



dr Jarosław Bubiło

Jarosław Bubilo
**Proces Bolo ski - geneza,
zało enia i realizacja.**

38

CYKL:

WYKŁADY OTWARTE

Wy szej Szkoły Zarz dzania i Administracji w Zamo ciu

Zamo 2008 r.

ISBN 978-83-60790-22-9

Wydawnictwo współfinansowane ze środków Komisji Europejskiej

Wydawcy:



Centrum Badań i Szkoleniowe
Wydział Szkoły Zarządzania i Administracji
w Zamościu



Centrum Informacji Europejskiej „Europa Direct” w Zamościu

Druk: Drukarnia ABACUS, 22-400 Zamość, ul. Namysłowskiego 2, e-mail: biuro@abacus.media.pl

W naszej epoce trzeba na nowo odkryć wartość uczelni i uniwersytetu. Uczelnia bowiem nie tylko odegrała decydującą rolę w zakładaniu pierwszych uniwersytetów, ale była przez wiele stuleci „kulisami” kultury i do dziś stara się pełnić tę funkcję za pośrednictwem uniwersytetów katolickich i poprzez różne formy obecności w wielkim środowisku uniwersyteckim. Uczelnia ceni uniwersytet jako jeden z tych warsztatów pracy, przy których powołanie człowieka do poznania i konstytutywny związek samego człowieczeństwa z prawdą jako celem poznania staje się codzienną rzeczywistością tak wielu profesorów, młodych badaczy i przyszłych studentów.¹

Jan Paweł II,

...szkolnictwo w sobie jest dobrem publicznym, a odpowiedzialność za nie spoczywa na wszystkich”

Deklaracja Bolońska

Ut ager quamvis fertilis sine cultura fructuosus esse non potest, sic sine doctrina animus²

Cyzeron

„research is inseparable from teaching”

Bologna Magna Charta Universitatum

¹ Przemówienie na Konferencji na Generalnej UNESCO, n. 19, w: L'Osservatore Romano, wyd. polskie, n. 6/1980, s. 5.

² Tusculanae disputationes, II, 4.

1. Wprowadzenie

Niewiele jest poglądów tak ugruntowanych i powszechnych jak przekonanie o przydatności wykształcenia. Ponieważ edukacja staje w coraz większym stopniu towarem rynkowym, w świecie, w którym jutrzejsze społeczeństwo informacyjne już dziś musi być społeczeństwem wiedzy, nie może zabraknąć Europy. Dlatego ten proces przemian strukturalnych i instytucjonalnych postępuje w szkolnictwie w całym Europie, a kraje rozwinięte już weszły w okres kształtowania się społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy.³ Edukacja na poziomie wyższym zmienia zatem swój „przestrzeń organizacyjną” z krajowej na europejską⁴, z pojawiającą się mobilnością studentów i pracowników, jednocześnie wzmacniając rolę poszczególnych uczelni, szczególnie tych wybitnych o znaczeniu ponadpaństwowym.

Jednocześnie mimo to powstaje w Europie jednolity, nowoczesny system edukacji, będący swego rodzaju europejską specjalnością⁵, w obrębie poszczególnych krajów europejskich wciąż nie ustają spory o model szkolnictwa wyższego, które jak się okazuje nie są jedynie naszym lokalnym specyfikiem.

³ T. Kowalewski. Zmiany szkolnictwa wyższego w europejskiej przestrzeni edukacyjnej [w:] M. Lisiecki, H. Ponikowski, Współczesne organizacje i regiony w procesie zmian globalnych, Lublin 2004 r., s. 402-406.

⁴ W różnych publikacjach daje się zauważyć brak wyjątkowości terminu edukacja europejska, czego potwierdzeniem jest np. sprawa Gravier przeciwko miastu Liege, w którym Europejski Trybunał Sprawiedliwości miał orzec, po pierwsze, czy edukacyjne kursy odbywane w ramach programu Erasmus stanowią rodzaj „szkolenia zawodowego” w rozumieniu art. 128 Traktatu ustanawiającego Wspólnotę Europejską, a po drugie, czy rodki przewidziane w ramach programu Erasmus wchodzą w zakres uprawnień Rady w świetle art. 128 Traktatu. Na obydwie pytania Trybunał odpowiedział twierdząco (Wyrok Trybunału Case 293/83, Gravier v. City of Liege. 1985 E.C.R.).

⁵ Każdym z krajów europejskich kształtuje system edukacyjny suwerennie, dając jednocześnie do wypracowania wspólnego obszaru edukacyjnego.

2. Formalnoprawna geneza wspólnych działań na rzecz ujednoczenia modelu edukacji europejskiej

U podstaw genezy procesu budowy europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyszedł fakt, iż Europa utraciła swoją pozycję lidera w sferze rozwoju kultury i wiedzy, stopniowo przestając być miejscem atrakcyjnym pod względem dostępu do edukacji oraz jej poziomu. Niestety, nie bez racji, europejskie uniwersytety zaczęły być postrzegane jako organizmy skostniałe i promujące system feudalnego funkcjonowania. Dotychczasowy model europejskiego szkolnictwa wyszedł bowiem modelem tradycyjnym. Europa kształtowała uniwersytety, kierując się głównie powstałym w Niemczech modelem Humboldtowskim⁶, lokując badania w sercu placówki i podporządkowując im nauczanie. Z kolei aktualne trendy zmierzają przede wszystkim ku rozwijaniu mechanizmów konkurencji o środki na badania oraz o kandydatów na studia. Dlatego też, celem wypracowania wspólnego modelu szkolnictwa kilkanaście państw europejskich (m. in. Francja, Wielka Brytania, Włochy) dokonało w latach 1990 - 1995 diagnozy szkolnictwa wyszego. Wykazała ona dynamiczny wzrost wskaźnika scholaryzacji, przy jednoczesnym znaczącym wzroście kosztów kształcenia oraz niskich nakładach finansowych na badania naukowe. Po dokonaniu tej diagnozy uznano, iż należy przeprowadzić niezbędne zmiany, aby warunki kształcenia w szkolnictwie wyszym w Europie stały się atrakcyjniejsze i bardziej konkurencyjne w porównaniu z tymi oferowanymi przez uczelnie w Stanach Zjednoczonych czy na Dalekim Wschodzie. Jak się później okazało, naprzeciw tym problemom miały wyjść przede wszystkim postanowienia z Bolonii.

Już Traktat z Maastricht tworzący Unię Europejską przewidywał w art. 149 i 150 wspieranie przez Unię rozwoju europejskiego w edukacji, popieranie wymiany studentów, zachęcanie do wzajemnego uznawania dyplomów, promowanie współpracy pomiędzy różnymi instytucjami edukacyjnymi, wreszcie popieranie edukacji na odległość. Takie Traktat Amsterdamski i Traktat Nicejski podtrzymały ten stan rzeczy. Z kolei w zakresie prawa wtórnego dy-

⁶ W europejskim szkolnictwie wyszym funkcjonują następujące modele: model Humboldta, model boloński oraz model paryski. Podstawą Humboldtowskiej formy uniwersytetu było łączenie badań naukowych z nauczaniem.

rektywy związane z edukacją były naprawd nieliczne. Wskazano na choćby tzw. dyrektywę horyzontalną, która dotyczyła jednak wyłącznie kwalifikacji zawodowych.

W dniu 18 września 1988 r. z okazji dziesięćsetlecia Uniwersytetu Bolońskiego zebrani rektorzy Europy Zachodniej podpisali Wielką Kartę Uniwersytetu (Magna Charta Universitatum), w której zdefiniowane zostały fundamentalne zasady uniwersytetu, w tym przede wszystkim jego autonomia. W dziesięć lat później, w dniu 25 maja 1998 roku ministrowie edukacji Francji, Niemiec, Włoch i Wielkiej Brytanii podpisali w Paryżu The Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of European Higher Education czyli tzw. „Deklarację Sorbońską”. Podkreślała ona centralną rolę uniwersytetów w rozwoju europejskiego wymiaru kulturalnego oraz znaczenie stworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego jako kluczowego kierunku służącego promowaniu mobilności obywateli, możliwości zatrudniania oraz ogólnego rozwoju kontynentu. Jednocześnie Deklaracja Sorbońska miała zmobilizować właściwe narodowe instytucje do zmiany systemów edukacyjnych w taki sposób, aby mogły sprostać wymaganiom rynków ekonomicznych i finansowych, które powstały wskutek zjednoczenia się części Europy. Istniejące różnice w systemach edukacji, a tym samym różnice w kwalifikacjach, uniemożliwiały bowiem swobodne przemieszczanie się oraz zatrudnianie obywateli, a także zmniejszały szansę Europy w światowym współzawodnictwie.

Z kolei w dniu 19 czerwca 1999 r. ministrowie edukacji (w tym przez ministra W. Winkler reprezentujący również polski) jako reprezentanci dwudziestu dziesięciu krajów europejskich⁷, podpisali w Bolonii, siedzibie najstarszego uniwersytetu Europy deklarację, mającą charakter listu intencyjnego i wielostronnego zobowiązania do harmonizacji systemów edukacji w swoich krajach.⁸ Było to nie tylko naturalną konsekwencją dziesięćsetletniej tradycji współpra-

⁷ Sygnatariuszami Deklaracji Bolońskiej w pierwotnej wersji były wszystkie ówczesne państwa Unii Europejskiej oraz kraje kandydujące. Zatem już od początku swego istnienia europejska przestrzeń edukacyjna jawi się jako twór szerszy niż Unia Europejska. W tym zakresie data wejścia naszego kraju do Unii nie jest zatem adekwatna, choć bez wątpienia nie jest datą pozbawioną znaczenia.

* Podpisanie Deklaracji Bolońskiej nastąpiło w dzień po spotkaniu akademickim w Bolonii (Bologna Academic Day).

cy uniwersytetów Europy, ale także dążeniem do przywrócenia Europie właściwego miejsca na światowej mapie edukacji.⁹

Z punktu widzenia interesów Unii Europejskiej Proces Boloński pozostaje również komplementarny do innego przedsięwzięcia unijnego, a mianowicie do Strategii Lizbońskiej (Lisbon Strategy - LS) zawartej w dokumencie podpisanym w marcu 2000 r. Stwierdza się w nim, że do 2010 roku Europa ma zostać najbardziej dynamiczną i konkurencyjną w skali globalnej gospodarką opartą na wiedzy. Zakłada utworzenie Europejskiej Przestrzeni Badań Naukowych (European Research Area - ERA) w zakresie szkolnictwa wyższego, wzrost nakładów finansowych na badania naukowe w poszczególnych krajach oraz utworzenie wspólnych europejskich konsorcjów naukowo-badawczych.

Trzy powyższe inicjatywy wyznaczają kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego w krajach Unii, a także uczelnie pragnących wkroczyć na europejski rynek usług edukacyjnych, jako główne elementy zmian mających doprowadzić do powstania Europy Wiedzy (Europe of Knowledge)¹⁰. Pojęcie to wpisuje się w strategię lizbońską, która dynamizuje działania w sferze transferu wiedzy do gospodarki, zakłada pobudzenie współpracy w zakresie przysposobienia do zawodu i poprawy jakości nauczania pod kątem potrzeb rynku pracy.¹¹

Jak wynika z powyższego geneza Procesu Bolońskiego została osadzona w pewnym kontekście politycznym. Idea procesu bolońskiego jako element szeroko rozumianego Procesu Lizbońskiego, została bowiem nierozdzielnie związana z ideą samej Unii Europejskiej, której celem jest m.in. stworzenie bardziej kompletnej i poszerzonej Europy poprzez wzmocnienie jej wymiaru intelektualnego, kulturalnego, społecznego, naukowego i technologicznego.¹²

⁹ A. Kiańkowski, B. Macukow, „Deklaracja Bolońska - i co dalej?”, Miesięcznik Politechniki Warszawskiej, nr 6/2002 (wklejka).

¹⁰ E. Chmielecka, Proces Boloński: komentarze, [w:] Poza barierę czasu i przestrzeni, WSiLiZ, red. A. Rozmus, Rzeszów 2007, s. 13-27.

¹¹ Unijny Siódmy Program Ramowy badań naukowych akcentuje modernizację uniwersytetów, a Program Konkurencyjności i Innowacyjności kładzie nacisk na szybkie wdrażanie wyników badań naukowych przez przemysł.

¹² Edukacja w Unii Europejskiej, red. K. A. Wojtaszczyk, Pułtusk 2003 r., Edukacja wobec Unii Europejskiej, red. J. Kojkoł, P. J. Przybysz, Gdynie 2004 r.

Natomiast u ródła tych wszystkich poczyna usytuowano europejskie uniwersytety jako miejsce tworzenia si i promocji wiedzy, na której to miała zosta oparta europejska gospodarka.

3. Zało enia Deklaracji Bolo skiej

Pomimo, i Deklaracja Bolo ska uchodzi obecnie za dokument powszechnie znany, warto przypomnie jej najwa niejsze postulaty. Dotyczyły one: wprowadzania przejrzystych i porównywalnych systemów stopni (tytułów zawodowych) tak e poprzez wprowadzenie przez ka de z pa stw członkowskich dokumentu o nazwie suplement do dyplomu uko czenia studiów, przyj cia systemu kształcenia opartego na dwóch poziomach kształcenia, powszechnego stosowania we wszystkich o rodkach kształcenia wy szego systemu punktów kredytowych w postaci wprowadzonego pilota owo w 1989 r. Europejskiego Systemu Transferu Punktów Kredytowych (ECTS - European Credit Transfer System), promocji mobilno ci studentów, nauczycieli akademickich, naukowców oraz personelu administracyjnego, promocji współpracy europejskiej w zakresie zwi kszenia poziomu jako ci szkolnictwa wy szego oraz promocji europejskiego wymiaru szkolnictwa wy szego, szczególnie w zakresie rozwoju zawodowego, a ponadto zintegrowanych programów nauczania, szkolenia i bada . Jednak e zasadniczym i ostatecznym celem Deklaracji Bolo skiej i Procesu Bolo skiego jako procesu realizacji postanowie zapisanych w Deklaracji, było i nadal pozostaje utworzenie do 2010 r. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wy szego (European Higher Education Area - EHEA), atrakcyjnego jako miejsce kształcenia, miejsce pracy, a tak e konkurencyjnego dla o rodków kształcenia z innych kontynentów. Cel ten ma zosta osi gni ty nie w wyniku standaryzacji, czyli ujednociania poszczególnych systemów, ale poprzez stworzenie zasad współdziałania systemów krajowych w taki sposób, aby mo liwa stała si ich współpraca.¹³ Albowiem podstawow zasad Procesu Bolo skiego pozostaje poszanowanie zró nicowania systemów, instytucji i pro-

¹³ Do niedawna na okre lenie Procesu Bolo skiego u ywano sformułowania „harmonizacja systemów”. Obecnie uwa a si to okre lenie za nazbyt daleko id ce i mówi si jedynie o „przejrzysto ci systemów”.

gramów edukacyjnych szkolnictwa wy szego jako ródła konkurencyjno ci europejskich uczelni.¹⁴

Powy sze przesłanki stały u ródle Deklaracji Bolo skiej, która miała wprowadzi w ycie ide Europejskiej Przestrzeni Edukacyjnej. Warto zwróci szczególn uwa g na okre lone postulaty Deklaracji Bolo skiej m.in. przyj cie systemu opartego na dwóch poziomach kształcenia, prowadz cych do uzyskania stopni bachelor i master¹⁵, w naszym kraju okre lanych: licencjackim/in ynierskim i magisterskim; z tym, e dost p do drugiego cyklu studiów wymagał pomy lnego uko czenia pierwszego, trwaj cego minimum trzy lata, a tytuł zawodowy przyznany ju po pierwszym cyklu miał by uznawany na europejskim rynku pracy jako odpowiedni poziom kwalifikacji (na poziomie wy szym). Zalecano przy tym, aby wszystkie kraje opracowały porównywalne systemy opisu kwalifikacji absolwentów poprzez nakład pracy, wyniki kształcenia, kompetencje, poziom i profil, za stopnie pierwszego i drugiego cyklu powinny si wewn trznie ró ni kierunkami dla lepszego zaspokojenia indywidualnych potrzeb. Stopie bachelor powinien umo liwia , w rozumieniu Konwencji Lizbo skiej o Uznawalno ci, podj cie kształcenia w drugim cyklu, za stopie master winien umo liwia podj cie studiów doktoranckich (rozumianych jako trzeci cykl kształcenia prowadz cy do stopnia doktora). Celem tego systemu miało by uelastycznienie studiów, umo liwiaj ce podj cie pracy ju po uko czeniu pierwszego cyklu kształcenia i powrót do uczelni w pó niejszym terminie, aby kontynuowa studia w drugim cyklu. Za pomoc takiego systemu miał zosta zwi kszone dost p do kształcenia wy szego, dla osób które chc uko czy tylko pierwszy cykl, a tak e mobilno studentów mi dzy uczelniami oraz kierunkami. Student po uko czeniu cyklu pierwszego na danym kierunku studiów miał by mo liwo podj cia studiów stopnia drugiego w innej uczelni i na innym kierunku. Wyj tek miał by pocz tkowo stanowi studia na kierunku: psychologia, prawo oraz medycyna, gdzie pozostawało si przy „starym” systemie studiów magisterskich. Taki był cel

¹⁴ Jak podkre lono w tre ci Deklaracji jej zało enia „bior w pełni pod uwag ró norodno kultur, j zyków, krajowych systemów szkolnictwa oraz autonomi uniwersytetów” i zakładaj wspóprac w zakresie koordynacji polityk dotycz cych szkolnictwa wy szego.

¹⁵ Terminy w u yciu europejskim, niezale ne od kraju, oznaczaj ce uko czenie odpowiedniego cyklu.

pierwotny określony w Deklaracji Bolońskiej, który to poszerzony został o cel zawarty w tzw. Komunikacie Berlińskim. Chodziło mianowicie o włączenie studiów doktoranckich, jako trzeciego stopnia kształcenia.¹⁶

Równie interesującym rozwinięciem było wprowadzenie systemu punktów ECTS, który powstał jako powszechnie stosowane narzędzie umożliwiający „przeniesienie” wyników nauczania pomiędzy uczelniami dla potrzeb międzynarodowej wymiany studentów programu Erasmus, utworzonego przez Wspólnotę Europejską. Wprowadzenie tego systemu miało uelastyczyć system studiów i ułatwić studentowi projektowanie indywidualnej ścieżki kształcenia. ECTS ewoluował wraz z kolejnymi Komunikatami, przez co obecnie jego zastosowanie jest znacznie szersze, stanowi on bowiem sposób oceny postępów studenta w zdobywaniu wiedzy.¹⁷ Nadmieniamy, iż na konferencji w Zurychu w 2002 r. zmieniono ideę systemu, który przemianowano na Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów (European Credit Transfer and Accumulation System)¹⁸. Uznano mianowicie, iż zbieranie punktów przyporządkowanych wszystkim przedmiotom występującym w planie studiów, które podlegają ocenie, powinno nastąpić nie tylko podczas studiów pierwszego i drugiego stopnia, ale także podczas studiów doktoranckich, podyplomowych oraz różnego rodzaju form kształcenia ustawicznego.¹⁹ W ten sposób stworzono system umożliwiający gromadzenie punktów przez całe życie.

Rozwój mobilności studentów oraz pracowników akademickich wyszczególniono w Deklaracji Bolońskiej jako kolejny istotny cel. Mobilność miała być kluczem do poznawania krajów członkow-

¹⁶ Studia doktoranckie to obecnie esencja kształcenia akademickiego; na tym etapie spotyka się najpełniej nauka i dydaktyka, na tym poziomie sprawdza się najlepiej Humboldtowska zasada wspomagania nauczania przez badania i odwrotnie. W polskim systemie jest to te miejsce gdzie różnorodność kierunków kształcenia spotyka się z podziałem na dziedziny i dyscypliny nauki.

¹⁷ System transferu i rozliczania osiągnięć studenta oparty na standardzie ECTS stosowany jest obecnie w większości uczelni europejskich nie tylko z racji udziału uczelni w programie Erasmus, ale przede wszystkim jako system akumulacji osiągnięć studenta w różnych okresach jego kształcenia w kraju czy zagranicą.

¹⁸ Pozostaje jednak przy dotychczasowym akronimie tj. ECTS.

¹⁹ Punkty takie mogą być zdobywane również poza szkolnictwem wyższym np. podczas staży przemysłowych.

skich Unii Europejskiej pod wzgl dem kulturowym, społecznym i gospodarczym, poprzez odbycie cz ci studiów w uczelni partnerskiej za granic .²⁰ Szczególn uwag zwrócono na nauk j zyków obcych, pokre lono bowiem, i Europejczyk w nowym bolo skim systemie powinien zna co najmniej dwa europejskie j zyki obce oprócz swojego j zyka ojczystego.

Kolejnym celem było zapewnienie wysokiej jako ci kształce- nia, z uwagi na fakt, i miała ona stanowi istot europejskiego systemu edukacyjnego. Jednym z głównych atutów Europy Wiedzy miała by bowiem wysoka jako kształcenia, przy czym, zgodnie z zasad autonomii instytucjonalnej, odpowiedzialno za zapew- nienie odpowiedniej jako ci kształcenia spoczywa miała przede wszystkim na poszczególnych uczelniach, w ramach systemu za- pewnienia jako ci kształcenia funkcjonuj cego w danym kraju.²¹ Najistotniejszym aspektem była tutaj zmiana podej cia do procesu dydaktycznego: z takiego, w którego centrum pozostaje nauczyciel akademicki, na takie, w centrum którego znajduje si student. Do- t d programy kształcenia były opisane liczb godzin kontaktowych, liczb godzin zaj przewidzianych w programie. Deklaracja Bolo ska wprowadziła rozliczanie studenta na podstawie zgromadzo- nych punktów ECTS, okre laj cych nakład czasu pracy studenta na zaliczenie wymaga okre lonych dla poszczególne komponen- ty programu studiów. Jak wynika z powy szego Proces Bolo ski zakłada przyj cie rozwi za wymagaj cych od nas przewarto cio- wania, spojrzenia na proces kształcenia przez pryzmat potrzeb i mo liwo ci studenta. Te efekty mo na osi gn ró nymi drogami, ró nymi metodami. Proces Bolo ski nie ogranicza wyboru metod i technik nauczania, wskazuje natomiast na potrzeb poszerzenia ich repertuaru o metody i techniki kształcenia otwartego i zdalnego z wykorzystaniem nowych technologii informacyjnych i komu- nikacyjnych. W szczególno ci podkre lany jest równy status zaj prowadzonych metodami konwencjonalnymi i z wykorzystaniem e-kształcenia. Jednak e elastyczne kształtowanie indywidualnych cie ek kształcenia, mobilno pozioma i pionowa nie została za-

²⁰ Aktualnie w znacznej mierze jest to skutkiem realizacji programów wspólnotowych, z któ- rych najbardziej rozpowszechnionym pozostaje Program Erasmus.

²¹ W Polsce kroki w tym kierunku podj to m. in. ju w 2001 r. kiedy to powstała Pa stwowa Komisja Akredytacyjna.

dekretowana w Deklaracji Bolonjskiej jako absolutna dowolność kształcenia. Uczelnia zawsze może określić warunki wstępu na studia, dając odpowiedniej liczby punktów ECTS, czy te wylegitymowania się zdobyciem zestawu pewnych niezbędnych kompetencji, odnotowanych w suplemencie do dyplomu.

Jednocześnie zwrócono uwagę na promocję kształcenia ustawicznego obejmującego studia wieczorowe, zaoczne, podyplomowe, kursy specjalistyczne oraz doskonalące również w formie kształcenia na odległość. Takie kształcenia zawierała idea kształcenia przez całe życie (tzw. LLL - Life Long Learning), zgodnie z którą edukacja jest procesem, który trwając całe życie pozostaje niezbędny dla budowania społeczeństwa wiedzy, a każdy Europejczyk powinien permanentnie doskonalić swoje umiejętności. Podkreślić należy nie tylko kontekst społeczny, ale także praktyczny kształcenia ustawicznego, jako sposobu dopasowywania się obywateli do nieustannie się zmieniających wymagań rynku pracy.

Podkreślono również znaczenie suplementu do dyplomu ukończenia studiów, którego model został opracowany przez Komisję Europejską, Radę Europy oraz UNESCO/CEPES.²² Założeniem było, aby suplement wydawany absolwentowi w jednym z pięciu podstawowych języków europejskich stanowił poszerzenie informacji zawartych w dyplomie ukończenia studiów poprzez wskazanie charakteru uzyskanych kwalifikacji (profil akademicki, profil zawodowy) oraz efektu kształcenia (zakres wiedzy i umiejętności). Zamierzano w ten sposób ułatwić obiektywną i pełną ocenę kwalifikacji absolwentów przez ich przyszłych pracodawców na europejskim rynku pracy oraz przebieg kształcenia zarówno w kraju, jak i zagranicą.²³

W tekście Deklaracji poruszono także kwestię prowadzenia jak najszerszych akcji promocyjnych atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, w obrębie którego uczelnie europejskie powinny współpracować nie tylko między sobą na jednym kontynencie, aby nie dopuścić do odpływu studentów, kadr akademickich oraz naukowców, ale przede wszystkim dążyć do jej

²² Struktura suplementu do dyplomu jest regulowana w każdym kraju odpowiednim aktem prawnym.

²³ Aktualnie w niektórych krajach Suplement do Dyplomu na mocy regulacji ustawowych wydawany jest automatycznie, z kolei w innych na życzenie studenta

na rynki edukacyjne na innych kontynentach poprzez pozyskanie wikszej liczby studentów oraz wysoko wykwalifikowanych wykładowców i naukowców m. in. za pomoc dodatkowych programów nauczania i kursów o tematyce europejskiej, powiazanych z powszechnym udostępnianiem (przez uczelnie) ich dorobku naukowego i kulturalnego.

4. Etapy wdrażania Procesu Bolonskiego - Praga, Berlin, Bergen, Londyn

W kolejnych latach do grona sygnatariuszy Deklaracji przystępowały kolejne państwa, aczkolwiek praktyka realizacji założeń Procesu Bolonskiego zmieniała akcenty jego poszczególnych elementów składowych.²⁴ Ponieważ stan realizacji założeń Deklaracji Bolonskiej omawiany jest na konferencjach ministrów edukacji odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, które odbywają się co dwa lata i koordynacji publikacji dokumentu w formie deklaracji lub komunikatu podsumowującego dotychczasowe osiągnięcia oraz wyznaczającego dalsze priorytety, ze szczególną mocą uwidaczniało się to w kolejnych wspólnych komunikatach (Praga - 2001, Berlin - 2003, Bergen - 2005, Londyn - 2007). Na wspomnianych konferencjach mierzonych wyżej wymienione kwestie uzupełniano o sprawy, które nie znalazły się - w formie bezpośrednio - w tekście samej Deklaracji.

Pierwsza Konferencja Ministrów Edukacji krajów sygnatariuszy Deklaracji Bolonskiej, odbyła się w Pradze w dniach 18-19 maja 2001 r. i zakończyła wydaniem Komunikatu Praskiego. Dokument ten podtrzymał ogólne kierunki działań związane z utworzeniem Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego dołączając nowe elementy m. in. w postaci: promocji kształcenia przez całe życie (lifelong learning), podkreślenia znaczenia współpracy z instytucjami szkolnictwa wyższego oraz studentami, potrzeby promocji atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego poza Europę celem poszukiwania kandydatów na studia spoza Europy z uwzględnieniem własnych kandydatów, udostępnienia

²⁴ A. Krańkowski, „Bolonia, Praga, Berlin... dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?”, Miesięcznik Politechniki Warszawskiej, nr 12/2003 (wkładka).

studiowania osobom niepełnosprawnym. Szczególny nacisk położono na dalszy rozwój systemu kształcenia ustawicznego, który powinien być jednym z zasadniczych elementów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Ponadto zwrócono uwagę na konieczność kształcenia ustawicznego na poziomie wyższym obejmującym najcięższe studia zaoczne i wieczorowe, studia podyplomowe i kursy specjalistyczne, jako integralnej części działań uczelni. Podczas kolejnej konferencji Ministrów w Berlinie w dniach 18-19 września 2003 r. wskazano na potrzebę wzmocnienia współpracy w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i Europejskiej Przestrzeni Badawczej w procesie tworzenia Europy Wiedzy m.in. poprzez podkreślenie znaczenia badań jako integralnej części szkolnictwa wyższego oraz wdrażanie kształcenia interdyscyplinarnego (makrokierunki). Podkreślono również konieczność rozszerzenia dwustopniowej struktury kształcenia akademickiego o studia III stopnia - studia doktoranckie. W dniach 19-20 maja 2005 r. kolejna Konferencja Ministrów Edukacji krajów uczestniczących w Procesie Bolonskim, odbyła się w Bergen na której ministrowie przyjęli dwa dokumenty stanowiące podstawę do kształtowania krajowych systemów szkolnictwa wyższego w postaci: opracowanych przez ENQA „Standardów i wskazówek dot. zapewnienia jakości kształcenia” (Standards and Guidelines for Quality Assurance) oraz przygotowanej przez specjalną grupę roboczą „Ramowej struktury kwalifikacji i umiejętności absolwentów w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego” (Qualification Framework for EHEA). W komunikacie z Bergen wskazano również priorytety rozwoju procesu na kolejne lata tj.: podkreślono potrzebę rozwoju studiów doktoranckich w powiązaniu ze sferą badań oraz uwzględnienia wymiaru społecznego Procesu Bolonskiego tj. zapewnienia dostępu do studiów studentom z grup o niższym statusie społecznym. Z kolei na ostatniej konferencji ministrów w Londynie w dniach 17-18 maja 2007 r. zwrócono uwagę na konieczność uwzględnienia problematyki zatrudnienia²⁵ absolwentów szkół wyższych tj. lepszego dostosowania systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy, potrzeb zbierania danych w zakresie mobilności i wymiaru społecznego, przyjęcie zasad prowadzenia europejskiego rejestru

²⁵ Z angielskiego „employability.”

instytucji akredytacyjnych, a także przyjęto strategię „Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego w rodowisku globalnym”.

Zgodnie z treścią komunikatu konferencji Ministrów w Berlinie w okresie pomiędzy konferencjami ministrów Proces Boloński jest koordynowany przez Grupę Kontynuacji²⁶ (BFUG - Bologna Follow - Up Group), w skład której wchodzi przedstawiciele wszystkich krajów członkowskich Procesu Bolońskiego, Komisji Europejskiej oraz Rady Europy, EUA, EURASHE, ESIB i UNESCO/CEPES jako członków konsultacyjnych. Nad przebiegiem prac pomiędzy spotkaniami grupy Bologna Follow-up czuwa Biuro. Dodatkowo prac Grupy Kontynuacji oraz Biura wspiera Sekretariat, pełniący rolę punktu informacyjnego i kontaktowego, udostępniony przez państwo, będące gospodarzem kolejnej konferencji ministerialnej. Działania podejmowane przez Grupę Kontynuacji powinny być konsultowane m. in. z następującymi organizacjami: European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) tj. organizacją reprezentującą szkoły wyższe nie mające statusu uczelni akademickich, National Unions of Students in Europe (ESIB) tj. porozumieniem organizacji studenckich działających w poszczególnych krajach europejskich, European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) tj. stowarzyszeniem skupiającym działające w poszczególnych krajach europejskich agencje zajmujące się zapewnieniem jakości kształcenia (m. in. komisje akredytacyjne), Education International Pan-European Structure (EI) tj. organizacją reprezentującą pracowników zatrudnionych w sektorze edukacji i szkolnictwa wyższego, Union of Industrial and Employers Confederations of Europe (UNICE) tj. organizacją reprezentującą pracodawców.²⁷ Na poziomie europejskim, z inicjatywy i przy finansowym wsparciu Komisji Europejskiej realizowane są również liczne programy współpracy międzynarodowej, projekty pilotażowe oraz organizowane są spotkania informacyjno-konsultacyjne.²⁸ Jednocześnie nie wdając się w szczegóły uczestniczących w Procesie Bolońskim koordynacja przebiegu procesu pozostaje w rękach właściwego ministra, którego zadaniem jest m. in. inicjowanie odpowiednich zmian

²⁶ W polskiej literaturze określano ją jako Grupę Wdrożeń.

²⁷ Trzy ostatnie organizacje zostały dołączone do grona konsultantów Procesu Bolońskiego w 2005 r. w wyniku decyzji ministrów zgromadzonych w Bergen.

²⁸ Wiele z tych spotkań odbywa się pod patronatem EUA (European University Association), organizacji zrzeszającej uczelnie akademickie

legislacyjnych, prowadzenie kampanii informacyjno - promocyjnej oraz wprowadzanie mechanizmów stymulujących aktywność postaw środowiska akademickiego wobec idei tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Istotną rolę, szczególnie w kontaktach zagranicznych, spełnia podległy ministrowi krajowy koordynator procesu bolońskiego (Bologna contact person) uczestniczący m.in. w posiedzeniach Bologna Follow - Up Group. Warto zauważyć, iż w wielu krajach²⁹ istnieją formalne lub nieformalne grupy kontynuacji (national follow - up group) będące odpowiednikami Grupy Kontynuacji działającej na forum europejskim.³⁰ Ponadto z inicjatywy i przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej w każdym z krajów uczestniczących w Procesie Bolońskim powołany został zespół promotorów Procesu Bolońskiego (Bologna Promoters), których zadaniem jest przede wszystkim przekazywanie wiedzy o Procesie Bolońskim i jego poszczególnych aspektach oraz udzielanie konsultacji w tym zakresie członkom społeczności akademickiej. Istotne dla przebiegu Procesu Bolońskiego wydarzenia odbywają się jednak nie tylko na forum europejskim, mianowicie spotkania dyskusyjne i inne działania koordynujące mają również miejsce na poziomie regionów, pomiędzy którymi szczególnie współpracują ze sobą kraje skandynawskie, a także kraje niemieckojęzyczne.

5. Rola uniwersytetu trzeciej generacji w wietle europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego

Europa potrzebuje dobrze działających i rozwijających się intelektualnie uczelni, które pracowałyby na rzecz umacniania społeczeństwa wiedzy.³¹ Należy jednak zanegować postrzeganie Procesu Bolońskiego jako wielkiej unijnej strategii mającej na celu dopro-

²⁹ Przykładowo w Austrii, Danii, Irlandii, Hiszpanii i Szwecji.

³⁰ W Polsce w październiku 2004 r. decyzją Ministra Edukacji Narodowej i Sportu powołana została Rada ds. Procesu Bolońskiego jako ciało opiniotwórcze i doradcze, wspomagające działania Ministra w sprawach związanych z Procesem Bolońskim.

³¹ Jak wynika z opublikowanego wiosną 2003 r. Raportu Komisji Europejskiej „The Role of Universities in the Europe of Knowledge” mamy w Europie około trzydziestu pięćdziesięciu uczelni i około trzynastu milionów studentów, a więc liczbowo potencjał porównywalny nawet ze Stanami Zjednoczonymi.

wadzenia europejskich akademii do możliwości konkurencji z gigantem amerykańskim czy też krajami Dalekiego Wschodu. Stawianie za główny cel Procesu Bolońskiego konkurencji z uczelniami w Stanach Zjednoczonych jest bowiem nieporozumieniem, choćby z tego względu, i nie można na budowę wspólnoty europejskiej na tak w tej podstawie. Poza tym zarówno systemy edukacji czy też poziom rozwoju gospodarek różni się tutaj znacznie i Europa praktycznie nie ma szans na zrealizowanie ambitnych amerykańskich marzeń o wygraniu wyścigu ze Stanami Zjednoczonymi do 2010 roku (zapowiadał to już m.in. raport Sapira opublikowany przez Komisję Europejską w 2003 r.).³² Warto jednak wspomnieć o wzorcach, które dotyczą europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego za poprzednictwem jego największego konkurenta.³¹ Mianowicie siłą amerykańskich uczelni jest bez wątpienia sprawne zarządzanie. Stany Zjednoczone odeszły od modelu samorządu akademickiego, który przez wiele lat sprawdzał się na elitarnych uczelniach w Europie. Jednak od dzisiaj przywrócić „masowym” kształceniu stał się anachroniczny. Optymalnym wzorem może być tutaj amerykański uniwersytet stanowy, którym kieruje rada powiernicza złożona z osób zaufania publicznego, ludzi sukcesu, liderów lokalnych, a bezpośredni zarząd sprawuje wyłaniany w konkursie prezydent. Zajmuje się on finansami, zatrudnieniem, promocją, relacjami z otoczeniem, umowami z przemysłem itp. Oznacza to, iż zarządzanie uczelni pozostaje w rękach profesjonalnych managerów, natomiast strona akademicka, a więc programowa, pozostaje w gestii senatu oraz rektora, który został tutaj sprowadzony do roli głowy ciała akademickiego i organizatora spraw dydaktycznych. Nie jest przypadkiem, że wzorem uczelni amerykańskich również w szkołach europejskich odchodzi od dotychczasowego modelu zarządzania. Nawet w konserwatywnych Niemczech uczelniami zaczynają kierować profesjonaliści menedżerowie wyłaniany na drodze konkursu. Jednocześnie długofalowe kierunki rozwoju uczel-

³² Jeżeli Unia nie podejmie natychmiast bardziej zdecydowanych reform, założenia jednolitej i kompleksowej strategii Single Comprehensive Strategy for Education and Training (zwanej w skrócie „kształcenie i szkolenie 2010”) okażą się nadmiernie ambitne i raczej mało realistyczne.

³³ Niekiedy postuluje się nawet powołanie niezależnej Europejskiej Agencji Nauki i Badań (European Agency for Science and Research) zorganizowanej na wzór amerykańskiej Krajowej Fundacji Nauki (National Science Foundation).

ni, w tym decyzje o powstawaniu czy likwidacji kierunków badań i kształcenia, podejmują rady patronackie złożone z osób bezpośrednio w uczelni niezatrudnionych.

Powstaje zatem pytanie czy jedynym rozwiązaniem jest wprowadzenie w skali europejskiej podobnego do amerykańskiego systemu zarządzania nauką i szkolnictwem wyższym, który polega przede wszystkim na wyraźnym rozdzieleniu funkcji naukowych od administracyjnych? Zatem czy uczelniami i instytutami powinni kierować zawodowi menedżerowie, którzy co istotne nie zawiadują bezpośrednio badaniami, ale stwarzają jedynie systemowe i finansowe warunki dla ich rozwoju.

Większość specjalistów z różnych europejskich gremiów skłania się ku zbliżonemu, otwartemu na przyszłość sposobowi myślenia o roli szkół wyższych. Obok unowocześnienia modelu kształcenia i sposobu prowadzenia badań naukowych dostrzegają w nich bowiem instrument rozwoju gospodarki opartej na wiedzy i realizacji strategii lizbońskiej. Bliższa jest im idea „uniwersytetów przedsiębiorczych”, świadczących usługi edukacyjne, ale jednocześnie mocno związanych z otoczeniem, zwłaszcza gospodarczym, wtopionych w społeczno lokalną oraz szybko reagujących na zmieniającą się potrzebę rynku.^{34*} Należy wypełnić luk innowacyjnych dzieł dzisiejszej Europy od „społeczeństwa opartego na wiedzy” poprzez znaczne zwiększenie inwestycji sektora prywatnego w kształcenie wyższe (obecnie pięciokrotnie mniej niż w Stanach Zjednoczonych oraz trzykrotnie mniej niż w Japonii)³⁵, wzmocnienie związków pomiędzy nauką a przemysłem, systematyczne wprowadzanie ulg podatkowych zachęcających sektor prywatny do inwestycji w badania, a jednocześnie zwiększenie nakładów krajowych na badania oraz kształcenie podyplomowe, przy czym należałoby koncentrować posiadane środki na reformach i nakładach na obszarach najmniej rozwiniętych dla całego kraju. Podejrzewa jednak należy, iż przesunięcie się ciężaru finansowania badań z państwa na sektor prywatny nie pozostanie bez wpływu na kształt samych uni-

³⁴ E. Chmielecka, Rola uniwersytetu w Europie wiedzy [w:] Wzrost gospodarczy i rozwój społeczny jako paradygmaty współczesności, red. J. Osiński, Oficyna Wydawnicza SGH 2003 r., 539-554.

³⁵ W dzisiejszym świecie przemysł finansuje około 80% prac badawczo - rozwojowych, reszta finansowana jest z budżetu państwa. Przykładowo w Polsce te relacje pozostają odwrócone.

wersytetów. Wyrazem tego stanie się odchodzenie od tradycyjnej koncepcji pojmowania uniwersytetu na rzecz uniwersytetu trzeciej generacji tj. zorientowanego na potrzeby gospodarki. Może to prowadzić do wielu potencjalnych zagrożeń m. in. w postaci pojawienia się komercjalizacji jako trzeciego celu działalności szkół wyższych, poza dydaktyką i badaniami naukowymi. Oto edukacja na naszych oczach staje się towarem rynkowym lub nawet w coraz większym stopniu klasycznym działaniem usługowym, z kolei uczelnia staje się przedsięwzięciem, w którym powstaje nowa wiedza i innowacje wszelkiego typu stanowiące jednocześnie nie sprzedawalny produkt. Zatem jako tych specyficznych usług staje się jedną z najbardziej podstawowych rzeczy w procesie edukacji; albowiem, jak zawsze w usługach, najwyższe jest zadowolenie klienta.^{36*}

6. Dynamika realizacji Procesu Bolońskiego w Polsce

Od dnia przystąpienia naszego kraju do Unii Europejskiej polskie uczelnie muszą się liczyć ze wzrostem konkurencji na rynku szkolnictwa wyższego w Polsce. Mamy bowiem do czynienia ze stale postępującą konkurencją pomiędzy uczelniami krajowymi i należy się spodziewać eliminacji z tego rynku niektórych z nich. Ważne jest, aby konkurencja zmierzała w kierunku eliminowania podmiotów naj słabszych, z najgorszymi ofertami, a nie uczelnie dobrych, oferujących ambitne i wymagające programy. Dla tej właśnie tendencji z całą pewnością sprzyjałoby wymóg stałego porównywania się z konkurentami międzynarodowymi i dorównywania ich standardom pozwalającym utrzymać się na rynku. Swoją bezpodstawną wkład w realizację Procesu Bolońskiego w Polsce wnoszą wiele organizacji i instytucji działających w obszarze polskiego szkolnictwa wyższego m. in. Ministerstwo Edukacji i Nauki, które koordynuje realizację Procesu Bolońskiego na po-

³⁶ Nabiera to szczególnego znaczenia w kontekście światowej Organizacji Handlu (WTO) do włączenia szkolnictwa wyższego w sektor usług (zgodnie z układem GATS), co stanowi bezpodstawną skutkiem faktu, iż edukacja staje się w coraz większym stopniu klasycznym działaniem usługowym. Aktualnie światowy rynek usług edukacyjnych szacuje się na ponad 2 biliony euro.

ziomie krajowym, dostosowuje krajowe akty prawne dotyczące szkolnictwa wyższego do postanowień przyjętych na spotkaniach ministrów oraz kieruje akcją informacyjną, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Konferencja Rektorów Zawodowych Szkół Polskich, Parlament Studentów RP, Państwowa Komisja Akredytacyjna, Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, Biuro Uznania i Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej.³⁷ Ponadto już na poziomie uczelni stosowane są również rozwiązania w zakresie organizacji działań związanych z wdrażaniem Procesu Bolońskiego. W większości uczelni istnieje wyznaczony przez władze uczelni podmiot odpowiedzialny za koordynację tego procesu. W przypadku uniwersytetów jest to w większości przypadków specjalnie umocowany pełnomocnik, a niekiedy komisja rektorska lub nawet właściwy prorektor. Choć Polska stara się wywiązywać jak najlepiej z wymogów narzuconych tempem wprowadzania Procesu Bolońskiego, niezbędnym jest zintensyfikowanie działań legislacyjnych stwarzających niezbędne warunki prawne i finansowe do umiędzynarodowienia nauki w Polsce celem rozwijania w naszym kraju europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego. Chodzi głównie o spowodowanie, aby modernizacja polskiego szkolnictwa wyższego uznała za priorytetową inwestycję w przyszłości Polski.

Pozornie zapewnia to osiągnięty przez Polskę wysoki wskaźnik scholaryzacji oraz ogromne zwiększenie dostępu do studiów wyższych, głównie dzięki powstaniu potężnego sektora uczelni niepublicznych. Niestety w Polsce nadal dominuje uznanie Procesu Bolońskiego wyłącznie za narzędzie administracyjne. Potwierdza to m.in. opublikowany w sierpniu 2007 r. raport Międzynarodowej Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) na temat stanu szkolnictwa wyższego w Polsce. Autorzy raportu zarzucają Polsce, że jej system szkolnictwa wyższego jest „nazbyt akademicki”, co oznacza, że nie może w pełni reagować na zróżnicowane potrzeby dzisiejszej gospodarki i społeczeństwa. „Akademicko” widzi się w raporcie ze zorientowaniem „do wewnątrz”, zapatrzeniem w przeszłość, tradycje, wartości, wzorce kulturalne, a często paradoksalnie z wysokim prestiżem starych uniwersytetów. W opinii ekspertów OECD jest to cenna cecha, ale nie może być dominującą, jeżeli te uczelnie chcą osiągnąć przynajmniej europejską średnią. Prowadzi to do konkluzji,

³⁷ Proces boloński: przewidywany rozwój i zadania na lata 2006-2008, red. M. Rocki, Kancelaria Senatu 2007.

i Polski system szkolnictwa wy szego tylko formalnie jest ró no-rodny, w rzeczywisto ci bowiem nie ma prawdziwego zró nicowania misji, warto ci, programów. Ponadto, jak sugeruj autorzy raportu, wi kszo uczelni funkcjonuje w oderwaniu od otoczenia, nie anga-uj c si w sprawy regionu, ale te , nie wida zainteresowania ich sprawami drugiej strony, samorz dów ani przeds biorców. St d te m.in. wynika słabo oferty edukacyjnej, nie trafiaj cej w faktyczne potrzeby społeczne i rynku pracy; skoro w jej tworzeniu nie współpracuj ani władze lokalne, ani przedstawiciele pracodawców czy zwi zków zawodowych. Najbardziej krytycznie oceniono w raporcie polskie szkolnictwo zawodowe, któremu brakuje wyra nej wizji, czym ma by , jakie funkcje pełni , za szczególnie niekorzystn tendencj jest to, i szkoły zawodowe aspiruj c do statusu akademickiego, trac j jeszcze bardziej zwi zek z rynkiem pracy.

Eksperti OECD zwrócili równie uwag na fakt, który od wielu lat podnosz rodowiska akademickie w naszym kraju tj. brak wieloletniej i spójnej strategii rozwoju szkolnictwa wy szego.³⁸ Jak podkre laj autorzy raportu niezb dne jest opracowanie kompleksowej i spójnej strategii rozwoju szkolnictwa wy szego, skonsultowanej ze wszystkimi zainteresowanymi rodowiskami i gremiami, poprzedzonej pracami studialnymi z udziałem ekspertów mi dzy-narodowych.³⁹ Potrzebne s w tym zakresie zmiany legislacyjne, a zwłaszcza nowa prorozwojowa polityka finansowania uczelni.⁴⁰

³⁸ Wynika to z faktu, i szkolnictwo wy sze w Polsce, podobnie zreszt jak inne sfery ycia społecznego i gospodarczego, cechuje brak stabilno ci.

"Intryguj cym zapytaniem pozostaje dlaczego nie było do tej pory w Polsce powa nej debaty publicznej na temat rozwoju szkolnictwa wy szego. Zapewne skutkiem tego nasze rodowiska akademickie podnosz zarzuty, i polskie władze podpisuj kolejne dokumenty podsuwane przez Wspólnot Europejsk i narzucaj polskim uczelniom zachodnioeuropejski system szkolnictwa wy szego, co rodzi pytanie o skutki wprowadzania tych arbitralnie ustanawianych regulacji.

⁴⁰ Równie ten postulat nie jest nowym. Stanowi bowiem bezpo rednie powtórzenie wielolet-nich haseł rodzimych rodowisk akademickich. Warto tutaj podkre li , i reforma systemu nauki i szkolnictwa wy szego, bez poprzedzaj cego, znac cego wzrostu nakładów finansowych, w tym w szczególno ci finansowego wzmocnienia wynagrodze pracowników naukowych oraz stypendiów doktorantów nie ma szans powodzenia. Niniejszy postulat nabiera szcze-gólnego znaczenia w kontek cie pomysłu wzmocnienia tzw. „uczelni flagowych” w Polsce, co maj c na uwadze przeznaczan obecnie na edukacj pul pieni dzy, nast piłoby zapewne kosztem uczelni rozwijaj cych si . Oznaczałoby to petyfikacj obecnego podziału, dodatkowo pogł biaj c ró nice mi dzy poszczególnymi regionami kraju.

Jest to wręcz niezbędne z uwagi na fakt, i niewątpliwie Proces Boloński jest i będzie procesem kosztownym, ponieważ pominiemy koszty techniczne, czy organizacyjne wydatki, trzeba również myśleć o kosztach, które są związane z powołaniem grup roboczych, które będą intensywnie pracować choćby nad programami studiów czy też wewnętrznym systemem zapewniania jakości.

Co ciekawe choć w raporcie wymieniono kluczowe wyzwania dla polskiego szkolnictwa wyższego w zakresie podniesienia swojej konkurencyjności, nie zwrócono w ogóle uwagi na stale rosnące obawy kadr publicznych szkół wyższych o nasilającą się konkurencję o studenta. Zauważamy i ta konkurencja wymusza na szkołach publicznych zrewidowanie dotychczasowego spojrzenia na misję szkoły wyższej⁴¹. Dodatkowo uniwersytetom w naszym kraju nadano strukturę wydziałów. Jak podnoszą głosy krytyczne studenci studiują nie na uniwersytetach, lecz w autonomicznych szkołach zwanych wydziałami. Jest to tym bardziej istotne dla obrazu szkolnictwa wyższego z uwagi na bardzo dużą liczbę filii, wydziałów zamiejscowych i tzw. zamiejscowych ośrodków dydaktycznych.

Nakłada się na to również problem uniemożliwienia kształcenia wyższego na poziomie wyższym poza formalnym systemem kształcenia. Na razie w Polsce, aby się kształcić, trzeba być studentem. Z kolei w innych krajach można gromadzić punkty za uzyskaną wiedzę i umiejętności, uczestnicząc w różnych zajęciach, by ostatecznie uzyskać dzięki temu np. dyplom ukończenia studiów podyplomowych.

Istotnym modyfikacjom powinny również ulegać standardy akredytacji Państwowej Komisji Akredytacyjnej⁴² i rodzimych komisji akredytacyjnych. Obecnie przed naszym krajem stoi bo-

⁴¹ „...stabilność finansowania uniwersytetów europejskich usypia władze uczelni i ich pracowników...” Za M. Wójcicka, Uniwersytet i jego otoczenie - dwa sposoby podejścia i ich możliwe konsekwencje [w:] Problemy zarządzania w uczelni opartej na wiedzy, pod red. nauk. K. Lejki, Gdańsk 2006 oraz D. Antonowicz, W poszukiwaniu nowego paradygmatu zarządzania uniwersytetami w Polsce, [w:] „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, 2004, nr 2(24).

⁴² W Polsce instytucję powołaną do oceny jakości kształcenia oraz akredytacji szkół wyższych funkcjonującą od 1 stycznia 2002 r. Państwowa Komisja Akredytacyjna. Jest ona jedynym ustawowym organem działającym na rzecz jakości kształcenia w całym obszarze szkolnictwa wyższego, a poddanie się ocenie Komisji jest obligatoryjne. Należy jednak zauważyć, iż PKA wciąż pozostaje jedynie ciałem opiniującym, a z jej działalności nie płyną bezpośrednio polityki w zakresie rozpowszechniania dobrych praktyk.

wiem kolejne wyzwanie w postaci wdrożenia następnego elementu Procesu Bolonskiego tj. krajowej struktury kwalifikacji.⁴³ Zachodzi zatem konieczność nowelizacji ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. „Prawo o szkolnictwie wyższym” m. in. poprzez uzupełnienie jej o krajowy opis kwalifikacji, który - zgodnie z Procesem Bolonskim - Polska musi wprowadzić do 2010 roku. Przez w/w strukturę kwalifikacji dla EHEA należy rozumieć uniwersalną konstrukcję przedstawiającą zależności między strukturami krajowymi w Europie, dzięki której stają się one przejrzyste i pozwalają zrozumieć opisane i potwierdzone kwalifikacje. Zatem krajowe struktury kwalifikacji to odpowiedniki struktury dla EHEA, które pozwalają na stworzenie macierzy kwalifikacji absolwentów rozumianej jako zbiór oczekiwanych efektów kształcenia uzyskiwanych na wyróżnionych w danym kraju poziomach kształcenia, co umożliwia absolwentom funkcjonowanie na europejskim rynku pracy. Z kolei poziomy kształcenia i przypisane im kwalifikacje (level descriptors) to wyróżnione dyplomami lub innymi świadectwami poziomy kwalifikacji uzyskiwanych przez absolwentów. Wśród krajów będących sygnatariuszami Procesu Bolonskiego przypisuje kwalifikacje do trzech poziomów kształcenia, przykładowo w Polsce są to: studia licencjackie, magisterskie i doktoranckie⁴⁵

⁴³ Obecnie w pełni wdrożone systemy krajowe mają takie kraje jak Irlandia czy Szkocja, prace nad implementacją trwają np. w Niemczech i na Węgrzech.

⁴⁴ Dz.U. z 2005 r. Nr 164, poz. 1365.

⁴⁵ Do tworzenia krajowych struktur kwalifikacji zalecane są najbardziej tzw. deskryptory dublińskie które wychodzą od wiedzy, umiejętności i postaw, przygotowywane są dla trzech cykli kształcenia. Jednocześnie nie mają one charakteru progowego czy normatywnego, opisują jedynie typowe osiągnięcia studentów uzyskujących kwalifikacje (dyplom).

The Bologna Process - the origin, goals, and implementation

Summary

In the publication, an attempt was made to characterize the issues related to the alluringly formulated assumptions of the Bologna process, namely its genesis, progress and character. The main aim of the following article is to acquaint the reader with the process of modeling the European higher education, as well as to present the effects of implementation of the Bologna accords in the Polish higher education system. The separate issues considered by the Author are connected to such questions as what model framework of higher education should be adopted in Poland, and what benefits and possible threats could that choice bring for our country, and what is more important, whether the proceeding integration in this area should inspire hopes or rather doubts.

The Author does not intend to present objective valuations and opinions, but only to show facts and estimate the current processes and events in Europe and Poland.

Dr Jarosław Bubiło

Urodził si w dniu 24.04.1977 roku w Zamo ciu. Absolwent Wydziału Prawa, Prawa Kanonicznego i Administracji Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Studia doktoranckie ze specjalizacj z Prawa Administracyjnego i Nauki Administracji w Katedrze Nauki Administracji na Wydziale Prawa, Prawa Kanonicznego i Administracji KUL pod kierunkiem Prof, dra hab. Stanisława Wrzoska. W 2006 r. stały współpracownik Monitora Prawa Pracy i Ubezpiecze Społecznych. Od 2006 r. asystent s dziego w Wydziale Gospodarczym S du Rejonowego w Zamo ciu. W dniu 20 lutego 2007 r. obronił rozpraw doktorsk pt. „Egzekucja administracyjna nale no ci pieni nych.” Od dnia 1 pa dziernika 2007 r. pracownik naukowo - dydaktyczny Wydziału Zamiejscowego Nauk Prawnych i Ekonomicznych KUL Jana Pawła II w Tomaszowie Lubelskim. Autor publikacji z zakresu prawa administracyjnego, prawa handlowego i gospodarczego oraz prawa autorskiego.

Zainteresowania badawcze Autora koncentruj si na zagadnieniach szeroko zakre lonej problematyki procedury administracyjnej, w tym post powania s dowo-administracyjnego w pa stwach europejskich, post powania egzekucyjnego w administracji, zasad post powania administracyjnego, nauki o administracji.

DOTYCHCZAS UKAZAŁY SI :

1. Piotr Łukasz Andrzejewski, Przywrócenie ci gło ci prawnej mi - dzy II i III Rzeczypospolit Polsk - implikacje i konsekwencje, 1998 r
2. Romuald Turkowski, Polski parlamentaryzm na uchod stwie w latach 1945-1991, 1998 r.
3. Jacek Szlachta, Agenda 2000 UE - wnioski dla Polski, 1998 r.
4. Ewa Bojar, Polska, Białoru , Ukraina, Rosja - walka konkurencyjna o kapitał zagraniczny, 1998 r.
5. Jan Zamoyski, Zamo i Zamoyscy, 1999 r.
6. bp Jan rutwa, Ko ciół Katolicki na Zamojszczy nie, 1999 r.
7. Teresa Liszcz, Prawa pracownicze w konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, 1999 r.
8. Stefan Jaworski Skarga konstytucyjna jako rodek ochrony konstytucyjnych praw i wolno ci, 2000 r.
9. Jerzy Dietl, Wyzwania XXI wieku dla konkurencyjno ci polskich przedsi biorstw, 2000 r.
10. Lech Wał sa, Kilka uwag o demokracji, 2000 r.
11. Paweł Sarnecki, Polska na drodze do członkostwa w Unii Europejskiej, 2000 r.
12. Krzysztof Zanussi, Wielbł d i ucho igielne, 2001 r.
13. Krystyna Puto, Rehabilitacja ruchowa po leczeniu raka piersi, 2001 r.
14. Dariusz Rosati, Członkostwo Polski w Unii Gospodarczo-Walutowej. Kiedy i dlaczego?, 2001 r.
15. Herman-Josef Pelgrim, Zadania samorz du miejskiego na przykładzie Schwabisch Hall, 2001 r.
16. Michał Jagiełło, Mniejszo ci narodowe w Polsce, 2001 r.
17. Imam Mahmud Taha uk, Koran a wiatowy pokój, 2001 r.
18. ks. Janusz Nagórny, Ekonomia i etyka z perspektywy chrze cija skiej, 2002 r.
19. Krzysztof Kuszewski, Etyka w polityce zdrowotnej, 2002 r.
20. Andrzej Kokowski, Zamojska archeologia jako element europejskiego dziedzictwa kulturowego, 2003 r.
21. Janusz Zaleski, Prognozy ekonomiczne efektów Funduszy Strukturalnych Unii Europejskiej w Polsce, 2003 r.

22. Barbara Go cieniecka, Zwycięzy chorób ! Poznanie siebie jako jeden z warunków powrotu do zdrowia, 2003 r.
23. Ryszard Orłowski, Echa Insurekcji Kościuszkowskiej w Ordynacji Zamojskiej, 2003 r.
24. Jacek Feduszka, Ewolucja techniki obronniczej X-XVII w., 2003 r.
25. ks. Eugeniusz Derdziuk, Początki życia monastycznego w Europie ze szczególnym uwzględnieniem mnichów iroszkockich, 2004 r.
26. ks. Hieronim Kaczmarek OP, Kulturotwórcza funkcja klasztoru, 2004 r.
27. Czesław Jermanowski, Media a rozwój gospodarki i kultury. Budowanie kapitału społecznego, 2004 r.
28. Elżbieta Kawecka-Wyrzykowska, Członkostwo Polski w UE a współpraca gospodarcza z Białorusią i Ukrainą, 2004 r.
29. Andrzej Zoll -Rzecznik Praw Obywatelskich, Zadania konstytucyjno-prawne oraz funkcje publiczne w zakresie wspierania społeczeństwa obywatelskiego w Polsce, 2005 r.
30. Grażyna Górska, Fundusze strukturalne szansą rozwoju Polski, 2005 r.
31. Matthias Pechstein, Długa droga do UE i Idea Europejska po II wojnie światowej, 2005 r.
32. Andrzej Przewoźnik, Ze wspólnych korzeni Europy. Polacy w Królestwie Węgier 1939-1945, 2005 r.
33. Jerzy Kłoczowski, Nasza Europa i jej chrześcijańskie korzenie, 2005 r.
34. Bożydar Kaczmarek, Komunikacja a wartości rodzinne wobec wyzwań globalizacji, 2006 r.
35. Zbigniew Zaleski, Granica na Bugu pomostem rozwoju regionu, 2007
36. Ginter Virth, Moralthologie im gemeinsamen Europa, 2007
37. Abp. Mieczysław Mokrzycki - Nauczanie społeczne Jana Pawła II w aspekcie praw człowieka 2008