

Anna Gądek

WPLYW PROCESU BOŁOŃSKIEGO NA SZKOLNICTWO WYŻSZE W PAŃSTWACH UNII EUROPEJSKIEJ

1. Początki szkolnictwa wyższego

Początków szkolnictwa wyższego można doszukiwać się już w starożytności. Pierwsze szkoły przypominające swym charakterem uniwersytety powstały w czasach starożytnych na obszarze Bliskiego Wschodu, Indii, Chin oraz Grecji. Należała do nich m.in. Akademia Platońska (działająca w latach 387 r. p.n.e. – 529 r. n.e.), chińskie szkoły Shang-Xiang, Taixue i Guozijian oraz uczelnia Nalanda (działająca w latach ok. 500 r. p.n.e. – 1193 r. n.e. na obszarze Indii). We wczesnym średniowieczu kalifaty arabskie oraz Cesarstwo Bizantyjskie były najwyżej cywilizacyjnie rozwiniętymi obszarami świata, a Bagdad z Konstantynopolem stały się stolicami ówczesnej nauki. Częściowo sytuacja ta wynikała z faktu, iż Bizancjum oraz świat arabski – w przeciwieństwie do Zachodu – zachowały zdobycze nauki starożytnych Greków, Rzymian i innych ludów (Bizancjum było kontynuacją Cesarstwa Wschodniorzymskiego). W Bagdadzie powstał tzw. Dom Mądrości – olbrzymia biblioteka i jednocześnie szkoła filozoficzna, w Fezie (obecnie Maroko) od 859 r. działał uniwersytet Al-Karawijjin, a w Kairze – uniwersytet Al-Azhar (od 988 r.). Na uczelniach tych wykładano m.in. teologię, filozofię, logikę i medycynę. Warto wspomnieć także rok 135, w którym zostało utworzone przez rzymskiego cesarza Hadriana Ateneum, a także pochodzący z czasów grecko-rzymskich starożytny uniwersytet w Aleksandrii. Jak wykazują badania, m.in. polskich archeologów (np. prof. Karola Michałka), liczył on 13 sal, a mieściło się w nim prawie 5 tys. osób.

Natomiast w Europie na przełomie III i IV w. powstawać zaczęły szkoły rektorów, które stanowiły podstawę szkół wyższych kształcących głównie prawników na potrzeby Imperium Rzymskiego. Jednak uczelnie reprezentujące współcześnie nam znany model wielowydziałowej szkoły wyższej zaczęły powstawać dopiero w średniowiecznej Europie Zachodniej. Były to: Uniwersytet Boloński (utworzony ok. 1088 r.), Uniwersytet Paryski (ok. 1170 r.), Uniwersytet w Oksfordzie (ok. 1167 r.), Uniwersytet w Cambridge (ok. 1209 r.), Uniwersytet Padewski (1220 r.). Podkreślić należy, że za-

choć europejskie uczelnie zaczęły powstawać samoistnie i nie można ich uznać za kontynuację szkół starożytnych, a wiązały się natomiast z rozwojem kultury miejskiej w XII i XIII w. Pierwsze średniowieczne uczelnie uzyskały międzynarodową rangę, przyciągały uczniów, mistrzów i uczonych ówczesnego świata. Prowadziły działalność badawczą, kształciły wysoko wykwalifikowanych absolwentów oraz były uprawnione do nadawania stopni naukowych. Szkoły te określano mianem *studium generale*. Z czasem na mocy bulli papieskich zaczęły uzyskiwać względną autonomię i międzynarodowy status. Dzięki przywilejom takim jak prawna niezależność od władz miejskich czy prawo nadawania powszechnie uznawanych stopni naukowych wyraźnie odznaczały się od pozostałych szkół, stając się podstawą średniowiecznego uniwersytetu¹.

Do końca średniowiecza oficjalna nazwa uniwersytetu brzmiała: *studium generale*. Pojęcie uniwersytetu (*universitas magistrorum et scholarium* – ogół nauczycieli i uczniów) pojawiło się dopiero w 1221 r. i funkcjonuje do dziś. Pierwsze uniwersytety były wzorem dla powstających później w różnych państwach uczelni w ten sposób, że w okresie średniowiecza ukształtowały się niezależnie trzy modele organizacji szkolnictwa uniwersyteckiego (boloński, paryski i neapolitański), chociaż znaczącą rolę odegrały pierwsze dwa z nich.

2. Model boloński

Uniwersytet Boloński – uznawany za najstarszy w Europie – zorganizowany był na zasadzie korporacyjnej. Osoby, które w nim studiowały, tworzyły nacje, czyli związki oparte na wspólnocie językowej, i zawierały umowy z nauczycielami, którzy za naukę pobierali opłaty. Korporacje studentów były w pełni autonomiczne, a rektor był wybierany z ich grona. Większość uczących i studiujących stanowiły osoby świeckie². Główny budynek uniwersytetu należał do miasta, natomiast profesorowie i studenci zamieszkiwali w domach okolicznych mieszczan. Uniwersytet w Bolonii znany był szczególnie ze swoich studiów nad prawem. To tutaj w XI w. odkryto Kodeks Justyniana, co zaowocowało odrodzeniem studiów nad prawem rzymskim. Szkoleni w Bolonii legiści rozprzestrzenili jego znajomość w Europie, wpływając na rozwój europejskiego prawa i ustrojów politycznych. W XII w. Gracjan dokonał kodyfikacji prawa kanonicznego (tzw. dekret Gracjana).

3. Model paryski

Uniwersytet Paryski (późniejsza Sorbona) organizacyjnie był podporządkowany bezpośrednio miejscowemu biskupowi, który często wpływał na kształt i dobór

¹ S. Świeżowski, *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Warszawa–Wrocław 2000, s. 555.

² W. Seńko, *Jak rozumieć filozofię średniowieczną*, Kęty 2001, s. 53.

nauczanych treści. Obowiązywały na nim ściśle, podobne do zakonnych reguły, a większość nauczających i uczących się stanowili duchowni. W tym modelu uczelnia była zrzeszeniem profesorów, którzy we własnym gremium dokonywali wyboru władz uczelni. Studenci tworzyli osobne korporacje. Oba zrzeszenia – studenckie i profesorskie – oraz fakultety (wydziały) tworzyły korporację uniwersytecką finansowaną z beneficjów kościelnych oraz fundacji królewskich i arystokratycznych. W skład uniwersytetu wchodziły cztery wydziały: teologii, medycyny, sztuk wyzwolonych i prawa (kanonicznego i świeckiego). Rektor wybierany był z grona nauczającego. Obecnie uznaje się, że z modelu paryskiego wywodzi się współczesna instytucja uniwersytetu.

4. Model neapolitański

Uniwersytet Neapolitański został założony przez Fryderyka II w 1224 r. w Neapolu. Była to uczelnia zamknięta, o bardzo ostrych regułach, gdzie zarówno uczniowie, jak i profesorowie nie mogli opuszczać budynku uczelni. Był to uniwersytet świecki, niezależny od władz kościelnych. Podobny model organizacji uniwersytetu przyjęty został także na niektórych hiszpańskich uniwersytetach, ale nie odegrał znaczącej roli.

5. Uniwersytet nowożytny

W okresie od I do XV w. powstało blisko osiemdziesiąt uczelni, które w różny sposób funkcjonowały, stanowiąc jednak zawsze miejsce uprawiania nauki i kształcenia elit. Dopiero w I poł. XVI w., w okresie reformacji i kontrereformacji nastąpiło zahamowanie rozwoju uniwersytetów średniowiecznych. W Niderlandach pod koniec XVI w. zaczęły powstawać nowe uniwersytety, a uczelnie angielskie poddane zostały reformie, dając początek nowemu modelowi, tzw. uniwersytetowi nowożytnemu. Do cech charakterystycznych dla tych rozwiązań należała przede wszystkim niezależność od kościołów i związków wyznaniowych. Uniwersytety podlegały zwierzchnictwu państwa, przez które były głównie finansowane. Posiadały autonomię wewnętrzną, wolność w zakresie nauczania i prowadzenia badań naukowych oraz używania narodowego języka wykładowego, który zaczął wypierać dominującą przez wieki łacinę. Kolejne znaczące zmiany nastąpiły w okresie rewolucji francuskiej, a wiązały się one z przemianami dotychczasowych uczelni wyższych w tzw. *grandes ecoles*, które nie były jednak typowymi uniwersytetami.

Za bardzo istotny dla kształtowania się modeli uniwersytetów można uznać wiek XIX, który był okresem krystalizowania się czterech ich zasadniczych typów, tzn. niemieckiego, angielskiego, francuskiego i amerykańskiego. Biorąc jednak pod

uwagę relację państwa i uczelni, można także wyróżnić inną klasyfikację modeli uniwersytetów. Są to: model Kanta, w którym uczelnie korzystają z autonomii, a państwo ingeruje jedynie w niektóre aspekty ich działalności, model Humboldta, w którym państwo odgrywa rolę drugoplanową i nie ingeruje w wewnętrzne sprawy uniwersytetu, model Napoleona, gdzie państwo zachowuje pełną kontrolę nad działalnością uniwersytetów, oraz model brytyjski, gdzie państwo nie jest właścicielem uniwersytetów, ale wspiera je w podstawowej działalności.

Uniwersytety w modelu niemieckim kładły nacisk na wolność akademicką, łączenie przez profesorów ról nauczycieli i badaczy. Sprzyjały rozwijaniu teorii nauk humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych. Przedmioty z powyższych dziedzin wykładane były na wydziałach filozoficznych stanowiących podstawę kształcenia uniwersyteckiego, które umożliwiały wprowadzenie młodzieży studiującej do samodzielnego rozwijania studiów i twórczości. Ten model uniwersytetu utożsamiany był z liberalnym typem, który zdominował europejskie systemy edukacyjne do początków XX w. Proces jego rozwoju został zahamowany przez brak możliwości rozwoju nauk stosowanych, zwłaszcza technicznych. Ten rodzaj działalności badawczej i dydaktycznej prowadzony był w politechnikach, czyli nieakademickich szkołach wyższych. Nie bez znaczenia była także utrata autonomii przez uczelnie i ich pełne podporządkowanie władzom państwowym w wyniku postępującego totalitaryzmu.

Z kolei angielski model uniwersytetu długo zachowywał swój średniowieczny ustrój i strukturę związaną z podziałem na samodzielne jednostki, czyli tzw. *colleges*. Miały one na celu kształcić młodzież z elitarnych kręgów społecznych (tzw. dżentelmenów). Dlatego też najstarsze uczelnie były głównie skoncentrowane na nauczaniu i propagowaniu tradycyjnych dziedzin wiedzy, co odbywało się przede wszystkim kosztem badań naukowych. W XIX w. zapoczątkowano w tego typu szkołach także kształcenie w dziedzinach nauk stosowanych i technicznych, które było prowadzone w instytutach politechnicznych i edukacji wyższej. Jednak dopiero od 1992 r. można mówić o zdecydowanym procesie rozdzielania się uniwersytetów i politechnik, dzięki czemu nastąpiła szybka ekspansja szkolnictwa wyższego pod koniec XX w.

Inaczej natomiast kształtował się model uniwersytetu francuskiego, czyli elitarniej szkoły wyższej, który charakteryzował się zdecydowanie silnym naciskiem na kształcenie wysoko wykwalifikowanych specjalistów z różnych dziedzin, co miało na celu powiązać nauczanie z potrzebami gospodarki. Za pierwszą szkołę wyższą, która przyjęła takie założenia, można uznać powołaną w 1794 r. Wyższą Szkołę Techniczną, która następnie została przekształcona w *Ecole Polytechnique*. Wkrótce stała się ona wzorem dla nowo powstających w Europie uczelni tego typu. Natomiast tradycyjne francuskie uniwersytety stały się odtąd instytucjami kształcenia wyższego, ale o niższym prestiżu społecznym, a przez prowadzenie bardzo liberalnych zasad rekrutacji (otwarty nabór), bez ścisłej selekcji naboru kandydatów nabrały charakteru masowego.

Tymczasem w Stanach Zjednoczonych początkowo model kształcenia uniwersyteckiego wzorowany był na brytyjskim modelu *college*. W tego typu uczelniach funkcjonowały obowiązkowe jednolite programy studiów, które pozwalały na zdobycie wykształcenia ogólnego, ale nie kończyły się uzyskaniem stopnia naukowego. Wykształcenie medyczne, prawnicze czy nauczycielskie zdobywało się poza uniwersytetami. Dopiero w 1875 r. zapoczątkowano reformę kształcenia wyższego wzorowaną na modelu niemieckim, w wyniku której wyłoniono szkoły umożliwiające ukończenie studiów magisterskich i doktorskich o nazwie *graduate schools*. Natomiast uniwersytetami nazywano te szkoły wyższe, które posiadały w swojej strukturze *graduate schools* oraz które prowadziły działalność naukowo-badawczą. W tym modelu, podobnie jak we Francji, kształcenie uniwersyteckie bardzo wcześniej zaczęło wiązać się z potrzebami gospodarki. W strukturze uniwersytetu powstawały obok tradycyjnych kierunków także studia techniczne, technologiczne w zakresie nauk stosowanych.

Zarówno uniwersytety w Europie, jak i Stanach Zjednoczonych obok tradycyjnych funkcji, czyli uprawiania nauki i kształcenia, od samego początku miały i nadal mają bardzo duże znaczenie w kształtowaniu świadomości społeczeństwa, chociaż w przeszłości rzadziej niż współcześnie wychodziły naprzeciw nowym tendencjom życia społecznego. Zdaniem niektórych badaczy uniwersytety w swym konserwatyźmie podtrzymywały ustalone i uznane wartości oraz normy życia społecznego. Było to zjawisko charakterystyczne zarówno dla uniwersytetu starożytnego, jak i nowożytnego. Współcześnie jednak paradoksalnie można stwierdzić, że uniwersytet ma zaspokajać ważne potrzeby: ze strony pracodawców – na absolwentów, ze strony młodzieży – na wykształcenie, ze strony profesorów – na badania naukowe. Jednak zanim uniwersytet zyskał wymiar ogólnonarodowy, integracja w salach wykładowych młodzieży z różnych grup społecznych na przełomie stuleci była wytyczana warunkami ekonomicznymi, społecznymi i politycznymi poszczególnych krajów.

W II poł. XX w. w jednoczącej się Europie szkolnictwo wyższe stanęło przed nowymi wyzwaniami. Europa, która zawsze szczyciła się swoimi tradycjami i osiągnięciami akademickimi, zaczynała coraz bardziej tracić pole w stosunku do uczelni amerykańskich czy azjatyckich. Paradoksalnie Europa stała się w pewnym sensie więźniem własnej tradycji i ofiarą swego sukcesu, z najróżniejszych rankingów uczelni wyższych na świecie wyłaniał się bowiem ten sam obraz. Niemal wszystkie wśród pierwszych dwudziestu miejsc w rankingach na najlepsze uczelnie świata zajmują uczelnie amerykańskie, a miarą ich świetności są w szczególności Nagrody Nobla zdobyte przez pracowników i absolwentów, patenty, częstotliwość cytowania badań czy imponująca liczba studentów. Oczywiście, nie dotyczy to wszystkich szkół, bowiem obok uczelni znakomitych Stany Zjednoczone mają również uczelnie gorsze i bardzo słabe. Jednak ze względu na osiągnięte rezultaty, efektywność kształcenia, powiązanie z sektorem prywatnym i potrzebami rynku, nakładami na

naukę i badania naukowe model amerykański zasługuje na szczególnie uważne studia. Co więcej, coraz lepsze rezultaty osiągają także uczelnie azjatyckich. Bardzo często wynika to z tego, że wzorowane są one na modelu amerykańskim.

6. Proces Boloński

W warunkach postępującej integracji europejskiej i konieczności umożliwienia swobodnego studiowania w dowolnych państwach UE oraz zagrożenia ze strony uczelni amerykańskich i azjatyckich z inicjatywy Komisji Europejskiej opracowana została analiza stanu oświaty w państwach członkowskich oraz postulaty dotyczące kierunków rozwoju edukacji. Stwierdzono, że edukacja europejska, zwłaszcza na poziomie szkolnictwa wyższego, pozostaje skostniała w swym konserwatywnym kształcie, przestaje być konkurencyjna i innowacyjna. Szczegółowe treści diagnozy i postulaty zmian zawierał dokument z 1996 r. zwany także raportem Delorsa. W szeroko rozumianej edukacji dopatrywano się szans przezwyciężenia trudności. Zwrócono szczególną uwagę na konieczność umożliwienia przez rządy krajów swoim obywatelom dostępu do edukacji ustawicznej sprowadzającej się do czterech podstawowych filarów współczesnej edukacji:

- uczyć się, aby żyć wspólnie: poprzez uczenie harmonijnego współistnienia, rozwijanie rozumienia bliźnich, ich historii, tradycji i duchowych wartości,
- uczyć się, aby wiedzieć: poprzez uczenie zdobywania wiedzy, przekazanie podstaw wykształcenia ogólnego i rozbudzanie potrzeby uczenia się przez całe życie,
- uczyć się, aby działać: poprzez uczenie do działania, rozwijanie kompetencji radzenia sobie z nietypowymi sytuacjami oraz umiejętności pracy grupowej,
- uczyć się, aby być: poprzez uczenie do życia, żaden z ludzkich talentów – pamięć, logiczne myślenie, fantazja, umiejętności manualne, zmysł estetyki, umiejętności komunikacji, naturalna charyzma, przewodzenie w grupie – nie mogą zostać zaprzepaszczone.

Niezwykle ważnym dokumentem głoszącym idee uczącego się społeczeństwa bazującego na zdobywaniu, odświeżaniu i wykorzystywaniu wiedzy była Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia z 1996 r. Znalazła się w niej ocena europejskiego szkolnictwa oraz propozycje jego reform. Rok 1996 został ogłoszony Europejskim Rokiem Kształcenia Ustawicznego. Aby móc przekształcić społeczeństwa, powinny być spełnione dwa warunki, które autorzy Białej Księgi uznawali za podstawowe cele. Były nimi:

- umożliwienie każdemu człowiekowi zdobycia i rozwoju kultury ogólnej. Zakładano, że należy skupić się na pozytywnych skutkach, jakie przynosi szeroka wiedza zawierająca zarówno treści ogólnego kształcenia humanistycznego, literackiego, filozoficznego, teoretycznego oraz praktycznego. Pozwoli to człowiekowi

dobrze funkcjonować w otaczającym świecie, umiejętnie podejmować decyzje oraz uchronić się przed manipulacją;

- rozwój przydatności do zatrudnienia i zdolności do aktywności ekonomicznej. Sprzyjać temu powinien rozwój umiejętności podstawowych oraz kształcenie technik samodzielnego uczenia się. Ważny jest także rozwój umiejętności technicznych, które są szczególnie potrzebne przy konieczności zmiany pracy. Wszystkie te kompetencje powinny być nabywane podczas kształcenia ogólnego oraz doskonalenia zawodowego, a także wykonywanej pracy. Natomiast zdolności społeczne związane są głównie z umiejętnością współpracy, pracy w grupie i kreatywnością. Można je uzyskać, realizując się głównie w praktyce zawodowej.

W dokumentach pokonferencyjnych określano kilka sposobów na rozwój przydatności do zatrudnienia i zdolność do aktywności ekonomicznej. Wskazywano na drogę:

- tradycyjną, gdzie ukończenie studiów i uzyskanie dyplomu jest sposobem najbardziej znaczącym dla uzyskania zatrudnienia. To dyplomy określają kompetencje, co według autorów Białej Księgi świadczy jednak o sztywności rynku pracy i czasami o przecenianiu dyplomu;
- nowoczesną jako innowacyjny sposób „wejścia w sieć współpracy, kształcenia i doskonalenia”. Podkreślano wagę dostępu do kształcenia i doskonalenia oraz tego, że każdy powinien być informowany o istniejących ofertach kształcenia w określonych zawodach. Istotne jest, by państwa UE wzajemnie uznawały zdobytą wiedzę³.

Autorzy Białej Księgi uważali, że system kształcenia powinien ulec przemianom zarówno w obszarze struktury instytucji kształcenia, jak i programowej, tak by zaspokajane były potrzeby edukacyjne różnych grup społecznych. Między innymi z tych przyczyn w 1998 r., kiedy swoje 800-lecie istnienia obchodziła paryska Sorbona, odbyła się konferencja z udziałem czterech ministrów edukacji. Byli to przedstawiciele Francji, Niemiec, Włoch i Wielkiej Brytanii, a więc tych państw, które szczycą się najdłuższymi tradycjami uniwersyteckimi w Europie. Ministrowie ci 25 maja 1998 r. przyjęli i podpisali wspólną deklarację, która podkreślając centralną rolę uniwersytetów w kształtowaniu kultury europejskiej, wskazywała na konieczność harmonizacji struktury studiów tak, aby możliwe stało się stworzenie wspólnego europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego ułatwiającego mobilność studentów w poszukiwaniu dobrego wykształcenia i pracy oraz będącego jednym z motorów ogólnego rozwoju kontynentu. Integracja europejska zakłada bowiem nie tylko swobodę w przepływie towarów, usług czy ludności, ale także możliwość wolnego wyboru szkoły i kształcenia we wszystkich krajach członkowskich UE. Na konferencji paryskiej zwrócono również uwagę na poważny problem, jakim

³ R. Góralska, *Biała Księga Komisji Europejskiej: Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, [w:] *Modernizacja edukacji. Projekty międzynarodowe*, red. Z. Kruszewski, Płock 2008, s. 49–50.

jest wzrost konkurencyjności, zwłaszcza ze strony szkół i uniwersytetów pozaeuropejskich. Stwierdzono też, że dodatkowym zagrożeniem i wyzwaniem dla tradycyjnych i często konserwatywnych uniwersytetów europejskich oraz innych szkół wyższych są globalizacja i możliwość kształcenia na odległość, które stały się realne dzięki upowszechnieniu komunikacji komputerowej.

W rok po konferencji paryskiej odbyło się kolejne spotkanie ministrów edukacji, tym razem z udziałem przedstawicieli 29 państw. Miejscem spotkania było miasto o starych, uniwersyteckich korzeniach – Bolonia. Efektem tego spotkania była Bolońska Deklaracja o Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego podpisana w czerwcu 1999 r. Rozpoczął się niezwykle ważny dla szkolnictwa UE Proces Boloński, który zakładał m.in. wprowadzenie do szkolnictwa wyższego:

- systemu czytelnych i porównywalnych stopni akademickich (m.in. poprzez wprowadzenie wspólnego suplementu do dyplomu mającego poprawić przejrzystość studiów),
- systemu nauki opartego zasadniczo na dwóch poziomach: pierwszym, ukierunkowanym na rynek pracy i trwającym co najmniej trzy lata, oraz drugim (magisterskim), wymagającym pomyślnego ukończenia cyklu pierwszego,
- systemu akumulacji i transferu osiągnięć takiego jak ECTS, stosowanego w programie wymiany Erasmus,
- mobilności studentów, nauczycieli i pracowników naukowych ułatwiającej pokonanie przeszkód na drodze do swobodnego przemieszczania się,
- współpracy w zakresie zapewniania jakości kształcenia,
- promowania wymiaru europejskiego szkolnictwa wyższego poprzez zwiększenie liczby modułów oraz obszarów nauczania i badań, których tematyka, kierunek lub organizacja mają wymiar europejski, oraz zwiększenie współpracy między uczelniami.

7. Reforma systemów szkolnictwa wyższego w Europie

Program boloński to przedsięwzięcie, które od samego początku podejmowane mogło być dobrowolnie przez każde z państw sygnatariuszy na rzecz zreformowania własnego systemu szkolnictwa. Reforma nie została narzucona krajowym władzom czy uczelniom. Natomiast w odniesieniu do państw członkowskich UE zgodnie z art. 165 Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej stanowiono, że Unia „przyczynia się do rozwoju edukacji o wysokiej jakości poprzez zachęcanie do współpracy między państwami członkowskimi oraz, jeśli jest to niezbędne, poprzez wspieranie i uzupełnianie ich działalności”.

Niemniej to państwa członkowskie w pełni odpowiadają za treść nauczania oraz organizację swoich systemów szkolnictwa, a także za ich różnorodność kulturową i językową. Natomiast zakładano, że działania UE powinny zmierzać do:

- rozwijania wymiaru europejskiego w edukacji, zwłaszcza poprzez nauczanie i upowszechnianie języków państw członkowskich,
- sprzyjania mobilności studentów i nauczycieli m.in. poprzez zachęcanie do akademickiego uznawania dyplomów i okresów studiów,
- promowania współpracy między instytucjami edukacyjnymi,
- wymiany informacji i doświadczeń w sprawach wspólnych dla systemów szkolnictwa państw członkowskich.

W maju 2001 r. w Pradze odbyło się spotkanie mające ocenić poczynione postępy i wskazać kierunki dalszych działań. 19 maja 2001 r. został wydany komunikat *W kierunku europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego*, który rozszerzał dotychczasowe priorytety o następujące działania:

- promowanie uczenia się przez całe życie jako podstawowego elementu europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego na rzecz zwiększenia konkurencyjności gospodarczej,
- zaangażowanie instytucji szkolnictwa wyższego i studentów w proces tworzenia konstruktywnego europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego,
- promowanie atrakcyjności europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego wśród studentów w Europie i innych częściach świata.

Kolejne spotkanie, w którym uczestniczyli przedstawiciele 40 krajów, odbyło się w Berlinie. 19 września 2003 r. został wydany komunikat *Realizacja europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego*, który zakładał:

- wspieranie prac nad zapewnianiem jakości kształcenia na poziomie uczelnianym, krajowym i europejskim,
- wprowadzenie dwustopniowego systemu studiów,
- uznawanie tytułów/stopni oraz okresów studiów,
- podkreślenie nadrzędnej ramowej struktury kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego;
- włączenie studiów doktoranckich jako studiów III stopnia;
- promowanie bliższych związków pomiędzy Europejskim Obszarem Szkolnictwa Wyższego a Europejską Przestrzenią Badawczą.

Kolejny komunikat z konferencji europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego (19–20 maja 2005 r.) został wydany w Bergen i nosił tytuł: *Europejski obszar szkolnictwa wyższego – realizacja celów*. Zwrócono w nim uwagę na znaczne postępy, jakie poczyniono w realizacji celów Procesu Bolońskiego. Ministrowie poszerzyli listę priorytetów do roku 2007 w następujących obszarach:

- wprowadzenie standardów i wskazówek dotyczących jakości kształcenia zgodnie z zaleceniami Europejskiego Stowarzyszenia na rzecz Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (ENQA),
- wzmocnienie wymiaru społecznego i usunięcie barier w zakresie mobilności,
- wprowadzenie krajowych ram kwalifikacji zgodnych z przyjętymi ramami kwalifikacji Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego,

- przyznawanie i uznawanie wspólnych dyplomów, również na poziomie doktoranckim,
- stworzenie możliwości elastycznych ścieżek kształcenia w szkolnictwie wyższym, w tym uznawania zdobytego doświadczenia.

Niezwykle doniosłym wydarzeniem dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego było utworzenie w maju 2007 r. na konferencji w Londynie Europejskiego Rejestru Agencji ds. Jakości Kształcenia (EQAR) jako pierwszego podmiotu posiadającego osobowość prawną, odpowiedzialnego za jakość kształcenia. Komunikat londyński z 18 maja 2007 r. *W kierunku europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego: odpowiedź na wyzwania w zglobalizowanym świecie* zakładał:

- zobowiązanie się do utworzenia do 2010 r. Krajowych Ram Kwalifikacji,
- zobowiązanie do raportowania krajowych działań na rzecz usunięcia przeszkód w mobilności studentów i naukowców,
- zobowiązanie do wdrażania krajowych strategii dotyczących wymiaru społecznego, w tym planów działań i środków oceny ich skuteczności,
- przyjęcie strategii Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego w kontekście globalnym.

Zalecano także, by kolejnym krokiem było skupienie się na następujących obszarach:

- promowaniu mobilności studentów i personelu, a także opracowaniu środków oceny mobilności,
- ocenie efektywności strategii krajowych w zakresie wymiaru społecznego szkolnictwa,
- opracowaniu wskaźników i danych służących mierzeniu postępów w zakresie mobilności i wymiaru społecznego,
- badaniu sposobów poprawy zatrudnialności związanej z systemem trzech poziomów kształcenia oraz inicjatywą uczenia się przez całe życie,
- poprawie rozpowszechniania informacji na temat Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz jego uznawania na całym świecie,
- dalszej ocenie postępów dokonanych na rzecz Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i opracowaniu analizy jakościowej tej oceny.

Kolejne spotkanie europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe miało miejsce w Leuven i Louvain-la-Neuve. Podczas konferencji ministrowie ocenili 10-letni okres Procesu Bolońskiego i określili działania na następne lata. Komunikat z konferencji Leuven i Louvain-la-Neuve z 28–29 kwietnia 2009 r. został zatytułowany *Proces Boloński 2020 – Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego w nowej dekadzie*. W tym komunikacie zwrócono uwagę na poczynione postępy w realizacji Procesu Bolońskiego oraz na to, że od wydania Deklaracji bolońskiej w 1999 r. nastąpił wyraźny rozwój europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Jednak pewne cele wciąż nie zostały w pełni zrealizowane i wymagana będzie ich dalsza realizacja na szczeblu europejskim, krajowym i uczelnianym. W konsekwencji w komunikacie zadeklarowano,

że Proces Boloński będzie kontynuowany po roku 2010, przy czym w nadchodzącej dekadzie uwzględnione zostaną następujące priorytety:

- równy dostęp i możliwości ukończenia studiów. Dostęp do szkolnictwa wyższego wymaga rozszerzenia, należy stworzyć odpowiednie warunki do ukończenia studiów studentom, zwłaszcza tym z niedostatecznie reprezentowanych grup;
- rozszerzenie uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie. Należy zagwarantować dostępność i jakość, a także przejrzystość informacji w zakresie uczenia się przez całe życie. Powiązane polityki należy wdrażać wraz z Krajowymi Ramami Kwalifikacji poprzez tworzenie silnych partnerstw łączących wszystkie zainteresowane strony;
- promowanie zatrudnialności. Zainteresowane strony powinny współpracować na rzecz podniesienia kwalifikacji uzyskiwanych przed wejściem na rynek pracy, odnawiania wykwalifikowanej siły roboczej, a także ulepszania organizacji, zwiększania dostępności i podnoszenia jakości usług w zakresie poradnictwa zawodowego. Dodatkowo należy zachęcać do wprowadzania praktyk zawodowych włączonych do programów studiów oraz form uczenia się w miejscu pracy;
- rozwijanie kształcenia ukierunkowanego na studenta i misji dydaktycznej szkolnictwa wyższego. Powinno ono obejmować opracowanie międzynarodowych punktów odniesienia dla różnych dziedzin studiów oraz podniesienie jakości dydaktycznej programów studiów;
- powiązanie edukacji, badań i innowacji: zwiększenie liczby osób z kompetencjami badawczymi, efektywniejsze włączenie badań do programów doktoranckich i zwiększenie atrakcyjności ścieżek awansu zawodowego dla młodych naukowców;
- otwartość uczelni wyższych w wymiarze międzynarodowym. Instytucje europejskie powinny dążyć do dalszego umiędzynarodowienia swoich działań i angażowania się w globalną współpracę;
- zwiększenie możliwości i zapewnienie jakości w zakresie mobilności. Do 2020 r. 20% absolwentów szkół wyższych powinno wcześniej odbyć okres studiów lub szkolenia za granicą;
- poprawa zbierania danych. Ulepszone zbieranie szerszych danych ułatwi monitorowanie postępów w realizacji celów Procesu Bolońskiego;
- opracowanie wielowymiarowych narzędzi służących zwiększaniu przejrzystości. Aby otrzymywać szczegółowe informacje na temat uczelni szkolnictwa wyższego i ich programów, należy w porozumieniu z kluczowymi zainteresowanymi grupami opracować mechanizmy służące zwiększaniu przejrzystości. Narzędzia te należy opracować w oparciu o porównywalne dane i odpowiednie wskaźniki, a także z uwzględnieniem zasad Procesu Bolońskiego, w szczególności z zapewnianiem jakości oraz uznawalności;
- gwarancja finansowania. W celu uzupełnienia finansowania publicznego należy znaleźć nowe i zróżnicowane źródła finansowania.

Kolejną deklaracją była Deklaracja z Budapesztu i Wiednia z 12 marca 2010 r. *W sprawie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego*. Wyznaczyła ona zakończenie pierwszej dekady Procesu Bolońskiego i oficjalnie zainaugurowała Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego przewidziany w Deklaracji bolońskiej z 1999 r. W ramach tej deklaracji ministrowie:

- przyjęli Kazachstan do grona uczestników Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, który stał się 47 państwem objętym wspólnym programem,
- podkreślili szczególny charakter Procesu Bolońskiego, tj. wyjątkowe partnerstwo między władzami państwowymi, uczelniami, studentami i pracownikami uczelni, wspólnie z pracodawcami, agencjami ds. zapewniania jakości, organizacjami międzynarodowymi oraz instytucjami europejskimi,
- zwrócili uwagę na to, że Proces Boloński oraz powstały dzięki niemu Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego stanowią bezprecedensowe przykłady regionalnej, ponadgranicznej współpracy w szkolnictwie wyższym, które wzbudziły znaczące zainteresowanie w innych częściach świata i uczyniły europejskie szkolnictwo wyższe bardziej widocznym na mapie światowej; ministrowie zadeklarowali także podjęcie działań na rzecz intensyfikacji dialogu politycznego i współpracy z partnerami z całego świata,
- uznali wnioski oparte na rozmaitych raportach wskazujących, że pewne działania w ramach Procesu Bolońskiego zostały zrealizowane w stopniu zróżnicowanym oraz że niedawne protesty w kilku krajach przypomniały nam, że niektóre z celów oraz reform bolońskich nie zostały prawidłowo wdrożone i objaśnione; ministrowie zobowiązali się do wysłuchania głosów krytyki ze strony pracowników instytucji szkolnictwa wyższego i studentów,
- potwierdzili swoje zobowiązanie do właściwej i pełnej realizacji przyjętych w komunikacie z Leuven i Louvain-la-Neuve postanowień i planów działania na okres przyszłej dekady.

Ministrowie zwrócili szczególną uwagę na następujące kwestie:

- zasady wolności akademickiej oraz autonomii i odpowiedzialności instytucji szkolnictwa wyższego jako fundamentów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego,
- kluczową rolę społeczności akademickiej – liderów uczelni, nauczycieli, badaczy, personelu administracyjnego i studentów – w urzeczywistnianiu idei Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego,
- szkolnictwo wyższe jako domenę odpowiedzialności publicznej, co znaczy, że instytucje szkolnictwa wyższego powinny otrzymywać niezbędne środki w określonych i nadzorowanych przez władze państwowe ramach,
- potrzebę zwiększenia wysiłków w wymiarze społecznym, aby zapewnić równość szans dostępu do kształcenia właściwej jakości, w szczególności grupom niedostatecznie reprezentowanym.

Ostatnia Konferencja Ministrów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EHEA) odbyła się w Bukareszcie 26–27 kwietnia 2012 r. W konferencji wzięło udział 47 delegacji krajów biorących udział w Procesie Bolońskim, przedstawiciele Komisji Europejskiej, delegacje 23 państw spoza Obszaru oraz przedstawiciele kilkunastu międzynarodowych organizacji działających w sektorze szkolnictwa wyższego. Konferencji towarzyszyło tzw. Bologna Policy Forum skierowane do krajów spoza Europy zainteresowanych osiągnięciami Procesu Bolońskiego. Podczas konferencji podsumowano stan implementacji Procesu Bolońskiego od konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego krajów biorących udział w Procesie Bolońskim, która odbyła się w Leuven i Louvain-la-Neuve w 2009 r. Zaprezentowano główne wyniki raportu implementacyjnego stanowiącego analizę porównawczą stanu wdrażania założeń Procesu w 47 państwach EHEA. Najważniejszym dokumentem przyjętym podczas konferencji Ministrów EHEA był Komunikat. Określał on trzy główne priorytety we wdrażaniu Procesu Bolońskiego na najbliższe trzy lata, tj.:

- zapewnienie wysokiej jakości szkolnictwa wyższego dla wszystkich,
- zwiększenie zatrudnialności absolwentów,
- poprawę skali oraz jakości w zakresie mobilności.

Ministrowie podkreślili w Komunikacie, że szkolnictwo wyższe jest istotnym instrumentem na rzecz przezwyciężenia kryzysu ekonomicznego powodującego m.in. niepewne perspektywy absolwentów na rynku pracy. Uznali, że należy podjąć działania na rzecz poprawienia zatrudnialności absolwentów m.in. poprzez wzmocnienie współpracy między pracodawcami, studentami i uczelniami przede wszystkim w zakresie wspólnego tworzenia programów studiów. Ministrowie zobowiązali się do uznawania w całym EHEA opinii podejmowanych przez agencje zarejestrowane w Europejskim Rejestrze Agencji Akredytacyjnych (EQAR) pod warunkiem ich zgodności z regulacjami krajowymi. Podjęli również decyzję co do wspólnych poziomów referencyjnych w ramach Europejskich Ram Kwalifikacji (EQF), a także zgodzili się, że długoterminowym celem rozwoju EHEA powinna być automatyczna uznawalność porównywalnych kwalifikacji w celach edukacyjnych. Ministrowie przyjęli także Strategię na rzecz mobilności w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego do 2020 r. *Mobility for Better Learning*, stanowiącą załącznik do Komunikatu⁴.

Podsumowanie

Proces Boloński budzi wiele emocji i kontrowersji nie tylko w kręgach akademickich, lecz także wśród pracodawców czy polityków. Ma swoich gorących zwolenników, ale i przeciwników. Entuzjaści podkreślają, że obecnie w Europie

⁴ W artykule wykorzystano materiały podsumowujące pierwszą dekadę funkcjonowania Procesu Bolońskiego, współfinansowane przez Komisję Europejską, MEN i MNiSW: *Szkolnictwo wyższe w Europie 2010. Wpływ Procesu Bolońskiego*, Warszawa 2011.

jak nigdy dotąd w historii mamy społeczeństwo ludzi wykształconych. Studia wyższe są dostępne dla każdego i w każdym wieku, znacząco podniosła się mobilność studentów i kadry dydaktycznej, wzrósł potencjał uczelni. Zwiększyły się szanse studiowania dla osób z grup dotychczas niedostatecznie reprezentowanych (np. niepełnosprawnych, mniejszości narodowych czy ubogich). Narzędzia bolońskie takie jak ECTS, suplement do dyplomu i Krajowe Ramy Kwalifikacji są powszechnie wykorzystywane i służą budowaniu społeczeństw opartych na wiedzy i zdolnych do konkurowania na poziomie globalnym. Krytycy natomiast podkreślają komercjalizację wykształcenia wyższego, ponieważ większość studentów decyduje się na trzyletnie studia licencjackie, głównie na tzw. kierunkach masowych, spadek liczby magistrów, czyli osób po pełnych studiach II stopnia, upadek mniejszych uniwersytetów i wydziałów, które w systemie bolońskim nie są w stanie osiągnąć wystarczającej liczby studentów na studiach II stopnia, rozrost kierunków studiów z zakresu biznesu, administracji i nauk społecznych kosztem nauk medycznych, rolniczych, humanistycznych, zamykanie kierunków niszowych, drastyczne obniżenie jakości studiów.

Proces Boloński stał się niezwykle ważny także dla polskiej edukacji. Wskazał kierunki zmian i dowiódł, że wymagają one czasu oraz mądrych rozwiązań uwzględniających krajowe możliwości i potrzeby. Zdecydowanie poprawiła się struktura wykształcenia polskiego społeczeństwa, spadła jednak ranga dyplomu wyższej uczelni. Szkoły wyższe, w tym także uniwersytety, wciąż borykają się z problemem jakości studiów, źródeł ich finansowania i koniecznością komercyjnego podejścia do nauki na poziomie wyższym.

THE INFLUENCE OF THE BOLOGNA PROCESS ON HIGHER EDUCATION IN EU COUNTRIES

Summary

The Bologna Process is a series of ministerial meetings and agreements between European countries designed to ensure comparability in the standards and quality of higher education qualifications. Through the Bologna Accords, the process has created the European Higher Education Area. It is named after the place it was proposed, the University of Bologna, with the signing of the Bologna declaration by Education Ministers from 29 European countries in 1999. The Bologna Process opened up to other countries signatory to the European Cultural convention, of the Council of Europe. Further governmental meetings have been held in Prague (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), London (2007), Leuven (2009) and Bucharest (2012). Before the signing of the Bologna declaration, the *Magna Charta Universitatum* had been issued at a meeting of university rectors celebrating the 900th anniversary of the University of Bologna. The Bologna process has been driving forward the most important reforms in higher education in the modern era, and all of the 47 signatory countries have today made significant moves towards establishing the European Higher Education Area. This is vital if we are to provide our continent and its citizens with the levels of education and skills required in a globally competitive, knowledge-based society.