

MARIA WÓJCICKA

Uniwersytet Warszawski

Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego

ZMIANY W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM Z PROCESEM BOLOŃSKIM W TLE

Streszczenie

W artykule przedstawione zostały główne kierunki przekształceń systemów szkolnictwa wyższego, mających zapewnić ich otwarcie na potrzeby rynku. W Europie Zachodniej proces ten został zapoczątkowany już w połowie lat sześćdziesiątych ubiegłego stulecia. Wprowadzane wówczas reformy rządowe stawiały sobie za cel ściślejsze powiązanie kształcenia na poziomie wyższym z potrzebami otoczenia, czemu miało służyć m.in. zróżnicowanie strukturalne studiów. Obok uniwersyteckich, powstawały sektory wyższych szkół zawodowych a drożność systemów miało zapewnić podział jednolitych programów uniwersyteckich na cykle, wieńczone stopniem bądź dyplomem. Reformy te przyniosły jednak ograniczone efekty. Deklaracja Bolońska stanowi bezpośrednie nawiązanie do wyznaczonych przed czterdziestoma laty kierunków zmian, tym razem podejmowanych w szerszym, europejskim wymiarze pod hasłem tworzenia warunków sprzyjających uczeniu się przez całe życie.

Autorka analizuje przebieg procesu bolońskiego w dwóch płaszczyznach: pierwszej, określonej przez międzynarodowe porozumienie, i drugiej – lokalnej – sytuując Polskę na tle doświadczeń innych krajów.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe; uniwersytet; Deklaracja Bolońska; proces boloński; zmiany strukturalne; profile kształcenia; kształcenie na poziomie licencyjnym.

KONTEKST

Postępujący od kilku dekad proces *urynkowienia* i *uproduktowienia*¹ wyników działalności instytucji szkolnictwa wyższego wprowadza reguły rynku w relacjach z otoczeniem, i to zarówno w obrębie tej instytucji, jak też poza nią. Konkurencja w dziedzinie badań nadaje szczególny sens pojęciu *innowacyjności*. W tym nowym kontekście nabiera znaczenia nie tyle wartość samej wiedzy, ile jej zastosowanie. Jak zauważył Manuel Castells, liczy się obecnie „[...] nie koncentracja na wiedzy i informacji, lecz na aplikacji tej wiedzy i informacji w celu generowania wiedzy i nowych rozwiązań informacyjnych; [...] powstaje w ten sposób rodzaj pętli, sprzężenie zwrotne między kumulacją innowacji i zastosowaniem innowacji” [za: Canaan, Shumar 2008: 11]².

Unia Europejska wspiera tendencję do traktowania potrzeb otoczenia, jako czynnika, który określa kierunki badań naukowych mających sprzyjać tworzeniu „[...] najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki w świecie” [Rola uniwersytetów... 2003: 72]. Podejmowane na tym poziomie działania mają doprowadzić do ukształtowania się *europejskiego obszaru badań naukowych i innowacji* [W kierunku europejskiego... 2000; Europejski obszar... 2002], akcentującego praktyczny wymiar badań³.

W instytucji szkolnictwa wyższego, a zwłaszcza jej najsilniej umocowanego w tradycji ogniwa, jakim jest uniwersytet badawczy⁴, takie pojęcia jak *rynek*, *konkurencyjność*, czy *zastosowania* są trudne do pogodzenia z nakazami instytucjonalnymi wyprowadzonymi z etosu współczesnej nauki [Merton 1982: 584–587]. Ocena wyników badań naukowych wyłącznie poprzez pryzmat ich wartości rynkowej stanowi bowiem naruszenie nakazu *bezinteresowności*, wedle którego nauka jest ceniona dla niej samej, a poszukiwanie prawdy stanowi nawet cenniejszą wartość niż samo jej posiadanie.

Otwarcie uniwersytetu prowadzi do wzrostu tolerancji środowiska akademickiego wobec negatywnych zachowań przenoszonych na grunt uczelni

¹ Joyce E. Canaan i Wesley Shumar [2008] traktują te pojęcia jako odrębne lecz powiązane ze sobą. *Urynkowienie* – to stosowane przez państwo reguły rynku i formy nacisku na instytucje non-profit w celu zapewnienia większej efektywności. *Uproduktowienie* jest skutkiem tego zjawiska; dotyczy procesu przetwarzania społecznych dóbr i procesów w towary [s. 4].

² Tłumaczenie własne.

³ Według przyjętej przez Unię Europejską Strategii Lizbońskiej, udział nakładów na B+R w PKB poszczególnych krajów członkowskich ma wzrosnąć do 3% w 2010 r. [Więcej badań... 2002].

⁴ Mam tu na uwadze instytucję akademicką, której fundamentalną cechą jest „obsługa” wiedzy, tzn. tworzenie jej i przechowywanie, aktualizowanie oraz przekazywanie [Clark 1983].

[Marianiński, red., 2002]. Jak można sądzić, jest to jeden z głównych powodów sceptycyzmu środowiska akademickiego wobec koncepcji *uniwersytetu przedsiębiorczego* [Clark 1998], lansowanej przez rządy i wspieranej w wymiarze międzynarodowym. Przewaga środków niepublicznych, wychodzenie naprzeciw potrzebom klienta w dziedzinie badań naukowych i kształcenia – by wskazać tylko jego niektóre cechy – pokazuje, że mamy do czynienia z instytucją, w której ocenę wyników badań opartą na wewnętrznym systemie *peer review* zastępuje *ewaluacja*, dokonywana z punktu widzenia potrzeb otoczenia⁵. Ta właśnie rozbieżność między zasadami rynku i zasadami poszukiwania prawdy jawi się w debacie środowiskowej nad przyszłością uniwersytetu badawczego jako źródło negatywnych skutków przenikania się różnych wartości, norm moralnych i interesów. Wyniki międzynarodowych badań pokazują, że przypadki wykroczeń przeciwko etosowi nauki najczęściej dotyczą właśnie nakazu *bezinteresowności* [Barblan, Daxner, Ivosevic 2007].

Deklaracja Bolońska jest postrzegana przez środowisko akademickie jako kolejny krok w kierunku reguł rynku – w tym przypadku w dziedzinie kształcenia. Zobowiązanie sygnatariuszy porozumienia do tworzenia *europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego* skłania ku przypuszczeniu, że wzmożona mobilność studentów wpłynie na konkutowanie między uczelniami jakością kształcenia. Pojawiają się w tym kontekście obawy, że dokonywanie zmian monitorowanych z perspektywy międzynarodowej doprowadzi do unifikacji strukturalnej i programowej dotychczas różnorodnych, narodowych systemów szkolnictwa wyższego [Szapiro 2008: 30].

Czy jednak – w świetle przyjętych w Unii Europejskiej zasad działania w odniesieniu do edukacji – tego rodzaju uzgodnienia są wiążące w sensie prawnym? Czy polityczny manifest woli, jakim jest Deklaracja Bolońska, może wpływać na konstytutywne cechy narodowych systemów szkolnictwa wyższego, zacierając różnice decydujące o odmienności każdego z nich? Czy może nadanie europejskiego wymiaru restrukturyzacji programów studiów i zbliżaniu profilu wykształcenia do potrzeb rynku jest formą presji wobec uniwersytetów, skutecznie uchylających się przed radykalnymi zmianami i szerszym otwarciem na otoczenie? Czy – inaczej mówiąc – Deklaracja Bolońska służy jako narzędzie

⁵ Komercjalizacja wyników badań podstawowych finansowanych ze środków publicznych może z jednej strony sprzyjać podejmowaniu badań, których wynikami będzie zainteresowany rynek, z drugiej jednak – prowadzić do ograniczenia badań podstawowych o charakterze poznawczym [Dąbrowa-Szefler 2004].

polityki edukacyjnej państw – sygnatariuszy, wykorzystywane do legitymizacji niepopularnych w środowisku akademickim decyzji?

Na te, jak również na inne pytania, formułowane w związku z wdrażaniem postanowień zawartych w omawianym dokumencie, próbuję odpowiedzieć w niniejszym artykule. Wykorzystuję w tym celu dokumenty źródłowe, zestawiając je z treścią i „duchem” opracowań powstających w ramach *procesu bolońskiego*. Wyniki tego zestawienia pokazują, iż w wielu przypadkach środowisko akademickie poznaje założenia zawarte w Deklaracji Bolońskiej w formie uproszczonej, dyrektywnej, a czasem nawet rozbieżnej z przesłaniem zawartym w oryginalnych dokumentach. Widać to szczególnie wyraźnie na przykładzie definiowania profili kształcenia oraz przechodzenia od jednolitej do wielostopniowej struktury studiów [Wójcicka 2005].

DEKLARACJA BULOŃSKA I EUROPEJSKI OBSZAR SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

W traktacie ustanawiającym Wspólnotę Europejską (w wersji Traktatu Amsterdamskiego) zadania dotyczące polityki edukacyjnej określono jako: „przyczynianie się do podnoszenia poziomu edukacji poprzez **zachęcanie** państw członkowskich do współpracy oraz – jeśli jest to konieczne – **wspieranie** i **uzupełnianie** ich działalności, przy jednoczesnym całkowitym respektowaniu odpowiedzialności krajów członkowskich za treści nauczania, organizację systemów edukacyjnych oraz ich różnorodności kulturowej i językowej (art. 149)” [Żółtowski 2006: 8]. Ta zasada subsydiarności gwarantuje, że w odniesieniu do szkolnictwa wyższego nie przewiduje się harmonizacji przepisów prawa; w tym przypadku nieuprawnione byłoby zatem odwoływanie się do takich pojęć jak *dyrektywy*, *wytyczne* czy *konsolidacja* [Chmielecka 2008]. Warto również przypomnieć, że jednym z nielicznych, ale istotnych wymogów przyjętych i egzekwowanych w wymiarze wspólnotowym jest uznanie, że okres studiów nie może być krótszy niż 3 lata.

W powyższym kontekście Deklaracja Bolońska nabiera nieco innego znaczenia niżby to wynikało z wiedzy potocznej, kształtowanej m.in. w oparciu o materiały upowszechniane w ramach *procesu bolońskiego*. Stanowi rodzaj zobowiązania politycznego, które nie jest wiążące⁶. Podobnie jak inne działania Unii Europejskiej dotyczące szkolnictwa wyższego, zawarte w niej postanowienia

⁶ Jak jednak zauważa Marek Wąsowicz [2004: 6], podobne uzgodnienia wyznaczają kierunek reform gospodarczych i społecznych w krajach członkowskich.

mają wspomagać realizację celów uznanych za ważne przez ministrów edukacji państw europejskich – sygnatariuszy porozumienia. Rozstrzygnięcia szczegółowe o charakterze prawnym pozostają jednak w gestii każdego kraju. Nie bez znaczenia pozostaje tu również pomijany często fakt, iż wśród sygnatariuszy są kraje, które nie należą do Unii Europejskiej i których w związku z tym prawne uzgodnienia między jej członkami nie dotyczą.

Używając nomenklatury stosowanej w programach unijnych, „ostatecznym beneficjentem” Deklaracji Bolońskiej jest młodzież. Zasada *zachęcania, wspierania i uzupełniania* odnosi się w omawianym przypadku do tych aspektów kształcenia, których realizacja ma ułatwić absolwentom funkcjonowanie w europejskim obszarze jako obywatelom odwołującym się do wspólnych wartości demokratycznych społeczeństw oraz jako specjalistom wyposażonym w kwalifikacje i kompetencje opisane w sposób czytelny dla pracodawcy na europejskim rynku. Owa subsydiarność znacząco różnicuje zainteresowanie każdym z tych dwóch wyróżnionych wymiarów, koncentrując *proces boloński* na zawodowym, pragmatycznym aspekcie sylwetki absolwenta i pozostawiając na uboczu kwestie społecznej, obywatelskiej wrażliwości.

Funkcjonowanie w obszarze zróżnicowanym kulturowo

W Deklaracji... znajdujemy zapewnienie, iż znaczenie edukacji w kształtowaniu „pokojowych oraz demokratycznych społeczeństw jest powszechnie uznawane za bardzo ważne” [Deklaracja... 2004: 22]. Jak można sądzić, stwierdzenie to ma być dowodem nadania właściwej – bez względu na sens tego określenia – rangi przygotowaniu obywatelskiemu do funkcjonowania w zróżnicowanym kulturowo obszarze europejskim. Już jednak na etapie „operacjonalizacji” celów problem ten traci mocno na ostrości.

Łatwo zrozumieć powód takiego podejścia, zważywszy, iż cechą postawy obywatelskiej jest zdolność krytycznej oceny siebie samego i własnej tradycji⁷. Tymczasem – jak trafnie zauważają Zbigniew Kwieciński i Bogusława D. Gołębiak [2008: 7] – „Młodzież nie ma szansy, czasu i miejsca na gruntowne studiowanie korzeni własnej tożsamości kulturowej, na studiowanie obcych kultur, podłoża współczesnych procesów politycznych, gospodarczych procesów współczesnych

⁷ „Krytyczne myślenie jest absolutnie kluczowe dla właściwej postawy obywatelskiej w społeczeństwie, które musi uporać się z problemami wynikającymi z obecności różnych grup etnicznych, religijnych czy kastowych. [...] jeśli młodzi obywatele będą wiedzieli, jak prowadzić dialog i dyskusję, będziemy mieli szansę na właściwe porozumienie między i ponad kulturami” [Nussbaum 2008: 80].

różnic i konfliktów kulturowych, osiągnięć współczesnej nauki”. Skoncentrowane na wiedzy i procesach poznawczych kształcenie umniejsza rangę umiejętności korzystania z tej wiedzy, krytycznego myślenia i autorefleksji, czego rezultatem jest traktowanie postawy niemal wyłącznie jako pochodnej motywacji opartej na procesach poznawczych jednostki. W ten sposób na uboczu pozostaje cały obszar procesów związanych ze sferą uczuć i dążeń, będących nierozłącznym komponentem postaw [Aronson, Wilson, Akert 1997].

Podejście uczące krytycznego myślenia wypierane jest przez podejście premiujące funkcjonalność ocenianą w aspekcie przydatności wykształcenia w pierwszej pracy. Widać to wyraźnie na przykładzie malejącego udziału w programach studiów edukacji humanistycznej, której przypisywane są funkcje poznawcze w procesie kształtowania postaw [Chmielecka 2009]⁸. Treści humanistyczne występują jako wyodrębniony, ruchomy element programów. Pojawiają się i znikają, zanim student zdoła dostrzec ich związek z czymkolwiek. W rezultacie przedmioty spoza kanonu właściwego dla danego kierunku często uważane są za przeszkodę w drodze do specjalizacji⁹, a edukacja humanistyczna, niezintegrowana z nauczaniem innych przedmiotów, staje się bezużyteczna w procesie kształtowania postaw.

Deklaracja Bolońska, jeśli takiego stanu nie sankcjonuje, to w każdym razie dostarcza dowodu na jego istnienie za sprawą symbolicznego zaakcentowania rangi kształcenia dla demokracji.

Patrząc na problem z innej perspektywy, można znaleźć dobre strony usytuowania poza głównym nurtem *procesu bolońskiego* kwestii postaw. Wskaźnikowe szacowanie tempa, w jakim kraje uczestniczące przechodzą z systemu jednolitych studiów magisterskich na system kształcenia w krótszych cyklach, nasuwa przypuszczenie, iż w podobny sposób mogłyby zostać potraktowane „osiągnięcia” uczelni w dziedzinie kształtowania postaw. Obawy tego rodzaju uzasadnia rozważanie w *procesie bolońskim* propozycji nagradzania – np. w formie punktów ECTS, zaliczenia praktyki – aktywności studentów, wykraczającej poza obowiązki związane z nauką. Jest prawdopodobne, że premia za aktywność spotka się z pozytywną reakcją ze strony studentów; będzie to jednak zainteresowanie

⁸ W międzynarodowym wymiarze problem ten naświetla Martha C. Nussbaum, stwierdzając m.in. w rozdziale pod znamionym tytułem „Demokratyczne szkolnictwo zepchnięte do narożnika” iż „[...] nowe dyscypliny szczególnie ważne dla przyzwoitego społeczeństwa obywatelskiego nie mają stabilnego miejsca w strukturze studiów licencjackich” [2008: 87].

⁹ Obecnie jest to zjawisko dość powszechne w skali Europy, jeśli nie całego świata. „Zarówno wykładowcy jak i studenci coraz częściej postrzegają nauki humanistyczne i filologie jako nikomu niepotrzebne dyrdymały” [Furedi 2008: 9].

nie tyle samą czynnością, ile stojącą za nią gratyfikacją¹⁰. Takie „wymuszone zaangażowanie” [Chmielecka 2009: 124], za którym idzie nagroda, podważa motywację wewnętrzną; obowiązek bycia miłosiernym, pomocnym, usłuznym rzadko prowadzi do ukształtowania się trwałej postawy. Kiedy ustaje wzmocnienie w postaci korzyści, samo zainteresowanie może nie wystarczyć.

Wzmacnianie motywacji, której podłoże stanowią jej funkcje przystosowawcze, może sprzyjać kształtowaniu postaw konformistycznych. Obserwowane w *procesie bolońskim* wskaźnikowe podejście do oceny zmian mogłoby w tym przypadku przynieść więcej niż pożądaných, skutków negatywnych¹¹.

Przygotowanie do aktywności zawodowej na europejskim rynku

Ta kwestia praktycznie wyczerpuje zakres działań podejmowanych w ramach *procesu bolońskiego*. Zgodnie z założeniem, przygotowanie zawodowe ma zapewnić tworzenie warunków *uczenia się przez całe życie*. Ma temu służyć między innymi wielostopniowa struktura studiów kształcenia¹². Możliwość zakończenia studiów po każdym zamkniętym etapie, z dyplomem potwierdzającym rodzaj uzyskanych kwalifikacji pozwala na elastyczne podejście do dalszej nauki i planowanie jej zgodnie i na miarę indywidualnych aspiracji i potrzeb.

Materiały wspomagające *proces boloński* akcentują walory zmian strukturalnych przede wszystkim w wymiarze europejskim. Zwraca się uwagę, iż porównaniom międzynarodowym oraz mobilności lepiej niż jednolite studia akademickie służyć będą krótkie cykle. Zakłada się, że uznawanie w europejskim obszarze kursów, stopni oraz innych tytułów zapewni transparentną formę opisu wyników kształcenia [Ku europejskiemu... 2004: 30], bez konieczności ujednoczenia w wymiarze ponadnarodowym programów i profili kształcenia.

Do wprowadzenia zmian strukturalnych zobowiązały się kraje o różnym poziomie zaawansowania reform zainicjowanych przez rządy niektórych krajów Europy Zachodniej już w połowie lat 60. ubiegłego stulecia w wyniku postępującego procesu umasowienia studiów¹³. Deklaracja... nawiązuje do tej kwestii nie

¹⁰ Mamy tu nawiązanie do jednej z funkcji podłoża motywacyjnego dla postaw: dążenie każdej jednostki do maksymalnego w jej życiu udziału nagród i minimalnego udziału kar [Mietzel 1999: 292].

¹¹ Szerzej na ten temat w: [Wójcicka 2009].

¹² W opracowaniach dotyczących procesu bolońskiego funkcjonuje pojęcie trzystopniowej struktury studiów. W artykule koncentruję się na dwóch pierwszych, pomijając trzeci stopień – studiów doktoranckich.

¹³ Przyjęto wówczas, że z masowością kształcenia na poziomie wyższym mamy do czynienia wówczas, gdy studia podejmuje 15% młodzieży z grupy wiekowej kończącej szkołę średnią [Trow 1964].

wprost, daje jednakże wyraźną wskazówkę, iż rozpoczęte wówczas zmiany „idą w dobrym kierunku” [Deklaracja... 2004: 23]. Warto w związku z tym poświęcić więcej uwagi przyjętym wówczas rozwiązaniom, stanowią bowiem tło dla zmian dokonujących się obecnie.

Celem reform było wówczas dostosowanie struktury i programów kształcenia na poziomie wyższym do potrzeb nowego typu masowego odbiorcy. Oprócz rozwoju ilościowego bazy, miało temu służyć: 1) otwieranie dostępności uniwersytetu, 2) tworzenie sektora nieakademickiego oraz 3) zróżnicowanie struktury programów studiów uniwersyteckich.

Pierwszym krokiem na drodze do realizacji tak określonych celów było tworzenie wyższych szkół zawodowych – uczelni „innych, lecz równych uniwersytetom” [Nowakowska 2002]. O ich potrzebie miały decydować względy ekonomiczne i zapotrzebowanie gospodarki na kadre techniczną średniego poziomu. *Implicite* u podstaw wielkiego ruchu reformatorskiego przełomu lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych leżało założenie, że uniwersytety, jako zbyt „akademiczne” nie potrafią sprostać rosnącym potrzebom gospodarki. Inny, mniej *explicite* wyrażany powód był taki, że nieuniwersytecki sektor miał sprzyjać oszczędnościom budżetowym z uwagi na niski udział w tych uczelniach środków na badania, niższe uposażenie kadry oraz przewidywane współfinansowanie przez sektor usług i władze lokalne. Oczekiwano ponadto, że wyższe szkoły zawodowe, powstające w oparciu o instytucje skoncentrowane na kształceniu¹⁴, wprowadzą element konkurencji na edukacyjnym rynku, dotychczas niepodzielnie opanowanym przez uniwersytety.

Mimo formalnego przyznawania wyższym szkołom zawodowym statusu uczelni równych uniwersytetom, zróżnicowanie celów i programów kształcenia między sektorami uniwersyteckim i nieuniwersyteckim prowadziło do powstawania systemów niedrożnych. Studia zawodowe były traktowane bądź to jako „końcowa stacja edukacji” (Niemcy), bądź też jako ekwiwalent dwóch do czterech semestrów studiów akademickich (Holandia). Było jasne, że w tych warunkach drożność systemów mogła zapewnić tylko restrukturyzacja programów uniwersyteckich oraz większe niż dotychczas ukierunkowanie kształcenia w tych uczelniach na potrzeby rynku. Toteż główna batalia toczyła się – i tak jest do dziś – o uniwersytety, tradycyjnie trzymające się klasycznych wzorców

¹⁴ Uczelnie zawodowe powstawały przeważnie w wyniku przyznawania wyższego statusu szkołom średnim zawodowym bądź policealnym.

zarówno pod względem struktury, jak i treści kształcenia¹⁵. Już w połowie lat siedemdziesiątych jako pierwszy w Europie reformą strukturalną został objęty uniwersytet francuski¹⁶.

Zainicjowane w omawianym okresie reformy zostały przez badaczy zgodnie ocenione jako „mieszanka sukcesu i niepowodzenia” [Cerych, Sabatier 1986]. Do sukcesów zaliczano rozwój ilościowy i zwiększenie dostępności kształcenia na poziomie wyższym. W niektórych krajach z powodzeniem funkcjonowały wyższe szkoły zawodowe, ściśle współpracujące z otoczeniem. Wykorzystywano je jako swego rodzaju „usprawiedliwienie” dla uniwersytetów, pozostających przy jednolitych programach akademickich [Two Decades... 2000]. Próby zainteresowania tych ostatnich kształceniem zorientowanym branżowo zakończyły się niepowodzeniem. W dalszym ciągu wyzwaniem pozostawało zatem przeorientowanie profilu i struktury kształcenia na uniwersytetach.

Deklaracja Bolońska podejmuje ten niedokończony wątek reform w sytuacji dużego zróżnicowania systemów szkolnictwa wyższego w państwach będących jej sygnatariuszami.

Proces boloński: zakres i tempo zmian

Jest trudne – by nie powiedzieć: niemożliwe – określenie realnego wpływu Deklaracji Bolońskiej na dokonujące się zmiany. Wpływa na to współwystępowanie czynników o równej – być może – sile oddziaływania na instytucje szkolnictwa wyższego. Niektóre spośród zawartych w dokumencie zobowiązań należą do stałych elementów polityki edukacyjnej większości państw – sygnatariuszy od co najmniej połowy lat 60. ubiegłego stulecia. Dla ilustracji można wskazać próby zmniejszenia luki między profilem wykształcenia i potrzebami rynku¹⁷. W coraz szerszym zakresie wykorzystywane są instrumenty finansowe,

¹⁵ Tylko brytyjski system kształcenia zapewniał i zapewnia pełną drożność z uwagi na umocowaną w tradycji dwustopniową – Bachelor/Master – strukturę studiów uniwersyteckich.

¹⁶ Podział na trzy cykle konwencjonalnego programu umożliwiał zakończenie nauki po każdym zamkniętym etapie studiów i uzyskanie stopnia bądź dyplomu studiów uniwersyteckich [Carrier, van Vught 1989]. Orientację praktyczną zapewniały usytuowane na uniwersytetach 2-letnie instytuty technologiczne (les institutes universitaire de technologie – IUT), jako alternatywne studia wobec tradycyjnych uniwersyteckich fakultetów nauk ścisłych, oferujących przygotowanie ogólne [Drogosz-Zabłocka 2002].

¹⁷ Profil programu dyplomowego informuje o tym, do jakich zadań jest desygnowany przyszły absolwent. Klasyfikacja UNESCO standardów stopni w edukacji (International Standard Classification for Educational Degree - ISCED, 1997) wymienia dwa rodzaje programów dyplomowych wyróżnionych wedle tego kryterium. Pierwszą kategorię (poziom 5A) stanowią programy o nachyleniu teoretycznym, które nawiązują do dziedzin wiedzy (historia, filozofia, matematyka

mające „zachęcić” uczelnie do wprowadzania elementów praktyki do programów akademickich. Najwcześniej w Europie rozwiązania tego rodzaju zostały zastosowane we Francji, w związku z wprowadzeniem kontraktów preferujących programy o nachyleniu praktycznym [Carrier, van Vught 1989]. Inny przykład – to zrównywanie – jak w Wielkiej Brytanii – uprawnień instytucji uniwersyteckich i nieuniwersyteckich i stawianie uczelni wobec konieczności walki o studentów¹⁸. Wszystko to sprawia, że pytanie, czy omawiany dokument ma własny wkład w postępy reform, czy tylko firmuje krajowe polityki w dziedzinie edukacji, pozostawiamy bez odpowiedzi.

Jest jeszcze jeden powód trudności związanych z oceną wpływu *procesu bolońskiego* na zakres i tempo zmian. Międzynarodowy charakter przedsięwzięcia, które podlega stałemu monitoringowi – świadczy o tym prezentacja postępu prac w formie rankingów, stopni szkolnych, „dywaników” – narzuca reguły konkurencji. Tym zapewne m.in. należy tłumaczyć fakt, iż dane porównawcze dotyczące poszczególnych krajów publikowane są w postaci agregatów. Praktycznie uniemożliwia to pogłębioną analizę tendencji i kierunków dokonujących się zmian.

Proces boloński poświęca szczególną uwagę wdrażaniu wielostopniowej struktury studiów. Wprost Deklaracja Bolońska nie zawiera natomiast żadnych zaleceń co do preferowanego charakteru programów kształcenia; jak już wspomniano, w Unii Europejskiej treści i profile studiów pozostają poza obszarem wspólnych uzgodnień. Pośrednio kwestia ta pojawia się jednak w Deklaracji... kilkakrotnie, m.in. przy okazji zapewnienia o woli wspierania różnych aspektów działalności szkolnictwa wyższego, zwłaszcza służącej rozwojowi zawodowemu [Deklaracja... 2004: 25].

Poziom zaawansowania oraz zakres zmian związanych z restrukturyzacją studiów przedstawiany jest za pomocą danych ilościowych, co pozwala uznać publikowane analizy porównawcze za wiarygodne¹⁹. Wskazują one na znaczące

itp.) i dają wstępne przygotowanie do badań oraz dalszej nauki. W tej grupie znalazły się również programy przygotowujące do zawodów specjalistycznych, wymagających wiedzy i opanowania umiejętności (praktyka) o wysokim stopniu złożoności (np. medycyna, stomatologia, architektura). Druga kategoria (poziom 5B) – to programy zorientowane praktycznie, branżowo, przygotowujące personel średniego szczebla dla poszczególnych działów gospodarki.

¹⁸ Przyznanie w Wielkiej Brytanii wszystkim uczelniom prawa do stosowania nazwy uniwersytet, miało prowadzić do podważenia pozycji dotychczasowego lidera (stare uniwersytety) i wymuszenia większej elastyczności. Oczekiwano, że stworzy to korzystne warunki dawnym politechnikom (nowe uniwersytety), tradycyjnie skoncentrowanym na kształceniu. Tak się jednak nie stało [Goedegebuure, Meek, 1998].

¹⁹ Dane dotyczą roku akademickiego 2006/2007 [Struktury... 2008].

zróznicowanie sposobu podejścia do tego kluczowego w *procesie bolońskim* elementu reformy [Struktury... 2008].

Dla przykładu, we Wspólnocie Niemieckojęzycznej Belgii nie istnieje struktura wielostopniowa. W Niemczech do czasu wdrożenia zmian studenci mogą wybierać między studiami jednolitymi a studiami dwustopniowymi. Zasięg tych zmian – kraj bądź tylko wybrane landy – nie jest jednakże dokładnie określony. W najszerszym zakresie studia jednolite utrzymała Hiszpania, w tym m.in. na kierunkach inżynierskich.

Najwięcej, bo ponad połowa krajów uczestniczących w *procesie bolońskim* – m.in. Francja, Włochy, w tym również Polska – zachowała jednolity system kształcenia na kierunkach związanych z medycyną i pokrewnych. Już jednak np. we Flamandzkiej i Francuskiej Wspólnocie Belgii, Danii i Holandii na wymienionych kierunkach kształci się w dwóch cyklach. Każdy cykl kończy się uzyskaniem kwalifikacji odpowiadających poziomowi wykształcenia, lecz uprawnienia wykonywania zawodu lekarza daje ukończenie drugiego cyklu (*Master*). Wreszcie Irlandia, Wielka Brytania czy Grecja przygotowują na kierunkach medycznych w jednym dłuższym cyklu (5–6 lat), wieńczonym stopniem *Bachelor*, który daje uprawnienia do wykonywania zawodu. Drugi cykl kształcenia jest opcjonalny; czasem wymagane są dodatkowe praktyki i staże [Struktury... 2008].

Podane przykłady podejścia do restrukturyzacji wskazują, że Deklaracja Bolońska może być wykorzystywana jako forma nacisku na przyspieszenie zmian. Równocześnie jednak aspekt merytoryczny tych zmian w całości pozostaje w gestii państw – sygnatariuszy, które – jak widać – wprowadzają na *europiejski obszar szkolnictwa wyższego* różnorodność strukturalną dotychczas niespotykaną. Dotyczy to także – choć być może w mniejszym stopniu – profili kształcenia.

Mimo iż profil kształcenia, określany na podstawie ukierunkowania teoretycznego (badawczego) bądź praktycznego (zawodowego), wykorzystywany jest częściej w analizach porównawczych niż formalny poziom studiów (*Bachelor* – *Master*) [ISCED... 1997], to w materiałach dotyczących *procesu bolońskiego* ta cecha opisywana jest oszczędnie, by nie powiedzieć: enigmatycznie [Struktury... 2008: 19]. Dla przykładu, mimo iż programy będące odpowiednikiem polskiego licencjata mają zarówno profile akademickie, jak i zawodowe, to wiele krajów, w tym również Polska, klasyfikuje wszystkie programy pierwszego stopnia jako teoretyczne, również prowadzone przez uczelnie zawodowe. Zagregowane dane w wielu przypadkach uniemożliwiają określenie dominujących tendencji w kształtowaniu się ilościowych relacji między udziałem programów ogólnych i zawodowych, zwłaszcza na uniwersytetach.

Często każdy profil studiów dostępny jest zarówno na uniwersytetach, jak i w uczelniach zawodowych. Studia zawodowe realizowane są zasadniczo na pierwszym poziomie, choć i w tym przypadku mamy przykłady innych rozwiązań: dwustopniowe studia zawodowe, jak to ma miejsce np. we Włoszech, Chorwacji czy Czarnogórze; możliwość podjęcia studiów o profilu akademickim z zaliczeniem części dotychczasowego okresu nauki na studiach zawodowych; pozostawienie w gestii uczelni (np. Chorwacja) określania warunków kontynuacji nauki na wyższym poziomie.

I w tym przypadku dychotomiczne ujęcie programów dyplomowych (badawcze – zawodowe) zarysowuje tylko ogólne ramy dla faktycznie istniejącej, znacznie bogatszej różnorodności. Decyduje o niej np. miejsce danego programu w krajowej strukturze stopni i kwalifikacji, czas jego realizacji, a nawet forma prezentacji pracy dyplomowej²⁰.

Przykłady pokazują, że trudno byłoby znaleźć cechy wspólne dla wszystkich bądź tylko dla większości zmian dokonujących się w dziedzinach objętych porównaniem. Różnice dotyczą zakresu wprowadzania struktury wielostopniowej, czasu przeznaczanego na realizację programów studiów, zwłaszcza w I cyklu, a także profili i związanych z tym możliwości kontynuacji nauki na wyższym poziomie.

Tak więc wbrew przekonaniu obecnemu w debacie środowiskowej, iż intencją zmian wprowadzanych z inicjatywy państw – sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej jest unifikacja kształcenia na poziomie wyższym, trzeba zauważyć, że w przypadku restrukturyzacji studiów i profili kształcenia taka sytuacja nie ma miejsca. Większy niż regularne monitorowanie postępów w wypełnianiu międzynarodowych zobowiązań wpływ na ich tempo i zakres mają – jak można sądzić – wewnętrzne uwarunkowania, ukształtowane przez tradycję relacje między rządem a instytucją szkolnictwa wyższego, przepisy prawa, a także inne czynniki o charakterze lokalnym [Wójcicka, red., 2002c]. Widać to wyraźnie na przykładzie Polski.

²⁰ Widać to na przykładzie kształcenia uniwersyteckiego w Wielkiej Brytanii. Większość programów I stopnia trwa 3 lata i prowadzi do stopnia Bachelor. Już jednak studia pogłębione (honours), obejmujące pracę dyplomową i kończące się uzyskaniem określonej oceny, mogą trwać 4 lata; studia podstawowe (ordinary) są krótsze a ich wynik sprowadza się do konkluzji: zdał – nie zdał. Uniwersyteckie studia na poziomie Bachelor – to także np. 4-letnie programy ukierunkowane zawodowo (sandwich courses), z praktyką poza uczelnią [Wójcicka 2002b].

ZMIANY STRUKTURALNE W INSTYTUCJI AKADEMICKIEJ – PRZYKŁAD POLSKI

W Polsce zmiany związane z różnicowaniem strukturalnym programów dyplomowych zostały zapoczątkowane w latach 1991-1994. Przyczyny wprowadzania *krótkich cykli kształcenia* w państwowych uczelniach akademickich miały przeważnie charakter pozamerytoryczny. Studia 3-letnie stwarzały możliwość zwiększenia liczby studentów przyjmowanych na I rok (w owym czasie kluczowa wartość algorytmu), a tym samym – zapewnienia uczelni wyższych dotacji z budżetu. Części kierunków, które nie spełniały określonych przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego warunków prowadzenia studiów na poziomie magisterskim [*Uchwała...* 1991], nadawano status studiów inżynierskich²¹.

Już tylko na podstawie wymienionych powodów tworzenia krótkich studiów można stwierdzić, że w uczelniach akademickich powstawały one przede wszystkim na skutek wewnętrznych potrzeb²². Charakter tych potrzeb – ograniczenie środków i niespełnienie standardów – wskazuje, iż kształtowaniu się dwustopniowej struktury kształcenia i podejmowaniu studiów licencjackich towarzyszył rodzaj selekcji negatywnej. Potwierdzili to w badaniach studenci, traktując wybór tych studiów jako „drugą szansę” po doznanym niepowodzeniu na egzaminie wstępnym na jednolite studia magisterskie [Wójcicka 2002a: 79].

Z uwagi na swój rodowód, w Polsce *licencjat* utożsamiany jest ze studiami zawodowymi. W tym przeświadczeniu utwierdzają krajowe przepisy prawa, wprowadzając m.in. obowiązek praktyki²³. Mimo to znaczna część studiów I stopnia odpowiada kształceniu akademickiemu. Wiedza potoczna przypisuje programom licencjackim realizowanym w uczelniach akademickich funkcję I stopnia studiów ogólnych, a pozostałym – studiów zawodowych. Powoływane badania [Wójcicka 2002a] nie potwierdziły zależności między typem uczelni (akademicka – nieakademicka) a profilem studiów licencjackich (w podziale badawcze – zawodowe). Część wyższych szkół zawodowych – publicznych i niepublicznych – realizowała

²¹ Pojęcie licencjata jeszcze wówczas nie funkcjonowało; zostało wprowadzone dopiero w następnym roku, na mocy Zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej... [1992].

²² Jak zauważył Burton R. Clark [1983], głębsze i cechujące się trwałością zmiany w szkolnictwie wyższym dokonują się właśnie w związku z potrzebami uświadomionymi wewnątrz. Wówczas obejmują one jednak tylko wybrane aspekty działania jednostek organizacyjnych uczelni.

²³ Przypomnijmy, że studia zawodowe wyróżniają trzy cechy: (a) orientacja prorynkowa poprzez ukierunkowanie branżowe i znaczny udział wiedzy specjalistycznej, (b) praktyka jako istotny element programu oraz (c) krótszy (3-4-letni) okres studiów.

w owym czasie programy o profilu ogólnym²⁴, a na niektórych kierunkach uczelni akademickich studenci uzyskiwali wprowadzenie do zawodu.

Ta kształtująca się w sposób naturalny różnorodność programów licencjackich nie znalazła potwierdzenia w przepisach prawa. Ustawa *Prawo o szkolnictwie wyższym* [2005] unifikuje wszystkie studia realizowane w I cyklu, nadając im status zawodowych. W ten sposób do jednej grupie zaliczone zostały studia o znaczącym udziale treści specjalistycznych, zorientowane na branżę czy określoną gałąź gospodarki, ale także studia akademickie, o charakterze teoretycznym, dające przygotowanie do dalszej nauki. W konsekwencji wszyscy absolwenci uzyskują *tytuł zawodowy* [Art. 2.1., p. 6] mimo iż kształcenie odbywa się na kierunkach studiów. Krajowy legislator „zagubił” także kierunki humanistyczne, traktując na równych prawach historię sztuki, filozofię i inżynierię sanitarną oraz każdy inny kierunek techniczny.

Obowiązujące dotychczas przepisy prawa sprzyjają – jak widać – raczej unifikowaniu niż różnicowaniu profilu i struktury kształcenia. Utrzymywanie rozbieżności między przepisami prawa a edukacyjną rzeczywistością powoduje liczne, negatywne konsekwencje, między innymi zachęcając do pozorowania działań wymuszanych przez prawo. Unifikacja systemu szkolnictwa wyższego zmniejsza szanse podejmowania w Polsce nauki przez młodzież z innych krajów. Zapewnić ją może różnorodność, elastyczność, przejrzystość i konkurencyjność systemu odpowiednia do analogicznej różnorodności, elastyczności, przejrzystości i konkurencyjności innych krajowych systemów szkolnictwa wyższego. Taki jest cel tworzenia *europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego*.

Proces boloński: warunki powodzenia realizacji celów

Mimo, iż Deklaracja Bolońska odwołuje się w swej treści do systemu szkolnictwa wyższego jako całości, to jednak nietrudno zauważyć, że głównym adresatem proponowanych zmian strukturalnych jest uniwersytet *badawczy* w znaczeniu historycznie umocowanym, to znaczy instytucja akademicka zorientowana do wewnątrz. Ta wewnętrzna orientacja sprawia, że idee inspirowane przez otoczenie przyjmowane są przez środowisko akademickie sceptycznie.

²⁴ Z wywiadu z jednym z rektorów państwowej wyższej szkoły zawodowej: „[...] program specjalności [...] dostosowany jest do akademickiego kształcenia na kierunku [...] uzupełniony 15-tygodniową praktyką, bo taki jest wymóg ustawowy. Program i przedmioty są takie same (jak w uczelni akademickiej), a różnica polega na wprowadzeniu nazwy specjalności. Tak sobie życzył resort, to tak się stało” [Wójcicka 2002a: 65].

W badaniach warunków internalizacji bądź odrzucenia przez organizację innowacji, Everett Rogers i Floyd Shoemaker [1971: 350-352] wskazali na pięć czynników o istotnym znaczeniu dla tego procesu:

(i) *Kompatybilność*, czyli poziom zgodności nowej idei (innowacji) z wartościami i praktyką, akceptowanymi i stosowanymi w danej organizacji. Cecha ta informuje o tym, w jakim zakresie normy, wartości i cele innowacji są zbieżne z dotychczas obowiązującymi: im wyższy stopień zgodności, tym większe prawdopodobieństwo sukcesu.

(ii) *Oplacalność* (relatywne korzyści) nowej idei, czyli stopień, w jakim innowacja postrzegana jest jako korzystniejsza w stosunku do tej, którą ma zastąpić. W tym przypadku również występuje dodatnia korelacja z sukcesem.

(iii) *Kompleksowość innowacji*, czyli stopień złożoności proponowanej idei: postrzeganie jej jako relatywnie trudnej do zrozumienia i zastosowania, zakładającej objęcie zmianą równocześnie wielu obszarów działania organizacji, zmniejsza szanse na sukces innowacji.

(iv) *Sprawdzalność* innowacji, czyli możliwość eksperymentalnego wprowadzenia idei, przynajmniej w ograniczonym zakresie, pozytywnie do niej usposabia.

(v) *Przejrzystość* innowacji (czytelność): klarowność prezentacji nowej idei zwiększa szanse jej powodzenia²⁵.

Spróbujemy przeanalizować szanse powodzenia – warunkowanego poziomem środowiskowej akceptacji – zmian wdrażanych w ramach *procesu bolońskiego*, traktując wymienione czynniki jako element porządkujący rozważania.

Kompatybilność

Trzeba zgodzić się ze Stanisławem Chwirotom [2008: 77], że „[...] studia dwustopniowe od samego początku spotkały się w Polsce z bardzo niechętnym przyjęciem. I do tej pory [...] wiele osób skłonnych jest traktować je jako europejską fanaberię, jako źródło obniżania poziomu kształcenia, ucieczkę od

²⁵ W przypadku instytucji akademickiej Levine [1980] przypisuje szczególne znaczenie dwóm spośród pięciu wymienionych cech: *kompatybilności* oraz *opłacalności*. Na podstawie obserwacji czternastu procesów wdrożeń innowacji w *State University of New York* w Buffalo autor skłania się ku tezie, że potencjalny sukces innowacji opisują różnego rodzaju konfiguracje obu tych cech. Zdaniem autora, jeśli korzyści płynące z wprowadzenia innowacji nie są kwestionowane, to ma ona szanse akceptacji nawet przy niskim poziomie jej kompatybilności. Z drugiej jednak strony, jeśli relatywne korzyści są niepewne i mogą być podważone, to mimo wysokiego stopnia kompatybilności innowacja jest skazana na niepowodzenie. Por. także: Becher, Kogan [1980] oraz Clark [1983].

prawdziwych standardów”. Istotnie, środowisko akademickie dość wyraźnie manifestuje pogląd, iż studia uniwersyteckie winny być prowadzone na jednolitych studiach magisterskich; wymaga tego troska o rozwój dyscypliny i ochrona zawodu. Stąd też zasadniczy wątek debaty środowiskowej koncentruje się wokół kwestii zasadności zmiany struktury kształcenia.

Podział jednolitego programu studiów magisterskich na dwa cykle trudno obronić na gruncie tradycji uniwersytetu badawczego. Podobnie zresztą jak trudno byłoby – przyjmując takie odniesienie – znaleźć uzasadnienie dla uniwersytetu otwartego i umasowionego. Skoro jednak uniwersytet masowy jest faktem a – jak trafnie zauważył Frank Furedi [2008] – obecnie do rzadkości należą głosy w obronie elitaryzmu, wypada przyjąć, że istnieją także racjonalne przesłanki wprowadzenia studiów realizowanych w krótszych przedziałach czasu i że niekoniecznie musi to prowadzić do obniżenia prestiżu instytucji akademickiej. Powoływanie się na doświadczenia innych krajów nie jest zapewne w tym kontekście trafnym kierunkiem poszukiwania argumentów rozstrzygających problem. Warto może jednak przypomnieć, że struktura wielostopniowa jest cechą systemową *starego* uniwersytetu brytyjskiego i że – w opinii badaczy – to nie ona stanowi o zagrożeniu jego tożsamości [Barnett 1990, Wójcicka 2002b, Furedi 2008].

Nie sposób również nie zauważyć, że strukturę złożoną z mniejszych, zamkniętych całości cechuje znacznie większa elastyczność niż programy jednolite. Jest to cecha ważna z punktu widzenia realizacji idei *uczenia się przez całe życie*, zakładającej możliwość zdobywania i uznawania wykształcenia i kwalifikacji nie tylko w trybie edukacji formalnej, ale również poza nią.

Struktura wielostopniowa – to szansa dla studentów przenoszenia dotychczasowego dorobku w dziedzinie kształcenia z jednego kraju do innego. W tym celu nie wystarczy jednak wprowadzenie zmian strukturalnych; muszą za nimi iść działania wspomagające – temat rzadko pojawiający się w debacie środowiskowej nad warunkami powodzenia przemian strukturalnych. Uruchomienie wielostopniowej struktury i określenie listy kierunków pokrewnych, na których możliwa jest kontynuacja nauki na wyższym poziomie – to dopiero początek znacznie dłuższej listy wymagań. W indywidualnych przypadkach konieczne okaże zaliczenie dodatkowych kursów, semestrów, roku, jako warunku podjęcia studiów na wyższym poziomie. Elastyczny system, dający możliwość swobodnego przemieszczania się w układzie „wertikalnym”, musi być zatem wspomagany przez działania o charakterze „horyzontalnym”.

Myślenie o przejściu na system wielostopniowy bez równoległych studiów uzupełniających pozwoli zachować pozory elastyczności, lecz jej nie zapewni.

Trudno przewidzieć, czy – i jeśli tak, to w jakiej perspektywie – środowisko akademickie zaakceptuje zapoczątkowane zmiany. W przeprowadzonym na początku 2007 r. na zlecenie Komisji Europejskiej sondażu (Eurobarometer), w którym uczestniczyło 5800 nauczycieli akademickich z 31 krajów, 59% badanych zgodziło się, że struktura 3-stopniowa studiów korzystnie wpłynie na jakość kształcenia. 32% badanych wskazało na jednolite studia jako na lepiej służące jakości, a 9% nie miało na ten temat zdania. Znaczące zróżnicowanie opinii na ten temat uwarunkowane było krajem pochodzenia. Najwięcej zwolenników studiów jednolitych odnotowano wśród badanych z Niemiec (53%); – kraju, który najwytrwalej broni struktury jednolitej. Najmniej zwolenników mają studia jednolite we Francji (11%). Francja należy do krajów, w których proces restrukturyzacji programów akademickich rozpoczął się już w połowie lat 70, tak więc respondenci mogą odwołać się do bezpośredniego doświadczenia. Być może w takiej właśnie perspektywie trzeba rozważyć możliwość akceptacji środowiska akademickiego dokonujących się w ostatnich latach zmian. Według powoływanego sondażu, 31,5% badanych z Polski opowiedziało się za studiami jednolitymi [Perception of Higher..., 2007].

Kompleksowość innowacji

W debacie środowiskowej mniej niż restrukturyzacja jest problem *uzawodowienia studiów uniwersyteckich*, choć w powszechnym odczuciu te dwa filary zmian są ściśle ze sobą powiązane [PANEK, red., 2003; Dietl, Sapijaszka, red., 2005; Woźnicki, red., 2008]. Ukierunkowanie zawodowe, w połączeniu z odejściem od jednolitych programów magisterskich, postrzegane jest przez część środowiska akademickiego jako deprecjacja statusu uniwersytetu, całkowite odejście od wzorów kształcenia opartych na tradycji uniwersytetu badawczego. W kulturze uniwersytetu praktyka – cecha znacząco wyróżniająca programy zawodowe – ma niskie notowania [Jallade 1992]. Przy ogólnym braku akceptacji zapomina się często, że badania i badawcza tradycja są na studiach ogólnych tym, czym zawodowe doświadczenie (praktyka) na studiach zawodowych.

W większości systemów szkolnictwa wyższego programy zawodowe dominują w uczelniach zawodowych; występują również na uniwersytetach, równoległe z programami realizującymi w trybie wielostopniowym cele kształcenia ogólnego. Nie ma sytuacji podejścia alternatywnego.

Różnorodność programów wymaga prawnego usankcjonowania i wyraźnego określenia, czym jest licencjat i do czego przygotowuje. Struktura kierunkowa kształcenia odwołuje się do dyscyplin wiedzy, nie zaś do gałęzi gospodarki, branż

czy sektorów. Należałoby więc potwierdzić fakt istnienia dwojakiego rodzaju studiów licencjackich: (a) I stopień studiów akademickich, ogólnych, (b) I stopień studiów ukierunkowanych sektorowo (branżowo). Idąc dalej, studia o profilu ogólnym powinny kończyć się uzyskaniem *stopnia akademickiego*, a *tytułem zawodowym* – studia ukierunkowane branżowo.

Przejrzystość

Sam fakt, iż kluczowe dla systemu szkolnictwa wyższego zmiany strukturalne dokonywane są pod międzynarodową presją, wpływa demotywująco i usposabia negatywnie. Jak zauważa Tomasz Szapiro [2008: 33], *proces boloński* wyzwala określone postawy, które nie inspirują działań kreatywnych: „Jakie to postawy? Należy tu wymienić postrzeganie propozycji zewnętrznych jako nakazów („wskazówek przywiezionych z centrali”), sceptycyzm wobec rozwiązań narzuconych z góry i serwilizm. *Proces boloński* w części środowisk akademickich miał właśnie takie tło i nie wyzwolił autentycznych pasji reformatorskich, zwłaszcza że był przedstawiony jako panaceum na bolączki Europy i nie wskazywał rozwiązań problemów lokalnych, lecz raczej je tworzył”.

Niewątpliwie na sceptycyzm środowiska akademickiego wobec skutków reformy strukturalnej duży wpływ ma tryb upowszechniania jej założeń w ramach *procesu bolońskiego*. *Proces* koncentruje się na procedurach, wprowadzanych w miejsce dotychczas zajmowane przez wartości wywodzone z etosu współczesnej nauki. Przykładowe rozwiązania traktowane są jako nakazy, publikowane w formie instrukcji. Stosowana nomenklatura (dyrektywy, wytyczne, harmonizacja, konsolidacja, regulacja) – nieuzasadniona i nieadekwatna do charakteru tego przedsięwzięcia – sprawia, że tego procesu zmian nie można polubić.

Co dalej?

Wypada raz jeszcze powtórzyć, że obawy przed unifikującym systemem szkolnictwa wyższego wpływem Deklaracji Bolońskiej nie znajdują potwierdzenia w praktyce państw – sygnatariuszy. Mimo reguł konkurencji wymuszających równe tempo w przeprowadzaniu reform, większość krajów stosuje się do wewnętrznych reguł i w pierwszej kolejności uwzględnia lokalne uwarunkowania.

Dokument nie przesądza ani o charakterze (profilu) studiów I i II stopnia, ani nie narzuca okresu studiów w poszczególnych cyklach kształcenia. Te kwestie pozostają w gestii poszczególnych krajów, a sposób w jaki do nich podchodzą, wyraża się w obowiązujących przepisach prawa.

Przykład Polski pokazuje, że czynnikiem hamującym wprowadzanie elastycznego systemu kształcenia, będącego warunkiem dwustronnej mobilności i podejmowania nauki przez całe życie, są wewnętrzne regulacje prawne. Dotyczy to m.in. profili kształcenia. Przypisanie wszystkim programom profilu zawodowego praktycznie pozbawia niektóre dziedziny, m.in. humanistyczne, możliwości rozwoju.

Istotne dla reformy systemowej kwestie merytoryczne nie zostały jeszcze podjęte w poważnej debacie środowiskowej. Nie ma jasności m.in. co do drożności systemu, relacji między sektorami publicznym i niepublicznym; warunków pozaformalnych przechodzenia na wyższy poziom kształcenia; charakteru studiów II stopnia; jakości kształcenia, w tym na studiach zaocznych.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M. [1997], *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań: Wyd. Zys i S-ka.
- Barblan A., Daxner M., Ivosevic V. [2007], *Academic Malpractice. Threats and Temptations. An Essay of the Magna Charta Observatory and the National Union of Students in Europe (ESIB)*, Bologna.
- Barnett R. [1990], *The Idea of Higher Education*, Buckingham: Open University Press.
- Becher T., Kogan M. [1980], *Process and Structure in Higher Education*, London: Heinemann.
- Canaan J.E., Shumar W. [2008], *Higher Education in the Era of Globalization and Neoliberalism*, [w:] J. E. Canaan, W. Shumar (eds.), *Structure and Agency in Neoliberal University*, Routledge, New York.
- Carrier D., van Vught F.A. [1989], *Government and Curriculum Innovation in France*, [w:] F.A. van Vught (ed.), *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*, Higher Education Policy Series, vol. 7, London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cerych L., Sabatier P. [1986], *Great Expectations and Mixed Performance. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe*, Trentham: European Institute of Education and Social Policy.
- Chmielecka E. [2009], *Wspólnota akademicka, wspólnota obywatelska*, [w:] J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.), *Rola uczelni w rozwijaniu społeczeństwa obywatelskiego*, Łódź: Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości.
- Chmielecka E. [2008], *Spółczesność mądrości*, [w:] J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.), *Studia ekonomiczne – czy tylko wiedza i umiejętności?* Łódź: Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości.
- Chwiroł S. [2008], *Wystąpienie. Zapis debaty dotyczącej formuły studiów dwustopniowych*, [w:] J. Woźnicki (red.), *Formuła studiów dwustopniowych i zaawansowanych*, Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich.
- Clark B. R. [1983], *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*, Berkeley: University of California Press.

- Clark B.R. [1998], *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Oxford: Pergamon Press for IAU.
- Dąbrowa-Szeffler M. [2004], *Zarządzanie nauką a polityka naukowa*, [w:] A. Szuwarzyński (red.), *Zarządzanie Wiedzą w Szkolnictwie Wyższym*, Gdańsk: Politechnika Gdańska, Wydział Zarządzania i Ekonomii.
- Deklaracja Bolońska. *Szkolnictwo wyższe w Europie. Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999* [2004], [w:] Proces boloński. Zbiór dokumentów, Poznań: Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna.
- Dietl J., Sapieżka Z., red. [2005], *Dylematy studiów dwustopniowych*, Łódź: Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości.
- Drogosz-Zabłocka E. [2002], *Kształcenie zawodowe uniwersyteckie i nieuniwersyteckie we Francji*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.
- Europejski obszar badań naukowych: stworzenie nowego impulsu* [2002], Komunikat Komisji Europejskiej, COM (2002)565.
- Furedi F. [2008], *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?* Warszawa: PIW, Biblioteka Myśli Współczesnej.
- Goedegebuure L.C.J., Meek V.L. [1998], *Różnorodność i zmiana: polityka rządowa a wpływ otoczenia*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 12.
- ISCED 1997: *International Standard Classification of Education* [1997], UNESCO.
- Jallade J. P. [1992], *Undergraduate Higher Education in Europe: Towards a Comparative Perspective*, „European Journal of Education”, vol. 27, nr 1–2.
- Ku europejskiemu obszarowi szkolnictwa wyższego* [2004], Komunikat ze spotkania europejskich Ministrów ds. szkolnictwa wyższego, które odbyło się w Pradze dnia 19 maja 2001 roku, [w:] Proces boloński. Zbiór dokumentów, Poznań: Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna.
- Kwieciński Z., Gołębiak B. D. [2008], *Wprowadzenie*, [w:] B.D. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o społeczeństwo*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Levine A. [1980], *Why Innovations Fails: the Institutionalization and Termination of Innovation in Higher Education*, Albany: State University of New York Press.
- Mariański J., red. [2002], *Kondycja moralna społeczeństwa polskiego*, Kraków: Wyd. WAM.
- Merton R. K. [1982], *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa: PWN.
- Mietzel G. [1999], *Wprowadzenie do psychologii*, Gdańsk: GWP.
- Nowakowska R. [2002], *Wyższe szkoły zawodowe w Niemczech*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.
- Nussbaum M. C. [2008], *Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności*, [w:] B.D. Gołębiak (red.), *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o społeczeństwo*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Panek E., red. [2003], *Wymiar europejski studiów ekonomicznych w Polsce*, Warszawa: Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Fundacja Akademii Ekonomicznej w Poznaniu.

- Perception of Higher Education Reforms Survey among Teaching Professionals in Higher Education Institutions, in the 27 Member States, and Croatia, Iceland, Norway and Turkey. Special Target Survey. Flash Eurobarometr*, EC March 2007 (raport).
- Rogers E. M., Shoemaker F. F. [1971], *Communication of Innovations*, New York: Free Press.
- Rola uniwersytetów w Europie wiedzy* [2003], Publikacja Komisji Europejskiej, COM (2003)58, tłum. i publ. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, [w:] *Proces Boloński. Zbiór dokumentów* [2004], Poznań: Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna.
- Struktury systemów szkolnictwa wyższego w Europie 2006/2007. Proces Boloński: kierunki rozwoju w poszczególnych krajach* [2008], Warszawa: Komisja Europejska, EURYDICE, Sieć Informacji o Edukacji w Europie.
- Szapiró T. [2008], *Proces boloński: nowe szanse czy nieznanne zagrożenia?*, [w:] E. Drogosz-Zabłocka, B. Minkiewicz (red.), *Ekonomiczne studia licencjackie. Perspektywy procesu bolońskiego i dotychczasowe przemiany*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.
- Trow M. [1964], *Second Thoughts on Robbins: A Questions of Size and Shape*, „University Quaterly”, March.
- Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 Onwards* [2000], Eurydice Studies, Brussels: European Commission.
- Uchwała Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 28 listopada 1991 roku w sprawie określenia warunków, jakim powinna odpowiadać uczelnia, aby utworzyć i prowadzić kierunek studiów, tekst jednolity*: Dz.U. 1998, nr 3, poz. 14 z późniejszymi zmianami.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*, Dz. U. 2005, nr 164, poz. 1365.
- Wąsowicz M. [2004], *Wprowadzenie*, [w:] *Proces boloński. Zbiór dokumentów*, Poznań: Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna.
- W kierunku europejskiego obszaru badań naukowych* [2000], Komunikat Komisji Europejskiej, Bruksela: COM (2000)6. Tłum. i publikacja: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Więcej badań naukowych w Europie/zwiększenie nakładów do 3% PKB* [2002], Komunikat Komisji Europejskiej, Bruksela: COM(2002)489. Tłum. i publikacja: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Woźnicki J., red. [2008], *Formuła studiów dwustopniowych i zaawansowanych*, Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich.
- Wójcicka M. [2009], *Kształtowanie postaw obywatelskich młodzieży akademickiej: możliwości i ograniczenia*, [w:] J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.), *Rola uczelni w rozwijaniu społeczeństwa obywatelskiego*, Łódź: Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości.
- Wójcicka M. [2005], *Licencjat: o potrzebie jednoznaczności i różnorodności*, [w:] J. Dietl, Z. Sapijaszka (red.), *Dylematy studiów dwustopniowych*, Łódź: Fundacja Edukacyjna Przedsiębiorczości.
- Wójcicka M. [2002a], *Studia zawodowe w Polsce. Problemy i perspektywy*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.
- Wójcicka M. [2002b], *Szkolnictwo wyższe w Wielkiej Brytanii*, [w:] M. Wójcicka (red.), *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym. Uwarunkowania i perspektywy*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.
- Wójcicka M., red. [2002c], *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym. Uwarunkowania i perspektywy*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego.

Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 kwietnia 1992 r. w sprawie określenia rodzaju dyplomów i tytułów zawodowych oraz wzoru dyplomu wydawanego przez uczelnie, MP 1992, nr 12, 31 oraz MP 1993, nr 33, zmiana MP 1993, nr 57.

Żółtowski T. [2006], *Program Leonardo da Vinci w kontekście wspólnotowej polityki edukacyjnej oraz uczestnictwo Polski w tym programie*, [w:] *Twarze Leonardo da Vinci*, Warszawa: BKKK, Fundacja „Fundusz Współpracy”.

Maria Wójcicka

Warsaw University

Centre for Science Policy and Higher Education

CHANGES IN HIGHER EDUCATION AGAINST THE BACKGROUND OF THE BOLOGNA PROCESS

(Summary)

The paper presents the key directions of transformations taking place in Higher Education systems with the aim of opening those systems to market needs. In Western Europe, this process was initiated as early as in the mid 1960s. The governmental reforms introduced at that time sought to strengthen the connection between tertiary education and the needs of the surrounding environment, and to ensure the structural differentiation of Higher Education. Alongside universities, sectors of occupational colleges were established and the recognition of qualifications between schools at different levels was to be ensured through homogenous university programmes subdivided into cycles and ending with a degree or a diploma. However, the effects of those reforms turned out to be limited. The Bologna Declaration directly refers to directions set forty years ago, giving them a broader, European dimension and aiming to create conducive conditions for lifelong learning.

The author analyses the influence of the Bologna process on two platforms: one determined by an international agreement and one determined locally representing Poland relative to other countries.

Key words: Higher Education; university; Bologna Declaration; Bologna process; structural changes; profiles of education; Bachelor's degree education.