

PRZEGLĄD

---

SOCJOLOGICZNY

tom LX/4

---

2011



---

ŁÓDZKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE

---

PRZEGLĄD  

---

SOCJOLOGICZNY

„Pragniemy (...) zmanifestować, że pismo nie ma wyrażać poglądów jakiegoś «kierunku» czy «szkoły», lecz reprezentować polski ruch socjologiczny w ogóle”.

*(Florian Znaniecki w liście do Ludwika Krzywickiego, w związku z przygotowaniem I tomu „Przeglądu Socjologicznego”, październik, 1929 r.)*

PRZEGLĄD  

---

SOCJOLOGICZNY

tom LX/4  

---

2011



---

ŁÓDZKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE

---

ŁÓDZKIE TOWARZYSTWO NAUKOWE  
90-505 Łódź, ul. M. Skłodowskiej-Curie 11  
tel. (42) 665-54-59; fax: (42) 665-54-64.  
Sprzedaż wydawnictw: (42) 665-54-48, <http://sklep.ltn.lodz.pl>  
e-mail: [biuro@ltn.lodz.pl](mailto:biuro@ltn.lodz.pl) <http://www.ltn.lodz.pl>

REDAKCJA NACZELNA WYDAWNICTW  
ŁÓDZKIEGO TOWARZYSTWA NAUKOWEGO

**Sławomir Gala, Edward Karasiński,**  
**Wanda M. Krajewska** – redaktor naczelny, **Jan Szymczak**

RADA REDAKCYJNA

**Krzysztof Gorlach, Zygmunt Gostkowski, Władysław Markiewicz, Harri Melin,**  
**Fritz Schütze, Kazimierz M. Słomczyński, Antoni Sulek, Piotr Sztompka,**  
**Włodzimierz Wesołowski, Włodzimierz Winclawski, Marek Ziółkowski**

KOMITET REDAKCYJNY

**Zbigniew Bokszański, Marek Czyżewski, Kaja Kaźmierska,**  
**Jolanta Kulpińska** – redaktor naczelny,  
**Krzyszyna Lutyńska, Paweł Starosta,**  
**Wielisława Warzywoda-Kruszyńska**

REDAKTOR TOMU: **Jolanta Kulpińska**

SEKRETARZ REDAKCJI: **Iwona Kociemska**

RECENZENCI ZEWNĘTRZNI

**Krzysztof Czekał, Krzyszyna Janicka, Katarzyna Kaniowska, Andrzej Piotrowski**  
**Andrzej Sadowski, Lynda Walters, Włodzimierz Winclawski**

Wydano z pomocą finansową Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego,  
Dziekana Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego Uniwersytetu Łódzkiego

Copyright by Łódzkie Towarzystwo Naukowe – Łódź 2011  
ISSN 0033-2356

PROJEKT OKŁADKI - Hanna Stańska  
OPRACOWANIE KOMPUTEROWE: „PERFECT”, tel. (42) 215-83-46  
DRUK: „GRAFIX”, 90-644 Łódź, ul. Żeligowskiego 46, tel./fax: (42) 651-96-35  
[www.grafix-poligrafia.pl](http://www.grafix-poligrafia.pl) e-mail: [grafix@grafix-poligrafia.pl](mailto:grafix@grafix-poligrafia.pl)

NAKŁAD: 200 egz.

## SPIS TREŚCI

Od redakcji .....	7
<b>ARTYKUŁY</b>	
Krystyna Szafraniec – Jak i po co kształcimy socjologów? .....	9
Mieczysław W. Socha – Proces Boloński: perspektywa jakości kształcenia .....	39
* * *	
Anna Jawor, Jerzy Szczupaczyński – Efekty kształcenia jako centralna idea Krajowych Ram Kwalifikacji .....	67
Jacek Nowak – Kształcenie socjologów w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji .....	87
* * *	
Mariola Flis – O filozofii Krajowych Ram Kwalifikacji .....	107
Anna Buchner-Jeziorska – Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego: rewolucja czy face-lifting programów studiów?! .....	117
* * *	
Piotr Wiench – E-learning w socjologii .....	129
<b>RECENZJE</b>	
„Proces Boloński – ideologia i praktyka edukacyjna”, pod redakcją Anny Buchner-Jeziorskiej, Agnieszki Dziedziczak-Foltyn – rec. Teresa Bauman .....	143
„Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie” Marek Kwiek – rec. Izabela Grabowska-Lusińska .....	149
„Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku” Kazimierz Denek – rec. Agnieszka Dziedziczak-Foltyn .....	153
<b>KRONIKA</b>	
Konferencja Instytutów Socjologii .....	159

---

**LIST OF CONTENTS****ARTICLES**

- Krystyna Sz a f r a n i e c – How are we teaching sociologists and what for? ..... 38  
Mieczysław W. S o c h a – The Bologna Process. Higher Education Quality Perspective ..... 64

\* \* \*

- Anna J a w o r, Jerzy S z c z u p a c z y Ń s k i – Learning outcomes as the central idea  
of the National Qualifications Framework ..... 86  
Jacek N o w a k – Education of sociologists in the context of the National Qualifications  
Framework ..... 106

\* \* \*

- Mariola F l i s – On the Philosophy Underlying the National Qualifications Framework ..... 115  
Anna B u c h n e r - J e z i o r s k a – National Qualifications Framework for tertiary  
education: a revolution or face-lifting of curriculum development?! ..... 127

\* \* \*

- Piotr W i e n c h – E-learning in sociology ..... 142

## OD REDAKCJI

### JAK KSZTAŁCIĆ SOCJOLOGÓW?

Niniejszy zeszyt Przeglądu Socjologicznego jest poświęcony problemom dydaktycznym. Jakkolwiek dydaktyka dominuje w codziennej działalności nauczycieli akademickich, rzadko jest przedmiotem debaty ponadlokalnej (czyli dotyczącej bieżących spraw organizacyjnych), analizującej sens i charakter studiów socjologicznych. Jesteśmy w trakcie przemian szkolnictwa wyższego ze względu na nowe Ustawy oraz wdrażanie doświadczeń i ustaleń Unii Europejskiej (proces boloński, krajowe ramy kwalifikacyjne). Przemiany te są odpowiedzią na wyzwania współczesności. Są też przedmiotem dyskusji w środowisku socjologów, w ramach Konferencji Instytutów Socjologii, na konferencjach (m.in. w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej – listopad 2010) i na Zjeździe w Krakowie (wrzesień-2010). Takie właśnie są źródła prezentowanych tekstów.

K. Szafraniec przygotowała swoisty raport o potrzebach i stanie kształcenia socjologicznego na XIV Zjazd Socjologiczny. Otwiera on niniejszy tom PS. Tekst M.W. Sochy, sekretarza Państwowej Komisji Akredytacyjnej, omawia doświadczenia związane z akredytacją kierunków. Odzwierciedla wiele problemów funkcjonowania także naszej dyscypliny. M. Flis uczestniczyła w pracy zespołu ekspertów opracowujących krajowe ramy kwalifikacyjne, w szczególności kierowała zespołem socjologów. Wykorzystując wyniki pracy zespołu, propozycje budowy programu studiów socjologicznych przedstawiają artykuły J. Nowaka oraz A. Jawor i J. Szczupaczyńskiego. Teksty powyższe akceptują – nie bez pytań – założenia procesu bolońskiego i KRK. Głos odrębny, krytykę tych założeń, a zwłaszcza sposobu ich wdrażania, przedstawia tekst A. Buchner-Jeziorskiej, a także M. Flis. P. Wiench dzieli się z czytelnikami doświadczeniem wykorzystania w dydaktyce internetu.

Tom wzbogacają recenzje kilku ostatnich publikacji poświęconych szkolnictwu wyższemu. Notatka informacyjna dotyczy Konferencji Instytutów Socjologii – nieformalnego zrzeszenia socjologów zajmującego się sprawami dydaktyki.



KRYSTYNA SZAFRANIEC  
Instytut Socjologii  
UMK w Toruniu

## JAK I PO CO KSZTAŁCIMY SOCJOLOGÓW?

### Streszczenie

Artykuł podejmuje pytanie o akademickie kształcenie socjologów w Polsce i jako taki relacjonuje wyniki rozpoznania skali i problemów związanych ze studiami socjologicznymi należącymi do jednych z bardziej popularnych wśród polskiej młodzieży. Podstawą źródłową analiz są – z jednej strony – dane MNiSW (dotyczące uczelni prowadzących kształcenie na kierunku socjologia, liczby studentów i absolwentów studiów socjologicznych itp.) oraz – z drugiej – dane pochodzące z badań własnych, obejmujących analizy zawartości stron internetowych ośrodków prowadzących kształcenie socjologów, opinii na temat kształcenia i studiowania socjologii zgromadzonych w wywiadach przeprowadzonych wśród osób odpowiedzialnych za organizację studiów socjologicznych (dyrektorzy instytutów, dziekani), studentów oraz osób mających doświadczenia z wykładaniem/studiowaniem socjologii za granicą (visiting professors, stypendyści programu Erasmus). Przeprowadzone analizy ujawniają (1) rosnącą ekspansję uczelni niepublicznych oraz uczelni o profilu zawodowym w kształceniu socjologów; (2) poczucie konfuzji wśród osób odpowiedzialnych za organizację studiów socjologicznych (głównie w związku z niejasnościami systemu bolońskiego); (3) silną presję studentów na pragmatyzację kierunku; (4) rozległy obszar koniecznych zmian; (5) dobrą opinię o jakości kształcenia akademickiego w polskich uczelniach, złą gdy idzie o jakość nauczania, organizację studiów i relacje studenci – pracownicy. Niejasność profilu zawodowego absolwenta socjologii może być – paradoksalnie – jego mocną stroną w społeczeństwie ponowoczesnym,

które potrzebuje specjalistów potrafiących rozumieć i zarządzać coraz bardziej złożonymi relacjami społecznymi.

**Słowa kluczowe:** Socjologia, kształcenie akademickie, społeczeństwo ponowoczesne.

\* \* \*

Pytanie sformułowane w tytule artykułu jest stosunkowo proste, by nie powiedzieć trywialne. Odkrywczym być tutaj nie można. Prawdopodobnie każdy z nas ma w tej kwestii (przynajmniej w odniesieniu do pytania „jak”) wyrobione zdanie. Pytanie drugie jest już bardziej kłopotliwe – rozporządzeń brak, zwyczajowe odpowiedzi straciły na znaczeniu, a i kontekst, w którym działamy nie udziela prostych podpowiedzi. Jedno co jest pewne, to to, że socjologię warto uprawiać i studiować. Bo czyż jest dyscyplina, która jest równie otwarta, nowatorska i dostarcza aż tylu ciekawych perspektyw? Nie ma. Dowodzą tego dwie, poświęcone studiowaniu socjologii, publikacje, jakie się ostatnio ukazały z inicjatywy studentów Poznania<sup>1</sup> i Warszawy<sup>2</sup>. No i oczywiście nasze własne przekonania, dokonania i odczucia.

Potrzeba oglądania tego co się robi i kontrolowania efektów własnej działalności jest w środowisku socjologów bardziej rozwinięta niż w przypadku innych dyscyplin naukowych. Ciekawość tę próbowali zaspokajać Profesorzy Władysław Kwaśniewicz<sup>3</sup> i Andrzej Kwilecki<sup>4</sup>, Włodzimierz Winclawski i pisząca te słowa<sup>5</sup>. Raz była to ciekawość „pozytywna”, związana z satysfakcją, że dyscyplina (mimo trudności obiektywnych) się rozwija (lata 60., 70.), innym znów razem niepokój, że wbrew zdrowemu rozsądkowi rozwija się zbyt dynamicznie i poza kontrolą (lata 90.). Jak jest dzisiaj? Czy obecnie jest to również ważne pytanie? Można tu sformułować dwie różne odpowiedzi: że niezbyt ważne i że jednak ważne. Niezbyt ważne, bo poprzez podejmowanie tego typu pytań ani nie wnosimy niczego szczególnie ważnego do teorii (zadanie tego typu ma charakter wybitnie opisowy), ani nie wzbogacamy dyscypliny w jakieś szczególnie ciekawe

<sup>1</sup> B. Matejka i in. (red.), *Studiować socjologię w XXI wieku*, Poznań 2010: Wydawnictwo Nakom.

<sup>2</sup> T. Kukołowicz, *Po co nam socjologia?*, Warszawa 2009: IS UW.

<sup>3</sup> W. Kwaśniewicz, *Uniwersyteckie nauczanie socjologii a społeczne role socjologów*, „*Studia Socjologiczne*” 1976, nr 2/6.

<sup>4</sup> A. Kwilecki, *Zagadnienia kadrowe socjologii polskiej*, „*Studia Socjologiczne*” 1973, nr 1(48); tegoż: *Socjologiczne ośrodki uniwersyteckie w Polsce. Stan i perspektywy*, „*Studia Socjologiczne*” 1974, nr 3 (54).

<sup>5</sup> K. Szafrańiec, W. Winclawski (red.), *Socjologia w szkołach wyższych w Polsce: kształcenie socjologów i nauczanie socjologii po 1989 roku*, Toruń 2003, UMK.

i oryginalne metody (w gromadzeniu źródeł posługiwałam się zróżnicowanym, ale dość typowym repertuarem metod i technik, w analizie podobnie). Jednocześnie podjęte tu pytanie jest jakoś ważne, a przynajmniej takim musiało się ono stać dla mnie. Bez znalezienia jakiegoś intrygującego uzasadnienia nie byłoby możliwe wykrzesanie z siebie motywacji do podjęcia tylu działań związanych z gromadzeniem danych czy ich drobiazgową analizą.

Są jednak bardziej obiektywne, mniej osobiste powody, dla których pytanie o to jak i po co kształcimy socjologów wydaje się ważne. Po pierwsze, bez podejmowania tego typu pytań jesteśmy ubożsi w elementarną wiedzę – w konsekwencji zdajemy się na los, a nie wybór, poruszamy się po omacku w bardzo złożonej przestrzeni, która wymaga (od ludzi i od instytucji) głębokiej *refleksyjności*<sup>6</sup>. Po drugie, odbieramy sobie możliwość obserwowania skutków własnych decyzji i działań, i odbieramy sobie możliwość zrozumienia ich znaczenia – odbieramy sobie w ten sposób podmiotowość w najbardziej elementarnym sensie tego słowa (ubezradniamy się jako środowisko). Po trzecie, niepodjęcie tego typu pytań oznacza pomijanie milczeniem naszej specyfiki dyscyplinowej, co w realiach rynkowych, w jakich uczelnie dzisiaj funkcjonują, oznacza przyzwolenie na (samo)marginalizację<sup>7</sup>. Do tego nie powinniśmy dopuścić. Budowanie własnej pozycji wymaga jednak nie tylko świadomości tego czym jest/ była socjologia, lecz również tego jak się zmienia i czym się staje pod presją nowych okoliczności i wyzwań. I czy ten kierunek zmian jest właściwy.

Podjęte przeze mnie zadanie składa się dwóch różnych pytań. Odpowiedź na pytanie *JAK kształcimy socjologów*, jakkolwiek wymaga żmudnych poszukiwań danych – jest możliwa. Najprostsza brzmi: kształcimy tak jak pozwalają na to istniejące regulacje prawne oraz realia społeczne i akademickie, czyli... pod pozorną kontrolą i chaotycznie (żywiłowo), z czego wynikają określone problemy (instytucji i ludzi). Na pytanie *PO CO* nie ma ani jasnej, ani prostej odpowiedzi, tak w sensie opisowym, jak i normatywnym. Trudno ją zrekonstruować z jakichkolwiek dokumentów, informacji o ofercie kształcenia umieszczanej na stronach www instytutów czy z decyzji i działań podejmowanych przez rektorów, dziekanów, dyrektorów na uczelniach). Nie ma zawodu socjologa, tzw. profil absolwenta powstaje na skutek pomysłów, jakie przychodzą do głowy tym, którzy chcą przyciągnąć do siebie studentów. Nie ma też „listy” umiejętności,

<sup>6</sup> A. Giddens, *Ramy późnej nowoczesności*, [w:] A. Jasińska-Kania i in. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, Warszawa 2006: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 698.

<sup>7</sup> S. Slaughter, L. Leslie, *The Academic capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University*, Baltimore-London 1997, s. 1–15.

jakimi w opinii pracodawców mieliby się wykazywać absolwenci socjologii, ba – nie ma nawet listy miejsc, w których są czy mogliby oni być zatrudniani. Krótko mówiąc, po co jest socjolog wiemy jedynie mniej więcej i na wyczucie, chociaż można by sądzić, że decyzje o liczbach przyjmowanych na studia raczej powinny być poprzedzone tego typu refleksją.

W artykule tym chciałabym choćby w części przybliżyć rzeczywistość, w jakiej dokonuje się proces kształcenia socjologów w polskich uczelniach i wskazać na zasadnicze tendencje zmian, jakie nastąpiły od momentu poprzedniego badania, tj. roku akademickiego 2000/2001. Wówczas (w imieniu ZG PTS) do wszystkich ośrodków akademickich prowadzących kształcenie na kierunku socjologia została rozesłana ankieta, którą wypełniali kierownicy jednostek. Proszeni byli o różne dane dotyczące oferty dydaktycznej, liczby studentów, absolwentów, kadry – samodzielnej i pozostałej, zatrudnionej na I i na II etacie itp. Na ankietę odpowiedziały wówczas wszystkie ośrodki, a zgromadzone z jej pomocą dane – dzięki temu, że były pełne – pozwoliły w sposób zadowalający opisać stan kształcenia socjologów. W roku akademickim 2009/2010 (tym razem w imieniu KS PAN) została rozesłana podobna ankieta – odpowiedziały na nią zaledwie 24 ośrodki prowadzące kształcenie socjologów. Brak odzewu ze strony pozostałych spowodował, że formułowanie jakichkolwiek ocen okazało się niemożliwe. Nie chcąc rezygnować z przygotowania diagnozy, podjęte zostały czynności umożliwiające dotarcie do alternatywnych źródeł. Były to:

1) dane MNiSW za rok akad. 2008/2009 dotyczące uczelni, w których prowadzone jest kształcenie socjologów oraz dane dotyczące liczb studentów i absolwentów socjologii;

2) baza danych OPI, na podstawie której istniała szansa określenia liczby pracowników naukowych w dziedzinie socjologii;

3) zawartość stron www instytutów i wydziałów prowadzących kształcenie na kierunku socjologia, na których można było (choć nie zawsze) uzyskać dane dotyczące oferty dydaktycznej i kadry;

4) analiza tematów prac dyplomowych, o wykaz których poprosiłam dziekanaty w trzech uczelniach – dwóch publicznych (w tym jedna prowadząca kształcenia na kierunku socjologia jako niespecyficzne) i jednej niepublicznej. Ta drogą udało się zgromadzić 1063 tytuły prac dyplomowych

5) opinie studentów o studiowanym kierunku (150 ankiet)

6) opinie doktorantów – ankieta *on line* (N=46)

7) opinie stypendystów ERASMUS – ankieta *on line* (N=41)

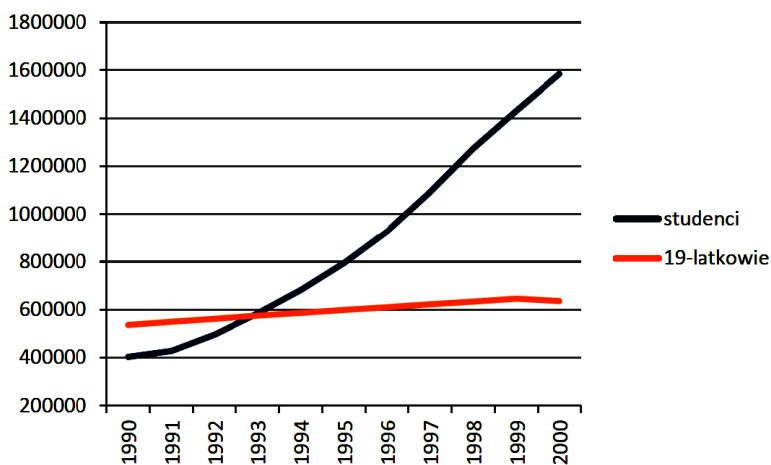
8) opinie polskich wykładowców mających doświadczenia dydaktyczne na uczelniach zagranicznych (N = 7)

Gromadzenie danych trwało od listopada 2009 roku do późnej wiosny 2010 roku. Tak rozbudowany projekt nie mógłby być zrealizowany, gdyby nie pomoc i zaangażowanie studentów, którzy wykonali większość zadań cząstkowych. Bardzo im w tym miejscu dziękuję za pomoc i zaangażowanie, podobnie jak wszystkim tym, którzy pozytywnie zareagowali na moją prośbę o udzielenie opinii czy przygotowanie danych. W opracowaniu tym nie wszystkie z wymienionych źródeł będą wykorzystane. Jest ich zbyt wiele, dotyczą różnych zagadnień i na pewno uda się do nich wrócić przy innej okazji. Wszystkie te rodzaje danych będą zestawiane – tam gdzie będzie to możliwe – z wynikami przeprowadzonego 10 lat wcześniej rozpoznania. Przedtem jednak wskażemy na kilka okoliczności określających szerszy kontekst, w jakim prowadzone jest akademickie kształcenie socjologów.

### ZNACZĄCE REALIA SPOŁECZNE

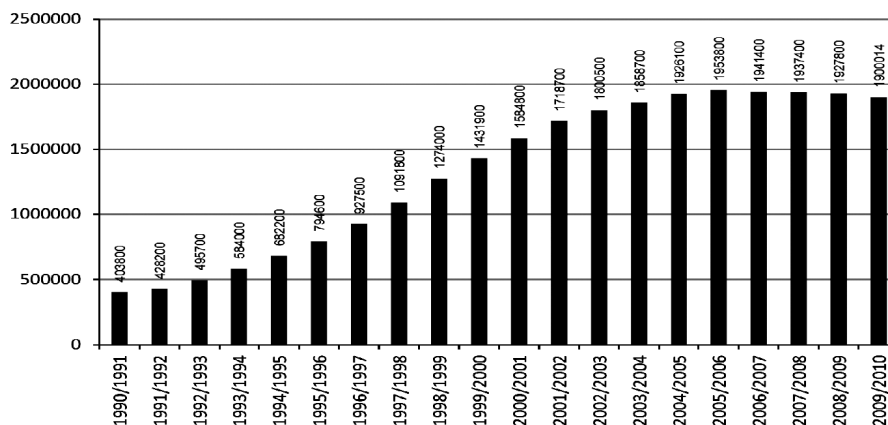
Procesy demograficzne były bez wątpienia podstawową okolicznością określającą to co się dzieje (i działo) w uczelniach wyższych w ostatniej dekadzie. Po roku 2000 zaczęły na nie napierać liczne roczniki demograficznego wyżu z lat 80., a jednocześnie nie słabło zainteresowanie studiami wyższymi wśród osób starszych, odrabiających zaległości edukacyjne z wcześniejszych lat (rys. 1a i 1b).

Rys. 1a. Liczba studentów oraz liczba osób w wieku 19 lat w Polsce w latach 1990–2000.



Źródło: *Analiza wpływu uwarunkowań demograficznych na rozwój szkolnictwa wyższego do 2020 roku*, Ekspertyza Instytutu Rozwoju Kapitału Intelktualnego im. Sokratesa, s. 33; na podstawie danych GUS.

Rys. 1b. Zmiany liczby studentów w Polsce w latach 1990–2010.



Źródło: *Analiza wpływu uwarunkowań demograficznych...*, s. 47.

Tak duże zainteresowanie kształceniem na poziomie wyższym było, z jednej strony, wynikiem „podgrzewania” aspiracji edukacyjnych i statusowych przez system społeczny i opinię publiczną w Polsce w latach 90., z drugiej zaś zmian w strukturze gospodarki i coraz bardziej wymagającego rynku pracy. U podłoża tych procesów leżały bardziej zasadnicze zmiany będące wynikiem otwierania się Polski na wpływy globalne. Wśród nich pewne cechy społeczeństwa ponowoczesnego należy uznać – w kontekście funkcjonowania edukacji – jako szczególnie znaczące. Jest to na pewno płynność rzeczywistości, która sprawia, że nie istnieją żadne stałe punkty odniesienia, żadne gotowe wzory, żadne oczywiste prawdy, autorytety czy punkty odniesienia, co tak plastycznie opisuje Z. Bauman<sup>8</sup>. Jest to wprowadzona przez U. Becka kategoria niepewności i ryzyka, które wymuszają procesy indywidualizacji i uciążliwe dla młodych strategie self-made-man’a (zrób-to-sam: bo inni nie wiedzą jak, nie mają czym i nie potrafią)<sup>9</sup>. Jest to wreszcie wymóg bezwzględnej refleksyjności, który odnosi się nie tylko do działań ludzi (którzy muszą się stać „centralnym biurem planistycznym własnej biografii”), lecz również instytucji (które bez nieustannej rewizji własnego kontekstu i skutków własnych działań nie są zdolne do funkcjonowania w nowoczesnym świecie)<sup>10</sup>. Życie w (po)nowoczesności stało się – mówi Giddens – jak „rozpę-

<sup>8</sup> Z. Bauman (2006), *Płynna nowoczesność*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

<sup>9</sup> U. Beck (2002), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Scholar, s. 202.

<sup>10</sup> A. Giddens, *op. cit.*, s. 695.

dzony moloch”. Chodzi nie tylko o to, że zmiany bezustannie zachodzą, lecz i o to, że wykraczają poza wszelkie oczekiwania człowieka i wymykają się spod kontroli, zaś globalny kontekst oznacza, że nie istnieje możliwość nieuczestniczenia w nich. Zmiany te obejmują również rynki pracy, na których coraz słabiej zarysowana jest perspektywa wykonywania pracy jako określonego *zawodu*. Zastępują ją *prace*, do wykonywania których ludzie są zatrudniani na nieznanym lub rzadko wcześniej stosowanych warunkach (praca zadaniowa, na pół etatu, telepraca, praca dzielona, kontrakty tymczasowe). Pojawiają się nowe miejsca pracy wymagające kwalifikacji niezwiązanych z żadnym klasycznym zawodem, a perspektywa zmiany nie tylko pracodawcy, ale i wykonywanych zajęć staje się normą społeczną w przypadku młodego pokolenia.

Okoliczności te stawiają w trudnej sytuacji nie tylko młodych ludzi, ale i instytucje kształcenia. Oto antycypowana, a więc nieistniejąca jeszcze rzeczywistość, sprawia że młodzież formułuje – „na wszelki wypadek” – bardziej ambitne i bardziej odległe cele, stawia na elastyczne strategie działania, uczelnie zaś – jako mniej fleksybilne podmioty – z większym trudem odnajdują się wobec nowych wyzwań i działają rutynowo. Nie potrafiąc zareagować na zmiany własnego otoczenia stają się w wielu przypadkach przechowalniami i „poczekalniami” dla młodzieży, by w końcu zdjąć z siebie powinność organizacji kształcenia pod kątem przygotowania zawodowego. Zaskoczenie w polskich realiach jest podwójne – nieoczekiwane, w związku z wcześniejszymi decyzjami edukacyjnymi młodzieży, kształcenie zawodowe przeniosło się o jeden szczebel wyżej, nadto – w związku ze zmianami, jakie zachodzą na rynku pracy – straciło wyrazistość i ukierunkowanie, jakie niegdyś zapewniały przewidywalne kariery oraz jasno zdefiniowane i skodyfikowane zawody.

### **ZNACZĄCE REALIA AKADEMICKIE**

Uniwersytety, stworzone jako świątynie Prawdy i Wiedzy, działające dla Prawdy i Wiedzy, podlegają coraz większej komercjalizacji. Zestawienie pojęć ilustrujących zmianę stosunku do wykształcenia – z autotelicznego na instrumentalny czy pytanie o to gdzie się podział akademicki etos tylko częściowo oddają istotę tego procesu. Będąc przysłowiową „wieżą z kości słoniowej” uniwersytety funkcjonowały w przeszłości na szczególnych prawach – niejako „poza” społeczeństwem. Współcześnie sytuacja radykalnie się zmieniła. Uczelnia staje

się instytucją świadczącą usługi – ma wносить wkład do „konkurencyjności” na globalnych rynkach i zaspokajać potrzeby społeczne<sup>11</sup>. Jej zadaniem nie jest już generowanie i przekazywanie „wiedzy dla wiedzy”, lecz „wiedzy użytecznej”. Po takie usługi przychodzą na uczelnie studenci i takie są wymagania stawiane uczelniom przez rządy. Zostały one włączone do ogólnego systemu gospodarki i są rozliczane przez pryzmat potencjału, jaki wnoszą w rozwój ekonomiczny kraju.

Procesy komercjalizacji obejmują *dwie podstawowe funkcje szkoły wyższej*: badawczą i kształcącą. O programach nauczania, kursach i profilu absolwenta decydują gust konsumenta i oczekiwania rynku pracy, o kierunkach badań ich praktyczna (społeczna i ekonomiczna) przydatność<sup>12</sup>. Wytwarzana na uniwersytetach wiedza dzieli się na „użyteczną” i „zbyteczną”, co wywołuje efekt uboczny w postaci demoralizacji kadry naukowej i badań (liczy się wielkość funduszy, efektywność rezultatów i ich użyteczność, a nie wewnętrzne standardy doskonałości)<sup>13</sup>. Komercjalizacja obejmuje także akademicką profesurę, która z roli „mistrzów” i „mędrców” przedzierzguje się w role wykładowców i tutorów, którzy stają się pasem transmisyjnym wiedzy zamawianej<sup>14</sup>. Wiedza wytwarzana na uniwersytecie ma poza tym konkurencję w postaci różnych „niezależnych” ośrodków badawczych i centrów analitycznych. Intelktualiści konkurują o swoje miejsca na rynku, na którym znaczenie zyskał dyskurs menadżerski i technokratyczny<sup>15</sup>. Nastąpiła wreszcie „całkowita komodyfikacja” absolwenta, który ma być „wysoko wyspecjalizowanym ekspertem”, wyposażonym w łatwo weryfikowalną wiedzę, rozumiejącym mechanizmy rynkowe i zdolnym do plastycznych zmian dyktowanych przez rynek pracy<sup>16</sup>. Jest ona widoczna w trzech bardzo ważnych wymiarach: (a) grupowym (absolwenci dostarczani są na rynek pracy w gotowych „paczkach” i „pakietach” wiedzy, (b) tożsamościowym (świadomość własnego JA ograniczana jest do kompetencji przede wszystkim potrzebnych na rynku pracy)

<sup>11</sup> P. G. Altbach (1997), *The International Academic Crisis? The American Professoriate in Comparative Perspective*, „Deadalus”, Journal of the American Academy of Arts and Sciences, Fall, vol. 126, nr. 4.

<sup>12</sup> P. J. Gumpert (2000), *Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives*, „Higher Education”, vol. 39.

<sup>13</sup> A. Levine (1997), *How the Academic Profession is Changing*, „Deadalus”, Journal of the American Academy of Arts and Sciences, Fall.

<sup>14</sup> A. R. Welch (1998), *All Change? The professoriate in uncertain times*, „Higher Education”, nr 34.

<sup>15</sup> K. M. Brunner, J. Hofbauer (2000), *Intellectual Discourse in the Academy and Society*, [w:] R. H. Brown, *Knowledge and Power in Higher Education*, New York – London.

<sup>16</sup> O. Kivinen (1997), *Graduate Credentials in a Changing Labour Market*, „Higher Education in Europe”, vol. XXII, 1997.

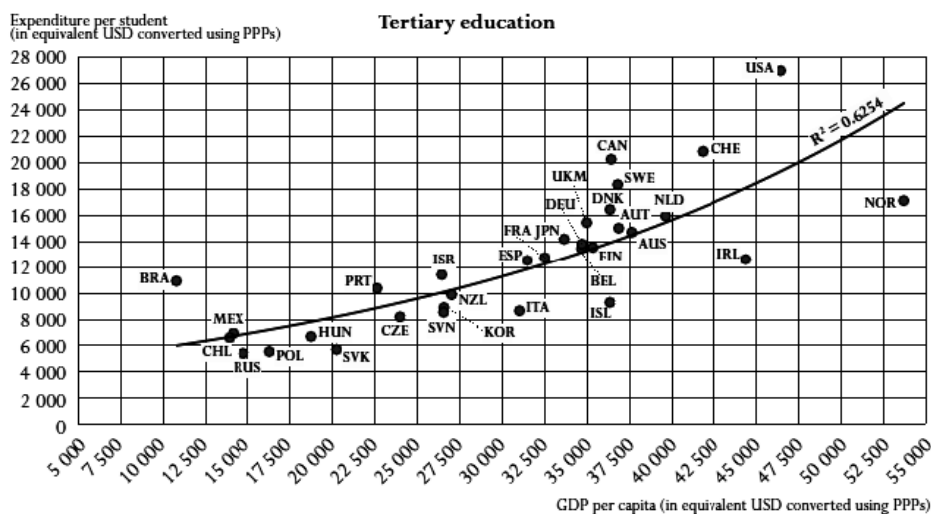


i (c) orientacji życiowych (można odnieść wrażenie, że młodzież akademicka bardziej nastawia się w życiu na „mieć”, a słabiej na „być”)<sup>17</sup>. Wypada w tym miejscu raz jeszcze przywołać A. Giddensa i podkreślić, że wszystkie opisywane tu procesy są wyrazem bardziej ogólnych, by nie powiedzieć globalnych trendów i jako takie są nie do uniknięcia. Tym większego znaczenia w strategiach adaptacyjnych współczesnych instytucji nabiera wymóg *refleksyjności*.

### ZNACZĄCE REGULY I REGULACJE PRAWNE

Nietrudno zauważyć, że wszelkie reformy edukacji wyższej (i kontrola nad jej przebiegiem) mają swoje źródło poza uniwersytetem – ich inicjatorami są politycy i ekonomiści. Reformy te przebiegają pod hasłem: „zwiększyć dostęp, poprawić jakość, zmniejszyć koszty”. To podstawowa uwaga. Uruchamia ona wyobraźnię pozwalającą przywołać kontekst, w jakim przebiegają zmiany środowiska akademickiego w Polsce. Jednakże nie da się budować nowoczesnej edukacji bez zwiększenia wydatków na te cele. Nie da się budować społeczeństwa wiedzy bez troski o warunki wytwarzania i przekazywania wiedzy. Polska przeznaczająca bardzo małe nakłady na szkolnictwo (rys. 2a i 2b).

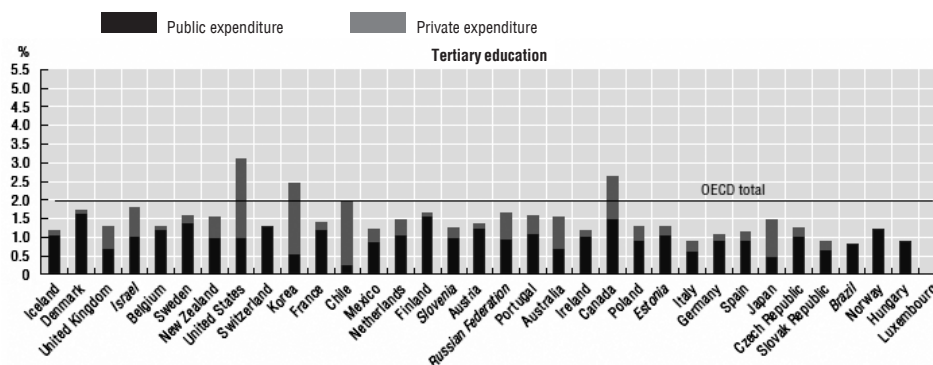
Rys. 2a. Roczne wydatki per capita na szkolnictwo wyższe – 2007 rok.



Źródło: OECD. Education at a Glance 2010. Indicators, s. 197.

<sup>17</sup> Z. Mełosiński (2000), *Uniwersytet a przemiany kultury współczesnej*, „Studia Edukacyjne”, vol 5.

Rys. 2b. Wydatki na szkolnictwo wyższe jako % PKB – 2007 rok.



Źródło: OECD. Highlights from Education at a Glance 2010, s. 57.

Rosnąc kwotowo, maleją w przeliczeniu na głowę studenta i jako takie są jednymi z najniższych zarówno w Europie, jak i w szerszej grupie krajów OECD (3,9% na I i II poziom kształcenia oraz 1,3% na III poziom kształcenia, w ich obrębie jedna trzecia to wydatki niepubliczne)<sup>18</sup>. Niedofinansowanie całego szkolnictwa wyższego sprawia, że obowiązujące szczegółowe zasady („pieniądz idzie za studentem”) napędzają nie do końca korzystne zjawisko polegające na otwieraniu się poszczególnych wydziałów i kierunków studiów na każdego, kto deklaruje chęć zdobycia dyplomu (co nie zawsze jest równoznaczne z chęcią studiowania). Z zasady tej starają się korzystać wszyscy, socjologowie również, nie oglądając się na sensowność i konsekwencje podejmowanych decyzji rekrutacyjnych czy ich adekwatność w stosunku do własnych możliwości i potrzeb rynku pracy.

Gdy będziemy śledzić kolejne dane dotyczące kształcenia socjologów warto też pamiętać o innym zapisie nieobojętnym z punktu widzenia warunków i jakości kształcenia. Jest nim działające od początku lat 90. prawo uczelni publicznych do świadczenia odpłatnych usług edukacyjnych, podtrzymujące dualną ofertę kształcenia – „lepszych” studiów stacjonarnych (gdzie istnieje dbałość o jakość i gdzie obowiązują wyższe standardy) oraz „gorszych” studiów niestacjonarnych (gdzie dbałość o jakość oferty jest mniejsza, a standardy są niższe). Podobne są skutki prawa zezwalającego na zakładanie uczelni niepublicznych przy ryzykownie niskim progu warunków wyjściowych (brak własnej kadry, nieodpowiednia infrastruktura, brak bibliotek). W latach 1990–2010 powstało w Polsce 365 uczelni niepublicznych, z czego więcej niż połowa po roku 2000.

<sup>18</sup> OECD (2010), *Education at a Glance 2010*, Table B2.1, B.2.3 i B2.4.

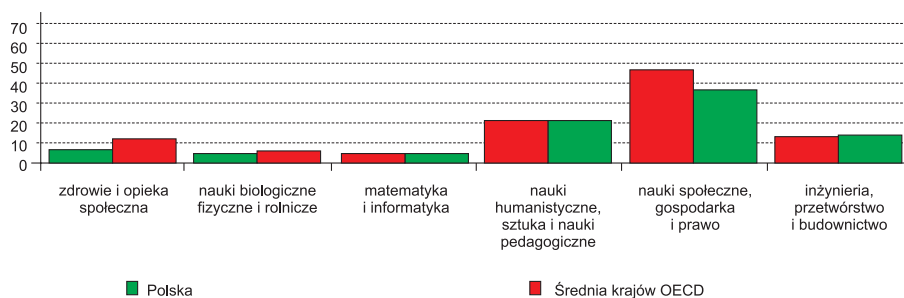
Ten dynamiczny przyrost liczby uczelni, porównywalny z dynamiką przyrostu liczby studentów, spełnił bardzo ważną społeczną rolę (pozwolił zrealizować aspiracje edukacyjne bardzo licznego pokolenia), tym niemniej konsekwencje tego wysiłku ponosimy do dziś w postaci wielu negatywnych zjawisk, jakie zdołały się zadomowić w naszym środowisku. Przede wszystkim jest to segmentacja rynku edukacyjnego, patologiczny system niekontrolowalnego wieloletowego zatrudnienia oraz daleko posunięta – w imię kontroli jakości – ingerencja MNiSzW w treści kształcenia akademickiego i ich usztywnienie.

Nowe problemy stwarza system boloński wprowadzający podział na studia I, II i III stopnia. Jak się okaże, mimo jasnej w gruncie rzeczy zasady wprowadzającej ten podział, bardzo trudno jest ją „zoperacjonalizować” na użytek socjologii. Jest to po części przyzwyczajenie do dawnych rozwiązań, kiedy socjologia była pięcioletnia, po części brak sprawnie działających przykładów, wreszcie istniejące ograniczenia organizacyjne i finansowe na uczelniach utrudniające urzeczywistnienie nowej koncepcji studiów. Sprawą kluczową są wszelkie próby zbliżenia programu studiów socjologicznych do potrzeb rynku pracy, które wymagają ściślejszych powiązań kształcenia akademickiego z przedsiębiorstwami, organizacjami społecznymi czy społecznościami lokalnymi. Jest to – z jednej strony – kwestia niestandardowych form zajęć na uniwersytecie (ćwiczenia laboratoryjne, grupy treningowe, zespoły zadaniowe), które – jeśli mają mieć sens – powinny być mało liczne, z drugiej zaś jest to sprawa staży i praktyk. Pierwsze roszczenie zderza się z praktykowaną już niemal na wszystkich uczelniach zasadą tworzenia grup studenckich nie mniejszych niż 20–25 osób (co wynika z ekonomicznie uzasadnionych, lecz akademicko zabójczych i nonsensownych oszczędności). Drugie roszczenie ma podobny rodowód – brak koncepcji odbywania praktyk i staży poza uczelnią i brak środków na jej realizację. Praktyki – stanowiące obligatoryjną część programu studiów – są cedowane na studenta, by ten zgodnie z zasadą zrób-to-sam wypełnił brak rozwiązań systemowych własną zaradnością i pomysłowością.

### **KSZTAŁCENIE SOCJOLOGÓW W LICZBACH – UCZELNIE, STUDENCI, ABSOLWENCI, KADRA**

Kierunki humanistyczne i społeczne cieszą się nieustającym zainteresowaniem młodzieży, co nie jest wyłącznie polską specyfiką (rys. 3). W roku akademickim 2009/2010 socjologia znalazła się w drugiej grupie preferencji młodzieży – tzw. kierunków społecznych. Nowoprzyjęci stanowili 13,9% ogółu studiujących, po kierunkach ekonomicznych i administracyjnych (23%), a przed pedagogiką (12%).

Rys. 3. Odsetek nowoprzyjętych studentów według grup kierunków studiów w Polsce i krajach OECD



Źródło: opracowanie na podstawie *Education at a Glance 2010*, OECD.

Ujmując w liczbach bezwzględnych, na kierunkach społecznych, których socjologia jest częścią, studiuje łącznie 268 tys. osób. Samą socjologię studiuje 42 305 osób, co stanowi 15,7% studiujących nauki społeczne i 2,2% ogółu studiujących. Jest to prawie 2,5 x więcej niż w roku 2000/2001 – wtedy socjologię studiowało 18 500 osób<sup>19</sup>. Kształcenie na kierunku socjologia prowadzą obecnie 93 uczelnie, w tym 18 uniwersytetów, 3 politechniki (AGH, PŚI, AT-H), 1 uczelnia rolnicza (SGGW), 1 uczelnia medyczna (UM w Łodzi), 3 uczelnie pedagogiczne, 5 PWSZ i 62 uczelnie niepubliczne. Dla porównania w roku akademickim 2000/2001 kształcenie socjologów prowadziły 24 uczelnie (16 uniwersytetów i 8 uczelni niepublicznych)<sup>20</sup>.

Większość studiujących socjologię to studenci studiów I stopnia (67%), studenci studiów niestacjonarnych (62,7) i studenci uczelni publicznych (60,6%), w tym głównie uniwersytetów (45,6%). Niemniej ekspansywność uniwersyteckiej socjologii maleje. Jedną z przyczyn jest odmienny styl zwracania się tych uczelni z ofertą dydaktyczną do potencjalnych zainteresowanych, widoczny na stronach www. Podczas gdy informacja na stronach instytutów, wydziałów czy katedr uniwersyteckich jest zazwyczaj „ubrana w togę” – jest oszczędna, stonowana, surowa w treści i formie, informacje na stronach www uczelni niepublicznych pełne są „chwytów” marketingowych, oferujących produkt doskonały: studia ciekawe, w świetnych warunkach, wykładowcy najlepsi (choć zazwyczaj nieujawniani lub ujawniani niektórzy, np. mający mniej lub bardziej medialne nazwisko, choć niekoniecznie są to socjologowie).

<sup>19</sup> K. S z a f r a n i e c, *Kształcenie socjologów w latach dziewięćdziesiątych: oferta dydaktyczna–kadra–studenci*, [w:] K. Szafranec, W. Winclawski (red.), *Socjologia w szkołach wyższych...*, op. cit.

<sup>20</sup> K. S z a f r a n i e c, tamże.

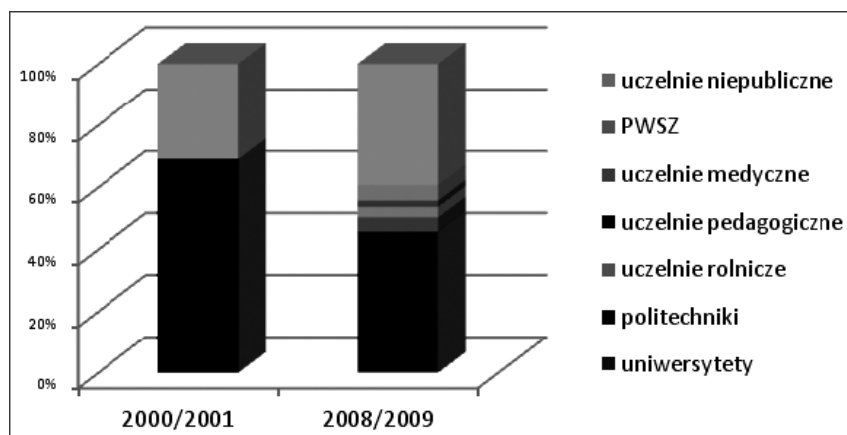
Rys. 4. Ośrodki prowadzące kształcenie socjologów w roku akademickim 2009/2010.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych MNiSzW

Największe wrażenie robią jednak informacje dotyczące perspektyw zatrudnienia po socjologii – sformułowane tak, by pobudzały wyobraźnię i zainteresowanie, a jednocześnie nie były zbyt konkretne. Spośród różnych możliwych miejsc i sektorów, gdzie socjolog może znaleźć pracę, jedynie sektor II – czarna strefa – nie jest wymieniany. Skuteczność tego typu strategii można dostrzec w liczbach. Zainteresowanych studiowaniem socjologii coraz wyraźniej przejmują uczelnie niepubliczne oraz – czego wcześniej nie było – akademickie szkoły zawodowe, które otwierają socjologię jako kierunek niespecyficzny dla swojego profilu – przykładem SGGW, AGH czy UM w Łodzi (rys. 4). Ekspansywność tych ostatnich wzrasta zarówno w zakresie oferty studiów stacjonarnych, jak i niestacjonarnych.

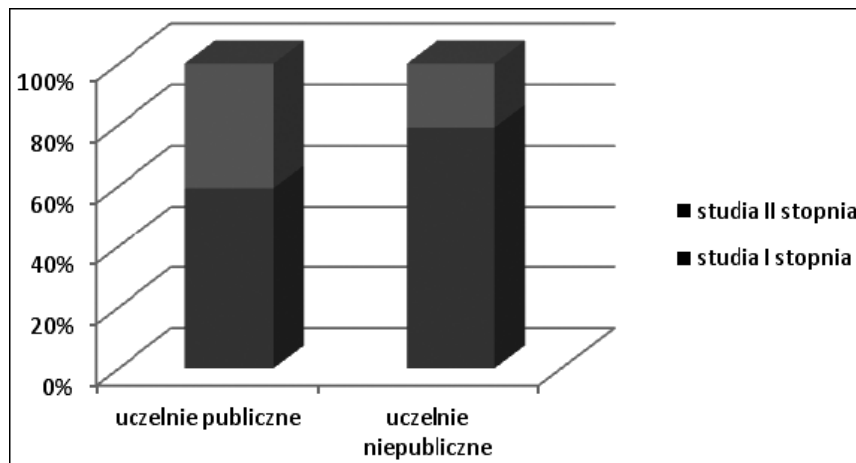
Rys. 4. Studenci socjologii w uczelniach różnego typu – rok 2000/2001 i 2008/2009



Źródło: badania własne 2000/2001 i dane MNiSW z 2008/2009 roku

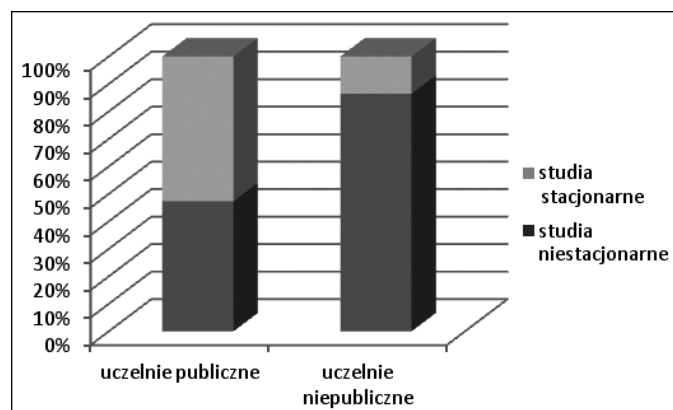
Specyfiką uczelni niepublicznych w odniesieniu do studiów socjologicznych jest ciągle duża przewaga studentów studiów niestacjonarnych (80% w stosunku do 20% na stacjonarnych) oraz równie duża przewaga studentów studiów licencjackich (71% w stosunku do 29% na magisterskich). Uczelnie publiczne mają bardziej wyrównane proporcje studentów studiów I i II stopnia (60:40) i bardziej wyrównane proporcje studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych (53:47).

Rys. 5. Studenci socjologii studiów I i II stopnia w uczelniach publicznych i niepublicznych.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych MNiSW.

Rys. 6. Studenci socjologii na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych w uczelniach publicznych i niepublicznych.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych MNiSW.

Pod tym względem studenci socjologii wpisują się w ogólne charakterystyki studiujących w uczelniach jednego i drugiego typu potwierdzając fakt, że ofertą uczelni niepublicznych przede wszystkim zainteresowane są osoby pracujące – głównie dlatego, że pobierają one mniejsze opłaty niż uczelnie publiczne, nadto oferują więcej ciekawych specjalności i zawodowych profili kształcenia.

W roku akademickim 2008/2009 mury uczelni opuściło 10 618 absolwentów socjologii. Blisko dwie trzecie spośród nich (62,2%) kończy studia niestacjonarne, blisko połowa (43,7%) kończy uczelnie niepubliczne. Podobne liczby i proporcje studentów oraz absolwentów wskazują na małą selekcyjność studiów socjologicznych. W roku 2000/2001 wypuściliśmy 2 592 absolwentów<sup>21</sup>, co oznacza że dziś jest ich czterokrotnie więcej. Nie ma danych systematycznie odnotowujących losy zawodowe absolwentów socjologii – prowadzone w kilku ośrodkach monitoringi czy portale społecznościowe wskazują na dużą plastyczność zawodową i nie-alarmistyczną sytuację pod względem bezrobocia. Niemniej w komunikatach GUS dotyczących bezrobocia absolwenci socjologii pojawiają się jako grupa podwyższonego ryzyka. Mimo niepewnego zawodowego losu nie brakuje zainteresowanych studiowaniem socjologii, chociaż w najbliższych latach (w związku z niżem demograficznym docierającym na wyższe uczelnie i w związku z korektą decyzji edukacyjnych młodzieży) należy spodziewać się mniejszego napływu studentów.

<sup>21</sup> Szafrańc, *Kształcenie socjologów... op. cit.*

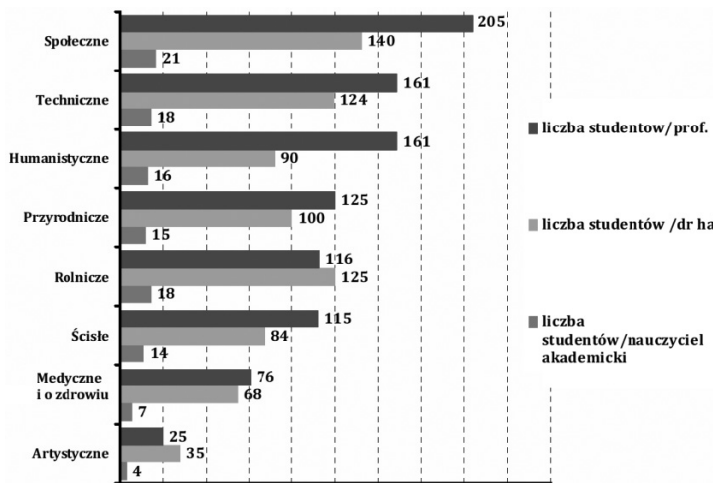
Przy tak dużej dynamice wzrostu liczby studentów (i absolwentów) rodzi się pytanie o to, kto ich uczy. Czy ilość kadry i jej struktura uległa równie dynamicznym zmianom? Te prawdy jest trudno ustalić. Żadna instytucja nie dysponuje zestawem danych, na podstawie których można by dokonać takich szacunków w odniesieniu do socjologii. Ani MNiSW, ani CK nie mają rozeznania ilu socjologów, na jakich stanowiskach i gdzie (w jakich uczelniach) pracuje. Baza danych OPI odnotowuje 2214 socjologów ze stopniem co najmniej doktora, w tym 615 samodzielnych pracowników nauki (wraz z nieżyjącymi od lat profesorami polskimi czy zagranicznymi członkami PAN takimi jak Pierre Bourdieu, Thorsten Husen, Antonina Kłoskowska, Mikołaj Kozakiewicz, Wojciech Zaborowski czy Marian Kempny). Dane na stronach [www.27uczelni.pl](http://www.27uczelni.pl) ujawniają 898 etatów naukowych, w tym 314 samodzielnych pracowników nauki (~35%).

Dla porównania w roku 2000/2001 na 16 uniwersytetach i 8 uczelniach niepublicznych wykładało 700 socjologów, z czego 30% stanowili samodzielni pracownicy nauki. Zestawianie liczby etatów (dane z roku 2009/2010) z liczbą osób fizycznych (z roku 2000/2001) uniemożliwia sensowne porównania i nie daje tej możliwości oceny zjawiska, jaką mieliśmy kilka lat temu, gdy ankieta zrealizowana w każdym ośrodku akademickim prowadzącym kształcenie socjologów umożliwiała precyzyjne określenie różnych parametrów dotyczących kadry akademickiej zaangażowanej w kształcenie socjologów – liczby nauczycieli, liczby etatów, zjawiska wieloetatowości, obciążenia pracowników liczbą studentów. Dziś o pewnych danych możemy wnioskować jedynie na podstawie opracowań dotyczących grup kierunków studiów (zob. rys. 7). Ujawniają one ciągle bardzo duże obciążenia reprezentantów nauk społecznych dydaktyką. Trwałość tego zjawiska nakazuje z niepokojem wyrażać się nie tylko o jakości tej dydaktyki, ale i o jakości uprawianych w tym czasie badań.

Mało pocieszająca jest w tym kontekście uporczywość innego zjawiska – podejmowania dodatkowej pracy na innej niż macierzysta uczelni. Dane, jakie udało nam się zdobyć, nie są tak precyzyjne jak te sprzed dziesięciu laty, niemniej w wystarczająco obrazowy sposób ilustrują ciągłą obecność zjawiska wieloetatowości. Na podstawie źródeł internetowych mogliśmy odnotować jedynie uwidocznione tam przypadki wieloetatowości, a powtarzalność nazwisk na stronach różnych ośrodków akademickich pozwoliło zbudować mapę, która umożliwia dostrzeżenie trudu, jaki wkładamy w pokonywanie tras łączących różne miejsca pracy w różnych ośrodkach akademickich w różnych miejscach kraju (rys. 8).

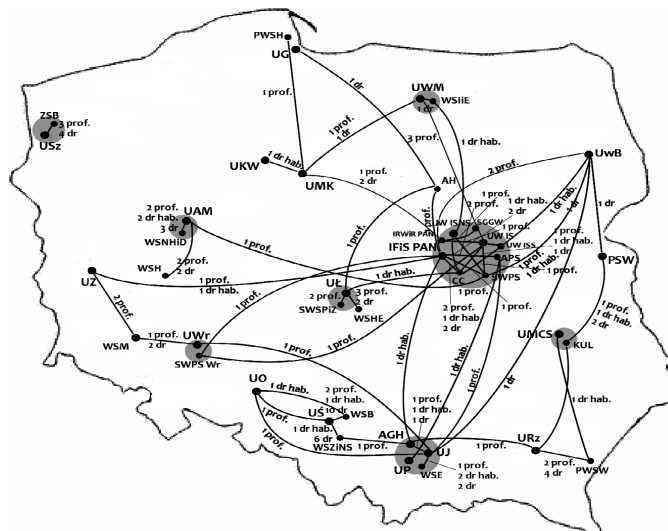


Rys. 7. Liczba studentów przypadająca na etat nauczyciela akademickiego



Źródło: SMG/KRC, *Analiza zasobów kadrowych w uczelniach na poszczególnych kierunkach i wypracowanie zasad etatyzacji*. Raport końcowy dla MNiSW, Warszawa 2010, s. 46.

Rys. 8. Mobilność dydaktyczna akademickich socjologów.



Źródło: Opracowanie A. Dwojnych i A. Bańkowska (studentki socjologii UMK) na podstawie źródeł internetowych

Jakkolwiek źródła, z których korzystaliśmy, są niedoskonałe, ukazują jakąś część prawdy o mobilności naszego środowiska. Bez tej mobilności wiele ośrodków akademickich miałoby kłopoty z minimum kadrowym, ale też z jej powodu drastycznie się obniża jakość naszej pracy naukowej i jakość kształcenia. Podnosiliśmy ten problem już w poprzednim opracowaniu dotyczącym studiów socjologicznych. Ustosunkowywała się do niego również OECD w 2006 roku, przekazując swoje rekomendacje pod adresem szkolnictwa wyższego w Polsce: *Implikacje pracy na wielu etatach są groźne. (...) Wykładowcom pracującym na wielu etatach będzie trudniej wywiązać się ze swoich obowiązków wobec studentów u pierwszego pracodawcy. Z pewnością też będą mieli mniej czasu na prowadzenie badań, za co także otrzymują wynagrodzenie i które jest konieczne, aby aktualizować na bieżąco swą wiedzę i być skutecznym wykładowcą*<sup>22</sup>. Wieloletowość nie jest wyłącznie specyfiką socjologów. Zjawisko to dotyczy wielu dyscyplin naukowych i większości uczelni w kraju. Ilustrują to rozbieżności, jakie istnieją między bazami danych, jakimi dysponuje MNiSzW a tymi, jakie wykazują uczelnie w sprawozdaniach rektorów czy na swoich stronach internetowych. Rozbieżności te ujawniają „rozpłynięcie się” od 50–70% składu osobowego niektórych uczelni<sup>23</sup>.

### OFERTA DYDAKTYCZNA

Finansowanie studiów w myśl zasady „pieniądz idzie za studentem” uruchamia rywalizację pomiędzy ośrodkami. Ważne miejsce odgrywa w niej oferta kształcenia, w większości szkół niepublicznych i w części publicznych prezentowana z wykorzystaniem elementów marketingu edukacyjnego, który częściej się skupia na kwestiach wtórnych. Zasadnicze informacje (o programie, wykładowcach) są nieczytelne i mało wyczerpujące. W wielu uczelniach niepublicznych, aby do tych informacji dotrzeć, najpierw trzeba się zalogować (wśród nich wyjątek stanowią CC i SWPS). Tylko w niektórych uczelniach publicznych (UJ, UW, UwB, UMCS, UŁ) jest opisywana specyfika studiów i sylwetka absolwenta. Uczelnie niepubliczne albo nic nie piszą, albo barwnie opisują oferowane specjalności, kusząc kandydatów ogólnymi urokami studiowania socjologii i możliwościami zatrudnienia. W istniejących opisach specyfiki studiów socjologicznych nigdzie nie jest akcentowane społeczne posłannictwo socjologii. Nigdzie też nie podkreśla

<sup>22</sup> OECD 2007, *Tertiary Education Reviews*, Paryż, s. 66.

<sup>23</sup> SMG/KRC, *Analiza zasobów kadrowych w uczelniach na poszczególnych kierunkach i wypracowanie zasad etatyzacji*. Raport końcowy dla MNiSW, Warszawa 2010, s. 55.

się, że jedną z cech socjologa powinna być społeczna wrażliwość. Wyprzedzająco w stosunku do oczekiwań potencjalnego studenta akcentowane są jego profity osobiste (typ kariery, możliwość korzystania ze środków unijnych), ale nie służba ludziom, wartościom, co wydaje się symptomatyczne. Można odnieść wrażenie, że sami chcemy „sprzedać” socjologię taką, jaką ona nie jest i być nie może – że ważniejsze jest pozyskanie studenta, który „kupi” produkt „gładki”, wpisujący się w rozpoznawalne we współczesnej kulturze kryteria instrumentalnej przydatności, aniżeli lojalne uprzedzenie go, iż tak naprawdę ewentualne „smaczki”, atuty i walory socjologii są gdzie indziej ulokowane, a sama dyscyplina wymaga specyficznych predyspozycji od kandydata. My jednak przerysowujemy ofertę studiów „pod studenta”, nie mając zresztą pewności, że takiej właśnie socjologii on potrzebuje. Jedynie nieliczne ośrodki nie stosują takich chwytów, charakteryzując socjologię w jej klasycznym posłannictwie – dyscypliny, która wyposaża studenta w wiedzę i umiejętności pozwalające badać i opisywać społeczeństwo oraz wyjaśniać zachowania społeczne ludzi. Niektóre dodają: w imię społecznego dobra, inne wspominają o wrażliwości społecznej czy wyobraźni jako ważnych cechach socjologii i socjologa.

Część „zabiegów maskujących” wynika z niepewności co do jasnego oddzielenia studiów I i II stopnia. Wnosząc po opiniach nadesłanych przez kierowników jednostek, ustawa bolońska dokonująca tego podziału, wprawiła polskich socjologów w niemalże zakłopotanie. W grupie 24 opinii jedynie cztery nie poruszały tej sprawy jako kłopotliwej, wymagającej konsultacji czy dialogu między ośrodkami, by wymienić poglądy i doświadczenia. Rozrzut wątpliwości był bardzo szeroki – od zgłaszania, że zasada podziału jest niejasna, przez bezradność dotyczącą rozstrzygnięć programowych, a skończywszy na tym, dla kogo są studia II stopnia. Na 14 uczelni publicznych prowadzących studia magisterskie niewiele ponad połowa (8) kieruje swoją ofertą do absolwentów wszystkich (dowolnych) kierunków studiów. Pozostałe zakładają, że ich studentami będą jedynie absolwenci socjologii licencjackiej. Szkoły niepubliczne z uprawnieniami do studiów II stopnia są zawsze otwarte na przepływy – tu deklaracja o gotowości rozpoczęcia magisterskich studiów socjologicznych niezależnie od rodzaju studiów licencjackich jest czytelna i otwarcie formułowana.

W poprzedniej dekadzie jednym z walorów studiów socjologicznych była dość duża swoboda w określaniu treści programowych przez poszczególne ośrodki akademickie. Dzisiaj oferta przedmiotowa wypełniona jest przede wszystkim obligatoryjnymi kursami określonymi w standardach dydaktycznych. Analiza programów i planów zajęć umieszczanych na stronach internetowych pozwala sądzić, że również oferta nie-standardowa ma w wielu przypadkach (z uwagi

na ograniczenia kadrowe i/lub oszczędności nie pozwalające mnożyć zajęć do wyboru) obligatoryjny charakter. Nigdzie nie są opisywane formy prowadzonych zajęć. Dostępność sylabusów na stronach internetowych jest bardzo mała. Udostępniane są tylko wybrane spośród nich (najczęściej jest to wstęp do socjologii, metodologia, metody i techniki badań), a i tak są one zazwyczaj nieaktualne.

Prowadzący kursy podstawowe rzadko polecają studentom literaturę w języku obcym, zazwyczaj odnosi się ona do przedmiotów fakultatywnych. Podobną tendencję zauważyć można analizując proponowane przez wykładowców źródła internetowe. Cieszą się one jeszcze mniejszą popularnością niż literatura obcojęzyczna. Jest to tendencja wpisująca się w bardziej ogólny problem – niewielkiego wykorzystywania możliwości studiowania w języku obcym na naszym uczelniach, mimo skromnych, ale przecież istniejących możliwości kadrowych i mimo deklarowanego zainteresowania studentów.

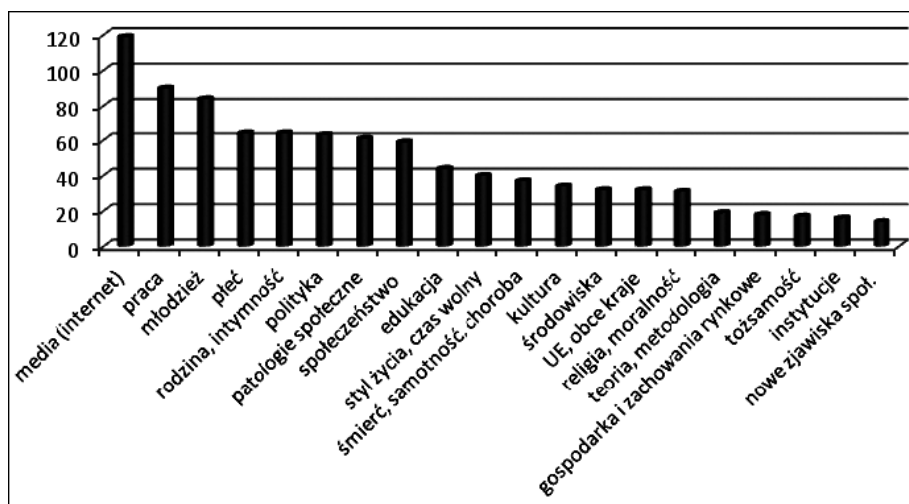
Segmentacja oferty edukacyjnej na studia stacjonarne i niestacjonarne nadal się utrzymuje. Umożliwiają to istniejące regulacje prawne pozwalające na utrzymywanie różnic programowych między jednym i drugim trybem studiowania. Mimo to różnice te nie są w ofercie kształcenia sygnalizowane. Potencjalny student studiów niestacjonarnych, jeśli nie jest zorientowany w rzeczywistości akademickiej, może tkwić w złudzeniu, że to, co widnieje na stronie www, jest ofertą studiów, które wybiera. Pod tym względem niewiele przez dziesięć lat się zmieniło.

W roku akademickim 2000/2001 na studiach socjologicznych dominowała oferta jednomodułowa – większość ośrodków akademickich proponowało studia w zakresie socjologii ogólnej. Kształcenie ukierunkowane (tzw. specjalizacje) prowadziło wówczas osiem ośrodków. W roku akademickim 2009/2010 socjologia ogólna proponowana była w 2 ośrodkach akademickich, a na stronach www. widniało 206 ofert specjalizacyjnych (gdzie niegdzie określanych modułami tematycznymi), wśród których dominowały:

- Komunikacja społeczna i media (37)
- Administracja publiczna, samorząd, zarządzanie rozwojem lokalnym, animacja społeczności lokalnych (30)
- Praca socjalna, socjologia problemów społecznych (27)
- Zarządzanie zasobami ludzkimi (23)
- Badania, analizy i diagnozy społeczne (18)
- Socjologia kultury i animacja kultury (13)
- Socjologia polityki i socjologia życia publicznego (12)
- Socjologia gospodarcza (8)
- Problematyka europejska i zarządzania funduszami UE (8)
- Doradztwo psychospołeczne i zawodowe (8)

Jest to wyraźnie inna socjologia, przede wszystkim kształtowana pod presją oczekiwań studentów, którzy przenoszą rozpoznawane przez siebie potrzeby rynku pracy i możliwości zatrudnienia na uczelnie. Tu w połączeniu z kompetencjami wykładowców tworzą one specyficzną ofertę ośrodka akademickiego. Z danych tych wyłania się bardzo niespecyficzny charakter dyscypliny, dowodzący jednak jej elastyczności i zdolności reagowania na nowe potrzeby. Zmianę tę można również dostrzec w zainteresowaniach naukowych studentów widocznych w zakresie podejmowanej przez nich problematyki prac dyplomowych. Analiza ponad tysiąca tematów pozwala stworzyć mapę, na której najbardziej zagęszczony obszar dotyczy problematyki mediów, w tym zwłaszcza internetu. Nowe technologie (ITC) w ich funkcjach społecznych i kulturowych są najczęściej podejmowanym tematem prac dyplomowych. W dalszej kolejności są problemy dotyczące pracy i rynku pracy, rodziny i życia intymnego, migracji za granicę, stylów życia, patologii i trudnych problemów społecznych, tożsamości, edukacji, sfery publicznej i polityki (rys. 9).

Rys. 9. Tematy podejmowane w pracach dyplomowych przez studentów socjologii.



Źródło: opracowanie własne.

Tematyka prac, podobnie jak oferowane specjalizacje czy moduły przedmiotowe, są funkcją specyfiki naukowej danego ośrodka (instytutu), ale widać też wyraźnie, że i studenci „narzucają” pewien profil tematyczny. Zdecydowanie częściej niżby to wynikało ze struktury zakładów czy katedr skupiają oni uwagę

na problemach, które w pewien sposób ich samych dotyczą (edukacja, praca, migracje, patologie, problemy młodości, rodzina i życie intymne, czas wolny). Wnosząc ze sformułowań tematów, przeważa zainteresowanie socjologią opisaną i socjologią codzienności, częstsze sięganie do źródeł zastanych, aniżeli generowanie własnych w przeprowadzonym przez siebie badaniu empirycznym.

### **STUDIA SOCJOLOGICZNE W OCENIE GŁÓWNYCH UCZESTNIKÓW PROCESU DYDAKTYCZNEGO**

Przeprowadzone rozpoznanie obejmuje – poza liczbami – również opinie. Poprosiliśmy o nie reprezentantów różnych grup uczestniczących w kształceniu socjologów – studentów, wykładowców, osoby odpowiedzialne za organizację kształcenia w instytutach czy na wydziałach. Byli wśród nich studenci uczestniczący w programie „Erasmus” i polscy wykładowcy w rolach *visiting professors*. Zgromadzone dane nie są liczne, niemniej zawierają interesujące spostrzeżenia.

Dwie trzecie studiujących socjologię jest zadowolonych bądź bardzo zadowolonych z obranego kierunku studiów, a ponad 80% wybrałoby socjologię ponownie. Powodem takich ocen jest przede wszystkim charakter dyscypliny – ciekawej, inspirującej, otwartej („nie ogłupiającej”, „z różnymi możliwościami”). Wyraźnie gorzej wypada ocena przebiegu i organizacji studiów. Krytyce podlega zwłaszcza zbyt mało pragmatyczna (zbyt akademicka) oferta przedmiotowa, formy i sposób prowadzenia zajęć (oceniane jako monotonne, nastawione „albo referatowo, albo monologowo”), faktyczna obligatoryjność większości kursów, lekceważony w instytutach system praktyk, zbyt mała ilość zajęć prowadzonych w języku angielskim (lub innym obcym). Wiele z ocen powtarza te sprzed lat, niemniej w dzisiejszych opiniach studentów wyczuwalny jest ich inny, bardziej konkretny charakter. O ile roszczenie zbyt akademickości kształcenia przed dziesięciu laty zgłaszane było bez podawania uzasadnień czy alternatywy, o tyle obecnie studenci wiedzą czym owa nadmierna akademickość powinna być zastąpiona. Jest to bez wątpienia wynik ich czujniejszej obserwacji rynku pracy i pierwszych doświadczeń zawodowych zdobywanych jeszcze na studiach.

Większość studentów studiów I stopnia zamierza kontynuować studia socjologiczne na studiach II stopnia. Zauważalne jest jednak zjawisko słabszej lojalności wobec własnej uczelni – spośród 90% pragnących kontynuować studia socjologiczne na studiach II stopnia co druga osoba preferuje większe ośrodki akademickie. Podstawowy powód to chęć łączenia studiów z podejmowaniem

pracy zawodowej, której oferty są łatwiej dostępne w dużych aglomeracjach miejskich. Jeśli tego typu nastawienia miałyby się utrzymać, w wielu ośrodkach może to oznaczać kurczenie się bazy rekrutacyjnej na studia drugiego stopnia spośród własnych studentów, a w konsekwencji konieczność otwierania się studiów II stopnia na absolwentów studiów licencjackich spoza socjologii.

Nowym rozwiązaniem, nieobecnym przed 2000 rokiem, jest formuła studiów III stopnia, czyli studia doktoranckie. Dziś są one ścieżką, na którą wkraczają zarówno osoby, które myślą o karierze naukowej na uczelni, jak i te, które mają mniej sprecyzowane plany. Jakkolwiek ambicje naukowe w klasycznym akademickim wydaniu deklaruje mniejszość, w planach zawodowych praca o charakterze naukowo-badawczym (lub co najmniej badawczym) jest najczęściej wymieniana. Miejscem, gdzie spodziewają się znaleźć zatrudnienie są mniejsze ośrodki akademickie lub duże firmy zainteresowane inwestowaniem w personel mający kwalifikacje naukowe. Mimo to taka perspektywa jest dla doktorantów planem zapasowym. Mniej więcej połowa doktorantów najchętniej pozostałaby na swojej uczelni. Te dosyć sprzeczne relacje dotyczące zarówno motywów podjęcia studiów, jak i perspektyw zawodowych podkreślają niejasny status studiów doktoranckich. Poza nieliczną grupą osób, które wpisują się w profil klasycznego doktoranta – dorastającego przy mistrzu przysłego współpracownika, członka zespołu badawczego na macierzystej uczelni, są na studiach doktoranckich osoby o słabszej motywacji do pracy naukowej (które wiedzą, że na uczelni nie pozostaną na pewno), są też takie, które uznały, że jest to jakiś rodzaj inwestycji na przyszłość.

Studia doktoranckie zbierają najbardziej krytyczne oceny, a doktoranci należą do najbardziej sfrustrowanych. Ich motywacja do kontynuowania studiów jest znacznie niższa niż ta, z jaką podejmowali studia (w skali pięciostopniowej spadek z 5 do 3 punktów). Podstawowe zarzuty dotyczą braku koncepcji studiów doktoranckich („odczuwa się bolesny brak idei i kontroli nad czymkolwiek”), systemu „żebraćych” stypendiów (które zmuszają do angażowania się w pracę zarobkową), zasady odpłatności za prowadzone zajęcia dydaktyczne („z gruntu nieuczciwe”), całkowitego uzależnienia od promotora i od jego pozycji w środowisku („jak znacząca, masz wszystko, jak nie – jesteś nikim”). Krytykowany jest partykularyzm studiów – odbywanych praktycznie w jednym środowisku. Brak zwyczaju mobilności sprawia, że nawet formalne możliwości z trudem są wykorzystywane. Konsekwentnie do tych uwag zgłaszane są – jako pilne i konieczne – potrzeby jasnego określenia idei (koncepcji) studiów, wprowadzenia innych zasad i stawek stypendialnych, prawnego uregulowania systemu prowadzenia i opłacania zajęć dydaktycznych, wprowadzenia systemu *cotutelle* (lub przynaj-

mniej obowiązku odbywania części studiów w innym ośrodku akademickim). Większość tych uwag ma bardziej uniwersalny charakter i nie dotyczy wyłącznie socjologii. Nie zmienia to jednak faktu, że na naszym podwórku działają one w najsłabiej zdefiniowanej przestrzeni, a wiele sytuacji z tego powodu ze skutków staje się przyczyną problemów.

Opinie studentów i doktorantów dzielą w wielu miejscach dyrektorzy instytutów socjologii zgłaszając niepokój w zasadniczych kwestiach dotyczących organizacji kształcenia, chociaż ich perspektywa jest nieco inna. Największy kłopot sprawia im wdrażanie systemu bolońskiego. Niejasne są dla nich relacje między studiami I i II stopnia. Nie mają pewności na ile studia II stopnia mają być otwarte na absolwentów innych kierunków studiów. Czują się bezradni w obliczu braku koncepcji studiów III stopnia. Nie wiedzą jak współcześnie ujmować specyfikę studiów socjologicznych, w tym profil (zawodowy) absolwenta. Czują presję studentów na uzawodowienie studiów, ale nie są pewni czy rozwiązania, które sami przyjmują są właściwe – chętnie usłyszeliby jak w innych ośrodkach definiowane są granice i kryteria uzawodowienia. Zgłaszane są krytyczne uwagi do programu kształcenia, który w opinii dyrektorów zanadto jest przeładowany treściami obligatoryjnymi (tzw. standardy dydaktyczne odbierają ośrodkom akademickim możliwość elastycznego kreowania oferty dydaktycznej, dostosowanej do możliwości kadrowych i specyficznego zapotrzebowania rynku pracy). Nie tylko studenci, również dyrektorzy zgłaszają niedopracowany system praktyk jako problem, który wymaga pilnego rozwiązania. Podnoszone są niedociągnięcia regulujące udział studentów w badaniach naukowych czy w wymianie Erasmus. Zgłaszane są krytyczne uwagi dotyczące masowości niekorzystnie wpływającej na warunki i jakość kształcenia. W większości wypowiedzi dominuje zakłopotanie i bezradność wynikające z nieczytelności koncepcji systemu bolońskiego, specyfiki studiów socjologicznych oraz braku warunków do oddolnego radzenia sobie z tymi problemami.

Lektura tych opinii nie jest budująca – sugeruje istnienie struktur tkwiących w wielu sztywnych i niedopracowanych rozwiązaniach, które budzą dyssatisfakcję u większości osób uczestniczących w procesie kształcenia akademickiego. Rodzi się pytanie, czy kształcenie socjologów w innych krajach może prowokować do podobnych ocen. Opinie zebrane od polskich studentów uczestniczących w programie Erasmus – chociaż specyficzne, bo bazujące na półrocznych zaledwie doświadczeniach studiowania za granicą – podkreślają wymowę krytyki prowadzonej od wewnątrz. Erasmusowcy w polskich uczelniach surowo krytykują zbytnią akademickość kształcenia (zarówno co do treści, jak i formy), nienajlepsze umiejętności dydaktyczne wykładowców oraz sztywność stosunków



na uczelni. Studentom zachodnim nasi studenci zazdroszczą warunków studiowania (wyposażenia sal i pracowni, stanu budynków i bibliotek, mało licznych grup), pragmatyczności oferty przedmiotowej oraz bardziej urozmaiconych form kształcenia (bardziej interaktywnych, z udziałem ekspertów, organizowanych poza uczelnią). Jednocześnie z dumą podkreślają, że gdy idzie o poziom studiów, polskie uczelnie nie mają się czego wstydzić.

Bardzo interesujące na tym tle są spostrzeżenia naszych visiting professors. W ich opinii studenci w zachodnich uczelniach są bardziej dojrzałi do efektywnego studiowania. Podejmując studia wiedzą, czego się można po nich spodziewać. Nastawieni są na efektywne wykorzystanie 'dydaktycznego czasu' – są zainteresowani indywidualnymi konsultacjami, wcześniej krystalizują się ich zainteresowania i efektywniej eksperymentują wokół różnych możliwości, jakich dostarcza akademickie kształcenie. Studenci polscy są lepsi pod względem erudycyjnym/akademickim, lecz praktykowana przez nich kultura studiowania w większym stopniu bazuje na żywiołowości, przypadkowości, braku indywidualnej koncepcji, „błąkaniu się” po uczelni bez sprecyzowanego celu.

Odnosnie systemu bolońskiego, budzącego tyle zastrzeżeń po stronie studentów, dyrektorów i dziekanów, wypowiadają się krytycznie. Ich zdaniem przyspiesza on proces komercjalizacji uniwersytetów. W jednej z wypowiedzi czytamy: *Obserwując 'boloński przeszczerp' w polskim systemie z niepokojem stwierdzam zanikanie różnic między sposobem przekazu wiedzy w szkołach średnich a uniwersytetem – w kierunku właściwym dla tych pierwszych. (...) Następuje podporządkowanie przekazu akademickiego pozornie uzawodowionym pakietom wiedzy. Mówiąc językiem Bourdieu i Bernsteina, pole produkcji wiedzy coraz bardziej odsuwa się od pola jej pierwotnej reprodukcji i rekontekstualizacji, właściwej klasycznemu kształceniu uniwersyteckiemu, bez gwarancji, że akademickość przesunęła się na poziom studiów doktoranckich.*

W opinii jednych przyjęliśmy zły system: *System boloński obciążony jest niemożliwymi do wyeliminowania uchybieniami (jest tak nie tylko w Polsce), w opinii drugich system jest dobry, zaś dysfunkcje wynikają ze źródeł mentalnych: Problemy wynikają prawie wyłącznie z konserwowania przez kadrę już dobrze przez nią opanowanych treści i sposobów nauczania oraz niechęci do nowego wysiłku i zmiany.*

Analiza opinii różnych stron (uczestników) procesu kształcenia wskazuje na obecność pięciu głównych dylematów:

1. Dla kogo są studia II stopnia: czy powinniśmy zamykać się czy otwierać na absolwentów innych kierunków studiów?

2. Na czym powinna polegać specyfika kolejnych poziomów studiów socjologicznych i jakie powinny być relacje między studiami I, II i III stopnia?

3. W jakim kierunku powinny iść zmiany – pragmatyzacji studiów czy ich bardziej akademickiego charakteru, czy powinny to być studia ogólne czy zawodowe?

4. Gdzie jest rozsądna granica między kontrolą jakości kształcenia a wolnością nauczania akademickiego?

5. Jak pogodzić masowość studiów z indywidualizacją kształcenia?

W odniesieniu do pierwszego dylematu sugestie zawarte w zgromadzonych opiniach nakazywałyby dbać o tożsamość dyscypliny, ale i o przepływy między dyscyplinami pokrewnymi. Argumentem byłaby tutaj intelektualna i pragmatyczna wartość pogranicza dyscyplin, potrzeb rynku pracy i zainteresowań.

Dylemat drugi mógłby znaleźć swoje rozstrzygnięcie w nadaniu studiom I stopnia powszechnego (masowego) i dość praktycznego (ale i wyposażającego w narzędzia do bardziej zaawansowanego studiowania) charakteru. Studia II stopnia powinny być selektywne (elitarne), bardziej ogólne (teoretyczne), zaś studia III stopnia winny być regularnymi studiami na wzór amerykańskich *graduate schools*, skupiającymi mocno wyselekcjonowany narybek przyszłych badaczy i pracowników naukowych; ich podjęcie byłoby równoznaczne z uzyskaniem wysokiego stypendium zwalniającego doktorantów od konieczności podejmowania pracy zarobkowej.

Trzeci dylemat, który zwłaszcza studenci chcieliby rozstrzygnąć na rzecz większej pragmatyzacji studiów socjologicznych, tylko po części powinien uwzględniać ich oczekiwania. Nawet studia I stopnia nie powinny ulegać zbyt daleko idącej pragmatyzacji. Jej idea mogła być słuszna w realiach pierwszej połowy ubiegłego wieku, kiedy raz wyszkolony repertuar umiejętności wystarczał na cały przebieg kariery zawodowej. *Dziś świat zbyt szybko się zmienia, stąd kursy zawodowe (specjalizacyjne) na I stopniu studiów winno dopełniać przygotowanie do wchłaniania treści ogólniejszych, pozwalających absolwentowi na dalsze uzupełnianie wiedzy albo w trakcie dalszych studiów, albo w drodze samokształcenia.*

Kolejny dylemat, jaki wyłania się z analiz problemów zgłaszanych zarówno przez studentów, jak i zwłaszcza pracowników naukowych, to kwestia granic między kontrolą a wolnością nauczania, łączona z tzw. standardami dydaktycznymi, określanymi przez MNiSW, a odbieranymi jako zbyt daleko idące usztywnienie oferty programowej (zarówno przez studentów, jak i pracowników naukowych). Zgłaszany postulat odejścia od takich standardów w uczelniach mających upraw-

nienia akademickie i utrzymania ich w uczelniach pozostałych wydaje się bardzo rozsądny i wart rozpropagowania.

Ostatni dylemat wiąże się z pytaniem o to jak pogodzić masowość kształcenia z potrzebą jego indywidualizacji, która – stanowiąc istotę akademickości – jest coraz skuteczniej eliminowana na uczelniach wyższych. Proste, sprawdzone i dobrze znane rozwiązania (system tutorialny nastawiony na studentów utalentowanych, twórczych nie tylko w sensie akademickim czy wprowadzenie form interaktywnych – mało liczne grupy, limitowane wykłady, punkty ECTS nie za godziny, lecz za aktywne zajęcia i konsultacje) wydają się leżeć w zasięgu ręki, choć jednocześnie – zważywszy na warunki, w jakich pracujemy i środki, na jakie możemy liczyć – nieosiągalne.

Wszystko to uzmysławia jak wiele niepewności i jak wiele wątpliwości rodzi system kształcenia socjologów. Dotyczą one nie tylko pytania „jak” (jak sobie radzić z niejasnymi regulacjami prawnymi, jak sobie radzić z rozwiązaniami, które zostały wdrożone choć nie kryje się za nimi żadna koncepcja, jak sobie radzić z presją rynku i patologicznymi konsekwencjami masowości kształcenia). W równej mierze dotyczą one pytania „po co” (nie ze względu na warunki, w jakich się kształcenie odbywa, lecz ze względu na jego niejasny przedmiot i cel). Socjologia podziela tu los wielu innych dyscyplin, które doświadczają podobnych problemów. Odpowiedź najprostsza (*kształcimy, bo jest taka dyscyplina, a i chętnych do jej studiowania nie brakuje*) wydaje się krótkowzroczna, nadto – gdybyśmy ją zaakceptowali, oznaczałoby to, że podzielamy cynizm wielu innych instytucji edukacyjnych.

Wydaje się, że to, czego potrzebujemy dzisiaj, to określenie tożsamości studiów socjologicznych w kontekście nowych okoliczności, jakie dyktuje nie tylko inne usytuowanie i inne posłannictwo uniwersytetu (jako instytucji otwartej na społeczne potrzeby), lecz również szczególna sytuacja nauk społecznych (które na skutek procesów komercjalizacji są marginalizowane). I chociaż student potrzebuje przede wszystkim jasności o pragmatycznym zabarwieniu (co można po socjologii robić? gdzie i jako kto pracować?), problem jest znacznie bardziej złożony. W kontekście procesów komercjalizacji brak sukcesów w adaptacji dyscypliny do zewnętrznych (rynkowych) potrzeb powoduje, że jej istnienie traci sens. Poddanie się tej retoryce wywołuje nieunikniony dryf humanistyki w kierunku nauk stosowanych, gdzie – paradoksalnie – ujawnia się jej niższa konkurencyjność w stosunku do innych dyscyplin naukowych. W konsekwencji następuje przemieszczenie środków na nauki ścisłe, zarządzanie, prawo i spadek

pozycji humanistyki<sup>24</sup>. Ważne w tym kontekście jest zrozumienie, że zarówno koncepcja kształcenia „nikomu nieprzydatnych” humanistów – socjologów (co oni sami z przykrością zauważają), jak i koncepcja kształcenia socjologów w wąsko określonej specjalności (o czym marzy większość studentów socjologii) nie są dobrymi koncepcjami. Rozwiązanie optymalne – z punktu widzenia najlepiej pojętego interesu studentów i dyscypliny – polegałoby na umiejętnym połączeniu elementów „uzawodowienia” z wiedzą wyprowadzaną z badań podstawowych oraz na różnorodności ofert.

O ile kwestia badań podstawowych nie wymaga zdefiniowania, to uprzączywie wraca pytanie o źródła inspiracji dla zawodowego profilu socjologa. Czy możemy być w tej kwestii optymistami – co może zrobić ze swoją wiedzą i umiejętnościami badawczymi socjolog? Wydaje się, że najpotężniejsze źródło inspiracji i zapotrzebowania na socjologiczną wiedzę tkwi w naturze współczesnego świata, gdzie dowolna działalność, dowolny problem (ludzki, polityczny, ekonomiczny, kulturowy) rozgrywa się w coraz bardziej złożonym społecznym kontekście. Znajomość tego kontekstu i zrozumienie procesów, jakie zachodzą w społeczeństwie, w relacjach między ludźmi wydaje się ważna w kontekście codziennego funkcjonowania ludzi i instytucji i wymaga specjalistycznej wiedzy. Tę wiedzę posiada socjolog. Socjolog zatem może okazać się przydatny wszędzie. Na stronach IS UJ czytamy: *Studia socjologiczne dostarczają szerokiej wiedzy akademickiej dotyczącej zjawisk i procesów społecznych, wyposażają w umiejętności analizy i badania różnych aspektów życia społecznego oraz komunikowania wyników tych badań i analiz różnym adresatom*. Na stronach IS UW znajdujemy inną pobudzającą wyobraźnię odpowiedź: *Absolwenci wszystkich typów Studiów (socjologicznych – dop. K.Sz.) znajdują zatrudnienie wszędzie tam, gdzie potrzebna jest wiedza społeczna, wyobraźnia socjologiczna i umiejętność analizy zjawisk i danych społecznych*.

Powinniśmy uczulać studentów na to, że próby ulżenia niepokojowi o własną przyszłość poprzez nadmierne uzawodowienie studiów są podobne próbom zaspokojenia pragnienia morską wodą; że studia socjologiczne polegają na tym, że wyposażają w pewną ważną współcześnie wiedzę i kompetencje, ale nie przygotowują do żadnego konkretnego zawodu (bo zawodów w klasycznym sensie tego słowa jest coraz mniej – są one zastępowane przez różnego typu zajęcia, które wykonuje się w ciągu życia); że ten „zawód”/zajęcie (zgodnie z obowiązującą we współczesnym świecie zasadą „zrób to sam”) trzeba sobie często samemu

<sup>24</sup> S. Slough ter, L. Leslie, *op. cit.*

wymyśleć, w czym pomocna może okazać się socjologiczna wiedza, zmysł obserwacji i wyobraźnia.

## ZAKOŃCZENIE

W większości środowisk akademickich narasta – z jednej strony – bezradność, z drugiej zaś niepokój wynikający z niemożności zapanowania nad konsekwencjami zmian, jakie wprowadzają do naszego życia zawodowego regulacje ustawowe i procesy żywiołowe (globalizacja, komercjalizacja uczelni). Przy istniejącej decentralizacji edukacji akademickiej rodzą się lokalne, doraźne i często ulomne rozwiązania z tendencją do utrwalania się. Wśród osób odpowiedzialnych za organizację procesu kształcenia istnieje „głód” konsultacji i „dobrej rady”. Ta sama decentralizacja sprawia, że istniejące gdzieś niedługo dobre rozwiązania nie są znane innym ośrodkom akademickim prowadzącym kształcenie socjologów. Istnieje pilna potrzeba komunikacji i stworzenia platformy, na której możliwa byłaby wymiana doświadczeń, przygotowywanie i konsultowanie projektów. Nie spełnia tej funkcji żadna ze instytucji środowiskowych (KS PAN, ZG PTS, KIS), PKA czy UKA. Platforma taka może zostać uruchomiona pod warunkiem zaangażowania samego środowiska socjologów. Ważną rolę mogą w takim działaniu odegrać mądrzy, otwarcy i doświadczeni profesorowie (w tym *visiting professors*), adiunkci, „nasi” eksperci i doradcy w MNiSzW, w Sejmie itd. Teoria stawania się społeczeństwa, akcentująca rolę podmiotowego kreowania dowolnego wycinka społecznego świata – dotychczas wykładana studentom socjologii, ma szansę sprawdzić się w działaniu...

Przed środowiskiem socjologów stoją dwie możliwości wyboru: albo działania podporządkowane logice stosowności (*logic of appropriateness*), związanej z poszukiwaniem rozwiązania, które byłoby jak najbardziej dopasowane do konkretnej sytuacji (skrajnym przykładem jest tzw. Realpolitik, zdejmująca z decydenta wszelką odpowiedzialność za słuszność wyboru), albo strategię oparte na logice konsekwencji (*logic of consequentiality*), gdzie chodzi o to by wybrać wariant, który pociąga za sobą najlepsze konsekwencje<sup>25</sup>. Jako taka logika konsekwencji wiąże się z wyborem antycypacyjnym i wartościowaniem przewidywanych konsekwencji. Pierwszą strategię stosowaliśmy dotychczas. Jej skutkiem jest splot absurdów i patologii, w jakie uwikłany jest system kształcenia uniwersyteckiego. Strategia druga, wymagająca myślenia kryterialnego

<sup>25</sup> J. G. March, J. P. Olsen, *Nowy instytucjonalizm*, [w:] A. Jasińska-Kania i in. (red.), *Współczesne teorie socjologiczne*, *op. cit.*, s. 566–582.

i wolności akademickiej, rozumianej nie tylko jako wolność od zewnętrznych ingerencji, lecz również jako zdolność do samoograniczenia, winniśmy zacząć stosować teraz.

*Krystyna Szafraniec*

#### HOW ARE WE TEACHING SOCIOLOGISTS AND WHAT FOR?

##### Abstract

The paper considers the question of the status of teaching/studying sociology at Polish universities. The basic data were derived from two sources. They come partly from the Ministry of Higher Education (a number of public and private universities offering sociology as a field of study, numbers of students and graduates and so on). And another source of data is the author's empirical research which includes: analysis of websites, interviews with students, lecturers, deans, visiting professors, and Erasmus beneficiaries. The study refers to the similar one made ten years ago. Comparison of both makes it possible to notice: (1) growing interest in studying sociology in Poland and increasing expansion of private universities (and vocational colleges) in this field; (2) strong students' pressure on making sociological studies more pragmatic; (3) wide space for necessary changes and corrections; (4) confusion among managers responsible for the process of academic teaching (mostly due to the new regulations of the Bologna system); (5) good opinion about the academic level of Polish sociology but poor quality of academic teaching, badly organized process of studying and too formal relationships between students and lecturers. Ambiguity of a professional profile of the sociologist can be – paradoxically – its strong side in postmodern society which needs specialists able to understand increasingly complex social relationships in every area. There is one condition, however, sociological studies should be complemented with other ones.

**Key words:** Sociology, academic teaching, postmodern society.

MIECZYŚLAW W. SOCHA  
Uniwersytet Warszawski

## **PROCES BOŁOŃSKI: PERSPEKTYWA JAKOŚCI KSZTAŁCENIA**

### **Streszczenie**

Szkolnictwo wyższe w Europie cechuje, duże zróżnicowanie instytucji szkolnictwa wyższego, narodowe polityki i regulacje prawne tego sektora, słabe powiązanie z potrzebami rynku pracy. Zapoczątkowany 10 lat temu tzw. Proces Boloński miał doprowadzić do powstania EHEA, większej porównywalności programów studiów i dyplomów, mobilności studentów i kadry, zatrudnialności absolwentów a w konsekwencji poprawy konkurencyjności europejskiego szkolnictwa na globalnym rynku edukacyjnym. Jednym z jego priorytetów jest systematyczne podnoszenie jakości kształcenia wyższego. W tym celu wdrożono liczne rozwiązania mające na celu stworzenie europejskich ram dla funkcjonowania licznych komisji akredytacyjnych i zwiększenie zaufania w środowisku akademickim.

W Polsce system wewnętrznej i zewnętrznej oceny jakości wdrażany był z pewnym opóźnieniem. Znowelizowana w marcu 2011 r. ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym stwarza szansę na odrobienie tego opóźnienia. Z punktu widzenia poprawy jakości istotne znaczenie ma zwiększenie autonomii uczelni w projektowaniu programów studiów i odpowiedzialności za ich jakość, wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym. Nowe prawo wzmacnia pozycję PKA oraz wprowadza możliwość prowadzenia tzw. oceny instytucjonalnej. Nowy model akredytacji jest lepiej dopasowany do wyzwań przed jakimi stoi polskie szkolnictwo wyższe. Promuje uczelnie które rozwijają swoje systemy zapewniania i wzbogacania jakości kształcenia a centralnym punktem oceny stają się efekty uczenia się. Wykorzystanie tej szansy zależy od zaangażowania pracowników i studentów

w rozwój nowoczesnych wewnętrznych systemów zapewniania i wzbogacania jakości kształcenia.

**Słowa kluczowe:** Proces Boloński, jakość kształcenia, europejski wymiar kształcenia, Krajowe Ramy Kwalifikacyjne, zmiany w polskim kształceniu wyższym

\* \* \*

Artykuł zawiera podstawowe informacje i refleksje autora<sup>1</sup> dotyczące rozwijanych inicjatyw w ramach tzw. Procesu Bolońskiego w kontekście zachodzących zmian w polskim szkolnictwie wyższym<sup>2</sup>. Trzy powody stanowiły motywację podjęcia tej tematyki. Po pierwsze, niedawno upłynęła 10 rocznica od dnia podpisania tzw. Kart Bolońskiej, która zapoczątkowała ten proces, a na konferencji ministrów szkolnictwa wyższego w Budapeszcie i Wiedniu w marcu 2010 r. proklamowano powstanie tzw. Europejskiej Przestrzeni Wyższego Wykształcenia (EHEA). Jej utworzenie stanowiło główny cel inicjatywy bolońskiej. Wiele organizacji europejskich działających w tej przestrzeni przedstawiło przy tej okazji swoje stanowiska dotyczące rozwoju europejskiego szkolnictwa wyższego do roku 2020. Po drugie, ostatni kryzys finansowy i jego implikacje w postaci pogorszenia stanu finansów publicznych, recesji grożą zmniejszeniem zainteresowania problematyką edukacji na poziomie wyższym wśród rządów<sup>3</sup>, a w konsekwencji również redukcją jego finansowania ze źródeł publicznych. Niektórzy obawiają się, że zmaleje również skala finansowania szkolnictwa, a być może także szkoleń, przez prywatny sektor biznesu skoncentrowany głównie przewyżczeniu bieżących trudności gospodarczych. Problematyka edukacji wyższej może być zepchnięta na dalszy plan w rzeczywistych priorytetach Komisji Europejskiej, która skoncentrowana jest na obronie euro. Po trzecie, uchwalenie przez Sejm 18 marca br. nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym stwarza podstawy do pełnego wdrożenia tzw. Procesu Bolońskiego (BP), przede wszystkim przez wdrożenie Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (KRK).

<sup>1</sup> Wprawdzie autor pełnił funkcje sekretarza Polskiej Komisji Akredytacyjnej, ale prezentowane tutaj opinie wyrażają jego osobiste poglądy a nie oficjalne stanowisko PKA

<sup>2</sup> Zakres rozważań ograniczony jest tylko do procesu kształcenia, natomiast nie podejmowane są wątki związane z tworzeniem europejskiej przestrzeni badawczej.

<sup>3</sup> Z upublicznionego na konferencji CEEN listu Łotewskiej Rady Rektorów do komisarza Jana Figela wynika, że rząd Łotwy planował zmniejszenie wydatków na szkolnictwo wyższe w 2010 r. o 31% wobec już zredukowanego poziomu wydatków w poprzednim roku. Analogiczne cięcia miały miejsce na Węgrzech.



Spośród wielu innych, ta zmiana wydaje się najbardziej fundamentalna i istotna dla jakości kształcenia bowiem wprowadza nowy paradygmat: konieczność oceny systemu szkolnictwa wyższego z perspektywy jego ostatecznych efektów, czyli tego co student wie, umie i potrafi zastosować po ukończeniu procesu uczenia się w ramach uczelni wyższych. Wymaga to zasadniczego przeorientowania sposobu projektowania i realizacji procesu kształcenia na wszystkich poziomach i etapach. Można oczekiwać, że pojawi się, naturalny w takich warunkach, opór przed wprowadzaniem tych zmian, krytyka a nawet kwestionowanie jego zasadności, jako narzuconych uczelniom odgórnie i prowadzących być może do pogorszenia jakości kształcenia. Różne przejawy niezadowolenia z wdrażania Procesu Bolońskiego są widoczne w wielu krajach europejskich. Niekiedy u podstaw tego niezadowolenia leżą błędy we jego wdrażaniu a czasami brak podstawowej wiedzy o samych celach i osiągnięciach.

## **1. PROCES BOŁOŃSKI W KONTEKŚCIE EUROPEJSKIEGO WYMIARU WYŻSZEGO WYKSZTAŁCENIA**

Terminem Proces Boloński obejmuje się liczne działania podejmowane przez ministrów szkolnictwa wyższego, uczelnie wyższe, organizacje pan-europejskie, które mają na celu zbudowanie Europejskiej Przestrzeni Wyższego Wykształcenia (EHEA)<sup>4</sup>. Formalnie w Procesie Bolońskim uczestniczy 47 krajów, także z Azji Centralnej oraz paneuropejskie organizacje a wśród nich takie jak: Komisja Europejska, Rada Europy, UNESCO-CEPES, European University Association (EUA), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE), European Students Union (ESU), European Foundation for Quality Assurance (ENQA) oraz European Quality Assurance Register (EQAR).

Brak jest jednoznacznej definicji europejskiego wymiaru kształcenia, ale można wskazać trzy zasadnicze jej charakterystyki. Wykształcenie wyższe traktowane jest jako dobro z dodatnimi efektami zewnętrznymi a nie prywatna usługa rynkowa wytwarzana dla wąsko definiowanego przez pracodawców popytu na rynku pracy. Zatem uczelnia nie powinna być sprowadzona do roli instytucji szkoleniowej. Uwzględnienie potrzeb rynku pracy oznacza, iż wytwarza ona nowe kwalifikacje, które stymulują rozwój gospodarczy i społeczny. Po drugie, Proces

---

<sup>4</sup> Bardziej szczegółowe informacje o rozwoju Procesu Bolońskiego znaleźć można w opracowaniu A. Kraśniewskiego (Kraśniewski, 2009).

Boloński nie posiada rozbudowanych struktur formalno-instytucjonalnych<sup>5</sup>. Proces tworzenia jednolitej przestrzeni europejskiej w szkolnictwie wyższym zbudowany jest na zasadzie dobrowolnej współpracy (i negocjowania wdrażanych rozwiązań) wielu wewnętrznych i zewnętrznych, wobec tego sektora, interesariuszy. Oczekuje się, że są oni zaangażowani również w procesy definiowania misji i strategii uczelni oraz projektowania jej oferty edukacyjnej. Respektowana jest autonomia uczelni a także interesów narodowych w polityce wyższego kształcenia oraz jego istniejące zróżnicowanie. Po trzecie, Proces Boloński ma ograniczyć bariery wynikające z narodowego podejścia do polityki kształcenia i zwiększyć mobilność studentów i profesorów między uczelniami, pogłębić elastyczność systemu szkolnictwa, zwłaszcza w relacji do potrzeb rynku pracy, zwiększyć atrakcyjność EHEA dla studentów spoza Europy oraz konkurencyjność europejskich uczelni na scenie globalnej. Założono, że proces ten doprowadzi w warunkach istnienia ogromnych zróżnicowań w europejskim szkolnictwie (ponad 5600 instytucji wyższego wykształcenia), istnienia narodowych polityk i regulacji prawnych, do uporządkowania długości studiów, poprawi sprawność kończenia studiów, stworzy lepsze podstawy do porównywania programów studiów i w konsekwencji uznawalności dyplomów. Działania te miały przyczynić się do zwiększenia stopnia tzw. zatrudnialności (*employability*) absolwentów na europejskim rynku pracy, większego zainteresowania uczelni karierami zawodowymi ich absolwentów oraz do osiągnięcia większej spójności w Europejskiej Przestrzeni Wyższego Wykształcenia.

Najbardziej widocznym elementem Procesu Bolońskiego jest podział kształcenia wyższego na trzy cykle. W pewnym sensie takie rozwiązanie wymuszone zostało przez postępujące umasowienie studiów wyższych i naturalną niemożność sprostania wymogom studiów magisterskich przez mniej zdolną frakcję studentów. Krótsze cykle kształcenia umożliwiają zindywidualizowanie, także w czasie, ścieżek zdobywania kwalifikacji, większą mobilność studentów między cyklami studiów, programami i uczelniami oraz prowadzą do lepszego dopasowania struktury kwalifikacji wytwarzanych w szkolnictwie do potrzeb rynku pracy. Służyć temu ma też ściślejsza współpraca uczelni z biznesem i pracodawcami. Ten aspekt mocno eksponowany jest w pracach i dokumentach Komisji Europejskiej. W konsekwencji absolwenci powinni w miarę szybko podejmować zatrudnienie,

---

<sup>5</sup> Proces Boloński koordynowany jest, przez cykliczne spotkania ministrów szkolnictwa wyższego, tzw. Bologna Follow Up Group wspierany przez sekretariat oraz zarząd (Board). Organa te nie posiadają jednak żadnych narzędzi jego egzekwowania a tym samym karania danego kraju za brak realizacji przyjętych na spotkaniach ministrów celów.

umieć je utrzymać oraz przez zdolność do uczenia się przez całe życie sprostać szybkim zmianom technologicznym.

Warunkiem zwiększenia mobilności absolwentów na europejskim rynku pracy jest możliwość porównywania różnych kwalifikacji uzyskanych w ramach krajowych systemów szkolnictwa wyższego. W Procesie Bolońskim formalną podstawę uporządkowania rozproszonych i w rozmaity sposób opisywanych efektów uczenia się (*learning outcomes*) stanowi dokument „*Framework for Qualifications in the European Higher Education Area*” (QF) zaaprobowany na konferencji ministrów szkolnictwa wyższego w Bergen w 2005 r. Wszystkie krajowe ramy kwalifikacji (NQF) mają być rozwinięciem QF odzwierciedlającym lokalny kontekst szkolnictwa wyższego i jego dotychczasowe tradycje. Ramy kwalifikacji pełnią kilka funkcji. Przez opis efektów uczenia się dla każdego cyklu kształcenia pozwalają na odróżnienie wyższego wykształcenia od innych, niższych poziomów edukacji oraz stanowią podstawę właściwego różnicowania wymagań między trzema cyklami edukacji w szkolnictwie wyższym. Umożliwiają „przetłumaczenie” i transfer kwalifikacji uzyskanych w systemie krajowym na kwalifikacje zdobyte w innych systemach szkolnictwa europejskiego. NQF upowszechniają nowe podejście do projektowania i realizacji programów studiów jakim są efekty uczenia się, a nie jak dotychczas sam proces kształcenia. Jedną z konsekwencji tej zmiany jest także przeorganizowanie procesu w którym centralne miejsce zajmują studenci i proces ich uczenia się, a nie tylko nauczyciele akademicy i proces nauczania. QF w ślad za tzw. deskryptorami Dublińskimi<sup>6</sup> definiują efekty uczenia się – uniwersalne dla każdego kierunku studiów – dla trzech cykli kształcenia w pięciu kategoriach: wiedza i jej rozumienie (*knowledge and understanding*), zastosowanie wiedzy (*applying knowledge and understanding*), formułowanie sądów (*making judgements*), umiejętność komunikowania się (*communication*), umiejętność uczenia się (*learning skills*). Wreszcie, ramy kwalifikacji i efekty kształcenia stanowią niezmiernie ważny punkt odniesienia dla systemów zapewniania i oceny jakości kształcenia.

Szkolnictwo wyższe nie jest objęte ani wspólną polityką ani regulacjami Unii Europejskiej. Tym nie mniej w 2005 r. Komisja Europejska zaprezentowała, a w lutym 2008 r. formalnie przyjęła własną koncepcję *European Qualification Framework* (EQF). W dokumencie zatytułowanym *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning* ([http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/)

<sup>6</sup> Deskryptory Dublińskie, przygotowane zostały w ramach *Joint Quality Initiative* ([www.jointquality.org](http://www.jointquality.org)). Zawierają one również szczegółowe opisy efektów uczenia się wybranych kierunków studiów (matematyka, fizyka, chemia etc.)

*publ/pdf/eqf/broch\_en.pdf*) efekty kształcenia opisano na 8 poziomach, spośród których trzy ostatnie ujmują efekty uczenia się w szkolnictwie wyższym. Wyodrębnione zostały trzy typy efektów uczenia się: wiedza, umiejętności (*skills*) oraz kompetencje personalne i zawodowe (autonomia i odpowiedzialność, zdolność uczenia się, komunikowanie się i kompetencje społeczne oraz zawodowe). Te ramy kwalifikacyjne mają stanowić podstawę odniesienia nie tylko dla ram krajowych ale także licznych ram kwalifikacji rozwijanych dla poszczególnych sektorów<sup>7</sup> a nawet korporacji transnarodowych. Komisja UE zakłada integrowanie rozmaitych ram kwalifikacji, (dla szkolnictwa, szkoleń, sektorów) w jeden system Krajowych Ram Kwalifikacji kompatybilny z EQF. Tak zintegrowany opis wszystkich rodzajów zdobywanych kwalifikacji ma służyć procesowi uczenia się przez całe życie (*long-life learning*). Ma też sprzyjać zwiększeniu współpracy między różnymi instytucjami działającymi w sferze tworzenia kwalifikacji. Polska podjęła próbę kompleksowego ujęcia opisu wszystkich kwalifikacji<sup>8</sup> w formie jednolitych Krajowych Ram Kwalifikacji. KRK dla szkolnictwa wyższego są tylko fragmentem tego systemu.

Proces Boloński nie dysponuje żadnymi formalnymi narzędziami jego wdrażania, ale bazuje na wzajemnym zaufaniu i dobrej woli jego uczestników. W tym kontekście istotnym i najbardziej widocznym obok trójstopniowości kształcenia, rozwiązaniem jakie promowano od początku jego wdrażania jest utworzenie jednolitych podstaw funkcjonowania i współpracy istniejących agencji zajmujących się oceną jakości i akredytacją w szkolnictwie wyższym. Problematyka jakości uznana została za kluczową praktycznie od początku realizacji idei Procesu Bolońskiego<sup>9</sup>. Zasady budowy wewnętrznych systemów zapewniania jakości, zewnętrznej ewaluacji jakości programów studiów lub uczelni i funkcjonowania komisji akredytacyjnych<sup>10</sup> opisane zostały w *European Standards and Guidelines* (ES&G) i przyjęte przez ministrów szkolnictwa wyższego na konferencji berlińskiej w 2005 r. W odniesieniu do zewnętrznej oceny

<sup>7</sup> Przykładem opracowania sektorowych ram kwalifikacji mogą być zdefiniowane w ramach projektu „Polifonia/Dublin” *descriptors* efekty uczenia się dla kształcenia muzycznego; analogiczne ramy opracowano również dla kształcenia inżynierów, chemików, fizyków etc.

<sup>8</sup> Termin kwalifikacja używany jest jako tytuł, stopień, dyplom lub inny certyfikat poświadczający ukończenie uznanego przez odpowiednią instytucję edukacyjną ukończenie programu studiów.

<sup>9</sup> Ministrowie szkolnictwa wyższego w komunikacji z konferencji berlińskiej w 2003 r. stwierdzają, że: *the quality of higher education has proven to be at the heart of the setting up of a European Higher Education Area (EHEA)*

<sup>10</sup> Termin komisja akredytacyjna używany jest sensu largo tzn. obejmuje wszystkie rodzaje agencji zajmujących się zewnętrzną oceną i akredytacją w obszarze szkolnictwa wyższego

jakości usług edukacyjnych zakłada się, że mogą go dokonywać tylko agencje dysponujące przynajmniej operacyjną niezależnością wobec rządów, uczelni, studentów, organizacji rektorów i innych interesariuszy. Niezależność operacyjna zakłada, że nikt z zewnątrz nie ma wpływu na przebieg i ostateczny wynik procesu ewaluacji. Wśród innych elementów nowoczesnej oceny wymienia się między innymi odbycie wizytacji w uczelni, włączanie studentów i ekspertów zagranicznych do zespołów oceniających oraz cykliczne (co 5 lat) poddawanie się agencji ds. jakości zewnętrznej ocenie. Obecnie narodowe komisje akredytacyjne działają prawie we wszystkich krajach EHEA, włącznie z Watykanem. Agencje te mają dostarczać wiarygodnych informacji o jakości kształcenia różnym grupom społecznym, w tym pracodawcom, kandydatom na studentów i w ten sposób budować zaufanie do procesu kształcenia oraz sektora szkolnictwa wyższego. Są to ważne instytucje potwierdzające osiągnięcie przez studentów zakładanych w danym programie studiów efektów uczenia się. Drugą ważną funkcją agencji akredytacyjnych jest stymulowanie rozwoju wewnętrznych, uczelnianych, systemów zapewniania jakości a w szerszym ujęciu budowy kultury jakości w szkolnictwie wyższym. Podkreślić jednak należy, że w Procesie Bolońskim przyjęto niekwestionowaną zasadę, według której odpowiedzialność za jakość kształcenia ponoszą uczelnie, a nie komisje akredytacyjne. W praktyce zdecydowanej większości agencji dominuje ta pierwsza funkcja (*accountability, quality assurance*) podczas gdy *quality enhancement, quality culture approach* próbuje się stosować głównie w Szkocji, Irlandii. Należy tutaj też zauważyć pewną specyfikę agencji akredytacyjnych w szkolnictwie wyższym. Mianowicie z jednej strony oceniają one stopień spełnienia wcześniej zdefiniowanych norm jakościowych, z drugiej angażują się, w formie rekomendacji, w doradzanie co zmienić aby jakość danego programu lub instytucji była wyższa. Tymczasem w innych obszarach agencje akredytacyjne w zasadzie poprzestają na tej pierwszej funkcji i np. europejskie stowarzyszenie oceniające bezpieczeństwo samochodów (NCAP) nie podpowiada ich producentom co zmienić w procesie produkcji aby osiągnąć najwyższe standardy. Zbyt duże zaangażowanie się agencji akredytacyjnych w pomoc uczelniom grozi konfliktem interesów<sup>11</sup>, bowiem w skrajnych przypadkach agencja oceniać może własne rozwiązania.

Najszerzą platformą współpracy agencji ds. jakości jest *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA<sup>12</sup>), istniejące od 2000 r.

<sup>11</sup> Taka sytuacja miała miejsce na rynkach finansowych, gdzie niektóre agencje sprzedawały swoje usługi doradcze a jednocześnie prowadziły rating instytucji finansowych.

<sup>12</sup> Do 2004 r. istniała pod nazwą *European Network for Quality Assurance in Higher Education*

Agencje akredytacyjne, które spełniają, przynajmniej w istotnym stopniu, ES&G mogą ubiegać się o pełne członkostwo tej najważniejszej organizacji (obecnie blisko 50 agencji ma taki status). Stopień stwierdzenia spełnienia poszczególnych standardów dokonywany jest w procesie zewnętrznej oceny agencji dokonywanej przez międzynarodowe zespoły niezależnych ekspertów ds. jakości. PKA poddała się takiej ocenie przeprowadzonej przez zespół z udziałem 3 ekspertów zagranicznych (reprezentujących brytyjską QAA, norweską NOKUT oraz ESU) w 2008 r. i uzyskała status pełnego członka ENQA w 2009 r.

Agencje o największym stopniu zaufania i wiarygodności mogą ubiegać się o członkostwo w tzw. *European Quality Assurance Register* (EQAR) utworzonym w 2008 r. przez instytucje Procesu Bolońskiego. Obecnie odnotowanych jest w nim 21 agencji. Jego podstawowa funkcja sprowadza się do dostarczenia informacji o najlepszych agencjach akredytacyjnych działających w EHEA. Umożliwia to swobodny wybór agencji akredytacyjnej dokonującej oceny jakości kształcenia przez uczelnie tych krajów w których krajowe prawo na to pozwala. Innym celem istnienia rejestru jest ograniczenie pola działania tzw. „accreditation mills”, czyli agencji, które przyznają akredytację bez sprawdzania jakości kształcenia lub czynią to w powierzchowny sposób<sup>13</sup>. Warto podkreślić, iż jednym z istotnych warunków przyjęcia agencji do EQAR jest – obok udowodnienia stosowania ES&G - jakość przeprowadzonego audytu przez ekspertów międzynarodowych. W proces audytu zewnętrznego powinni być włączeni różni interesariusze. Decyzje o wpisaniu agencji do rejestru podejmuje 14 osobowy komitet, którego członkowie są nominowani przez tzw. E4 Group (EUA, EURASHE, ESU, ENQA). W pracach rejestru mogą brać udział przedstawiciele rządów, ale wyłącznie w charakterze obserwatorów. PKA została wpisana na listę EQAR w 2009 r. jako czwarta (z kilkoma innymi) agencja akredytacyjna.

Istotną rolę w realizacji celów Procesu Bolońskiego odgrywa *European Consortium for Accreditation in higher education* (ECA) istniejące od 2003 r. ECA stara się realizować dwa naczelne cele: rozwijanie systemu uznawania decyzji akredytacyjnych agencji członkowskich oraz dostarczanie przejrzystej informacji o jakości kształcenia. Ponadto podobnie jak i ENQA upowszechnia najlepsze praktyki w zakresie akredytacji i zewnętrznej ewaluacji szkolnictwa

<sup>13</sup> O skali tego zjawiska może świadczyć to, iż między styczniem 2010 a styczniem 2011 r. liczba tzw. *diploma* i *accreditation mills* wzrosła aż o 31%. Zdecydowana większość (57%) spośród 593 tego rodzaju instytucji działa w Wielkiej Brytanii (339), ponadto we Włoszech (43), Belgii (36), Holandii (34). Liczba takich instytucji w Niemczech wynosi 13, w Hiszpanii 12 a we Francji 11. Więcej zob. E. B Cohen and R. Winch (2011 March), *Diploma and accreditation mills: New trends in accreditation abuse*, Verifile Limited and Accredibase™.

wyższego. Ostatnio rozwijane są inicjatywy wspierające umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego. PKA jako pierwsza agencja z krajów Europy Centralnej i Wschodniej uzyskała członkostwo ECA w 2006 r. Podstawą funkcjonowania tej organizacji jest współpraca agencji (obecnie 17) w ramach prowadzonych projektów badawczych w zakresie jakości kształcenia wyższego. Wymiernym wyrazem budowy zaufania między agencjami akredytacyjnymi było podpisanie w 2006 r. dwustronnych umów o wzajemnej uznawalności decyzji akredytacyjnych. Poprzedzone to było procesem wzajemnego badania stosowanych procedur i standardów akredytacyjnych oraz obserwacji praktyk zespołów oceniających w trakcie wizytacji. W konkluzji stwierdzono, iż kryteria i procedury oraz sposób dokonywania oceny stosowane przez agencje podpisujące porozumienia nie zawierają istotnych różnic. PKA umowy o uznawalności decyzji akredytacyjnych zawarła z NVAO, komisją działającą w Holandii i Flandrii, komisją austriacką oraz podpisała list intencyjny z komisją szwajcarską. Drugim efektem prowadzonych prac w ramach ECA jest utworzenie jedynej w Europie i według wiedzy autora na świecie regionalnej bazy danych o decyzjach akredytacyjnych o akronimie Qrossroads ([www.qrossroads.eu](http://www.qrossroads.eu)). Poza informacjami o decyzjach akredytacyjnych zawiera ona także podstawowe informacje o szkolnictwie wyższym danego kraju. Baza decyzji akredytacyjnych PKA w pełni zintegrowana jest z bazą Qrossroads i każdy użytkownik Qrossroads ma łatwy dostęp do niej. ECA ściśle współpracuje z biurami uznawalności kwalifikacji typu ENIC/NARIC. Między innymi zawarto porozumienie o automatycznym uznawaniu kwalifikacji w tych krajach gdzie funkcjonuje system wzajemnej uznawalności decyzji akredytacyjnych. Przewodniczący PKA podpisał porozumienie o współpracy z polskim Biurem Wymiany Międzynarodowej i Uznawalności Wykształcenia w Paryżu w 2006 r.

W ostatnich latach toczy się dyskusja nad celami i priorytetami Procesu Bolońskiego w średniej perspektywie. Te ostatnie zostały sformułowane w stanowisku ministrów szkolnictwa wyższego na konferencji w Leuven/Louvain-la-Neuve w 2009 r. na lata 2010–2020. ministrowie uznali, że szkolnictwo wyższe pełnić będzie kluczową rolę w budowie innowacyjnej i kreatywnej gospodarki europejskiej co wymagać będzie ściślejszej integracji procesów kształcenia i badań naukowych. Elastyczne szkolnictwo wyższe ma odgrywać ważną rolę w wejściu europejskiej gospodarki na tory trwałego wzrostu, zatem priorytetem jest publiczne inwestowanie w ten sektor. Dążenie do doskonałości wszystkich elementów szkolnictwa oznacza skoncentrowanie swojej uwagi na jakości. Wśród priorytetów wymieniono między innymi zapewnienie równego dostępu do kształcenia i tworzenia warunków umożliwiających jego ukończenie. Nadal priorytetem pozostaje promowanie uczenia się przez całe życie. Realizacja

tego priorytetu wymaga zacieśnienia współpracy uczelni z przedstawicielami rynku pracy. Uznając za ważne narzędzie realizacji polityki uczenia się przez całe życie Krajowych Ram Kwalifikacji ministrowie oczekują, że do 2012 r. kraje przedstawią raporty o potwierdzające zgodność tych ram z europejskimi *Qualification Framework for higher education*. Realizacja kolejnego priorytetu jakim jest większa zatrudnialność absolwentów wymaga, w opinii ministrów, ze strony uczelni uwzględniania potrzeb pracodawców, a ze strony pracodawców lepszego rozumienia perspektywy sektora uczelni. Programy studiów powinny być zreorganizowane, przy udziale pracodawców, w kierunku tworzenia systemów zorientowanych na procesy uczenia się studentów i ich nauczania (*student-centered and teaching mission*). Ministrowie podkreślają, iż wyższe wykształcenie na wszystkich jego poziomach ma być powiązane z badaniami naukowymi i w ten sposób przyczyniać się do innowacji i kreatywności. Wymaga to zwiększenia liczby osób z kompetencjami badawczymi. Ten priorytet jest interesujący w kontekście prowadzonych dyskusji, czy może istnieć szkoła wyższa, która zajmuje się wyłącznie kształceniem, ale nie prowadzi żadnych badań naukowych. Takie rozwiązanie przyjęto w Polsce w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. w odniesieniu do kształcenia na poziomie licencjatu.

Ministrowie zwracają też uwagę na rosnącą rolę umiędzynarodowienia kształcenia i znaczenie mobilności studentów, badaczy, kadry dydaktycznej oraz w realizacji tego priorytetu. Z niepełnych informacji wynika, że pod koniec ubiegłej dekady około 10% studentów miało szansę odbycia przynajmniej części studiów w innej, europejskiej uczelni. Ministrowie szkolnictwa wyższego wyznaczyli nowy cel jakim jest osiągnięcie 20% wskaźnika mobilności w roku 2020. Zachęca się także do organizowania wspólnego kształcenia (*Joint Degrees*) i wydawania wspólnych dyplomów. Na ostatniej konferencji ministrów w Budapeszcie i Wiedniu ponownie potwierdzono odpowiedzialność rządów za szkolnictwo wyższe i zaapelowano o utrzymanie odpowiedniego poziomu jego finansowania ze źródeł publicznych. W związku z krytyką i kontestacją Procesu Bolońskiego przez środowiska akademickie zaakcentowano konieczność zintensyfikowania współpracy rozmaitych interesariuszy, przede wszystkim kadry dydaktycznej i studentów.

ENQA (ENQA, 2010) z kolei zapowiada kontynuację wspierania tych systemów zapewniania jakości, które wykażą bliski związek między wzbogacaniem jakości i wiarygodnością (*accountability*), zamierza też promować współpracę agencji akredytacyjnych i uczelni. Dokonany ostatecznie również przegląd ES&G z punktu widzenia ich klarowności. Przy okazji ostrzega, że rozwój tzw. nowych narzędzi transparentności jakimi są rankingi, klasyfikacje (promowany zwłaszcza



przez Komisję Europejską) może zniweczyć procesy wzbogacania jakości kształcenia. Problem ten szerzej jest prezentowany w najnowszym stanowisku ENQA (2011) w którym podkreśla się, że wprowadzenie rankingi i klasyfikacje mogą być pożyteczne dla uczelni, ale nie należy ich traktować jako narzędzia zapewniania jakości. Zwraca się też uwagę na poprawę sposobu komunikowania się agencji akredytacyjnych z szeroką publicznością wskazując na konieczność tworzenia informacji o szkolnictwie i jego jakości pod kątem różnorodnych odbiorców. Warto też zauważyć krytyczne stanowisko ENQA wobec ministrów szkolnictwa wyższego. W trakcie dyskusji panelowej odbytej na konferencji w Helsinkach w 2010 r. obecny i byli jej szefowie jednoznacznie stwierdzili, iż ministrowie i politycy, pomimo wielu deklaracji, nie do końca rozumieją wagę problematyki jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym.

W priorytetach ECA eksponowane są trzy kwestie: wzajemna uznawalność decyzji akredytacyjnych agencji należących do tej organizacji, akredytacja wspólnie prowadzonych programów (*joint programs*), oraz rozwój bazy danych *Qrossroads*. W celu zmniejszenia ciężaru wielu akredytacji krajowych *joint programs* promować się będzie jedną akredytacją dokonywaną przez międzynarodowe zespoły oraz uznawanie decyzji akredytacyjnych (po uprzednim starannym zbadaniu stosowanych procedur i praktyk) tych agencji, które przystąpiły do wielostronnych umów o uznawaniu decyzji akredytacyjnych. W grudniu 2010 r. pierwsze 4 agencje ECA, wśród nich PKA podpisały tego typu porozumienie w Hadze. Ponieważ *joint programs* przekraczają granice krajowe a nawet Unii Europejskiej wobec tego będą trwały prace nad stworzeniem systemu uznawalności decyzji agencji nie należących do ECA i działających poza EHEA. W odniesieniu do wspólnych programów studiów obok podjętych prac nad metodologią akredytacji programów będą rozwijane prace nad modelem adekwatnym do audytu instytucjonalnego dokonywanego w wielu krajach. Wsparciem dla tej inicjatywy jest przygotowanie systemu szkoleń dla ekspertów międzynarodowych w akredytacji *joint programs*. Baza *Qrossroads* jako narzędzie transparentności szkolnictwa wyższego w krajach EHEA, ma być udoskonalana, zakres umieszczanych informacji zwiększany, a celem jest objęcie nią wszystkich krajów EHEA a nie tylko tych związanych z ECA. Między innymi proponuje się publikowanie w tej bazie informacji o zakładanych efektach uczenia się dla danego programu studiów. Nową propozycją jest przygotowanie zasad akredytacji w wyniku której programy i uczelnie mogą uzyskać status wysokiego stopnia umiędzynarodowienia (*inter-*

*nationalisation label*)<sup>14</sup>. W projektowanym pilotażu uczestniczyć będą programy zgłoszone przez uczelnie polskie.

Swoją wizję UE w 2020 r. przedstawiła ostatnio Komisja Europejska w dokumencie *Europe in 2020* (EU, 2010). Wśród 5 priorytetów wymieniono również te, które nawiązują do edukacji i rynku pracy. 75% populacji w wieku 20–64 powinno być zatrudnione (obecnie tylko 69%), a przynajmniej 40% młodych ludzi w wieku 30–34 lat ma dysponować wyższym wykształceniem (obecnie 31%). Jednocześnie z 15% do 10% ma zostać zmniejszona stopa rezygnacji ze studiów. W ocenie ekspertów w bardzo krótkim okresie, bo przed 2015 rokiem braknie w Europie około 700 tys. specjalistów z kompetencjami w ICT. W sektorze zdrowia może pojawić się około miliona nie zapelnionych wakatów a do 2025 r. potrzeba wykształcić dodatkowo 1 milion osób z umiejętnościami prowadzenia badań naukowych<sup>15</sup>. Realizacja tych celów wymaga wzmocnienia skuteczności szkolnictwa wyższego, dalszego rozwoju systemów uczenia się przez całe życie i uwzględniania potrzeb rynku pracy w projektowaniu programów studiów. Zadania te zostały szerzej przedstawione w dokumentach *An agenda for new skills and jobs* (EU, 2010) oraz *Youth on the move* (EU, 2010). Priorytety te mają zostać przeniesione na szczebel polityk krajowych a Komisja ma być informowana o postępach w ich realizacji.

Komisja dokonała również podsumowania rozwoju europejskiego systemu jakości kształcenia i zidentyfikowała główne jego słabości (EU, 2009). Zwraca uwagę na niezbyt przejrzysty system akredytacji europejskiej, z wieloma bardzo różnymi agencjami, sieciami tych agencji<sup>16</sup> a przede wszystkim niejasne relacje między członkostwem w EQAR i ENQA. Wprawdzie kryteria członkostwa tych organizacji bazują na ES&G ale liczba agencji w obydwu instytucjach jest różna. Inna kwestia to niejasność w jaki sposób akredytacja w jednym kraju uznawana jest w innym. Komisja zachęca uczelnie do ubiegania się o akredytację agencji zagranicznych, wskazując na niewielki jej zakres. W tym sensie stwierdza się nadal ograniczony wymiar europejskości w praktykach akredytacyjnych. Komisja promuje wprowadzenie do ustawodawstwa krajowego zapisów umożliwiających uczelniom swobodę wyboru agencji akredytacyjnej zarejestrowanej w EQAR, której decyzje byłyby uznawane przez kompetentne w tym obszarze instytucje krajowe. Korzyścią z takiej akredytacji byłaby większa porównywalność jako-

<sup>14</sup> W pilotażu przeprowadzonym w ubiegłym roku w Holandii i Flandrii brało udział 19 uczelni.

<sup>15</sup> Zob. Social Agenda, March 2011, issue No. 26, p. 16.

<sup>16</sup> W Europie funkcjonuje wiele sieci regionalnych, wśród których największą liczbę członków (27) osiągnęła sieć *Central and East European Network for quality assurance in higher education*.

ści kształcenia w EHEA. W tym kontekście wymienia, jako dobry przykład, doświadczenia ECA z uznawalnością decyzji akredytacyjnych. W odniesieniu do transparentności zapowiada podjęcie własnych prac nad wieloszczeblowym systemem rankingów uczelni. Obecnie prace takie prowadzone w ramach projektu *Classifying European Institutions for Higher Education (CEIHE)* weszły w końcową fazę. Raport zwraca też uwagę na zbyt duże rozdrobnienie agencji akredytacyjnych, małą skalę ich działania (najczęściej w ramach własnego kraju) zachęca do łączenia się w ugrupowania terytorialne, lub na bazie językowej.

Z powyższych informacji wynikają dwie konkluzje. Po pierwsze, nie tracą na ważności pierwotne cele Procesu Bolońskiego, co z jednej strony może oznaczać, iż mają one charakter uniwersalny, z drugiej zaś mogą sygnalizować dosyć wolne tempo ich realizacji. Po drugie, na obecnym etapie rozwoju Procesu Bolońskiego eksponuje się europejski wymiar kształcenia i badania jego jakości. Oczekuje się, że podejmowane i opisane tutaj inicjatywy zwiększą skalę współpracy w obrębie EHEA i przez to poziom zaufania do szkolnictwa i jego jakości funkcjonującego w krajowych ramach. PKA aktywnie uczestniczy w tych inicjatywach przez udział w pracach EQAR, ENQA i ECA.

Trudno jest jednoznacznie stwierdzić w jakim stopniu Proces Boloński osiągnął zakładane cele<sup>17</sup> a jeszcze trudniej ocenić na ile budowany system zewnętrznej oceny szkolnictwa wyższego wpłynął na poprawę jakości kształcenia. Brak bowiem rygorystycznych badań w tym zakresie. Z dokonanych analiz niezależnych ekspertów wynika kilka ważnych konkluzji (EU, 2010). Proces Boloński w sposób zasadniczy zmienił funkcjonowanie europejskiego szkolnictwa wyższego, które zyskało na znaczeniu w europejskich i krajowych dyskusjach politycznych. Zmieniła się także perspektywa dyskusji o szkolnictwie wyższym w EHEA, kiedyś prawie wyłącznie narodowa, obecnie w coraz większym stopniu ogólnoeuropejska. Wprawdzie wdrożono podstawowe narzędzia tego procesu, ale skala zaawansowania i zainteresowania Procesem Bolońskim w poszczególnych krajach jest różna. Zatem w obrębie EHEA mamy do czynienia z różnymi prędkościami realizacji tego procesu. Zwraca się także uwagę na zbyt duże upolitycznienie Procesu Bolońskiego.

Nie jest też jasne, czy obnażane przez krytyków słabości Procesu Bolońskiego związane są z samą jego istotą, czy tylko ujawnieniem wad strukturalnych występujących wcześniej w szkolnictwie wyższym. A. Kraśniewski [2009, s. 8] słusznie zauważa, że kłopoty z odpowiednim zapewnianiem jakości i finanso-

---

<sup>17</sup> Taka próbę oceny zawierają raporty przygotowane na spotkanie ministrów szkolnictwa wyższego w Budapeszcie i Wiedniu w 2010 r. Zob. EU, 2010.

wania szkolnictwa wyższego wynikają z umasowienia studiów a nie wdrażania Procesu Bolońskiego. Ten ostatni jest reakcją na nie i ma dostarczyć narzędzia rozwiązywania tych wyzwań. Ponieważ wyzwania te mają charakter globalny stąd próba sprostania nim przez koordynację polityk krajowych i tworzenie podstaw polityki ogólnoeuropejskiej.

W odniesieniu do jakości kształcenia widać postępujący proces konwergencji w zakresie stosowania niektórych narzędzi a także metodologii np. w zakresie akredytacji. Jednakże systemy zapewniania i oceny jakości nie osiągnęły jeszcze etapu pełnej dojrzałości. Wyrazem tej niedojrzałości jest niestabilność i częste zmiany w narzędziach a nawet celach polityki jakości. Na przykład niektóre kraje odeszły od oceny programów studiów i skoncentrowały się na audycie instytucjonalnym aby ponownie wrócić do oceny na poziomie programów. Angielski system audytu instytucjonalnego dokonywanego przez agencję QAA utworzoną i finansowaną przez uczelnie uznawany był jako model wzorcowy, tymczasem ostatnio jest krytykowany przez uczelnie, studentów i rząd jako nieskuteczny, ponieważ nie eliminuje programów o niskiej jakości. Przedstawiciele studentów zarzucają QAA reprezentowanie interesów uczelni a nie studentów a profesoria fasadowy charakter badania jakości. Wiele kłopotów sprawia też funkcjonowanie rynku agencji akredytacyjnych w krajach niemieckojęzycznych, przede wszystkim w Niemczech. Świadczą o tym między innymi procesy sądowe jakie toczą między sobą agencje akredytacyjne, podejrzenia obniżania wymagań w procesie ewaluacji w celu utrzymania odpowiedniego udziału w rynku etc.

Wzrost liczby rozmaitego rodzaju akredytacji (krajowych, ogólnoeuropejskich), szczegółowych rankingów programów i uczelni niesie też niebezpieczeństwo spadku ich rangi, bowiem adresaci mogą mieć spore kłopoty z ich interpretacją. Paradoksalnie zbyt dużo informacji o jakości kształcenia może doprowadzić do mniejszej przejrzystości w tej sferze.

## **2. SPECYFIKA WDRAŻANIA PROCESU BOŁOŃSKIEGO W POLSKIM SYSTEMIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO**

Na tle innych krajów europejskich Polska wyróżnia się dużą liczbą studentów (1,9 mln) i krajowych uczelni wyższych (ponad 460) operujących głównie w sektorze nie państwowym i oferujących kształcenie na tanich kierunkach studiów oraz w niestacjonarnych formach.

Bezprecedensowy, pięciokrotny wzrost liczby studentów po 1989 r. i nadal utrzymujący się wysoki popyt na kształcenie wyższe można wyjaśnić wieloma

przyczynami<sup>18</sup>. Tutaj zwrócimy uwagę na niektóre tylko z nich. W gospodarce polskiej podaż dobrze płatnych miejsc pracy, zwłaszcza w sektorze dużych korporacji i wielu regionach jest niewielka a możliwości zakładania własnych firm przez osoby młode ograniczone (biurokracja, brak tanich kredytów, ale także kompetencji absolwentów w zakresie podejmowania ryzyka ekonomicznego i szeroko pojmowanej przedsiębiorczości). Przy wysokim poziomie bezrobocia absolwentów szkół średnich i relatywnie niskich płacach alternatywne koszty podejmowania kształcenia w uczelniach były niskie. Było to możliwe dzięki liberalnej polityce (a właściwie jej braku) wobec powstawania nowych uczelni. Przy wysokim, bezprecedensowym popycie na wyższe wykształcenie inwestowanie w ten sektor nie było do tej pory obciążone tak wysokim ryzykiem jak w innych sferach gospodarki. Wynika to również z luźnego związku „produkcji” wyższego wykształcenia w danej uczelni a jego sprzedażą na rynku pracy. To absolwenci a nie uczelnie ponoszą bezpośrednie ryzyko nieudanej sprzedaży swoich kwalifikacji na rynku pracy. Tak komfortowa sytuacja nie występuje na innych rynkach, gdzie spadek popytu na towary lub usługi odzwierciedlony jest w zyskach firmy która je sprzedaje. Naturalna asymetria informacji na rynku edukacyjnym nie pozwala na oczekiwanie, iż mechanizm rynkowy przez racjonalne wybory kandydatów na studia wyeliminuje szkoły wyższe oferujące niepełne lub o niskiej jakości wykształcenie. Warto też zwrócić uwagę na to, że mimo wysokiego poziomu konkurencji na niektórych lokalnych rynkach edukacyjnych nadal ma ona charakter wewnątrz krajowy. Uczelnie zagraniczne w niewielkim stopniu uczestniczą w modernizacji polskiego szkolnictwa – żadna mimo dużego rynku nie otworzyła własnego kampusu – a stopień umiędzynarodowienia kształcenia należy do najniższych w krajach OECD. Jest rzeczą charakterystyczną, że nieliczne uczelnie (np. Akademia Leona Koźmińskiego z Warszawy) i PKA poddają się, z sukcesem, cyklicznej międzynarodowej ocenie uzyskując akredytację prestiżowych organizacji międzynarodowych. Słabe jest powiązanie szkolnictwa wyższego z lokalnymi potrzebami, wyrazem czego są nieliczne regionalne strategie rozwoju szkolnictwa wyższego.

Druga charakterystyczna i paradoksalna cecha polskiego systemu kształcenia na poziomie wyższym, to z jednej strony dosyć szczegółowa kontrola państwa poszczególnych jego elementów a z drugiej brak wypracowanych ram strategicznych a nawet polityki wobec tego sektora. Przejawiało się to między innymi w utrzymywaniu centralnej listy nazw kierunków, tzw. standardów kształcenia,

---

<sup>18</sup> Szerszą analizę uwarunkowań można znaleźć w strategiach szkolnictwa wyższego do roku 2010 (FRP, 2009 oraz Ernst&Young, 2010)

które narzucają uczelniom około 40% treści kształcenia, struktury modułów studiów (przedmioty ogólne, podstawowe, kierunkowe etc.) i przypisanej do nich liczby godzin dydaktycznych a nawet form prowadzenia zajęć, punktów ECTS a przede wszystkim tzw. minimów kadrowych sprecyzowanych dla każdego poziomu studiów. Tego typu zapisy, obowiązujące wszystkie uczelnie publiczne i niepubliczne, wyrażają brak zaufania do nich, a niektóre stoją w sprzeczności z deklarowaną ideą autonomii uczelni. Z drugiej strony uczelnie nie czują się w pełni odpowiedzialne za ostateczne efekty kształcenia i realizowany program, bowiem nie miały pełnej swobody w ich konstruowaniu.

Umasowienie kształcenia na poziomie wyższym, powstanie wielu szkół niepublicznych, niekiedy oferujących tylko 1 kierunek studiów dla kilkudziesięciu studentów i nie mających potencjału rozwojowego musiało doprowadzić do ogromnego zróżnicowania jakości kształcenia między poszczególnymi uczelniami. Uczelnie publiczne poddane z jednej strony presji konkurencji ze strony żywiołowo rozwijającego się sektora prywatnego a drugiej zmagające się z niedostatecznym finansowaniem z budżetu państwa zwiększyły skalę komercjalizacji studiów, rozwijając szybko niestacjonarne formy kształcenia godząc się na obniżenie jakości kształcenia, głównie na tzw. studiach zaocznych. Co ciekawe, to ogromne zróżnicowanie jakości kształcenia nie znalazło odzwierciedlenia w jakości dyplomów, ponieważ wszystkie uczelnie potwierdzały nabycie kwalifikacje dyplomem państwowym. Paradoksalnie, przez pierwsze kilkanaście lat transformacji państwo w zasadzie nie interesowało się jakością kształcenia<sup>19</sup>. W rezultacie na rynku pracy pojawili się absolwenci ze słabo wykształconymi kompetencjami jakie potencjalnie powinny dawać studia wyższe.

Możliwość powszechnej, zewnętrznej weryfikacji jakości usług edukacyjnych świadczonych przez uczelnie państwowe i niepaństwowe powstała dopiero wraz z utworzeniem Państwowej Komisji Akredytacyjnej, która rozpoczęła swoją działalność w 2002 r. Tymczasem potrzeba istnienia agencji akredytacyjnej chroniącej interes publiczny w szkolnictwie wyższym jest szczególnie pilna w systemie, w którym działa wiele uczelni oferujących usługi o zróżnicowanej jakości. Studenci i kandydaci na studia nie mają dostatecznych środków i czasu na inwestowanie w informacje o jakości kształcenia i tym samym przełamania bariery asymetrii informacji. W efekcie istnienia ułomnego rynku edukacyjnego

<sup>19</sup> Rada Główna Szkolnictwa Wyższego w bardzo ograniczonym zakresie próbowała kontrolować spełnienie warunków wejścia nowych uczelni i kierunków a powstała nieco później bo w 1998 r. Komisja Akredytacyjna Wyższego Szkolnictwa Zawodowego ograniczyła swoją działalność do sektora PWSZ.

i braku zaangażowania państwa w korygowanie jego ułomności uczelnie wyższe opuszczali absolwenci z wiedzą i umiejętnościami, które nie są kupowane na rynku pracy. W wielu uczelniach, wydaje się, że przede wszystkim niepaństwowych, za proces kształcenia odpowiedzialna jest kadra dydaktyczna, która nie prowadzi badań naukowych, w konsekwencji studenci w słabym stopniu uczestniczą w poznawaniu najnowszej wiedzy. W praktyce PKA znane są nieodosobnione przypadki korzystania z podręczników sprzed 20–30 lat i to w dynamicznie rozwijanych dyscyplinach naukowych (np. informatyce). Niektóre uczelnie, w tym duże publiczne, dopiero w ostatnich 2 latach wprowadzają formalne podstawy istnienia takich systemów, inne wdrożyły je prawdopodobnie na potrzeby akredytacji PKA, gdyż mimo ich formalnego istnienia identyfikowane są liczne, chociaż malejące, przejawy braku kompetencji demonstrowanych na egzaminach i w pracach dyplomowych.

Jednym z objawów niedostatecznego poziomu jakości kształcenia na poziomie licencyjnym może być masowy pęd ich absolwentów do podejmowania studiów na drugim poziomie. Liczba wniosków nadesłanych do PKA w sprawie wydania opinii o uruchamianych kierunkach na drugim stopniu studiów wzrosła z 66 w 2008 r. do 77 w 2009 i 109 w 2010 r., czyli o 65%. Już obecnie odsetek młodzieży na studiach magisterskich znacznie przewyższa analogiczny wskaźnik dla innych krajów Unii Europejskiej. Może to wynikać z nadmiaru liberalnych warunków podejmowania i ukończenia studiów II stopnia. Drugim przejawem niskiej jakości jest brak przełożenia imponującego wzrostu liczby absolwentów na procesy tworzenia innowacji. Ich niezwykle niski poziom i dynamika tworzenia lokuje Polskę na ostatnim miejscu w krajach OECD. Po części wynika to również z ekspansji szkolnictwa wyższego w kierunkach społecznych i humanistycznych, w których polska nauka nie ma raczej przewag komparatywnych. Zatem istnieje obawa, że pomimo rosnącej liczby absolwentów uczelni, duża ich frakcja trafia do sektora *low wage economy*, a niektórzy zasilają zagraniczne rynki niskokwalifikowanej pracy. Bez kreatywnej kadry zdolnej do podejmowania wyzwań w zakresie najnowszych osiągnięć technologicznych nie jest możliwe zbudowanie *high wage economy* i poprawa konkurencyjności polskich przedsiębiorstw na rynkach światowych. Zatem może to utrudnić procesy tworzenia nowych przewag konkurencyjnych i zmian strukturalnych. Polska gospodarka nadal będzie postrzegana jako ta, która eksportuje głównie pracę a importuje kapitał ludzki.

Wprowadzenie trójstopniowego systemu bolońskiego ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym w 2005 r. nie zmieniło w sposób zasadniczy jego funkcjonowania. Wydaje się, że w wielu uczelniach w sposób mechaniczny podzielono program studiów jednolitych na dwie części nie zastanawiając się nad właści-

wym zróżnicowaniem wymagań na studiach 1 i 2 stopnia. Centralnie stanowione standardy wprawdzie operują efektami kształcenia, ale w niewielkim stopniu odzwierciedlają zapisy zawarte w europejskich Ramach Kwalifikacyjnych lub Deskryptorach Dublińskich. O niewłaściwym rozumieniu szans jakie stwarza system trójstopniowy świadczyć może dążenie niektórych uczelni do kształcenia w systemie odwróconej litery T. Mianowicie na studiach licencjackich oferuje się dużą liczbę specjalności, najczęściej z atrakcyjnymi nazwami, niekiedy wykraczającymi poza kanon kierunku studiów w celu zwiększenia skali rekrutacji. Tymczasem na rynku pracy sukcesy odnoszą ci absolwenci, którzy otrzymali gruntowne wykształcenie w zakresie ogólnych (a nie specjalistycznych) kompetencji, takich jak umiejętność komunikowania się, współpracy w zespołach, znajomość języków obcych, przedsiębiorczość etc. W dotychczasowym systemie szkolnictwa dominował paradygmat przygotowania do wykonywania zawodu a nie sprostania wymogom rynku pracy.

Niektóre narzędzia Procesu Bolońskiego wdrażane są z dużym opóźnieniem. Np. Grupa Robocza ds. Krajowej Struktury Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym powołana została już w 2006 r. ale jej raport przyjęty został dopiero w 2010<sup>20</sup> r. a Krajowe Ramy Kwalifikacji wdrażane będą w wyniku zmian wprowadzonych do ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym dopiero w 2012 r. Jednym z obszarów, w którym wdrażanie Procesu Bolońskiego jest znacznie opóźnione jest niski stopień włączenia rozmaitych interesariuszy w procesy modernizacyjne uczelni. Proponowane reformy szkolnictwa wyższego, w zasadzie formułowane są przez rząd lub środowisko akademickie i w nikłym stopniu odzwierciedlają opinie zewnętrznych w stosunku do tego środowiska interesariuszy. W uczelniach publicznych dominuje „samorządowy” model zarządzania, w którym najważniejsze pozycje w strukturach organizacyjnych obsadzone są przez nauczycieli akademickich słabo merytorycznie przygotowanych do prowadzenia nowoczesnych organizacji jakimi są uczelnie. Nauczyciele akademicy dominują także w zarządzaniu mniejszymi jednostkami uczelnianymi. Praktycznie nie zatrudnia się specjalistów od zarządzania jakością w szkolnictwie wyższym. Niedostateczny jest również udział studentów w egzekwowaniu wysokiej jakości kształcenia, zwłaszcza tam, gdzie oferowane jest ono w formach niestacjonarnych.

Uwzględniając powyższe uwarunkowania można przygotowane zmiany w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym, niezależnie od innych motywacji, traktować jako próbę kompleksowego wdrożenia podstawowych rozwiązań wy-

<sup>20</sup> 17 lutego 2010 r. powołano Międzyresortowy Zespół ds. uczenia się przez całe życie oraz Komitet Sterujący ds. Krajowych Ram Kwalifikacji.



pracowanych w ramach Procesu Bolońskiego. Ich pełna realizacja stworzyłaby szanse na znaczącą poprawę jakości i konkurencyjności szkolnictwa polskiego w Europie.

### 3. NOWY ETAP ZMIAN W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM

Najważniejszą zmianą, jaka wprowadza do szkolnictwa wyższego ostatnia nowelizacja ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym są Krajowe Ramy Kwalifikacyjne dla szkolnictwa wyższego<sup>21</sup>. Tak jak i w europejskich ramach kwalifikacji tak i tutaj opracowane zostały opisy efektów kształcenia dla trzech jego cykli. Opisy te sformułowano na trzech poziomach. Pierwszy zawiera efekty kształcenia jakie ma nabyć absolwent każdej uczelni, niezależnie od ukończonego kierunku studiów. Drugi konwertuje i różnicuje je dla 8 szeroko zdefiniowanych obszarów kształcenia: studia humanistyczne, nauki społeczne, nauki ścisłe, studia przyrodnicze, studia techniczne, studia medyczne, studia rolnicze, leśne i weterynaryjne, studia poświęcone sztuce. Na trzecim, bardziej szczegółowym poziomie mają być opracowane tzw. wzorcowe opisy typowych kierunków studiów. Potrzebę tworzenia tych ostatnich opisów można rozumieć jako wyraz niepokoju, czy w obecnych warunkach słabe uczelnie poradzą sobie z prawidłowym konstruowaniem programu studiów. Szczegółowe rozwiązania zostaną przesądzone w rozporządzeniu ministra o warunkach prowadzenia studiów. Prawdopodobnie dla słabych uczelni niektóre elementy KRK będą miały charakter obligatoryjny. Wydaje się jednak, że w dłuższej perspektywie takie rozwiązanie nie znajduje uzasadnienia. Definiowanie tożsamości danego kierunku studiów powinno należeć do specjalistów z danego subobszaru kształcenia i uzyskiwać ich aprobatę w toku wspólnych uzgodnień. Inaczej potraktowane zostanie jako nowa forma centralnych standardów narzuconych przez ministerstwo. Istotną nowością jest przyjęcie zasady, iż wszystkie efekty uczenia się, także te zdobyte poza systemem szkolnictwa wyższego jeśli są adekwatne do cykli kształcenia będą uznawane przez uczelnie.

Na czwartym najniższym poziomie uczelnia będzie definiować zakładane efekty kształcenia i systemy potwierdzania ich osiągnięcia. W odróżnieniu jednak od dotychczasowego systemu w proces ten powinni być włączeni także interesariusze zewnętrzni, przede wszystkim z sektora biznesu. Uczelnia powinna

---

<sup>21</sup> Prezentację ram kwalifikacyjnych dla szkolnictwa wyższego można znaleźć w opracowaniu „Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego”, pod red. E. Chmieleckiej, MNSW, Warszawa 2010.

zdefiniować profil każdego programu studiów w kategoriach ogólnoakademicki lub praktyczny. Każdy program studiów musi być odniesiony do KRK a stosowny numer identyfikacji jego poziomu znajdzie się w Suplemencie Dyplomu ukończenia studiów. Zostanie utworzony Krajowy Rejestr Kwalifikacji.

Druga wielka zmiana, będąca konsekwencją wdrażania KRK to istotne zwiększenie autonomii uczelni w projektowaniu programów studiów. Przestanie obowiązywać centralna lista nazw kierunków studiów, formalnie likwidacji ulegną dotychczasowe standardy narzucające treści, moduły i wiele elementów sposobu organizacji studiów a nawet systemów zapewniania jakości kształcenia. Utrzymana zostaje generalna zasada, iż za jakość uczenia odpowiada uczelnia, a nie PKA czy ministerstwo szkolnictwa wyższego. Z punktu widzenia jakości większa autonomia uczelni powinna im umożliwić przejście od systemów zapewniania jakości do jej wzbogacania i zaowocować rozwojem kultury jakości. Jest to trudna ale najbardziej efektywna budowa wiarygodności uczelni jako instytucji szkolnictwa wyższego. Zdjęcie odpowiedzialności ministra za treści programowe, jego układ, nazwę itp. oraz likwidacja państwowego wzoru dyplomu ukończenia studiów zwiększa jednocześnie odpowiedzialność uczelni za końcowe efekty kształcenia. Konsekwencją większej odpowiedzialności uczelni za jakość kształcenia powinno być przyjęcie bardziej stanowczego kursu wobec wdrażania wewnętrznych systemów zapewniania jakości. Wprawdzie rozporządzenie ministra z 2007 r. nakłada na każdą uczelnię taki obowiązek, ale w wielu uczelniach dopiero niedawno takie systemy opracowane a w niektórych ich praktyczne konsekwencje dla jakości są niewielkie. Zatem należałoby ustanowić cenzurę czasową, poza którą oceniana uczelnia nie mogłaby otrzymać pozytywnej akredytacji bez efektywnie funkcjonującego wewnętrznego systemu zapewniania jakości. Już obecnie widać, że niektóre małe uczelnie będą miały duże trudności z przygotowaniem takich systemów.

Nowa ustawa daje szansę lepszemu zintegrowaniu systemu szkolnictwa wyższego z gospodarką i jej potrzebami. KRK można traktować jako podstawę dialogu uczelnie – biznes, w którym obydwie strony używają tego samego języka. Do tej pory każda ze stron w inny sposób definiowała oczekiwane kompetencje absolwentów szkół wyższych<sup>22</sup>. Innym narzędziem tej integracji jakie wprowadza znowelizowana ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym jest zapis art. 13a, w któ-

<sup>22</sup> Ostatnio Komisja UE zapoczątkowała dwie nowe inicjatywy. Pierwsza – *EU skills Panorama* – ma pomóc w lepszym rozpoznawaniu przyszłych kwalifikacji i odpowiedniej kompozycji umiejętności. W ramach drugiej – o akronimie ESCO (*European Skills, Competencies and Occupations*) – mają być opisane najbardziej potrzebne umiejętności, kompetencje i kwalifikacje dla kilku tysięcy zawodów.

rym stwierdza się, że *Uczelnia monitoruje kariery zawodowe swoich absolwentów w celu dostosowania kierunków studiów i programów kształcenia do potrzeb rynku pracy, w szczególności po trzech i pięciu latach od dnia ukończenia studiów.*

Rola zewnętrznej oceny i PKA zwiększa się w nowym systemie z kilku powodów. PKA staje się instytucją potwierdzającą uzyskanie zakładanych kwalifikacji. Sposób w jaki to będzie robić, jej wiarygodność w EHEA determinuje uznawalność dyplomów za granicą. Potwierdzenie, pozytywną decyzją PKA, jakości kształcenia sygnalizuje bowiem, że jego poziom jakościowy nie odbiega w sposób zasadniczy od analogicznego w innych uczelniach. Ta decyzja będzie ważną informacją dla pracodawców działających na europejskich rynkach pracy.

Stąd tak ważne jest utrzymanie klasycznych atrybutów PKA jako agencji oceniającej jakość, jakimi są niezależność, udział interesariuszy i ekspertów zagranicznych w procesie tej oceny, przejrzystość procedur i funkcjonowania, publikacja raportów zawierających wyniki ewaluacji etc. a przede wszystkim wysoki stopień profesjonalizmu i kultury demonstrowany w trakcie oceny. PKA bowiem staje się instytucją w sposób istotny współtworzącą klimat zaufania do polskich dyplomów za granicą i w kraju. W ustawie po raz pierwszy formalnie potwierdzona zostaje niezależność komisji w formie zapisu art. 48a: *Komisja jest instytucją działającą niezależnie na rzecz doskonalenia jakości kształcenia.* Konsekwencją tego zapisu jest przyznanie jej uprawnień do formułowania kryteriów oceny jakości.

Nowa ustawa rozszerza zakres działania PKA powierzając jej ocenę jakości kształcenia na studiach podyplomowych oraz doktoranckich. Ponadto PKA będzie oceniać prawidłowość systemu uznawania efektów procesu uczenia się poza formalnym systemem szkolnictwa wyższego.

Wreszcie znaczenie zewnętrznej oceny jest nie do przecenienia w sytuacji rosnącej niepewności wywołanej globalnym kryzysem finansowym i konkurencją na rynku międzynarodowym, zmianami demograficznymi, szumami jakie wprowadzają do opinii publicznej wyniki rankingów uczelni etc.

Zmienia się również sposób dokonywania oceny. Wprawdzie pozostaje ocena jakości kształcenia na kierunkach studiów, ale po raz pierwszy stwierdza się, że dokonywana jest z uwagi na „efekty kształcenia odpowiadające Krajowym Ramom Kwalifikacji w zakresie obszarów kształcenia i kierunków studiów”. PKA była do tej pory jedną z nielicznych agencji akredytacyjnych, która oceniała wyłącznie jakość na poziomie kierunków studiów. Obecnie ustawa wprowadza możliwość tzw. akredytacji instytucjonalnej (także na wniosek uczelni), której głównym celem jest ocena wewnętrznego systemu zapewniania i wzbogacania jakości. Ocena instytucjonalna będzie mogła być przeprowadzona tylko w tych

jednostkach, w których większość prowadzonych programów została oceniona pozytywnie. PKA będzie w zasadzie oceniać jednostki organizacyjne typu wydziały. Umożliwi to bardziej pogłębiony ogląd systemu zapewniania jakości. Aczkolwiek akredytacja całej uczelni pozwoliłaby na bardziej kompleksowe podejście do oceny jakości, bowiem w dużych uczelniach istotne uprawnienia w tej sferze ulokowane zostały na szczeblach senatu, rektora itp. organów. Możliwość akredytacji instytucjonalnej, orientacja na efekty uczenia się ma zachęcać uczelnie do wzbogacania jakości i tworzenia kultury jakości a nie tylko koncentrowania wysiłku na spełnieniu minimalnych standardów akredytacyjnych.

Trudno na obecnym etapie przesądzać ostateczny kształt standardów i szczegółowych kryteriów oceny programowej i instytucjonalnej z uwagi na trwające prace nad ich opracowaniem. Można jednak spodziewać się redukcji standardów (przy ocenie programów z 11 do 7), przyznania większej wagi kryteriom związanym z zakładanymi i osiąganymi efektami kształcenia oraz wewnętrznym systemem zapewniania jakości. Nie oznacza to, że zanikną kryteria oceny elementów procesu kształcenia i uczenia się (np. struktura programu studiów, kadra i infrastruktura dydaktyczna), ale ich ocena dokonywana będzie przede wszystkim z punktu widzenia wpływu na ostateczny efekt tych procesów

Zrewidowane zostaną z tego punktu widzenia oczekiwania PKA pod adresem uczelni, które w raportach samooceny powinny przedstawić dowody na osiągnięcie ostatecznych efektów kształcenia. Wydaje się, że sama funkcja tego raportu powinna inaczej być definiowana przez uczelnie. Obecnie jest on przygotowywany dla potrzeb zespołu ekspertów PKA, rzadko upowszechniany w swojej jednostce, praktycznie nigdy nie publikowany. Tymczasem powinien stanowić narzędzie zarządzania jakością, wskazywać na silne i słabe strony budowania kultury jakości i przez to budować wizerunek odpowiedzialnej instytucji szkolnictwa wyższego. Możliwe byłoby też postulować wprowadzenie praktyki znanej z uczelni brytyjskich, mianowicie przygotowywania przez studentów odrębnego raportu o jakości kształcenia w swojej uczelni. Pewnym wyzwaniem będzie dla komisji opracowanie kryteriów oceny studiów doktoranckich bowiem sporo kontrowersji wzbudza definiowanie ich ostatecznego efektu: rozprawa doktorska czy w inny sposób poświadczone nabyte kompetencje badawcze. Zapewne w zespołach akredytacyjnych uczestniczyć będą przedstawiciele środowiska doktorantów.

W nowym systemie akredytacji rośnie rola pracodawców. Dwóch przedstawicieli organizacji pracodawców uczestniczyć będzie w pracach Prezydium, po jednym w zespołach obszarów kształcenia i co najważniejsze, jako eksperci w zespołach oceniających. Pierwsze wizytacje z ich udziałem już miały miejsce w 2011 r. Włączenie pracodawców do zespołów wizytujących stwarza szansę

na przełamanie bariery niskiej wiedzy o kompetencjach absolwentów, zwłaszcza kończących studia licencjackie. Należy oczekiwać, że w trakcie wizytacji zespoły PKA będą miały szanse spotkania pracodawców zatrudniających absolwentów ocenianej uczelni a ich opinie stanowiąc będą ważny element ostatecznej oceny osiągnięcia efektów kształcenia. Trzeba jednak wyraźnie stwierdzić, iż zawsze wyłączną odpowiedzialność za ostateczne efekty uczenia się i jakość tego procesu ponosi uczelnia. Otwarcie uczelni na współpracę z pracodawcami, absolwentami i innymi interesariuszami zewnętrznymi jest tylko formą wsparcia uczelni w dostosowywaniu efektów kształcenia do potrzeb gospodarki.

Nowy system akcentuje znaczenie działań mających na celu podnoszenie stopnia umiędzynarodowienia studiów wyższych. W szczególności przez włączanie w proces dydaktyczny profesorów uczelni zagranicznych. Analogicznie w pracach zespołów eksperckich PKA w szerszym zakresie powinni uczestniczyć eksperci z doświadczeniem międzynarodowym w zakresie akredytacji. Takie próby podjęto w poprzednich latach (baza ekspertów zagranicznych liczy ponad 50 osób), ale ograniczone środki finansowe zahamowały skalę ich zaangażowania. Uwzględnianie KRK w akredytacji oraz jej umiędzynarodowienie zwiększy stopień realizacji jednego z kluczowych priorytetów instytucji Procesu Bolońskiego.

Ważnym narzędziem realizacji zasady transparentności działań PKA, ale także uczelni jest publikowanie poczynając od połowy 2010 r. raportów powizytacyjnych zespołów ekspertów oceniających jakość kształcenia na kierunkach studiów. Nowa ustawa wzmacnia ten aspekt akredytacji ponieważ obok formalnej możliwości publikowania raportów nakłada na PKA obowiązek publikowania uchwał Prezydium wraz z uzasadnieniami w Biuletynie Informacji Publicznej oraz witrynie internetowej PKA.

#### 4. PODSUMOWANIE

Nowa ustawa z pewnością wprowadza większą przejrzystość funkcjonowania systemu szkolnictwa wyższego i umożliwia wprowadzanie innowacyjnych programów kształcenia, lepiej dopasowanych do możliwości uczelni i potrzeb gospodarki. Włączenie zewnętrznych interesariuszy w proces kształcenia oznacza większe jego uspołecznienie. Konstruowanie opisu efektów kształcenia na poziomie dyscypliny, programu studiów a także przebudowa wewnętrznych systemów zapewniania jakości wymaga zaangażowania, na niespotykaną dotąd skalę, kadry naukowo-dydaktycznej. Nowe rozwiązania prawne umożliwiają skompletowanie narzędzi Procesu Bolońskiego i zmniejszenie luki w tej sferze między polskim

i europejskim szkolnictwem. W zakresie akredytacji stworzono podstawy do lepszego zrównoważenia trzech jej zasadniczych celów tj. wzbogacania jakości, wiarygodności jednostek szkolnictwa wyższego i kontroli przestrzegania minimalnych standardów jakościowych. Pełne wykorzystanie nowych szans umożliwi międzynarodową akceptację dyplomów polskich uczelni i powinno poprawić konkurencyjność absolwentów na polskim i europejskim rynku pracy.

Szanse te zależą od zaangażowania się pracowników w budowę nowoczesnych systemów wzbogacania jakości kształcenia. Kluczowym staje się problem motywacji. Obciążenia związane z nowym systemem są od razu widoczne a korzyści niejasne, nawet w dłuższej perspektywie. Znowelizowana ustawa zwiększa w istotny sposób wymagania wobec pracowników, rozszerza elementy wewnętrznej kontroli jakości procesu dydaktycznego ale także prowadzonych badań naukowych, zaostrza możliwość podejmowania zatrudnienia poza własną uczelnią, wprowadza bardziej rygorystyczne rozwiązania w dziedzinie oceny kadry (możliwość zwolnienia po pierwszej negatywnej ocenie) etc. Jednocześnie płace pozostają na tym samym poziomie i brak klarownej perspektywy ich wzrostu nawet w dłuższym okresie. Zapowiadane w ustawie nagradzanie wysokiej jakości kształcenia i uczelni potwierdzonej przez PKA oceną wyróżniającą PKA może być zbyt skromne aby zniwelować niedostateczne bodźce do angażowania się w realizację Procesu Bolońskiego. Do tej pory wdrażanie wewnętrznych systemów zapewniania jakości skoncentrowane było w wąskich grupach zarządzających uczelniami i traktowane przez kadre dydaktyczną jako proces narzucony z góry. Obecnie konsekwencje wdrażania KRK odczuje każdy wykładowca, kiedy będzie musiał w inny sposób przedstawić zakładane cele i efekty swoich zajęć a także zmienić metody nauczania. W konsekwencji można spodziewać się rosnącego oporu środowiska akademickiego przed wdrażaniem nowych rozwiązań.

W nadchodzących miesiącach największym problemem dla uczelni, zwłaszcza mniejszych, będzie deficyt wizji, wiedzy i doświadczenia administracji uczelnianej w konstruowaniu programów zbudowanych na paradygmacie efektów uczenia się a także determinacji w restrukturyzacji oferty edukacyjnej. Innym wielkim zadaniem będzie zbudowanie właściwego systemu oceniania studentów przez pryzmat osiągniętych efektów. Niestety na razie nie widać klarownego systemu wsparcia z zewnątrz. Teoretycznie pomoc ekspercką mogłyby zaoferować konferencje rektorów, zwłaszcza KRAS i KRZASP. Dysponują one bowiem wiedzą o najlepszych praktykach we wdrażaniu Procesu Bolońskiego przez swoich członków. Ale obydwie wymienione organizacje zachowują pozycje indyferentną, a KRASP zajęty jest tworzeniem własnego systemu akredytacji.

Sporym zagrożeniem dla jakości mogą być zmiany demograficzne. Malejąca liczba kandydatów na studia wyższe umożliwi większej frakcji danego rocznika podejmowanie bezpłatnych studiów w uczelniach wyższych. Część absolwentów studiów licencjackich i inżynierskich z uczelni niepublicznych widząc słabą rozpoznawalność dyplomu swojej uczelni na rynku pracy przejdzie (takie zjawisko w zasadzie już można zaobserwować) na studia drugiego stopnia do renomowanych uczelni publicznych. Z punktu widzenia interesu publicznego i jakości tego rodzaju mobilność jest jak najbardziej pożądana, ale słabsze uczelnie mogą zareagować obroną swojej pozycji w dwojaki sposób. Pierwszy polega na uruchomieniu procesu typu *race to the bottom*, czyli obniżeniu standardów jakościowych i oczekiwaniu, iż zewnętrzna ocena PKA tego nie zauważy. Drugi to presja na ograniczenie niezależności PKA oraz coraz liczniejsze próby kontestowania jej ocen przed sądami. Postulaty nadania PKA statusu jednostki administracji publicznej zgłaszane przez niektóre uczelnie, ale także KRASP (zob. uchwała z grudnia 2010 r.), autorów strategii szkolnictwa wyższego przygotowanej przez Ernst&Young w sposób dobitny świadczą o niezrozumieniu istoty europejskiego systemu akredytacji szkolnictwie wyższym i Procesu Bolońskiego. Wyrażają naiwną wiarę, że sądy dysponują lepszymi narzędziami rozpoznania jakości kształcenia niż wyspecjalizowana instytucja ekspercka. Gdyby takie rozwiązanie zostało wprowadzone PKA utraciłaby status członka EQAR, ENQA, ECA a jej decyzje nie były by uznawane w Europejskim Obszarze Wyższego Wykształcenia. Zatem uznawalność polskich dyplomów byłaby kwestionowana. PKA w swoim stanowisku z kwietnia ubiegłego roku dotyczącym propozycji nowelizacji ustawy zaproponowała utworzenie niezależnej od PKA instytucji odwoławczej, w skład której weszliby nominowani przez KRAS, KRZASP i RGSW. W trakcie prac nad ostatecznym kształtem ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym żadna z wymienionych instytucji nie poparła tej propozycji.

Podsumowując można stwierdzić, że w nowych warunkach zapewniona została wystarczająca infrastruktura prawna dla budowy nowoczesnego systemu zapewniania jakości i jej zewnętrznej oceny. W zasadzie odzwierciedla ona główne trendy w europejskich systemach ewaluacji szkolnictwa wyższego. Jednakże wykorzystanie nowych możliwości zależeć będzie z jednej strony od kompetencji nowych członków PKA (obecna kadencja upływa z końcem 2011 roku), profesjonalizmu jej ekspertów i ich determinacji w przestrzeganiu wysokich standardów jakościowych. Nie jest to takie oczywiste, bowiem członkowie PKA są nauczycielami akademickimi i muszą godzić ogrom pracy wykonywanej dla PKA z obowiązkami dydaktycznymi i naukowymi. Drugim nie mniej ważnym warunkiem podniesienia pracy PKA na wyższy poziom jest utrzymanie odpo-

wiedniego poziomu jej finansowania. Przy obecnym budżecie realizacja wielu zadań będzie niemożliwa.

## BIBLIOGRAFIA

- E. B C o h e n and R. W i n c h (2011 March), *Diploma and accreditation mills: New trends in accreditation abuse*, Verifile Limited and Accredibase™, Bedford UK, [www.accredibase.com](http://www.accredibase.com)
- (EC, 2010) *The Bologna Process Independent Assessment reports*, [http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1290_en.htm)
- (ENQA, 2011), *ENQA Position Paper on Transparency Tools*, [www.enqa.eu](http://www.enqa.eu)
- (ENQA, 2010), *ENQA Report to the Bologna Ministerial Anniversary Conference of March 2010*, [www.enqa.edu](http://www.enqa.edu)
- (ECA 2010), *ECA after 2011*. Discussion paper prepared for the ECA annual meeting in Gratz, 2010.
- (EU 2010), COMMUNICATION FROM THE COMMISSION. „EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth”.
- (EU 2010), *Report from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – Report on progress in QA in higher education*.
- (EU 2005) European Commission. *Towards a European qualifications framework for lifelong learning* – Commission staff working document. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005. (SEC(2005), 957). [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation\\_eqf\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf) [cited 3.5.2007].
- (EU, 2009), *Report on progress in quality assurance in higher education*, Brussels.
- (Ernst&Young, 2010), *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku – drugi wariant*, Ernst and Young oraz Instytut badań nad Gospodarką Rynkową, Warszawa.
- (FRP, 2009), *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020: projekt środowiskowy*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- (FRSU, 2008), *Harmonizacja struktur kształcenia w Europie*, Warszawa.
- K r a ś n i e w s k i A. (2009), *Proces Boloński. To już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- (MNSW, 2010), *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, pod red. E. Chmieleckiej, MNSW, Warszawa.

Mieczysław W. Socha

## THE BOLOGNA PROCESS. HIGHER EDUCATION QUALITY PERSPECTIVE

### Abstract

European higher education sector is very diversified with national approaches to the policies and regulations and weak links with the business sector. Bologna process launched 10 years ago, was to create European Higher Education Area with better comparability of study programs and diplomas, higher graduates' employability and improvement in attractiveness and competitiveness



of European universities on the global educational market. One of its main priorities is systematic improvement in quality of tertiary education. In order to achieve this goal and to build mutual trust many solutions aimed at establishing common European framework for many quality assurance agencies were implemented.

In Poland Bologna Process internal and external quality assurance systems were implemented rather late. Amendments to Law on Higher education made in March 2011 provide better opportunity for introducing lacking tools of the Bologna Process, first and foremost National Qualifications Framework. HEIs will enjoy larger autonomy in designing study programs, learning outcomes, curricula, and will take full responsibility for their quality. New Law among others strengthen the position of PKA and introduces possibility of conducting institutional evaluation. The new accreditation model is more adequate to challenges with which the Polish HEIs are faced. It takes into account learning outcomes as the basis for quality of education development and promotes those HEIs, which are able to build an appropriate system of assuring and enhancing quality in education. Full exploitation of these opportunities depends on the academic staff and students engagement in developing modern, internal quality assurance and enhancement systems.

**Key words:** Bologna process, Quality of Higher Education, European Qualifications Framework, National Qualifications Framework, Changes in the Polish Higher Education.

ANNA JAWOR  
Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej  
JERZY SZCZUPACZYŃSKI  
Uniwersytet Warszawski

## EFEKTY KSZTAŁCENIA JAKO CENTRALNA IDEA KRAJOWYCH RAM KWALIFIKACJI

### Streszczenie

Proces Boloński stawia przed nami nie lada wyzwanie: jak zapewnić jednocześnie porównywalność efektów kształcenia i zachowanie różnorodności form kształcenia w ramach zintegrowanej Europy? Narzędziem umożliwiającym realizację tego zadania mają być Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK). Kwalifikacje definiuje się jako tytuł, stopień itp., utożsamiany z odpowiadającym mu dyplomem, świadectwem, certyfikatem lub innym dokumentem, wydawanym po zakończeniu pewnego etapu kształcenia, poświadczający uzyskanie zakładanych efektów kształcenia. Właśnie określenie efektów kształcenia powinno być punktem wyjścia organizacji procesu edukacji. Przechodzenie europejskiego szkolnictwa wyższego na system kształcenia opartego na efektach (*outcome-based approach* – OBA) jest już faktem, idea OBA nie jest jednak wolna od wątpliwości. Na przykład, czy skupianie się na uzyskiwaniu wyników nie zabije „akademickości” kształcenia, służącego poszerzaniu horyzontów? Czy nie uczyni z uczelni czegoś na kształt wyższej szkoły zawodowej?

**Słowa kluczowe:** proces boloński, krajowe ramy kwalifikacji, efekty kształcenia

\* \* \*

Proces Boloński, który od końca lat 90. jest głównym impulsem zmian w szkolnictwie wyższym krajów europejskich, stanowi odpowiedź na podwójne wyzwanie. Po pierwsze, wdrażane są reformy, które mają dostosować tradycyjny

system edukacji akademickiej do wymagań społeczeństwa opartego na wiedzy. Obserwować można nie tylko ogólny wzrost zapotrzebowania na wykształcenie akademickie, lecz także jakościowo nowe potrzeby rynku pracy. Dyplom szkoły wyższej przestał zapewniać satysfakcjonujące zatrudnienie, a już na pewno nie zapewnia zatrudnienia przez całe życie. W świetle nowych wymagań pracodawców i konieczności wzmocnienia konkurencyjności gospodarki europejskiej w wymiarze globalnym, kwestionowana jest efektywność rozwiązań instytucjonalnych, na których opierało się szkolnictwo europejskie XX wieku. Po drugie, wyzwaniem dla szkolnictwa wyższego są procesy integracji Unii Europejskiej, potęgujące procesy mobilności zawodowej na obszarze zróżnicowanym pod względem kulturowym i ekonomicznym.

Przypomnijmy, Proces Boloński, zainicjowany w 1998 roku, opiera się na kilku celach, których realizacja powinna poprzedzać stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Są to:

- możliwość porównywania dyplomów uzyskiwanych w różnych uczelniach na terenie Europy, oparta na uznaniu kwalifikacji absolwentów;
- wprowadzenie systemu kształcenia opartego na dwóch/trzech poziomach kształcenia;
- wprowadzenie punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów (ECTS, *European Credit Transfer System*);
- rozwój mobilności studentów oraz nauczycieli akademickich;
- współdziałanie w zakresie zapewniania jakości kształcenia;
- propagowanie spraw europejskich w kształceniu;
- promocja kształcenia przez całe życie.

Z Procesem Bolońskim wiążą się dwie trudne do pogodzenia idee: potrzeba porównywalności efektów kształcenia, wynikająca z potrzeby integracji szkolnictwa na obszarze europejskim i potrzeba zachowania różnorodności form kształcenia – programów oraz struktur organizacyjnych. Narzędziem umożliwiającym realizację obu tych idei mają być Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK). Polska została zobligowana do opracowania i wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji przez Komunikat z Bergen z 2005 roku i Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z 2008 roku.

## 1. FUNKCJE I CELE KRAJOWYCH RAM KWALIFIKACJI

Jak już zaznaczyliśmy, jedną z idei bolońskich jest stworzenie uniwersalnego języka, dzięki któremu możliwy będzie przekład kwalifikacji zdobywanych w jed-

nym kraju na kwalifikacje uzyskiwane w innym kraju. Podstawą definiowania zdobywanych w ramach różnych instytucji edukacyjnych kwalifikacji są Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK). KRK dla szkolnictwa wyższego można określić jako opis systemu kształcenia na poziomie wyższym w danym kraju, zrozumiały w kontekście międzynarodowym, określający efekty kształcenia zdobyte na tym poziomie w taki sposób, że mogą być one porównywane na obszarze europejskim [Chmielecka 2011: 12]. Kategoria efektów kształcenia jest więc najważniejszym narzędziem tego opisu. Efekty kształcenia nie tylko pokazują wzajemne relacje pomiędzy kwalifikacjami, ale także pełnią funkcje integrujące system kształcenia – jako całość i w ramach poszczególnych poziomów kształcenia – a także dostosowujące ten system do potrzeb rynku pracy. Opis w kategoriach efektów kształcenia, zawarty w KRK, określa hierarchię poziomów kwalifikacji i przyporządkowuje je odpowiednim poziomom Europejskich Ram Kwalifikacji.

Należy podkreślić, że termin „kwalifikacja” ma w tym kontekście znaczenie nieco inne niż to, do którego jesteśmy przyzwyczajeni. Potocznie kwalifikację rozumiemy jako przygotowanie, zdolność lub umiejętność. W kontekście rozważań dotyczących KRK i efektów kształcenia kwalifikacja to, zgodnie z treścią zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z 23 kwietnia 2008 roku: „formalny wynik procesu oceny i walidacji uzyskany w sytuacji, w której właściwy organ zgodnie z ustaloną procedurą stwierdził, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami”. A więc jest to tytuł, stopień itp., utożsamiany z odpowiadającym mu dyplomem, świadectwem, certyfikatem lub innym dokumentem, wydawanym po zakończeniu pewnego etapu kształcenia, poświadczającym uzyskanie zakładanych efektów kształcenia [ibidem: 12].

Podsumowując, można wyróżnić trzy podstawowe idee związane z wdrożeniem Krajowych Ram Kwalifikacji.

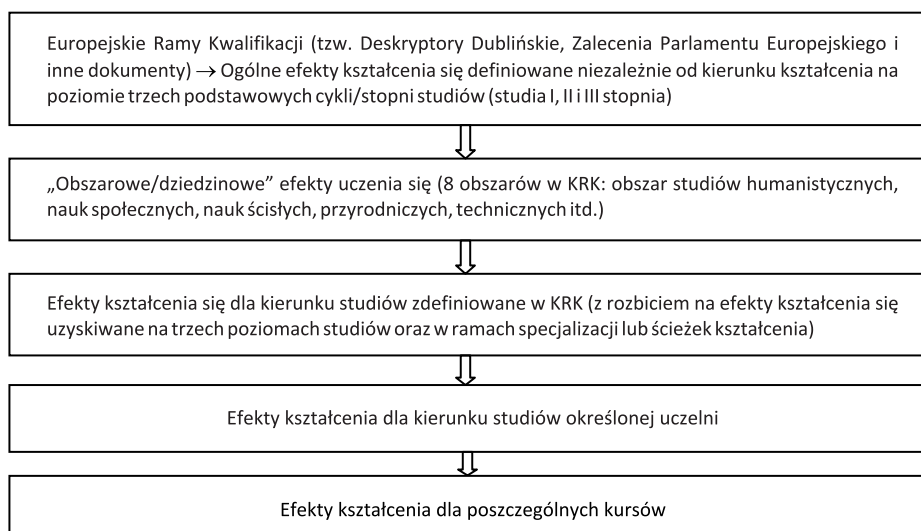
Po pierwsze, zapewnienie przejrzystości systemów szkolnictwa w poszczególnych krajach i umożliwienie porównywalności nabywanych kwalifikacji, a więc wydawanych w nich dyplomów. Cała konstrukcja ma charakter hierarchiczny (rys. 1). Zgodnie z tą koncepcją efekty kształcenia definiowane są na kilku poziomach:

– na poziomie systemu szkolnictwa wyższego (efekty kształcenia uzyskiwane w wyniku ukończenia trzech podstawowych stopni studiów; powinny być one zgodne z efektami definiowanymi dla tych cykli w Europejskich Ramach Kwalifikacji),

– na poziomie obszarów kształcenia (przykładowe obszary kształcenia to obszar studiów humanistycznych, obszar studiów technicznych),

- na poziomie kierunków/programów studiów (odpowiadają one w przybliżeniu dziedzinom wiedzy wyodrębnionym w klasyfikacji przyjętej w regulacjach dotyczących systemu nauki w Polsce),
- na poziomie konkretnego programu studiów w konkretnej uczelni.

Rys. 1. Hierarchiczne (wielopoziomowe) definiowanie efektów kształcenia w systemie szkolnictwa wyższego



Źródło: opracowanie własne

KRK dla szkolnictwa wyższego mają integrować polskie szkolnictwo wyższe, a jednocześnie umożliwiać odniesienie kwalifikacji zdobytych na polskich uczelniach do dyplomów innych uczelni europejskich. Docelowo ma to być „europejska mapa kwalifikacji”, która pokazuje relacje pomiędzy różnymi dyplomami (kwalifikacjami), ścieżki przejścia pomiędzy różnymi europejskimi uczelniami, kierunkami i poziomami kształcenia wyższego, a także możliwość kontynuacji kształcenia w perspektywie uczenia się przez całe życie. „Mapa” ma być użyteczna też dla pracodawców, dając jasny opis wiedzy i umiejętności osoby legitymującej się określonym dyplomem czy świadectwem potwierdzającym jej kompetencje [ibidem: 9].

Po drugie, ważną ideą jest uwzględnienie w definiowaniu efektów kształcenia potrzeb rynku pracy. Jest to trudny do realizacji postulat, a być może w przypadku niektórych kierunków kształcenia możliwy do realizacji tylko w ograniczonym zakresie. Mamy na myśli nie tylko zmienność potrzeb rynku pracy, ale także

trudności ich mierzenia. W każdym razie chodzi o zapewnienie odpowiedniej elastyczności treści kształcenia i budowanie instytucjonalnych sprzężeń pomiędzy efektami kształcenia a potrzebami rynku pracy.

Trzecią ideą jest oparcie kształcenia na związkach pomiędzy efektami kształcenia i zdefiniowanym nakładem pracy studenta, wyrażonym w punktach ECTS. Jest ona oparta na założeniu mierzalności efektów kształcenia i traktowania punktów ECTS jako rzeczywistego - a nie tylko formalnego - miernika.

## 2. EFEKTY KSZTAŁCENIA JAKO CENTRALNA KATEGORIA KRK

Jak należy rozumieć efekty kształcenia? Jako zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych w procesie kształcenia przez osobę uczącą się. Albo inaczej – **to, co uczący się powinien wiedzieć, rozumieć i być zdolny zrobić po zakończeniu procesu kształcenia**. Zdefiniowanie efektów kształcenia powinno być punktem wyjścia organizacji procesu kształcenia. Zakłada to zmianę dotychczasowego kierunku zależności. Tradycyjne podejście koncentrowało się na takich elementach jak program, treści kształcenia, liczba godzin poszczególnych zajęć itp. Europejskie i Krajowe Ramy Kwalifikacji kładą akcent na efekty kształcenia się. Od ich określenia powinien się zaczynać proces edukacji. A uzyskanie danej kwalifikacji, dyplom ma poświadczać osiągnięcie określonych efektów kształcenia. Aby wyraziście oddać ideę nauczania zorientowanego na zdefiniowane efekty kształcenia skonstruujmy ją z ideą nauczania zorientowanego na wykładowcę oraz nauczania zorientowanego na standardy programowe<sup>1</sup>.

W przypadku nauczania zorientowanego na wykładowcę punktem wyjścia procesu dydaktycznego jest „perspektywa wykładowcy”, jego przyzwyczajenia i wygoda, wyobrażenia o treściach programowych i ich użyteczności, efektywnych sposobach kontroli nabywanej wiedzy itp. Treści nauczania są w dużej mierze funkcją tradycji, przetargów i układu sił w jednostkach prowadzących kształcenie, a także korporacyjnych interesów uczących. Efekty kształcenia są trudno porównywalne. Natomiast w przypadku nauczania zorientowanego na standardy programowe mamy do czynienia z dominacją biurokratycznego mechanizmu kontroli procesu nauczania poprzez narzucanie treściowych standardów i rozbudowaną sprawozdawczość. Celem jest upewnienie się, czy podstawą procesu dydaktycznego są założone (narzucone) treści. Porównywalne są nie tyle efekty, ile formalne cechy procesu kształcenia.

<sup>1</sup> Czytelnicy się domyślają, że są to „typy idealne”, a nie diagnoza dominujących wzorów w polskich szkolnictwie wyższym.

Zwróćmy uwagę, że obie idee w paradoksalny sposób się uzupełniają. Pierwsza bowiem zakłada dużą autonomię wykładowcy, która z punktu widzenia całego systemu edukacyjnego powinna być równoważona przez zewnętrzne wymagania programowe i sprawozdawczo-inspekcyjny nadzór. Jak się wydaje, napięcie pomiędzy tymi ideami wyznaczało w dużym stopniu dialektykę reform różnych segmentów polskiego szkolnictwa w „przedbolońskim” okresie.

Idea kształcenia opartej na efektach jest stosunkowo młoda. W wydanej w 1962 roku pracy *Preparing Objectives for Programmed Instruction* Robert Marger sformułował pomysł użycia konkretnych, mierzalnych celów jako podstawy nauczania i planowania procesu dydaktycznego [Marger 1984]. Idea *outcome-based approach* (OBA) była rozwijana przez praktyków i teoretyków przez następne dekady, a obecnie jest szeroko stosowana i rekomendowana w wielu krajach świata.

Efekty kształcenia mogą dotyczyć całego programu studiów, jednego modułu dydaktycznego (bloku programowego), pojedynczego kursu (przedmiotu), a nawet jednego wykładu. Również planowanie takich przedsięwzięć dydaktycznych, jak praktyki studenckie lub zespoły projektowe, powinno uwzględniać oczekiwane efekty kształcenia. W każdym przypadku efekty kształcenia powinny być mierzalne, potwierdzalne, a ich osiągnięcie wiarygodnie udokumentowane przez instytucję prowadzącą program edukacyjny, dzięki czemu możliwa będzie ich porównywalność. Przyznanie punktów ECTS powinno być uwarunkowane osiągnięciem konkretnych efektów kształcenia.

Na marginesie warto zwrócić uwagę, że istotą i nadrzędnym celem procesu kształcenia powinno być spowodowanie, by – w wyniku zastosowania odpowiednich metod dydaktycznych – student „nauczył się”, a nie „został nauczony”. Bardziej zasadne byłoby więc mówienie raczej o „efektach kształcenia się” niż „efektach kształcenia”. Przyjęty jest jednak i powszechnie używany termin „efekty kształcenia” [Chmielecka 2011].

W ramach KRK efekty kształcenia zostały zdefiniowane jednoznacznie jako: wiedza, umiejętności, kompetencje personalne i społeczne [ibidem: 13]:

– wiedza - może być teoretyczna lub faktograficzna, oznacza efekt przyswajania informacji przez uczenie się; jest ona zbiorem opisu faktów, zasad, teorii i praktyk powiązanych z określoną dziedziną pracy lub nauki;

– umiejętności - mogą być umysłowe/kognitywne (myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (związane ze sprawnością manualną i korzystaniem z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów); oznaczają one zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z *know-how* w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów;

– kompetencje personalne i społeczne, które określa się w kategoriach odpowiedzialności i autonomii; oznaczają one potwierdzoną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych, społecznych lub metodologicznych wykazywaną w pracy lub w nauce oraz w karierze zawodowej i rozwoju osobowym.

Warto zaznaczyć, że nie jest to jedyny schemat konceptualizacji efektów kształcenia się. Na przykład nieco inaczej efekty kształcenia definiowane są w ramach projektu „Tuning” (Tuning Educational Structures in Europe – Harmonizacja struktur kształcenia w Europie). To niezależny, międzynarodowy projekt, wspierany przez Komisję Europejską, realizowany od 2000 roku z inicjatywy szkół wyższych i koordynowany przez kadrę akademicką z różnych krajów. Jego celem jest ułatwienie wprowadzania założeń Procesu Bolońskiego na poszczególnych kierunkach studiów. W projekcie „Tuning” ogromne znaczenie ma zachowanie różnorodności edukacji europejskiej, ale oczywiście poszukiwane są także wspólne punkty odniesienia. „Efekty kształcenia” dzielone są na dwa rodzaje: **kompetencje ogólne**, które są zasadniczo niezależne od przedmiotów, wspólne dla różnych kierunków studiów, ważne z punktu widzenia interesariuszy i rynku pracy, oraz **kompetencje przedmiotowe**, tj. kompetencje powiązane z poszczególnymi przedmiotami, mające znaczenie dla każdego tytułu/stopnia naukowego i bezpośrednio związane z określoną wiedzą w danej dziedzinie studiów. Natomiast w ramach kompetencji ogólnych wyróżniono kompetencje instrumentalne (zdolności kognitywne, metodologiczne, techniczne i językowe), interpersonalne (krytycyzm, samokrytycyzm, umiejętności współpracy, wyrażania uczuć, zaangażowanie społeczne, asertywność, wiara w siebie, umiejętność interakcji itp.) i systemowe (dostrzeganie relacji pomiędzy składnikami systemu, planowanie usprawnień systemu, tworzenie nowych systemów, łączenie wiedzy, jej rozumienia i wrażliwości) [*Tuning*: 13].

Ponieważ - jak głosi motto projektu „Tuning” - chodzi o *harmonizację struktur kształcenia i programów z zachowaniem różnorodności i autonomii* – w pracach konceptualizacyjnych prowadzonych dla poszczególnych kierunków przyjęto odmienne zasady klasyfikacji kompetencji i metodologie ich wypracowania. Dwa przykłady wydają się szczególnie interesujące z punktu widzenia dyskusji na temat efektów kształcenia dla socjologii – przykład europeistyki i zarządzania. Różnice wynikające z odmiennego statusu dyscyplin pozwalają lepiej zrozumieć wybory, przed jakimi stają autorzy wzorcowych zestawów efektów kształcenia.

Europeistyka jest młodą dyscypliną, o słabo ukształtowanej tożsamości badawczej. Zdaniem zespołu uczestniczącego w projekcie „Tuning” podstawowym problemem przy budowaniu efektów kształcenia dla europeistyki jest przejście od



perspektywy wielodyscyplinarnej do perspektywy interdyscyplinarnej [ibidem: 12]. „Wielodyscyplinarność” oznacza brak wyraźnej tożsamości kierunku studiów – studiowanie europeistyki miało by więc polegać na osiągnięciu określonych efektów kształcenia w obszarach związanych z dyscyplinami pokrewnymi (naukami prawnymi, politologią itp.), a dotyczącymi zagadnień europejskich. „Interdyscyplinarność” natomiast oznacza, że europeistyka, korzystając z terminologii, dorobku teoretycznego i diagnostycznego pokrewnych dziedzin wiedzy, definiuje efekty uczenia się na styku tych dyscyplin, poszukując charakterystycznej dla swojego obszaru zainteresowań syntezy. Przejście od „wielodyscyplinarności” do „interdyscyplinarności” jest zasadą, która określa model relacji pomiędzy I i II cyklem kształcenia – na poziomie licencjackim efekty kształcenia definiowane są jako efekty charakterystyczne dla różnych dyscyplin, na poziomie magisterskim jako efekty będące interdyscyplinarną syntezą. Zaproponowano następujący schemat klasyfikacji kompetencji [*Reference Points...* 2008]:

- Kompetencje ogólne o specjalnym znaczeniu dla europeistyki,
- Kompetencje specyficzne (przedmiotowe) dotyczące ogólnych zagadnień europejskich,
- Kompetencje specyficzne (przedmiotowe) dotyczące zagadnień UE.

Przeciwieństwem europeistyki jest zarządzanie, dyscyplina dojrzała, o ugruntowanej tożsamości badawczej. W tym przypadku przyjęto odmienny model relacji pomiędzy I i II cyklem kształcenia. Poziom licencjatu zdominowany jest przez „twardy rdzeń dyscypliny” – podstawowe zagadnienia i umiejętności składające się na tożsamość dyscypliny. Poziom magisterski zakłada poszerzenie wiedzy w różnych specyficznych obszarach zarządzania (także w oparciu o inne dyscypliny, takie jak psychologia i socjologia), moduły instrumentalnego wsparcia zarządzania oraz kursy specjalizacji. Zastosowany został następujący schemat klasyfikacji kompetencji [*Reference Points...* 2009]:

- Wiedza podstawowa (dotycząca biznesu, przedsiębiorstwa i zarządzania),
- Wiedza poszerzona horyzontalnie, wertykalnie i w sposób mieszany (kulturowy, etyczny kontekst zarządzania, zróżnicowanie narzędzi i funkcji w zależności od zmiennych środowiskowych, audyt i consulting, prawne uwarunkowania biznesu, wiedza psychologiczna niezbędna w biznesie itp.),
- Kompetencje wspomagające – instrumentalne (narzędzia analiz rynkowych, statystycznych, finansowych, instrumenty informatyczne itp.),
- Kompetencje organizacyjne i komunikacyjno-interpersonalne (znajomość języków obcych, umiejętność uczenia się, pracy zespołowej, zarządzania własnym rozwojem, autoprezentacji itp.),

– Kompetencje systemowe (diagnozowanie i rozwiązywanie problemów organizacyjnych, wiedza i doświadczenia w zakresie zarządzania w środowisku wielokulturowym).

Jeszcze inny system klasyfikacji kompetencji zaproponowano w projekcie Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Wdrażanie Procesu Bolońskiego: tworzenie planu studiów uwzględniającego efekty kształcenia”<sup>2</sup>. Za podstawę opracowania zestawu efektów kształcenia charakterystycznych dla poszczególnych kierunków kształcenia przyjęty został podział na:

- wiedzę merytoryczną: wiedza i rozumienie ważne dla określonej dyscypliny,
- kompetencje metodologiczne: znajomość metod danej dyscypliny i umiejętność posługiwania się nimi,
- kompetencje akademickie: umiejętności uzyskiwania wiedzy naukowej i operowania nią, wykonywania zadań wymagających posługiwania się metodami naukowymi i wiedzą naukową,
- kompetencje ogólne: umiejętności ważne dla interesariuszy, wspólne dla wielu dyscyplin.

Trzeba jednak podkreślić, że ponieważ opracowane zostały Krajowe Ramy Kwalifikacji, które efekty kształcenia klasyfikują – przypomnijmy – w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych i społecznych, inne modele mogą być traktowane tylko jako narzędzia pomocnicze, ułatwiające definiowanie efektów kształcenia na poszczególnych poziomach szkolnictwa wyższego.

### 3. DEFINIOWANIE EFEKTÓW KSZTAŁCENIA

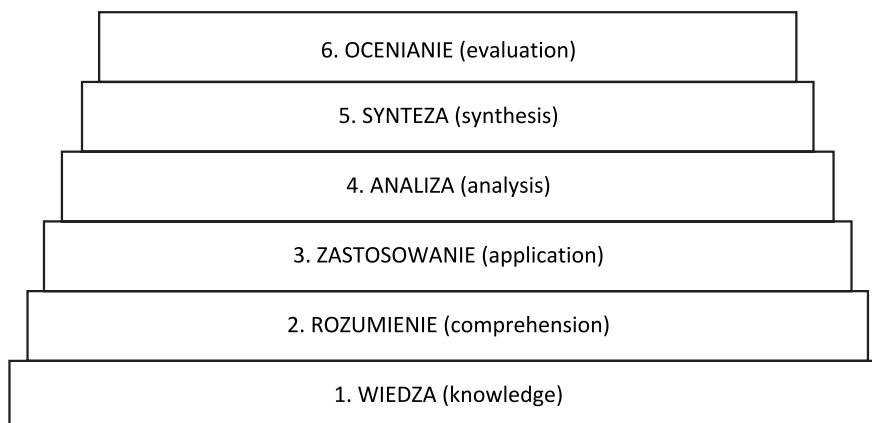
Właściwe zdefiniowanie efektów uczenia wymaga zmiany sposobu myślenia o procesie kształcenia, a także opanowania kilku pomocnych narzędzi. Na przykład, przydatna może być taksonomia opracowana przez psychologa edukacji Benjamina Blooma [Bloom, Krathwohl 1956]. W latach 50. ubiegłego wieku Bloom zauważył, że w testach egzaminacyjnych ponad 95 proc. pytań wymaga od studentów jedynie przypomnienia sobie określonych informacji, a więc kompetencji zakładającej jeden z najprostszych procesów poznawczych. Bloom zaproponował rozwiniętą klasyfikację, opartą na rozróżnieniu trzech dziedzin uczenia się: poznawczej, psychomotorycznej i emocjonalnej. Jego praca *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1, The Cognitive Domain* jest powszechnie uznawanym punktem odniesienia planowania procesu naucza-

---

Projekt realizowany był pod kierunkiem prof. dr hab. J. Reykowskiego w latach 2009–2010.

nia<sup>3</sup>. W każdej wyróżnionej dziedzinie określona została hierarchia poziomów złożoności efektów uczenia się. Rysunek nr 2 ilustruje 6-stopniową hierarchię kompetencji odnoszących się do dziedziny poznawczej.

Rys. 2. Taksonomia Blooma (dziedzina poznawcza)



Źródło: D. Kennedy, A. Hyland, N. Ryan: *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*

Jak widać, wiedza tworzy poziom najniższy, podstawowy, a nad nią nadbudowywane są kolejne, wymagające coraz to bardziej złożonych kompetencji. Taksonomia Blooma ilustruje holistyczny i wielopoziomowy charakter procesu uczenia się. Każdy poziom jest uzależniony od kompetencji związanych z poziomami niższego rzędu (przykładowo, aby student potrafił zastosować określoną metodę badawczą, powinien znać i rozumieć jej elementy). Proces kształcenia ma charakter kumulatywny i holistyczny w tym sensie, że osiągnięcie rezultatów na wyższych poziomach zależy od osiągnięcia określonych rezultatów na poziomach niższych. Wynika z tego, że pożądane rezultaty kształcenia powinny być definiowane na określonych poziomach taksonomii.

Hierarchia powyższych kompetencji dotyczy sfery poznawczej, czyli mówiąc językiem Blooma – domeny kognitywnej (*cognitive domain*). Ta domena jest najbardziej znaną i najczęściej cytowaną w jego taksonomii, ale nie jedyną. Bloom i jego współpracownicy wyróżnili jeszcze domenę afektywną (dotyczącą

<sup>3</sup> Podejmowane były próby rewizji taksonomii Blooma, np. I.W. Anderson, D. Krathwohl (red.) (2001) *A Taxonomy for Learning. Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York, Longman.

sfery postaw, uczuć i wartości) oraz psychomotoryczną (dotyczącą sfery zdolności fizycznych) [Bloom, Krathwohl, Masia 1964].

Domena afektywna związana jest z emocjonalnym komponentem uczenia się i określa następującą hierarchię [Kennedy, Hyland, Ryan].

– Odbiór (*receiving*, najniższy poziom) to chęć otrzymywania informacji przejawiająca się np. słuchaniem innych z szacunkiem, wykazywaniem wrażliwości na problemy społeczne itd.; odbiór informacji ma charakter bierny. Bez tego poziomu uczenie się nie może wystąpić.

– Reakcja (*responding*). Uczący się aktywnie uczestniczy we własnym kształceniu (reaguje na bodźce, nie tylko je odbiera), przejawia zainteresowanie przedmiotem, uczestniczeniem w dyskusjach, chęcią do przygotowania prezentacji, wykazuje satysfakcję, pomagając innym.

– Wartościowanie (*valuing*). Uczący się wartościuje obiekty, zjawiska lub informacje, które są treściowymi składowymi procesu uczenia się. Wartościowanie rozciąga się od prostej akceptacji po poczucie zaangażowania wobec pewnych wartości, a przejawia się np. w okazywaniu wrażliwości wobec kulturowej odmienności, docenianiu roli nauki w życiu codziennym, wykazywaniu wiary w przemiany demokratyczne itp.

– Organizowanie (*organisation*) to porównywanie wartości, dostrzeganie i rozstrzyganie sprzeczności między nimi (np. rozpoznawanie potrzeby równowagi pomiędzy wolnością i odpowiedzialnością), akceptowanie odpowiedzialności za swoje postępowanie, dostosowywanie zachowania do obowiązujących standardów etycznych itd.

– Opisywanie (*characterisation*, najwyższy poziom w hierarchii) to posiadanie własnego systemu wartości, czyli przekonań, idei i postaw, które układają się w określony, charakterystyczny wzór i czynią zachowanie studenta konsekwentnym i przewidywalnym. Posiadanie własnego systemu wartości przejawia się na przykład w ufności we własne siły w trakcie rozwiązywania zadań, okazywaniu pozytywnego nastawienia względem innych ludzi, etycznym postępowaniu itp.

Jak definiować i jak mierzyć efekty kształcenia? Bloom zaproponował, aby posłużyć się do tego celu czasownikami czynnościowymi (a więc takimi, które oznaczają czynność podmiotu lub wyrażają jego ruch). Przy czym ważne jest, aby czasowniki te były jak najbardziej konkretne i oczywiście odpowiadające danemu poziomowi kształcenia. Niektórzy autorzy twierdzą, że użycie właściwego czasownika jest kluczem do prawidłowego zdefiniowania rezultatów kształcenia [Kennedy, Hyland, Ryan: 8]. Przykłady takich czasowników podaje tabela 1.

TABELA 1. Taksonomia Blooma a definiowanie efektów kształcenia.

Poziom efektów kształcenia	Czasowniki przydatne w definiowaniu efektów uczenia	Przykłady efektów kształcenia
<b>Wiedza</b> to zdolność do pamiętania lub przypominania sobie informacji bez konieczności rozumienia ich. Zdolność przywołania z pamięci wcześniej wyuczonego materiału (pojęć, faktów, terminów, klasyfikacji, sekwencji, reguł, wzorów postępowania, teorii, cudzych interpretacji, itp.).	nazywać, definiować, opisywać, wyliczyć, określić, uporządkować, prezentować, wymienić, zidentyfikować, scharakteryzować itp.	Student potrafi: wymienić cele polityki społecznej zdefiniować pojęcie instytucji społecznej
<b>Zrozumienie</b> to zdolność do interpretowania nabytych informacji; demonstrowanie rozumienia pojęć, faktów, terminów, reguł itp. poprzez ich porządkowanie, rozróżnianie, klasyfikowanie, rozpoznawanie itp.	wyjaśnić, powiązać, rozróżnić, skonstruować uogólnić, ilustrować, zakwalifikować, interpretować, wyrazić, rozwiązać, parafrazować, przewidzieć itp.	Student potrafi :wyjaśnić podstawowe różnice pomiędzy ilościowymi i jakościowymi metodami badań społecznych wskazać przykłady dysfunkcji organizacji biurokratycznych
<b>Zastosowanie</b> to zdolność do stosowania wyuczonego materiału w nowych sytuacjach, np. wykorzystanie przyswojonych idei i koncepcji do rozwiązania określonego problemu.	wdrażać, używać, zmieniać, wybierać, wykorzystywać, demonstrować, organizować, rozwiązywać, produkować, budować, rozwijać, znajdować itp.	Student potrafi: przeprowadzić wywiad socjologiczny w celu zebrania potrzebnych informacji dobrać odpowiednie metody i techniki badawcze w celu przeprowadzenia analizy konkretnego problemu społecznego
<b>Analiza</b> to zdolność do rozkładania informacji na elementy składowe, np. odnajdywanie wewnętrznych związków, nadrzędnych struktur i idei, rozpoznawanie przyczyn, motywów, budowanie wniosków.	analizować, porównywać, krytykować, dzielić, porządkować, integrować, argumentować, zaplanować, eksperymentować, dedukować, generalizować, modyfikować, przedyskutować, kategoryzować itp.	Student potrafi : dokonać analizy przyczyn zmiany roli rodziny w ponowoczesnym społeczeństwie porównać funkcje państwa w demokratycznych i totalitarnych społeczeństwach

Poziom efektów kształcenia	Czasowniki przydatne w definiowaniu efektów uczenia	Przykłady efektów kształcenia
<b>Synteza</b> to zdolność do łączenia poszczególnych części w całość; kreatywne łączenie informacji w nowe struktury, wzory działania i myślenia.	projektować, planować, kompilować, łączyć, aranżować, konstruować, formułować, przygotowywać, integrować, komponować, rozwijać, budować itp.	Student potrafi : sformułować hipotezy badawcze na podstawie wstępnej analizy samodzielnie przeprowadzonych wywiadów socjologicznych podsumować wpływ, jaki na przemiany stylu życia Polaków ma rozwój internetu
<b>Ocena</b> to zdolność do oceny wartości materiału dla określonego celu w oparciu o kryteria zewnętrzne lub wewnętrzne.	Ocenić, oszacować, wyjaśnić, rozwiązywać, przekonywać, bronić, krytykować, interpretować, przewidywać, konkludować itp.	Student potrafi : ocenić znaczenie dorobku teoretycznego M. Webera w rozwoju współczesnej socjologii ocenić przydatność metod badań etnograficznych do badania współczesnych organizacji gospodarczych

Źródło: opracowanie własne.

Zaleca się również, aby niektórych czasowników nie stosować, takich jak np. rozumieć, wiedzieć, być świadomym, docenić (ze względu na trudności z mierzalnością efektów sformułowanych przy ich pomocy). Podajmy przykład sformułowań, których należy unikać: „Po ukończeniu kursu student powinien znać zasady prowadzenia wywiadu socjologicznego”. Lepszym sformułowaniem efektów kształcenia się jest takie, na podstawie którego wiadomo, w jako sposób stwierdzić, czy ktoś zna zasady prowadzenia wywiadu socjologicznego, czy też ich nie zna, np. „Po ukończeniu kursu student potrafi samodzielnie przeprowadzić wywiad socjologiczny”.

Od czasu ukazania się pracy *Taxonomy of Educational Objectives* metodyka definiowania efektów uczyniła znaczne postępy, choć taksonomia Blooma nadal uważana jest za najbardziej użyteczny punkt odniesienia. Aby ukazać, czym są „efekty kształcenia się”, czasami przeciwstawia się je „celom kształcenia”, a więc deklaracjom intencji nauczyciela, odnoszącym się do określonych treści sylabusu kursu. Różnica staje się bardziej wyraźna, gdy odniesiemy rozróżnienie do modelu nauczania zorientowanego na nauczyciela i modelu nauczania zorientowanego na studenta. Jak twierdzą Kennedy, Hyland i Ryan, w przypadku efektów kształcenia się mamy do czynienia z wyraźnym stwierdzeniem, czego oczekuje się od nauczyciela i w jaki sposób nauczyciel powinien wykazać to, co osiągnął nauczając studenta. „Efekty kształcenia są bardziej precyzyjne, łatwiejsze

do uporządkowania i znacznie bardziej klarowne niż cele” [Kennedy, Hyland, Ryan: 5]. Tabela 2. zawiera przykładowe sformułowania w języku celów i efektów.

TABELA 2. Cele i efekty kształcenia.

<b>Tematyka zajęć</b>	<b>Cele kształcenia</b> (perspektywa nauczania zorientowanego na nauczyciela)	<b>Efekty kształcenia</b> (perspektywa nauczania zorientowanego na studenta)
Główne nurty teoretyczne współczesnej socjologii	Zapoznanie studentów z głównymi nurtami teoretycznymi współczesnej socjologii.	Student potrafi wskazać podstawowe różnice pomiędzy głównymi nurtami teoretycznymi współczesnej socjologii.
Pojęcie instytucji społecznej	Ukazanie przydatności koncepcji instytucji społecznej do wyjaśnienia procesów tworzenia ładu instytucjonalnego w postkomunistycznej Polsce.	Student potrafi opisać przemiany w Polsce po 1989 roku w kategoriach procesu kształtowania się nowego ładu instytucjonalnego.

Źródło: opracowanie własne.

Sformułowania użyte do określenia efektów kształcenia powinny posiadać kilka istotnych właściwości.

Po pierwsze, efekty kształcenia powinny być formułowane w sposób, który umożliwia ocenę, czy efekty zostały faktycznie osiągnięte. Sposób pomiaru określają narzędzia wskazane w sylabusie. Mogą to być np. egzaminy i testy sprawdzające wiedzę, analizy przypadków, przygotowanie ekspertyzy, omówienie wyników badań lub tekstów socjologicznych, napisanie eseju, raportu, recenzji, sporządzenie projektu badania lub komunikatu z badań, dokonanie samodzielnych obliczeń i prezentacji danych socjologicznych, sporządzenie narzędzi badawczych, bibliografii, prezentacji multimedialnych itp. W piśmiennictwie dotyczącym ewaluacji efektów kształcenia mówi się także o pomiarze niebezpośrednim, który jest jednak w praktyce trudny do realizacji (np. sondaż wśród absolwentów lub ich pracodawców). W każdym razie, zakłada się, że ocena efektów kształcenia jest nieodzownym etapem procesu kształcenia opartym na OBA.

Biorąc pod uwagę funkcje ewaluacji efektów kształcenia, przestrzegane powinny być dwie podstawowe zasady.

– W rezultacie oceny stopnia osiągnięcia efektów kształcenia uczący się powinien otrzymać przejrzystą informację zwrotną na temat efektów własnej pracy. Taka informacja, choć powinna mieć przede wszystkim formę sumarycznej oceny, powinna także wskazywać, w jakim stopniu student osiągnął poszczególne efekty kształcenia. W idealnej sytuacji, uczelnia powinna udostępnić studentom elektroniczny system monitorowania stopnia osiągnięcia przez nich założonych

efektów kształcenia, np. w formie elektronicznego portfolio (w którym zapisane zostaną oceny cząstkowe, informacje o stopniu osiągnięcia założonych efektów kształcenia, kompetencje uzyskane poza systemem formalnego kształcenia, a potwierdzone przez uczelnię, itp.)<sup>4</sup>. Ocena efektów kształcenia powinna mieć charakter formatywny, tzn. wskazywać te elementy, na których student powinien się skupić w dalszej pracy.

– Studenci przed rozpoczęciem kształcenia powinni uzyskać informacje na temat efektów kształcenia, które powinni osiągnąć, a także sposobów ewaluacji. Informacje te powinny być regularnie przywoływane, wraz z osiąganiem kolejnych etapów kształcenia (np. w postaci krótkiego podsumowania: czego już się nauczyliśmy podczas trwania kursu).

Po drugie, efekty kształcenia określają, jakie są minimalne warunki zaliczenia przedmiotu. W idealnej sytuacji powinny przekładać się na zróżnicowaną skalę ocen, która stosowana jest do końcowej oceny uczestników kursu.

Po trzecie, cechą nauczania opartego na OBA powinna być jego skalowalność [por. Wyrozębski 2009], co oznacza, że sposób formułowania efektów kształcenia powinien umożliwiać zastosowanie go do różnych poziomów kształcenia, np. w ramach specjalności, modułu lub ścieżki studiów, i form kształcenia, np. kształcenia stacjonarnego, zaocznego, e-learningu itp. Wiąże się to z założeniem porównywalności i hierarchicznego uporządkowania, o którym pisaliśmy na wstępie.

Można sformułować kilka praktycznych zasad pomocnych przy definiowaniu efektów kształcenia [por. Kennedy, Hyland, Ryan]:

– **Prostota określenia efektu kształcenia.** Należy używać prostego języka, najlepiej prostych, nie złożonych zdań. Do zdefiniowania jednego efektu kształcenia powinno się użyć tylko jednego czasownika.

– **Mierzalność i obserwowalność efektu kształcenia.** Formułując efekty kształcenia, należy pamiętać o konieczności oceny stopnia osiągnięcia efektu uczenia się. Trzeba wiedzieć, na jakiej podstawie będziemy stwierdzać, że student osiągnął dany efekt. Wynika z tego, że efekty kształcenia muszą być sformułowane w „empirycznym języku”. Z mierzalnością wiąże się także dbałość o precyzję języka, w jakim formułowane są efekty kształcenia.

---

<sup>4</sup> Wykorzystano m.in. materiał autorstwa M. Jelonek: Zalecenie odnośnie konstrukcji mierników efektów kształcenia na poziomie jednostki akademickiej, opracowany w ramach projektu MNiSzW ”Opracowanie nowych programów kształcenia na wybranych kierunkach studiów w zakresie nauk technicznych, matematycznych i przyrodniczych oraz opracowania programów kształcenia w językach obcych w wybranych obszarach kształcenia” Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.



– **Odpowiedni poziom ogólności.** Jeśli efekty są sformułowane zbyt ogólnie, mogą być trudne do oceny. Jednocześnie ogólnikowość zagraża tożsamości i wewnętrznej integracji określonego programu kształcenia (np. kursu). Jeśli efekty kształcenia są zdefiniowane zbyt szczegółowo, ich lista może być za długa. Nadmierna szczegółowość zwiększa liczbę efektów kształcenia, co więcej, może ograniczać inwencję uczącego i wywoływać u studentów tendencję uczenia się „pod efekty” [Próchnicka, Saryusz-Wolski, Kraśniewski 2011: 97]. Sugeruje się formułowanie 5-8 efektów kształcenia na jeden kurs.

– **Realistyczny charakter efektów kształcenia.** Należy wziąć pod uwagę czas, w jakim efekty kształcenia mają zostać osiągnięte. Efekty kształcenia nie powinny być zbyt ambitne, ponieważ wówczas będą dla uczących się zbyt trudne do realizacji. Należy realistycznie ocenić, czy w określonym czasie dysponując dostępnymi środkami dydaktycznymi osiągnięcie danego efektu jest możliwe.

– **Zasada komunikowalności.** Należy się upewnić, że sformułowanie danego efektu jest dla studentów zrozumiałe. Można np. rozmawiać na ten temat z byłymi studentami, lub studentami, którzy już dany kurs ukończyli.

– D. Kennedy zaleca, aby efekty kształcenia dla studentów, którzy ukończyli pierwszy rok studiów, były formułowane raczej na podstawie górnych kategorii taksonomii Blooma (powyżej „wiedzy” i „rozumienia” w domenie kognitywnej). Mówiąc inaczej, dolne kategorie, czyli „wiedza” i „rozumienie” jako podstawa definiowania efektów kształcenia nie powinny stanowić większości [por. Kennedy, Hyland, Ryan: 21].

– **Integracja efektów kształcenia.** Zgodnie z założeniami OBA, efekty kształcenia każdego przedmiotu powinny być zintegrowane z całym programem studiów, a więc formułując je należy brać pod uwagę efekty kształcenia przypisane do określonego poziomu kształcenia, a także innych powiązanych przedmiotów (np. porównać efekty kształcenia przedmiotów, które ze względu na osiągnięte kompetencje są powiązane – np. przedmioty metodologiczne na I i II poziomie kształcenia akademickiego).

Ostatnia ze wskazanych zasad jest ważna przede wszystkim z punktu widzenia całego programu studiów. Należy pamiętać, że zewnętrznej ewaluacji podlegają nie tylko poszczególne kursy, lecz także program cały program kształcenia na określonym kierunku studiów. Efekty kształcenia poszczególnych kursów muszą się złożyć na efekty kształcenia całego kierunku, które także mają charakter sformalizowany.

– Przydatnym narzędziem przy bilansowaniu efektów kształcenia całego kierunku jest tzw. macierz efektów kształcenia (tabela 3.). Odzwierciedla ona relacje między efektami kształcenia poszczególnych kursów a efektami kształcenia

zdefiniowanymi dla całego programu. Umożliwia też sprawdzenie, czy metody nauczania przewidziane dla poszczególnych kursów (czy modułów) gwarantują osiągnięcie efektów kształcenia sformułowanych dla całego programu.

TABELA. 3. Przykład macierzy efektów kształcenia.

Efekty kształcenia	Przedmiot 1.	Przedmiot 2.	Przedmiot 3.	Przedmiot k.
Wiedza				
1. efekt kształcenia	+		+	
2. efekt kształcenia	+			
3. efekt kształcenia				
Umiejętności				
1. efekt kształcenia			+	
2. efekt kształcenia	+			
3. efekt kształcenia				
Kompetencje społeczne i personalne				
1. efekt kształcenia	+	+	+	
2. efekt kształcenia			+	
3. efekt kształcenia				

Źródło: opracowanie własne [na podstawie: Próchnicka, Saryusz-Wolski, Kraśniewski 2011].

Prosta idea macierzy może być stosowana w różnych wariantach do opisu efektów kształcenia się, np. zastosowana być może zasada pogrupowania przedmiotów ze względu na ich charakter (wykłady, seminaria, ćwiczenia, laboratoria, samodzielna praca w grupach projektowych itd.) w taki sposób, aby kontrolować ich komplementarność. Jest narzędziem integrującym efekty kształcenia na poziomie całego programu studiów. EK zdefiniowane dla poszczególnych przedmiotów muszą wyczerpywać zestawy efektów zaplanowane dla całego programu studiów (specjalizacji, ścieżki kształcenia itp.).

#### 4. ZNAKI ZAPYTANIA WOKÓŁ KONCEPCJI OBA

Przechodzenie europejskiego szkolnictwa wyższego na system kształcenia oparty na OBA jest faktem. W Polsce kluczowe znaczenie w tym procesie ma zmiana Ustawy o szkolnictwie. Nadal jednak nasuwa się szereg pytań i wątpliwość, na które trudno znaleźć jednoznaczne odpowiedzi.

1. System Boloński oparty jest na ambitnej idei współpracy i komunikacji pomiędzy interesariuszami. Uczelnie, studenci i pracodawcy powinni prowadzić dialog, którego celem jest dostosowanie systemu kształcenia do potrzeb poszczególnych grup. Oznacza to m.in. dostosowanie programów kształcenia i zestawu

osiąganych efektów kształcenia do wymagań rynku pracy (pracodawców). W ujęciu normatywnym dialogowa formuła planowania procesu kształcenia sięga bardzo głęboko, np. autorzy rozdziału poświęconego projektowaniu programów studiów i zajęć dydaktycznych piszą: „Niezwykle ważnym etapem tworzenia programu studiów jest testowanie i ocena. Jego celem jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie o to, czy realizacja programu zapewnia osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia i czy odpowiada rozpoznawanym w stadium koncepcyjnym oczekiwaniom społecznym i wymaganiom rynku pracy. Kryteria oceny powinny być tworzone z udziałem różnych grup interesariuszy, a rezultaty oceny wykorzystane do doskonalenia programu” [Próchnicka, Saryusz-Wolski, Kraśniewski 2011: 100]. W przypadku niektórych kierunków kształcenia instytucjonalizacja takiej współpracy i komunikacji może być bardzo trudna, bądź wręcz niemożliwa. Przykładowo, kogo należy zaliczyć do grupy pracodawców w przypadku socjologii? Jak wiadomo, absolwenci tego kierunku (jak i wielu innych) znajdują zatrudnienie w bardzo wielu segmentach rynku pracy. Występują zasadnicze trudności z powiązaniem socjologii jako kierunku kształcenia i występujących na tym kierunku specjalności z zawodami funkcjonującymi na rynku pracy. Czyje opinie należy badać zastanawiając się nad dostosowaniem efektów kształcenia do „potrzeb społecznych”, tak jak postulują to idee Procesu Bolońskiego?

2. Inna wątpliwość wynika z obawy przed „standaryzującym” efektem ubocznym wprowadzenia porównywalnych w skali europejskiej efektów kształcenia. Jak pisze P. Wyrozębski [2009], „najważniejszym zarzutem, często podnoszonym przez środowiska niechętne temu podejściu, jest stwierdzenie, iż OBA zabija „akademickość” uczelni, nadając procesowi kształcenia wyższego charakter mechaniczny, wąski i odhumanizowany, przekształcając uczelnię wyższą w szkołę zawodową”. W przypadku niektórych kierunków kształcenia zarzuty tego typu mogą zyskać poważne uzasadnienie. Przykładowo, czy sens kształcenia na filozofii można sprowadzić do enumeratywnie zamkniętego katalogu „efektów”?

3. W przypadku niektórych kierunków kształcenia trudnym zadaniem jest zdefiniowanie progresji pomiędzy kolejnymi stopniami kształcenia (licencjacki, magisterski, doktorski). Pamiętać przecież należy o idei pierwszego poziomu kształcenia jako poziomu kształcenia zawodowego i możliwości podejmowania studiów magisterskich na kierunkach wymagających specjalistycznej propedeutyki przez absolwentów innych kierunków studiów licencjackich. W dokumentach opisujących charakter progresji pomiędzy poziomem licencjackim i magisterskim wymienia się szereg kryteriów, które wyraźnie wskazują na potrzebę kontynuacji kształcenia kompetencji specyficznych (przedmiotowych), co kłóci się z ideą

słabo powiązanych tożsamości studiów na I i II poziomie. Progresja pomiędzy poziomami kształcenia ma polegać na postępie:

- w opanowywaniu dziedziny wiedzy;
- w głębokości rozumienia jej problemów;
- w wyrafinowaniu umiejętności praktycznych;
- w kreatywności i samodzielności działania;
- w rozpoznawaniu i ocenie ważnych kwestii etycznych, społecznych i zawodowych oraz poczuciu odpowiedzialności za nie [Chmielecka 2009].

Mówiąc inaczej, pytanie brzmi: jak pogodzić kumulatywność kompetencji zdobywanych w kolejnych cyklach kształcenia z elastycznością studiowania? Problem progresji pomiędzy kolejnymi stopniami kształcenia wymaga przemyślenia i operacjonalizacji także w odniesieniu do kompetencji ogólnych.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Anderson I.W., Krathwohl D. (red.) (2001), *A Taxonomy for Learning. Teaching and Assessing*. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, New York: Longman.
- Bloom B.S. (ed.) (1965), *Taxonomy of Educational Objectives. Book I: Cognitive Domain*, New York: Longman Higher Education.
- Bloom B.S., Krathwohl D. R. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*, by a committee of college and university examiners. Handbook I: *Cognitive Domain*, New York: Longman, Green.
- Bloom B.S., Krathwohl D. R., Masia B.B. (1964), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*, New York: McKay.
- Chmielecka E. (red. meryt.) (2009) *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*, Publikacja przygotowana w ramach projektu MEN pt. „Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz modelu Krajowych Ram Kwalifikacji”, Warszawa.
- Chmielecka E. (oprac. red.) (2011), *Autonomia Programowa Uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Projekt MNiSzW „Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- Kennedy D. (2007), *Using Learning outcomes for curriculum development and evaluation*, University College Cork, [www.erasmus.org.pl](http://www.erasmus.org.pl).
- Kennedy D., Hyland A., Ryan N., *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*, [www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf](http://www.bologna.msmt.cz/files/learning-outcomes.pdf).
- Mager R.F. (1984). *Preparing instructional objectives*, 2nd ed., Belmont, California: Pitman Learning.
- Próchnicka M., Saryusz-Wolski T., Kraśniewski A. (2011), *Projektowanie programów studiów i zajęć dydaktycznych* [w:] *Autonomia Programowa Uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Projekt MNiSzW „Krajowe Ramy Kwalifikacji

- w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia”, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa.
- Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in European Studies, *Tuning Project* (2008), Publicaciones de la Universidad de Deusto, [www.unideusto.org](http://www.unideusto.org).
- Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Business, *Tuning Project* (2009), Publicaciones de la Universidad de Deusto, [www.unideusto.org](http://www.unideusto.org).
- Reykowski J. (2009), *Projekt – Wdrażanie „Procesu Bolońskiego”*: Tworzenie Planu Studiów uwzględniającego efekty kształcenia, Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, (materiał powielany).
- Tuning. Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wkład Uczelni w Proces Boloński. *Wprowadzenie do projektu*, Education and Culture DG Socrates-Tempus. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu „Uczenie się przez całe życie”, [www.unideusto.org](http://www.unideusto.org).
- Wyrozębski P. (2009), *Podejście do tworzenia programów nauczania oparte na efektach kształcenia*, „E-mentor”, nr 3(30).

*Anna Jawor, Jerzy Szczupaczyński*

#### **LEARNING OUTCOMES AS THE CENTRAL IDEA OF THE NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK**

##### **Abstract**

Bologna process presents us with a challenge: how to ensure both the comparability of learning outcomes and preserve the diversity of education in an integrated Europe? The National Qualifications Framework (NQF) is going to be a tool for dealing with this task. Qualification is defined as a title, degree, etc., identified with the corresponding diploma, certificate or other document, issued after a certain stage of education, certifying that one obtained the intended learning outcomes. It is determining learning outcomes which should be the starting point for the organization of the educational process. Transition of European higher education system to education based on outcomes (outcome-based approach – OBA) is a fact. Still, the idea of OBA presents some doubts. For example, will not focusing on getting results kill ‘academic’ aspect of education, responsible for broadening horizons? Will not it (the transition process) transform an academy into something resembling higher vocational school?

**Key words:** Bologna process, National Qualifications Frameworks, learning outcomes

JACEK NOWAK  
Uniwersytet Jagielloński

## KSZTAŁCENIE SOCJOLOGÓW W KONTEKŚCIE KRAJOWYCH RAM KWALIFIKACJI

### Streszczenie

Tekst poświęcony jest praktycznym aspektom wdrażania założeń Krajowych Ram Kwalifikacji do kształcenia socjologicznego. Autor dyskutuje wybrane wątki założeń reformy szkolnictwa wyższego dotyczące programów nauczania. Odwołując się do praktyki pokazuje potencjalne możliwości i ograniczenia związane z planowaniem studiów socjologicznych. Zwraca uwagę na liczne dylematy środowiska naukowego, które pojawiły się wraz z wprowadzeniem reformy nauczania.

**Słowa kluczowe:** Krajowe Ramy Kwalifikacji, program nauczania socjologicznego, efekty kształcenia.

\* \* \*

W wyniku planu modyfikacji procesu nauczania a szczególnie wdrażania strategii budowy zintegrowanego systemu szkolnictwa wyższego w Europie środowisko socjologów stanęło przed zadaniem opracowania koncepcji nowoczesnego kształcenia w ramach swojego kierunku. W największym skrócie chodzi o przygotowanie takich programów nauczania, które wpłyną na poprawę jakości kształcenia i doprowadzą do lepszego wykorzystania potencjału i umiejętności studentów socjologii na rynku pracy. Pojawiają się zatem pytanie podstawowe: Jak kształcić dzisiaj socjologów by zwiększyć ich szanse na rynku pracy? Jaki profil absolwenta studiów socjologicznych jest najbardziej pożądany na europejskim rynku pracy?

Obawiam się, że w akademickim środowisku socjologów nie znajdziemy jednoznacznych odpowiedzi na te pytania. Wielu z nas zapewne udzieli ogólnych wskazówek na temat projektowania sylwetki absolwenta, ale czy owe uwagi

da się przełożyć na nowoczesne programy studiów? Czy zna ktoś taki program dydaktyczny, który zaspokajałby rynkowe zapotrzebowanie na socjologów? Oprócz eufemistycznych stwierdzeń, że absolwent powinien umieć dostosować się do zmieniających się warunków rynkowych, mieć szeroką wiedzę akademicką i być specjalistą w wybranej dziedzinie socjologii czy wreszcie umieć się komunikować z otoczeniem i współpracować w zespole. Wydaje się, że przecież dzisiaj właśnie takich socjologów kształcimy. Jeśli tak nie jest, to co należałoby zmienić by poprawić jakość kształcenia? Wdrażane Krajowe Ramy Kwalifikacji (KRK) też nie dają nam odpowiedzi na te pytania. To jedynie wskazówki, jak ulepszyć istniejące programy zwracając uwagę na efektywność kształcenia. Możemy zatem ponownie i konstruktywnie rozważyć, jakie założenia przyjmując w procesie budowania czy modyfikowania programu kształcenia socjologów by owe postulowane kompetencje student miał szansę zdobyć.

Podzielę się uwagami na temat koncepcji wprowadzenia KRK do procesu nauczania w Instytucie Socjologii UJ. Są to tylko wstępne propozycje, które będą dyskutowane w ramach prac nad programem kształcenia. Większość uwag odnosi się też do wyników prac różnych Zespołów, które opracowywały założenia kolejnej reformy szkolnictwa wyższego. Część tych uwag jest polemiką bądź odpowiedzią na postulaty zawarte w podręczniku „AUTONOMIA PROGRAMOWA UCZELNI. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego” (opracowanie redakcyjne: Prof. dr hab. Ewa Chmielecka) stanowiącego kompendium wiedzy dostępnej środowisku akademickiemu. Część tych uwag była już prezentowana podczas wielu dyskusji prowadzonych w ramach Konferencji Instytutów Socjologii pod kierownictwem profesor J. Kulpińskiej. Propozycje reguł konstruowania programu kształcenia dla socjologii zostały wypracowane przez zespół profesor M. Flis (dr M. Jelonek, dr J. Szczupaczyńskiego i dr M. Kowalskiego).

## 1. FILOZOFIA KRAJOWYCH RAM KWALIFIKACJI

Projektowane Ramy Kwalifikacji mają pomóc w efektywnym kształceniu dla potrzeb rynkowych. Wykładowcy mają doprecyzować cele i spodziewane efekty kształcenia oraz sposoby ich mierzenia. Uczelnie zyskują większą swobodę w przygotowaniu swoich planów dydaktycznych oraz mogą tworzyć kierunki pozwalające zagospodarować odkrywane nisze rynkowe i efektywniej wykorzystywać potencjał intelektualny kadr, którymi dysponują. Studenci zaś znając owe plany mogą świadomie wybierać czego chcą się nauczyć w toku studiów na wybranym kierunku, a to ma im pomóc w znalezieniu swojego miejsca na

rynkach pracy (Choć mówi się o ‘zapotrzebowaniu rynku pracy’ to nie udało mi się znaleźć odpowiedzi na pytanie, jakich socjologów owe rynki chętnie przyjmą).

Część kadry akademickiej uzna, że to słuszny krok pozwalający na modyfikację programów nauczania z pożytkiem dla studentów i gospodarki ale druga część odpowie, że to krok w stronę zmiany filozofii kształcenia na uniwersytetach w kierunku wyższych szkół zawodowych. Czy jest w ogóle sens normalizowania kwalifikacji zawodowych absolwentów socjologii? Nawet jeśli mamy takie wątpliwości to sądzę, że warto jednak wykorzystać fakt, że, jak mówi sama nazwa projektu, są to Ramy więc możemy wypełnić je odpowiednimi treściami. Moim zdaniem nawet trzeba podjąć taką próbę sprecyzowania efektów kształcenia nie tracąc przy tym wypracowanej misji uniwersytetu. Przyjmijmy zatem, w dobrej wierze, owe propozycje traktując je jako wyzwanie i próbę, że potrafimy reagować na wyzwania społeczne.

Przed wszystkim warto pamiętać, że strategia ta jest wprowadzana do polskiego systemu szkolnictwa w ramach międzynarodowych porozumień. Kształcenie według nowej filozofii ma pozwolić na zwiększenie mobilności studentów i porównywanie zdobywanych kompetencji poprzez mierzenie efektów kształcenia. Nowe regulacje wynikają z założeń Deklaracji Bolońskiej i późniejszych ustaleń poczynionych na Konferencjach oraz zaleceń Parlamentu Europejskiego. Proces wprowadzania KRK jest częścią szerszego projektu budowy Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Prace przygotowawcze rozpoczęto już w 2006 roku powołując grupy robocze opracowujące założenia dla KRK. Następnie zarządzeniem Prezesa Rady Ministrów z 2010 roku powołano Zespoły, które zajęły się wprowadzeniem w życie idei Krajowych Ram Kwalifikacji. Kulminacja prac nastąpiła na przełomie 2010/11. W 2011 roku finalizowano prace z zespołach eksperckich przygotowujących merytoryczne wskazówki zasad wdrażania założeń KRK. Zgodnie z założeniem do nowelizacji ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz niektórych innych ustaw* Krajowe Ramy Kwalifikacji rozszerzają autonomię uczelni w sferze dydaktyki, dopuszczając samodzielne tworzenie programów kształcenia z zachowaniem metody właściwej dla Ram Kwalifikacji. Programy kształcenia będą oparte bowiem na efektach kształcenia, wykorzystując właściwe opisy dla poziomów KRK jak i obszarów kształcenia ([www.mnisw.gov.pl](http://www.mnisw.gov.pl)).

Zakończenie prac na szczeblu eksperckim przerzuca dalsze działania na barki poszczególnych uczelni, wydziałów i instytutów. Od tej chwili to zespoły i osoby odpowiedzialne za przygotowanie programów kształcenia mają obowiązek wdrożyć nowe regulacje w swoich instytutach. Nie odnoszę się tu do wszyst-



kich obowiązków, możliwości, przywilejów czy ograniczeń jakie wnoszą KRK. Skoncentruję się tylko na ich wybranych aspektach, które dotyczyć będą etapu przygotowania programów kształcenia socjologicznego.

Kluczowe punkty tej reformy nakładają na nas, w kontekście prac nad programami kształcenia, następujące zadania:

1. Przygotowanie (autorskiego dla niektórych) programu kształcenia w zakresie socjologii z uwzględnieniem efektów kształcenia.

2. Modyfikację mierników – zweryfikowanie dotychczasowych form mierzenia wiedzy i umiejętności oraz postaw.

Muszę też wspomnieć w tym miejscu o jeszcze innych wątpliwościach, które pojawiły się w socjologicznym środowisku na wieść o zaawansowanych pracach zespołów eksperckich powołanych przez Ministerstwo do wdrożenia KRK (celowo pomijam dyskusje o innych elementach reformy, które pojawiły się w nowelizacji ustawy o szkolnictwie wyższym). Będzie to miało bowiem swoje konsekwencje dla skuteczności wdrażania reformy. Mam wrażenie, że zdecydowana większość socjologów zatrudnionych w szkołach wyższych nie miała wiedzy o tak krótkiej perspektywie wprowadzenia nowych zasad przygotowania programów kształcenia. W ciągu ostatnich 2–3 lat, uczestnicząc w środowiskowych spotkaniach dyrektorów instytutów, w ramach KIS, dyskutowaliśmy jeszcze problemy adaptacji naszych programów do wcześniejszych wymogów wynikających z dyrektyw bolońskich. Mieliśmy poczucie tymczasowości i wątpliwości co do, nie tak dawno wprowadzonych, reguł studiowania w ramach poziomów I i II, by nie wspomnieć o studiach doktoranckich, których idea do dziś budzi sporo wątpliwości. Wiele jednostek dopiero niedawno wprowadziło studia licencjackie lub magisterskie i boryka się z przygotowaniem właściwych programów kształcenia studentów. Nie będę pisał o tych problemach bo częściowo temat się zdezaktualizował. Częściowo, ponieważ można uznać, że KRK to kolejny krok reformy nie dezawuuujący dotychczasowej pracy wykonanej przez instytuty i wydziały większości uczelni kształcących nie tylko socjologów.

Trudno Ministerstwu zarzucić, że prace prowadzone były bez konsultacji (w zespołach eksperckich pracowali przedstawiciele poszczególnych obszarów wiedzy) nie mniej łatwo jest wykazać, że nikt środowisku naukowemu nie przedstawił całościowego programu i harmonogramu prac nad kolejnymi zmianami. Informacje o zbliżających się zmianach pojawiały się w formie szczątkowej na stronach internetowych odpowiedniego ministerstwa ale pozostaje faktem bardzo wysoki poziom dezorientacji naszego środowiska na wieść o wchodzących regulacjach nowego kształcenia. Eksperci i politycy odpowiadają w publikacjach, że to nie rewolucja czy wielka reforma, a kolejny krok zmian rozpoczętych kilka lat

temu. Wydziały czy instytuty są w większości już wdrożone w te zmiany. Z moich obserwacji wynika jednak, że na palcach jednej ręki policzyć można tych, którzy zgodzą się z tymi opiniami. Można postawić diagnozę, że nie jesteśmy w pełni przygotowani na wdrożenie tych zmian, choć wiemy, że stajemy przed faktem dokonanym. Konsekwencją takiego stanu rzeczy w punkcie wejścia reformy będzie tendencja wprowadzenia lekkiej korekty dotychczasowych programów a nie przygotowanie solidnych i postulowanych założeń programowych. Krótko mówiąc, taki stan rzeczy zniweczy szanse na gruntowne zmiany. Panuje, w mojej opinii, przekonanie, że żąda się od nas podjęcia kolejnych kroków zmian w szkolnictwie wyższym i dzieje się to bez odpowiedniego przygotowania środowisk i uczelnianych zmian o charakterze strukturalnym. Pojawia się pytanie czy zawińło MNiSW czy to środowisko przyjęło bierną postawę i w natłoku zdarzeń skłonne jest ignorować prace nad wdrożeniem KRK traktując je jako obce ciało narzucone z „góry”.

Kolejna konsternacja związana była i jest z pojęciami i terminologią opisu tych zmian. Oczywiście każda reforma wymaga nowego języka ale ten przysparza zainteresowanym wyjątkowych trudności. Nie mam na myśli nawet takich pojęć jak: deskryptory obszarowe czy benchmarki, bo to kwestia naszych kompetencji językowych, ale zadanie opisanie tego co wykładowcy robili przez lata w terminach efektów kształcenia, mierników, postaw czy kompetencji. To oczywiście kwestia czysto warsztatowa ale proponuję tym, którzy teraz uśmiechają się pod nosem, by przymierzili się do zadania opisu efektu kształcenia w zakresie postaw np. z zajęć historii myśli socjologicznej, socjologii miasta itp. Doświadczenia z prac w jednym z zespołów utwierdziły mnie w przekonaniu, że mamy do czynienia z nową nowomową, która raczej nie zachęca i nie ułatwia wniknięcia w sens zmian. Obserwując reakcję osób uczestniczących w różnych szkoleniach na temat wdrażania KRK wielokrotnie odnosiłem wrażenie absolutnego niezrozumienia zagadnienia i poddawanie się biegowi wydarzeń w myśl zasady „po co się silić na zrozumienie, skoro sprawa jest i tak przesądzona, a martwić się zaczniemy kiedy dostaniemy konkretne zadania do realizacji we własnych placówkach dydaktycznych”.

## 2. PRACE NAD KRK DLA SOCJOLOGII

Kilka zdań na temat, co zostało już zrobione i do czego musimy się odnieść w naszych pracach nad konstruowaniem programów kształcenia socjologicznego. Przede wszystkim należało wskazać miejsce socjologii wśród 8 zdefiniowa-

nych obszarów wiedzy, które są zgodne z Europejskimi Ramami Kwalifikacji. W sposób oczywisty socjologia zaliczona została do obszaru nauk społecznych, w skład którego weszły również inne kierunki (22) z listy Ministerstwa Nauki z 2007 roku (m.in. administracja, bezpieczeństwo narodowe, bezpieczeństwo wewnętrzne, dziennikarstwo i komunikacja społeczna, ekonomia, finanse i rachunkowość, informatyka i ekonometria, europeistyka, geografia, gospodarka przestrzenna, nauki o rodzinie, politologia, polityka społeczna, praca socjalna, prawo, prawo kanoniczne, psychologia, socjologia, stosunki międzynarodowe, towaroznawstwo, zarządzanie, zdrowie publiczne).

Od początku było wiadomo, że trudno będzie opracować jednoznaczny opis efektów kształcenia dla tak szeroko rozumianych nauk społecznych. Przyjęto, że deskryptory muszą być dość ogólne, zarazem jednak muszą podkreślać specyfikę tego obszaru wiedzy. Wobec niejednoznaczności definicji nauk społecznych proponuje się przyjąć za punkt wyjścia charakter umiejętności i postaw, jakimi powinien wykazywać się absolwent studiów społecznych. Możemy przeczytać, że: „Ma to być człowiek działający aktywnie w grupie (społeczności), tzn. dysponujący odpowiednim zasobem wiedzy i umiejętności dziedzinowych oraz charakteryzujący się takimi kompetencjami, by taką aktywną rolę spełniać; obok zatem „samokształcenia” i „samodoskonalenia”, nastawiony przede wszystkim na działalność publiczną (choć w różnej skali i na różnych poziomach struktur społecznych)” (Chmielecka 2011: 32). Zespół prof. Flis, przygotowujący benchmarki dla socjologii od początku przyjął, że kształcenie na tym kierunku nie zamyka się tylko w obszarze nauk społecznych, ale wkracza również w obszar nauk humanistycznych. Chodziło przede wszystkim o wykazanie, że kształcenie socjologów musi obejmować również część kompetencji możliwych do nabycia poprzez poznanie treści kształcenia z obszaru nauk humanistycznych.

Tym czym dysponujemy na wejściu w proces przygotowania nowych programów kształcenia to podstawowe określenia zestawu efektów kształcenia dla obszarów i tzw. benchmarki dla kierunku. Są to, zgodnie z sugestią ministerstwa, jedynie wskazówki ułatwiające przygotowanie nowych programów, bądź modyfikacje już istniejących. Zgodnie z nowelizacją ustawy o szkolnictwie wyższym prawo autorskich programów przysługuje jednostkom posiadającym uprawnienia do nadawania stopnia doktora habilitowanego. Po uzyskaniu pozytywnej opinii Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, zostaną one opublikowane w formie rozporządzenia. Pozostałe jednostki muszą wdrożyć owe wzorcowe programy bądź uzyskać akceptację Polskiej Komisji Akredytacyjnej, która tak czy inaczej oceniać będzie realizację przyjętych programów.

## 2.1. Umiejscowienie kierunku

Jak wspomniałem kierunek socjologia został umieszczony w obszarze nauk społecznych i nauk humanistycznych. Zaproponowano więc, odwołując się do Europejskich Ram Kwalifikacji, takie rozumienie socjologii, które zawierać będzie wskazówki przydatne w tworzeniu benchmarków dla kierunku:

„Socjologia jest podstawową dyscypliną nauk społecznych zarówno w sferze teoretycznej, jak i empirycznej. W sferze teoretycznej ściśle jest związana z innymi naukami obszaru nauk społecznych i humanistycznych, jak filozofia, historia czy psychologia. Socjologia nie jest zdominowana przez żadne ramy teoretyczne, istnieje wiele perspektyw umożliwiających interpretację i dyskusję analizowanych zjawisk. To co ją wyróżnia to zdolność konfrontacji teorii z rzeczywistością społeczną w tworzeniu opisów i wyjaśnień życia społecznego. Socjologiczne rozumienie ludzkiego życia społecznego rozwinęło się w XIX i XX wieku i jest wykorzystywane w studiach historycznych, kulturowych i politycznych, gdzie służy badaniu zmieniających się form ludzkiego życia. Socjologię interesuje społeczny wymiar ludzkich interakcji. Podejście socjologiczne stawia sobie za cel wyjaśnianie i opisywanie, jak i dlaczego społeczeństwa, instytucje i społeczne praktyki powstały, jak zmieniły się w czasie i jaką formę mają obecnie. Socjologia poprzez teorie i badania empiryczne prowokuje debaty na temat rzeczywistości społecznej i stanowi podstawy oceny polityki społecznej i publicznej.

Celem socjologii jest rozwijanie wiedzy, która jest potrzebna dla rozumienia ludzkiego życia i interakcji. Socjologia koncentruje się na społecznych relacjach, które łączą jednostki, grupy, instytucje i narody. Badając cechy, sposoby rozumienia i społeczne praktyki jednostek i grup, socjologia robi to w odniesieniu do ich połączeń z innymi jednostkami i grupami.

Socjologia ma charakter refleksyjny, jej celem jest rozwój krytycznego spojrzenia na świat społeczny. Ponieważ ci, którzy studiują świat społeczny, są w tym samym czasie jego członkami, socjologia skłania do autorefleksji i rozwijania naszej wiedzy o tym, co społeczne.

Socjologia akcentuje znaczenie problematyki zmiany społecznej, która jest podstawową cechą życia społecznego. Podobnie jak społeczeństwo, dyscyplina naukowa socjologii wraz z jej założeniami koncepcyjnymi oraz praktykami badawczymi także podlega ciągłym zmianom.

W polu zainteresowania socjologów leżą dynamiczne relacje między jednostkami i grupami, działania społeczne, struktura społeczna, biografia i historia, porządek społeczny, nierówności i konflikt, praktyki kulturowe oraz przyczyny i konsekwencje zmian społecznych. W socjologii rozumienie tych dziedzin jest

budowane o pełny zakres form społecznych interakcji: od poziomu mikro do makro, ich połączeń i dynamiki. Jako dyscyplina badawcza, socjologia wymaga perspektywy opartej o fakty, które służą udowodnieniu słuszności rozumienia świata społecznego. Socjologia używa szerokiego zbioru strategii i metod badawczych. Wiele z nich pochodzi z innych dyscyplin nauk społecznych” (z wykorzystaniem: *Sociology – subject benchmark statement (2000)*, *The Quality Assurance Agency for Higher Education, Sociology – subject benchmark statement (2007)*). Taki sposób definiowania socjologii otwierał pole do tworzenia benchmarków dla poszczególnych treści kształcenia w projektowanym programie studiów.

## 2.2 Cel studiów socjologicznych czyli jak rozłożyć akcenty?

W czasie prac nad ustaleniem efektów kształcenia pojawił się podstawowy problem, jak zdefiniować cel studiów dla poszczególnych stopni? Zastanowić się należy, jaką filozofię kształcenia przyjąć, by z jednej strony zróżnicować wiedzę, umiejętności i kompetencje pomiędzy I i II stopniem (uznając, że absolwent będzie zainteresowany kontynuacją studiów na tym samym kierunku), a jednocześnie już po studiach licencjackich zapewnić mu takie efekty kształcenia, które pozwolą szukać zatrudnienia na rynku pracy. Dylemat zatem brzmiał, jak osiągnąć atrakcyjne dla studenta efekty kształcenia już na I stopniu studiów, ale jednocześnie wykształcić potrzebę dalszego uczenia się poprzez kontynuację studiów na wyższych stopniach?

Z dotychczasowej praktyki wiemy, że programy studiów na niektórych uczelniach dostarczają kompetencji wystarczających do podjęcia pracy zawodowej i nie rozbudzają potrzeby dalszego studiowania bądź program studiów II stopnia nie oferuje nic nowego i jest jedynie uzupełnieniem dotychczasowego kształcenia. Ten stan rzeczy oddają zasłyszane opinie na uczelni: ‘Mamy tak skonstruowane programy studiów na I stopniu, że absolwenci świetnie po studiach radzą sobie na rynku pracy i nie czują potrzeby kontynuowania studiów’, studenci zaś mówili: „oferta studiów II stopnia w tym instytucie nie jest już dla mnie atrakcyjna – bo to czego chciałem, tego się już nauczyłem i zamiast kontynuować studia wg proponowanego programu wystarczy mi przejść kilka specjalistycznych szkoleń u pracodawcy”.

W propozycji prac zespołu ministerialnego, które tutaj przytaczam, zaproponowano następujący opis celu studiów I stopnia:

„Umożliwienie studentom zdobycia **podstawowej** wiedzy socjologicznej obejmującej terminologię, teorie i metodologię opisu rzeczywistości społecznej poszerzone o podstawy nauk społecznych i humanistycznych. Kształtowanie

*u studentów umiejętności i kompetencji niezbędnych do wykorzystania wiedzy w diagnozowaniu, projektowaniu i organizowaniu aktywności socjologicznej w odniesieniu do grup i jednostek. Wykształcenie potrzeby samodzielnego uczenia się, umiejętności pracy zespołowej i komunikowania z otoczeniem. Kształtowanie wrażliwości socjologicznej, refleksyjności i postaw prospołecznych. Przygotowanie studentów do wykonywania zawodu i radzenia sobie na rynku pracy. Przygotowanie do podjęcia studiów drugiego stopnia”.*

Dla zdefiniowania celu studiów II stopnia napisano:

*„Umożliwienie studentom zdobycie **pogłębionej** wiedzy na temat teorii, tradycji badawczych i metodologii badań socjologicznych. Kształtowanie wśród studentów umiejętności projektowania i prowadzenia samodzielnych badań społecznych. Pogłębienie umiejętności pracy w zespole, komunikowania się z otoczeniem i rozwiązywania problemów zawodowych. Wykształcenie umiejętności samodzielnego planowania rozwoju zawodowego i radzenia sobie na rynku pracy. Przygotowanie do podjęcia pracy w różnego typu organizacjach, w sektorze prywatnym i publicznym. Kształtowanie wrażliwości etycznej, refleksyjności i postaw prospołecznych. Przygotowanie do podjęcia studiów III stopnia”.*

Czy istnieje coś takiego, jak teoretyczny i praktyczny profil studiów socjologicznych, których określenia wymagały wstępne założenia dla KRK? Każda uczelnia musi sama podjąć decyzję w tej sprawie. W środowisku socjologów UJ panuje pogląd, że prace nad programem kształcenia będą się toczyć w obrębie profilu ogólnie akademickiego, a w miarę możliwości wprowadzane będą aspekty praktycznego profilu kształcenia (przede wszystkim na II stopniu studiów, co jest do zrealizowania poprzez aktywizowanie studentów włączając najlepszych w projekty badawcze realizowane przez kadrę pracowników, bądź stwarzając już samym programem zachęty do poszukiwań praktycznych rozwiązań społecznych problemów – w naszych realiach - głównie na rzecz instytucji lokalnych samorządów). Zakładamy, że studia I stopnia będą miały charakter studiów uniwersalnych, a ich program pokrywał będzie pole wiedzy ogólnej z obszaru nauk społecznych i kompetencji akademickich. Przewidujemy socjologiczne kształcenie studentów uwzględniające podstawowe kompendium wiedzy i umiejętności z zakresu innych kierunków. W planie mamy przygotowanie oferty zawierającej treści kształcenia z zakresu filozofii społecznej, historii, ekonomii, kultury prawnej, europeistyki czy psychologii społecznej. Chcemy naszym studentom umożliwić zdobycie szerokiej wiedzy i umiejętności pogłębiających zdobywaną wiedzę z zakresu nauki o społeczeństwie. Trochę upraszczając można powiedzieć, że studenci na pierwszym stopniu studiów będą kształceni bardziej w zakresie nauk społecznych, a na

drugim stopniu poznawać będą szczegółową socjologię mocniej zaangażowaną badawczo i szerzej obudowaną teoretycznie. W programie studiów licencjackich za cel stawiamy sobie wyjaśnianie i opisywanie, jak i dlaczego społeczeństwa, instytucje i społeczne praktyki powstały, jak zmieniły się w czasie i jaką formę mają obecnie. Na studiach magisterskich zaprezentujemy socjologię, która poprzez teorie i badania empiryczne prowokuje debaty na temat rzeczywistości społecznej i stanowi podstawy oceny polityki społecznej i publicznej. Mówiąc jeszcze prościej absolwent studiów pierwszego stopnia zdobędzie wiedzę i umiejętności poznawania i opisywania rzeczywistości społecznej, by na drugim stopniu wykorzystując te kompetencje potrafił samodzielnie i w zespołach aktywnie eksplorować wybrane obszary życia społecznego. W ten sposób chcemy, dając licencjatowi podstawową wiedzę i umiejętności we właściwym zakresie, zachęcić go do dalszego uczenia się, a jednocześnie nie powtarzać treści kształcenia na kolejnym stopniu studiów.

Studia III stopnia pozostają wciąż tajemnicą w naszym systemie szkolnictwa wyższego. Z jednej strony powinny podlegać takim samym rygorom organizacyjnym, jak studia licencjackie i magisterskie, a z drugiej strony istnieje tendencja zachowania starych i sprawdzonych relacji ‘uczeń – mistrz’, które w opinii wielu najbardziej sprzyjają powstawaniu wartościowych rozpraw doktorskich. Tak realizowany jest program tych studiów na Wydziale Filozoficznym UJ, gdzie studia III stopnia toczą się niejako równolegle wobec tradycyjnego modelu. Absolwent tych studiów nie koniecznie przedkłada do obrony rozprawę doktorską. Studia kończą się uzyskaniem wymaganej liczby punktów ECTS odzwierciedlających wkład pracy studenta w czasie ich trwania. Zatem można ukończyć studia III stopnia bez przedłożenia pracy doktorskiej, ale można też uzyskać stopień doktora nauk bez ukończenia studiów doktoranckich. Tutaj rodzą się kłopoty w konstruowaniu planu. Studia z jednej strony przygotowują studenta do pisania wymaganej rozprawy, ale jej przygotowanie może przebiegać ‘obok’ tego cyklu studiów we współpracy z promotorem. Jest to dość poważny kłopot organizacyjny, ale przede wszystkim jest to oznaka nie dopracowania koncepcji studiów III stopnia.

### **3. METODYKA PROJEKTOWANIA PROGRAMÓW KSZTAŁCENIA - TRUDNOŚCI I WĄTPLIWOŚCI**

Oczywiście nie wszystkie proponowane regulacje są zrozumiałe i dadzą się łatwo aplikować do programów nauczania. Nawet jeśli akceptujemy założenia reformy (wspominałem, że spora część środowiska pozostaje w stanie ‘błogiej

niewiedzy' lub jest przeciwna wprowadzaniu kolejnych zmian) to musimy sobie zdawać sprawę z jej ograniczeń i trudności z jej wprowadzeniem. Przedstawię kilka kluczowych punktów planu KRK i najbardziej oczywistych wątpliwości i ograniczeń, z którymi spotkamy się w jej wdrażaniu.

Instytut Socjologii UJ podszedł do tematu wdrożenia KRK w procesie nauczania w sposób aktywny i przemyślany. W dużej części odwołując się do od dawna prezentowanej filozofii kształcenia i istniejących rozwiązań dydaktycznych. Plan przewiduje powołanie zespołu przygotowującego program nauczania w br. akademickim i jego wdrożenie począwszy od roku 2012/13. Prowadzone są już konsultacje w podzespołach, które zakończyć się mają wypracowaniem żelaznych reguł, które będą obowiązywać w przygotowaniu konkretnych programów dla poszczególnych studiów, jak i całego procesu nauczania. Dotychczasowe programy studiów w IS UJ w dużej mierze wyprzedzały założenia kolejnych reform w nauczaniu. Od dawna szczyliciliśmy się nowoczesnym programem kształcenia socjologów. Kiedyś wprowadzono tutorów odpowiedzialnych za konstruowanie i nadzorowanie indywidualnych programów studiów naszych studentów. Teraz zastanawiamy się nad ich reaktywacją ale z zadaniem nadzorowania efektów kształcenia. Wprowadziliśmy dużą liczbę kursów do wyboru, ponad standard, które pozwalały zainteresowanym studentom kształtowanie programów według swoich zainteresowań. Od początku wprowadzenia reformy bolońskiej staliśmy na stanowisku, że studia I stopnia powinny mieć raczej charakter studiów o ogólnie akademickim profilu jednocześnie proponując studentom studiów magisterskich kilka specjalizacji. Od dwóch lat studenci studiów licencjackich nie przygotowują prac dyplomowych, a realizują autorskie projekty (indywidualne lub zespołowe) prezentowane na egzaminach licencjackich. Od roku prowadzimy kompleksową politykę antyplagiatową, od zajęć z zakresu prawa własności intelektualnej po weryfikowanie specjalistycznym programem komputerowym prac studenckich. Wiele takich i innych rozwiązań było już odpowiedzią na dzisiejsze wymogi reformy nauczania. Nie startujemy więc dzisiaj od zera, a postulaty wynikające z idei KRK choć przyjmowane z zastrzeżeniami będą w końcu kontynuacją filozofii kształcenia obowiązującej od dawna. Odniosę się teraz do kilku podstawowych założeń wynikających z proponowanych rozwiązań w ramach KRK i dyskutowanych w ramach prac nad przygotowywanym projektem programu kształcenia.

### **3.1 Większa elastyczność w budowaniu programu**

Od chwili wprowadzenia sztywnych reguł programowych szukano sposobu ich modyfikacji uznając, że owe narzucone treści nie służą nowoczesnemu kształ-



ceniu. Nowe przepisy umożliwiają odchodzenie od standardów treści kształcenia i zindywidualizowanie programów nauczania. Jest to założenie dosyć kuszące dla organizujących programy studiów by wprowadzić mniejsze lub większe reformy dotychczasowych projektów programowych. Najprostsze zmiany dotyczą odciążenia dydaktyki z ‘niepotrzebnych godzin’. Z jednej strony możemy ‘odchudzić’ program kształcenia do 1800 godzin na licencjacie i 800 godzin na studiach II stopnia. Z drugiej strony, wobec zaniku kandydatów na studia niestacjonarne instytuty i wydziały walczą o godziny dydaktyczne dla swoich pracowników. Jeśli tylko pozwolą na to uczelniane uwarunkowania można będzie je przeznaczyć dla indywidualnych programów nauczania; konsultacji, tutoriali.

Z moich obserwacji wynika jednak, że gruntowna zmiana programu to dość odległa perspektywa. Wydaje się bowiem, że większość instytutów socjologii gotowa jest przeprowadzić raczej drobny lifting obowiązujących programów nauczania niż rzeczywiste zmiany w dotychczas obowiązujących programach. Wydaje się to zresztą stanowisko dość racjonalne. Dysponujemy pewną pulą środków finansowych, kadrowych, kapitałów wszelkiego rodzaju więc zmiana musi je uwzględniać. Wizje ograniczane będą możliwościami uczelni. Taką trzeba dopiero wypracować, a po wielu zmianach w latach ostatnich w środowisku raczej nie widać euforii wprowadzania kolejnych reform. Ponadto, o ile mogę sobie wyobrazić atrakcyjny i nowoczesny projekt studiów socjologicznych, to gorzej z jego wprowadzeniem w obecnych realiach uczelnianych. Elastyczność programowa nie idzie w parze ze skostniałymi przepisami i regulacjami na uniwersytetach. Wystarczy, że przywołam problem rozliczania pensum dydaktycznego, wielkości grup studenckich, czy niestandardowych form prowadzenia zajęć.

To samo dotyczy możliwości tworzenia nowych kierunków. Jest to bez wątpienia atrakcyjna opcja dająca szanse uczelniom bardziej elastycznego reagowania na nowe oczekiwania rynków pracy bądź ich kreowania. Wydaje mi się jednak, że będzie ona realizowana w późniejszym czasie. Najpierw programy muszą okrzepnąć, zobaczymy też, jak realizowane są założenia KRK, a dopiero później uczelnie zaczną poszukiwać nowych opcji. Elastyczność tak ale do pewnego stopnia.

### **3.2 Mobilność studentów**

Spójrzmy na jeden z podstawowych postulatów reformy bolońskiej umożliwiający studentom przechodzenie pomiędzy studiami pierwszego i drugiego stopnia bez konieczności zachowania ciągłości kierunku studiów (mobilność pionowa). Na przykład absolwent licencjackich studiów z filozofii czy ekonomii

zechce zapisać się na studia magisterskie z socjologii. Pojawia się problem, jak przygotować program studiów socjologicznych by owi absolwenci, z korzyścią dla siebie, ale i szansą na otrzymanie dyplomu magistra mogli studiować socjologię? Już kilkoro absolwentów innych licencjatów niż z socjologii może uniemożliwić prowadzenie zajęć (zróżnicowany poziom wiedzy i kompetencji). Mamy dwa wyjścia. Pierwsze – zgodne z duchem reformy – pozwalamy wszystkim posiadaczom licencjatu zainteresowanym studiowaniem socjologii na drugim poziomie rozpocząć naukę organizując im ‘zajęcia wyrównawcze’. Drugie rozwiązanie - łatwiejsze dla uczelni, choć częściowo ograniczające prawa studentów – to ustalenie takich zasad rekrutacji na studia II stopnia, które wyłonią kandydatów rokujących ich zakończenie. Oczywiście KRK podsuwają pierwsze rozwiązanie, jako właściwe, umożliwiając elastyczne budowanie programu i znosząc obowiązki przygotowania identycznych treści kształcenia dla wszystkich. Możemy w sposób bardziej racjonalny przygotować program dla kierunku uwzględniający właśnie zainteresowanie treściami kształcenia absolwentów z innych kierunków czy nawet obszarów. Jestem jednak sceptyczny, nie wobec samej idei, ale technicznych możliwości przygotowania takich organizacyjnych rozwiązań, które pozwolą na prowadzenie np. owych zajęć wyrównawczych. Rozwiązaniem byłby oczywiście indywidualny program dla każdego studenta. Wymagał on będzie jednak dodatkowych nakładów pracy również ze strony kadry wykładowców, a to wymagać będzie elastyczności w rozliczaniu ich pensów dydaktycznych etc.

Institut Socjologii UJ wciąż organizuje egzaminy wstępne na studia II stopnia chcąc w ten sposób prowadzić selekcję kandydatów rokujących ich pomyślnie zakończenie. Ostatnio jednak skłaniamy się do rozwiązania, zgodnego z duchem reformy bolońskiej, dopuszczającym do studiów magisterskich w naszym instytucie wszystkich zainteresowanych socjologią, a najlepszych do dalszego studiowania wyłonimy w drodze selekcji, nie na egzaminach wstępnych, a w czasie zajęć i egzaminów w pierwszym semestrze. Umożliwi to absolwentom studiów licencjackich innych kierunków zmierzenie się z naszym programem i realizację pełnego programu kształcenia socjologicznego, jednak dopiero po spełnieniu naszych warunków w ‘rozpoznaniu bojem’ – po zaliczeniu I semestru studiów. To samo dotyczy mobilności studentów z innych uczelni w ramach ‘przeniesień’. Chętnie witamy studentów spełniających wymagane kryteria, mierzone punktami ECTS, ale zdajemy sobie sprawę z ich umownej konwencji – nie każdy student spełniający formalne wymogi gwarantuje zakończenie studiów w naszej uczelni z sukcesem.

„Przyrost wiedzy” – przyjmuje się, że przejście z licencjatu na studia magisterskie, a potem ewentualnie III stopnia oznacza akumulację dotychczasowych

kwalifikacji, ale zaznacza się, że dotyczy to węższego obszaru wiedzy. Zatem konstruując program studiów magisterskich czy doktoranckich musimy brać pod uwagę oczekiwania studenta, że warto wiedzę zdobytą na niższym poziomie studiów pogłębić lub rozszerzyć. Z moich doświadczeń wynika, że postulat ten powinien być rygorystycznie ustalony przy konstrukcji całościowego programu studiów w danej jednostce. Dość swobodne potraktowanie różnic w programach studiów pomiędzy pierwszym i drugim stopniem powodowało wiele niejasności w planach studentów, którzy korzystając ze swobody realizowali na studiach licencjackich wiele kursów ze studiów II stopnia (i na odwrót, co kłóciło się z ideą dwustopniowych studiów). Po uzyskaniu tytułu licencjata zastanawiali się nad tym, po co kontynuować studia w danej uczelni na tym samym kierunku jeśli programy nie były wyraźnie różnicowane. Dobrym odzwierciedleniem tego problemu są dylematy osób odpowiedzialnych za programy, które musiały w konstrukcji nowego planu wykazać różnicę pomiędzy tymi dwoma stopniami studiów. Dotąd używano prostego zabiegu językowego. Zdanie 'student posiada podstawową wiedzę' zamieniano na zdanie 'student posiada pogłębioną wiedzę'. Teraz trzeba będzie wykazać owe różnice definiując efekty kształcenia i określając poziom owego 'przyrostu wiedzy i umiejętności'.

### **3.3 Porównywalność kompetencji absolwentów**

Zakłada się, że pomimo zindywidualizowanych programów studiów na kierunku da się porównać umiejętności absolwentów zarówno w kraju, jak i w Ramach Europejskich. Jest to postulat możliwy do zrealizowania na poziomie kompetencji uniwersalnych (komunikowania, pracy w zespole, rozwiązywania problemów itp.). Jednak gorzej będzie kiedy autorskie programy różnych uczelni znacznie zindywidualizują efekty kształcenia u siebie. Znowu sięgając do praktyki mogę sobie wyobrazić, że absolwenci różnych uczelni będą jednak wykazywać się nieporównywalnymi umiejętnościami. Dzisiaj wiemy, że dotychczasowy miernik kompetencji jakim miały być punkty ECTS nie zawsze wiernie oddaje wkład pracy studenta na różnych uczelniach czy nawet kierunkach tej samej uczelni. Czas na serio zacząć traktować punkty ECTS a wprowadzenie do sylabusu efektów kształcenia powinno je uwiarygodnić. Porównywalność kompetencji będzie możliwa po weryfikacji istniejących mierników. Pamiętać przy tym należy, że w myśl reformy, ów wymagany poziom kompetencji osiągnąć można nie tylko w drodze kształcenia sformalizowanego. Może to z kolei wprowadzić 'szarą strefę' w procesie ewaluacji.

### 3.4 Mierniki

Problem, jak weryfikować ‘przyrost wiedzy i umiejętności’ wiąże się z problemem doboru właściwych mierników efektów kształcenia. Wypada przyznać, że dotychczasowe praktyki owego mierzenie efektów kształcenia nie były zintegrowane w system, a wprowadzane były głównie na poziomie poszczególnych przedmiotów (w skrajnych przypadkach nawet form zajęć – np. efekty wykładu i ćwiczeń nie zawsze były kompatybilne).

Przede wszystkim w projekcie KRK zasugerowano przesunięcie akcentu z ‘uczącego’ na ‘uczącego się’, z ‘nauczania’ na ‘uczenie się’, a także zrównoważenie dostarczanej studentowi wiedzy na nabywanie umiejętności i kompetencji (Chmielecka 2011: 91). Co to oznacza w praktyce konstruowania cyklu dydaktycznego? Przede wszystkim odejście z dość liberalnego definiowania ogólnych efektów kształcenia, enigmatycznych i dowolnie mierzalnych post factum na rzecz precyzyjnego mierzenia efektów na poziomie konkretnych zajęć. Innymi słowy jest to zachęta do tworzenia określonych modułów programowych mierzonych przy użyciu macierzy efektów kształcenia.

Jedną z propozycji przygotowywanych w Instytucie Socjologii UJ zakłada wprowadzenie do dokumentacji przebiegu studiów ‘portfolio studenta’, które będzie obrazowało przyrost jego kompetencji w zakresie wiedzy, umiejętności czy postaw. Portfolio, rozumiane jako zbiór informacji o efektach kształcenia studenta (formalnego ale też jego aktywności poza uczelnianą np. w kole studenckim, organizacjach różnego typu, w trakcie pracy lub praktyk zawodowych) i zdobytych kompetencjach. Docelowo elektroniczne portfolio mogłoby stać się narzędziem wiążącym uzyskane przez studenta efekty kształcenia z potrzebami rynku pracy (może być elementem CV studenta, ułatwiać dalsze wybory edukacyjne, dostarczać cennych informacji doradcom zawodowym).

### 3.5 Moduły kształcenia

Moduły to dość magiczne słowo planowanej reformy programów kształcenia. Takie pojęcie wytrych, które mówi wszystko i nic o planowaniu programów. W moim rozumieniu są to określone zbiory przedmiotów, których suma i wartość dodana z ich realizacji stanowić będzie wypełniane treścią programy kształcenia na poszczególnych stopniach. Treści przekazywane w przedmiotach danego modułu odpowiadać będą planowanym efektom kształcenia dla wybranych fragmentów obszaru wiedzy. Innymi słowy moduły pozwolą lepiej planować, ‘grupując’ pożądane efekty kształcenia i umożliwiając czytelniejszą ocenę zdobywanych kompetencji. W jednostkach uczelnianych pozwoli to też na

‘przegrupowanie szeregów’ pracowniczych. Jestem zwolennikiem zawiązywania zespołów badawczych ponad strukturami zakładowymi. Powstaną zespoły *ad hoc* do realizacji określonych zadań dydaktycznych.

Zobaczmy to na przykładzie wymyślnego modułu „Lokalność”. Jeśli dotychczasowy program studiów oferował studentom 5–6 kursów nawiązujących w różny, często luźny, sposób do zagadnień lokalności to istniało sporo prawdopodobieństwo powtarzania przekazywanych studentom treści kształcenia, pominięcie ważnych kwestii (każdy zorientowany był na swoje cele) i student w efekcie otrzymywał dość przypadkową i nie uporządkowaną wiedzę. Ponadto trudno było zmierzyć efekty takiego kształcenia i gubiono efekt synergii. Moduł świadomie skonstruowany z określonymi efektami kształcenia pozwoli te niedoskonałości w znacznym stopniu wyeliminować – to koordynator modułu będzie odpowiedzialny za spójność i racjonalne przygotowanie treści kształcenia na wszystkich formach zajęć. W ramach spójnego modułu możemy też zaproponować interdyscyplinarne podejścia do badania owej lokalności. Jego program może zawierać treści kształcenia wymagające badaczy i dydaktyków z obszarów antropologii, socjologii miasta, socjologii obszarów wiejskich oraz prawa czy ekonomii.

Wyobraźmy sobie program studiów licencjackich zorganizowany wg szablonu modułowego. Projektujemy moduły obowiązkowe i moduły do wyboru realizowane w ciągu trzech lat studiów. Obowiązkowy ‘moduł ogólny’, którego realizacja pozwoli osiągnąć efekty kształcenia przewidziane dla uzyskania kompetencji spoza kierunku sensu stricto oraz kompetencje ogólnie akademickie. Mogą tam znaleźć się takie treści kształcenia, które obrazowo umieścimy w przedmiotach: filozofia społeczna, logika, etyka, historia najnowsza, kultura prawna, psychologia, ekonomia, metodyka studiowania itp. ‘Moduł socjologiczny’ obejmujący treści kształcenia zawarte w dotychczasowych programach bliskich wprowadzeniu do socjologii, antropologii społecznej, wybranych subdyscyplin czy klasycznych teorii socjologicznych. „Moduł metodologiczny” zawierający treści kształcenia z metod badań empirycznych, analizy źródeł zastanych, badań jakościowych i ilościowych itp. Oraz moduły do wyboru, których treści odzwierciedlają stan naukowo - badawczego zaangażowania pracowników danej jednostki: np. genderowy, komunikowania, społeczności lokalne itd. Tak więc na pierwszy rzut oka nic wielkiego, ale po chwili refleksji większość przyzna, że dotychczasowe wzory uczenia można ulepszyć poprzez sprawniejszą organizację zajęć.

### 3.6 Nowe wyzwanie dla dydaktyków

Jak wspominałem należy spodziewać się sporych trudności w aplikacji nowej filozofii kształcenia wśród kadry wykładowców. Do sprawdzonych już warsztatów trzeba bowiem będzie adaptować nową ideę, a to może spotkać się z oporem. Musimy uświadomić sobie, że ważniejsze jest nie samo przekazanie wiedzy ale skuteczna jej aplikacja studentom, którzy muszą z kolei aktywniej uczyć się i rozwijać swoje umiejętności. Zatem klasyczny przekaz informacji w formie wykładu (często przy biernej postawie wykładowcy i studenta wpisujących się w rolę *nadawca – odbiorca*) musi zostać zamieniony na interaktywny przekaz uczestników świadomych celu i spodziewanych efektów procesu uczenia się. To czysta teoria, której kluczem jest założenie, że i wykładowca i student znają zakładane efekty kształcenia, których zrealizowanie jest zadaniem uczestników tego procesu. Obawiam się, że ten kluczowy aspekt nowoczesnego kształcenia wymaga zmiany warsztatu i zabierze on stronom sporo czasu. Nowe programy muszą przewidywać współdziałanie w zakresie tworzenia oferty dydaktycznej zarówno wykładowców, studentów ale też zewnętrznych aktorów (np. pracodawców) zainteresowanych uzyskaniem najlepszych rezultatów kształcenia.

### 3.7 Oczekiwania studentów

Większość celów nowej filozofii kształcenia podporządkowana jest interesowi studentów.

Jak się dzisiaj wydaje sama perspektywa zdobycia wykształcenia to dla studentów za mało. Oni chcą wiedzieć jakie konkretne korzyści wyniosą ze studiowania, w domyśle oczekując, że samo studiowanie poprawi ich sytuację na rynku w najbliższej przyszłości. By sprostać tym wygórowanym oczekiwaniom musimy ich zachęcić do aktywnego przepracowania oferowanych treści kształcenia, które zamienić się powinny w pożądaną kompetencje i postawy. Kluczem jest tu takie zaktywizowanie studenta w procesie uczenia się by dostrzegł on wartość w ustawicznym kształceniu. Będzie to możliwe jeśli uświadomimy mu sens osiągania zaplanowanych efektów. Musi ich być świadom na każdym poziomie kształcenia: od konkretnych zajęć aż po cały moduł i cykl czy wreszcie cały program studiów. Tylko wtedy przekonamy studentów do wykorzystania indywidualnych ścieżek kształcenia w tym realizowania idei mobilności pionowej w tym procesie. Studenci mają już świadomość, że ukończenie studiów, nawet dwóch kierunków nie koniecznie poprawia ich sytuację na rynkach pracy. Zatem w ich interesie powinno być dostrzeżenie szans jakie dla nich niesie ta zmiana. Dla grupy studentów już dziś aktywnych i zaangażowanych ta reforma niewiele zmienia, ale

daje szansę najliczniejszej grupie studentów 'średnich', którzy poprzez bierny obiór przekazywanych treści spodziewali się nie do końca rozpoznanych efektów kształcenia. Stąd ich rozczarowanie słabą pozycją na rynku pracy. Powinni zatem trzymać kciuki za sukces zmian, które mają poprawić ich sytuację.

#### **4. SZCZEGÓLNE WYMAGANIA**

Pozostało jeszcze do omówienia kilka kwestii w procesie planowania programu studiów, które nie są dyskutowane w ramach prac wdrożeniowych, a do których musimy się odnieść pisząc nowe programy kształcenia.

##### **4.1 Czy i jak planować praktyki?**

Kwestia ta powinna być regulowana przez uczelnie we własnym zakresie. Jedne położą na ten aspekt duży nacisk widząc w praktykach poważny atut zachęcający kandydatów do podjęcia studiów w ich uczelni. Jeśli mają takie możliwości, to praktyczne zorganizowanie profilu studiów odróżni je od większości szkół wyższych nie mających tu wiele do zaproponowania. W IS UJ przyjęto plan według założenia, że nie jesteśmy w stanie sami zorganizować praktyk studenckich. Możemy jedynie wspomagać studenta poprzez kontakt i poszukiwanie odpowiednich projektów zapewniających odbycie socjologicznych praktyk oraz sami angażować zainteresowanych studentów w projekty realizowane przez pracowników instytutu.

##### **4.2 Czy i jak uczyć języków obcych?**

Same uczelnie muszą określić swoje możliwości umieszczenia w ofercie nauki języka(ów) obcych. Sugeruje się jedynie, że na poziomie studiów licencjackich powinno to być 120 godzin lektoratu. W IS UJ zaproponowano by na II stopniu studiów nie organizować tradycyjnych lektoratów ale prowadzić zajęcia typu: translatoria, lektoria tekstów socjologicznych oraz zajęcia kursowe w językach obcych. Senat UJ przyjął uchwałę, która zobowiązuje Instytut do przygotowania puli zajęć w języku obcym, a każdego studenta studiów magisterskich do zaliczenia, co najmniej jednego kursu z egzaminem w języku obcym.

##### **4.3 Czy przypisywać punkty ECTS do konkretnych efektów kształcenia?**

Dla kierunku socjologia nie przewiduje się ogólnego przypisywania punktów ECTS do efektów kształcenia. Decyzję w tej sprawie podejmuje uczelnia przy-

gotowująca program studiów. Przyjmuje się, że nakład pracy studenta wyrażony punktami ECTS: dla ukończenia studiów I stopnia wynosi minimum 180 punktów, a dla studiów II stopnia 120 punktów. Nawiązując do dyskusji o rozłożeniu akcentów między dwoma stopniami studiów, sugerowana proporcje podziału punktów niezbędnych dla uzyskania efektów kształcenia wynosi w obszarach: WIEDZA/UMIEJĘTNOŚCI: 60%/40% łącznej liczby punktów ECTS a odwrotne proporcje dla studiów II stopnia. Oczywiście to tylko sfera planowania, która szybko zostanie zweryfikowana wyborem filozofii kształcenia i możliwościami uczelni.

### ZAKOŃCZENIE

Mam nadzieję, że te uwagi w jakimś stopniu skłaniają do refleksji na temat procesu kształcenia socjologicznego. Krajowe Ramy Kwalifikacji wcześniej czy później wymuszą na nas zajęcie stanowiska w kwestii jakości naszej dydaktyki. Wielu, już wkrótce, zobligowanych zostanie do przemyśleń i zmian swoich warsztatów dydaktycznych w celu dopasowania się do wypracowywanych Ram. Odpowiedź na postawione we wstępie tego artykułu pytania o jakość dotychczasowego szkolenia i sens zmian będzie znana dopiero za wiele lat. Dzisiaj na pytania te odpowiadam twierdząco choć w pokrętny sposób: zawsze można podnieść jakość i efektywność kształcenia. Trudno też przyznać, że dotąd nie szkoliliśmy, jako środowisko, z zachowaniem dbałości o jakość tego procesu ani, że nie dbaliśmy by owo szkolenie umożliwiło absolwentom znalezienie sobie miejsc pracy na rynku. Zawsze oczywiście można próbować robić to **jeszcze** lepiej i efektywniej.

Nie podjąłem tu dyskusji nad znacznie poważniejszymi wątpliwościami, które każą się zastanowić nad nową rolą uniwersytetu i sylwetką jego absolwentów. Zapewne wielu ma wrażenie, że ta rola ulega przedefiniowaniu. Z misji kształcenia ludzi otwartych i myślących ewoluuje w kierunku szkoły przygotowującej specjalistów. Czy nie zbyt dosłownie odpowiadamy na potrzeby gospodarki i rynków szkoląc młodych ludzi z konkretnymi kompetencjami? Jak wspomniałem KRK mają na celu głównie interes poprawienia jakości kształcenia rozumiany jako zdefiniowanie efektów nauczania. Możemy przecież kwestionować to podejście argumentami, że ową jakość można osiągnąć raczej inwestycją w kadre uniwersyteckich intelektualistów podnosząc ich komfort pracy, nagradzając za badania, budując ich etos. Nie ma w KRK też mowy o poprawieniu jakości kształcenia na poziomie szkół średnich. Zatem dalej będziemy przyjmować kandydatów na studia średnio przygotowanych, a więc znaczna część naszych wysiłków pój-



dzie na ‘nadrobienie zaniedbań’ nauki na poziomie liceów. Dzisiaj spora część kandydatów nie powinna w ogóle rozpoczynać kształcenia akademickiego ze względu na niskie kompetencje. Zmiany proponowane w projekcie Krajowych Ram kwalifikacji nie obiecują tu poprawy.

Wiele badań i prognoz dotyczących sytuacji na rynkach światowych przedstawia sylwetkę pracownika o zupełnie nowych kwalifikacjach. Nie słyszałem by akcentowano potrzebę szkolenia specjalistów w wąskich dziedzinach. Raczej poszukiwany będzie kandydat potrafiący połączyć wiedzę i umiejętności z wielu obszarów i dziedzin. Już obecna sytuacja na rynku pokazuje, że liczą się zdolności adaptacyjne pracownika do zmieniającej się rzeczywistości. Socjologia, w mojej opinii jest tą dziedziną, która właśnie na ten aspekt powinna położyć nacisk w swoich programach kształcenia: wiedza ogólnie akademicka, elastyczność i wysoka zdolność adaptacyjna plus rozwinięte zdolności komunikacyjne. Do tego dołożyłbym kompetencje biegłości w zakresie nowych technologii informacyjnych. Absolwent socjologii może pracować w różnych zawodach, a dalsze kwalifikacje rozwijać w toku swojej kariery – moim zdaniem nie ma potrzeby normalizowania zawodu socjologa. Bonusem z systemu kształcenia powinna być zatem umiejętność ciągłego uczenia się w swojej pracy zawodowej.

*Jacek Nowak*

#### EDUCATION OF SOCIOLOGISTS IN THE CONTEXT OF THE NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK

##### Abstract

The paper is devoted to practical aspects of implementing some of the provisions of the National Qualifications Framework into sociological education. The author discusses some of the aspects of the reform of the higher education related to educational curricula. By discussing practices, the author demonstrates potential opportunities and limitations connected with planning sociological studies. Additionally, the author touches upon numerous dilemmas of the educational community that arose upon establishing the reform.

**Key words:** National Qualifications Framework, curriculum for sociological education, educational effects.

MARIOLA FLIS  
Uniwersytet Jagielloński

## O FILOZOFII KRAJOWYCH RAM KWALIFIKACJI

### Streszczenie

Główna teza artykułu mówi o tym, że zmiana strategii edukacyjnych jest wymogiem funkcjonalnym systemu społecznego. Krajowe Ramy Kwalifikacji są narzędziem do podniesienia poziomu jakości kształcenia i uelastycznienia procesu edukacyjnego poprzez mobilność pionową, która jest podstawową zasadą procesu bolońskiego. W tekście podejmuję próbę uporządkowania aparatury pojęciowej.

**Słowa kluczowe:** Krajowe Ramy Kwalifikacji, Wewnętrzny System Jakości Kształcenia, edukacja, kapitał ekonomiczny, kapitał kulturowy, rynek pracy, efekty kształcenia, wiedza, umiejętności, kompetencje, mierniki.

\* \* \*

Jeszcze nikomu nie udało się włożyć nowych treści w stare formy. Także reformy szkolnictwa wyższego w Polsce są ułomne i nie przynoszą koniecznych zmian. Błędem kardynalnym była ochrona patosu tytułu profesorskiego, który na globalnym rynku wygląda groteskowo, tak jak monarchia brytyjska.

Kolejne ekipy rządowe we współpracy ze środowiskiem akademickim wymyślały rozwiązania, które utrwały istniejącą strukturę, odziedziczoną po realnym socjalizmie. A pomysłem, który winien trafić do Księgi Rekordów był ten, który dopuścił płatną edukację, dając możliwość pracy na drugim etacie nauczycielom akademickim zatrudnionym w szkołach publicznych (państwowych). W ten sposób podniesiono pensje etatowych pracowników szkół państwowych, zwiększając im pensum godzinowe dwukrotnie (a czasami i n-krotnie) i podnosząc podatki na edukację, bowiem obywatel był opodatkowany podwójnie: płacił podatki, z których państwo dotuje edukację i płacił za edukację swoich dzieci w szkołach prywatnych. To rozwiązanie ma nawet swoją nazwę: „zwiększenie

współczynnika skolaryzacji”. Ja nazywam to rozwiązanie ‘oszustwem edukacyjnym’, które doprowadziło do powstania „straconego pokolenia”. Ale nie tylko! Doprowadziło poprzez umasowienie szkolnictwa wyższego do obniżenia poziomu jakości kształcenia i to na poziomie wyższym jak i średnim. Mechanizmem, który ma chronić dobre szkoły przed tym zagrożeniem jest wewnętrzny system jakości kształcenia.

Bez zrozumienia filozofii studiów dwustopniowych, źle przeprowadziliśmy zmianę jednolitych pięcioletnich studiów magisterskich. W większości przypadków nastąpiło mechaniczne przecięcie istniejących programów studiów jednolitych magisterskich na: program studiów dla trzyletnich studiów licencjackich i program studiów dla dwuletnich studiów magisterskich uzupełniających, zapominając zupełnie o studiach trzeciego stopnia, czyli studiach doktoranckich. Jak bardzo zblądziliśmy widać wyraźnie w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji.

W świetle teorii funkcjonalnej edukacja jest jednym z czterech imperatywów kulturowych każdego systemu społecznego. Jest koniecznością, od której nie ma odwrotu. Zatem pytania fundamentalne to: jaka edukacja? Jak uczyć dobrze? Jak zapewnić jakość kształcenia?

Szukając odpowiedzi warto odwołać się do przemyśleń Alaina Touraine’a<sup>1</sup>, który zauważa, że nie istnieje już społeczeństwo, które było przedmiotem zainteresowań socjologii i nauk społecznych. Społeczeństwo nie jest już strukturą determinującą zdolność jednostki do bycia twórcą własnej historii, czyli podmiotem działającym w pojedynkę i w grupie. Zmieniło się znaczenie instytucji, przestały one być sposobem w jaki społeczeństwa zarządzają swoimi zasobami, tworząc programy gospodarcze, edukacyjne, kulturalne. Nauki społeczne jakie znaliśmy, umarły. Potrzebujemy nowego paradygmatu, który pozwoli dojrzeć wyłaniający się nowy świat. Myślę, że w tym kontekście budowa nowego paradygmatu wymaga przede wszystkim nowych treści i nowych strategii ich przekazywania w obszarze edukacji.

Jeśli dzisiaj na poziomie jednostki kształtuje się podmiotowość społeczna, bowiem to ona tworzy swoją historię i w rezultacie decyduje o możliwościach działania, to można powiedzieć, że jednostka określa się przez kulturę, do której przynależy system edukacyjny opisywany przez pojęcie jakości kształcenia. Możemy wskazać na jego dwa wymierne wskaźniki : zadowolenie ze studiowania i satysfakcja z pracy. Kategoria jakości, to istotny element każdej organizacji.

---

<sup>1</sup> Wywiad Edwina Bandyka z Alainem Touraine’em *Jesteśmy w punkcie zero*, ”Polityka” nr 38(2825), 14.09-20.09.2011

Jej specyfika polega na tym, że wymusza stałe monitorowanie procesu, którego jest elementem.

Wykształcenie stało się podstawą nowego zróżnicowania w kontekście stopienia się kapitału ekonomicznego i kulturowego, a edukacja stała się towarem lub usługą. Nie rezygnując ze swojej podstawowej misji jaką jest kształcenie, uniwersytety muszą uwzględniać nowe potrzeby wynikające z gospodarki opartej na wiedzy i ze społeczeństwa wiedzy, a to wymusza ewolucję uniwersytetu w kierunku organizacji opartej na wiedzy. W takich organizacjach wartościami są aktywa „niewidzialne”. Trzy z owych niematerialnych aktywów stanowią: 1) kompetencja personelu, 2) struktura wewnętrzna, 3) struktura zewnętrzna, a ich kluczowym elementem są kompetencje. Termin kompetencja oznacza zdolności ludzi do działania w szerokim zakresie sytuacji w celu wytworzenia nowych jakości.

Podnoszenie standardów jakości kształcenia to jedno z najważniejszych zadań realizowanych przez wyższe uczelnie. W Polsce dopiero transformacja systemowa, rozpoczęta wyznacznikiem roku 1989, umożliwiła proces wyceny wartości uczelni wyższych. Najpierw powstała niezależna instytucja środowiskowa Uczelniana Komisja Akredytacyjna, a później organ rządowy, jakim jest Państwowa Komisja Akredytacyjna. Celem ogólnym wyceny wartości uczelni jest określenie szeroko rozumianych składników majątku, pozycji rynkowej uczelni lub sprawności działania zarządu. Na tej podstawie Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego wydaje decyzje administracyjną przedłużającą licencję na działalność uczelni. Poza tym celem ogólnym, w przypadku uczelni równie ważne są cele szczegółowe związane z koniecznością zagwarantowania jakości kształcenia, udzieleniem majątkowych gwarancji standardów studiowania, monitorowaniem i oceną pracy. Istotnym wyznacznikiem doskonalenia kultury jakości kształcenia uniwersyteckiego są wymagania akredytacyjne, oraz standardy europejskie, a komponenty owego procesu stanowią:

1. Jakość zarządzania uczelnią (władze uczelni);
2. Zakres badań naukowych, poziom kształcenia i satysfakcji z pracy (kadra naukowo-dydaktyczna);
3. Zadowolenie ze studiowania (studenci);
4. Jakość pracy administracji uczelni i satysfakcja z pracy (pracownicy administracyjni);
5. Rozwój indywidualny w kontekście planowania kariery zawodowej (absolwenci, pracodawcy).

Z wyżej wymienionych powodów w Uniwersytecie Jagiellońskim w roku 2001 została powołana przez ówczesnego rektora profesora Franciszka Ziejkę

*Stała Rektorska Komisja ds. Oceny Jakości Kształcenia i Akredytacji* i ja stałam jej przewodniczącą na prośbę Jego Magnificencji. Podstawowe zadanie w początkowej fazie wiązało się z wdrażaniem uwag, które formułowały zespoły oceniające poszczególne kierunki w ramach akredytacji UKA. Później pojawił się pomysł, aby co dwa lata przeprowadzać badania w skali całego Uniwersytetu zadowolenia ze studiowania. I tak w czerwcu roku 2005 mieliśmy wyniki badań przeprowadzonych na 11 najliczniejszych kierunkach. Rok później, czyli w czerwcu 2006 zostały przeprowadzone badania na tych samych kierunkach i w październiku powstał raport porównujący wyniki z dwóch badań.

Przygotowaniem ankiety, realizacją badań i opracowaniem zebranego materiału zajmowała się sekcja ds. badania jakości kształcenia w ramach Działu Nauczania. Warto podkreślić, że pozytywne nastawienie studentów do badań wymagało mojego zaangażowania. Jako prodziekan ds. studenckich Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Jagiellońskiego byłam w stałym kontakcie ze studentami i ich przedstawicielami w Samorządzie Studenckim. Mieli moje słowo, że władze dziekańskie i rektorskie zostaną zobligowane do reagowania na pozytywne i negatywne, które ujawnią badania na wybranych kierunkach. I tak się stało.

Jakość wymaga dobrej organizacji i trafionych inwestycji. Wcześniej należało rozpoznać sytuację w jednostce, aby móc podejmować takie decyzje. To rozpoznanie jest zadaniem Stałej Rektorskiej Komisji ds. Oceny Jakości Kształcenia. Ale nie tylko. Wyzwaniem jest tworzenie programu kształcenia w obszarach Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, które są narzędziem do podnoszenia poziomu jakości kształcenia. Jej siłą są **efekty kształcenia**, które wymuszają przemyślenie od nowa programów studiów.

To nowe przemyślenie jest konieczne ze względu na zmieniający się rynek pracy, chociaż w naszych polskich realiach rynek pracy jeszcze długo nie będzie dobrze współgrał z najlepszymi szkołami wyższymi. Aby tak się stało, to konieczne jest zróżnicowanie dotacji ministerialnej przyznawanej uczelniom na dydaktykę, zwłaszcza, że nie musimy uczyć tego samego i tak samo. Trzeba stworzyć krajową ligę uczelni, które w oparciu o ocenę Polskiej Komisji Akredytacyjnej będą wyceniane w wymiarze jakości kształcenia i odpowiednio finansowane.

Wiarygodną ocenę polskiego rynku pracy można znaleźć w rozmowie Wojciecha Łukowskiego (socjolog z Instytutu Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego) z redaktorem „Polityki” Juliuszem Ćwieluchem: „Znaczna część społeczeństwa nie rozumiała konsekwencji zasadniczej zmiany, jaka wtedy (po 1989 roku) nastąpiła. Czyli tego, że zaczyna obowiązywać nowa makroreguła: prymat państwa został zastąpiony przez prymat własności prywatnej”. I dalej, na pytanie Redaktora: Jak wygląda w Polsce segment uprzywilejowany? Profesor

odpowiada: „U nas rynek uprzywilejowany lepiej nazwać rynkiem reglamentowanym. Przy czym należy od razu zaznaczyć, że nie opieramy się na spiskowej teorii demiurga reglamentacji, nie zakładamy istnienia tajemniczego stolika, przy którym rozdaje się pracę swoim”. Ale się ją rozdaje? „Jedni mają szansę ją dostać, a inni nie. Choć ich kompetencje bywają porównywalne. Kluczem do pracy są znajomości i pozycja zajmowana w grupie, która ma wpływ na podział miejsc pracy. Wszystko odbywa się w przyjacielskiej, ciepłej, milej atmosferze. Reglamentacji podlega nawet tak niskie stanowisko jak palacz. Zresztą bardzo pożądane, bo nie wymaga dużych kompetencji i daje możliwość połączenia pracy z innymi aktywnościami ekonomicznymi, np. rentą. A przede wszystkim dochód jest stały i pewny. Etat palacza jest po prostu przedmiotem reglamentacji przez pewną sieć znajomych, przyjaciół, którzy akurat mają do tego dostęp. Osoba będąca świetnym palaczem, która akurat straciła pracę i nie ma dojścia do sieci, wolnego miejsca nie dostanie. To nie kompetencje są gwarancją zdobycia pracy”<sup>2</sup>.

I tutaj widzę problem fundamentalny, bo w Krajowych Ramach Kwalifikacji wychodzi się od efektów kształcenia definiowanych w porządku wiedzy, w porządku umiejętności i w porządku kompetencji personalnych i społecznych. Jeśli nie nastąpią zmiany na naszym rynku pracy, to dalej będziemy kształcić takich, których odrzuci lokalny rynek pracy i będą szukać jej za granicą, narażając się na deklasację przy podrzędnej pracy i związanej z tym kulturowej degradacji.

Nawet jeśli weźmiemy w nawias wymogi stawiane przez rynek pracy, to i tak nie unikniemy konieczności wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji. Jest to konieczne przede wszystkim z powodu zbudowania wewnętrznego systemu jakości kształcenia, który jest wymagany w każdej instytucji edukacyjnej w społeczeństwie Internetu. Już w latach pięćdziesiątych XX wieku Czesław Miłosz przestrzegał przed zgubnym wpływem technologii na wyobraźnię symboliczną. W wymiarze edukacyjnym widać to szczególnie, bowiem powszechny dostęp do nowoczesnych technologii zmienia strategię uczenia, a przede wszystkim wpływa na myślenie, bo słyca głębiej znaczeniową pojęć.

Wiek XXI zwalnia z obowiązku ćwiczenia pamięci, czyli usprawniania umysłu. Po co uczeń ma zapamiętywać zdarzenia z przeszłości? Wystarczy przecież wpisać hasło w Googla i już wie, chociaż nie wie, że ta wiedza jest bezużyteczna, bo nie przyczynia się do wzrostu umiejętności myślenia i podniesienia kompetencji personalnych i społecznych. I tutaj wyzwaniem dla systemu edukacyjnego jest mnemotechnika. Jak mówi amerykański mistrz pamięci Joshua Foer: „Warto

---

<sup>2</sup> *Co się stało z naszą pracą. Prof. Wojciech Łukowski o tym, jak się w Polsce znajduje zatrudnienie i jak to wyniszcza społeczeństwo* [w:] „Polityka” nr 18 (2805), 30 kwietnia 2011.

uczyć dzieci jak funkcjonuje ich pamięć – chociażby dlatego, że dzięki temu nauka staje się zabawniejsza”<sup>3</sup>. Jeśli tego zadania nie podejmie szkoła średnia, to ten obowiązek spadnie na szkoły wyższe, zwłaszcza na te, które będą realizować studia na pierwszym poziomie, czyli studia licencjackie.

Krajowe Ramy Kwalifikacji dają szansę poprawienie źle wprowadzonych studiów dwustopniowych, bowiem umożliwiają mobilność pionową (czyli możliwość podjęcia studiów II stopnia na innym kierunku niż odbyte studia I stopnia), która jest podstawową zasadą procesu bolońskiego. Wydaje się, że w ramach obszaru nauk humanistycznych i obszaru nauk społecznych uzyskanie wymaganej wiedzy i umiejętności (w tym postaw) na poziomie II stopnia studiów możliwe jest w ramach różnych programów studiów. Zatem, zmiana szczegółowej dyscypliny powinna być czymś naturalnym (a nie wyjątkowym). Oznacza to konieczność takiego konstruowania programów szczegółowych przez uczelnie, by wiedza i umiejętności uzyskiwane w obszarach nauk humanistycznych i społecznych na poziomie I stopnia studiów w ramach konkretnego programu studiów były możliwe do przeniesienia na poziom studiów II stopnia w pokrewnej dyscyplinie humanistycznej lub społecznej. W tym kontekście ważne jest konstruowanie „przyrostu” efektów kształcenia przy przejściu na wyższy poziom kształcenia. Przyjmuje się, że poziom studiów II stopnia oznacza wiedzę „pogłębioną” lub „poszerzoną”, ale dla węższego obszaru (zazwyczaj przez wybranie przez studenta w trakcie studiów określonej specjalności, albo przez wybór określonego programu studiów II stopnia). Siłą Krajowych Ram Kwalifikacji jest również to, że oferta programowa musi być budowana w oparciu o wcześniej wypracowane efekty kształcenia (ogólne i szczegółowe) dla konkretnego kierunku na każdym ze stopni studiów (I, II i III).

Zespół pod moim kierunkiem przygotował zbiór efektów kształcenia dla kierunku socjologia. Z nieznanymi mi powodów nie znalazł się on na stronie ministerialnej. Przyjęliśmy, iż w ramach ogólnych efektów kształcenia absolwent studiów I stopnia posiada podstawową wiedzę z zakresu socjologii – obejmującą pojęcia, teorie i metodologię – która umożliwi rozumienie specyfiki socjologii oraz jej powiązań z innymi dyscyplinami. Jest świadomy społecznego kontekstu działań ludzkich, natury procesów społecznych, społecznego zróżnicowania i kulturowej różnorodności współczesnych społeczeństw. Potrafi wykorzystać nabytą wiedzę w celu przeprowadzenia prostych badań i analiz socjologicznych z zachowaniem zasad etycznych i prawnych. Posiada umiejętność pracy zespołowej, a także skutecznego komunikowania się z otoczeniem. Wykazuje wrażliwość

<sup>3</sup> *Umysł usprawiony*, [w:] „Forum” nr 24/25 [13-26.06.2011]

etyczną, zainteresowanie problematyką społeczną oraz poczucie odpowiedzialności. Jest przygotowany do pracy w organizacjach publicznych i prywatnych na stanowiskach wymagających podstawowej wiedzy o procesach i instytucjach społecznych, a także ogólnych kompetencji, niezbędnych do samodzielnego rozwiązywania problemów zawodowych. Rozumie potrzebę ciągłego uczenia się oraz posiada umiejętności doskonalenia zawodowego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod.

Zaproponowaliśmy warunki podjęcia studiów II stopnia na kierunku socjologia w zakresie wiedzy socjologicznej i w zakresie umiejętności. Natomiast w ramach ogólnych efektów kształcenia uznaliśmy, że absolwent studiów II stopnia posiada wiedzę z zakresu socjologii i wybranych subdyscyplin, opartą na pogłębionej znajomości pojęć i koncepcji socjologicznych, która pozwala na samodzielne badanie i krytyczną interpretację zjawisk społecznych, z wykorzystaniem podstawowych narzędzi socjologicznych. Umie projektować badania ilościowe i jakościowe. Przestrzega zasad etyki zawodowej, a także stara się ją propagować w swoim środowisku zawodowym. Jest przygotowany do pracy w organizacjach publicznych (na przykład w administracji rządowej i samorządowej) i prywatnych (przede wszystkim w ośrodkach badań rynkowych i opinii publicznej), na stanowiskach wymagających zaawansowanej wiedzy na temat procesów i instytucji społecznych, a także umiejętności i kompetencji niezbędnych do samodzielnego rozwiązywania złożonych problemów zawodowych. Absolwent jest przygotowany do radzenia sobie na rynku pracy, a także do podjęcia studiów III stopnia.

Oczywiście są też opracowane szczegółowe efekty kształcenia i ich odniesienie do efektów dla obszaru nauk społecznych i obszaru nauk humanistycznych dla studiów I i II stopnia dla kierunku socjologia.

Myślę, że najtrudniejszym zadaniem, które stoi przed zwolennikami Krajowych Ram Kwalifikacji, jest przekonanie opornych do konieczności zmian, a członków Polskiej Komisji Akredytacyjnej do wypracowania dobrych mierników do walidacji efektów kształcenia i w tym muszą współpracować z uczelniami, które do nowych programów studiów muszą mieć także opis narzędzi i procedur ich weryfikacji. Ocena efektów kształcenia jest nieodzownym etapem procesu kształcenia. Spośród najważniejszych funkcji procesu oceny efektów edukacyjnych na poziomie indywidualnym warto wymienić: 1) umożliwienie uczącemu się monitorowania postępów zdobywania wiedzy i umiejętności, 2) motywowanie studenta do wzmożonej pracy, 3) przekazywanie mu niezbędnej informacji zwrotnej, w tym sytuowanie osiągnięć studenta na tle innych uczących się (rankingi przedmiotowe), 4) certyfikowanie uzyskanych umiejętności i umożliwianie



przejścia na wyższy poziom ścieżki edukacyjnej. Zatem, system oceny efektów kształcenia powinien zostać tak zbudowany, aby spełniać te funkcje.

Warto pamiętać o tym, że proces oceny stopnia osiągnięcia efektów kształcenia przez studenta powinien zostać tak zaplanowany, aby uczący się mógł otrzymać prostą i zrozumiałą informację zwrotną na temat efektów własnej pracy. Informacja ta powinna mieć nie tylko formę sumarycznej oceny, ale powinna wskazywać na to, w jakim stopniu udało się studentowi osiągnąć zaplanowane przez prowadzącego pojedyncze efekty kształcenia (np. system ocen cząstkowych). Ocena efektów kształcenia zawsze powinna zawierać elementy konstruktywne, czyli wskazujące studentowi jego mocne i słabe strony (w tym te elementy, na których winien skupić się w dalszej pracy). Studenci przed rozpoczęciem kształcenia powinni uzyskać informację na temat celów kształcenia i efektów, które powinni osiągnąć, a cele te i efekty nie powinny być redukowane w trakcie trwania nauki. Informacja o efektach kształcenia studenta powinna być dostępna zarówno dla samego studenta, prowadzącego kurs, władz jednostki, ale także dla innych nauczycieli akademickich, na których zajęcia uczęszcza student (ułatwi to dostosowanie metodyki nauczania i programu nauczania do specyfiki grupy). W idealnej sytuacji, uczelnia musi udostępnić studentom elektroniczny system monitorowania stopnia osiągnięcia przez nich założonych efektów kształcenia, np. w formie elektronicznego portfolio (w którym zapisane zostaną oceny cząstkowe, informacje o stopniu osiągnięcia założonych efektów, kompetencje uzyskane poza systemem formalnego kształcenia, a potwierdzone przez uczelnię, itp.). Docelowo elektroniczne portfolio będzie narzędziem wiążącym uzyskane przez studenta efekty kształcenia z potrzebami rynku pracy.

I na koniec kwestia najważniejsza: **jakość musi kosztować**. O tym winny wiedzieć władze uczelni, a przede wszystkim Minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Żadna z polskich uczelni nie zbuduje dobrego wewnętrznego systemu jakości kształcenia bez zwiększenia dotacji ministerialnej na dydaktykę. W projekcie „Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego” z dnia 5 maja 2011 roku możemy przeczytać: „Prowadzenie kierunku studiów wymaga opracowania programu kształcenia dla tego kierunku i poziomu kształcenia oraz określonego profilu lub profili kształcenia zgodnie z nowym podejściem do tworzenia i realizowania kształcenia, bazującym na wykorzystaniu efektów kształcenia, a nie jak dotychczas na standardach kształcenia. Nowa forma jest stosowana w praktyce międzynarodowej dla studiów pierwszego, drugiego i trzeciego stopnia, a w szczególności tam, gdzie wprowadza się Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, inspirowane Strukturą Kwalifikacji EOSW (Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego). Przepisy projektu roz-

porządzenia tak jak przepisy uchylanego rozporządzenia stanowią, iż podstawowa jednostka organizacyjna, aby prowadzić kierunek studiów powinna zapewnić studentom odbycie praktyk przewidzianych w programie studiów, spełnić wymagania dotyczące minimum kadrowego oraz proporcji liczby nauczycieli w minimum kadrowym do liczby studentów na określonym kierunku studiów, dysponować odpowiednią infrastrukturą, zapewnić dostęp do biblioteki. Dodatkowo nowe wymogi to zapewnienie dostępu do zasobów Wirtualnej Biblioteki Nauki oraz – w przypadku prowadzenia studiów – konieczność wdrożenia wewnętrznego systemu zapewnienia jakości kształcenia na prowadzonym kierunku studiów”. Czyli nie da się włożyć nowych treści w stare formy. Mam nadzieję, że tym razem nowe treści rozsądzą stare formy.

*Mariola Flis*

#### ON THE PHILOSOPHY UNDERLYING THE NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK

##### Abstract

The primary thesis of this article points to the fact that the shift in educational strategies stands as a functional requisite of the contemporary social system. The National Qualifications Framework comprises an instrument serving to increase the level of quality in education and to render the educational process more flexible via the vertical mobility which is a cornerstone in the Bologna process. Undertaken in this treatise is an attempt to order and organize the conceptual apparatus.

**Key words:** National Qualifications Framework, internal systems of educational quality, education, economic capital, cultural capital, labor market, educational outcomes, knowledge, capabilities, competencies, assessment measures

ANNA BUCHNER-JEZIORSKA

Uniwersytet Łódzki

## KRAJOWE RAMY KWALIFIKACJI DLA SZKOLNICTWA WYŻSZEGO: REWOLUCJA CZY FACE-LIFTING PROGRAMÓW STUDIÓW?!

### Streszczenie

Artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytanie zawarte w tytule. Jest przykładem krytycznego podejścia, zarówno w odniesieniu do samej idei „europejskich”, jak i „krajowych” ram kwalifikacji, jak i sposobu ich opracowania w Polsce.

Główne wątpliwości dotyczą z jednej strony możliwości dokonania właściwego zróżnicowania konkretnych kwalifikacji na poszczególnych poziomach studiów. Z drugiej zaś możliwości właściwego zoperacjonalizowania określonych efektów kształcenia.

**Słowa kluczowe:** europejska i krajowa rama kwalifikacji, szkolnictwo wyższe, efekty kształcenia

\* \* \*

Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego zdają się wieńczyć Proces Boloński, tj. proces zmian zachodzących w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (EOSW), rozpoczęty w roku 1999 zapisami tzw. Deklaracji Bolońskiej. W latach 1999–2000 za filary Procesu Bolońskiego uznawano:

- system łatwo czytelnych i porównywalnych stopni (dyplomów),
- dwu (trzy) stopniowy system studiów,
- ECTS jako system transferu i akumulacji punktów,
- zapewnienie jakości kształcenia,
- mobilność studentów i pracowników,
- wymiar europejski szkolnictwa wyższego,
- wymiar społeczny,

- kształcenie ustawiczne,
- projektowanie atrakcyjności EOSW poza Europą<sup>1</sup>.

Od roku 2003 konsultacje, ekspertyzy i działania w zakresie reformowania szkolnictwa wyższego koncentrowały się przede wszystkim na „stworzeniu uniwersalnej ramowej struktury kwalifikacji dla EOSW w oparciu o wyraźne wyodrębnienie I i II cyklu studiów”<sup>2</sup>. Ministrowie odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe w poszczególnych krajach UE podjęli – 19 września 2003 r. w Berlinie - postanowienie „zachęcające państwa członkowskie do opracowania ramowej struktury porównywalnych i zgodnych ze sobą kwalifikacji dla swych systemów szkolnictwa wyższego, w których kwalifikacje należałoby opisać pod kątem nakładu pracy, poziomu, efektów kształcenia, kompetencji i profilu”<sup>3</sup>.

W ramach takich struktur tytułom zawodowym/stopniom powinno się przypisać różne efekty, I i II cykl studiów powinny mieć różne orientacje i różne profile, aby uwzględniać różnorodne indywidualne potrzeby, wymogi akademickie i potrzeby rynku pracy. Tytuły zawodowe uzyskiwane po ukończeniu I cyklu powinny umożliwić dostęp – w sensie Lizbońskiej Konwencji o uznawalności kwalifikacji – do II cyklu. Tytuły zawodowe uzyskiwane po ukończeniu II cyklu powinny umożliwić dostęp do studiów doktoranckich<sup>4</sup>.

Powyższe zapisy sprawiły, że przez kolejne lata (do 2011) różnorodne gremia na poziomie europejskim i krajowym zajmowały się opracowywaniem oraz wdrażaniem Krajowej Ramy Kwalifikacji (do 2012 „każde świadectwo edukacyjne wydawane w krajach UE musi mieć adnotację dotyczącą usytuowania w strukturze/ramie kwalifikacji”<sup>5</sup>).

W zamyśle „pomysłodawców” Krajowe Ramy Kwalifikacji mają służyć realizacji następujących celów:

- porównywalności efektów kształcenia (w wymiarze krajowym i międzynarodowym – „mapowanie” dyplomów),

<sup>1</sup> M. Frankowicz, *Proces Boloński: stan obecny i perspektywy* [[www.buwiwm.edu.pl](http://www.buwiwm.edu.pl) (działania)].

<sup>2</sup> Ramowa Struktura Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Duńskie Ministerstwo Nauki, Techniki i Innowacji, Warszawa 2005 (publikacja sfinansowana ze środków MEN, s. 8.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 51.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 51.

<sup>5</sup> E. Chmielecka, *Krajowa rama kwalifikacji jako narzędzie budowy programów studiów*, Warszawa SGH 21 stycznia 2009 r., seminarium: „Efekty kształcenia i ramy kwalifikacji jako podstawa tworzenia studiów”, s. 3.

- wszechstronnej informacji dotyczącej kompetencji uzyskiwanych przez absolwentów,
- informacji umożliwiającej kontynuację kształcenia w systemie LLL (Life Long Learning),
- definiowaniu standardów kształcenia poprzez porównywalne kompetencje absolwentów,
- „otwarciu” systemu uznawania kompetencji zdobytych poza formalną edukacją<sup>6</sup>.

W związku z powyższym pojawia się pytanie, jakie to zmiany w szkolnictwie wyższym spowoduje opracowanie i wdrożenie Krajowej Ramy Kwalifikacji.

Jak wynika z europejskich dokumentów i opracowań „kluczowym elementem współczesnych ramowych struktur kwalifikacji jest wyszczególnienie efektów kształcenia. Określony zestaw efektów można kategoryzować i określać w różny sposób. Tradycyjnie w szkolnictwie wyższym stosunkowo precyzyjnie przedstawiono wiedzę, jaką należy zdobyć (efekty, jakie należy osiągnąć), a przynajmniej wiedzę objętą programem nauczania. Nieco mniej precyzyjnie przedstawiono natomiast umiejętności czy kompetencje, jakich wymaga uzyskiwanie danej kwalifikacji. Kompetencje (np. umiejętność krytycznej oceny, były i są uwzględniane – czy inaczej istniały i istnieją na zasadzie domyślnej – w wartościach i praktykach związanych z oceną). Obecnie coraz powszechniejszą praktyką jest wyszczególnianie jak najszerszego zestawu efektów. Taka jednoznaczna specyfikacja ułatwia porównywanie kwalifikacji<sup>7</sup>.

W dążeniu do tej „jednoznacznej specyfikacji” opracowano „zestaw typowych osiągnięć studentów, którzy uzyskali daną kwalifikację po ukończeniu pomyślnym danego cyklu kształcenia”<sup>8</sup>, które określono mianem „deskryptorów dublińskich”. „Deskryptory dublińskie zostały opracowane jako zestaw i należy je czytać we wzajemnym odniesieniu do siebie” (sic!)<sup>9</sup>. Deskryptory dublińskie opierają się na następujących elementach:

- wiedza i rozumienie,
- wykorzystywanie w praktyce wiedzy i zdolności rozumienia,
- ocena i formułowanie sądów,
- umiejętność komunikacji,
- umiejętność uczenia się<sup>10</sup>.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 4.

<sup>7</sup> Ramowa Struktura Kwalifikacji, *op. cit.*, s. 30.

<sup>8</sup> Ibidem.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 31.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 31.

„Deskryptory dublińskie” to po prostu opis efektów kształcenia w kategoriach wiedzy, umiejętności i postaw (vide Aneks).

Szczegółowe rozpisanie ogólnych efektów kształcenia I i II cyklu (stopnia) studiów wyższych (vide: Aneks) nie do końca pozwala (wbrew pozorom) na precyzyjne określenie poziomu kompetencji dla danego cyklu (np. efekt kształcenia w postaci umiejętności uczenia w I cyklu to: „umiejętność niezbędna do podjęcia dalszych studiów, które wymagają dużej samodzielności”; w cyklu II to: „umiejętność uczenia się pozwalająca kontynuować studia w sposób, który może wymagać znacznej samodzielności w ukierunkowywaniu kształcenia i samym procesie kształcenia”<sup>11</sup> (sic).

Gdyby próbować rozszyfrować na czym polega różnica między studentem (absolwentem) I i II stopnia, to konkluzja może być następująca:

- 1) studia I stopnia wymagają od studenta pewnej samodzielności,
- 2) studia II stopnia „wymagają dużej samodzielności”,
- 3) studia III stopnia (doktoranckie) „wymagają znacznej samodzielności”.

Czy to oznacza, że dopiero po „studiach doktoranckich” uzyskuje się umiejętność „samodzielnego myślenia i działania”?!

Inny przykład dotyczy zróżnicowania określonych postaw jako „efektu kształcenia” (na poszczególnych poziomach). Jak pisze E. Chmielecka: w Polsce przyjęto następujące rozstrzygnięcia dotyczące rozróżnienia postaw, jakimi powinien się cechować absolwent danego poziomu (cyklu) studiów (tabl. 1).

Tablica 1. Postawy jako efekt kształcenia na różnych poziomach studiów

	licencjat (I)	magister (II)	absolwent studiów doktoranckich (III)
<b>Postawy</b>	zrozumieniem podstawowych zasad etyki zawodu  umiejętnością formułowania sądów w ważnych sprawach społecznych i światopoglądowych	stosowaniem i rozwijaniem zasad etyki zawodu  świadomości pełnionej roli społecznej, zrozumieniem własnej i zbiorowej odpowiedzialności za ważne wydarzenia społeczne	przyczynianiem się do podtrzymania i doskonalenia etosu wspólnoty naukowej  przyczynianiem się do postępu społecznego i/lub kulturalnego w społeczeństwie opartym na wiedzy

Źródło: E. Chmielecka: Wspólnota akademicka, wspólnota obywatelska, w: „Rola uczelni w rozwijaniu społeczeństwa obywatelskiego” (red. J. Dietl, Z. Sapijaszko, Łódź, FEP 2009, s. 126.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 31, 32.

Jak z tego wynika, to absolwent I stopnia „rozumie podstawowe zasady etyki zawodu”, ale dopiero absolwent II stopnia jest zastosuje?! Ponadto od absolwenta I stopnia nie można wymagać „świadomości pełnionej roli i „odpowiedzialności” społecznej”?!)

Przytoczone przykłady pokazują jak trudno w wielu przypadkach dokonać sensownego zróżnicowania umiejętności i kompetencji na poszczególnych poziomach kształcenia. W całej złożoności ten problem występuje w opracowanych w Polsce „ramach kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego”, gdzie „różnicowanie poziomu wiedzy” opisano następującymi przymiotnikami: podstawowa (I poziom studiów), pogłębiona i rozszerzona (II) oraz „zaawansowana i rozbudowana” (III)<sup>12</sup>. Spory semantyczne, czym się różni wiedza „pogłębiona” od „zaawansowanej”, a „rozszerzona” od „rozbudowanej”, można by chyba prowadzić w gronie językoznawców bardzo długo. W związku z tym, jak rozstrzygnie to przeciętny nauczyciel akademicki „zmuszony” do napisania sylabusu w kategoriach „efektów kształcenia” (zwłaszcza młody doktor, od którego na studiach doktoranckich wymagano co prawda „znacznej”, ale nie pełnej samodzielności w myśleniu). Ponadto, jak wynika z opisów efektów kształcenia, student (absolwent) I stopnia „potrafi pracować w zespole wedle celów i wskazówek formułowanych przez kierownika zespołu. „Kierować zespołem” potrafi dopiero po studiach II stopnia, a „świadomość odpowiedzialności za działania własne i innych” posiada dopiero na studiach III stopnia<sup>13</sup>. To już chyba kompletne nieporozumienie.

Kolejnym problemem związanym z definiowaniem czy opisywaniem „efektów kształcenia” zarówno na poziomie kierunku studiów, jak i poszczególnych przedmiotów, jest operacjonalizacja pojęć zapisanych w „Krajowych Ramach Kwalifikacji” dla poszczególnych dyscyplin naukowych. I tak na przykład, jak przełożyć na efekty kształcenia danego przedmiotu (nota bene jakiego?!) „efekt kształcenia w obszarze nauk społecznych” – „posiada umiejętność rozumienia i analizowania kulturowego dorobku człowieka”<sup>14</sup>. Przeciętnemu nauczycielowi akademickiemu pomóc w tym mają wykazy czasowników, jakich powinien używać oraz jakich nie powinien stosować przy określaniu efektów swoich wysiłków dydaktycznych. Do czasowników „zakazanych” (przez specjalistów od efektów kształcenia) zalicza się m.in. takie czasowniki, jak: „rozumieć”, „wiedzieć”, „być świadomym”, gdyż występuje trudność ich operacjonalizacji

<sup>12</sup> Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010, s. 29.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 31.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 39.

w postaci „efektu kształcenia”. Przytoczone powyżej przykłady zaczerpnięte z „Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego” są pełne takich trudnych do zoperacjonalizowania, zwłaszcza na poziomie konkretnego przedmiotu czy efektu kształcenia, sformułowań.

Te obiektywne trudności: precyzyjnego rozróżniania efektów kształcenia I, II i III poziomu (być może tylko w Polsce – sądząc po cytowanym opracowaniu), jak operacjonalizacji poszczególnych efektów kształcenia (vide: stosowane czasowniki) nasuwa obawy, że pokładane w „Krajowej Ramie Kwalifikacji” nadzieje na rewolucyjną zmianę programów studiów mogą okazać się niespełnione.

Niezależnie od tego, że zapewne mają rację ci, którzy uważają, że „efekty kształcenia” opisują proces kształcenia z perspektywy studenta, a „cele kształcenia” z punktu widzenia nauczyciela akademickiego. Czy jednak nie jest tak, że głównym celem kształcenia było, jest i będzie osiągnięcie określonych efektów kształcenia? Różnice między systemami edukacji polegają na zdefiniowaniu mniej lub bardziej explicite owych efektów kształcenia. I tak obowiązek szkolny (szkoła powszechna) został wprowadzony we wczesnej fazie rozwoju kapitalizmu nie po to, aby „nieść oświatowy kaganek”, ale po to, aby wdrożyć przyszłych robotników do systematycznych i rutynowych działań (włącznie z wczesnym wstawaniem) już od dziecka. Teraz wprowadzając obowiązek szkolny od 6 lat (w Polsce) mówi się o rozwoju kompetencji społecznych, wyrównywaniu szans, itp.

Na ten fakt, że systemy edukacyjne zawsze uzyskiwały i uzyskują określone „efekty kształcenia” zwracają uwagę sami pomysłodawcy i realizatorzy Europejskiej Ramy Kwalifikacji: „Jak podkreślono podczas „pierwszej konferencji kopenhaskiej” ramowe struktury kwalifikacji istnieją we wszystkich systemach edukacji, inaczej bowiem systemy te nie mogłyby funkcjonować, a w każdym razie nie można by poświadczać świadectwem czy dyplomami osiągnąć uczących się osób. Jednak większość systemów edukacji nie opisała precyzyjnie swoich ramowych struktur w takim zakresie, w jakim zostały one teraz opisane” [w European Qualification Framework – przypis A. B.-J.] i określone mianem „ramowych struktur kwalifikacji w nowym stylu”<sup>15</sup>.

Z tego względu Krajowe Ramy Kwalifikacji koncentrując się na efektach kształcenia nie stanowią rewolucyjnej zmiany w podejściu do celów systemu edukacji, jakim jest kształcenie (dostarczenie uczniom wiedzy i umiejętności) oraz wychowanie (tj. kształtowanie postaw). Jest to jedynie bardzo zbiurokratyzowana i zestandaryzowana procedura, która chce funkcjonować zgodnie z kantowską

<sup>15</sup> Ramowa Struktura Kwalifikacji, *op. cit.*, s. 65.



zasadą: „uczynić niemierzalne mierzalnym, a niepoliczalne policzalnym”. Sądząc po przytoczonych przykładach próbą zestandaryzowania niezbyt udaną.

W związku z tym jej możliwości radykalnej zmiany podejścia do kształtowania (opracowywania) programu studiów w Polsce można uznać za bardzo ograniczone. Wcześniej już wprowadzenie studiów dwustopniowych miało zrewolucjonizować polskie szkolnictwo wyższe – to się jednak nie udało: w przypadku zdecydowanej większości kierunków studiów dokonano mechanicznego podziału studiów 5-letnich. W innych przypadkach podjęto nie zawsze udane próby uczynienia studiów I stopnia „bardziej zawodowymi”, zaś studiów II stopnia „bardziej akademickimi”. Ponadto dla większości nauczycieli akademickich, a zwłaszcza studentów, Proces Boloński z niczym się nie kojarzył i nadal nie kojarzy. W przeciwieństwie do takich krajów, jak Hiszpania, Włochy, czy Francja, gdzie te dwie grupy stakeholders szkolnictwa wyższego w różny sposób manifestowały swoje mniejsze lub większe niezadowolenie z przyjętych rozwiązań (np. we Włoszech i Hiszpanii na wielu kierunkach studiów I stopnia realizowano wcześniejszy program studiów 5-letnich).

Podobnie Krajowa Rama Kwalifikacji funkcjonuje jak na razie tylko w świadomości władz uczelni i osób odpowiedzialnych za jej wdrożenie. Większość nauczycieli akademickich wyraża swoje zdziwienie, a nawet niezadowolenie z konieczności kolejnej zmiany struktury swoich sylabusów, nie zawsze rozumiejąc jak można „nauczać” bez określenia „treści kształcenia”.

W tym układzie należy przypuszczać, że wystąpi raczej tylko niewielki face-lifting programu studiów na poziomie pisania sylabusu. Niezależnie od nikłej wiedzy nauczycieli akademickich (o studentach nie wspominając) na temat roli Krajowej Ramy Kwalifikacji w kształtowaniu programu studiów (zwłaszcza w sytuacji swoistej „unii personalnej” minimum kadrowego z programem nauczania) należałoby się zastanowić, czy ta procedura w zaproponowanym kształcie (na poziomie zapisów i sformułowań zawartych w „Krajowych Ramach Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego”) stanowi skuteczne narzędzie zmiany w podejściu do budowy programów studiów w Polsce. Podejście to niewątpliwie i obiektywnie wymaga radykalnej zmiany, ale taka zmiana nie będzie możliwa bez udzielenia odpowiedzi na najbardziej fundamentalne pytanie dotyczące polskiego szkolnictwa wyższego: kogo, jak i po co kształcić (oraz w jakich ilościach?!). Bez odpowiedzi na to pytanie (nawet jeżeli by się dało efekty kształcenia opisać i skwantyfikować lepiej niż czyni to KRK dla szkolnictwa wyższego) będą one zawieszane w próżni. Efekty kształcenia są i powinny być uszczegółowieniem (rozpisaniem) celów kształcenia a nie celem samym w sobie.

Jak na razie, programy studiów najczęściej są mniej zorientowane na efekty kształcenia czy profil absolwenta (nota bene ten ostatni z reguły był opisywany nie tyle przez kompetencje, ile przez ewentualne miejsca zatrudnienia), a bardziej na „profil badawczy” kadry dydaktycznej (owa „unia personalna” minimum kadrowego z programem studiów).

W tym kontekście, idea orientacji na „efekty kształcenia” jako podstawy konstruowania programów studiów jest polskiemu szkolnictwu bardzo potrzebna. Problem w tym, czy dzięki wdrażaniu Krajowych Ram Kwalifikacji, ze względu na opisane powyżej ograniczenia zarówno natury metodologicznej (tj. konstrukcja Krajowych Ram Kwalifikacji), jak i socjologicznej (dotychczasowe zasady budowy programu, niski poziom wiedzy środowiska, itp.) ma szanse być zrealizowana.

### Aneks

(przedruk z opracowania: Ramowa struktura kwalifikacji  
Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego  
Grupa robocza Procesu Bolońskiego ds. ramowych struktur kwalifikacji<sup>16</sup>)

#### **Deskryptory dublińskie (z grudnia 2004 r.):**

*Kwalifikacje oznaczające ukończenie studiów wyższych krótkiego cyklu (w ramach I cyklu lub w powiązaniu z I cyklem) przyznaje się studentom, którzy:*

– *wykazali się wiedzą i zdolnością rozumienia w danej dziedzinie studiów, której podbudowę stanowi kształcenie ogólne na poziomie średnim<sup>17</sup> i która jest na ogół na poziomie wykładanym w zaawansowanych podręcznikach; taka wiedza zapewnia podstawy do wykonywania pracy w określonej dziedzinie lub określonego zawodu, rozwoju indywidualnego i dalszych studiów prowadzących do ukończenia I cyklu;*

– *potrafią wykorzystywać swą wiedzę i zdolność rozumienia w kontekstach zawodowych;*

– *potrafią wyszukiwać i wykorzystywać dane do formułowania odpowiedzi na dobrze zdefiniowane konkretne i abstrakcyjne problemy;*

– *potrafią prezentować swój punkt widzenia, swoje umiejętności i działania w kontaktach z kolegami/współpracownikami, przełożonymi i klientami;*

– *posiadają umiejętności uczenia się niezbędne do podjęcia dalszych studiów, które wymagają pewnej samodzielności.*

<sup>16</sup> [www.uj.edu.pl/dokumenty/10172/22085/V.24\\_RSK.pdf](http://www.uj.edu.pl/dokumenty/10172/22085/V.24_RSK.pdf)

<sup>17</sup> Kształcenie ogólne na poziomie średnim obejmuje również kształcenie zawodowe z dostatecznie ogólnym komponentem.

*Kwalifikacje oznaczające ukończenie **I cyklu** przyznaje się studentom, którzy:*

- wykazali się wiedzą i zdolnością rozumienia w danej dziedzinie studiów, której podbudowę stanowi kształcenie ogólne na poziomie średnim<sup>18</sup> i która jest na ogół na poziomie wykładanym w zaawansowanych podręcznikach, ale obejmuje również pewne aspekty kształtowane pod wpływem znajomości najnowszych osiągnięć w danej dziedzinie studiów;

- potrafią wykorzystywać swą wiedzę i zdolność rozumienia w sposób, który świadczy o profesjonalnym podejściu do pracy lub zawodu, i posiadają kompetencje<sup>19</sup>, którymi wykazuje się na ogół poprzez konstruowanie i podtrzymywanie argumentacji oraz rozwiązywanie problemów w swojej dziedzinie studiów;

- potrafią zbierać i interpretować odpowiednie dane (zwykle w swej dziedzinie studiów), aby na ich podstawie formułować sądy, które uwzględniają przemyślenia dotyczące istotnych kwestii społecznych, naukowych lub etycznych;

- potrafią przedstawiać informacje, koncepcje, problemy i rozwiązania zarówno specjalistom, jak i odbiorcom spoza grona specjalistów;

- **rozwinęli w sobie te umiejętności uczenia się, które są niezbędne do podjęcia dalszych studiów wymagających dużej samodzielności.**

*Kwalifikacje oznaczające ukończenie **II cyklu** przyznaje się studentom, którzy:*

- wykazali się wiedzą i zdolnością rozumienia, która opiera się na wiedzy przypisywanej na ogół pierwszemu cyklowi i stanowi jej rozszerzenie i/lub pogłębienie, oraz która stwarza podstawy do wykazania się lub umożliwia wykazanie się oryginalnością przy opracowywaniu i/lub stosowaniu koncepcji, często w ramach badań<sup>20</sup>;

<sup>18</sup> Słowa „profesjonalny” (ang. *professional* – zawodowy, *profesjonalny*) używa się w deskryptorach w najszerszym znaczeniu, dotyczącym atrybutów istotnych dla podjęcia pracy lub wykonywania zawodu i zakładającym wykorzystanie pewnych aspektów wiedzy na zaawansowanym poziomie. Nie odnosi się ono w tym kontekście do specyficznych wymogów związanych z zawodami regulowanymi. Te wymogi można określić w profilu/specyfikacji.

<sup>19</sup> Słowa „kompetencja” używa się w deskryptorach w najszerszym znaczeniu, umożliwiającym stopniowanie zdolności lub umiejętności. Nie używa się go w węższym znaczeniu określanym wyłącznie na podstawie oceny „tak/nie”.

<sup>20</sup> Słowa „badania” używa się w znaczeniu obejmującym wiele różnych działań czy czynności, przy czym ich kontekst jest często związany z dziedziną studiów; ten termin oznacza tutaj dokładne studia/badania lub analizę w oparciu o usystematyzowaną wiedzę i krytyczne podejście do posiadanej wiedzy. Słowa tego używa się w szerokim znaczeniu, obejmującym szereg czynności, które wspierają oryginalne i innowacyjne prace we wszystkich dziedzinach działalności naukowej, zawodowej i technologicznej, włącznie z naukami humanistycznymi oraz sztuką tradycyjną, widowiskową i innymi dziedzinami twórczości artystycznej. Nie używa się go w ograniczonym czy wąskim znaczeniu i nie dotyczy on wyłącznie tradycyjnej „metody naukowej”.

– potrafią wykorzystywać swą wiedzę i zdolność rozumienia oraz umiejętności rozwiązywania problemów w nowych lub nieznanym środowiskach w ramach szerszych (lub wielodyscyplinarnych) kontekstów związanych z ich dziedziną studiów;

– potrafią łączyć posiadane wiadomości w spójną całość i radzić sobie ze złożonością oraz formułować sądy na podstawie niepełnych lub ograniczonych informacji, które uwzględniają jednak przemyślenia na temat odpowiedzialności społecznej i etycznej związanej ze stosowaniem w praktyce ich wiedzy i sądów;

– potrafią w sposób jasny i jednoznaczny przedstawiać swe wnioski oraz wiedzę i racjonalne przesłanki, które stanowią ich podstawy, specjalistom i odbiorcom spoza grona specjalistów;

– **posiadają umiejętności uczenia się pozwalające im kontynuować studia w sposób, który może wymagać znacznej samodzielności w ukierunkowaniu kształcenia i samym procesie kształcenia.**

Kwalifikacje oznaczające ukończenie **III cyklu** przyznaje się studentom, którzy:

– wykazali się usystematyzowaną wiedzą w danej dziedzinie studiów oraz opanowaniem umiejętności i metod badań związanych z tą dziedziną;

– wykazali się umiejętnością opracowywania koncepcyjnego, projektowania, wykonywania i dostosowywania koncepcji obszernych badań zgodnie z zasadą naukowej integralności;

– wnieśli własny wkład w postaci oryginalnych badań, które rozszerzają granice wiedzy, poprzez opracowanie obszernego materiału, z którego część zasługuje na recenzowaną publikację w kraju lub za granicą;

– posiadają umiejętność krytycznej analizy, oceny oraz syntezy nowych i złożonych koncepcji;

– potrafią przedstawiać swą fachową wiedzę i umiejętności kolegom/współpracownikom, szerszemu gronu naukowców i ogółowi społeczeństwa;

– powinni być w stanie przyczynić się, w ramach działalności naukowej i zawodowej, do postępu technicznego, społecznego lub kulturalnego w społeczeństwie opartym na wiedzy.

**BIBLIOGRAFIA**

- Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2010
- Chmielecka E., *Krajowa rama kwalifikacji jako narzędzie budowy programów studiów*, Warszawa SGH 21 stycznia 2009 r., seminarium: „Efekty kształcenia i ramy kwalifikacji jako podstawa tworzenia studiów”.
- Frankowicz M., *Proces Boloński: stan obecny i perspektywy* [[www.buwiwm.edu.pl](http://www.buwiwm.edu.pl) (działania)].
- Ramowa Struktura Kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego*. Duńskie Ministerstwo Nauki, Techniki i Innowacji, Warszawa 2005 (publikacja sfinansowana ze środków MEN).  
[www.uj.edu.pl/dokumenty/10172/22085/V.24\\_RSK.pdf](http://www.uj.edu.pl/dokumenty/10172/22085/V.24_RSK.pdf)

*Anna Buchner-Jeziorska*

**NATIONAL QUALIFICATIONS FRAMEWORK FOR TERTIARY EDUCATION:  
A REVOLUTION OR FACE-LIFTING OF CURRICULUM DEVELOPMENT?!**

## Abstract

That paper has been a trial of answer for title question. It has been the example of critical approach to the idea of European and National Qualifications Framework.

On one side main doubts have concerned the possibilities of proper qualifications division by educational level.

On other side that doubts are connected with the possibilities of learning outcomes definitions (i.e. precision of given outcomes meaning).

**Key words:** european and national qualification framework, tertiary education, learning outcomes.

PIOTR WIENCH  
Wydział Nauk Humanistycznych SGGW

## E-LEARNING W SOCJOLOGII

### Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie zastosowań zdalnego nauczania w dydaktyce socjologii, oparta na doświadczeniach autora, związanych z przygotowaniem kursu wykorzystującego tę metodę. Prezentacja Przedstawienie tej problematyki wymaga omówienia podobieństw i różnic w przekazie wiedzy metodami tradycyjnymi i za pomocą edukacji na odległość oraz wyjaśnienia specyfiki zdalnego nauczania. Przedstawione zostają także środki techniczne wykorzystywane do skonstruowania kursu. Tekst wskazuje na problemy, jakie wiążą się z ujęciem problematyki socjologicznej w formie zdalnego nauczania.

Omówione zostaną przykłady rozwiązań, służących skutecznemu przyswajaniu przedstawianych treści. W tekście przedstawione zostają zalety zdalnego nauczania, a także ograniczenia, wiążące się z wyborem tej metody. Omówione zostają również związane ze zdalnym nauczaniem zagadnienia cyfrowego obiegu treści, a także perspektywy rozwoju nowych form kształcenia.

**Słowa kluczowe:** e-learning, socjologia, zdalne nauczanie, szkolnictwo wyższe, otwarty dostęp

\* \* \*

Zdalne nauczanie jest coraz częściej stosowanym narzędziem, wykorzystywanym zwłaszcza przez młode pokolenie socjologów. Przedstawione tu uwagi dla osób korzystających ze zdalnego nauczania mogą zawierać elementy oczywiste i dobrze znane z codziennej praktyki. Adresatem niniejszego tekstu są jednak przede wszystkim osoby mniej zaznajomione z narzędziami zdalnego nauczania, zainteresowane przydatnością tych środków dydaktycznych.

W odniesieniu do zdalnego nauczania narzuca się użycie pojęć, przywoływanych niekiedy we wręcz rytualnej, bezrefleksyjnej manierze: gospodarka oparta o wiedzę i społeczeństwo informacyjne. Za biurokratycznym slangiem kryje się jednak roztropna obserwacja, że rozwój gospodarczy jest napędzany w coraz większym stopniu przez innowację, a społeczeństwo i gospodarka zyskują w ostatnich latach całą gamę narzędzi, umożliwiających uwolnienie się od pracochłonnych, kosztownych i czasochłonnych czynności, wypieranych przez technologie informacyjne.

Dla pełnego zrozumienia nowej jakości kształcenia, wnoszonej przez przekazywanie wiedzy na odległość, ważne jest uniknięcie zasadniczego nieporozumienia, towarzyszącego zastosowaniom zdalnego nauczania. Powstaje mylne wrażenie że na pierwszy plan wysuwa się technologia i że to techniczne zabiegi skutkują przekazem wiedzy. Tymczasem kolejność jest zasadniczo odmienna: na pierwszym planie jest kształcenie, technologia jest kwestią drugoplanową, ułatwiającą i usprawniającą kształcenie i otwierającą nowe możliwości przekazu treści i ich prezentacji w atrakcyjny i przykuwający uwagę sposób.

Współczesne zdalne nauczanie odbiega od stereotypowego wyobrażenia laików, że jest to wykorzystująca komputery nowa forma kształcenia korespondencyjnego. Jest to przekonanie niezgodne z rzeczywistością. Istotą zdalnego kształcenia jest wykorzystanie najnowszych dostępnych technologii, co wnosi nieznane wcześniej rozwiązania do przekazu wiedzy.

Technologie, leżące u podstawy procesu kształcenia, tworzą nową jakość w stosunku do anachronicznych form kształcenia korespondencyjnego.

Przygotowanie kursów z zakresu socjologii musi uwzględniać specyfikę narzędzia dydaktycznego, jakim jest zdalne nauczanie. Przede wszystkim, należy brać pod uwagę interaktywny charakter instrumentów przekazu wiedzy. Inaczej niż w przypadku dawnych kursów korespondencyjnych, które charakteryzują się niską interaktywnością, e-learning oferuje możliwość precyzyjnej kontroli aktywności słuchaczy kursu i pozwala na ocenę stopnia ich zaangażowania w przyswajanie treści, mierzone czasem spędzonym na platformie zdalnego nauczania.

W procesie zdalnego nauczania występują problemy znane z codziennej praktyki dydaktycznej, wymuszające kompromis pomiędzy pogłębionym charakterem przekazywanej wiedzy i umiejętnością dotarcia do słuchacza.

Niekiedy jednak dążenie do uproszczenia i uatrakcyjnienia przekazu wiedzy wydaje się iść za daleko. Można tu choćby przywołać przykład wydanego w Polsce tłumaczenia wprowadzenia do socjologii, będącego w istocie komiksem. Postaci komiksu wypowiadają zawarte w dymkach poglądy, prezentujące problemy i teorie socjologiczne. Ten skrajny przykład niewiary w kompetencje poznawcze

studenta nie powinien jednak podważać potrzeby formułowania treści kształcenia w sposób adekwatny do możliwości percepcyjnych słuchacza. Innowacjom dydaktycznym takim, jak zdalne nauczanie, może towarzyszyć zaniepokojenie, czy poszukiwanie sposobów dotarcia do słuchacza nie będzie odbywa się kosztem jakości i rzetelności kształcenia. Analogicznie jak w przypadku popularyzacji nauki, mogą pojawiać się głosy zaniepokojenia, wskazujące na możliwe spłylenie przekazywanych treści czy powierzchowność przedstawiania omawianych problemów. Tym niemniej pokażna już ilość doświadczeń ze zdalnym nauczaniem wskazuje na liczne zalety tej metody, także w naszym kraju.

W Polsce do pionierskich inicjatyw w tym zakresie należało utworzenie takich placówek, jak Centrum Edukacji Niestacjonarnej Politechniki Gdańskiej (od 1997 r.), Centrum Kształcenia Ustawicznego przy Politechnice Świętokrzyskiej (od 1993 r.) oraz Uniwersytet Wirtualny przy Instytucie Kształcenia Zawodowego w Warszawie. W 1997 r. Uniwersytet Łódzki uruchomił studia podyplomowe Podstawy Nauczania na Odległość [Nahotko, 2006]

Polska jest krajem, w którym zdalne nauczanie może być szczególnie przydatne. 38% ludności zamieszkałej na wsi i masowa emigracja tworzą zapotrzebowanie na rozwiązania edukacyjne, które likwidują bariery związane z odległością. Systematyzując problematykę zdalnego nauczania, można wyróżnić w nim dwa podstawowe sposoby przekazu wiedzy w zależności od kryterium czasu, w jakim dokonuje się ten przekaz: tryb synchroniczny, w którym nauka odbywa się w czasie rzeczywistym i asynchroniczny, w którym przyswajanie wiedzy odbywa się w czasie i tempie dogodnym dla słuchacza. Ten ostatni usuwa także bariery czasowe, utrudniające naukę. [Rożewski, s. 52]

Oprócz tego za upowszechnieniem zdalnego nauczania przemawiają takie czynniki, jak:

- potrzeba wzbogacenia oferty edukacyjnej w środowiskach, które z różnych względów nie mogą korzystać ze stacjonarnych form nauki;
- konieczność redefinicji programów kształcenia z uwzględnieniem interaktywności i elementów audiowizualnych, odpowiadających dominującemu sposobowi percepcji słuchaczy;
- rosnące zapotrzebowanie na nauczanie wykorzystujące elementy pracy zespołowej w związku ze wzrastającą skalą komplikacji procesów społecznych i gospodarczych;
- znaczenie tego rodzaju form edukacji dla niepełnoprawnych, zwłaszcza z dysfunkcjami narządów ruchu, utrudniającymi dotarcie do sali wykładowej. [Mikołajewska, s. 106].



Wśród czynników, sprzyjających rozwojowi metod zdalnego nauczania, trudno pominąć wymiar finansowy – oszczędności na infrastrukturze materialnej uczelni i części kosztów związanych z obsługą fizycznej obecności studentów. Do pewnego stopnia koresponduje to z praktykami, stosowanymi we współczesnych firmach dążących do redukcji kosztów przez upowszechnianie form telepracy, która staje się metodą oszczędzania na wydatkach związanych z fizyczną obecnością ludzi – ogrzewania, sprzątaniami czy ochrony.

Do negatywnych stron zdalnego nauczania można zaliczyć ryzyko zubożenia sieci kontaktów społecznych, które może towarzyszyć tej formie kształcenia. Przeciwnicy tej formy nauczania dostrzegają w niej głównie bezduszny, stechnicyzowany proces, prowadzący do daleko idącej dehumanizacji procesu kształcenia [Bendyk, s. 6]. Nie sposób zbagatelizować tych obaw, zwłaszcza że ta forma kształcenia może pociągać za sobą rezygnację z istotnego elementu uniwersyteckiej tradycji, jakimi są kontakt osobisty i publiczne zabieranie głosu. [Rożewski, s. 61] Istotnym zarzutem jest tu bezosobowy charakter przekazu wiedzy, choć niekiedy krytykując kształcenie na odległość idealizuje się tradycyjne formy nauczania (tak jakby studenci omijający szerokim łukiem wykład czerpali pełnymi garściami z walorów osobowości autorów czytanych przez siebie podręczników lub cudzych notatek).

Wykorzystanie technik zdalnego nauczania wymaga modyfikacji tradycyjnych metod dydaktyki socjologii. Daleko idące zmiany w tej sferze zachodzą już zresztą pod wpływem umasowienia wyższego wykształcenia. Tradycyjne sposoby kształcenia w humanistyce, w znacznej mierze oparte na relacji mistrza i ucznia, ustępują bardziej zrutynizowanym procedurom przekazu wiedzy, wymuszonym w ostatnich latach przez skalę kształcenia, przypominającego nieco potokowy system produkcji. Chociaż niż demograficzny powoduje wyhamowanie niektórych związanych z tym umasowieniem zjawisk, wciąż jeszcze pod presją otoczenia instytucjonalnego szkół wyższych funkcjonują mechanizmy, premiujące ilościowy wzrost. W tej sytuacji zdalne nauczanie może być efektywnym uzupełniającym sposobem przekazu wiedzy, zwłaszcza o pamięciowym charakterze.

Dostępność środków technicznych umożliwiających edukację na odległość nie oznacza pełnej swobody ich stosowania. Wykorzystanie zdalnego nauczania regulują obowiązujące w Polsce ramy prawne, które narzucają ograniczenia w stosowaniu tych środków.

Od 10 czerwca 2008 r. obowiązuje rozporządzenie wprowadzone przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, zmieniające rozporządzenie z dnia 25 września 2007 r. w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i tech-

nik kształcenia na odległość. Zmiana dotyczyła §5, określającego dopuszczalną ilość godzin zajęć dydaktycznych na studiach prowadzonych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (e-learning). Zgodnie z wprowadzoną zmianą, ich ilość nie może przekraczać 60 % ogólnej liczby godzin zajęć.

Ten próg uniemożliwia włączenie do programów nauczania przedmiotów oferowanych całkowicie w formule zdalnego nauczania i narzuca wykorzystanie w polskim szkolnictwie wyższym mieszanego systemu nauczania zdalnego.

Takie właśnie rozwiązanie zostało przyjęte w omawianym kursie zdalnego nauczania socjologii, zrealizowanym przez autora niniejszego tekstu w ramach projektu „Program unowocześnienia kształcenia na SGGW dla zapewnienia konkurencyjności oraz wysokiej kompetencji absolwentów”. Projekt współfinansowany był ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (poddziałanie 4.1.1 Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni w Priorytecie IV PO KL). Adresatem kursu byli studenci Wydziału Rolnictwa i Biologii.

Z punktu widzenia efektywności dydaktyki wykorzystującej formy kształcenia na odległość, niezbędne jest przeprowadzenie szkoleń z zakresu wprowadzania tej technologii. Przykładowo, realizacja omawianego projektu poprzedzona była intensywnymi szkoleniami dla kadry naukowej, których celem było przygotowanie nauczycieli akademickich do realizacji kursu za pomocą zdalnego nauczania. Na przygotowanie kadry do wdrożenia projektu składały się dwa zasadnicze szkolenia: „Wdrażanie technologii e-learning” w łącznym wymiarze 84 godzin, oraz „Zaawansowana obsługa pakietu oprogramowania komputerowego.”

Pełne wykorzystanie potencjału kryjącego się w zdalnym nauczaniu to nie tylko zmiana sposobu organizowania i przekazywania treści, wymagana od autora kursu, ale także przewyciężenie przyzwyczajeń słuchaczy, skłonnych do biernego odbierania przedstawianego materiału. Mimo iż nowe rozwiązania techniczne umożliwiają daleko posuniętą interaktywność, zmiana przyzwyczajeń zarówno słuchaczy, jak i wykładowców, nie nastąpi od razu.

Z punktu widzenia skuteczności przekazu wiedzy, wskazana jest więc współpraca autora z metodykiem, co pozwala na udoskonalenie przekazu treści i umożliwia łatwiejsze skorygowanie ewentualnych niedoskonałości kursu. Takie rozwiązanie zostało przyjęte w omawianym projekcie, sprzyjając jego efektywności.

Do każdej lekcji zdalnej proponowane są ćwiczenia. Pomagają one studentom uporządkować wiedzę. Zajęcia zdalne wymagają więcej ćwiczeń, niż tradycyjne metody kształcenia. Dla prowadzącego zajęcia możliwość sprawdzenia ćwiczeń pozwala na rozeznanie w postępach studentów i zidentyfikowanie ewentualnych pro-

blemów z przyswajaniem wiedzy, wymagających dodatkowych wyjaśnień omawianych zagadnień. Praca studentów jest kontrolowana i ma wpływ na końcową ocenę. Na zakończenie zajęć zdalnych odbywa się test, który porządkuje zdobytą wiedzę. Test jest oceniany i jego ocena jest uwzględniana przy wystawianiu oceny na zakończenie kursu. W teście są pytania jednokrotnego wyboru, pytania wielokrotnego wyboru i pytania otwarte, wymagające krótkiej odpowiedzi.

Aby zapewnić skuteczną kontrolę samodzielności udzielania odpowiedzi, test odbywa się pod nadzorem wykładowcy.

Uzupełnieniem kursu mogą być dyskusje na forum, udostępnionym w ramach platformy zdalnego nauczania.

Treści kształcenia zawierają typowy zestaw tematów, oferowany w kursach wprowadzenia do socjologii. Jednak w odróżnieniu od zajęć prowadzonych w tradycyjnym trybie, występuje podział treści na przeznaczone do nauczania tradycyjnego i zdalnego.

Przykładowo w omawianym kursie do nauczania tradycyjnego przeznaczono następujące tematy:

1. Początki socjologii.
3. Główne kierunki socjologii.
5. Nierówność i uwarstwienie.
7. Ruchliwość społeczna.
9. Kultura jako zjawisko społeczne.
11. Władza w społeczeństwie.
13. Media.
15. Metody badań socjologicznych.

Do nauczania zdalnego wybrano poniższą tematykę:

2. Socjologia w Polsce.
4. Wielkie struktury społeczne.
6. Zróżnicowanie społeczne.
8. Mikrostruktury społeczne.
10. Normy i wartości.
12. Rodzina.
14. Globalizacja.
16. Badania sondażowe.

Uczestnictwo w kursie nie wiąże się z żadnymi szczególnymi wymaganiami co do kompetencji technicznej słuchaczy, przedstawiają się one standardowo:

- umiejętność sprawnego korzystania z komputera,

- umiejętność swobodnego poruszania się w Internecie,
- umiejętność porozumiewania się z wykorzystaniem komunikatorów internetowych,
- umiejętność korzystania z poczty elektronicznej.

Kurs został przygotowany z użyciem platformy zdalnego nauczania Moodle, wykorzystywanej w SGGW od marca 2003 r. Nazwa platformy, będąca skrótem od Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, odzwierciedla modułowy i obiektowy charakter tego narzędzia. Prostota tego rozwiązania, wymagającego ze strony użytkownika jedynie umiejętności posługiwania się dowolną przeglądarką internetową, sprzyja łatwemu pokonaniu barier związanych z pierwszymi krokami w wykorzystywaniu tej platformy.

Nie pojawia się zatem ryzyko wystąpienia problemu braku kompetencji technicznej słuchaczy, niezdolnych do skorzystania z proponowanej im technologii. Można przyjąć, że do rzadkości należy sytuacja, gdy student nie jest zdolny do posługiwania się narzędziami zdalnego nauczania. Prostota i intuicyjność oprogramowania, wykorzystywanego do celów edukacyjnych, nie nastrocza żadnych trudności technicznych generacji przywykłej do posługiwania się komputerem od najmłodszych lat. Co więcej, tej kompetencji technicznej ze strony słuchacza towarzyszy ze strony dostawców narzędzi informatycznych zauważalny wysiłek w dążeniu do zniesienia psychologicznych oporów, jakie mogą towarzyszyć wykorzystaniu nieznanego wcześniej sposobu kształcenia. Wysiłek ten wyraża się m.in. w dążeniu do upodobnienia warstwy wizualnej platformy zdalnego nauczania Moodle do Facebooka, co ma na celu zbliżenie wyglądu platformy do znanych studentom, popularnych serwisów społecznościowych. Kryje się za tym także dążenie do obniżenia późniejszych barier dostępu do treści edukacyjnych w trakcie nauki – przyswajanie wiedzy drogą zdalną nie kojarzy się z uciążliwością, a raczej z przynoszącymi satysfakcję i rozrywkę serwisami sieciowymi.

Innym przykładem troski projektantów platformy o zapewnienie słuchaczom niezbędnych interakcji z innymi studiumi jest zintegrowanie w platformie Moodle forum i chatu, będących substytutem kontaktów twarzą w twarz z kolegami z roku lub grupy studenckiej. Mimo to, wydaje się że brak interakcji jest istotnym mankamentem zdalnego nauczania, prowadząc do zubożenia relacji społecznych. W konsekwencji nie wykształca się środowisko studiumi i poczucie wspólnoty oraz jeden z istotnych elementów życia studenckiego, jakim jest oparcie w grupie. Brakuje także bezpośredniego oddziaływania osobowości nauczyciela.

Od strony technicznej, zaletą platformy Moodle jest przyjęcie rozwiązań, umożliwiających korzystanie z kursu praktycznie na dowolnym komputerze,

z dowolnym systemem operacyjnym i przeglądarką Internetu. Nowe perspektywy otwiera wzrastająca dostępność tej formy nauczania, wynikająca nie tylko ze spadku cen sprzętu służącego do odbioru treści kształcenia, ale także jego wzrastającej dostępności i mobilności. O ile jeszcze kilka lat temu zdalne nauczanie przebiegać mogło jedynie z użyciem komputerów stacjonarnych z kineskopowymi monitorami, obecnie coraz wyraźniej rysuje się perspektywa wykorzystania urządzeń mobilnych, takich jak notebooki, netbooki czy tablety. Nowe generacje telefonów komórkowych pozwalają także na wykorzystanie mobilnego kanału dostępu do treści edukacyjnych.

Mobilny wymiar zdalnego nauczania wiąże się także z wykorzystaniem wzrostu przepustowości łączy kablowych i mobilnych. Technologie te – zwłaszcza sieci komórkowe 3 i 4 generacji (Long Term Evolution) przynoszą dostępność przekazów multimedialnych, stanowiących istotną pomoc w nauczaniu. Posługiwanie się dźwiękiem i obrazem otwiera nowe perspektywy dla edukacji na odległość, ułatwiając percepcję i zapamiętywanie treści. Atutem platformy Moodle są niewielkie wymagania dotyczące sprzętu i oprogramowania niezbędnego do korzystania z systemu, umożliwiające korzystanie z kursu praktycznie na dowolnym komputerze, z dowolnym systemem operacyjnym i przeglądarką Internetu.

W najbardziej uproszczonej formie kurs może zawierać prezentacje programu Power Point i towarzyszący im skrypt w formacie dokumentu pdf. Praktyka pokazuje jednak, że prezentacje wykorzystujące PowerPointa stały się już na tyle powszechne, że obycie słuchaczy z tą formą prezentacji wymaga sięgnięcia po środki dydaktyczne bardziej przykuwające uwagę i atrakcyjniejsze wizualnie. Można to osiągnąć wykorzystując narzędzia typu Articulate – oprogramowanie do przygotowania sugestywnych, atrakcyjnych wizualnie prezentacji.

W przypadku omawianego kursu warto zwrócić uwagę na skład słuchaczy, kładących nacisk na przedmioty związane z profilem kształcenia, koncentrującym się m.in. na zagadnieniach biochemii i biofizyki. Brak humanistycznego przygotowania studentów był w przypadku niestandardowej formuły kursu poważnym wyzwaniem.

Czas przeprowadzenia kursu przypadła na semestr letni 2009/2010, Czas pracy uczestnika szkolenia na platformie: wynosił minimum 9 godzin, przeciętna założona aktywność pomiędzy zjazdami wynosiła 1 godzinę. Czas kształcenia w formach stacjonarnych wynosił: 9 godzin dla całego kursu. Zajęcia realizowane w nauczaniu stacjonarnym przebiegały w grupie wykładowej w sali wyposażonej w projektor multimedialny. Wszyscy uczestnicy mieli ponadto po zajęciach możliwość skorzystania z komputera z dostępem do platformy edukacyjnej Moodle.

Materiał merytoryczny przekazywany był przez wykładowcę metodą tradycyjną, wykorzystującą pokaz slajdów programu PowerPoint.

Pełne wykorzystanie atutów zdalnego nauczania wiąże się z umiejętnym wykorzystaniem materiałów multimedialnych. [Hyla, 2007, s. 39]

W omawianym przedsięwzięciu pojawiła się możliwość dołączenia do kursu przygotowanych na jego potrzeby materiałów filmowych, nakręconych przez profesjonalnego operatora.

Ten aspekt nauczania na odległość może budzić wątpliwości co do przydatności wykorzystania dźwięku i obrazu w naukach społecznych. O ile łatwo uzasadnić stosowanie takich środków audiowizualnych w naukach ścisłych, gdzie mogą posłużyć jako ilustracja omawianych zjawisk przyrodniczych czy demonstracja eksperymentów laboratoryjnych, przydatność tego rodzaju metod w naukach społecznych nie jest oczywista na pierwszy rzut oka. Tym niemniej doświadczenie omawianego kursu wskazuje na celowość ich stosowania.

Można przyjąć, że środki audiowizualne w małym stopniu przydatne są do prezentacji abstrakcyjnych, złożonych i wielowątkowych treści. Tym niemniej, mogą one być wartościowym uzupełnieniem i ilustracją opisu prostszych zjawisk. Wszędzie tam, gdzie warstwa wizualna towarzyszy wykładowi i eksponuje najistotniejsze wątki, ułatwia ona ich zapamiętanie.

Przykładowo, wstawki filmowe stały się przydatną ilustracją wprowadzenia do zagadnień nierówności społecznej: krótkie sekwencje filmowe, ilustrujące rozpiętości pomiędzy biedą i bogactwem w Polsce, wzbogacają treść wykładu i dostarczają inspirującego materiału do przemyśleń. Sekwencje ilustrujące grzęznących w błocie ludzi starających się dotrzeć do cementarza w dniu Wszystkich Świętych ilustrują wykład o normach i towarzyszą komentarzowi spoza kadru o sile zwyczaju, stanowiąc wzbogacenie treści o warstwę wizualną. Ilustracja fragmentu wykładu dotyczącego normy prawnej, pokazująca konwojowanie więźnia przez funkcjonariuszy Służby Więziennej plastycznie ilustruje zinstytucjonalizowany charakter tej regulacji normatywnej. Trudno jednak wyobrazić sobie ilustrację bardziej abstrakcyjnych koncepcji socjologicznych, zwłaszcza odnoszących się do teorii czy historii socjologii. Stąd też użycie materiałów audiowizualnych powinno być stosowane z umiarem, gdyż nadmierna fascynacja nowymi możliwościami technicznymi może przesłonić autorowi zasadniczą treść kursu. Z tego względu warto poświęcić kilka słów specyfice tworzenia treści na potrzeby kursów wykorzystujących zdalne nauczanie.

Istotną przesłanką sukcesu przedsięwzięcia jest opracowanie scenariusza kursu. Jest to w istocie rozbudowany sylabus integrujący treści multimedialne i elementy aktywizujące słuchacza.

W omawianym projekcie autorem scenariusza, treści i wykładowcą była ta sama osoba. Jednak w przypadku bardziej rozbudowanych kursów wskazane może być rozdzielenie tych ról.

Zasadniczą częścią przygotowania kursu jest opracowanie właściwej części, obejmującej paczki SCORM – (Sharable Content Object Reference Model), czyli modułów kursu opartych na języku XML (Extensible Markup Language, Rozszerzalny Język Znaczników). Jest to standard tworzenia treści w platformach zdalnego nauczania, który umożliwia łatwe przenoszenie kursów pomiędzy platformami.

Likwidując bariery miejsca i czasu, technologie informacyjne przyczyniają się do usunięcia różnego rodzaju ograniczeń, które utrudniają studiowanie. Ponadto uczestnicy kursów, obok przyswojenia sobie merytorycznych treści kursu, zyskują przygotowanie do korzystania z technik zdalnego nauczania. Jest to istotne ze względu na coraz powszechniej stosowane w firmach szkolenia, które stają się elementem stałego podnoszenia kwalifikacji. Z tego także względu włączenie zdalnego nauczania do programów studiów staje się ważnym elementem wyposażania studentów w umiejętności niezbędne w przyszłej pracy zawodowej. Rozwój sektora szkoleń sprawia, że szkolnictwo wyższe nie powinno pozostawać na uboczu tych procesów i zaoferować absolwentom także przygotowanie do korzystania ze szkoleń w formie zdalnego nauczania w ich przyszłej pracy zawodowej. Powyższe argumenty na rzecz zdalnego nauczania nie likwidują wątpliwości związanych z zastosowaniem tych metod, w przypadku podążania za modą i bez należytego merytorycznego przygotowania.

Traktując zagadnienie szerzej, należy wspomnieć, że istotnym zjawiskiem towarzyszącym zdalnemu nauczaniu jest wyczerpywanie się możliwości analogowego sposobu przekazu wiedzy – opartego na papierowym nośniku, i zastępowanie go nowymi, elastycznymi formami obiegu treści nauczania. Dotyczy to nie tylko edukacji, ale także związanego z nią ściśle obiegu treści naukowych. Zmiany te podyktowane są podobnymi czynnikami, co upowszechnianie się zdalnego nauczania: redukcja kosztów, łatwość dostępu, swoboda wyboru sposobu korzystania.

W ostatnich latach następuje, także w Polsce, istotna zmiana dotycząca dostępu do treści naukowych i edukacyjnych. Wyraża się ona w pojawieniu się pełnotekstowych baz artykułów naukowych. Istotnym ograniczeniem jest odpłatność zawartych w nich treści, limitująca dostęp do wiedzy. Warto przypomnieć, że badania naukowe, poza tymi związanymi z zastosowaniami przemysłowymi, są zwykle finansowane z publicznych środków, a więc z kieszeni podatnika. Z tej choćby przyczyny zasadny jest argument, że wyniki badań nie

powinny być zamknięte i służyć pomnażaniu zysków pośredników w obiegu treści naukowych, jakimi są wydawnictwa lub właściciele pełnotekstowych baz danych. Aby zagwarantować zwrot publicznych pieniędzy zainwestowanych w naukę, zgodnie z tym tokiem rozumowania należałoby uwolnić dostęp do powstałych w wyniku tych inwestycji treści. Jest to szczególnie istotne w przypadku nauk humanistycznych i społecznych. W przypadku publikacji z zakresu nauk ścisłych, zawierających specjalistyczną wiedzę ekspercką, często o dość hermetycznym charakterze, krąg ich odbiorców jest zwykle z natury rzeczy bardzo ograniczony. Odbiór publikacji z zakresu nauk humanistycznych i społecznych, może być znacznie szerszy, wykraczający poza grono specjalistów. Analizując strukturę wydatków na publikacje można zauważyć, że koszty papieru, druku i dystrybucji stanowią pokaźny odsetek publicznych wydatków na czasopisma i książki naukowe, oszczędności w tej sferze mogą zatem przełożyć się na wymierne zyski. Zaoszczędzone w ten sposób środki można przeznaczyć na gratyfikacje dla autorów i recenzentów, w ten sposób przyczyniając się do ożywienia życia naukowego i akademickiej debaty, toczącej się na łamach czasopism. Zjawisko odwrotu od publikacji papierowych możemy już obserwować w USA i krajach Europy Zachodniej, gdzie rozrasta się rynek publikacji elektronicznych. Najszybciej procesy adaptacji do nowych sposobów przekazu wiedzy postępują w naukach ścisłych, które posługują się narzędziami komputerowymi, wolniej zachodzą zmiany w przypadku humanistyki i nauk społecznych. W 2001 r. 34.000 uczonych z całego świata podpisało „List otwarty do wydawnictw naukowych”, wzywające do „ustanowienia biblioteki publicznej online, zawierającej pełną treść opublikowanych badań i dyskusji naukowych w medycynie i naukach przyrodniczych w formie łatwo dostępnej dla przeszukiwania”. Od tego czasu w naukach ścisłych i medycznych dokonał się znaczący postęp w otwieraniu dostępu do tekstów naukowych. Należy się spodziewać, że podobny proces uwalniania treści w postaci elektronicznej będzie dokonywać się także w naukach humanistycznych i społecznych.

Ważnym czynnikiem ułatwiającym adaptację do nowego modelu kształcenia jest wsparcie zdalnego nauczania cyfrowymi treściami czasopism i podręczników. Papier, jako nośnik przekazu stopniowo traci na znaczeniu, a w najbliższych latach analitycy zajmujący się nowymi technologiami zapowiadają dalszy odwrót od tradycyjnych rozwiązań. Wiąże się to z postępem technicznym – coraz większe, czytelniejsze wyświetlacze, coraz lżejsze urządzenia, coraz wydajniejsze baterie (co ma ogromne znaczenie dla mobilności). Sukces rynkowy amerykańskiego czytnika publikacji elektronicznych Amazon Kindle jest przykładem tego trendu, którego dynamikę wyznaczają dwa wspierające się wzajemnie procesy: podaż



coraz tańszych (z tytułu efektu skali) i wygodniejszych czytników zachęca wydawców do poszerzenia oferty o publikacje elektroniczne (tańsze niż ich wersje papierowe), co z kolei wśród czytelników generuje popyt na czytniki i zachęca do korzystania z treści elektronicznych.

Trzeba jednak zauważyć, że rozwój zdalnego nauczania nie przebiega w izolacji od innych zmian, zachodzących w obiegu wiedzy naukowej. Aby można było w pełni wykorzystać zalety tej technologii, powinny jej towarzyszyć łatwo dostępne materiały – lektury w formie elektronicznej.

Tymczasem w Polsce daje się zauważyć brak polityki wobec publikacji elektronicznych. Docenić należy podejmowane przez Polską Akademię Nauk starania o wypracowanie stanowiska w tej sprawie (np. seminarium dotyczące Open Access w nauce) co daje nadzieję na wsparcie zdalnych form nauczania przez udostępnienie w bezpłatnym obiegu elektronicznym lektur niezbędnych dla studentów. Jednak stan obecny odzwierciedla brak klarownej wizji przejścia w Polsce do cyfrowego przekazu wiedzy. Przejawem tego zjawiska, dającym się łatwo zaobserwować, są choćby skanowane przez studentów w masowej skali podręczniki, które żyją drugim, cyfrowym życiem w Internecie, dostępne dla zainteresowanych z pominięciem wszelkich ograniczeń wynikających z praw autorskich. Jest to związane z brakiem powszechnie dostępnych w formie elektronicznej, legalnych treści wspierających zdalne nauczanie. Wprowadzenie lektur dostępnych dla studentów w cyfrowej formie znacząco ułatwia nauczanie zarówno w formule tradycyjnej, jak i zdalnej.

Konkludując, z jednej strony nie należy ulegać powierzchownemu entuzjazmowi, ponieważ stosowanie zdalnego nauczania niesie ze sobą różnego rodzaju ograniczenia. Z drugiej jednak strony krytycy zdalnego nauczania a priori przeciwni są wspomaganie dydaktyki przez nowe technologie, nie uwzględniając ich istotnych zalet. Postawa odrzucająca innowacje dydaktyczne, kontestując nieuchronne upowszechnienie elektronicznych środków obiegu informacji racjonalizuje technofobię przez wskazywanie wyłącznie negatywnych stron metod zdalnego nauczania i kompensując brak kompetencji technicznych krytyką nie opartą na rzeczowych argumentach. Nawet jednak osobom niechętnie nastawionym do stosowania innowacji w dydaktyce przydatna jest choćby elementarna wiedza o możliwościach (i ograniczeniach) nowych technologii.

Zgodnie z prognozami Margaret Mead, zmierzamy w stronę kultury prefiguratywnej, w której innowacja generowana przez młodsze pokolenie wygrywa z doświadczeniem opartym na autorytecie tradycji. Ta obserwacja potwierdza się w codziennej praktyce wykładowcy w szkole wyższej – studenci wykazują dużą chłonność w przyswajaniu sobie umiejętności związanych z technologiami infor-

macyjnymi. Niekiedy chłonność i innowacyjność przekłada się na przewagę nad kadrami naukowymi w operowaniu technicznymi nowinkami. Wyrazem tej przewagi był przez dłuższy czas lawinowy wzrost zjawiska cyfrowego plagiatu, który stał się nęcącą pokusą wobec bezkarności, wynikającej z technicznej impotencji kadry naukowej. Znaczna skala tego zjawiska, do chwili upowszechnienia się systemów antyplagiatowych, była konsekwencją braku kompetencji właśnie w zakresie elektronicznych form obiegu informacji. Z powyższych względów warto się zaznajomić z dostępnymi w procesie nauczania środkami technicznymi, by uniknąć pozostawania w tyle za słuchaczami.

Innowacje w zakresie nauczania przedmiotów humanistycznych mogą iść znacznie dalej. Za przykład może posłużyć wykorzystanie wirtualnego środowiska gry Second Life w przekazie wiedzy. Centre for Educational Innovation and Technology oraz School of Philosophy, Religion and Classics Uniwersytetu Queensland w Brisbane. Doświadczenia australijskie w zastosowaniu tej metody ukazują interesujący przykład wykorzystania środowiska serwisu Second Life do nauczania religioznawstwa. Uczestnicy mają możliwość zapoznania się z praktykami i symbolami religijnymi różnych kultur dzięki uczestnictwu w trójwymiarowym środowisku, przypominającym grę komputerową. Jest to realizacja postulatu wykorzystania w dydaktyce metod learning by doing, uczenia się przez działanie.

Trzeba biec bardzo szybko, aby pozostać w miejscu i nie przekształcać wyższych uczelni w skansen dydaktyczny.

## BIBLIOGRAFIA

- B e n d y k Edwin, *E-learning – zerwanie z tradycją humanizmu?* [w:] e-mentor nr 1 (28), 2009  
H y l a Marek: Przewodnik po e-learningu Wolters Kluwer Polska, 2007.
- M i k o ł a j e w s k a Emilia, M i k o ł a j e w s k i Dariusz, *E-learning in the Education of People with Disabilities*, [w:] Adv Clin Exp Med 2011, 20, 1.
- N a h o t k o Marek, *Nauczanie zdalne (e-learning) w polskich szkołach wyższych*, [w:] Seria III: e-Publikacje Instytutu INiB, Uniwersytet Jagielloński. Red. Maria Kocójowa Nr 2. E-WŁACZENIE CZY E-WYOBKOWANIE? 2006.
- R ó z e w s k i Przemysław, *Modele i metody zarządzania procesem Otwartego nauczania zdalnego*, [w:] Przemysław Różewski, Emma Kusztina, Oleg Zaikin; Instytut Badań Systemowych Polskiej Akademii Nauk. Warszawa, Szczecin, Instytut Badań Systemowych PAN, 2008.
- S z y m a n d a Jarosław, M. R e z m e r Jacek, *Platforma zdalnej edukacji „Moodle” – projektowanie kursu komplementarnego*, [w:] Nowe media w edukacji: Zastosowania technik informacyjnych i komunikacyjnych w kształceniu, Wrocław 2008.

*Piotr Wiench*

### **E-LEARNING IN SOCIOLOGY**

#### Abstract

The purpose of this paper is to present distance learning applications in teaching sociology, based on the experiences of the author, related to the preparation of the course using this method.

The presentation of these problems entails a discussion of similarities and differences in the transfer of knowledge by traditional methods and using distance education and distance learning to clarify the specific feature of the new approach. The technical measures used to construct the course are also presented. The text shows the problems that are associated with presentation of the sociological problems in the form of distance learning.

Some examples of solutions for the successful assimilation of the content presented are discussed. The text shows the advantages of distance learning, as well as its limitations. Some issues concerning the circulation of the digital teaching content and developing new forms of education are also presented.

**Key words:** e-learning, sociology, distance education, higher education, open access.

## RECENZJE

*Proces Boloński – ideologia i praktyka edukacyjna*, pod redakcją Anny Buchner-Jeziorskiej, Agnieszki Dziedziczak-Foltyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 252 – rec. Teresa Bauman.

Recenzowana książka ma wyraźnie wyróżnione dwie części, ale trzy poziomy rozważań. Pierwszy poziom to poszukiwanie relacji pomiędzy przyjętą przez kraje UE strategią lizbońską a edukacją na poziomie wyższym. Jest to poziom ogólnej refleksji nad przyczynami i konsekwencjami zmian zachodzących w uczelniach wyrażającej się w krytycznym spojrzeniu na zachodzące zmiany a także w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: komu i czemu służy realizacja strategii lizbońskiej w obszarze szkolnictwa wyższego.

Najważniejszy dla rozumienia idei całej książki jest tekst A. Buchner-Jeziorskiej, zatytułowany *Polska wobec wyzwań strategii lizbońskiej*. Autorka zaprezentowała w nim strategię lizbońską, wyraźnie akcentując jakie miejsce i rolę przypisano w niej edukacji. Ukazała także związek procesu bolońskiego ze strategią lizbońską uświadamiając czytelnikom, czemu proces boloński w istocie ma służyć. Przedstawiła bezwład i brak zorganizowania formalnego ze strony zarządzających polskim szkolnictwem wyższym przy wprowadzaniu procesu bolońskiego, który stał się jedynym widocznym przejawem realizacji przez Polskę strategii lizbońskiej (we wszystkich zakładanych obszarach działań państwo polskie nie wywiązało się z własnych deklaracji i obietnic). Koszty wprowadzania procesu bolońskiego zrzucano na szkoły wyższe – niechętnie zmianom, bo nie rozumiejące potrzeby rezygnacji z ugruntowanego w polskim systemie kształcenia wzorca studiów 5-letnich, obok istniejących w wyższych szkołach zawodowych 3-letnich studiów zawodowych. Aktywność państwa w zakresie wdrażania strategii lizbońskiej ograniczyła się do nakazania ustawą przymusu wprowadzenia w polskim systemie szkolnictwa wyższego studiów dwustopniowych. Przytoczone dane obrazują jak słabo przemyślany, źle wdrażany był system boloński w polskich uczelniach. Rządzący podpisali stosowne deklaracje ale ich realizację przerzucono na szkoły wyższe, bez należytego zbadania ich gotowości do zmian, poziomu akceptacji dla samego pomysłu, bez przeznaczenia odpowiednich środków na przeprowadzenia tych zmian.

Jedną z cech uniwersytetów, zapewniającą im długie trwanie jest specyficznie pojmowana adaptabilność; uniwersytety absorbują te zmiany, które są dla nich dobre, natomiast zmiany narzucane im, niekorzystne dla nich, traktowane są z oporem, dystansem, kontestacją. Tworzy się cały ciąg mechanizmów im przeciwdziałających, by w stosownym momencie zmarginalizować je do tego stopnia, aby nie miały istotnego wpływu na funkcjonowanie uniwersytetu. Analizy A. Buchner-Jeziorskiej pozwalają wnioskować, że proces boloński jest właśnie tego typu zmianą.

Ciekawą, zawartą w tytule, tezę stawia w swoim tekście A. Boczkowski. Twierdzi on, iż proces boloński jest ideologią edukacyjną strategii lizbońskiej. Argumentów na potwierdzenia swej tezy Autor poszukuje w odpowiedziach na pytanie, czy edukacja służy utrzymaniu status quo czy zmianie społecznej oraz pochodne wobec niego; czy kształcenie ludzi na poziomie wyższym zwiększa ich zdolność do wprowadzania zmian? Nie do końca czytelne jest dla mnie połączenie tych dwóch wątków. Każdy z nich oddzielnie stanowi interesującą kwestię i zwraca uwagę na ważny i nie rozstrzygnięty problem (jaka ideologia leży u podstaw strategii lizbońskiej? Czy edukacja na poziomie wyższym zwiększa gotowość ludzi do zaakceptowania i tworzenia zmian?). Ich połączenie nie wydaje się być przekonujące. Autor użył ideologii edukacyjnych do pokazania możliwych relacji pomiędzy edukacją a zmianą. To wskazuje na krytyczne podejście do podejmowanej problematyki, i rodzi nowe pytania.

Pierwsze pytanie dotyczy tego, czy proces boloński można traktować jako ideologię? Jeśli ideologię edukacyjną rozumieć za R. Meiganem jako zbiór *idei i przekonań wyznawanych przez grupę ludzi na temat formalnych ram edukacji* [...], to w strategii bolońskiej, koncentrującej się na formalno-organizacyjnych aspektach edukacji na próżno szukać jakichś głębszych idei odnoszących się do samego procesu nauczania, uczenia się, relacji pomiędzy nauczającymi a uczącymi, stosunku do wiedzy, sposobu organizacji procesu dydaktycznego. Ideologia określa zbiór zasad, idei, w imię których się działa. Proces boloński jest natomiast wyraźnie narzędziem realizacji celów zawartych w strategii lizbońskiej, nie może więc stanowić elementu jej ideologii. Ideologia przyświecająca strategii lizbońskiej została nazwana w *Głównych wątpliwościach* przez A. Buchner-Jeziorską i A. Boczkowskiego, autorów *Zamiast zakończenia – dylematy reformowania europejskiego szkolnictwa wyższego* – jako ta, która reprezentuje optykę globalnego kapitalizmu. Można więc stwierdzić, iż ideologią organizującą całą strategię lizbońską i decydującą o kształcie narzędzia, przy pomocy którego założone cele mają zostać osiągnięte – czyli procesu bolońskiego – jest ideologia rynkowa.

O tym, że jest to ideologia, świadczy brak debaty, brak rozważań o celach, konsekwencjach, o skupieniu się wyłącznie na formie. Z. Kwieciński, sposób wprowadzania systemu bolońskiego w Polsce nazwał zaadaptowaniem przez administrację amerykańskiego modelu edukacji na poziomie wyższym.

Przytaczane teksty tworzą merytoryczny kontekst wszystkich pozostałych; zarysowują pole rozważań i problematyzują zagadnienie. Szkoda, że *Zamiast zakończenia...*, krótki, ale bardzo ważny dla czytelności koncepcji książki pojawia się dopiero na końcu.

Drugi poziom i równocześnie obszar rozważań dotyczy wybranych, szczegółowych aspektów wdrażania strategii lizbońskiej w obszarze szkolnictwa wyższego (głównie w Polsce). Zaprezentowano w nim zagadnienia dotyczące społeczeństwa wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy, dokumenty zawierające wizje rozwoju społeczno-gospodarczego w Polsce, związki pomiędzy edukacją a gospodarką, sposoby wykorzystania funduszy europejskich oraz opis wdrażania strategii lizbońskiej w szkolnictwie wyższym. Teksty te mają charakter opisowy. Zaprezentowano w nich interesujące, choć głównie wtórne, dane ukazujące przekształcanie się polskiego szkolnictwa wyższego. Wiedza z nich uzyskana uświadamia wiele niedociągnięć zarówno polskiej edukacji na poziomie wyższym, jak i w działaniach władz, urzędników, odpowiedzialnych za wprowadzanie zmian. Interesująco przedstawiono wiedzę, jako nowy kapitał, wypierający tradycyjne: ziemię i surowce oraz wiedzę jako czynnik produkcji oraz czynnik determinujący poziom innowacyjności gospodarki. K. Karczmareczuk określa rozwój społeczeństwa wiedzy jako proces kulturowo-socjologiczny, nad którym debata nie może być zdominowana przez technokratów. Jednak trudno jest czytając tekst, odróżnić gospodarkę opartą na wiedzy od społeczeństwa wiedzy. O ile czytelnie został zaprezentowany cel gospodarki opartej na wiedzy, o tyle cel i istota społeczeństwa wiedzy nie jest już tak wyraźnie wyartykułowana. Być może społeczeństwo wiedzy ma służyć gospodarce opartej na wiedzy? Jak pokazuje A. Mattelart społeczeństwo informacji zmierza w kierunku neoliberalnego modelu konkurencji a więc oznaczałoby to, iż społeczeństwo wiedzy ma do spełnienia służebną rolę wobec gospodarki a wówczas socjologowie ani antropologowie ani historycy nie są takiemu społeczeństwu potrzebni a jedynie ekonomiści.

A. Dziedziczak-Foltyn pisze, w jaki sposób władze polskie przygotowywały się oraz wdrażały strategię lizbońską. Wskazuje przy tym na upolitycznienie całego procesu, brak ciągłości prac programowych na starania władz w trakcie tworzenia dokumentów. Autorka pokazuje prawno-koncepcyjny proces przygotowania strategii lizbońskiej. Zwraca przy tym uwagę – co jest bardzo ważne – na brak debaty w polskich mediach na temat przyszłości Polski. Debaty, podejmujące

zagadnienia wdrażania strategii lizbońskiej w Polsce, organizowały wyłącznie instytucje do tego powołane.

Opis relacji pomiędzy edukacją a gospodarką (L. Prorok) w efekcie prowadzi do ukazania możliwych zależności pomiędzy polityką gospodarczą i społeczną (której elementem jest edukacja) w Unii Europejskiej; ma charakter opisowy, prowadzi do przedstawienia czterech modeli tych zależności, jednak niewykorzystanych do analiz.

Uczelnie, traktowane przez strategię lizbońską jako motory w budowaniu gospodarki opartej na wiedzy, wymagające modernizacji, uzyskały odpowiednie fundusze na przekształcenia zgodne z priorytetami ustalonymi przez UE. A. Dziedziczak-Foltyn szczegółowo omówiła typy projektów, preferowanych przy przyznawaniu środków. Zwróciła przy tym uwagę na niedociągnięcia w polskim systemie wykorzystywania funduszy europejskich, dostrzegając dwa poważne mankamenty. Pierwszym jest rozproszenie informacji dotyczących wykorzystania środków unijnych przez szkolnictwo wyższe. Drugim jest brak systemu monitorującego wykorzystanie środków unijnych dla szkolnictwa wyższego

W większości tekstów brak jest meta-spojrzenia na sposób myślenia o szkolnictwie wyższym przez rządzących, urzędników UE, dostrzegania ideologii rynkowej, której podporządkowuje się całe szkolnictwo wyższe. Język używany w tekstach sygnalizuje wtopienie się autorów w neoliberalną retorykę wydajności, konkurencyjności i efektywności. Teksty są opisem podstaw prawnych, organizacji i skutków implementacji strategii lizbońskiej w Polsce. Przedstawicielom nauk przyrodniczych nie przeszkadza urynkowanie uniwersytetów a przedstawiciele nauk ekonomicznych nie dostrzegają problematyczności podporządkowania szkolnictwa wyższego wymogom rynku, bo traktują je jako sektor gospodarki. Kto zatem ma wskazywać społeczeństwu na zagrożenia wynikające z jednowymiarowego myślenia o procesach społecznych? Autorzy starali się zachować postawę, typową dla pozytywistycznie zorientowanego uczonego, nie zaangażowanego w badane zjawisko; opisującego je jedynie. To jest jeden z możliwych sposobów uprawiania nauki – wyjaśnianie świata przy pomocy danych statystycznych. Ale – jak dowodzi krytyka tego sposobu badania świata – „twarde” dane dotyczące życia społecznego także są konstruowane przez człowieka. To on ustala kryteria, zgodnie z którymi ten świat porządkuje, redukując badane zjawisko do wybranych przez siebie aspektów. Zabrakło mi w tych tekstach pewnej wrażliwości metodologicznej, która wskazywałaby, że autorzy mają świadomość, jednowymiarowości prezentowanego obrazu.

Trzeci obszar rozważań obrazuje jak na tle ideologii wolnorynkowej organizują swoje działania badawczo-dydaktyczne uczelnie w różnych krajach europejskich, a głównie w Polsce.

Opis poziomu zaawansowania rozwoju kształcenia ustawicznego w krajach nordyckich (K. Musiał) uświadamia nam, jak słabo społeczeństwo polskie jest związane z ideą uczenia się przez całe życie i jak wiele jest do nadrobienia w tym zakresie. Doświadczenia Szkoły Głównej Handlowej w zakresie tworzenia i organizacji dwustopniowych studiów (S. Macioł), z jednej strony wskazują na głębokie zaangażowanie uczelni w tworzenie koncepcji studiów, jej potencjał i możliwości, z drugiej zaś obrazują jak mocny pancierz ograniczeń tworzą różnego rodzaju uregulowania prawne, ograniczające autonomię uczelni, nie pozwalając jej na wybór najlepszych rozwiązań. Duża liczba studentów niestacjonarnych (nietradycyjnych) sprawia, że ich potrzeby, motywy studiowania stały się ważnym obszarem badawczym. Jednak tacy studenci zawsze w uczelniach byli, niezależnie od procesu bolońskiego, choć wnioski dotyczące specyfiki polskich studentów, jako funkcjonujących w dwóch porządkach: prywatnym i publicznym (R. Ligus, E. Kurantowicz, A. Nizińska) pobudzają do refleksji.

Wybór kierunku studiów w znacznym stopniu determinuje szanse na rynku pracy (E. Drogosz-Zabłocka, B. Minkiewicz). Analizy osiągnięć maturalnych uczniów różnych typów szkół średnich mogłyby być ważnym tematem do dyskusji, bo alarmują, o bardzo złej sytuacji w nauczaniu matematyki w szkołach średnich. Matematyka jest jedynym przedmiotem, z którego uczniowie zdający program rozszerzony osiągają gorsze wyniki, niż ci zdający poziom podstawowy. Niski poziom znajomości matematyki ogranicza w poważnym stopniu wybór kierunku studiów, co skutkuje niedoborem absolwentów niektórych kierunków studiów a nadwyżką innych (humanistyczno-społecznych). Teza postawiona przez E. Moskalewicz i K. Polańską, iż system edukacyjny zbyt wolno reaguje na zmiany ekonomiczne, nie uwzględnia potrzeb „jutra” a w rezultacie nie kształci odpowiednich specjalistów, jest przez wielu autorów traktowana jako nieracjonalna życzeniowość, że względu na niestabilne dane dotyczące „jutra”. Autorki przytaczają dane, z których wynika, że Polacy w 2006 roku byli zadowoleni z pracy a w 2007 już nie. Porównują przy tym wyniki różnych badań, prowadzonych różnymi metodami, trudno jest więc zdecydować, które wyniki uznać za miarodajne. Trudno mi odnaleźć w tym tekście związek z całością problematyki książki.

Wszystkie zagadnienia dotyczące praktyki edukacyjnej można oczywiście połączyć z procesem bolońskim, jednak niewielu autorów to robi. Poza jednym tekstem (*Studia dwustopniowe w Szkole Głównej Handlowej a doświadczenia*



*uczelni brytyjskich*), pozostałe przedstawiają badania nad różnymi aspektami szkolnictwa wyższego nie powiązane z procesem bolońskim. Samodzielnie stanowią ciekawy materiał, jednak nie tworzą spójnej całości.

Prace zbiorowe są trudnym przedsięwzięciem, budowane są wg pomysłu autora tomu, który wykonawcom przypisuje określone zadania do wykonania (rzadkie zjawisko w Polsce), albo autor tomu pełni funkcję selekcyjnego tekstu w jakimś stopniu związanych z zagadnieniem – tematem przewodnim. Tutaj mamy do czynienia wyraźnie z drugim przypadkiem. W książce nie jest opisywany proces boloński a jedynie ukazano edukację na poziomie wyższym jako projektowane narzędzie osiągnięcia założeń strategii lizbońskiej. Z przedstawionych analiz można wywnioskować, co musi się zmienić w polskim szkolnictwie wyższym, aby było sprawnym narzędziem w realizacji tych celów (nauka ma być fundamentem społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy, wiedza ma się stać czynnikiem produkcji, determinujący poziom innowacyjności gospodarki). Zdecydowanie lepiej oddałby ideę książki tytuł wskazujący na wdrażanie strategii lizbońskiej w szkołach wyższych. W książce bowiem ukazano różne oblicza wprowadzanych w szkolnictwie wyższym zmian, wskazano na słabości, niedociągnięcia, towarzyszące temu procesowi, konsekwencje wynikające z nie zawsze dobrze dopracowanych projektów. W tym aspekcie recenzowana książka pełni wyraźnie funkcję demaskatorską wobec, bez większych oporów, przyjętej w Polsce strategii bolońskiej.

*Teresa Bauman*

**Marek Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, (Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010), Instytut Socjologii SWPS – rec. Izabela Grabowska-Lusińska.**

Uniwersytet istnieje od 800 lat, a uniwersytet nowoczesny od 200. Jednak nigdy w swojej historii nie był poddawany tak licznym zmianom, które pochłaniałyby tyle nakładów finansowych. Jednocześnie – jak zauważa Autor omawianej książki *Transformacje uniwersytetu...* – oczekiwania społeczne i ekonomiczne formułowane wobec uniwersytetu jeszcze nigdy nie były tak wygórowane.

Książka wpisuje się w dwa nurty socjologiczne. Z jednej strony jest to funkcjonalizm, a z drugiej strony teoria zmiany społecznej, choć nie jest to bezpośrednio wyłożone przez Autora opracowania.

Zacznę od tego, jak omawianą książkę widzę przez pryzmat funkcjonalizmu, którego instrumentarium, moim zdaniem, strukturyzuje wywód zaprezentowany w opracowaniu.

Autor omawianej pozycji wyraźnie mówi, że współczesny uniwersytet nie ma innego wyjścia jak adaptować się do zmieniających się warunków: globalizacyjnych, europeizacyjnych, demograficznych (Wstęp *Funkcjonowanie uniwersytetu w XXI w. jako interdyscyplinarne wyzwanie dla polityki publicznej* oraz Rozdział II *Uniwersytet a globalne reformy sektora publicznego*). Jednocześnie przemiany zachodzące na uniwersytecie powinny być zgodne, a może raczej „pogodzone” z przemianami otoczenia społecznego i ekonomicznego zachodzącymi w społeczeństwach i gospodarkach dążących do bycia opartymi na wiedzy. Im bardziej gospodarki będą się opierały na zasobach wiedzy, tym ważniejszą funkcję społeczną i gospodarczą będzie miał uniwersytet.

W tym „nowym” kontekście uniwersytet powinien także zredefiniować swoje cele oraz rzeczywiste możliwości ich realizacji, zwłaszcza, że, jak nigdy dotąd, staje się coraz bardziej „potężnym, skomplikowanym i konkurencyjnym biznesem, który wymaga stałego inwestowania na wielką skalę” (Kwiek 2010 za Skilbeckiem 2004). W związku ze skalą przedsięwzięć realizowanych dzisiaj przez uniwersytet, kluczowa jest również wewnętrzna integracja działań i części składowych. To jest zwłaszcza trudne wobec „rosnącego stopnia komplikacji przedsięwzięcia akademickiego” (2010: 84), w obliczu oczekiwań polityki publicznej,

nie tylko narodowej, ale także ponadnarodowej (UE, OECD). Rezonansem tych procesów powinny być także zmiany w strukturze zarządzania uniwersytetami. Kwiek przedstawia kilka modeli funkcjonowania współczesnych uniwersytetów na świecie: od scentralizowanych do zdecentralizowanych. Widoczna jest tendencja ustalania strategii rozwojowych na poziomie rektorów, a ich realizacji na poziomie wydziałów jako jednostek podstawowych, rzadziej pojedynczych instytutów. Dodatkowo uniwersytety muszą zmierzyć się ze znacznie bardziej skomplikowaną machiną finansową związaną z coraz bardziej skomplikowanym finansowaniem badań ze źródeł zewnętrznych oraz z wdrażaniem zasad procesu bolońskiego. Jednoczenie, jak zauważa Autor, uniwersytet musi pogodzić masową dydaktykę z badaniami naukowymi i publikowaniem ich wyników.

Aby uniwersytet mógł realizować wyznaczone cele, powinien być wewnętrznie spójny. Wszystkie z jego elementów składowych, a zwłaszcza jednostki podstawowe powinny realizować tę samą nadrzędną wizję i strategię rozwojową.

Ponadto uniwersytet powinien utrzymywać pewne wzory motywujące jednostki do działania. I tutaj Marek Kwiek stawia kluczowe pytanie dotyczące, w jakim kierunku uniwersytet będzie przechodził transformację: utrzyma pewne *status quo* tzw. tradycyjnego uniwersytetu „idei” czy może stanie się usługodawcą, graczem na rynku? Oczywiście, jak zauważa Autor, jest jeszcze całe spectrum modeli transformacji pomiędzy tymi ekstremami. Najbardziej prawdopodobny model, który może zaistnieć w przyszłości, będzie, w umiejętny sposób, łączył obie te funkcje.

Omawianą monografię Marka Kwieka można również odczytywać przez pryzmat funkcji i dysfunkcji w ujęciu Roberta Mertona<sup>1</sup>. Podstawowe pytanie, które w swojej monografii stawia Autor dotyczy „nieoczywistej” jawnej funkcji uniwersytetu we współczesnym świecie. W tradycyjnym ujęciu jawną funkcją uniwersytetu było generowanie idei, wytwarzanie elit, integracja środowiska akademickiego. Dzisiaj nadrzędną jawną funkcją uniwersytetu wydaje się być funkcja finansowa, oznaczająca głównie generowanie dochodów. Masowość edukacji jest przekładalna na dochodowość, nawet w uczelniach publicznych, w których wielkość dotacji budżetowej zależy od liczby studentów.

Funkcją ukrytą uniwersytetu we współczesnym zglobalizowanym świecie może być przedsiębiorczość akademicka (Rozdział III *Przedsiębiorczość akademicka i nowy model funkcjonowania uniwersytetu w Europie (transformacje struktur zarządzania)*) oraz Rozdział IV *Podstawowe wymiary przedsiębiorczości*

---

<sup>1</sup> Merton R.K., 1996. *On social structure and science*, Chicago, Londyn: The University of Chicago Press.

*akademickiej*, która ma być przejawem integracji dydaktyki, badań, praktyki i usług dla biznesu. Jak zauważa Kwiek, uniwersytet ma szansę na wytworzenie nowej jakości kultury przedsiębiorczości, która ma się opierać na idei „wypracowanego dochodu” i „waloryzacji wyników badań naukowych” oraz na „idei zaangażowania się w innowacje” (2010: 271).

Dysfunkcje uniwersytetu ujawniają się zwłaszcza w obliczu zmian społecznych. Dysfunkcjonalność uniwersytetu jest szczególnie widoczna w krajach Europy Środkowo-Wschodniej, które przeszły kompleksową transformację systemową oraz obecnie stawiają czoła wyzwaniom współczesności, takim jak globalizacja i europeizacja. Wśród dysfunkcji uniwersytetu w Europie Środkowo-Wschodniej Autor wymienia m.in. niskie finansowanie szkolnictwa wyższego *per capita*, dwuetatowość wykładowców (zwłaszcza w Polsce), co powoduje zbyt duże obciążenia dydaktyczne i w efekcie brak czasu na prowadzenie badań naukowych, niskie pensje naukowców, niskie nakłady na badania naukowe, zwłaszcza w przeliczeniu na badacza.

Omawiana książka przedstawia, na podstawie wieloletnich badań naukowych i licznych analiz zrealizowanych przez Autora, najważniejsze kierunki oczekiwanych transformacji uniwersytetu, które mogą się wpisywać w socjologiczny paradygmat zmiany społecznej. Kluczowy kierunek ustalony przez Autora będzie zmierzał do zmiany *modus operandi* uniwersytetu zdeterminowanego z jednej strony postępującymi procesami globalizacji i europeizacji, z drugiej strony sposobem funkcjonowania państwa i jego polityki publicznej. To, co jest zwłaszcza widoczne w Europie Środkowo-Wschodniej nie jest to transformacja oddolna (*grass-roots*), tylko niejako odgórna, zdeterminowana głównie europeizacją sfery edukacyjnej. W toku tych transformacji uniwersytety, szczególnie te o dużym stopniu dysfunkcjonalności, nie powinny zapominać o korzystaniu z najlepszych praktyk uniwersyteckich realizowanych przez uniwersytety zachodnioeuropejskie.

Książka składa się z obszernego wstępu i sześciu rozdziałów, załącznika oraz bibliografii. We wstępie Autor szeroko omawia funkcjonowanie uniwersytetu w XXI w. jako interdyscyplinarnego wyzwania dla polityki publicznej oraz określa kluczowe motywy dyskusji i formułuje pytania badawcze. Rozdział I dotyczy opisu trendów rozwoju uniwersytetów oraz ma za zadanie podjęcie próby diagnozy, jak będzie funkcjonował uniwersytet ok. 2020 r.<sup>2</sup> Rozdział II omawia kondycję uniwersytetu w kontekście globalnych reform sektora publicznego. Rozdziały III i IV odnoszą się do zmian w strukturach zarządzania i przedsiębior-

<sup>2</sup> Będzie to związane z nową strategią rozwojową UE *Europe 2020*.

czości akademickiej. Rozdział V dotyczy dostępności szkolnictwa wyższego oraz roli rynku w edukacji na poziomie wyższym w kontekście zmiany ustrojowej. Rozdział VI określa kształt nowoczesnego uniwersytetu. W załączniku Autor omawia polskie szkolnictwo wyższe w kontekście transformacji uniwersytetów w Europie.

Książkę przeczytałam z zainteresowaniem, choć jej rozmiar (447 stron) powoduje, że pewne treści są przypominane czytelnikowi wielokrotnie. Brakuje też czytelnego (może nawet bezpośredniego) osadzenia teoretycznego opracowania. Niemniej jednak jest to solidna monografia z bogatą polską i międzynarodową literaturą przedmiotu. Opracowanie wpisuje się w międzynarodowy dyskurs na temat kształtu nowoczesnego uniwersytetu w obliczu zmian instytucjonalnych i ewolucji polityki edukacyjnej<sup>3</sup> i powinno być brane pod uwagę w formułowaniu polityki edukacyjnej Polski.

*Izabela Grabowska-Lusińska*

---

<sup>3</sup> Zobacz także Calhoun C., Rhoten D., 2011. *The Public Mission of the Research University*, Nowy York: Columbia University Press.

**Kazimierz Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku***, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji, Poznań 2011. – rec. Agnieszka Dziedziczak-Foltyn.

Zaprezentowane w książce rozważania o uniwersytecie to, jak pisze autor przedmowy, *zróżnicowany, ale zarazem koherentny w zakresie swojej wartości poznawczo-merytorycznej*<sup>4</sup>, zbiór opracowań z lat 1957-2009 składających się na dorobek publikacyjny profesora Kazimierza Denka. Nie ujmując nic tej opinii, wypada jednak zauważyć, że rację ma sam autor pisząc o „rozwichrzeniu tematycznym” tego opracowania. Wielowątkowość i złożoność tematyki oraz liczne powtórzenia rzeczywiście mogą dawać czytelnikowi wrażenie pewnego rozproszenia, aczkolwiek całość podyktowana jest bardzo czytelną intencją autora – książka ma stać się inspiracją do wyprowadzenia polskiego szkolnictwa wyższego z zaściankowości i zwrócenia go w stronę nowoczesności uosabianej przez społeczeństwo wiedzy. Stąd ważnym zadaniem tej publikacji jest zwrócenie uwagi na niedostateczne zainteresowanie pomysłodawców dwóch strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce<sup>5</sup> kwestią kształcenia, która nadal należy do podstawowych funkcji uniwersytetu. Tę zauważoną przez autora lukę w dyskursie o edukacji akademickiej publikacja *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy...* ma uzupełnić.

Orientując się choć trochę w piśmiennictwie naukowym i publicystycznym na temat szkolnictwa wyższego w Polsce, czytelnik dostrzeże, że idea społeczeństwa wiedzy jest na gruncie nauk społecznych dość niedoceniana, przeceniana natomiast jest idea gospodarki opartej na wiedzy, wraz z towarzyszącym tej koncepcji postulatem stawiania na innowacyjność. Wiedza we współczesnym społeczeństwie, czy też wiedza współczesnych społeczeństw, wiązana jest zazwyczaj z pojęciem kapitału intelektualnego i celami ekonomicznymi. Szkolnictwo wyższe, zwłaszcza ze względu na jego rosnącą i dostrzeganą coraz bardziej rolę w rozwoju cywilizacyjnym, staje się przedmiotem analiz na gruncie różnych

<sup>4</sup> Radziewicz-Winnicki A., *Przedmowa*, s. 23.

<sup>5</sup> *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku*, Ernst & Young i IBnGR, Warszawa 2010 oraz *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020*, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP), Warszawa 2009.

dziedzin naukowych, niemniej w kwestii kształcenia (w znaczeniu dochodzenia do wiedzy) najwięcej do powiedzenia mają nauki pedagogiczne. Recenzowana publikacja ukazuje zatem uniwersytet z perspektywy procesu kształcenia uniwersyteckiego prezentując podejście dyscypliny jaką jest pedagogika szkoły wyższej/dydaktyka szkoły wyższej.

Książka składa się z 12 rozdziałów, jednak z uwagi na ograniczoną do kilku stron objętość recenzji, skomentowane zostaną w niej wybrane wątki – głównie te odbiegające od problematyki samej dydaktyki i jednocześnie wpisujące się w problematykę socjologiczną (nie tylko socjologii edukacji). Nie sposób jednoznacznie ocenić tej pozycji jako całości, gdyż stanowiąc zbiór opracowań z różnych lat, nie jest ona owocem jakiejś sprecyzowanej wcześniej spójnej wizji. Dlatego przyjęty w recenzji układ komentarzy zgodny z chronologią rozdziałów (ale z nie datą danego artykułu) ma na celu uporządkowanie wybranych wątków według zamysłu samego autora. Czytelnik sam niech rozstrzygnie, czy kolejność ta jest uzasadniona.

Ową antologię refleksji pedagogicznych otwiera rozdział I, zatytułowany *Uniwersytety w społeczeństwie wiedzy*. Nie wchodząc w szczegóły – rozdział ten ukazuje ewolucję uniwersytetów w stronę rynku i zagrożenie wynikające z „uprzątnienia” w sferze badań (w tym jedności badań i dydaktyki) oraz pożądany kształt uniwersytetów XXI wieku jako organizacji oferujących usługi edukacyjne, badawcze, eksperckie i konsultingowe (organizacji niewyzbywającej się jednakże atrybutów „świątyni wiedzy”).

Zrozumiałe jest założenie autora, aby pokazać edukację uniwersytecką na tle przemian cywilizacyjnych prowadzących do wykreowania społeczeństwa wiedzy (rozdział II, *Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*). Wskazanie w tekście (za Piotrem Sztompką) cech konstytutywnych tegoż typu społeczeństwa (z uwypukleniem masowości w edukacji) nie uzasadnia jednak w sposób wyczerpujący tego zabiegu. Wydaje się znacznym uproszczeniem sprowadzenie tychże rozważań do krótkiej wzmianki o społeczeństwie bazującym na kompetencjach. Uniwersytet w społeczeństwie wiedzy to wszak instytucja wyposażająca absolwenta w swego rodzaju „wartość dodaną”<sup>6</sup>. Ona to sprawia, że absolwent, dzięki rozwijaniu „osobowości poznawczej”<sup>7</sup>, będzie umiał sobie poradzić nie tylko z wyzwaniem rynku pracy, ale zmieniającą się rzeczywistością w każdym

<sup>6</sup> Pawłowski K., *Spoczeństwo wiedzy – szansa dla Polski*, Wyd. ZNAK, Kraków 2004, s. 176–182.

<sup>7</sup> Goćkowski J., Machowska K. M., *Wiedza i informacja w nowoczesnym społeczeństwie – przyczynek do dyskusji o społeczeństwie wiedzy*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2/22/2004, s. 97.

obszarze życia. Autor pisze o tym dalej w niektórych rozdziałach, m.in. przypominając, że wiedza służy całemu spektrum życia, nie tylko gospodarce. Rozważania o kryzysie uniwersytetu oddają krytyczny stosunek autora do „akademickiego kapitalizmu”, który jako rozwiązanie kompromisowe wymaga integracji edukacji uniwersyteckiej i gospodarki rynkowej. Widoczna jest w tekście przychylność dla opinii, że to raczej „toksyczny mix”, gdyż uniwersytety traktowane jako przedsiębiorstwa produkcyjno-usługowe (model amerykański), dostarczając jedynie wiedzę użyteczną (coraz częściej w sposób łatwy, lekki, powierzchowny i uproszczony), oddalają się od wzorca/idei uniwersytetu, który od początków swego istnienia służył prawdzie. Czy zatem możliwe jest pogodzenie przez uczelnie misji publicznej (misji uniwersalnej) z logiką rynkową (komercjalizacją)? Autor wierzy, że tak, ale za sprawą obrony tradycyjnych wartości.

We wstępie do rozdziału III, poświęconego wartościom w edukacji uniwersyteckiej, autor stawia pytanie o wartości i koncepcje wspólne dla wszystkich sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej i o zakres ich podzielenia. Jest to wszakże jedynie pretekst dla refleksji o wartościach w ogóle (mowa jest o wartościach uniwersalnych, takich jak: prawda doskonaląca intelekt, dobro rozwijające wolę i piękno kształtujące uczucia), o podporządkowaniu wartościom procesu kształcenia uniwersyteckiego (znaczenie pedagogiki humanistycznej) i konieczności „edukacji aksjologicznej” na poziomie uniwersyteckim, o systemie aksjologicznym studentów (studenci jako „istoty aksjologiczne”), i wreszcie o kryzysie wartości (a raczej „kryzysie ich przeżywania”). Na próżno doszukiwać się bezpośredniej odpowiedzi na postawione we wstępie pytanie. Wielka to szkoda, bo pytanie o wartości w Procesie Bolońskim jest jednocześnie pytaniem o uniwersalizm tychże w państwach współtworzących Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego. Czy Europę Wiedzy konsoliduje ów aksjologiczny rdzeń?

Wartością w kształceniu na poziomie uniwersyteckim, aczkolwiek bardziej pragmatyczną, jest jakość. Poświęcając jej osobny rozdział (IV) autor daje jednocześnie do zrozumienia, że jest ona swoistym *sin qua non* sprawności funkcjonowania uniwersytetu. Podkreśla przy tym jej ścisły związek z efektywnością, która jako kategoria aksjologiczna i metodologiczna stanowi syntetyczny miernik poziomu procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wskazanie czynników obniżających jakość pracy uniwersytetu prowadzi autora do konstatacji, że uniwersytety zmierzają od „ideału doskonałości” do „akceptowanej przez większość przeciętności”. Pozostaje zgodzić się z autorem, że uniwersytetom nienadążającym za wyzwaniem społeczeństwa wiedzy grozi przekształcenie w wielokierunkowe szkoły zawodowe. Stanowisko to znajduje swoje uzasadnienie także w rozwa-



zaniach autora na temat erozji etosu uniwersyteckiego i znaczenia opartego na podmiotowości dialogu społeczności akademickiej (rozdział V).

Czynnikiem wzrostu efektywności kształcenia i studiowania są procesy innowacyjne (wątek podjęty na łamach rozdziału VI). Jako wymóg stawiany uniwersytetowi przez współczesność, nie zaś tylko przez „biurokrację uczelnianą” czy modę, są one szansą na tworzenie uczelni „mądrych” i „rozwinętych cywilizacyjnie”. Zgodzić należy się z autorem, który wskazując na niski stopień innowacyjności w polskich szkołach wyższych, przyczyn tego stanu dopatruje się w samych uczelniach (schematyzm działania, zachowawczość, zasiedziałość „umysłowa”, zurzędniczenie). Słuszna jest uwaga, że w innowacyjności chodzi nie tyle o mnożenie zmian, co ukierunkowanie na ich efektywność, oryginalność, użyteczność i trwałość. Stąd potrzeba badań w zakresie procesów innowacyjnych w edukacji oraz zachęcanie (bardziej efektywne motywowanie) nauczycieli akademickich do innowacyjności w procesie edukacyjnym/dydaktycznym.

Konieczność zmian w odniesieniu do całości systemu szkolnictwa wyższego w Polsce jest dobitnie artykułowana w rozdziale poświęconym kondycji owego systemu (rozdział VII). Pisząc o systemowych przyczynach kryzysu szkolnictwa wyższego (które są wymienione w tekście), autor podkreśla niezbędność transformacji i nieuniknioną reform w sektorze szkół wyższych. Stanowisko to nie jest nowe – podziela je wielu badaczy szkolnictwa wyższego i obserwatorów życia akademickiego. Niewielu jednak wspomina przy tym otwarcie i dosadnie o „banalizacji życia akademickiego” czy „marginalizacji pasji intelektualnej”. Cenna jest także wzmianka o niedocenianiu w procesie edukacji uniwersyteckiej kształcenia humanistycznego jako kształcenia studentów „w trosce o społeczeństwo” (o ich przyszłe role rodzinne, społeczne i zawodowe). Szczególnej reorganizacji („uzdrowienia”) wymaga sektor szkolnictwa ekonomicznego, którego nadmierna rozbudowa i nachylenie zawodowe sprzyjają opiniom o obniżaniu powagi szkoły wyższej (rozdział VIII).

W tym ujęciu modernizacja uniwersytetu (rozdział IX) jawi się jako „zmierzanie od jakości do doskonałości” przy zachowaniu dbałości o jego elitotwórczą funkcję (powołaniem uniwersytetu jest bowiem „kształcenie światłej i moralnej inteligencji”). Niezwykle barwne, przywoływane w kilku miejscach książki, porównanie zaczerpnięte z książki Kazimierza Twardowskiego z 1933 r. *O dostojności uniwersytetu*, zdaje się jednak nie do końca współgrać ze współczesnymi, oficjalnie formułowanymi wobec uczelni wymaganiami usługowej (komercyjnej) współpracy z otoczeniem (instytucjami rządowymi, organizacjami pozarządowymi, biznesem i przemysłem). Otóż w tym przesłaniu sprzed osiemdziesięciu lat uniwersytet, niczym latarnia morska, która wskazując drogę okrętom „nie

zanurza swego światła w falach”, musi przestrzegać należytego dystansu między sobą a nurtem, którym mknie około jego murów: życie dnia codziennego, zgiełk ścierających się prądów społecznych, ekonomicznych, politycznych i wszelkich innych (s. 163). Dysonans, który może wywołać u czytelnika ów cytat, skłania jednak do refleksji nad tym, jak trudno pogodzić owe dwie misje uniwersytetu – humanizującą i użytkową.

Jaki zatem będzie uniwersytet przyszłości? Temu pytaniu autor poświęca cały rozdział (X) omawiając przy tym krytycznie obie propozycje strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce. Chodzi zatem o przyszłość zwłaszcza polskich uniwersytetów. Przywołany w tekście głos Polskiej Akademii Nauk w debacie na temat uniwersytetu przyszłości zdaje się wskazywać, że ze względu na misję cywilizacyjną musi to być uniwersytet „badawczy, autonomiczny, bogaty i zjednoczony”. Zważywszy zaś na jego misję wzorcotwórczą – powinien umożliwiać „fuzję wiedzy i wartości”.

Tymczasem „fetyszyzacja wolnego rynku w imię zasady nieskrępowanej konkurencji”, wzmocniona jeszcze presją bolońską i masowością kształcenia, hołdują modelowi „uniwersytetu przemysłowego”. Mamy więc do czynienia z pomijaniem „kulturotwórczej misji uniwersytetów, skazując je na uzależnienie od gustów rynkowych i konsumenckich”. Autor wyraźnie opowiada się (rozdział XI *Uniwersytecka edukacja i jej ekonomika*), także w imieniu środowiska pedagogicznego, przeciwko neoliberalizmowi i edukacyjnemu programowi ekonomii, które nastawione są jedynie na utylitarne korzyści. Można zgodzić się z jego dość ogólnym i jednostronnym stanowiskiem, że uniwersytet przedsiębiorczy promuje kult pieniądza, kosztem takich wartości, jak: „dobro, prawda, piękno, solidarność, rzetelność pracy”. To jednak tylko jedna strona medalu. Idea uniwersytetu przedsiębiorczego oprócz wad ma także zalety, o których pisze Dominik Antonowicz w książce „Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki”<sup>8</sup> (publikacji pominiętej przez autora). Z uwagi na nieuniknioną zmianę w szkolnictwie wyższym pozostaje pogodzić skłócone ze sobą „wartości akademickie” z „wartościami menedżerskimi”<sup>9</sup>. Jako zadanie pedagogiki szkoły wyższej jawi się zatem poszukiwanie rozwiązań, jak owe uniwersalne wartości (o których autor pisze w rozdziale III) wpleść w ideę uniwersytetu przedsiębiorczego. Po to, aby

<sup>8</sup> Antonowicz D., *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2005 (rozdział VII: *Od biurokracji do przedsiębiorstwa – poszukiwanie nowego modelu uniwersytetu*).

<sup>9</sup> Kwiek M., *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2010, s. 216.

zagwarantować absolwentom zarówno „fachową jakość”, jak i „wartościową treść ich pracy”.

Niewątpliwie uniwersytet na progu trzeciego tysiąclecia przechodzi kryzys tożsamości (rozdział XII). Trudno by tak nie było w społeczeństwach, których cechą immanentną obecnie jest kryzys wartości. Powołując się na deklarację UNESCO na temat szkolnictwa wyższego z 1998 roku, autor bardzo wyraźnie wskazuje potrzebę odejścia uniwersytetów od celów czysto ekonomicznych na rzecz wymiaru duchowego i moralnego. Znakomitym sposobem „przywracania logosu i etosu kształcenia uniwersyteckiego” powinno być dowartościowanie kształcenia humanistycznego.

Obraz uniwersytetu, jaki wyłania się z książki *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy...*, to obraz dość pesymistyczny i skłaniający do dalszych pytań. Wyraźnie krytyczne jest w tekstach Profesora Kazimierza Denka ujęcie przemian prowadzących do tworzenia społeczeństwa wiedzy. Akcent padający na urynkowanie i upraktycznienie uniwersytetów nie tylko dostarcza argumentów na rzecz opinii o kryzysie tej instytucji, ale świadczy też o zaniedbaniu przez uniwersytet swojej funkcji wychowawczej i elitotwórczej, co może mieć dotkliwe reperkusje społeczne. Nie powinien razić moralizatorski ton wielu uwag ani górnolotne momentami sformułowania autora, gdyż ze względu na jego rangę jako znawcę problematyki edukacji wyższej, wzmacniają one przesłanie książki.

Pomijając szczegóły związane bezpośrednio z dydaktyką, czytelnik znajdzie w tej książce wzmianki o najważniejszych opisywanych w literaturze przedmiotu tendencjach zmian w szkolnictwie wyższym. Socjologom publikacja ta może zatem posłużyć jako swoista kanwa dla rozważań będących kontynuacją myśli Jana Szczepańskiego, który część swojej uwagi skierował właśnie ku problematyce szkolnictwa wyższego i edukacji wyższej.

*Agnieszka Dziedziczak-Foltyn*

## KRONIKA

### Konferencja Instytutów Socjologii

Konferencja Instytutów Socjologii Uniwersytetów (KIS) jest nieformalnym, dobrowolnym przedsięwzięciem socjologów obejmującym instytuty uniwersyteckie oraz uczelnie niepubliczne prowadzące studia magisterskie.

KIS powołano w 1995 r. z inicjatywy K. Frieskego i J. Kulpińskiej, ówczesnych dyrektorów Instytutu Socjologii UW i UŁ. Ustalili sposób działania, polegający na spotkaniach dyrektorów (przeważnie vice-dyrektorów ds. dydaktycznych) raz w semestrze, kolejno w uczelniach gospodarzach. Przewodnicząca KIS – Jolanta Kulpińska (od początku istnienia) inicjuje spotkania i określa ich tematykę.

W ciągu 16 lat funkcjonowania zmieniał się personalny skład spotkań, zmianie podlegały również problemy naszego kierunku. Stały jest temat programu i jakości kształcenia socjologicznego.

Przedmiotem dyskusji były opracowane przez ekspertów powołanych przez Ministerstwo tzw. minima programowe (standardy). Początkowo były to minima pięcioletnich studiów, ostatnio zaś studiów licencjackich i magisterskich. Omawialiśmy trzy kolejne programy. Niewątpliwie utrwalone zostały przedmioty (treści) kanoniczne, wskazujące tożsamość dyscypliny, jak teorie, metody badań, opis współczesnego społeczeństwa. Ostatnie, obowiązujące dotąd minimum przygotowane zostało z uwzględnieniem tzw. efektów albo celów kształcenia. (Zespół ministerialny pracował pod kierunkiem K. Frieskego). Na kilku spotkaniach KIS dyskutowano dobór przedmiotów w minimum, podział przedmiotów między I a II stopień a także repertuar socjologii szczegółowych uwzględnianych w minimum oraz w praktyce dydaktycznej. Przedmioty kanoniczne, jak też całe minimum obejmują część obowiązujących zajęć. Treści ponad minimum decydują o specyfice kierunku w różnych uczelniach. Według nowych przepisów uczelnie uniwersyteckie (o pełnych uprawnieniach akademickich) mogą same ustalać standardy edukacyjne. Zdaniem KIS ze względu na jakość kształcenia i porównywalność programów na różnych uczelniach wskazane jest opracowanie wzorcowego minimum.

Kolejnym stałym problemem był i jest proces boloński i jego wdrażanie. W szczególności chodzi o relację I i II stopnia oraz o przygotowanie do studiów magisterskich studentów innych kierunków niż socjologia. Inna kwestia

to punkty ESTC przyznawane zajęciom. Rozdrobienie programu powoduje niską punktację poszczególnych zajęć, co nie sprzyja porównywalności studiów (zwłaszcza w wymianie międzynarodowej).

Uwagę poświęcono także studiom podyplomowym, traktowanym jako forma edukacji ustawicznej, a zarazem jako wyraz specjalizacji danego instytutu.

KIS dyskutowała m.in. o studiach niestacjonarnych, przede wszystkim w kontekście realizacji minimum, postulując przedłużenie czasu studiów w tym trybie. Wymieniano doświadczenia dotyczące rozpraw dyplomowych (licencjackich). Alternatywą zasługującą na uwagę jest opracowanie projektów badawczych.

Stałym przedmiotem dyskusji jest charakter studiów socjologicznych – ogólnokształcący bądź zawodowy. Chodzi tu zarówno o wyłonienie zawodowych specjalizacji jak też o siatkę przedmiotów specjalizacyjnych. Najczęstsze nachylenia (ścieżki) to komunikowanie społeczne, praca socjalna, zasoby ludzkie, animacja kulturalna, praca samorządowa.

Instytuty poszukują specjalizacji zawodowej dla swych absolwentów ze względu na lokalny rynek pracy, z tego samego względu skłaniają się do kształcenia o ogólnym (teoretycznym) charakterze. Socjolog może (jak pokazuje praktyka) pracować w wielu zawodach wymagających wiedzy o życiu społecznym. KIS uczestniczyła w debacie poświęconej tej kwestii w ramach Komitetu Socjologii PAN oraz Polskiego Towarzystwa Socjologicznego.

Inna sprawą jest dydaktyka socjologii na innych kierunkach praktykowaną jako tzw. przedmiot humanizujący, albo jako socjologia szczegółowa związana z danym kierunkiem (m.in. socjologia organizacji i zarządzania socjologia prawa, socjologia wsi i miasta, itd.).

W ostatnim roku spotkania KIS dotyczyły opracowania dla socjologii Krajowych Ram Kwalifikacyjnych, a zwłaszcza wdrożenia KRK do planu studiów i opracowania sylabusów. Na uwagę zasługuje powiązanie socjologicznych KRK z obszarem nauk społecznych oraz humanistycznych, zgodnie z propozycją zespołu pod kierunkiem M. Flis. Nowym i aktualnym problemem jest procedura parametryzacji nie związana bezpośrednio z dydaktyką, jednakże istotna dla funkcjonowania instytutu w uczelni i w środowisku socjologów.

Jak widać z powyższego, skrótowego przeglądu dyskusji na spotkaniach KIS, dotyczą one kluczowych spraw. Wymiana doświadczeń, a także kształtowanie opinii na temat treści i form dydaktyki socjologicznej, jest potrzebna, służy jakości nauczania oraz konstruowaniu tożsamości i umacnianiu etosu środowiskowego.

### **ARTYKUŁY**

- Krystyna Szafraniec – Jak i po co kształcimy socjologów? • Mieczysław W. Socha – Proces Boloński: perspektywa jakości kształcenia • Anna Jawor, Jerzy Szczupaczyński – Efekty kształcenia jako centralna idea Krajowych Ram Kwalifikacji • Jacek Nowak – Kształcenie socjologów w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji • Mariola Flis – O filozofii Krajowych Ram Kwalifikacji • Anna Buchner-Jeziorska – Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego: rewolucja czy face-lifting programów studiów?! • Piotr Wiench – E-learning w socjologii.

### **RECENZJE**

- „Proces Boloński – ideologia i praktyka edukacyjna”, pod redakcją Anny Buchner-Jeziorskiej, Agnieszki Dziedziczak-Foltyn – rec. Teresa Bauman • „Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie” Marek Kwiek – rec. Izabela Grabowska-Lusińska • „Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku” Kazimierz Denek – rec. Agnieszka Dziedziczak-Foltyn.

### **KRONIKA**

- Konferencja Instytutów Socjologii