

WPŁYW PROCESU BOLOŃSKIEGO NA SPOSÓB KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

Marek Wilczyński

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ABSTRACT

THE INFLUENCE OF THE BOLOGNA PROCESS ON TEACHERS TRAINING

Since 1999 when the Bologna Declaration was signed, European institutions started to modernize and reform higher education. In Poland the year 2013 not only introduced the most basic assumptions of the reform of the university, but also allowed to finish work on the Polish Framework for Higher Education Qualifications. The Bologna Process attaches great importance to the question of employment, i.e. to the ability of graduates to find and maintain work in the changing labor market. Employers are looking for people with competences, knowledge of at least two foreign languages at the level of free communication and with certain skills which facilitate team work in multicultural and multiethnic teams. Institutions educating future teachers should take over the role of integrators learning through whole life (lifelong learning process – LLP). First of all, graduates of these courses should be better equipped with the most universal competence. The range of possibilities is virtually unlimited, especially that one can connect LLP activities with the process of Recognition of Prior Learning (RPL), which is supposed to help in the recognition of competences acquired outside the formal education process.

Key words: the Bologna Process, teachers training, lifelong learning

Słowa kluczowe: Proces Boloński, kształcenie nauczycieli, kształcenie ustawiczne

W 2014 roku, w dniu 19 maja, minęło dokładnie 15 lat od podpisania przez przedstawicieli 29 europejskich państw Deklaracji Bolońskiej, a więc rozpoczęcia działań w kierunku modernizacji i reformy szkolnictwa wyższego w Europie, które nazwane zostały Procesem Bolońskim. Bardzo szybko stał się on przedmiotem ożywionej dyskusji, często krytyki i niezadowolenia części środowiska akademickiego, czasem powodem niezasadnej nadmiernej „radosnej twórczości” biurokratycznej, uprawianej przez władze kierujące szkolnictwem akademickim na wszystkich szczeblach. W części krajów europejskich i pozaeuropejskich był dobrze wykorzystaną szansą na rzeczywistą modernizację kształcenia na poziomie akademickim, nie pozostał jednak zjawiskiem obojętnym dla nikogo, kto zawodowo związany jest ze szkolnic-

twem wyższym. Mimo sporych napiętości, rozbudzanych przez zmiany związane z Procesem Bolońskim, mimo niekończących się dyskusji i kontestacji, powszechnie obserwowaną prawidłowość stanowi to, że wśród szczególnie gorliwych antagonistów znajomość wprowadzanych reform jest niekiedy żadna, a cała wiedza o złu, które ich zdaniem niesie z sobą Proces Boloński, bierze się z artykułów prasowych, a także własnych, często bolesnych doświadczeń z uczelnianą biurokracją. Aby więc ułatwić podjęcie konstruktywnej dyskusji, warto przytoczyć fragment Deklaracji Bolońskiej wskazujący podstawowe cele, które wyznaczono w 1999 roku:

Potwierdzając nasze poparcie dla ogólnych zasad określonych w Deklaracji Sorbońskiej, postanawiamy koordynować naszą politykę, aby osiągnąć w krótkim okresie, a w każdym razie w ciągu pierwszej dekady trzeciego tysiąclecia, poniższe cele, które uważamy za niezwykle istotne dla utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz promowania europejskiego systemu szkolnictwa wyższego na całym świecie:

- Przyjęcie systemu czytelnych i porównywalnych tytułów zawodowych/stopni, również poprzez wdrożenie Suplementu do Dyplomu, w celu promowania zatrudnialności obywateli europejskich i międzynarodowej konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego.
- Przyjęcie systemu opartego zasadniczo na dwóch głównych cyklach kształcenia: studiach I stopnia (licencjackich/inżynierskich) i studiach II stopnia (magisterskich). Dostęp do studiów II stopnia będzie wymagać pomyślnego ukończenia studiów I stopnia, trwających co najmniej trzy lata. Tytuł zawodowy/stopień przyznany po studiach I stopnia będzie również uznawany na europejskim rynku pracy jako odpowiedni poziom kwalifikacji. Studia II stopnia powinny prowadzić do tytułu zawodowego magistra i/lub stopnia naukowego doktora – jak w wielu krajach europejskich.
- Ustanowienie systemu punktów zaliczeniowych, takiego jak ECTS – jako odpowiedniego środka promowania jak największej mobilności studentów. Punkty będzie można również uzyskiwać poza szkolnictwem wyższym, pod warunkiem że będą one uznawane przez przyjmujące studentów uczelnie.
- Promowanie mobilności poprzez likwidowanie przeszkód utrudniających faktyczną swobodę przemieszczania się, ze szczególnym uwzględnieniem następujących aspektów: – w przypadku studentów: dostęp do możliwości kształcenia i szkolenia oraz związanej z tym opieki, pomocy i świadczeń dla studentów; – w przypadku nauczycieli, naukowców i pracowników administracyjnych: uznawanie i „waloryzowanie” okresów prowadzenia badań, nauczania i szkolenia w innym kraju europejskim, bez naruszania ich uprawnień ustawowych.
- Promowanie współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości, w celu opracowania porównywalnych kryteriów i metodologii.
- Promowanie niezbędnego wymiaru europejskiego w szkolnictwie wyższym, szczególnie w pracach nad tworzeniem programów nauczania, współpracy międzyuczelnianej, programach wymiany, zintegrowanych programach studiów oraz szkoleniach i badaniach.

Niniejszym zobowiązujemy się do osiągnięcia powyższych celów – w ramach naszych kompetencji instytucjonalnych i przy pełnym poszanowaniu różnorodności kultur, języków, krajowych systemów szkolnictwa oraz autonomii uczelni – z myślą o wzmocnieniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W związku z tym będziemy prowadzić współpracę międzyrządową, jak również współpracować z europejskimi organizacjami pozarządowymi, które zajmują się szkolnictwem wyższym. Ponownie wyrażamy nadzieję, że uczelnie szybko i pozytywnie odpowiedzą na naszą inicjatywę i aktywnie przyczynią się do powodzenia naszych wysiłków¹.

¹ Deklaracja Bolońska 19.05.1999 r. http://ekspercibolonscy.org.pl/sites/ekspercibolonscy.org.pl/files/1999_PL_Bologna_Declaration.pdf [dostęp: 20.11.2013].

Od razu na wstępie, w celu uniknięcia bezproduktywnych sporów, wypada w części zgodzić się z tymi adwersarzami Procesu Bolońskiego, którzy piętnują związany z jego wprowadzaniem w naszym kraju „wykwit biurokracji” na wyższych uczelniach². Zgadzam się z tymi głosami w pełni. Zarówno na poziomie legislacyjnym, jak i na poziomie władz uczelnianych uczyniono wszystko, by produkowana – w ramach udowadniania, że osiągnięto zakładane efekty kształcenia – góra nikomu niepotrzebnych papierów po prostu zasypywała pracowników uczelni. Mimo wprowadzenia Polskiej Ramy Kwalifikacji i częściowej zmiany składu Polskiej Komisji Akredytacyjnej niewiele się zmieniło w formach pracy Komisji i udzielaniu akredytacji. Nadal, mimo zniesienia standardów kierunkowych, najlepiej i najłatwiej jest sprawdzić minimum kadrowe, liczbę godzin zajęć oraz dokumentację. Lepiej nie stawiać pytania, ilu rewidentów wie dokładnie, czym są rezultaty kształcenia i jak należy dokonywać ich ewaluacji na poziomie modułu i kierunku, lepiej też nie stawiać pytania, ilu pochodzących z wyboru i zmieniających się kadencyjnie dyrektorów, dziekanów oraz rektorów taką wiedzę i umiejętności posiada. Łatwiej więc, zamiast przemyśleć sposoby kontroli i ewaluacji wyników kształcenia, stworzyć rozbudowany system sprawozdawczości, drobiazgowo sylabusy, karty kursu, matryce ewaluacji itp., by potem podjąć „obronę zza papierowego muru”³, która może być przez jakiś czas skuteczna, ale nigdy żadnych użytecznych pozytywnych rezultatów nie przynosi i pozostawia odczucie wykonywania kompletnie zbędnej pracy. To dzieje się na poziomie uczelni, natomiast na poziomie legislacyjnym wprowadzanie zaleceń związanych z Procesem Bolońskim utrudnił brak koordynacji między zatwierdzeniem i wprowadzeniem w życie nowelizacji ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym*⁴ (18.03.2011 – obowiązywanie od 01.10.2011) a wydaniem rozporządzeń do ustawy, które były niezbędne dla tworzenia programów kształcenia:

- rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 września 2011 roku w sprawie warunków oceny programowej i oceny instytucjonalnej,
- rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 roku w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia,
- rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 roku w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego,
- rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 roku w sprawie wzorcowych efektów kształcenia,

² Często spotyka się twierdzenie: „musimy tak robić, bo takie są nakazy Procesu Bolońskiego. Jednak ani konferencje ministrów, ani Bologna Follow Up Group nie ferują żadnych nakazów, a jedynie ogólne zalecenia, które można rozwijać.

³ Pozwalam sobie na trawestację samego ojca historiografii, Herodota, który w księdze VIII (Urania) opowiada o nieszczęsnych Ateńczykach, którzy uwierzyli, że Pytia, mówiąc, iż drewniany mur nie będzie zdobyty, wskazywała na konieczność obrony Akropolu; wzniesione przez nielicznych obrońców prowizoryczne drewniane umocnienia nie powstrzymały jednak żołnierzy Kserksesa, natomiast wkrótce Persowie pokonani zostali przez sprzymierzoną flotę helleńską pod Salaminą, flotę, która była właściwym drewnianym murem z przepowiedni – Herodotus, *Historiae* VIII, 51.

⁴ Ostatnia nowelizacja ustawy wprowadzona 1.10.2014 roku nie zmienia podstawowych zasad kształcenia nauczycieli.

- rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowujących do zawodu nauczyciela⁵.

Dodatkowo jeszcze ponad półtora roku czekano na komentarz prawny wyjaśniający liczne wątpliwości, które utrudniały wprowadzenie ustawy w życie⁶, a po jego wydaniu nadal niektóre zagadnienia nie zostały wyjaśnione, i to zagadnienia podstawowe – na przykład czym są studia stacjonarne i niestacjonarne, czego nie można wywnioskować z przytoczonych w art. 2 ust. 1 p. 12 i 13 definicji⁷, jako że nigdzie, ani w Ustawie, ani w rozporządzeniach nie określono, jak należy wymierzyć 50% programu kształcenia, zatem punkt 12 niczego nie objaśnia, a punkt 13 jest klasycznym przypadkiem *definitio ignotum per ignotum*.

Mimo wspomnianych trudności, do roku 2013 udało się nie tylko wprowadzić w znakomitej większości uczelni podstawowe założenia reformy, lecz także dokończyć prace nad Polską Ramą Kwalifikacji, która została w Europie przyjęta bardzo dobrze. Powoli także na polskich uczelniach pracownicy nauki skłonni są widzieć w realizacji Procesu Bolońskiego coś więcej niż tylko obowiązek pisania sylabusów. Świadczą o tym wyniki badań prowadzonych na zlecenie KRASP w ostatnim kwartale 2012 roku w ramach projektu *Benchmarking procesów w zakresie wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji*, w którym wykorzystano wyniki ankiet rozesłanych do 46 uczelni polskich, w tym do uczelni przodujących w rankingu „Perspektyw” (11 uniwersytetów, 10 uczelni technicznych, 16 uczelni akademickich innych typów i 9 państwowych wyższych szkół zawodowych). W całej grupie respondentów tylko jedna szkoła była szkołą prywatną. Ogólne nastawienie do wdrażania KRK, a w zasadzie chyba też i do kompleksu zmian reformy, jest zróżnicowane w zależności od tego, czy oceniają te zjawiska władze uczelni, czy jej pracownicy (tabela 1).

⁵ Najistotniejsze z punktu widzenia kształcenia nauczycieli, zostało wprowadzone niemal sześć miesięcy po wejściu ustawy w życie, nie można więc było przygotować programów studiów nauczycielskich w terminie.

⁶ *Prawo o szkolnictwie wyższym. Komentarz*, red. W. Santera, M. Wierzbowski, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2013.

⁷ Podano tam definicje: *studia stacjonarne – forma studiów wyższych, w której co najmniej połowa programu kształcenia jest realizowana w postaci zajęć dydaktycznych wymagających bezpośredniego udziału nauczycieli akademickich; studia niestacjonarne – forma studiów wyższych, inna niż stacjonarne, wskazana przez senat uczelni* (ibidem, s. 21). W komentarzu autorstwa Ewy Sieczek próżno szukać wyjaśnienia kwestii podstawowej dla zrozumienia tych dwóch punktów, a mianowicie, co to znaczy „połowa programu kształcenia”. Z art. 164a Ustawy wynika, że jedynym miernikiem dla programu kształcenia są punkty ECTS. Nie stosuje się dawnych standardów, więc jedynym miernikiem godzinowym dla programu kształcenia jest przelicznik z ECTS, a jeżeli zastosuje się nawet najniższy, to studia I stopnia mające 180 ECTS muszą zawierać co najmniej 4500 godzin pracy studenta ogółem, zatem zgodnie z art. 2 ust. 1., p. 12 na studiach tego typu godzin „kontaktowych” powinno być co najmniej 2250, co jest sprzeczne z realiami na uczelniach i z zasadami stosowania ECTS (patrz *ECTS. Przewodnik dla użytkowników*, Warszawa 2009, w którym nigdzie nie podaje się, że praca studenta w czasie zajęć i praca własna studenta mają stanowić równo po 50% w przypadku studiów stacjonarnych). Na zapytania ze strony uczelni właściwe urzędy MNiSW odpowiadały, cytując dosłownie wywołujący wątpliwości punkt w Ustawie.

Tabela 1. Ogólne nastawienie uczelni do procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji (w %)

	Kierownictwo uczelni	Nauczyciele akademicki
Pozytywne	41,3	6,5
Raczej pozytywne	52,2	28,3
Raczej negatywne	2,2	45,6
Negatywne	0,0	0,0
Trudno określić	4,3	19,6

Źródło: A. Kraśniewski, M. Próchnicka, *Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2013, s. 29, tab. 4.1.a.

Jak widać, bardziej pozytywnie nastawione są do wprowadzanych zmian osoby wchodzące w skład kadr kierowniczych uczelni, natomiast wśród nauczycieli akademickich dominują postawy umiarkowanie niechętne i niezdecydowane. Możliwe, że powodem tych różnic jest stopień zapoznania się z istotą wdrażanych reform – pod tym względem członkowie kadry kierowniczej uczelni mają znacznie większą możliwość dostępu do aktualnych informacji, jak też szybciej dostrzegają korzyści z tego wynikające, dostrzegalne między innymi w nowych możliwościach rekrutacji, kreacji nowych kierunków, a co za tym idzie – zwiększania atrakcyjności oferty edukacyjnej.

Uczelnie, wydziały i instytuty kształcące nauczycieli nie odbiegają od opisanej powyżej normy w zakresie percepcji, wdrażania i akceptacji zmian związanych z Procesem Bolońskim, jednak ocenę zmian i zaangażowania pracowników uczelni w ich wdrażanie utrudnia nieprzemyślana polityka propagandowa niektórych przedstawicieli władz ministerialnych. Trudno oczekiwać entuzjazmu od uczelni kształcących nauczycieli, jeżeli media z jawnym zezwoleniem władz ministerialnych (wystarczy wspomnieć telewizyjną reklamę, w której była minister, prof. dr hab. Barbara Kudrycka zachęcała studentów do podejmowania studiów wyłącznie na kierunkach ścisłych i technicznych) deprecjonują wartość tych studiów i poddają potencjalnych kandydatów zmasowanemu „praniu mózgów”, wmawiając im, że wybierający kierunek studiów związany z zawodem nauczyciela są z góry skazani na bezrobocie i nędzę⁸. Do tego dochodzi jeszcze mniej lub bardziej sterowana medialna nagonka na nauczycieli – jako nierobów, leni korzystających z niebываłych przywilejów, takich jak długie okresy urlopowe, będących niereformowalnymi, skostniałymi belframi oderwanymi od rzeczywistości i niezdolnymi do wpojenia swoim uczniom kompetencji niezbędnych do życia w realiach nowoczesnego świata i rynku pracy. Buduje się w ten sposób niebezpieczny dla prestiżu zawodowego nauczycieli i krzywdzący

⁸ Niestety, działania takie występują na marginesie jak najbardziej słusznych dążeń do innowacyjnych zmian w sposobie projektowania i realizowania nowych programów studiów, kształcących nauczycieli lepiej przygotowanych do sprostania wymogom nowoczesnego rynku pracy. Jak jednak zachęcać do przebudowy programów na uczelniach, skoro z centrali wysyłane są dziesiątki sygnałów dających do zrozumienia, że wysiłki to daremne, bo nauczyciele są niepotrzebni.

stereotyp. Jednak, jak wiadomo każdemu, kto zajmuje się problematyką stereotypów, nie opierają się one nigdy na totalnym kłamstwie, lecz są wynikiem jednostkowych rzeczywistych obserwacji, których niezasadne uogólnienie prowadzi do ferowania niesprawiedliwych i nieprawdziwych opinii. Jeżeli zważymy, że od zakończenia II wojny światowej do dziś wynagrodzenia nauczycieli kształtują się na żalnym poziomie, to nie dziwi dobór negatywny do zawodu. Zdumiewać może raczej, że mimo to szkoła polska ma się naprawdę nieźle (patrz ostatnie wyniki PISA) – to nie tyle cud, ile zasługa naprawdę dobrych, oddanych nauczycieli, którzy pracę swoją traktują jako misję i posłannictwo, choć lepiej by było, gdyby traktowali ją jako solidnie wykonywany, dobrze płatny zawód⁹.

Czy rzeczywiście ograniczanie kształcenia nauczycieli zgodne jest z zaleceniami Procesu Bolońskiego i stanowi integralną część wprowadzania Polskiej Ramy Kwalifikacji? Oczywiście, nie jest! Udowodnić to można, śledząc europejskie tendencje rozwoju głównych kierunków studiów.

Tabela 2. Struktura wykształcenia absolwentów szkół wyższych w Polsce i w Unii Europejskiej w 2009 roku (w %)

	1	2	3	4	5	6	7	8
UE	4,2	15,4	1,7	12,9	9,2	35,6	11,6	9,5
Polska	5,7	9,0	1,7	8,8	6,8	43,6	8,2	16,1

Legenda: 1 – usługi, 2 – zdrowie, opieka społeczna, 3 – rolnictwo, weterynaria, 4 – inżynieria, procesy produkcyjne, 5 – nauki ścisłe ogółem, 6 – nauki społeczne, ekonomia, prawo, 7 – kształcenie nauczycieli, pedagogika, 8 – nauki humanistyczne, nauki o językach, języki obce, sztuka.

Źródło: *Raport o stanie edukacji 2012*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 64, wykres 1.36.

Nawet pobieżna analiza tabeli 2 pozwala stwierdzić, że Polska w zakresie oferowanych kierunków kształcenia nauczycieli odbiega od średniej europejskiej in minus. Nie sposób zrozumieć, dlaczego kraj będący na etapie odrabiania dystansu cywilizacyjnego w stosunku do wysoko rozwiniętych krajów europejskich i kształtujący mniej nauczycieli niż europejska średnia powinien zmniejszać jeszcze liczbę kształconych nauczycieli¹⁰. Widoczna jest jedynie rażąca dysproporcja w dziedzinie

⁹ Jest to chwalebne i zgodne z polską tradycją datującą się jeszcze od czasów Komisji Edukacji Narodowej. Jeżeli jednak pozostaniemy przez chwilę przy wydarzeniach XVIII wieku, to przyjdzie nam chyba bardziej pochwalić fryderycjańskie reformy oświaty, które postawiły na jej powszechność, a nauczyciela uczyniły dobrze wynagradzanym urzędnikiem królewskim (dziś państwowym). Każdemu, kto wątpi w to, że inwestycje w oświatę się państwu oplacają, polecić można porównanie stanu rozwoju naszego kraju i naszego zachodniego sąsiada lub bliższe zapoznanie się z krokami podjętymi ostatnio przez Irlandię oraz Islandię w celu wyjścia z niebezpiecznego kryzysu pierwszej dekady XXI wieku.

¹⁰ Uzasadnianie tego typu polityki występującym obecnie niższym demograficznym nie idzie w parze z troską o wysoki poziom kształcenia. Niż demograficzny daje obecnie Polsce szansę na podniesienie jakości kształcenia na wszystkich poziomach edukacyjnych bez ponoszenia dodatkowych kosztów.

nauk społecznych (Polska kształci o 9% więcej przedstawicieli tego obszaru wiedzy), o czym w mediach się nie wspomina, mówiąc jedynie (znowu kłamliwie) o przerażającej „nadprodukcji” nauczycieli i humanistów.

Kształcenie nauczycieli w wielu dziedzinach wiedzy niekoniecznie musi być powiązane z katastrofalnym bezrobociem. Prawdą jest, że Proces Boloński ogromną wagę przywiązuje do *employability*, czyli zdolności absolwentów do zdobycia i utrzymania zatrudnienia na zmiennym rynku pracy. Obecnie dominująca tendencja do kierowania kandydatów wyłącznie na studia techniczne i ściśle jest związana z krótkowzrocznym, błędnym rozumieniem zasady *employability*. Aspirując do przynależności do grupy rozwiniętych państw europejskich, których gospodarki znajdują się na etapie postindustrialnym, prowadzimy politykę edukacyjną typową dla społeczeństwa w fazie industrialnej, oczekując, że studia wyższe zagwarantują absolwentowi stały zawód i stabilne miejsce pracy. Takie studia nie istnieją, ponieważ zmienność rynku pracy jest obecnie tak duża, że nie sposób przewidzieć zapotrzebowania na konkretne zawody w perspektywie 5–10 lat. W wielu przypadkach dzisiejsi studenci, obojętnie jakiego kierunku studiów, będą wykonywali zawody teraz jeszcze nieznanne i stosowali technologie dziś jeszcze niestosowane, czy więc istnieją studia, które gwarantują przygotowanie do długiego wykonywania tego samego zawodu? W początku XXI wieku uczelnie kształcące mechaników samochodowych odnosiły wielkie sukcesy w zakresie zatrudnialności absolwentów. Można powiedzieć, że pracodawcy ustawiali się w kolejkach przed ich drzwiami. Czar prysł po roku 2008, gdy światowy kryzys zweryfikował popyt na nowe samochody i nie zanosi się, by taki boom jak przed 2008 miał się w najbliższym czasie powtórzyć¹¹. Niemal stuprocentową zatrudnialność gwarantować mogą jedynie uczelnie wojskowe, policyjne i seminaria duchowne. W przypadku innych kierunków pewności nigdy nie ma, więc można się obawiać, że tendencja do promowania tylko pewnych kierunków występująca u nas w ostatnich kilku latach (Niemcy też przeżyli tę chorobę, ale od paru lat odstąpiono od „ręcznego sterowania” wyborami kandydatów na studia) przyniesie absolwentom tych kierunków sporo rozczarowań.

Jak powinno się w tej sytuacji rozwijać kształcenie nauczycieli, by wykorzystać szanse oferowane przez reformę polskiej oświaty? Po pierwsze, należy przejawiać więcej optymizmu. Reprezentujący kierunki humanistyczne oraz kształcące nauczy-

Zmniejszenie liczebności klas szkolnych jest z całą pewnością działaniem projąkościowym, dającym nauczycielom możliwość indywidualnego traktowania kształconego ucznia (tendencja zalecana we wszystkich krajach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego). Zamiast tego, w ramach oszczędzania na oświacie – co jest w warunkach społeczeństwa postindustrialnego poważnym błędem – liczebność klas pozostaje nadal ta sama i tak duża, że o indywidualnym rozwijaniu umiejętności ucznia mowy być nie może. Nauczyciele są zwalniani, a szkoły zamykane. Przykro to stwierdzić, ale podobnej polityki oświatowej nie można uznać za sprzyjającą rozwojowi i modernizacji państwa, o czym nieustannie mówią ci sami politycy, którzy cynicznie oszczędzają na podstawowej inwestycji każdego społeczeństwa – budowaniu światłego społeczeństwa obywatelskiego opartego na wiedzy.

¹¹ Innym przykładem może być biochemia i biotechnologia. Nieliczne instytuty kształcące w początku wieku w tym kierunku gwarantowały absolwentom dobre perspektywy zawodowe, a ministerstwo zaliczyło kierunek do kierunków dotowanych. Po kilku latach radoznego tworzenia popularnego kierunku na niemal każdej uczelni mamy sporo bezrobotnych biotechnologów.

cieli nie mogą zachowywać się niczym chrześcijanie za panowania Dioklecjana i kontestować biernie nieprzyjaznej im aktualnej polityki. Potrzeba zdecydowanych działań przedstawiających szerszemu ogółowi tych absolwentów, którzy odnieśli sukces na rynku pracy (co nie musi oznaczać, że koniecznie pracują w wyuczonym zawodzie). Należy wskazywać na spodziewaną lukę pokoleniową w populacji czynnych nauczycieli, która może spowodować, że za kilka lat osoby z uprawnieniami do nauczania w szkołach mogą stać się poszukiwanymi pracownikami. Przede wszystkim jednak trzeba w dużo większym stopniu wykorzystać wszelkie środki, by absolwenta studiów nauczycielskich „uzbroić” jak najlepiej do działań na rynku pracy. Współczesną bronią są możliwie jak najbardziej uniwersalne kompetencje, którymi dysponuje absolwent. Zwracała na to uwagę Komisja Europejska, zaznaczając wyraźnie w komunikacie z 2012 roku, że:

Kształcenie i szkolenie mogą przyczynić się do wzrostu i tworzenia nowych miejsc pracy tylko wówczas, gdy uczenie się koncentruje się na wiedzy, umiejętnościach i kompetencjach, które mają nabyć uczniowie (efekty uczenia się) w procesie uczenia się, a nie na zakończeniu konkretnego etapu lub czasie spędzonym w szkole¹².

Nie innego zdania jest OECD, stwierdzając, że „umiejętności stały się globalną walutą gospodarek XXI wieku”¹³. Takie rozumienie przygotowania absolwenta do funkcjonowania na rynku pracy nie jest jedynie specyfiką „bolońską” ani europejską, podobnie rzecz rozumie się także poza Europejskim Obszarem Szkolnictwa Wyższego. Na konieczność powiązania metod kształcenia z późniejszą zdolnością do *employability* wskazuje między innymi raport przygotowany dla władz oświatowych Nowej Zelandii¹⁴. Podobne rozwiązania próbują wdrażać kraje Ameryki Łacińskiej, szczególnie zainteresowane implementacją europejskiego projektu „Tuning”.

Zgodnie z zaleceniami ekspertów specjalizujących się w zagadnieniach związanych z Procesem Bolońskim, Europejską i Narodowymi Ramami Kwalifikacji oraz *employability* efektywne programy kształcenia powinny być opisane językiem efektów kształcenia z absolutnie koniecznym odejściem od standardów wyrażanych liczbą godzin wykładowych. W tym kierunku uczyniono w Polsce w ramach reformy

¹² Komunikat Komisji Europejskiej – Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych, Strasburg 20.11.2012 r. COM (2012) 669 final, s. 8.

¹³ Komunikat OECD „Lepsze umiejętności, lepsza praca, lepsze życie”, OECD, 2012, s. 10.

¹⁴ „Globalisation, technology and the new socioeconomic realities present young people with a myriad of choices within constantly changing patterns in life, learning and work. Schools need to be able to respond to this dynamic environment by providing responsive and dynamic career support to young people. It is imperative that the career support that is provided focuses less on making specific occupational choices and much more on building the career management competencies they have so that they can self-manage their life, learning and work plans. [...] Every young person needs the opportunity to transition successfully from school to further learning and work. Schools must provide high-quality, school-wide, integrated, culturally responsive career education to enable students to achieve their potential and be positive contributors to the community and the nation as a whole”. Career Educations Benchmarks. A self-review for career development services in New Zealand secondary schools, Crown, Career New Zealand, Wellington 2011, s. 1–2.

z roku 2011, niestety, krok niepełny. Ustawa reguluje problem kształcenia nauczycieli w art. 9c:

Minister właściwy do spraw szkolnictwa wyższego w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw oświaty i wychowania określi, w drodze rozporządzenia, mając na uwadze wymagania rynku pracy, standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, uwzględniając:

- 1) efekty kształcenia w zakresie:
 - a) wiedzy merytorycznej i metodycznej,
 - b) wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, w tym w zakresie wychowania, z uwzględnieniem przygotowania do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych,
 - c) przygotowania w zakresie stosowania technologii informacyjnej,
 - d) poziomu znajomości języka obcego;
- 2) czas trwania studiów oraz studiów podyplomowych, wymiar i sposób organizacji praktyk¹⁵.

Jak wynika z przytoczonego tekstu, Ustawodawca podążał jak najbardziej za zaleceniami uznawanymi w całym Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Wydane 17 stycznia 2012 roku rozporządzenie MNiSW o standardzie kształcenia nauczycieli zawiera bardzo dobrze opracowany opis efektów kształcenia przewidzianych dla poszczególnych modułów kształcenia nauczycielskiego. Niestety, jedynie w przypadku modułu pierwszego zachowano „bolońską” zasadę autonomii programowej uczelni, nie określając wymiaru godzinowego dla tego modułu. We wszystkich pozostałych modułach, mimo podania przypisanej im liczby punktów ECTS (European Credit Transfer System), co w zupełności wystarczyłoby do określenia ich wymiaru, podano sztywne liczby godzin. W dodatku stosunek nakazanych godzin do ogólnej liczby punktów ECTS narzuca autorom programów studiów niekorzystną dysproporcję pomiędzy godzinami wykładowymi a godzinami pracy własnej studenta: zależnie od modułu jest to zajęcie od 16 do 18 godzin z przyznanych dla punktu ECTS 25–30 godzin. W przypadku zastosowania ekstremalnie niskiego przelicznika punktacji ECTS może się zdarzyć, że na pracę własną w ramach jednego przyznanego punktu ECTS studentowi pozostanie 7–9 godzin. Nie sposób dostrzec tu logiki ani zgodności z zalecanym przez specjalistów „bolońskich” przejściem od procesu nauczania do procesu uczenia się, a przecież właśnie środowiska związane z nowoczesną pedagogiką i dydaktyką powinny ten proces najsilniej promować. Jedynym widocznym tu celem jest zagwarantowanie określonego pensum godzin dla przedstawicieli nauk pedagogicznych. Być może obawiano się, że przy absolutnej swobodzie kształtowania programów uczelnie dążyć będą do ograniczania liczby godzin wykładowych z przedmiotów pedagogicznych i dydaktycznych, ale przecież bez obawy dopuszczono taką swobodę dla wszelkich innych przedmiotów, co czasem prowadzi do kuriozalnej sytuacji, że w programach kształcenia redukuje się godziny wykładowe przedmiotów „merytorycznych” (matematyka, fizyka, chemia, historia, biologia itp.), by sprostać wymogom standardu¹⁶. Dobra robota wykonana przez redagujących

¹⁵ *Prawo o szkolnictwie wyższym*, s. 49.

¹⁶ Mimo wszystko wykształcenie nauczyciela powinno iść w kierunku solidnej podstawy merytorycznej w zakresie co najmniej jednego przedmiotu nauczania (zalecane ze względu na lepsze funkcjonowanie na rynku pracy byłoby prowadzenie przygotowania do nauczania dwóch przedmiotów),

wzorcowe efekty kształcenia dla przedmiotów przygotowania do zawodu nauczyciela została w pewnej mierze zepsuta przez wprowadzenie archaicznych norm godzinowych. Jeżeli przyznano punkty ECTS dla poszczególnych modułów, to już sprawą tylko i wyłącznie autonomicznej uczelni powinien być wymiar godzinowy, w jakim się te moduły realizuje. Czy 180 godzin przesiedzianych na zajęciach z psychologii i pedagogiki oraz 240 godzin przesiedzianych na zajęciach z dydaktyki czyni ze studenta nauczyciela? Czy gwarantuje mu większą zdolność do komunikacji z uczniami i chroni przed niepowodzeniem pedagogicznym? Trudno odpowiedzieć twierdząco, bo jeżeli tak, to dwukrotne zwiększenie wymiaru godzinowego wykładu z pedagogiki powinno podnieść odporność nauczyciela na stres związany z zachowaniem uczniów w klasie o 100%, a jak dotąd nikt nie udowodnił, by tak było. Nowocześnie kształcić nauczycieli mogą jedynie uczelnie mające pełną autonomię programową. Często podnoszony argument, że utrzymanie limitów godzin w standardzie „nauczycielskim” gwarantuje jakość kształcenia, nie wytrzymuje krytyki. Na jakość kształcenia wpływ mają pro jakościowe działania uczelni i sparаметryzowana zewnętrzna ewaluacja efektów kształcenia, dlatego posunięciem naprawdę nowatorskim byłoby wprowadzenie takiej właśnie ewaluacji w odniesieniu do wszystkich chcących wykonywać zawód nauczyciela. Najprostszą formą jest ujednolicony państwowy egzamin zawodowy. Rozwiązanie to wcale nie jest w Polsce nowością, funkcjonowało z powodzeniem w okresie międzywojennym, choć cel jego wprowadzenia był nieco inny. Rozwiązanie takie funkcjonuje w autonomicznych pod względem polityki oświatowej landach Republiki Federalnej Niemiec i bardzo dobrze służy utrzymaniu wysokiej jakości kształcenia do zawodu nauczyciela. Dlaczego więc nie skorzystać ze sprawdzonych wzorów? Wprowadzenie niezależnej od uczelni formy ewaluacji efektów kształcenia doprowadziłoby do rzetelnej i realnej oceny wartości oferowanych przez uczelnie programów kształcenia, stałoby się dopingiem do wprowadzania nowatorskich, opartych na praktyce form kształcenia. Obecny system, w którym dyplom wyższej uczelni potwierdzający kwalifikację określonego stopnia uprawnia do podjęcia pracy nauczyciela, nie gwarantuje żadnej kontroli jakości. Uczelnie zachowują limity godzinowe, a jak je wykorzystują, to już inna sprawa. Tego nikt nie wie. Jakie kompetencje nabywają studenci w ramach „świętych” godzin standardu? Nikt nie jest w stanie tego sprawdzić w skali kraju. Sytuacja przypomina rozwiązanie, w którym uczeń po 20 godzinach kursu z prawa o ruchu drogowym i 20 godzinach praktycznej nauki jazdy dostawałby świadectwo ukończenia kursu uprawniające do kierowania pojazdami w ruchu publicznym. Czy ktoś z nas chciałby chodzić po ulicach, na których grasowaliby tak wykształceni kierowcy? Tego co oczywiście w kwestii prostej, jaką jest prowadzenie pojazdu, nie chce się przyjąć do wiadomości w kwestii o wiele ważniejszej, jaką stanowi edukacja narodowa. Z punktu widzenia społecznego szkody wyrządzone przez niedouczzonego kierowcę są dużo mniejsze niż te, które wyrządzi niedouczony nauczyciel. Zewnętrzna, niezależna ewaluacja

a niezbędnym uzupełnieniem kompetencji zawodowych takiego kształcenia powinna być oferta edukacyjna Studium Pedagogicznego (czy Nauczycielskiego) na danej uczelni, którego ofertę musi uwzględnić w swoim programie studiów każdy student chcący uzyskać uprawnienia do wykonywania zawodu nauczyciela.

powinna pojawić się jak najszybciej. Równocześnie nie ma potrzeby poddawania jej już pracujących nauczycieli. Po pierwsze, byłoby to odebranie praw nabytych, czyli prawne barbarzyństwo, po drugie, nikomu nie szkodzi stopniowa wymiana kadry nauczającej. Wymianę tę przyspieszy na pewno konkurencja, jaką dla obecnych nauczycieli stanowić będą dobrze wykształceni, przygotowani do nauczania więcej niż jednego przedmiotu absolwenci uczelni, posiadający uniwersalny certyfikat potwierdzający ich kompetencje, wydany przez niezależną instytucję ewaluującą. Możliwe, że wobec tego zagrożenia nauczyciele obecnie zatrudnieni z własnej woli zechcą poddać się ewaluacji w formie egzaminu państwowego, do czego mają w pełni prawo (ale nie obowiązek). Ostatnią, choć nie najmniej ważną korzyścią wynikającą z wprowadzenia zewnętrznej formy ewaluacji będzie rzeczywiste odsianie przysłowiowego ziarna od plew i wskazanie, które uczelnie kształcą skutecznie i potrafią przygotować do zawodu, uwzględniając najnowsze trendy edukacyjne.

Ważnym dla kształcenia nauczycieli problemem jest właściwe kształtowanie zamierzonych efektów kształcenia. Warto w tym zakresie skorzystać z dobrych wzorów międzynarodowych. Na pierwsze miejsce wysuwają się rezultaty przeprowadzenia europejskiego programu „Tuning”¹⁷. W ramach projektu uczeni reprezentujący znane europejskie uniwersytety zredagowali wzorcowe efekty kształcenia dla wielu kierunków akademickich, także dla pedagogiki. Najlepiej znany środowisku historycznemu jest projekt „Tuning” (podany bardzo ciekawy przykład opisu efektów kształcenia dla studiów historycznych I, II i III stopnia)¹⁸, jak też „Tuning List of Generic Competences”¹⁹ – kompendium podstawowych, kluczowych umiejętności

¹⁷ Wprowadzenie do projektu *Tuning Educational Structures in Europe. Harmonizacja struktur kształcenia w Europie*, Tuning Project 2006 (for Polish language edition Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji), s. 4 nn.

¹⁸ *Tuning. A Guide to Formulating Degree Programme Profiles*, Annex 3, s. 65–76 http://www.core-project.eu/documents/Tuning_Guide_Publicada_CoRe.pdf [dostęp: 12.10.2014].

¹⁹ Celowo przytoczono w przypisie całą listę tzw. kompetencji generycznych, które poszukiwane są przez pracodawców wśród kandydatów do pracy. Warto przy kształceniu nauczycieli pamiętać o „uzbrojeniu” ich w jak najwięcej takich właśnie kompetencji, co umożliwi im sukces na rynku pracy nawet jeżeli nauczycielami nie zostaną, a jeśli jednak uda im się pracować w zawodzie, prezentować będą nieoceniony zasób umiejętności praktycznych ułatwiających działanie w dużych zespołach ludzkich:

1. Ability to communicate in a second (foreign) language.
2. Capacity to learn and stay up-to-date with learning.
3. Ability to communicate both orally and through the written word in first language.
4. Ability to be critical and self-critical.
5. Ability to plan and manage time.
6. Ability to act on the basis of ethical reasoning.
7. Capacity to generate new ideas (creativity).
8. Ability to search for, process and analyse information from a variety of sources.
9. Ability to work autonomously.
10. Ability to identify, pose and resolve problems.
11. Ability to apply knowledge in practical situations.
12. Ability to make reasoned decisions.
13. Ability to undertake research at an appropriate level.
14. Ability to work in a team.
15. Knowledge and understanding of the subject area and understanding of the profession.

niezbędnych na rynku pracy niezależnie od studiowanego kierunku. Kolejnym sporym zasobem przykładów dobrych praktyk są dostępne na stronie internetowej Quality Assurance Agency (QAA) benchmarki dla różnych kierunków i różnych stopni studiów²⁰. Obecnie nie istnieje europejski benchmark dla zawodu nauczyciela dotyczący efektów kształcenia. Zainteresowanie pracami nad takim benchmarkiem wykazywali Szwajcarzy i Niemcy, proponując współpracę Polakom, jednak jak dotąd nie powstał międzynarodowy zespół zajmujący się utworzeniem ogólnych zasad regulujących uzyskiwanie konkretnych wymaganych efektów kształcenia nauczycieli w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego. Może propozycja podjęcia prac nad takim projektem (niech się nazywa na przykład Euro–Teacher) warta jest rozważenia przez polskie środowiska uczonych oraz praktyków zajmujących się dydaktyką i edukacją nauczycieli.

Kolejną możliwością poszerzenia oferty edukacyjnej jest przejmowanie przez uczelnie kształcące nauczycieli roli integratorów procesu uczenia się przez całe życie (lifelong learning proces – LLP). To szczególnie ważne w przypadku kształcenia do zawodu nauczyciela, cały wachlarz ofert kursów dokształcających, warsztatów metodycznych, studiów podyplomowych nie tylko służy poszerzaniu kompetencji nauczycieli, lecz także stanowi dla uczelni wartościową podstawę rekrutacyjną, szczególnie cenną w aspekcie zmniejszania się populacji kandydatów na studia pierwszego i drugiego stopnia. Zakres możliwości jest praktycznie nieograniczony, tym bardziej że można połączyć działania w zakresie LLP z procesem określanym angielską nazwą Recognition of Prior Learning (RPL), który ma pomóc w uznaniu kompetencji zdobytych poza formalnym procesem kształcenia. Indywidualne doradztwo związane z RPL można rozwinąć na kierunkach edukujących nauczycieli w kilku płaszczyznach:

-
16. Ability to motivate people and move toward common goals.
 17. Commitment to conservation of the environment.
 18. Ability to communicate key information from one's discipline or field to non-experts.
 19. Ability for abstract and analytical thinking, and synthesis of ideas.
 20. Ability to interact constructively with others regardless of background and culture and respecting diversity.
 21. Ability to design and manage projects.
 22. Ability to interact with others in a constructive manner, even when dealing with difficult issues.
 23. Ability to show awareness of equal opportunities and gender issues.
 24. Commitment to health, well-being and safety.
 25. Ability to take the initiative and to foster the spirit of entrepreneurship and intellectual curiosity.
 26. Ability to evaluate and maintain the quality of work produced.
 27. Ability to use information and communications technologies.
 28. Commitment to tasks and responsibilities.
 29. Ability to adapt to and act in new situations and cope under pressure.
 30. Ability to act with social responsibility and civic awareness.
 31. Ability to work in an international context".

A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles, Annex 2, ed. J. Lokhoff [et al.], Bilbao [et al.] 2010, s. 63–64.

²⁰ <http://www.qaa.ac.uk/assuringstandardsandquality/subject-guidance/pages/subject-benchmark-statements.aspx> [dostęp: 12.10.2014].

- 1) Przygotowania do ewaluacji zewnętrznej (egzaminu państwowego), jeżeli zostanie ona wprowadzona. W takim przypadku uczelnie mogą świadczyć usługi konsultacyjne dla tych nauczycieli, którzy ukończyli studia przed wprowadzeniem zasady ewaluacji zewnętrznej, ale chcą się jej dobrowolnie poddać.
- 2) Pozyskiwania uprawnień do nauczania przez osoby posiadające wykształcenie wyższe na poziomie drugiego stopnia²¹, pragnące podjąć pracę nauczyciela.
- 3) Uzupełnienia kompetencji osób mających znaczące osiągnięcia wychowawcze, jednak nieposiadających uprawnień nauczycielskich (instruktorzy harcerscy, moderatorzy różnego rodzaju organizacji działających na polu socjalnym itp.).

W wielu krajach, na przykład Szkocji, Francji, Estonii, usługi konsultacyjne w ramach RPL stanowią znaczne źródło wpływów finansowych dla uczelni, a dla kandydatów są szansą na uzyskanie pożądaných kwalifikacji bez przechodzenia przez kompletny cykl edukacyjny na danym stopniu kształcenia. Nie ma to nic wspólnego ze sprzedażą dyplomów. Procedury ewaluacji kompetencji posiadanych i nabywanych w ramach konsultacji gwarantują w pełni zapewnienie jakości identycznej z jakością kwalifikacji zdobytej w kształceniu formalnym.

Jak widać, reforma systemu edukacji otwiera przed uczelniami kształcącymi nauczycieli wiele możliwości dalszego pomyślnego rozwoju i funkcjonowania. By tak się stało, potrzebna jest jednak solidarna akcja informacyjna, demaskująca absurd medialnej nagonki na pracujących w zawodzie nauczyciela i na uczelnie kształcące nauczycieli – szerokie uświadomienie, że we współczesnym społeczeństwie liczy się edukacja, ale nie istnieją kierunki gwarantujące zatrudnienie. Pracodawcy poszukują ludzi dysponujących wiedzą, ze znajomością co najmniej dwóch języków obcych na poziomie swobodnej komunikacji i posiadających zespół określonych kompetencji generycznych ułatwiających pracę w zespole wielokulturowym i polietnicznym. Dobra uczelnia przygotowująca do zawodu nauczyciela jest w stanie taki zestaw kompetencji swojemu absolwentowi zapewnić, a więc będzie on przygotowany do funkcjonowania na rynku pracy, a nie skazany jedynie na wykonywanie wyuczonego zawodu. Oczywiście, życzymy naszym absolwentom, aby jak najwięcej spośród nich zostało dobrymi nauczycielami. DOBRYMI nauczycielami – to prowadzi do drugiej części konkluzji. Choć będzie to droga daleka, należy dążyć do usunięcia miar godzinowych ze standardu kształcenia nauczycieli i pozostawienia jako jedynych wytycznych efektów kształcenia i punktów ECTS. To z kolei implikuje konieczność budowy systemu zewnętrznej ewaluacji efektów kształcenia. Tylko taka organizacja potwierdzania zdobytych kompetencji zmotywuje uczelnie do nowoczesnego i dostosowanego do wymogów współczesnej szkoły systemu nauczania przyszłych nauczycieli, jak też pozwoli na wprowadzenie jedynie wymiernego rankingu uczelni przygotowujących do zawodu nauczyciela.

²¹ Zarówno zgodnie z programem „Tuning”, jak i wytycznymi QAA do zawodu nauczyciela powinien być dopuszczany jedynie absolwent mający potwierdzoną kwalifikację na poziomie 7 Europejskiej Ramy Kwalifikacji, czyli w naszych warunkach absolwent studiów drugiego stopnia posiadający tytuł zawodowy magistra.

BIBLIOGRAFIA

- Career Educations Benchmarks. A self-review for career development services in New Zealand secondary schools, Crown, Career New Zealand, Wellington 2011.
- ECTS. Przewodnik dla użytkowników. Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów, for the Polish language edition: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.
- Herodotus, *Historiae – Herodotus in four volumes*, Book 8–9, The Loeb Classical Library; No 120, London–Cambridge, Harvard University Press, 1961.
- Komunikat Komisji Europejskiej – Nowe podejście do edukacji: Inwestowanie w umiejętności na rzecz lepszych efektów społeczno-gospodarczych, Strasburg 20.11.2012 r. COM (2012) 669 final.
- Komunikat OECD „Lepsze umiejętności, lepsza praca, lepsze życie”, OECD, 2012.
- Kraśniewski A., Próchnicka M., *Benchmarking procesu wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji w polskich uczelniach*, Fundacja Rektorów Polskich, Warszawa 2013.
- Prawo o szkolnictwie wyższym. Komentarz*, red. W. Santera, M. Wierzbowski, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2013.
- Raport o stanie edukacji 2012*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

