

Zbigniew Marciniak*

Funkcjonowanie trójstopniowego systemu edukacji na poziomie wyższym w Polsce

The three-cycle study system in Poland: The aim of this paper is to present an overview of the three-cycle study system in Poland, its implementation process, historical development and implications. It is presented in the context of the implementation of the national qualifications framework and the Bologna Process. The author first introduces the international context and common European rules. Next, the situation concerning the higher education in Poland is covered. The author also discusses selected issues related to the functioning of the three-tier system.

Słowa kluczowe: *krajowe ramy kwalifikacji, Polska, proces boloński, szkolnictwo wyższe, trójstopniowy system kształcenia*

Keywords: *national qualifications framework, Poland, Bologna Process, higher education, three-cycle study system*

* Doktor hab., profesor Uniwersytetu Warszawskiego, przewodniczący Zespołu Bolońskiego KRASP; e-mail: Z.Marciniak@mimuw.edu.pl.

Wstęp

W niniejszym opracowaniu przedstawiono uwarunkowania oraz historyczny proces wdrożenia modelu studiów trójstopniowych w polskim systemie szkolnictwa wyższego. W szczególności wskazano na związek tego procesu z wdrożeniem krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego jako etapu zamykającego wdrożenie procesu bolońskiego w Polsce.

Kontekst międzynarodowy

Trójstopniowy system studiów wyższych to jeden z elementów realizacji założeń procesu bolońskiego, zainicjowanego w 1999 r. przez ministrów

właściwych do spraw szkolnictwa wyższego z 29 krajów Europy¹ i stawiającego przed systemami szkolnictwa wyższego następujące cele:

- lepsze dostosowanie procesu kształcenia do potrzeb rynku pracy,
- zwiększenie mobilności studentów i poszerzenie ich dostępu do uczelni oferujących edukację najwyższej jakości,
- promocja idei uczenia się przez całe życie,
- podniesienie konkurencyjności europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego,
- wzmocnienie związku procesu kształcenia z badaniami naukowymi,
- lepsze przygotowanie absolwentów do procesu budowania społeczeństwa obywatelskiego.

Idea wyrazistego podziału okresu nauki na poziomie wyższym na trzy etapy ma w swoim zamyśle umożliwić elastyczniejszą organizację procesu kształcenia, zarówno po stronie studenta, jak i uczelni. W szczególności student nie musi spędzić całego czasu studiów ani w jednej uczelni, ani na jednym kierunku studiów; po zakończeniu kolejnego etapu kształcenia powinien dokonać świadomego wyboru ścieżki dalszej nauki. Stworzenie możliwości dokonania takiego wyboru jest odpowiedzią na dynamicznie zmieniający się rynek pracy, na którym coraz szybciej znikają stare zawody i są zastępowane nowymi, przeważnie wymagającymi wyższych kwalifikacji. Aby skutecznie konkurować na takim rynku pracy, w interesie absolwenta leży zdobycie oryginalnie skonfigurowanego, elastycznego zasobu kompetencji. Z drugiej strony oferowanie przez uczelnie programów w krótszych cyklach daje im szansę poszerzenia i zróżnicowania swojej oferty dydaktycznej, co może przyciągnąć nowych studentów, przybywających nawet z odległych zakątków świata. Narastająca zmienność rynku pracy spowoduje też stopniowo zwiększającą się liczbą osób starszych niż obecni studenci, które będą poszukiwały elastycznych form wzbogacania swojego zasobu kwalifikacji – to idea kształcenia przez całe życie, tzw. *life long learning*. Wyraziście sprofilowane, krótsze etapy kształcenia to znacznie wygodniejsza i bardziej przejrzysta oferta dla potencjalnych studentów.

W efekcie zaproponowano następujące trzy etapy kształcenia na poziomie wyższym:

- etap pierwszy – studia pierwszego stopnia, kończące się uzyskaniem tytułu zawodowego licencjata lub inżyniera,

¹ http://www.cepes.ro/services/inf_sources/on_line/bologna.pdf [dostęp: 16 lipca 2013 r.].

- etap drugi – studia drugiego stopnia, kończące się uzyskaniem tytułu zawodowego magistra lub magistra inżyniera,
- etap trzeci – studia trzeciego stopnia – studia doktoranckie, kończące się uzyskaniem stopnia naukowego doktora.

Grupa krajów inicjujących proces dostrzegła opisane wyżej uwarunkowania i podjęła zobowiązanie wdrożenia u siebie tego systemu. Z czasem dołączały następne kraje; obecnie we wdrażaniu procesu bolońskiego uczestniczy 49 krajów (szeroko rozumianej) Europy².

Warto dodać, że w niektórych krajach postanowiono opisany wyżej system jeszcze bardziej uelastyczyć i wprowadzono dodatkowy stopień, nazywany zwykle *short cycle studies*, dla tych studentów, którzy są zainteresowani programami kształcenia jeszcze krótszymi niż etap licencjacki.

W procesie bolońskim uczestniczą w szczególności wszystkie kraje członkowskie Unii Europejskiej. Traktat lizboński nie reguluje spraw związanych z edukacją – pozostaje ona w gestii krajów członkowskich. Komisja Europejska poszukuje jednak narzędzi, które mogłyby wspierać kraje członkowskie w poszukiwaniu jak najlepszych rozwiązań w tym obszarze. Jedną z takich propozycji jest europejska rama kwalifikacji (ERK), która powstała w 2008 r.³ jako naturalna konsekwencja wzajemnego otwarcia przez kraje członkowskie swoich rynków pracy. Propozycja ta umożliwi obywatelom krajów, które ją przyjęły, porównywalność poziomu uzyskanych kwalifikacji w skali międzynarodowej. Podjęcie tej propozycji oznacza zobowiązanie do stworzenia krajowej struktury kwalifikacji (krajowa rama kwalifikacji), opartej na efektach kształcenia oraz odniesienie tej struktury do ramy europejskiej za pomocą tzw. raportu referencyjnego. Wszystkie kraje Unii Europejskiej przystąpiły do tego projektu; 16 krajów UE już ma gotowy system; w Polsce prace nad raportem referencyjnym dobiegają końca (kwiecień 2013 r.). Obecnie ponad 130 krajów z całego świata uznało ramy kwalifikacji za sensowne narzędzie komunikacji zasobów kompetencji posiadanych przez osoby poszukujące pracy i je aktywne wdraża.

Europejska rama kwalifikacji dokonała praktycznej asymilacji procesu bolońskiego, definiując trzy najwyższe piętra ośmiostopniowej drabiny kwalifikacji w taki sposób, by korespondowały odpowiednio ze studiami pierwszego (6 poz. ERK), drugiego (7 poz. ERK) i trzeciego stopnia (8

² <http://www.ehea.info/> [dostęp: 16 lipca 2013 r.].

³ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz.Urz. UE C 111 z 6 maja 2008 r., s. 1.

poz. ERK). W krajach, w których istnieją *short cycle studies*⁴, umieszcza się je zwykle na piątym poziomie ERK.

W powyższej sytuacji trójstopniowa struktura studiów, choć nie narzucona żadnymi zewnętrznymi przepisami, stała się *de facto* standardem praktycznie wdrażanym w skali globalnej.

Wdrażanie tego systemu w różnych krajach uczestniczących w procesie bolońskim ma jednak różny stopień zaawansowania. Badanie „Trends2010”⁵ stwierdza, że w 26 krajach (na 49) – w tym Polska – ponad 90% studentów studiuje w systemie studiów dwustopniowych. W czterech państwach: Austrii, Niemczech, Słowenii i Hiszpanii jest to ciągle mniej niż połowa studentów.

Polskie uwarunkowania systemu studiów trójstopniowych

W Polsce trójstopniowy system studiów wdrożyła ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym z 27 lipca 2005 r. Wprowadziła ona obowiązek podziału studiów na (niemal) wszystkich kierunkach studiów na dwa etapy: licencjacki i magisterski.

Wyjątek stanowiły jedynie studia objęte dyrektywą UE⁶, definiującą kształcenie w siedmiu zawodach regulowanych (lekarz, lekarz stomatolog, farmaceuta, pielęgniarka, położna, weterynarz, architekt), a także prawo, psychologia oraz kilka innych wybranych kierunków studiów. Te dodatkowe, nieregulowane dyrektywą, kierunki studiów zostały zwolnione z obowiązku podziału pod presją środowisk zawodowych związanych z tymi kierunkami i choć za każdym razem przedstawiano odpowiednią argumentację na rzecz zachowania *status quo*, to jednak w tle dawał się także wyczuć brak wiary w celowość wprowadzania tego podziału. Niemniej na ponad stu kierunkach studiów z oficjalnej listy 118 kierunków dokonano podziału na studia pierwszego stopnia oraz drugiego stopnia. Studia doktoranckie zawsze były oddzielnie.

Za wprowadzeniem systemu studiów trójstopniowych przemawiał jeszcze jeden ważny argument płynący z analizy polskich uwarunkowań.

Po transformacji ustrojowej, w latach 90. XX wieku, w Polsce znacznie wzrosło zainteresowanie zdobywaniem wykształcenia wyższego. Widać to

⁴ M. Kirsch, Y. Beernaert, *Short Cycle Higher Education in Europe. Level 5 – the missing link*, Bruksela 2011.

⁵ A. Sursock, H. Smidt, *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*, Bruksela 2010.

⁶ Dyrektywa 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 7 września 2005 r. w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych, Dz.Urz. UE L 255 z 30 września 2005, s. 22.

już na poziomie systemu oświaty. Przed transformacją około połowy każdego rocznika młodzieży wybierało szkoły umożliwiające uzyskanie świadectwa maturalnego; po transformacji ten odsetek wzrósł do 80% rocznika (w obszarach wielkomiejskich przekraczał nawet 90%). W efekcie liczba studentów w Polskich uczelniach wzrosła niemal pięciokrotnie w stosunku do okresu sprzed transformacji.

Zjawisko umasowienia studiów wyższych z jednej strony cieszy, bo od dziesięcioleci wiedzieliśmy, że kształcimy na poziomie wyższym zbyt mało osób. Trendy światowe w tym zakresie w krajach rozwiniętych lub szybko się rozwijających są bardzo wyraziste. Zmieniająca się gospodarka wymaga coraz większej liczby osób z wykształceniem wyższym, z tym zastrzeżeniem jednak, że tylko około 20% miejsc pracy wymagających kwalifikacji na poziomie wyższym wymaga od pracownika posiadania tytułu zawodowego magistra. Kurs obrany przez kraje Unii Europejskiej w tej sprawie też jest jasny: w dokumencie strategicznym „Europa 2020”⁷ wskazuje się jako cel, by w roku 2020 odsetek osób w wieku 30–35 lat z wykształceniem wyższym (licencjatów oraz magistrów) wynosił 40%. W związku z tym zbyt ograniczanie dostępu młodzieży do polskich uczelni, nawet pod hasłem zachowania wysokiej jakości studiów, niosłoby przy otwartym europejskim rynku pracy perspektywę konieczności zasysania przez nasz rynek w przyszłości kadr kierowniczych z zagranicy. O dobrą jakość musimy zadbać inaczej!

Warto też pamiętać, że zwiększone zainteresowanie studiami zrodziło się w Polsce spontanicznie, prawdopodobnie jako najbezpieczniejszy wybór dla młodego pokolenia w nowej, nie do końca rozeznanej sytuacji ustrojowej. Determinacja polskich rodzin, by wykształcić dzieci, ma wiele wymiarów, które da się przedstawić wskaźnikami. Jednym z nich jest tzw. *early school leavers rate*⁸, czyli odsetek 15-latków, którzy kończą w tym wieku swoją edukację i zaczynają szukać pracy. Dokument „Europa 2020” stawia za cel do roku 2020 obniżenie tego wskaźnika do 10% w skali UE. Tymczasem już dziś ten współczynnik w Polsce wynosi około 5% i jest jednym z najniższych w Europie. Dla porównania w Hiszpanii wskaźnik ten wynosi około 30%.

Dlatego obecnie mamy na studiach wielu studentów pochodzących z rodzin, w których nikt nigdy nie aspirował do zdobycia wykształcenia wyższego. Wiele krajów prowadzi szerokie kampanie, by wywołać podobne zjawisko. W efekcie, z każdego rocznika młodych ludzi ponad połowa zostaje studentami. Ma to, jak każde zjawisko masowe, swoje naturalne sta-

⁷ <http://ec.europa.eu/europe2020> [dostęp: 16 lipca 2013 r.].

⁸ http://www.oecd-ilibrary.org/sites/reg_glance-2011-en/04/07/index.html?itemId=/content/chapter/reg_glance-2011-29-en [dostęp: 16 lipca 2013 r.].

tystyczne konsekwencje. Jedną z nich to taka, że w porównaniu z czasami, gdy studia podejmowało tylko około 10% najzdolniejszej młodzieży, obserwujemy znaczne zróżnicowanie poziomu uzdolnień osób przyjmowanych na studia. Polega to na tym, że część z tych osób nie ma wystarczającego potencjału intelektualnego, by spełnić wszystkie wymagania potrzebne do uzyskania dyplomu magistra.

Wprowadzenie pośredniego dyplomu, potwierdzającego zdobycie wykształcenia wyższego pierwszego stopnia wydaje się w tej sytuacji dobrym wyjściem. Nie ograniczając aspiracji edukacyjnych Polaków i jednocześnie nadrabiając zaległości w zbyt małym odsetku osób legitymujących się wykształceniem wyższym, dwa poziomy studiów (a potem ewentualnie studia doktoranckie) pozwalają stopniować wymagania tak, by uchronić tradycyjną jakość naszych dyplomów magisterskich.

Żeby jednak w taki sposób wykorzystać proces boloński, należało dokonać czegoś więcej, niż tylko podzielić studia (typowo) pięcioletnie na dwa cykle kształcenia. Okazało się to zadaniem zbyt trudnym do zrealizowania w okresie wdrażania ustawy z 2005 r. Można wskazać na dwie przyczyny takiego stanu.

Pierwszą z nich to paradygmat kształcenia na poziomie wyższym ukształtowany przez poprzednie dziesięciolecia. Polski system szkolnictwa wyższego wytworzył ten paradygmat, mając na uwadze to, że co roku w mury uczelni wchodziła wyłącznie najświetniejsza młodzież – 10% najzdolniejszych. W dodatku znakomita większość tych osób wywodziła się z rodzin o dużym kapitale intelektualnym, co jest istotnym czynnikiem wspierającym kształcenie w każdej szkole, także wyższej. System szkolnictwa wyższego w sposób racjonalny dostosował się do tej sytuacji. Tak zdolną młodzież można, odpowiednio projektując program kształcenia, doprowadzić pod koniec studiów na front prowadzonych badań. W tym celu należy ostatnie semestry poświęcić na wykłady monograficzne, a by to było możliwe, cały bagaż wiedzy fundamentalnej dla danego kierunku studiów należy pomieścić w pierwszych trzech latach studiów. Tak do niedawna wyglądał generyczny model kierunku studiów w Polsce. Mechaniczne przecięcie tak ustawionego programu na dwie części: 3+2 prowadzi do bardzo intensywnych i wymagających studiów w zakresie podstawowym na studiach pierwszego stopnia oraz na odwołujących się do dobrego opanowania tej wiedzy studiów zaawansowanych na etapie drugim.

Zarysowany w ten sposób model studiów jest znakomity dla kształcenia najzdolniejszej młodzieży – tylko tacy studenci są w stanie w szybkim tempie opanować wszystkie podstawowe obszary wiedzy, charakterystyczne dla danego kierunku studiów.

Wraz z umasowieniem studiów pojawiła się na uczelniach duża grupa młodzieży o silnej motywacji, ale o znacznie skromniejszych możliwościach intelektualnych. Kłopoty tej grupy ujawniają się głównie w uczelniach mniejszych, często na studiach płatnych. W szkołach tych można zaobserwować zjawisko prowadzenia na studiach drugiego stopnia przedmiotów, które drugi raz powtarzają duże bloki treści z poziomu pierwszego. To konsekwencja zidentyfikowanych przez kadrę akademicką sporych luk w wiedzy, którą studenci powinni wynieść wraz z licencjatem, ale nie byli w stanie tego osiągnąć.

Elastyczną korektę niedopasowania koncepcji kształcenia do możliwości obecnie kształconych studentów uniemożliwił drugi czynnik, czyli druga przyczyna znacznego odwleczenia w czasie właściwego wdrożenia studiów dwustopniowych.

Czynnikiem tym była centralna standaryzacja programów kształcenia. Zarówno lista kierunków studiów, jak i standardy kształcenia na każdym z nich pozostawały w domenie regulacji centralnych. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego wykonała tytaniczną pracę, by zaproponować jak najlepszy opis tego, jak mają przebiegać studia na każdym z kierunków studiów. Wytworzenie państwowego standardu rządzi się jednak swoimi prawami. Po pierwsze, w takim procesie nieuchronnie wiodły prym ośrodki najsilniejsze, które ze szlachetnej troski o poziom studiów starały się pomieścić w standardzie to wszystko, co udawało się w miarę dobrze realizować na najlepszych wydziałach polskich uczelni. Po drugie, jednolity standard z definicji musiał abstrahować od zróżnicowania uzdolnień studentów na różnych wydziałach różnych uczelni, realizujących ten sam kierunek studiów. Oba te czynniki spowodowały, że przy najlepszej dobrej woli wszystkich osób zaangażowanych w proces tworzenia standardów ich zapisy raczej konserwowały stary system, niż dały istotny impuls do zmian niezbędnych przy wprowadzeniu studiów dwustopniowych – po prostu format prawny nie dawał takiej możliwości. Warto jednak dostrzec i docenić podjęte w standardach próby odejścia od czystego opisu procesu kształcenia na rzecz języka uzyskiwanych efektów – pojawia się np. kategoria „sylwetka absolwenta”.

To niedopasowanie procesu kształcenia do możliwości wielu studentów nie pozostało niezauważone przez kadrę akademicką. Pojawiły się np. na wielu uczelniach kursy wyrównawcze, zwłaszcza na tych kierunkach studiów, na których nie ma nadmiaru chętnych do studiowania, np. w politechnikach. Niektórzy próbują racjonalizować zaistniałą sytuację, przerzucając winę na system oświaty. Zgłaszają do tego systemu dość abstrakcyjne w swojej istocie życzenie, by wszyscy dzisiejsi kandydaci na studia (50% rocznika) byli równie bystrzy i zdolni, jak dawniejsze 10%. Generalnie

jednak środowisko akademickie miało właściwy osąd sytuacji, co znalazło swój wyraz w środowiskowym projekcie strategii rozwoju szkolnictwa wyższego⁹, opracowanej pod auspicjami Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP) na przełomie dekad. W sferze opisu sytuacji i podstawowych środków zaradczych projekt ten jest w pełni spójny z opracowanym przez konsorcjum Ernst & Young drugim projekcie strategii¹⁰.

Krajowe ramy kwalifikacji jako domknięcie reformy szkolnictwa wyższego w Polsce

W obu wymienionych dokumentach wskazano krajowe ramy kwalifikacji (KRK) jako podstawowe i wygodne narzędzie dla dokończenia wdrożenia procesu bolońskiego w polskich szkołach wyższych. Kilkadziesiąt konferencji środowiskowych poświęconych dyskusji nad założeniami projektu strategii KRASP potwierdziło trafność tej idei.

Było to możliwe również dlatego, że prace nad krajowymi ramami kwalifikacji rozpoczęły się w Polsce już w roku 2006. Nowelizacja ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym z 18 marca 2011 r. wprowadziła te rozwiązania do systemu prawnego. Dwa najważniejsze przedstawiono poniżej.

- Uczelnie uzyskały szeroką autonomię programową – został zatem spełniony niezbędny warunek, który umożliwia im adaptację procesu kształcenia do swoich studentów. Zgodnie ze znowelizowaną ustawą, kwalifikacje nadawane na koniec tego procesu będą dyplomami uczelnianymi, a nie jednolitymi blankietami państwowymi. Będą więc one dokumentami państwowymi z jasno ułożoną odpowiedzialnością za sprawdzenie, czy posiadacz dyplomu spełnia odpowiednie wymagania.
- Uczelnie zostały przez ustawę zobligowane do jasnego określenia wymagań, jakie musi spełniać absolwent, przez sporządzenie autonomicznego opisu zakładanych efektów kształcenia dla każdego prowadzonego kierunku, na każdym etapie studiów.

Oba wymienione czynniki uwalniają szkoły wyższe z gorsetu regulacji i dają możliwość realistycznego zaprojektowania kierunków studiów.

⁹ Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy, Warszawa 2009, <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia> [dostęp: 16 lipca 2013 r.].

¹⁰ http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/PO_KL/Projekty_systemowe/20100727_Etap_2_misja_wizja_cele_strategiczne_SW.pdf [dostęp: 16 lipca 2013 r.].

Rozpoczęto w 2012 r. od wypełnienia przez uczelnie ustawowego obowiązku opisu efektów kształcenia dla prowadzonych kierunków studiów. Choć wszystkie kierunki zostały opisane za pomocą wymagań, przebieg tego procesu był zróżnicowany. W niektórych podstawowych jednostkach organizacyjnych uczelni wykorzystano tę okazję do wprowadzenia głębokich modyfikacji programu, zdecydowanie lepiej dopasowując go do potrzeb i wdrażając nowe rozwiązania. Wiele świetnych przykładów takich rozwiązań pojawiło się w ogłoszonym przez MNiSW konkursie na najlepsze projekty wdrażające KRK. W ramach autonomii programowej powstało też wiele nowych, interesujących kierunków studiów. Jednakże w wielu innych jednostkach organizacyjnych (często tych samych uczelni) potraktowano całą sprawę jako zobowiązanie natury czysto biurokratycznej. Zaproponowany opis efektów jest tam zwykle kalką standardu, sformułowaną w języku efektów kształcenia.

Nie uważam jednak, by był to powód do alarmu. Opis efektów kształcenia, niezależnie od tego, z jaką dozą inwencji go stworzono, nabierze sensu dopiero wtedy, gdy jednostka prowadząca kierunek skonfrontuje go z autentycznie uzyskiwanymi efektami kształcenia. Ustawa nakłada na organy uczelni obowiązek prowadzenia stosownych analiz. Ustawodawca przewidział zresztą taki bieg spraw, dopuszczając możliwość modyfikacji na bieżąco opisu efektów kształcenia, nawet w trakcie pierwszego cyklu jego realizacji.

Opisy efektów kształcenia przygotowuje się osobno dla każdego etapu kształcenia. W ten sposób powstaje *de facto* operacyjna definicja dyplomu licencjata (inżyniera) oraz dyplomu magistra, nadawanych na danym kierunku studiów w danej uczelni.

Kluczowe znaczenie ma wyraziste zróżnicowanie wymagań na obu poziomach. Mamy bowiem do czynienia z jeszcze jednym zjawiskiem, które powinno budzić niepokój. Zbyt duży odsetek absolwentów studiów pierwszego stopnia podejmuje i kończy studia drugiego stopnia. Według danych z MNiSW jest to około 54% studentów, podczas gdy w Europie (a także w USA) jest to tylko około 20% studentów.

Na to zjawisko składa się kilka czynników. Po pierwsze, studenci naturalnie dążą do uzyskania możliwie najlepszego dyplomu. Gdy brak wyrażenie zarysowanych, istotnie wyższych niż na studiach pierwszego stopnia wymagań, jakie należy spełnić, by uzyskać dyplom magistra, nie ma żadnego powodu, by z tego zrezygnować. Klasyczny paradygmat programowy, opisany wyżej, sprawia na przeciętnych studentach wrażenie, że podstawowa trudność została pokonana w momencie uzyskania licencjatu – na studiach pierwszego stopnia trzeba było się uczyć wielu trudnych przedmiotów. Po tem już nie jest tak trudno. Po drugie, kadra akademicka nie stwarza istot-

nych przeszkód do tego, by jak największa liczba studentów kontynuowała studia na poziomie magisterskim. Podstawowym argumentem za takim nastawieniem kadry jest interes ekonomiczny uczelni i jej podstawowych jednostek organizacyjnych. Jako usprawiedliwienie podaje się, że finansowanie działalności dydaktycznej zależy liniowo od liczby studentów, więc w interesie uczelni jest mieć ich jak najwięcej. Jest to argument silny, choć niekonstruktywny, a ponadto trudno jednak zaprzeczyć, że koszt prowadzenia studiów jednak zależy od liczby studentów.

Tego problemu nie sposób rozwiązać centralnie, bo sytuacja jest niezwykle zróżnicowana i zależy od tego, jakich mamy studentów. Są wydziały prowadzące kierunki studiów, uchodzące za bardzo trudne i rekrutujące tylko najlepszych kandydatów. Odpowiednio kształceni studenci ci już w trakcie studiów pierwszego stopnia są w stanie skutecznie konkurować ze swoimi rówieśnikami z najbardziej renomowanych uczelni i z nimi wygrywać w międzynarodowych konkursach. Tacy studenci z pewnością są w większości dobrymi kandydatami na magistrów. A z drugiej strony są w Polsce wydziały, które uczą studentów bardzo słabych – jeszcze nie tak dawno zapewne skończyliby swoją edukację w zasadniczej szkole zawodowej. Trudno im się uczyć i trudno ich uczyć. Uczciwie jest nagrodzić ich skuteczny trud dyplomem licencjata i wyraziście pokazać, jakie znacznie większe trudności występują przed tymi, którzy marzą o zostaniu magistrzem. Zgodnie ze znowelizowaną ustawą taki obowiązek spoczywa dziś na uczelniach. Z powyższych powodów nie miałyby sensu rozwiązania sugerujące, że np. na dowolnym kierunku studiów i na dowolnym wydziale (tylko) co piąty licencjat powinien zostać magistrzem.

Problem ten budzi niepokój z powodu kontekstu międzynarodowego. Na europejskim rynku pracy może w pewnym momencie pojawić się pogląd, że polskie magisteria warte są zachodnich licencjatów, skoro tak łatwo je uzyskać. Prawda jest zupełnie inna – nasze licencjaty (na razie) są bardzo często skrojone na miarę zachodnich magisteriów. Ten, kto solidnie opanował wiedzę pierwszych trzech lat studiów, w większości przypadków może bez obaw iść na egzamin magisterski. Problem w tym, w jakim stopniu potrafimy sprawić, by nasi licencjaci umieli to wszystko, co dla nich zaplanowano.

Rola profilowania programów w kontekście studiów trójstopniowych

Wydaje się, że drogą wyjścia z tego dylematu jest skuteczne zróżnicowanie profili studiów. Każdy kierunek można prowadzić w profilu ogólnoaka-

demickim lub praktycznym. Wzmocnienie kształcenia w profilu praktycznym, nasyconego elementami dobrze przygotowującymi do wykonywania gamy konkretnych zawodów, może zachęcić absolwentów tych studiów do podejmowania pracy bezpośrednio po uzyskaniu licencjatu. Jeśli studia będą miały charakter naprawdę praktyczny, z uwzględnieniem wszystkich wskazań ustawy, tj. nabywanie umiejętności odbywać się będzie pod okiem doświadczonych praktyków, a zakres tych umiejętności będzie zdefiniowany we współpracy z pracodawcami, to absolwenci takich studiów staną się atrakcyjnymi potencjalnymi pracownikami i rynek pracy będzie im to wyraziście sygnalizował. Nie wyklucza to oczywiście możliwości, że po pewnym czasie ci absolwenci wrócą na uczelnie, by podnieść swoje kwalifikacje.

Znów zgodnie z duchem ustawy miarą sukcesu studiów pierwszego stopnia o profilu praktycznym jest łatwość pozyskania ofert pracy przez kolejne roczniki licencjatów.

Dzisiejsze studia na większości kierunków studiów mają charakter akademicki. Niesie to określone skutki dla sytuacji absolwentów studiów pierwszego stopnia na rynku pracy. Jak długo pracodawcy postrzegają absolwentów tych studiów jako osoby, które wprawdzie mają przygotowanie ogólnoakademickie, ale wszystkich umiejętności praktycznych będą ich musieli nauczyć sami, tak długo będą woleli zatrudniać magistrów.

Wdrożenie dobrego profilu praktycznego wymaga istotnych zmian w tradycyjnym programie kształcenia. Można tu jednak zaobserwować dwa zjawiska.

Po pierwsze, obserwuje się dużą rezerwę w uczelniach do uruchamiania kierunków o profilu praktycznym. Wydziały często deklarują profil ogólnoakademicki nawet wtedy, gdy realizowane przez nie programy są nasycone wątkami praktycznymi w sposób wzorowy. Być może zwycięża tu obawa, że studia praktyczne są odarte z akademickości i dlatego lepiej ich nie deklarować? Zapewne w wielu sytuacjach istotnym czynnikiem jest też rachunek kosztów.

Po drugie, na wielu kierunkach zadekretowanych jako ogólnoakademickie prowadzi się bardzo sensowne specjalności o wyraźnym ukierunkowaniu na umiejętności praktyczne. Nawet na tradycyjnie akademickich kierunkach, związanych z dyscyplinami nauki, widać, że studenci niemyślący o karierze badawczej są mocno zainteresowani takimi specjalnościami. Biorąc to pod uwagę, wydaje się rozsądne pozostawienie sprawy upraktycznienia studiów autonomii uczelni, a wyżej wskazane przeciwstawne trendy zrównoważą się.

Odrębną kwestią, związaną ze studiami dwustopniowymi, jest tryb rekrutacji absolwentów pierwszego stopnia na studia drugiego stopnia na in-

nych kierunkach studiów. W procesie bolońskim obserwujemy tu delikatną ewolucję. Wyjściowy model, mocno idealistyczny, sugerował automatyczną rekrutację na podstawie zgromadzonego zasobu punktów ECTS¹¹. Dziś raczej mówi się o zasobie efektów kształcenia, które należy uzyskać na wcześniejszym etapie kształcenia, by móc podjąć studia drugiego stopnia. Ponieważ zaczyna dominować paradygmat europejskiej ramy kwalifikacji z opisem studiów z perspektywy efektów kształcenia, jest to naturalny i realistyczny sposób opisu tego, co trzeba wiedzieć i potrafić zrobić na wejściu.

W polskiej wersji ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, określonej w ustawie – Prawo o szkolnictwie wyższym, znajduje się oryginalne rozwiązanie, które potencjalnie może bardzo ułatwić opis takich wymagań wejściowych dla absolwentów pokrewnych kierunków studiów (to najczęściej spotykana sytuacja zmiany kierunku studiów). Są to tak zwane obszarowe opisy efektów kształcenia, przygotowane przez ekspertów dla ośmiu dużych grup kierunków studiów. Zawarte tam wymagania stanowią bardzo często wygodny wspólny mianownik dla podobnych obszarów wiedzy i umiejętności z zakresu nauk pokrewnych.

Studia trzeciego stopnia to studia doktoranckie. Polski model studiów doktoranckich to głównie realizacja tradycyjnej idei współpracy mistrz–uczeń. Jednak pojawiły się już pewne regulacje dotyczące studiów doktoranckich, postrzeganych jako etap studiów. Regulacje te były postulowane przez Krajową Reprezentację Doktorantów, zaniepokojoną dwoma zjawiskami. Pierwsze z nich to przypadki zawłaszczania doktoranta jako fachowej pomocy w bieżącej pracy laboratoryjnej, bez jasnej perspektywy dojścia do doktoratu. I drugie – zjawisko organizowania szkoły doktoranckiej, gdzie należy po prostu uczestniczyć w różnych zajęciach, a kwestia doktoratu jest prywatnym kłopotem doktoranta. Wprowadzone regulacje w opinii większości znajdują dobry punkt ciężkości: skutecznie utrudniają stosowanie opisanych powyżej modeli studiów doktoranckich, ale jednocześnie nie paraliżują współpracy doktoranta z promotorem zbędnymi przepisami.

Podsumowanie

Na podstawie opisanych powyżej zjawisk można stwierdzić, że trójstopniowe studia wyższe są w trakcie zdomowiania się na świecie, a także i w Polsce.

Część środowiska akademickiego w dalszym ciągu traktuje proces zastąpienia jednolitych studiów magisterskich studiami dwustopniowymi

¹¹ Europejski System Transferu Punktów (ang. *European Credit Transfer System*).

z rezerwą. Jest to zrozumiałe, gdyż każda zmiana strukturalna niesie konieczność rezygnacji ze sprawdzonych ścieżek kształcenia na rzecz nowych rozwiązań, co zaburza *status quo* i jest obciążone niepewnością co do skutków podejmowanych działań. Ci, którzy mają wątpliwości, podkreślają, że pięcioletni okres kształcenia daje lepsze szanse na uzyskanie dobrego wykształcenia. Profesorowie ci nie chcą jednak pamiętać o tym, że powyższa recepta na sukces straciła aktualność – dziś bardzo trudno ocenić, które z osób przyjmowanych na pierwszy rok studiów będą w stanie spełnić wymagania stawiane magistrom i będą musieli zakończyć edukację wyższą na poziomie licencjatu. Trudność w ocenie sytuacji polega na tym, jak starałem się przedstawić w tym opracowaniu, że główne przyczyny zmian mają charakter makrosystemowy, a zatem są słabiej widoczne z perspektywy pojedynczego profesora lub nawet wydziału uczelni. Niemniej zbiorowe ciała przedstawicielskie środowiska akademickiego, ze swej natury spoglądające na procesy zachodzące w szkolnictwie wyższym z szerszej perspektywy, po okresie dyskusji zaakceptowały proces wdrażania studiów trójstopniowych jako racjonalny sposób poradzenia sobie ze zmienionymi realiami, w jakich ten obszar edukacji funkcjonuje.

Proces wdrażania studiów trójstopniowych jest u nas mocno rozciągnięty w czasie. Obecnie jesteśmy świadkami jego ostatniego etapu – rozpoczął się okres wyrazistego różnicowania poszczególnych etapów studiów oraz ich profilowania. Być może cały proces wdrażania trwał u nas zbyt długo, ale być może też pewne rozwiązania musiały dojrzeć. Bardzo sprzyjało tej zmianie wprowadzenie krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, a kluczową decyzją było powierzenie uczelniom pełnej autonomii programowej, wraz z rozliczalnością na podstawie transparentnych opisów efektów kształcenia. Pozwoli to wykorzystać potężny kapitał intelektualny naszych szkół wyższych do zaadaptowania prowadzonych przez nie studiów do potrzeb studentów oraz rynku pracy, co przyniesie pożytek nam wszystkim, czyli Polsce.

Bibliografia

- Dyrektywa 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z 7 września 2005 r. w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych, Dz.Urz. UE L 255 z 30 września 2005 r., s. 22.
- M. Kirsch, Y. Beernaert, *Short Cycle Higher Education in Europe. Level 5 – the missing link*, Bruksela 2011.
- Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020 – projekt środowiskowy, Warszawa 2009, <http://www.krasp.org.pl/pl/strategia/strategia>.

A. Sursock, H. Smidt, *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*, Bruksela 2010.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz.Urz. UE C 111 z 6 maja 2008 r., s. 1.

http://www.cepes.ro/services/inf_sources/on_line/bologna.pdf.

<http://www.ehea.info/>.

<http://ec.europa.eu/europe2020>.

http://www.oecd-ilibrary.org/sites/reg_glance-2011-en/04/07/index.html?itemId=/content/chapter/reg_glance-2011-29-en.