasłowe, szybkie do zapamiętania informacje. Szlendak [2010, s. 18] charakteryzując współczesną kulturę wskazuje na istnienie syndromu „kultury rozproszonej uwagi”, polegającej w skrócie na wielości odbieranych bodźców w jednym czasie, braku dłuższej koncentracji na jednym zadaniu, „streszczaniu się” w wykonywanych czynnościach, niczym w pisaniu sms-a. „*Rozproszony umysł ma trudności z długimi, linearnymi opowieściami, takimi jak książki. Jednym z pomysłów na konsekwencje tego*

rozproszenia błysnął językoznawca Jacek Warchala, kiedy powiedział o kulturze fluorescencyjnego markera. Otóż studenci w trakcie przygotowywania się do jego zajęć masowo produkują kserówki tekstów, a na tych kserówkach dokonują aktów podkreślania markerem „rzeczy ważnych”. Nie widzą, ani tym bardziej nie pamiętają jakiegokolwiek całości, uczą się podkreślonych przez siebie oderwanych „haseł”, ważnych zdań, byle było szybciej, byle móc się szybko od tego oderwać i zwrócić uwagę w kierunku innych atraktorów. Umysł rozproszony przyswaja jedynie skrótowe, Facebookowe informacje, podkreślone wykrzyknikiem fluorescencyjnego markera”. Jako naturalny internauta student wie, że można swojego rozmówcę traktować dowolnie arogancko, oczywiście w ramach wymagań administratorów portali, ale zna też wiele tricków, które pozwalają mu radzić sobie z cenzorską siłą wyższą. Jest to – przy okazji – przyczynek do pewnej refleksji natury obyczajowej. W ciągu dwóch ostatnich dekad zmieniły się znacznie kanony zachowań podczas zajęć. W połowie lat 90. nie do pomyslenia było, aby student podczas wykładu popijał kawę czy zagryzał kanapkę. Następnie już, kiedy to stało się normą, przyszedł czas na sms-owanie i dzwoniące podczas zajęć telefony komórkowe. Chwilę potem studentom potrzebne są na wydziałach kąciki kuchenne z mikrofalówką, nie wspominając o będącej już aktualnie normą półwirtualną obecnością, polegającą na klikaniu w laptopy. Jaki procent grupy robi w ten sposób notatki z tego, o czym mówi profesor, a jaki sprawdza portale społecznościowe lub skrzynki mailowe? To istotne pytanie... Wszystko to znajduje przykry wyraz w oczekiwaniach studentów wobec profesora i jednoczesnym wymaganiu bycia *on-line* polegającym na reagowaniu przez kadre uniwersytecką o dowolnej porze dnia i nocy na mailowe zapytania i prośby studenckie. Co zatem tak naprawdę robi student na uniwersytecie? Czy po to, by mieć kontakt z mistrzem czy też po zaświadczenie o ukończonych studiach wyższych, ponieważ i rodzice i koledzy są przekonani, że to pomoże w znalezieniu pracy. Jakiej pracy? On na razie nie wie.

Mistrzowie odchodzą jednak wraz ze zmianą, jaka zachodzi w otoczeniu uczelni. Ważnym czynnikiem jest demografia, ale w jakimś stopniu winą można obarczyć niską umiętność i skłonność uczelni do kształcenia następców mistrzów. Otoczenie, tak jak studenci, nie domaga się kontaktów z mistrzami, ponieważ ci, zazwyczaj mówią to co myślą, a ich myśli wynikają nie z przesłanek koniunkturalnych, lecz głębokiej analizy. Dlatego otoczenie – celowo lub przypadkowo – spowodowało zmiany na uczelniach, które Sztompka [2007; s. 366-377] postrzega w kontekście utraty zaufania do uczelni. Ten brak zaufania jest kolejnym elementem utrudniającym budo-

wanie dobrych relacji uczeń – mistrz. Sztompka podaje kilka przyczyn erozji zaufania do uczelni, z którymi nie trudno się zgodzić, z naszego natomiast doświadczenia można te punkty nieco rozwinąć:

- Fiskalizacja nauki – słabość finansowa polskich uczelni wymaga rozglądania się za wszelkimi formami zasilania budżetu. Od przyjmowania wszystkich chętnych studentów, po rozbudowę studiów podyplomowych, na sięganiu po wszelkie projekty i granty kończąc. Trudno jest w takiej atmosferze prowadzić badania niezależne od zewnętrznych środków, a te coraz częściej ukierunkowane są na bardzo konkretne cele, m.in. wspieranie relacji uczelnia – biznes.
- Prywatyzacja nauki – pojawienie się wielu uczelni prywatnych budziło nadzieję, że nastąpi wzrost podaży miejsc edukacji, a przez to i wzrost poziomu wykształcenia społeczeństwa. W istocie wskaźnik skolaryzacji plasuje Polskę w czołówce europejskiej, o czym pisaliśmy na wstępie. Jednak liczne przykłady słabego poziomu kształcenia, prowadzenia zajęć przez asystentów profesorów zamiast ich samych i mnóstwo innych wypaczeń powodują, że naukowiec traktowany jest często jako ten, który na uczelni prywatnej dorabia. Uczelnie te są *stricte* firmami, które mają przynosić zysk.
- Komercjalizacja nauki – paradoksalnie to, na czym zależy wielu aktywnym uczelniom, czyli relacje nauki i biznesu stwarza wrażenie „sprzedaży” wiedzy, a co za tym idzie rodzi podejrzenia o „komercyjne prowadzenie badań”. Nauka coraz częściej nie zajmuje się rozwiązywaniem powszechnych problemów, a odpowiedzią na pytania stawiane przez tych, którzy są sponsorami.
- Biurokratyzacja nauki – zakres biurokracji, która dosięga naukę jest efektem działania czynników odgórnych (sprawozdawczość), ale też uczelnie same wchodzą w te tryby, ponieważ chcą łątać swoje budżety. Wszyscy narzekamy na rozbudowane i często trudne do akceptacji procedury związane z funduszami europejskimi, ale sami się im poddajemy, ponieważ obok budżetu Państwa na naukę jest drugi wielki budżet – tj. środki publiczne w rękach innych niż nauka resortów oraz administracji samorządowej, które *de facto* postrzegane są jako możliwość „dorobienia uczelni” – oczywiście w imię dostarczenia rzetelnej wiedzy zamawiającym.
- Obniżenie ekskluzywności i autonomii społeczności naukowej – powszechne otwarcie się poważnych uczelni w naturalny sposób obniża ich ekskluzywność. Jakkolwiek coraz częściej świat nauki przenika się ze światem biznesu i – co chyba jest najdotkliwsze w zakresie zaufania – ze światem polityki. Naukowcy komentujący sytuację polityczną odbierani



są przez otoczenie, jako zwolennicy takiego, a nie innego ugrupowania politycznego, naukowcy wstępujący do partii politycznych sami odbierają sobie wizerunek jednostek autonomicznych.

Czy zatem można oczekiwać, że sytuacja ta ulegnie zmianie? Raczej nie, tym bardziej, że Proces Boloński swoim rozmachem, jak i konsekwencją wdrażania przypomina ochronę i walkę światów polityki, a przede wszystkim biznesu ze zmianami klimatycznymi [por. Geppert 2010]. Pewną nadzieję dają nieliczne jednostki wśród studentów, które od studiów oczekują czegoś więcej. Jak zauważył Giddens [2009] znaczna część uniwersytetów internetowych w Europie nie utrzymała się, ponieważ jednak młodzi ludzie lgną do uznanych starych marek. Ale przyczyny tego „przywiązania” do tradycji mogą również okazać się w przyszłości ulotne. Może to nastąpić, gdy okaże się, że również te uczelnie nie są w stanie zagwarantować pełni satysfakcji przyszłych absolwentów (interesujące i mało wymagające studia oraz dobrze płatna i stabilna praca).

#### **4. Gospodarka Przestrzenna w Uniwersytecie Warszawskim – możliwości dla studentów**

Od blisko dwóch dekad funkcjonuje w systemie nauczania uniwersyteckiego kierunek *Gospodarka Przestrzenna*. W obecnie obowiązującym stanie prawnym nie jest on wpisany na listę dyscyplin naukowych. Prowadzony jest przez uczelnie techniczne, humanistyczne, rolnicze. Różnorodność programowa kierunku oferowana przez uczelnie jest zaletą kierunku, pokazującą interdyscyplinarność podejść, ale też powoduje pewne kłopoty, w szczególności dotyczące sylwetki absolwenta kończącego taki profil kształcenia.

W strukturze Uniwersytetu Warszawskiego studia na kierunku *Gospodarka Przestrzenna* prowadzą dwie jednostki: Wydział Geografii i Studiów Regionalnych<sup>3</sup> (studia I i II stopnia, łącznie 450 studentów) oraz Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych – EUROREG<sup>4</sup> (studia II stopnia, łącznie 50 studentów). W 2010 r. kierunek *Gospodarka Przestrzenna* w obu jednostkach uzyskał pozytywną ocenę Państwowej Komisji Akredytacyjnej.

Dzięki różnicom i pewnej komplementarności studenci interesujący się gospodarką przestrzenną na Uniwersytecie Warszawskim mają dość szeroką paletę możliwości, której najważniejsze punkty, to:

<sup>3</sup> Strona internetowa WGSR: [www.wgsr.uw.edu.pl](http://www.wgsr.uw.edu.pl).

<sup>4</sup> Strona internetowa EUROREG: [www.euroreg.uw.edu.pl](http://www.euroreg.uw.edu.pl).

- wybór między studiami w wąskiej i szerokiej grupie studentów – EUROREG oferuje miejsca dla 30 osób, z kolei WGiSR utrzymuje limit dwukrotnie większy;
- wybór tematyczny z uwzględnieniem specjalności. EUROREG i WGiSR oferują, w wyniku integrowania dorobku takich dyscyplin naukowych, jak: socjologia, ekonomia, geografia, polityka regionalna, nauki polityczne, urbanistyka, zarządzanie, finanse publiczne unikalne programy studiów z zajęciami prowadzonymi przez doświadczonych dydaktyków; EUROREG wpisuje się w dziedzinę nauk humanistycznych, nie oferując specjalizacji; z kolei WGiSR prowadzi na studiach I i II stopnia dwie specjalności: *Planowanie Strategiczne* oraz *Urbanistykę i Regionalistykę* (trwają obecnie prace nad lekką modyfikacją tych specjalności) z wyraźną podstawą przyrodniczą.

Obie jednostki oferują swoim studentom możliwości:

- Publikacji najciekawszych prac magisterskich i licencjackich. Działalność wydawnicza EUROREG to m.in. kwartalnik – „Studia Regionalne i Lokalne”, indeksowany w bazach czasopism: The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH) oraz Central and Eastern European Online Library (CEEOL). EUROREG wydaje także kilka książek rocznie, w tym 2-3 pozycje zwarte w języku angielskim. Wydział Geografii i Studiów Regionalnych prowadzi z kolei kwartalnik o szerokim spektrum zainteresowania geografii i gospodarki przestrzennej „Miscellanea Geographica – Regional Studies on Development” – indeksowany przez Index Copernicus International oraz GeoArchive, a także własne wydawnictwo, gdzie publikowane są liczne pozycje książkowe, w tym w językach obcych.
- Udział w prowadzonych projektach badawczych. Dotyczy to wybranych studentów, jednak aktywność obu jednostek sprawia, że są to przypadki dość częste. Pozwala to studentom na nabywanie praktycznych umiejętności analizy procesów rozwojowych w skali lokalnej i regionalnej, ale też – jest doskonałym uzupełnieniem procesu dydaktycznego pozwalającym umiejscawiać teorie rozwojowe i zagadnienia metodologiczne w praktyce funkcjonowania życia społeczno-gospodarczego. W ostatnich trzech latach studenci brali czynny udział w następujących projektach:
  - EUBORDERREGIONS: European Regions, EU External Borders and the Immediate Neighbours. Analysing Regional Development Options through Policies and Practices of Cross-Border Co-operation (7PR, 2011-2015)(EUROREG);

- MUS: Ministerstwa Uczące Się – zestaw narzędzi diagnozy i wsparcia mechanizmów organizacyjnego uczenia się kluczowych dla polityk publicznych opartych na dowodach (POKL, 2010-2014)(EUROREG);
- Polityczne, społeczne i ekonomiczne stymulanty i destymulanty rozwoju Mazowsza (Mazowieckie Biuro Planowania Rozwoju, 2010-2011)(WGiSR);
- Zaniebane dzielnice w polityce władz miejskich w Polsce (MNiSW, 2009-2011)(WGiSR);
- Cities and their universities for creation of knowledge and innovation, (MRR)(2011)(EUROREG)
- Subregionalne ośrodki wzrostu (MNiSW, 2011)(WGiSR);
- Samorząd lokalny w sieciach gospodarczych (MNiSW, 2010)(WGiSR);
- ESPON FOCI: Future Orientation of Cities (2008-2010)(EUROREG).
- Realizację aktywności w kole naukowym. Na WGiSR funkcjonują 4 koła naukowe, z czego jedno – SPATIUM – skupia przede wszystkim studentów *Gospodarki Przestrzennej*. SPATIUM bierze czynny udział w dyskusji na temat przemian urbanistycznych i społeczno-gospodarczych (np. w Warszawie), wydaje też kwartalnik urbanistyczny PATIO, współorganizuje Dni Gospodarki Przestrzennej. Część studentów kierunku *Gospodarka Przestrzenna* należy również do Koła Naukowego Studentów Geografii. W EUROREG działa jedno koło naukowe Studentów EUROREG. Na koncie koła odnotowanych jest wiele inicjatyw o charakterze naukowym, m.in.: wydana publikacja, zorganizowane konferencje, wyjazdy naukowe (Ukraina, Irlandia). Obecnie większą aktywnością naukową odznacza się także Samorząd Studentów EUROREG przygotowując kampanię promocyjną EUROREG, konferencje *etc.*
- Aktywność na rynku pracy. Istotne znaczenie mają informacje zwrotne od absolwentów kierunku *Gospodarka Przestrzenna* o przydatności kształcenia pod kątem znalezienia się na rynku pracy. W tym celu działa niesformalizowany Klub Absolwenta EUROREG (120 zadeklarowanych absolwentów EUROREG). Platformą kontaktów jest sukcesywnie tworzona na naszej oficjalnej stronie internetowej zakładka, która w założeniu ma stanowić płaszczyznę kontaktów zarówno EUROREG z absolwentami, jak również absolwentów między sobą. Dotychczasowe doświadczenia z analiz losów absolwentów wskazują, że nie mają oni większych trudności w znalezieniu pracy. Wielu z nich pełni merytoryczne funkcje w administracji brukselskiej, samorządzie stołecznym, kilku pracuje w Ministerstwie Rozwoju Regionalnego. Są również tacy, którzy pozostali w sferze nauki (w EUROREG

jest blisko 10 takich osób), wreszcie są i ci, którzy prowadzą własną działalność gospodarczą. Podobne losy charakteryzują również absolwentów GP na Wydziale Geografii i Studiów Regionalnych. Kolejne roczniki zasilają liczne firmy konsultingowe i planistyczne. Grono absolwentów tworzą również pracownicy administracji publicznej (rządowej i samorządowej).

## **5. Od forum współpracy do dyscypliny naukowej – w poszukiwaniu własnej tożsamości**

Kierunek kształcenia w zakresie *Gospodarki Przestrzennej* jest wynikiem dostrzegania zalet, jakie niesie ze sobą interdyscyplinarne podejście do badania i opisu zjawisk. Interdyscyplinarność powoduje również pewien problem – z zapewnieniem specjalistów z licznych kierunków, jakie składają się na gospodarkę przestrzenną. Dlatego różne uczelnie kształcą w zakresie gospodarki przestrzennej „ze szczególnym uwzględnieniem” swojej „rdzennej” specjalności. Warto w tym miejscu wspomnieć, że ujmowana od zawsze szeroko problematyka gospodarki przestrzennej, sprawiała od początku trudności z identyfikacją zakresu problemów, jakie leżą w polu jej zainteresowań i do dziś nie jest jednoznacznie oceniana w kwestii terminologicznej. Przeszło dekadę temu Domański [2002, s. 18] zwracał uwagę na bliskość terminu *gospodarka przestrzenna* do nauki, jaką jest *regionalistyka* (*regional science*). Ważna i warta odnotowania jest świadomość potrzeby realnej integracji środowisk związanych z kształceniem na kierunku *Gospodarka Przestrzenna*. W czerwcu 2012 r. znalazła ona swoje realne przełożenie na powstałą Unię Uczelni na Rzecz Rozwoju Kierunku Studiów *Gospodarka Przestrzenna*. Sygnatariuszami Porozumienia jest 18 uczelni publicznych prowadzących kierunek studiów *Gospodarka Przestrzenna*, w tym: cztery uniwersytety ogólne, pięć uczelni technicznych, cztery ekonomiczne, cztery przyrodnicze i rolnicze oraz jedna pedagogiczna<sup>5</sup>.

Doświadczenia wszystkich uczelni pozwalają sformułować tezę, że zauważana moda na gospodarkę przestrzenną jest czym więcej, niż tylko modą. Istnieje realna potrzeba szerszego i interdyscyplinarnego spojrzenia na procesy zachodzące w przestrzeni i sygnał ten płynie z licznych tradycyjnych dziedzin nauki [por. Gaczek 2010; Porter 2010]. Potwierdzają to liczne instytucje, które zatrudniają absolwentów naszych jednostek. Tym bardziej należy podkreślić determinację członków Unii w dążeniu do utworzenia odrębnej dzie-

---

<sup>5</sup> Szczegóły dotyczące Unii: <http://www.uek.krakow.pl/pl/aktualnosci.html,,0:vw:2653>.

dziny nauki, jaką powinna być *gospodarka przestrzenna*. Istotne jest również to, że Unia, choć młoda, pozwala przypuszczać, że będzie bytem trwałym, który już teraz może pochwalić się efektami publikacyjnymi, organizacyjnymi, jak i w postaci współpracy instytucjonalnej [por. Kudłacz 2010].

## **6. Zamiast podsumowania. Nauka i dydaktyka – co dalej?**

Niż demograficzny, który dotyka wszystkie uczelnie obnażył, jak można sądzić, słabości systemu edukacji. Uznane i renomowane uczelnie w dobie korzystnej sytuacji demograficznej mogły wybierać najlepszych studentów. Obecnie przyjmowany jest każdy kandydat, co jest naturalne i racjonalne z punktu widzenia finansowego, przy tak skonstruowanym systemie finansowania nauki. Jednocześnie słyszalny jest głos o trudnościach licznych szkół prywatnych, które wiedzą, że student – jeśli ma taką możliwość – nie chce płacić za swoje wykształcenie. Doprowadziło to do znacznego obniżenia średniego poziomu studentów, którzy przyjmowani są na *Gospodarkę Przestrzenną*. Głębszym problemem jest jednak to, czego uczniowie uczą się na poszczególnych etapach swojej edukacji. Teoretycznie uznaje się, że programy te są (od przedszkola do liceum) nacechowane otwartością na świat, wiedzą praktyczną, kształceniem umiejętności współpracy i pracy projektowej. Jednak na końcu wszystkich prac znajduje się „ujednolicona dla wszystkich ocena” i punkty maturalne. W pościgu za najlepszymi miejscami w rankingach szkół liczy się „wynik szkoły”, nie jakość jednostki.

Poruszone w opracowaniu kwestie mają często charakter ogólny, ale to ogólne otoczenie danej organizacji w dużym stopniu kształtuje jej możliwości rozwojowe. Mimo wielu starań i obserwowanych już sukcesów *Gospodarki Przestrzennej* na Uniwersytecie Warszawskim trudno jest jednoznacznie wyrokować na temat jej przyszłości. Oznacza to, że warto i trzeba dyskusyjować zagadnienia kształcenia na uniwersytetach, szczególnie w kontekście zachodzących zmian społecznych.

## **Literatura**

- Domański R., 2002, *Gospodarka przestrzenna*. PWN, Warszawa.  
Gaczek W. M., [2010], *Kształcenie ekonomistów w zakresie Gospodarki Przestrzennej. Tradycje i rozwój kierunku Gospodarka Przestrzenna w Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu*, [w:] *Poprawa jakości i efektywności planowania*

*i zarządzania rozwojem w administracji publicznej. Wyzwania wobec kształcenia na kierunku Gospodarka Przestrzenna*, T. Kudłacz, T. Markowski (red.). Biuletyn KPZK PAN, z. 244, Warszawa.

- Geppert A., 2010, *Europejskie tendencje w kształceniu specjalistów z dziedziny Planowania Przestrzennego i Polityki Publicznej*, [w:] *Poprawa jakości i efektywności planowania... op. cit.*
- Giddens A., 2009, *Europa w epoce globalnej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kudłacz T., 2010, *Rozwój gospodarki przestrzennej w wielopłaszczyznowych działaniach KPZK PAN*, [w:] *Poprawa jakości i efektywności planowania... op. cit.*
- Porter B., 2010, *Problemy nauczania na kierunku Gospodarka Przestrzenna w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie*, [w:] *Poprawa jakości i efektywności planowania... op. cit.*
- Szlendak T., 2010, *O stylach życia w mozaikowym społeczeństwie (od których zależy będzie rozwój gospodarczy)* [w:] *Polskie style życia. Między miastem a wsią*, B. Łaciak (red.). [www.pfo.net.pl](http://www.pfo.net.pl).
- Sztompka P., 2007, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Wyd. Znak, Kraków.

#### **Źródła Internetowe:**

- Brzeziński J., *Etos akademicki – między tradycją i wyzwaniami współczesności*, [http://www.psychologia.amu.edu.pl/wp/wp-uploads/2010/09/Wyklad\\_prof\\_Brzejzinskiego.pdf](http://www.psychologia.amu.edu.pl/wp/wp-uploads/2010/09/Wyklad_prof_Brzejzinskiego.pdf).
- Drobny P., 2009, *Idea Uniwersytetu a gospodarka wolnorynkowa*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne aspekty funkcjonowania gospodarki*, T. Bernat (red.). Katedra Mikroekonomii Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin, [http://mikroekonomia.net/system/publication\\_files/83/original/10.pdf?1314879289](http://mikroekonomia.net/system/publication_files/83/original/10.pdf?1314879289).
- Jałowicki B., 2012, *Prywatne szkoły wyższe w Polsce: obiecujące początki i smutna rzeczywistość*, 20.XI, <http://bistro.edu.pl/artukul,Prywatne-szkoly-wyzsze-w-Polsce-obiecujace-poczatki-i-smutn.html>.
- Kołakowski L., 2002, *Uniwersytet i zawód*, [w:] *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone sprzed roku 1968*. Puls, Londyn.
- Wróblewski A. K., 2010, *Wizja uniwersytetu przyszłości*, Nauka, 2, <http://www.portalwiedzy.pan.pl/images/stories/pliki/publikacje/nauka/2011/4/N210-2-Wroblewski.pdf>.