

Jacek Stachowicz

Wizje rozwoju sektora akademickiego w Polsce jako wyzwanie dla pedagogiki szkoły wyższej – wybrane zagadnienia

Pedagogika Szkoły Wyższej nr 2, 75-88

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Jacek Stachowicz

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego, Kielce

Wizje rozwoju sektora akademickiego w Polsce jako wyzwanie dla pedagogiki szkoły wyższej – wybrane zagadnienia

Wprowadzenie

Pisząc o wyzwaniach stojących przed pedagogiką szkoły wyższej w kontekście rozwoju sektora akademickiego, warto najpierw przywołać określenie samej subdyscypliny, co pozwoli wstępnie zakreślić obszar jej zainteresowań, a następnie wskazać poziomy, na których roztacza się wizje rozwoju tego sektora w Polsce. Z projektów zmian dotyczących szkolnictwa wyższego należy wybrać te zagadnienia, które w opinii autora artykułu mogą być inspirujące dla subdyscypliny i wymagają innego/nowego podejścia – krótko mówiąc stanowią wyzwanie. Wybór tych zagadnień będzie subiektywny i jednocześnie konieczny, gdyż wszelkie wizje rozwoju edukacji, w tym także wyższej, są wieloaspektowe i, w zamyśle ich twórców, kompleksowe, dlatego trudne jest zbadanie rozlicznych kwestii w nich poruszanych, które mogą być interesujące poznawczo. Wizje te zostaną przedstawione jedynie w zarysie ze względu na ich obszerność i ograniczoność artykułu.

Pedagogika szkoły wyższej to według Stanisława Palki „nauka o wychowywaniu, kształceniu i samokształtowaniu młodzieży szkół wyższych”¹. Z jednej strony traktowana jest jako szczegółowa nauka peda-

¹ S. Palka, *Charakterystyka pedagogiki szkoły wyższej jako dyscypliny teoretycznej i praktycznej*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki szkoły wyższej*, K. Jaskot (red.), Szczecin 2006, s. 13.

giczna, odniesiona do konkretnego szczebla edukacji, z własnymi wypracowanymi podstawami poznawczymi, metodologicznymi i teoretycznymi, z drugiej strony ujmowana jest jako praktyka pedagogiczna realizowana we wszystkich typach uczelni. Te dwa obszary uprawiania subdyscypliny wzajemnie się uzupełniają. Podejście teoretyczno-naukowe czerpie inspiracje i problemy badawcze z praktyki, ta z kolei bazuje na założeniach poznawczych, metodologicznych i teoretycznych pedagogiki szkoły wyższej jako nauki². O trudnościach powiązania teorii z praktyką w odniesieniu do pedagogiki pisze Janina Parafiniuk-Soińska:

Postulat łączenia teorii z praktyką jest od dawna znany, ale z jego realizacją i oceną są różne kłopoty. Z tym wiążą się wątpliwości o kryteria oceny pedagogiki jako nauki, a także oceny dorobku naukowego i awansu pedagogów akademickich³.

W innym miejscu autorka pisze:

Dwa aspekty: ogólność i szczegółowość pedagogiki, teoria i praktyka jako wzajemnie współwystępujące i uzupełniające się człony na zasadzie symetrii, czy asymetrii, hierarchii czy liniowości (w zależności od ich sytuowania) mogą umacniać lub osłabiać pedagogikę. Do bogacenia naukowego modelu pedagogiki, każdy praktyczny przykład po pewnej obróbce intelektualnej może być przydatny dla teorii. Trudniej jest z odwrotnością⁴.

Przywołana definicja pedagogiki szkoły wyższej autorstwa Stanisława Palki zakreśla obszar zainteresowań poznawczych subdyscypliny wokół trzech zasadniczych kwestii: wychowywania studentów, ich kształcenia oraz samokształtowania. Autor problemy badawcze subdyscypliny, zgodnie z zaproponowanym modelem, sytuje między terminami teoria i praktyka, wyróżniając: problemy metateoretyczne, metametodologiczne, problemy teoretyczne, teoretyczno-praktyczne oraz praktyczne. Jest jednocześnie świadomy rozbieżności przedstawionego modelu pedagogi-

² Ibidem, s. 12.

³ J. Parafiniuk-Soińska, *Dziś i jutro pedagogiki szkoły wyższej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2001, nr 18, s. 12.

⁴ Ibidem, s. 16.

ki szkoły wyższej w konfrontacji z rzeczywistością praktyki współczesnych uczelni publicznych i niepublicznych⁵. Tak zakreślone spektrum zainteresowań subdyscypliny, zaproponowane przez Stanisława Palkę, jest „wrażliwe” na wszelkie zmiany w szkolnictwie wyższym, wyrażające się nowelizacjami istniejącego porządku prawnego, szczególnie, gdy dotyczy wizji rozwoju sektora.

Można wyróżnić trzy poziomy rozwoju sektora akademickiego – krajowy, szerszy – europejski oraz najszerszy – światowy, którym nie będę się tutaj zajmował. Pierwszy z nich związany jest ze sferą legislacyjną krajowego systemu szkolnictwa wyższego i polityką edukacyjną państwa, którą Stanisław Palka wymienia jako element pedagogiki szkoły wyższej⁶. Instrumentem polityki edukacyjnej jest inicjatywa ustawodawcza, wytyczająca rozwój sektora. Drugi poziom – europejski, dotyczy wspólnej inicjatywy państw sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej z czerwca 1999 roku, zmierzającej do utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EOSW), nazywanej powszechnie Procesem Bolońskim, w którym od początku Polska uczestniczy. Z powodu spójności polityki edukacyjnej poziomy te mają charakter zstępujący, to znaczy niższy poziom jest elementem poziomu wyższego i w nim znajduje uzasadnienie swych założeń. Na każdym z wyżej wskazanych poziomów roztaczane są wizje rozwoju szkolnictwa wyższego, które mogą być inspiracją badawczą pedagogiki szkoły wyższej. Ważny jest również kontekst, miejsce i czas, w jakich owe wizje rozwoju się pojawiają.

Wizje rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce

Proces Boloński, dotyczący szkolnictwa wyższego, jest najcenniejszą inicjatywą międzynarodową, w której uczestniczy Polska i najbardziej brzemiennej w skutki. Program rozpoczął się w 1999 roku, kiedy to 29 państw europejskich (w tym Polska) dobrowolnie zobowiązało się do „wspólnej unifikacji systemu, zakresu i jakości kształcenia”⁷ na pozio-

⁵ S. Palka, op.cit., s. 14, 22.

⁶ S. Palka, op.cit., s. 20.

⁷ T. Szulc, *Dynamika przemian w szkolnictwie wyższym w Polsce a realizacja procesu bolońskiego*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2004, nr 2, s. 10.

mie wyższym. Sygnatariusze porozumienia z Bolonii wyznaczyli cel, jakim była „większa kompatybilność i porównywalność systemów szkolnictwa wyższego”⁸ oraz wskazali sposoby prowadzące do zwiększenia konkurencyjności europejskiej przestrzeni akademickiej i utworzenia do 2010 roku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Dokonując przeglądu ustaleń oraz następnych cyklicznych spotkań ministrów edukacji krajów zaangażowanych w Proces Boloński, można wskazać 10 podstawowych zadań, czy inaczej obszarów działania, wokół których skupia się idea ogólnoeuropejskiej przestrzeni akademickiej. Do zadań, potocznie nazywanych postulatami bolońskimi, należą następujące⁹:

- przyjęcie systemu czytelnych i porównywalnych tytułów zawodowych/stopni (w tym wdrożenie Suplementu do Dyplomu),
- wprowadzenie struktury studiów opartej na dwóch cyklach kształcenia: studiach I stopnia (licencjackich/inżynierskich) i studiach II stopnia (magisterskich),
- promowanie mobilności kadry akademickiej i studentów,
- ustanowienie systemu punktów zaliczeniowych ECTS, jako sposobu zwiększenia mobilności studentów,
- promowanie współpracy europejskiej w kwestii zapewniania jakości, w celu wypracowania porównywalnych kryteriów i metodologii,
- promowanie wymiaru europejskiego w szkolnictwie wyższym,
- realizowanie idei uczenia się przez całe życie, jako jednego z podstawowych sposobów zwiększania dostępu do edukacji wyższej i wyrównywania szans edukacyjnych,
- współdziałanie uczelni i studentów,
- synergiczny związek kształcenia i badań naukowych.

Warto podkreślić, że w Procesie Bolońskim nie chodzi o standaryzację krajowych systemów szkolnictwa wyższego, raczej o ich harmoni-

⁸ Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999, [w:] Dokumenty Procesu Bolońskiego <http://www.nauka.gov.pl> (14. 04. 2010).

⁹ Ibidem; A. Kraśniewski, *Proces Boloński: to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, <http://www.nauka.gov.pl> (14. 04. 2010).

zacje i „wypracowanie zasad współdziałania, z uwzględnieniem zróżnicowania i autonomii poszczególnych państw i uczelni”¹⁰.

Kwestie związane z implementacją postulatów bolońskich na gruncie krajowym prezentowane są w literaturze pedagogicznej i w naturalny sposób budzą zainteresowanie pedagogów szkoły wyższej, co widać także w tematyce wystąpień uczestników międzydrojskich seminariów naukowych. W aspekcie wyzwań dla subdyscypliny związanych z wizją rozwoju sektora akademickiego na poziomie europejskim ważne są ustalenia, jakie zapadły na ostatniej cyklicznej konferencji ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, która odbyła się w kwietniu 2009 roku w Leuven i Lovain-la-Neuve w Belgii. Stwierdzono tam przede wszystkim, że postulaty bolońskie są nadal aktualne, gdyż nie wszystkie cele Procesu Bolońskiego zostały w pełni osiągnięte i praca nad wdrożeniem ich na każdym poziomie: europejskim, krajowym i uczelnianym, wymaga zaangażowania także po 2010 roku¹¹. Owocem tej konferencji są następujące priorytety dla sektora akademickiego na najbliższe dziesięciolecie¹²:

- rozszerzenie dostępu do szkolnictwa wyższego, zwłaszcza dla niedostatecznie dotąd reprezentowanych grup studentów,
- uczenie się przez całe życie, jako idea będąca integralną częścią krajowych systemów edukacji,
- ścisła współpraca między rządami, uczelniami, partnerami społecznymi oraz studentami, celem zapewnienia lepszego startu na rynku pracy absolwentom szkół wyższych oraz poprawę ich zatrudnialności,
- zwrócenie uwagi na znaczenie misji dydaktycznej uczelni i potrzebę ciągłej reformy programów kształcenia w kierunku opracowania i doskonalenia efektów uczenia się,
- zwiększenie liczby osób mających kompetencje badawcze; programy doktoranckie obejmujące wysokiej jakości badania naukowe w danej

¹⁰ A. Kraśniewski, *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, MEN, Warszawa 2006, s. 3.

¹¹ Komunikat z konferencji europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, Leuven i Lovain-la-Neuve, 28–29 kwietnia 2009, <http://www.nauka.gov.pl> (14. 04. 2010).

¹² Ibidem.

- dyscyplinie, wsparte programami interdyscyplinarnymi i międzysektorowymi,
- dalsze umiędzynarodowienie europejskiego szkolnictwa wyższego, w celu podkreślenia jego atrakcyjności i otwartości,
 - zwiększenie mobilności studentów, młodych naukowców i pozostałej kadry uczelni; na każdym z trzech stopni studiów stworzenie możliwości wyjazdów zagranicznych w ramach struktury ich programów,
 - zbieranie dokładniejszych danych dotyczących mobilności oraz zatrudniania absolwentów, także z innych obszarów polityki edukacyjnej, w celu monitorowania dotychczasowych osiągnięć i dokonania oceny porównawczej (benchmarking),
 - finansowanie ze środków publicznych szkolnictwa wyższego i jednocześnie poszukiwanie nowych metod i źródeł finansowania sektora.

W dokumentach z nadzwyczajnej, rocznicowej konferencji bolońskiej, zorganizowanej przez Austrię i Węgry w Budapeszcie i Wiedniu (11–12.03. br.¹³), podczas której oficjalnie zainaugurowany został Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego, można przeczytać, że Proces Boloński zredefiniował szkolnictwo wyższe Europy. Jest przykładem bezprecedensowej, ponadgranicznej i regionalnej współpracy w sektorze akademickim: władz państwowych, uczelni, studentów, pracowników szkół wyższych, a także pracodawców, agencji do spraw zapewniania jakości, organizacji międzynarodowych i instytucji europejskich „w celu zbudowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego opartego na zaufaniu, współpracy i wzajemnym poszanowaniu różnorodności kultur, języków i systemów szkolnictwa wyższego”¹⁴.

Niższym poziomem, na którym roztaczane są wizje rozwoju sektora akademickiego w Polsce, jest krajowy system szkolnictwa wyższego, spójny z założeniami Procesu Bolońskiego. Na tym poziomie rozwój sektora akademickiego, jak wspomniano wyżej, kreowany jest przez politykę edukacyjną państwa, której głównym narzędziem jest inicjatywa ustawodawcza, sprowadzająca się do nowelizacji obowiązujących przepisów prawnych. Wprowadzana obecnie reforma polskiego sektora aka-

¹³ Deklaracja z Budapesztu i Wiednia w sprawie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, 12.03.2010 r.; Oświadczenie *Bologna Policy Forum*, Wiedeń 12.03.2010 r., <http://www.nauka.gov.pl> (16. 09. 2010).

¹⁴ *Ibidem*.

demickiego stanowi kolejny, drugi etap krajowych zmian dotyczących nauki i szkolnictwa wyższego, które można określić jako ewolucyjne. Pierwszym etapem było przyjęcie przez Sejm RP w marcu 2010 roku pakietu ustaw reformujących system nauki „Budujemy na Wiedzy – Reforma Nauki dla Rozwoju Polski”, który wejdzie w życie w październiku tego roku¹⁵. Ostatnim etapem dokonywanych zmian, w perspektywie kilku najbliższych lat, będzie opracowanie i przyjęcie długofalowej strategii rozwoju polskiej nauki i szkolnictwa wyższego.

W październiku 2009 roku Rada Ministrów przyjęła pakiet „Partnerstwo dla Wiedzy” zawierający założenia reformy szkolnictwa wyższego. Po kilku etapach konsultacji społecznych, rozpoczętych jeszcze w 2008 roku, Rada Ministrów przyjęła przedłożony 10 września 2010 roku *Projekt ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw*¹⁶. Uzasadnieniem wprowadzanych zmian jest między innymi bezprecedensowy wzrost skali zadań stawianych przed sektorem akademickim oraz potrzeba harmonizacji krajowego systemu z rozwiązaniami wprowadzanymi w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego tak, aby polskie uczelnie stały się atrakcyjne dla badaczy i studentów z zagranicy¹⁷. Wprowadzając nowelę do obowiązującego prawa w zakresie edukacji wyższej, zidentyfikowano najpierw następujące słabości systemu¹⁸: brak mechanizmów projakościowych w systemie finansowania szkół wyższych; niski stopień umiędzynarodowienia studiów (spowodowany mało atrakcyjną ofertą dydaktyczną polskich uczelni); niewłaściwą strukturę kierunków kształcenia (masowe kierunki kształcenia: społeczne oraz pedagogiczne; zbyt mało jest absolwentów kierunków ścisłych, także technicznych

¹⁵ Pakiet ustaw reformujących polską naukę można znaleźć: <http://www.nauka.gov.pl> (16. 09. 2010) i w Dzienniku Ustaw RP: DzU 2010, nr 96.

¹⁶ *Projekt z dnia 10 września 2010 r. ustawy o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw* dostępny jest na stronie internetowej Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, <http://www.nauka.gov.pl> (16. 09. 2010).

¹⁷ Uzasadnienie do projektu ustawy z 10 września 2010 r. można znaleźć w Biuletynie Informacji Publicznej na stronie MNiSzW: <http://www.bip.nauka.gov.pl> (dostęp 16. 09. 2010).

¹⁸ Ibidem, s. 2, 3.

i związanych ze zdrowiem); słabe powiązanie szkół wyższych z otoczeniem społeczno-gospodarczym (m.in. współpraca uczelni z pracodawcami z sektora publicznego, komercyjnego oraz pozarządowego; oferta dydaktyczna jest za mało elastyczna, mająca charakter podażowy); skomplikowaną ścieżkę kariery naukowej (niekorzystna struktura wiekowa polskich uczonych, zwłaszcza gdy chodzi o pracowników samodzielnych naukowo; deficyt napływu młodej kadry akademickiej) oraz nieefektywny system zarządzania uczelniami. Zaproponowane przez ustawodawcę zmiany w prawie polskiego sektora akademickiego, mające przeciwdziałać powyższym, negatywnym tendencjom, dotyczą trzech obszarów:

- efektywnego modelu zarządzania szkolnictwem wyższym,
- dynamicznego modelu kariery naukowej,
- skutecznego modelu kształcenia.

Ze względu na ograniczone ramy artykułu wspomnę skrótowo jedynie o strategicznych celach polityki rządu w każdym z powyższych obszarów. Korzystam tutaj z przywołanego już *Uzasadnienia do projektu ustawy z 10 września 2010 r.* Obszar pierwszy obejmuje takie cele polityki edukacyjnej rządu jak zwrot w kierunku finansowania zadaniowego i promowanie zdobywania środków finansowych w otwartej konkurencji zarówno dla uczelni publicznych, jak i niepublicznych; zwiększenie nacisku na efekty działalności uczelni, w tym na jakość prowadzonych w nich badań naukowych i dydaktyki, a także powiązanie uczelni z otoczeniem społeczno-gospodarczym; zwiększenie autonomii szkół wyższych w określaniu i realizacji ich misji i oferty dydaktycznej oraz w zakresie gospodarowania własnymi zasobami materialnymi i niematerialnymi; podział uczelni na elitarne (mogące konkurować z najlepszymi uczelniami europejskimi i wpisujące się w rozwój społeczno-gospodarczy kraju i makroregionu) oraz uczelnie zawodowe skupione na działalności dydaktycznej, zaspokajające potrzeby lokalne i regionalne. W zakresie dynamicznego modelu kariery naukowej, projekt nowelizacji ustaw przewiduje: skrócenie ścieżki awansu naukowego, co ma działać motywująco na naukowców i wspomagać ich rozwój; wprowadzenie jasnych procedur konkursowych na stanowiska w uczelniach oraz otwarcie polskich szkół wyższych na uczonych zagranicznych; usprawnienie funkcjonowania Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów, która

ma być gwarantem zasad awansu naukowego, przy pełnym zaufaniu środowiska akademickiego. W obszarze skutecznego modelu kształcenia, projektodawca zaproponował takie cele polityki rządu jak: zwiększenie dostępności studiów, zwłaszcza dla osób mniej zamożnych; zapewnienie najzdolniejszym studentom lepszych warunków rozwoju w Polsce; umiędzynarodowienie procesu kształcenia; większe upodmiotowienie studentów i doktorantów.

Istnieje możliwość, nie tylko teoretyczna, pojawienia się więcej niż jednej wizji rozwoju sektora akademickiego na danym poziomie. Taka sytuacja powstała na poziomie krajowym, gdy prawie jednocześnie upubliczniono dwa projekty strategii rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego w najbliższej dekadzie – *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020. Projekt środowiskowy*¹⁹, powstały z inicjatywy Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) oraz *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*²⁰, opracowany przez konsorcjum firmy konsultingowej Ernst & Young oraz Instytutu Badań nad Gospodarką Rynkową (EY/IBnGR). Autorami projektów strategii są: środowisko akademickie (strategia KRASP); zespół ekspertów (strategia EY/IBnGR), dzięki czemu stworzono możliwości poważnej debaty wszystkich zaangażowanych i zainteresowanych stron. Dyskusje są już toczony i powinny wyłonić rozwiązania kompromisowe dla wszystkich spornych kwestii. Sięgając do komentarzy dotyczących tych strategii²¹ przywołam jeden cytat:

Obydwa opracowania mają charakter unikalny, a ich znaczenia nie sposób przecenić, z co najmniej dwóch powodów. Są to pierwsze poważne próby opracowania strategii polskiego szkolnictwa wyższego (...) po drugie, specjaliści zajmujący się zarządzaniem strategicznym podkreślają, że sam proces społecznego tworzenia takiego dokumentu jest równie ważny jak produkt końcowy, zmusza bowiem uczestników tego przedsięwzięcia do refleksji, zastanowienia

¹⁹ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020. Projekt środowiskowy*, Wyd. UW, Warszawa 2009.

²⁰ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*, <http://www.uczelnie2020.pl> (9.05.2010).

²¹ Komentarze do obu strategii, opinie o nich oraz porównania można znaleźć na stronie internetowej: <http://www.uczelnie2020.pl> (9.05.2010).

się nad kluczowymi problemami danego systemu (w tym przypadku nad problemami szkolnictwa wyższego) i integruje środowisko wobec postawionych zadań²².

Debata zainteresowanych stron doprowadziła do wypracowania długofalowej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce, będącej zwieńczeniem i ostatnim etapem zmian dokonywanych w obszarze nauki i sektora akademickiego, o czym wspomiano wyżej.

Wyzwania dla pedagogiki szkoły wyższej

Zarysowane wizje rozwoju sektora akademickiego w Polsce, niezależnie od poziomu ich ulokowania (Proces Boloński, krajowe reformy sektora akademickiego, projekty strategii rozwoju edukacji wyższej), przygotowane przez ekspertów lub środowisko akademickie, podlegają licznym uwarunkowaniom, które z jednej strony mogą wypaczać założone cele, z drugiej zaś powodować nieoczekiwane skutki. Ireneusz Bialecki pisze o *side-effects*, czyli „efektach ubocznych zamierzonych działań”²³. Przykładem może być Proces Boloński, w którego realizacji nasz kraj jest zaawansowany. Brak należytej informacji w formie zrozumiałego przekazu o idei Procesu Bolońskiego i jego wymiernych korzyściach, dla statystycznego pracownika naukowo-dydaktycznego uczelni powoduje niechęć środowiska i traktowanie projektu jako wymogu czysto administracyjnego, któremu trzeba się podporządkować lub odbierany jest wręcz jako zamach na autonomię uczelni²⁴. Ta bariera, którą Aleksander Kobylarek określa jako podstawową, ma charakter mentalny i wynika z niewiedzy. Inną kwestią jest, na ile administracyjne ustalenia, dostosowywanie krajowych systemów szkolnictwa wyższego czy mobilność kadr i studentów, mogą i faktycznie pobudzają aktywność

²² Opinia dr hab. Julity Jabłeckiej o obu strategiach z dnia 16.02.2010 r., <http://www.uczelnie2020.pl> (9.05.2010).

²³ I. Bialecki, *Potencjał implementacyjny*, „Forum Akademickie” 2010, nr 4, s. 23.

²⁴ A. Kobylarek, *Polskie kontrowersje wokół Procesu Bolońskiego*, [w:] *Edukacja w Polsce wobec wyzwań konkurencyjności Unii Europejskiej*, W. Bokajło, A. Wiktorska-Święcicka (red.), Wrocław 2008, s. 89.

środowiska akademickiego²⁵. Z kolei sytuacje polskich studentów powracających z wyjazdów w ramach programu Erasmus, gdy muszą zaliczać/uzupełniać przedmioty albo wręcz powtarzać rok, bo nasze uczelnie nie uznają zajęć odbytych za granicą, podważają celowość i sensowność takiej wymiany i nie sprzyjają promowaniu mobilności studentów, tak istotnej w Procesie Bolońskim. Podobną nieprawidłowością jest nieuznawanie przez naszych pracodawców studiów licencjackich jako studiów wyższych²⁶.

O skutkach ubocznych Procesu Bolońskiego pisze również Katarzyna Krzyżanowska, korzystając z artykułu Sybille Reichert *Unintended Effects of the Bologna Reforms*²⁷. Takimi nieprzewidywanymi efektami systemowych reform sektora akademickiego w państwach uczestniczących w programie są²⁸ powstające gęste sieci wymiany doświadczeń między krajami wdrażającymi reformy, co umożliwia między innymi śledzenie skutków decyzji politycznych w danym państwie przez inne kraje planujące podobne decyzje oraz wzrost autonomii instytucjonalnej uczelni:

nowe zarządzanie strukturami z silniejszym instytucjonalnym przywództwem i większym wpływem grup interesu na proces zarządzania, a także z większym udziałem finansowania podejmowanych przez uczelnie działań²⁹.

Dalej autorka pisze, że nowy, dwustopniowy system kształcenia w ramach studiów, stał się systemem masowym, gdy dotyczy licencjatu (studia I stopnia są dostępne dla wszystkich ze świadectwem maturalnym), zaś selektywnym, gdy odnosi się do magisterium (studia II stopnia dla tych, którzy pasują do profilu ustalonego przez uczelnię). Główny nacisk w kształceniu położony jest na studia II stopnia, co nie jest

²⁵ Ibidem.

²⁶ P. Kieraciński, *Maria Konopnicka a Proces Boloński*, „Forum Akademickie” 2010, nr 5, s. 1.

²⁷ K. Krzyżanowska, *Nieprzewidziane efekty*, „Forum Akademickie” 2010, nr 5, s. 42; S. Reichert, *Unintended Effects of the Bologna Reforms*, „International Higher Education” 2009, nr 57; <http://www.bc.edu/research/cihe.html> (16.09.2010).

²⁸ K. Krzyżanowska, op.cit.

²⁹ Ibidem.

korzystne ze względu na dużą liczbę absolwentów studiów licencjackich. Warto przytoczyć sugestię Sybille Reichert:

oprócz pielęgnowania nadziei na realizację głębszej wizji i potencjału procesu reform bolońskich powinniśmy się przyjrzeć dokładniej efektom, które nie zostały przez nikogo przewidziane, a stały się rzeczywistością³⁰.

Zniesienie barier mentalnych w odbiorze postulatów bolońskich oraz demaskowanie prób ich pozornej czy wypaczonej implementacji w kraju, w poszczególnych typach uczelni, a nawet w konkretnych szkołach wyższych, to zadanie i wyzwanie dla zajmujących się pedagogiką szkoły wyższej. Problemy badawcze subdyscypliny od dekady podlegają wpływowi Procesu Bolońskiego i, mimo że formalnie utworzony został Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego, którego częścią jest Polska, wpływ ten nie utraci znaczenia. Warto, obok priorytetów edukacji wyższej na kolejną dekadę, wskazywać również nieoczekiwany i nieprzewidywany wpływ Procesu Bolońskiego na rzeczywistość krajowego sektora akademickiego.

Sięgając do projektu nowelizacji prawa szkół wyższych, to istotnym, w aspekcie wyzwań dla pedagogiki szkoły wyższej, wydaje się zwiększenie autonomii programowej polskich uczelni, co jest wymieniane jako jedno z narzędzi realizacji celów polityki rządu w pierwszym, wspomnianym wcześniej, obszarze nowelizacji prawa, czyli efektywnym modelu zarządzania szkolnictwem wyższym. Według projektu nowelizacji ustawy, podstawowe jednostki organizacyjne uczelni, z uprawnieniami habilitacyjnymi, będą mogły same określać i uruchamiać nowe kierunki studiów, zaś te, które nie mają takich uprawnień, będą występować o odpowiednią zgodę do ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego. Nastąpi odejście od standardów kształcenia, w których minister określa proces kształcenia dla zamkniętej listy kierunków³¹. Kierunek

³⁰ Ibidem.

³¹ Uczelnie obecnie mogą tworzyć kierunki unikatowe, makrokierunki czy studia międzywydziałowe, jednakże procedura ich tworzenia jest dosyć skomplikowana (patrz art. 8 ust. 3 i 4 Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym, DzU, nr 164, poz. 1365 ze zm.).

studiów zostanie zdefiniowany przez program kształcenia, zawierający opis założonych efektów kształcenia i opis procesu kształcenia, który pozwoli studentom osiągnąć zakładane efekty. Opis ten ma być zgodny z Krajowymi Ramami Kwalifikacji (KRK), odpowiadającymi Europejskim Ramom Kwalifikacji³². Oświatowe KRK zostały już wprowadzone – nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego została określona przez efekty kształcenia. Obecnie trwają dyskusje nad ramami kwalifikacji zaproponowanymi dla studiów I, II i III stopnia³³. Kierunek studiów na danym poziomie kwalifikacji ma być opisany przez efekty uczenia, odniesione do trzech kategorii: wiedzy, umiejętności oraz postaw. Pedagodzy szkół wyższych powinni zainteresować się odejściem od tradycyjnego pojmowania programu kształcenia oraz kierunku studiów na rzecz efektów kształcenia zgodnych z Europejskimi i Krajowymi Ramami Kwalifikacji. W tym obszarze pojawiają się problemy badawcze z pogranicza teorii i praktyki, nawet takie, które budzą opór środowiska akademickiego, przykładowo: jak opisać efekty kształcenia w naukach humanistycznych? Jakich użyć deskryptorów wiedzy, umiejętności, postaw? Profesor Stefan Kwiatkowski mówi tu o nowej filozofii kształcenia, nowej filozofii edukacji, w myśl której to uczelnie same określają kierunki kształcenia, nie ministerstwo³⁴.

Wyzwaniem dla krajowej pedagogiki szkoły wyższej jest także pojawienie się dwóch projektów strategii rozwoju szkolnictwa wyższego, które w sposób zamierzony przez ich twórców wywołały dyskusję w środowisku akademickim. Byłoby źle, gdyby w tej dyskusji zabrakło głosu pedagogów szkoły wyższej, zwłaszcza, że wypracowanie jednej, akceptowalnej przez większość środowiska strategii, jest rozłożone w czasie. W ścisłym gronie autorów każdego z przedstawionych projektów strate-

³² Europejskie Ramy Kwalifikacji określa Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (DzU UE C 111 z 6.05 2008).

³³ *Co warto wiedzieć o ramach kwalifikacji? Rozmowa z prof. dr hab. Zbigniewem Marciniakiem, podsekretarzem stanu w MNiSW, „Forum Akademickie” 2010, nr 7, s. 32.*

³⁴ S.M. Kwiatkowski, *Rozwój i stagnacja w badaniach edukacyjnych*, referat otwierający obrady Międzynarodowej Konferencji Naukowej: *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, Kielce–Suchedniów 19–21 kwietnia 2010 r.

gii nie było przedstawicieli pedagogiki³⁵, stąd być może zarzut, iż cele strategii EY/IBnGR, takie jak: otwartość, konkurencja, efektywność, różnorodność, mobilność, przejrzystość, są zapożyczone z projektów menedżerskich³⁶. Konfrontacja obu projektów strategii może być twórcza poznawczo i cenna dla subdyscypliny; sama w sobie już stanowi wyzwanie.

Starożytne chińskie porzekadło „obyś żył w ciekawych czasach” odniesione do pedagogów szkoły wyższej, w kontekście zmian zachodzących w szkolnictwie wyższym w kraju i w Europie, nabiera współcześnie szczególnej wymowy.

The visions of the development of academic sector in Poland as a challenge to the pedagogy of higher education – selected issues

The visions of the development of the academic sector in Poland can be considered on two levels: European and national level. The first one is related to the Bologna Process, the second relates to the legislative sphere of the national system of higher education and state educational policy, the instrument is a legislative initiative, creating the development of the sector. The visions of the development of higher education at both levels bring inspiration and research challenges for the pedagogy of higher education. Among them are research problems related to implementing the Bologna proposals, unforeseen consequences of the Bologna reforms and the implementation of the priorities of the academic sector in the coming decade. Among them there are also issues arising from the proposed revision of higher education law and a discussion on a document defining the strategy for the development of the academic sector in Poland.

Translated by Jacek Stachowicz

³⁵ Wśród osób, które udzieliły pomocy i konsultacji przy realizacji Projektu, którego efektem jest strategia EY/IBnGR jest pedagog szkoły wyższej dr hab. Maria Wójcicka prof. UW.

³⁶ I. Białecki, op.cit.