

Polsko-Holenderskie Podyplomowe Studia Europejskie

**HARMONIZACJA SYSTEMÓW SZKOLNICTWA
WYŻSZEGO W EUROPIE
POLITYKA UNII EUROPEJSKIEJ**

Wiesława Kostrzewa-Zorbas

**Praca napisana pod kierunkiem
dr Hanny Machińskiej**

Warszawa, maj 2003

Spis treści

Wstęp	2
1. Polityka Unii Europejskiej w zakresie szkolnictwa wyższego	4
1.1. Kompetencje Wspólnoty Europejskiej w dziedzinie edukacji	4
1.2. Założenia i cele polityki edukacyjnej Unii Europejskiej	7
1.3. Programy współpracy Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji	17
2. Proces Boloński na rzecz tworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego	21
2.1. Deklaracja Bolońska – geneza, uczestnicy, zalecenia	21
2.2. Realizacja Deklaracji Bolońskiej w praktyce – najważniejsze kierunki reform	28
3. Polskie szkolnictwo wyższe a polityka Unii Europejskiej	39
3.1. Podstawy prawne i zakres współpracy Polski z Unią Europejską w dziedzinie edukacji	39
3.2. Realizacja zaleceń Deklaracji Bolońskiej w Polsce	44
Zakończenie	52
Bibliografia	58
Aneks	61
Deklaracja Bolońska. Europejski obszar szkolnictwa wyższego. Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999 roku	62
Wzór Suplementu do dyplomu	65
Summary	69

Wstęp

Pierwsze uniwersytety, powstające w Europie na przełomie XI i XII wieku, miały wiele cech wspólnych i opierały swą działalność na takich samych fundamentalnych zasadach. Wszystkie gwarantowały niezależność prowadzenia badań i nauczania oraz nieskrępowaną mobilność studentów i wykładowców. Łączył je także język wykładowy, którym była łacina i studiowanie tych samych dyscyplin nauki i sztuki. Jednak od samego początku uniwersytety posiadały też cechy unikalne, związane z miejscami, w których były zakładane. Wraz z powstawaniem i umacnianiem się państw narodowych szkolnictwo akademickie przeszło ewolucję, która wzmocniła jego lokalne cechy, ograniczając jednocześnie te o charakterze uniwersalnym. Obok tradycyjnych wielodyscyplinowych uniwersytetów powstały też liczne wyspecjalizowane kolegia i szkoły wyższe. Wszystkie uczelnie zachowały jednak w znacznym stopniu utrwalone tradycją zasady i wzorce organizacyjne. Wielokrotnie udowodniły też zdolność dostosowania się do zmieniających się okoliczności ich funkcjonowania.

Wydaje się, że zewnętrzne uwarunkowania ekonomiczne i oczekiwania społeczne po raz kolejny wymuszą daleko idące zmiany w sposobie organizacji i programach akademickich. Globalizacja, rewolucja informatyczna, a także pogłębiająca i rozszerzająca się integracja ekonomiczna i prawna w Europie stwarzają nowe szanse, ale też przynoszą nowe wyzwania europejskim uczelniom. W powszechnym odczuciu reformy szkolnictwa wyższego, już zapoczątkowane w wielu krajach, o ile mają spełnić pokładane w nich nadzieje muszą zawierać elementy porządkujące i ujednolicające bardzo zróżnicowane rozwiązania organizacyjne stosowane w państwach europejskich, przystosowując szkoły wyższe do działania w zjednoczonej Unii Europejskiej.

Praca jest próbą odpowiedzi na pytanie czy i w jakim stopniu harmonizacja systemów szkolnictwa wyższego w Europie jest jednym z celów polityki Unii Europejskiej, a także jakimi środkami polityka ta może być i jest prowadzona.

Na wstępie krótko przedstawiono przepisy prawne stanowiące podstawę działań Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji, ograniczając je do tych zagadnień, które mają bezpośredni związek z tematem pracy. Następnie opisane zostały założenia i

cele unijnej polityki edukacyjnej, umieszczone w szerokim kontekście strategii rozwoju społecznego i gospodarczego. Obraz uzupełnia przegląd najważniejszych praktycznych działań prowadzonych w ramach wspólnotowych programów współpracy w dziedzinie edukacji.

Omówienie rekomendacji i działań Procesu Bolońskiego na rzecz budowania europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego odpowiedzieć ma na pytanie o charakter, kierunek, zaawansowanie i perspektywy zainicjowanych już i przewidywanych reform, a także ich potencjał dla poprawienia jakości kształcenia akademickiego w Europie i harmonizowania systemów krajowych.

Przedstawiona też została sytuacja w polskim szkolnictwie wyższym, w kontekście zarówno zbieżności z celami i działaniami Unii Europejskiej, jak i z punktu widzenia rozwiązań zalecanych jako wzorcowe przez Proces Boloński.

W pracy ograniczono się jedynie do zarysowania najważniejszych tendencji i opisanie głównych reform oraz prawdopodobnego kierunku zmian.

1. Polityka Unii Europejskiej w zakresie szkolnictwa wyższego

1.1. Kompetencje Wspólnoty Europejskiej w dziedzinie edukacji

Działania Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji zmierzają do stworzenia “społeczeństwa wiedzy”, zdolnego do sprostania problemom współczesnego świata i do realizacji celów społecznych i gospodarczych, jakie stawia przed sobą Unia. Pomimo uznania ogromnej wagi zagadnień edukacji, Unia Europejska pozostawia politykę edukacyjną w kompetencji państw członkowskich, prowadząc jedynie ograniczone działania w tym zakresie. Polityka edukacyjna Unii Europejskiej określona jest w artykułach 149 i 150 Traktatu ustanawiającego Wspólnotę Europejską (TWE)¹. Artykuł 149 za zadania Wspólnoty w odniesieniu do edukacji uznaje uzupełnianie i wspieranie działalności państw członkowskich w celu:

- rozwoju europejskiego wymiaru w edukacji, zwłaszcza przez nauczanie języków państw członkowskich;
- popierania wymiany studentów i nauczycieli, między innymi poprzez zachęcanie do akademickiego uznawania dyplomów i okresów studiów;
- promowania współpracy pomiędzy instytucjami edukacyjnymi;
- promowania wymiany informacji i doświadczeń pomiędzy państwami członkowskimi;
- popierania rozwoju edukacji na odległość.

Działania na poziomie wspólnotowym nie przewidują jednak harmonizacji przepisów prawnych państw członkowskich. Traktat zawiera też deklarację współpracy w dziedzinie edukacji z państwami trzecimi i organizacjami międzynarodowymi, szczególnie z Radą Europy.

Przepisy dotyczące edukacji wprowadzono do TWE na mocy Traktatu z Maastricht². Traktat Amsterdamski utrzymał przepisy Traktatu z Maastricht dotyczące edukacji, jednak do preambuły TWE dodany został akapit mówiący o determinacji stron w popieraniu “możliwie najwyższego rozwoju poziomu dostępu do wiedzy dla

1 “Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską”, Art. 149-150. W: *Traktaty europejskie*. Oprac. E. Wojtaszek-Mik, C. Mik. Kraków, 2000.

2 Wtedy jako artykuły 126 i 127 Traktatu.

swoich narodów poprzez szeroki dostęp do oświaty oraz stałe uaktualnianie wiedzy”³.

Traktat Nicejski, wprowadzając przede wszystkim zmiany umożliwiające rozszerzenie Unii Europejskiej i ograniczoną reformę instytucji i polityk wspólnotowych, nie zawierał nowych przepisów dotyczących polityki edukacyjnej. Już w momencie jego podpisywania przewidywane były dalsze prace nad stworzeniem jednolitych i uproszczonych ram prawnych Unii Europejskiej, prowadzone potem przez Konwent Europejski. W ich wyniku powstał projekt Traktatu ustanawiającego Konstytucję Unii Europejskiej⁴, opublikowany w maju 2003 roku. Określa on kompetencje Unii w dziedzinie edukacji jako “wspierające, koordynujące i uzupełniające”⁵ działania państw członkowskich – jednak bez zastępowania uprawnień państw w tej dziedzinie. Chociaż proces tworzenia Konstytucji Unii Europejskiej nie jest jeszcze zakończony, już teraz można uznać za mało prawdopodobne, żeby Unia, niezależnie od wcześniejszych dyskusji i sugestii niektórych środowisk, w obszarach takich jak edukacja czy kultura uzyskała uprawnienia szersze niż te, jakie dają jej obecnie obowiązujące przepisy prawne.

Wśród dokumentów stanowiących prawo wtórne Wspólnoty nieliczne związane są z edukacją. Wyjątek stanowią dyrektywy dotyczące uznawania kwalifikacji zawodowych i okresów studiów w wybranych zawodach, a także tak zwana horyzontalna Dyrektywa Rady 89/48/EEC (uzupełniona przez dyrektywę 92/51/EEC)⁶ dotycząca ogólnego systemu uznawania dyplomów szkół wyższych przyznanych po ukończeniu co najmniej trzyletniej edukacji i szkolenia profesjonalnego oraz zmieniająca ją Dyrektywa 2001/19/EC⁷ Parlamentu Europejskiego i Rady, odnoszące się do zawodów regulowanych nie objętych dyrektywami sektorowymi. Dyrektywy te przyjmują jako podstawową zasadę wzajemne uznawanie dyplomów i kwalifikacji zawodowych stosowane wobec obywateli państw członkowskich Wspólnoty i dyplomów wydanych w państwach członkowskich. Dyrektywy dotyczą jednak uznawania kwalifikacji zawodowych, co traktowane jest w Unii Europejskiej jako zagadnienie odrębne od akademickiej uznawalności, pozostającej w gestii instytucji szkolnictwa wyższego państw członkowskich⁸. Zakładana jest w nich pewna

³ Ibid., Preambuła.

⁴ Draft Constitution, Volume I – Revised text of Part One. Brussels, 26.05.2003. CONV 724/03. <http://european-convention.eu.int/docs/Treaty/cv00724.en03.pdf>.

⁵ Ibid., Art. I-11 i Art. I-16.

⁶ OJ L 19, 24.01.1989; OJ L 209, 24.07.1992.

⁷ OJ L 206, 31.07.2001.

⁸ Por. Council Conclusions of 6 May 1996 on the synergies between academic recognition and professional recognition of qualifications in the Community. OJ C 195, 6.07.1996, s. 6-7.

zbieżność programowa systemów kształcenia w zawodach regulowanych, ale także możliwość kompensacji w przypadkach braku takiej zbieżności, co w połączeniu z małą liczbą zawodów, których mechanizm zawarty w dyrektywach dotyczy, ma stosunkowo niewielki wpływ na całe europejskie szkolnictwo wyższe⁹. Warto tu też zauważyć, że kształcenie akademickie w zawodach regulowanych tradycyjnie odbiega od ogólnie obowiązujących modeli.

Można uznać, że organy Wspólnoty mają bardzo ograniczone uprawnienia w dziedzinie edukacji. Artykuł 149 kładzie nacisk na subsydiarność, podkreślając uzupełniającą rolę Wspólnoty. Powstaje pytanie, na ile orzecznictwo Europejskiego Trybunału Sprawiedliwości ma wpływ na wykładnię przepisów prawa wspólnotowego w tej dziedzinie. Uwagę zwraca poszerzanie definicji szkolenia zawodowego¹⁰ i rozciągnięcie jej także na kształcenie akademickie. Jest to istotne, ponieważ w kwestiach związanych z kształceniem zawodowym uprawnienia Wspólnoty są większe, jako bezpośrednio powiązane ze swobodą przepływu pracowników i zasadą niedyskryminacji. Sprawy przed Trybunałem dotyczyły jednak tylko kwestii takich, jak dostęp do edukacji, finansowanie nauki cudzoziemców i prawo pobytu. Można tu zacytować opinię, odnoszącą się nie tylko do Trybunału, iż ‘instytucje Wspólnoty popierały jak dotychczas niedoważone rozwiązania w dziedzinie edukacji. Równe traktowanie działa selektywnie tylko w odniesieniu do pewnych warunków dostępu, ale [instytucje] nieprzekonująco odmawiają sobie kompetencji w pewnych kwestiach, szczególnie w odniesieniu do organizacji i finansowania edukacji’¹¹ oraz, że dla zwiększenia możliwości działania Wspólnoty w dziedzinie edukacji ‘działania legislacyjne mogą być słusniejszym wyborem’¹². Nie wydają się one jednak prawdopodobne na większą skalę z tych samych kulturowych, finansowych i politycznych powodów, dla których instytucje Wspólnoty z dużą ostrożnością ingerują w sprawy edukacji.

Na podstawie artykułów 149 i 150 Rada prowadzi jednak, zgodnie z procedurą artykułu 251 (procedura współdecydowania) i po konsultacjach z Komitetem

9 Dyrektywy uświadomiły jednak rządowi państw członkowskich problem różnic programowych i bardzo zróżnicowanej długości, a zatem i kosztów studiów. We Francji zaś pod wpływem dyrektyw w niektórych IUT (instituts universitaires de technologie) studia przedłużono z dwóch do trzech lat, po to by spełniały minimalny wymóg dyrektyw dotyczący długości programów. E. Hackl, *Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence in European Higher Education*. San Domenico, 2001, s. 8-9, 19.

10 Sprawa *Gravier* (1985) ECR 593 oraz sprawa *Lair* (1988) ECR 3161.

11 P. Craig, G. de Búrca, *EU Law: Text, cases, and materials*. Oxford, 2003, s. 750.

12 *Ibid.*, s. 750.

Gospodarczym i Społecznym oraz Komitetem Regionów, ‘działania zachęcające’¹³, wśród nich programy współpracy, wspierające tworzenie europejskiego wymiaru edukacji. Może też, na wniosek Komisji, kwalifikowaną większością głosów przyjmować zalecenia.

Unia, szczególnie w okresie ostatnich czterech lat, stara się sformułować cele w dziedzinie edukacji wspólne dla państw członkowskich. Rekomendacje i komunikaty przedstawiają analizę aktualnej sytuacji i zagrożeń, a także proponują rozwiązania, często przybierające postać planów działań, które mają prowadzić do realizacji określonych zadań w założonych okresach. Dokumenty te mają charakter polityczny i nie posiadają mocy wiążącej z prawnego punktu widzenia, jednak wyznaczają kierunki reform gospodarczych i społecznych, związanych przede wszystkim ze Strategią Lizbońską sformułowaną na posiedzeniu Rady Europejskiej w Lizbonie w 2000 roku¹⁴. Z tego punktu widzenia mają charakter kluczowy.

1.2. Założenia i cele polityki edukacyjnej Unii Europejskiej

Rosnąca konkurencyjność najbardziej rozwiniętych gospodarek światowych, a także coraz wyraźniej widoczne w Unii Europejskiej bariery strukturalne uniemożliwiające szybki i harmonijny wzrost gospodarczy oraz obniżenie bezrobocia, wywołały dyskusję nad koniecznością reformy systemu społecznego i gospodarczego Unii.

Szczyt w Lizbonie w 2000 roku, w odpowiedzi na nowe wyzwania wynikające z globalizacji i rozwoju technologii informatycznych i komunikacyjnych, za strategiczny cel Unii uznał stworzenie ‘najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki świata opartej na wiedzy, zdolnej do zrównoważonego wzrostu gospodarczego, z większą ilością lepszych miejsc pracy i większą spójnością społeczną’¹⁵. Strategia, która ma do 2010 roku umożliwić realizację tak sformułowanego celu obejmuje szeroko zakrojone reformy skupione na kwestiach innowacyjności, liberalizacji rynków, przedsiębiorczości i spójności społecznej, połączone z ochroną i odnową środowiska naturalnego¹⁶.

13 ‘Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską’, Art. 149.

14 Spotkanie Rady Europejskiej w Lizbonie 23-24 marca 2000 r.: Wnioski Prezydencji. *Monitor Integracji Europejskiej* 2002 nr 53 cz. II, s. 12-27.

15 Ibid., s. 13.

16 *Strategia Lizbońska – droga do sukcesu zjednoczonej Europy*. Warszawa, 2002, s. 7-22.

Większość działań przewidzianych w Strategii Lizbońskiej ma wspierać modernizację polityki zatrudnienia i zmiany na rynku pracy umożliwiające utrzymanie średniego rocznego tempa wzrostu gospodarczego na poziomie 3% i podniesienie poziomu zatrudnienia. Za priorytety Unii uznano w Strategii:

- tworzenie społeczeństwa informacyjnego;
- inwestowanie w kapitał ludzki;
- ustanowienie europejskiego obszaru badań i innowacji;
- stymulowanie przedsiębiorczości i stworzenie warunków dla rozwoju firm innowacyjnych, szczególnie w grupie małych i średnich przedsiębiorstw;
- rozwój aktywnej polityki zatrudnienia;
- poprawę jakości pracy;
- wzrost mobilności pracowników poprzez otwarcie europejskich rynków pracy;
- promowanie spójności społecznej i modernizację systemów zabezpieczeń społecznych.

Stworzenie najsilniejszej gospodarki świata opartej na wiedzy wymaga, wśród innych działań, także reform systemów kształcenia w państwach członkowskich, które podniosłyby poziom edukacji i dostosowałyby ją do potrzeb społecznych. Rada Europejska wyznaczyła cele Unii w dziedzinie edukacji, wśród których znalazły się między innymi¹⁷:

- przekształcenie szkół w nowoczesne (także pod względem technicznym), wielofunkcyjne lokalne ośrodki kształcenia;
- zapewnienie wzrostu inwestycji w zasoby ludzkie (a zatem też w edukację) *per capita*;
- do 2010 roku zmniejszenie o połowę liczby osób w wieku od 18 do 24 lat o niepełnym średnim wykształceniu;
- zapewnienie wszystkim szkołom dostępu do internetu do 2001 roku;
- do 2010 roku określenie w regulacjach europejskich podstawowych umiejętności, które powinny być nauczane w ramach obowiązkowego szkolnictwa, a uaktualniane poprzez kształcenie ustawiczne;
- zdefiniowanie środków zwiększających mobilność studentów i nauczycieli, między innymi poprzez wykorzystanie programów wspólnotowych oraz działania zmierzające do uzyskania większej przejrzystości przy uznawaniu kwalifikacji i

¹⁷ Spotkanie Rady Europejskiej w Lizbonie 23-24 marca 2000 r.: Wnioski Prezydencji. *Monitor Integracji Europejskiej* 2002 nr 53 cz. II, s. 15, 19-20.

okresów studiów.

Posiedzenie Rady Europejskiej w Lizbonie dało początek nowemu podejściu do edukacji, traktowanej jako jeden z kluczowych elementów umożliwiających trwałą i zrównoważony wzrost gospodarczy, konkurencyjność, przeciwdziałanie marginalizacji społecznej i wyrównywanie różnic regionalnych. Jej cele są realizowane poprzez otwartą metodę koordynacji zakładającą szeroką aktywizację społeczną i włączenie wszystkich kluczowych środowisk do działań na rzecz reform. Coroczne wiosenne spotkania Rady Europejskiej poświęcone kwestiom społecznym i gospodarczym dokonują przeglądu przyjmowanych wcześniej jako docelowe strukturalnych wskaźników postępu – tam gdzie to możliwe ustalanych jako wskaźniki ilościowe – wskazują nowe szczegółowe cele, a także oceniają stopień realizacji operacyjnych programów współpracy. Na kolejnych spotkaniach Rady Europejskiej rozszerzono też zadania stawiane przed systemami edukacyjnymi o nowe elementy.

Rada Europejska na posiedzeniu w Sztokholmie w 2001 roku zdecydowała, żeby podjąć prace nad szczegółowym programem zapewnienia systemom edukacji wysokiej jakości, skuteczności, dostępności i otwartości na świat. Objęła tymi działaniami także kraje kandydujące. Za priorytet uznano poprawę podstawowych umiejętności. Do obszarów o szczególnym znaczeniu włączono też rozwój kształcenia ustawicznego, przełamanie deficytu kadr edukacyjnych oraz szersze włączenie partnerów społecznych do działań na rzecz edukacji¹⁸.

Rok później, na posiedzeniu Rady Europejskiej w Barcelonie przyjęto strategiczny cel dla europejskich systemów edukacji – do roku 2010 powinny stać się światowymi wzorcami jakości. Rada wezwała do podjęcia dalszych działań wzmacniających mobilność środowisk związanych z badaniami i edukacją oraz eliminujących bariery przy uznawaniu dyplomów i kwalifikacji. Pewien związek z edukacją akademicką ma też przyjęta w czasie posiedzenia Rady Europejskiej w Barcelonie decyzja dotycząca finansowania badań naukowych, zakładająca do 2010 roku zwiększenie nakładów na badania i rozwój do 3% PKB państw członkowskich, przy jednoczesnym podniesieniu udziału prywatnych środków do 2/3 całości nakładów¹⁹.

18 Nieformalne spotkanie Rady Europejskiej w Sztokholmie 23-24 marca 2001 r.: Wnioski Prezydencji. *Monitor Integracji Europejskiej* 2002 nr 53 cz. II, s. 104, 106.

19 Spotkanie Rady Europejskiej w Barcelonie 15-16 marca 2002 r.: Wnioski Prezydencji. *Monitor Integracji Europejskiej* 2002 nr 53 cz. II, s. 207, 211-212.

Można zastanawiać się, na ile powodzenie Strategii Lizbońskiej zależy od skutecznego realizowania celów w dziedzinie edukacji. Wydaje się, że we wszystkich komponentach Strategii związek ten jest wyraźny i edukacja będzie miała decydujący wpływ na budowę społeczeństwa wiedzy. Inwestowanie w kapitał ludzki zwiększa tempo wzrostu gospodarczego i produktywność. OECD szacuje na przykład, że jeden dodatkowy rok nauki, przy założeniu przeciętnych osiągnięć uczących się, bezpośrednio zwiększa tempo wzrostu gospodarczego o około 5%²⁰. Pogłębiająca się różnica pomiędzy produktywnością siły roboczej w Europie i USA związana jest między innymi z niedostatecznym poziomem wykształcenia Europejczyków – średni okres nauki wynosił w Unii Europejskiej w 1999 roku 87% średniego okresu nauki w USA²¹. Poziom wykształcenia ma też bezpośredni wpływ na zatrudnienie, jakość pracy i spójność społeczną, przy czym punktem krytycznym jest uzyskanie wykształcenia średniego. Jedna trzecia Europejczyków pracuje dziś w opartych na wiedzy (*knowledge-intensive*) sektorach gospodarki i tam powstaje najwięcej nowych miejsc pracy. Poziom zatrudnienia ludzi z wyższym wykształceniem w wieku od 25 do 64 lat wynosił w 2001 roku 84% (15% powyżej średniej, 30% powyżej średniej dla osób z niepełnym średnim wykształceniem). Jednocześnie stopa bezrobocia w tej grupie, wynosząca 3,9%, była niższa o 1/3 od stopy bezrobocia dla osób nie posiadających wyższego wykształcenia²². Według badań PISA (the OECD Programme for International Student Assessment) podnoszenie jakości kształcenia zmniejsza nierówności, zarówno jeśli chodzi o osiągnięcia szkolne, dostęp do edukacji jak i wysokość dochodów²³. Aby jednak edukacja (szczególnie akademicka) odegrała rolę stymulatora, konieczne jest spełnienie szeregu warunków, a także przewyciężenie słabości i ograniczeń europejskich systemów kształcenia.

Od czasu sformułowania Strategii Lizbońskiej w 2000 roku, dla wielu zakreślonych w niej priorytetowych obszarów opracowano szczegółowe plany działań i wskaźniki ich realizacji. W dziedzinie edukacji podstawowe znaczenie ma ‘Szczegółowy program prac nad realizacją celów systemów edukacji i szkolenia w Europie’²⁴, przyjęty przez Radę i Komisję 14 lutego 2002 roku i poparty przez Radę

20 Komunikat Komisji. Skuteczne inwestowanie w edukację: imperatyw dla Europy. Bruksela, 10.01.2003. COM(2002) 779 ostateczny, s. 5-6.

21 Ibid., s. 6.

22 Communication from the Commission. The role of the universities in the Europe of knowledge. Brüssel, 5.02.2003. COM(2003) 58 final, s. 4.

23 Komunikat Komisji. Skuteczne inwestowanie w edukację: imperatyw dla Europy. COM(2002) 779 ostateczny, s. 7-8.

24 Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in

Europejską w Barcelonie²⁵. Program identyfikuje obszary priorytetów wspólnych dla państw członkowskich, deklarując jednocześnie poszanowanie dla niezależności i różnorodności systemów krajowych. Wśród strategicznych celów na okres do 2010 roku znalazły się:

1. Poprawa jakości i efektywności systemów edukacji i szkolenia w Unii Europejskiej, obejmująca podniesienie jakości kształcenia nauczycieli, rozwijanie umiejętności potrzebnych w społeczeństwie wiedzy (takich jak umiejętność czytania i pisania, liczenia, znajomość języków obcych, znajomość informatyki i nowych technologii komunikacyjnych, kompetencje społeczne, przedsiębiorczość, poziom kulturalny), zapewnienie powszechnego dostępu do technologii informacyjno-komunikacyjnych, zwiększenie rekrutacji w dziedzinach nauk przyrodniczych, ścisłych i technicznych oraz optymalne wykorzystywanie zasobów.
2. Ułatwienie dostępu do systemów edukacji i szkolenia poprzez tworzenie otwartego środowiska edukacyjnego, uatrakcyjnienie procesu kształcenia, wspieranie aktywności obywatelskiej i zapewnienie równych szans i spójności społecznej.
3. Otwarcie systemów edukacji i szkolenia na świat poprzez wzmocnienie powiązań z rynkiem pracy, badaniami i generalnie - społeczeństwem, rozwijanie przedsiębiorczości, poprawę sytuacji w zakresie nauki języków obcych, rozwijanie mobilności i wymiany oraz wzmocnienie współpracy europejskiej.

Program dotyczy systemów edukacyjnych traktowanych jako całość. Doprowadzić ma do wypracowania wspólnej, europejskiej polityki edukacyjnej dla wszystkich poziomów i sektorów kształcenia. Przyjęto założenie, że skoro największe wyzwania w tej dziedzinie mają charakter międzynarodowy, kontynentalny, a nawet globalny, reformy wprowadzane w poszczególnych krajach powinny uwzględniać, poza krajowymi priorytetami, także wymiar europejski. Realizowanie wspólnych celów i zbieżnych reform ma walor integracyjny, zwiększa kompatybilność systemów, podnosi też efektywność reform. Wymiar europejski powinna mieć także reorganizacja programów nauczania, kontrola jakości kształcenia oraz środki umożliwiające uznawanie dyplomów i kwalifikacji - czyli zagadnienia o podstawowym znaczeniu dla podniesienia konkurencyjności i mobilności

Europe. Council information. OJ C 142/1, 14.06.2002.

²⁵ Pewne znaczenie dla edukacji akademickiej mają także: eEurope Action Plan. Bruksela, 28.03.2001. COM(2001) 172 final; European Area of Lifelong Learning. Bruksela, 1.11.2001. COM(2001) 678 final; Science and Society Action Plan. Bruksela, 4.12.2001. COM(2001) 714.

Europejczyków. Uzyskanie możliwie dużej zbieżności i przejrzystości stosowanych rozwiązań jest szczególnie istotne w kontekście jednolitego europejskiego rynku pracy, ale też procesów globalizacji.

Szczególną wagę uzyskały w programie problemy zdefiniowania i kształcenia tradycyjnych i nowych podstawowych umiejętności, unowocześnienie procesu kształcenia pod względem programowym i technologicznym, podniesienie jakości, ogólnego poziomu i aktualności wykształcenia Europejczyków (przy czym jako podstawowy, docelowy poziom traktowane jest pełne wykształcenie średnie²⁶) oraz zwiększenie nakładów na szkolnictwo powiązane z racjonalniejszym ich wykorzystaniem. Tylko niektóre z przedstawionych w programie celów mają bezpośredni związek ze szkolnictwem wyższym, ale wszystkie będą miały wpływ na jego kształt i zadania. Uczelnie będą musiały wziąć na siebie odpowiedzialność przede wszystkim za kształcenie znacznie większej liczby osób podejmujących wyższe studia, szczególnie w naukach przyrodniczych i ścisłych, rozszerzenie współpracy i mobilności międzynarodowej oraz rozwiązywanie problemów związanych z uznawaniem stopni akademickich, akredytacji i wspólnych europejskich programów studiów. W szczegółowych zagadnieniach związanych z – uznawaną za konieczną – harmonizacją systemów kształcenia, stopni i dyplomów akademickich, program, podobnie jak inne dokumenty polityczne Unii, odwołuje się do prac prowadzonych w ramach Procesu Bolońskiego.

Wdrażanie wszystkich komponentów programu ma rozpocząć się do 2004 roku, wtedy też przewidziany jest pierwszy przegląd wskaźników ilościowych i jakościowych i przedstawienie ich na wiosennym posiedzeniu Rady Europejskiej. Odpowiedzialność za osiągnięcie celów edukacji spoczywa na rządach i instytucjach państw realizujących program²⁷. Rada ds. Edukacji i Komisja Europejska mogą jedynie wspierać działania tych państw poprzez prowadzenie badań porównawczych i projektów pilotażowych, umożliwienie wymiany doświadczeń i udostępnienie środków z unijnych programów współpracy. Komisja Europejska monitoruje też realizację programu i koordynuje prace zespołów roboczych.

Komisja Europejska uznaje centralną rolę szkół wyższych, położonych na styku

26 W krajach Unii Europejskiej 25% osób w wieku 25-29 lat i aż 52% w wieku 55-64 lata nie ma pełnego wykształcenia średniego. Komunikat Komisji. Skuteczne inwestowanie w edukację: imperatyw dla Europy. COM(2002) 779 ostat., s. 12.

27 W realizacji Programu uczestniczą państwa członkowskie Unii Europejskiej, państwa do niej kandydujące (od 2002 r.) oraz państwa Europejskiego Obszaru Gospodarczego.

badań, kształcenia i innowacji, w procesie tworzenia Europy wiedzy. Mimo to nie sformułowano wobec nich odrębnego planu i harmonogramu działań. Zamiast tego Unia poparła prace zmierzające do stworzenia europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego prowadzone od 1998 roku w ramach Procesu Bolońskiego²⁸. Ostatnio Komisja zainicjowała szerszą niż prowadzona dotąd dyskusję nad rolą, kondycją i perspektywami szkół wyższych w Unii Europejskiej. Rozpocząć ma ją pierwszy od 1991 roku Komunikat Komisji²⁹ poświęcony wyłącznie sprawom instytucji szkolnictwa wyższego. Dokument identyfikuje wyzwania, przed którymi stoją uczelnie europejskie, zawiera też pewne postulaty, których spełnienie pozwoli im zrealizować zadania wynikające ze Strategii Lizbońskiej. Lista najważniejszych zmian, do których uczelnie muszą dostosować się obejmuje³⁰:

1. Wzrastające zapotrzebowanie na wyższe wykształcenie, wynikające z polityki zwiększania liczby studentów i potrzeby kształcenia ustawicznego. Można oczekiwać, że nawet niekorzystne trendy demograficzne w Europie nie spowodują spadku liczby uczących się. Problemem w tym kontekście jest szczupłość kadr akademickich (i oczekiwany wzrastający ich deficyt), a także niedostatek środków finansowych.
2. Internacjonalizacja edukacji i badań, przyspieszona przez upowszechnianie nowych technologii i powodująca większą konkurencję, szczególnie ze strony Stanów Zjednoczonych³¹. Ocenia się, że Europa oferuje mniej atrakcyjne warunki nie tylko studentom i pracownikom szkół wyższych, ale też innym uczestnikom rynku pracy.
3. Proliferacja miejsc tworzenia wiedzy, sprawiająca, że ważniejsza od bliskości geograficznej jest jakość oferowanych usług, także edukacyjnych.
4. Reorganizacja wiedzy. Można dostrzec jednoczesne występowanie dwóch przeciwstawnych trendów – coraz wyższej specjalizacji i różnicowania, ale też studiów interdyscyplinarnych. Widoczne jest też pewne zatarcie granic pomiędzy

28 Proces Boloński opisany jest w rozdziale 2.

29 Communication from the Commission. The role of the universities in the Europe of knowledge. Brüssel, 5.02.2003. COM(2003) 58 final. Polskie tłumaczenie dostępne jest na stronie internetowej MENiS. <http://www.menis.gov.pl/>. Komunikat przedstawiony został Radzie ds. Edukacji Unii Europejskiej na posiedzeniu w maju 2003 roku.

30 Ibid., s. 5-7.

31 Główny konkurent europejskiego szkolnictwa wyższego - USA - nie tylko przyciąga więcej studentów i badaczy, ale też wykorzystuje znacznie pełniej cudzoziemców wykształconych w swym kraju; na przykład 50% Europejczyków wykształconych w USA pozostaje tam na stałe lub pracuje przez lata. Ibid., s. 6.

naukami podstawowymi i stosowanymi. Szkoły wyższe utrzymują jednak najczęściej organizację w ramach wydziałów, związanych z tradycyjnymi dyscyplinami wiedzy, a kształcenie na poziomie akademickim i ocena karier zawodowych pracowników uczelni w bardzo niewielkim stopniu odzwierciedla opisane zmiany.

5. Nowe oczekiwania. Poza podstawową misją edukacyjną przed szkołami wyższymi stają nowe zadania i priorytety – wzrastająca potrzeba edukacji w zakresie nauk przyrodniczych i ścisłych (także traktowanych interdyscyplinarnie), kształcenia umiejętności horyzontalnych, uczenia przez całe życie – i wyrastająca z tego potrzeba rozszerzenia możliwości dostępu do studiów, większej ich różnorodności programowej i metodologicznej zgodnie z potrzebami uczestników, a także konieczność otwarcia na gospodarkę. Uczelnie muszą też pełniej uczestniczyć w życiu społeczności, w których funkcjonują, co związane jest też z koniecznością włączenia przedstawicieli wywodzących się spoza kręgów akademickich do zarządzania szkołami wyższymi.

W ocenie Komisji europejskie szkolnictwo wyższe ustępuje obecnie swym głównym konkurentom, szczególnie Stanom Zjednoczonym, pod względem atrakcyjności programowej i możliwości finansowych. Sprostanie nowym wyzwaniom i uzyskanie wiodącej pozycji na świecie będzie możliwe, o ile europejskie szkolnictwo wyższe spełni warunki (zapisane już w ‘Programie prac nad realizacją celów systemów edukacyjnych’), takie jak pozyskanie i efektywne wykorzystanie środków finansowych, utrzymanie a nawet podniesienie poziomu badań i kształcenia, a także zwiększenie międzynarodowej atrakcyjności i otwartości³².

Podstawowe znaczenie dla osiągnięcia celów edukacji akademickiej ma podniesienie poziomu i zmiana sposobu jej finansowania. Ustalenie europejskich zadań w tym zakresie ma też pewien walor harmonizacyjny, ponieważ daje szansę na zmniejszanie nierówności pomiędzy poszczególnymi krajami. Państwa członkowskie Unii wydają średnio 5% PKB na publiczne systemy kształcenia. Jest to poziom nakładów publicznych nieco wyższy niż w USA i Japonii. Nie rośnie on jednak znacząco, utrzymując się na podobnym poziomie od połowy lat dziewięćdziesiątych³³.

³² Ibid., s. 10-19.

³³ Wydatki na edukację z funduszy publicznych nie wzrosły znacząco od połowy lat dziewięćdziesiątych. Liczba studentów wzrosła zaś z 11,9 miliona w 1990 roku do 12,6 miliona w roku 2000. Communication from the Commission. The role of the universities in the Europe of

Podobne są tendencje w odniesieniu do wydatków publicznych na szkolnictwo *per capita*. Znacznie niższy niż w USA jest poziom finansowania ze źródeł prywatnych. Jeszcze mniej korzystnie przedstawia się sytuacja odnośnie finansowania kształcenia akademickiego – w Unii wydaje się na ten cel średnio, ze środków publicznych i prywatnych łącznie, 1,1% PKB, zaś w USA – 2,3%. W przeliczeniu na jednego studenta jest to odpowiednio 8 600 i 19 200 dolarów³⁴. W większości krajów kandydujących do Unii Europejskiej niższy jest zarówno ogólny poziom nakładów na edukację w szkołach wyższych, jak i finansowanie ze środków prywatnych, w odniesieniu do całych systemów, ale szczególnie liczone *per capita*. Ponieważ stan finansów publicznych państw członkowskich i kandydujących do Unii raczej wyklucza podniesienie nakładów na edukację z tego źródła, w opinii Komisji Europejskiej wzrost inwestowania powinien pochodzić z połączenia utrzymanych na aktualnym poziomie celowych nakładów ze środków publicznych i większego finansowania ze źródeł prywatnych. Jednocześnie państwa Unii powinny położyć nacisk na wyeliminowanie z edukacji akademickiej niekorzystnych zjawisk i nieefektywnych obszarów, takich jak bardzo wysoki procent osób porzucających studia (w Unii jest to aż 40% studentów³⁵), stosunkowo wysokie bezrobocie wśród absolwentów (spowodowane niedopasowaniem kwalifikacji do potrzeb rynku pracy), brak elastyczności programów i drożności poszczególnych elementów systemów edukacyjnych, niska jakość usług edukacyjnych, a także trudności wiążące się z uzyskaniem uznania okresów studiów i dyplomów.

Wydaje się, że zalecenia odnośnie finansowania kształcenia, w tym także akademickiego, zapisane w Strategii Lizbońskiej i dokumentach powiązanych odnoszących się do edukacji, będą dość trudne do spełnienia nie tylko w części dotyczącej środków publicznych, ale też środków prywatnych. Zmiany w tym zakresie mają prowadzić do upodobnienia europejskiego modelu finansowania szkolnictwa wyższego do modelu amerykańskiego. W Europie nie ma jednak ugruntowanych tradycji prywatnych donacji na cele edukacyjne, ani rozpowszechnionego zwyczaju opłacania wykształcenia z własnych środków. Zwykle

knowledge. COM(2003) 58 final, s. 4 oraz Communication from the Commission. Choosing to grow: Knowledge, innovation and jobs in a cohesive society. Report to the Spring European Council, 21 March 2003 on the Lisbon strategy of economic, social and environmental renewal. Brussels, 14.01.2003. COM(2003) 5 final, s. 15.

34 Komunikat Komisji. Skuteczne inwestowanie w edukację: imperatyw dla Europy. COM(2002) 779 ostat., s. 12.

35 Communication from the Commission. The role of the universities in the Europe of knowledge. COM(2003) 58 final, s. 12.

to państwo jest w znacznej mierze odpowiedzialne za zapewnienie swoim obywatelom edukacji na każdym jej poziomie. W wielu krajach europejskich wprowadzanie czesnego i innych opłat za studia jest niezgodne z prawem, w innych stosuje się politykę utrzymywania takich opłat na jak najniższym poziomie³⁶. Trudności gospodarcze większości państw europejskich odbijają się także na sytuacji finansowej uczelni, których budżety pochodzą w przeważającej części ze środków publicznych. Trudności te będą znacznie wyraźniejsze po rozszerzeniu Unii Europejskiej o kraje o znacznie niższych dochodach narodowych i produktywności. Pewne możliwości stwarzają środki finansowe dostępne poprzez Fundusze Strukturalne Unii Europejskiej (w obecnej perspektywie finansowej - lata 2000-2006 - z samego Europejskiego Funduszu Socjalnego dostępnych jest aż 60 miliardów euro³⁷) oraz operacyjne fundusze współpracy Unii w dziedzinie edukacji. Niemniej budowanie Europy wiedzy będzie zapewne, w stopniu większym niż się spodziewano, zależne od reform programowych i organizacyjnych zmierzających do uzyskania, opartej na najlepszych wzorcach, zbieżności europejskich systemów szkolnictwa wyższego, istotnej także w kontekście międzynarodowej rywalizacji na rynku edukacyjnym. Unia wsparła te działania koncepcyjnie, organizacyjnie i finansowo. Uczyniła je też ważnym elementem swojej polityki wobec szkolnictwa wyższego.

1.3. Programy współpracy Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji

Jednym z istotnych instrumentów realizacji celów w dziedzinie edukacji, jakie stawia przed sobą Unia Europejska są praktyczne programy współpracy. Nie sposób tu zająć się wszystkimi ich aspektami, chodzi jedynie o zasygnalizowanie możliwości dostępnych dla szkolnictwa wyższego i potencjału programów współpracy dla zwiększenia mobilności środowisk akademickich i wypracowywania kontaktów oraz metod współpracy międzynarodowej.

Największym programem edukacyjnym Unii jest SOCRATES, zapoczątkowany w 1995 roku. Adresowany jest on do wszystkich sektorów edukacji. W latach 2000-2006 realizowana jest II edycja programu, dysponująca budżetem 1,850 miliarda euro. Zadania programu to między innymi wzmocnienie europejskiego wymiaru na wszystkich poziomach edukacji, rozszerzanie dostępu do edukacji ponadnarodowej,

36 Informacje na ten temat można znaleźć w książce R. Mosakowskiego, *Szkolnictwo wyższe w krajach Unii Europejskiej: Stan obecny i planowane reformy*. Gdańsk, 2002.

37 Komunikat Komisji. Skuteczne inwestowanie w edukację: imperatyw dla Europy. COM(2002) 779 ostat., s. 15.

wspieranie mobilności, nauki języków obcych i innowacji w dziedzinie edukacji. Największy z ośmiu komponentów programu - ERASMUS³⁸ (o budżecie 950 milionów euro), wspierający mobilność studentów i nauczycieli akademickich, skierowany jest bezpośrednio do szkolnictwa wyższego. Umożliwia on nie tylko wyjazdy studentów i naukowców do zagranicznych szkół wyższych. W jego ramach wypracowano też praktyczne rozwiązania umożliwiające studia zagranicą (takie jak ECTS – European Credit Transfer System) i zasady obowiązujące przy organizacji oraz zaliczaniu takich studiów.

Niewątpliwie zasługą grantów przyznawanych w ramach ERASMUSA jest znaczny wzrost mobilności studentów. Pomimo spektakularnego sukcesu programu, w którym do jesieni 2002 roku wzięło udział ponad milion studentów³⁹, nigdy nie udało się osiągnąć mobilności nawet zbliżonej do zakładanych 10% – w 2000 roku tylko 2,3% studentów studiowało w innym niż własny kraju europejskim⁴⁰. Mniejszy, proporcjonalny do zaangażowanych środków, był wpływ programu na mobilność wykładowców. Ważnym efektem ubocznym ERASMUSA była też, do pewnego stopnia wymuszona, współpraca w tej dziedzinie pomiędzy uczelniami, urzędnikami państwowymi i administracją Unii, uświadamiająca zainteresowanym różnice występujące w poszczególnych systemach krajowych, praktyczne rozwiązania pozwalające na współpracę, a czasem też potrzebę przeprowadzenia zmian organizacyjnych lub prawnych. Fundusze programu są wykorzystywane w Procesie Bolońskim do organizowania projektów pilotażowych, seminariów i grup studyjnych tworzących i testujących instrumenty harmonizowania szkolnictwa wyższego w Europie.

Także dwa inne komponenty SOCRATESA – LINGUA, wspierający naukę języków obcych i MINERVA, promujący nowe technologie informatyczne i komunikacyjne w edukacji, są dostępne dla szkół wyższych, ale mają mniejsze znaczenie dla ich działalności. Częścią programu SOCRATES jest też EURIDICE – Europejska Sieć Informacji o Edukacji obejmująca państwa członkowskie Unii Europejskiej, Europejskiego Obszaru Gospodarczego i kraje stowarzyszone z Unią.

38 Dwie pierwsze edycje programu ERASMUS prowadzone w latach 1987-1994 miały autonomiczny charakter.

39 European Commission. Directorate General for Education and Culture, >>*From Prague to Berlin: The EU Contribution. Progress Report*. Brussels, 1.08.2002. A2/PVDH, s. 2. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/updated_report.pdf.

40 Communication from the Commission. The role of the universities in the Europe of knowledge. COM(2003) 58 final, s. 8.

Sieć oferuje obszerne dane statystyczne oraz analizy i raporty dotyczące oświaty, wykorzystywane także w praktycznych programach współpracy.

Program LEONARDO DA VINCI (w latach 2000-2006 realizowana jest druga edycja), wspomagający kształcenie zawodowe, zakłada współuczestnictwo bardzo wielu instytucji i środowisk, także akademickich. Jednym z priorytetów Unii Europejskiej w ostatnich latach jest prowadzenie połączonych projektów finansowanych przez kilka programów współpracy. W najbliższych latach oczekiwany jest wzrost liczby takich projektów realizowanych jednocześnie na przykład ze środków programów ERASMUS i LEONARDO DA VINCI, co pozwoli na znaczne rozszerzenie pola działalności.

Edukacja akademicka zwykle związana jest z działalnością badawczą. Szkoły wyższe zatrudniają 34% europejskich badaczy i prowadzą 80% badań podstawowych w Europie⁴¹. Dlatego należy tu wspomnieć o VI Programie Ramowym, dysponującym budżetem 1,6 miliarda euro na wspomaganie badań i rozwoju technologicznego, a także o grantach dla młodych naukowców specjalizujących się w naukach ścisłych i przyrodniczych, dostępnych w programie MARIE CURIE.

Unia prowadzi też programy, których celem jest współpraca z państwami nie będącymi jej członkami. W ramach programów PHARE i TACIS realizowany jest program TEMPUS, wspomagający restrukturyzację systemów szkolnictwa wyższego państw Europy Środkowej i Wschodniej. Trzecia edycja programu, począwszy od 2000 roku, nie obejmuje państw członkowskich ani stowarzyszonych z Unią. Mogą z niej korzystać państwa byłego Związku Radzieckiego, Mongolia oraz państwa bałkańskie (Albania, Bośnia i Hercegowina, Serbia i Czarnogóra oraz Macedonia). W latach 1990-1999 program był też istotnym narzędziem realizowania przedakcesyjnej polityki wobec państw kandydujących do Unii. Ze środków dostępnych poprzez TEMPUS prowadzono na przykład prace organizacyjne i pilotażowe związane z wprowadzaniem systemu ECTS.

Ważnym elementem współpracy Unii Europejskiej z państwami do niej nie należącymi są też porozumienia dwustronne. Od 1995 roku stanowiły one główną podstawą współpracy ze Stanami Zjednoczonymi, Kanadą i Australią.

Nowym instrumentem wspierania mobilności o wymiarze ponadeuropejskim ma być program ERASMUS-MUNDUS⁴², zaplanowany na lata 2004-2008. Z budżetu o

41Ibid., s. 4.

42 Projekt Komisji uzyskał aprobatę Rady ds. Edukacji, która jednak obniżyła jego budżet z 200 do

wysokości 180 milionów euro planowane jest sfinansowanie 250 programów magisterskich, organizowanych wspólnie przez co najmniej trzy europejskie szkoły wyższe, stypendiów dla uczestniczących w nich studentów (zakładany jest udział 2400 studentów z Unii Europejskiej i około 2000 z innych państw) oraz grantów dla 1000 wykładowców pochodzących spoza Unii. Z funduszy programu ma też być opłacony wyjazd do pracy i na studia w najlepszych światowych uczelniach 800 naukowców i 4000 studentów z krajów unijnych⁴³. Program ERASMUS-MUNDUS ma pozwolić na promowanie europejskiej edukacji akademickiej, ale także wzmocnić kontakty europejskich szkół wyższych z ich najlepszymi odpowiednikami i jednocześnie największymi konkurentami na świecie. Jego powodzenie zależy od sprawności organizacyjnej zaangażowanych uczelni i wysokiej jakości ich oferty. Warunkiem sukcesu będzie też czytelność i zrozumiałość systemu studiowania w Europie. Można więc przypuszczać, że globalna wersja ERASMUSA nie tylko zwiększy mobilność studentów i naukowców, ale też, tak jak przewiduje Komisja Europejska⁴⁴, rozszerzy konieczność upowszechnienia rozwiązań harmonizujących europejskie systemy szkolnictwa wyższego.

180 milionów euro. Projekt wymaga jeszcze formalnego przyjęcia przez Radę i Parlament Europejski.
43 *Erasmus World: a European higher education scheme to attract more students from third countries and enable European students to study in other countries*. Brussels, 17.07.2002. IP/02/1066. http://www.europa.eu.int/rapid/start/cgi/guesten.ksh?p_action.gettxt=gt&doc=IP/02/1066/01/AGED&lg=EN&display=

44 Communication from the Commission to the European Parliament and the Council on Strengthening cooperation with third countries in the field of higher education. Brussels, 18.07.2001. COM(2001) 385 final, s. 6.

2. Proces Boloński na rzecz tworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego

2.1. Deklaracja Bolońska – geneza, uczestnicy, zalecenia

Proces Boloński początkowo był inicjatywą międzyrządową o dość ograniczonym zasięgu. Na uroczystościach z okazji 800-lecia Sorbony, 25 maja 1998 roku, ministrowie edukacji Francji, Niemiec, Wielkiej Brytanii i Włoch podpisali Deklarację⁴⁵ wzywającą do rozwoju europejskiej przestrzeni w szkolnictwie wyższym, która dorównałaby i wsparła integrację ekonomiczną, handlową i finansową, dokonującą się w ramach Unii Europejskiej. U podstaw deklaracji leżało przekonanie, że stosunkowo niska mobilność zawodowa Europejczyków, obniżająca ich konkurencyjność na rynkach pracy i przyczyniająca się do wzrostu bezrobocia, związana jest między innymi z brakiem przejrzystości i różnorodnością kwalifikacji i stopni oferowanych przez europejskie uczelnie. Chociaż zarzuty wobec szkolnictwa wyższego nie zostały sformułowane wprost, Deklaracja uznana została za wyraz niskiej oceny jego aktywności i efektywności. Pewne nieporozumienia i obawy związane były z zapisem dotyczącym stworzenia ogólnych ram i zasad odnośnie cykli studiów, stopni i programów. Doszło do nich pomimo zapewnień dotyczących zachowania i wspierania różnorodności krajowych systemów. Dokument został potraktowany jako próba unifikacji szkolnictwa wyższego, narzucona środowiskom akademickim przez rządy państw.

Reakcja Komisji Europejskiej na Deklarację także początkowo była daleka od entuzjazmu. Przyczyną było tu odczucie, że inicjatywę w dziedzinie szkolnictwa wyższego na poziomie europejskim przejmują rządy krajowe, pozbawiając Komisję prerogatyw zapisanych w Traktacie o Wspólnocie Europejskiej.

Dwudniowa debata w Paryżu, która doprowadziła do podpisania Deklaracji Sorbońskiej spotkała się ze stosunkowo szerokim zainteresowaniem i oddźwiękiem, mimo, że zaprezentowany dokument miał raczej ogólnikowy charakter. Pierwsi sygnatariusze Deklaracji reprezentowali jednak największe państwa europejskie o różnej tradycji akademickiej, co w pewien sposób rekompensowało ich niewielką

45 Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Education System: [The Sorbonne Declaration]. <http://www.unige.ch/eua/>.

liczbę. Właściwie od razu skierowali też zaproszenie do podpisania Deklaracji do innych zgromadzonych w Paryżu europejskich ministrów edukacji. Można domyślać się, że przedstawiciele rządów łączyło przekonanie o konieczności sprawnego przeprowadzenia szeroko zakrojonych reform, a jednocześnie brak wiary w zdolność środowisk akademickich do samoreformy. Ważnym motywem ich działań był też zagrożony, szczególnie na arenie międzynarodowej, prestiż największych europejskich systemów akademickich, przez stulecia uważanych za niedoścignione wzorce, w drugiej połowie XX wieku wyraźnie przegrywających jednak w konkurencji ze Stanami Zjednoczonymi. Pomimo początkowo artykułowanych zastrzeżeń i obaw ze strony przedstawicieli szkół wyższych, inicjatywa uzyskała poparcie tych środowisk, a także Komisji Europejskiej. Zdecydowano, że rozpoczęty w Paryżu proces powinien być kontynuowany i rozszerzony. Podjęto też przygotowania umożliwiające dalsze prace, między innymi powołano grupę roboczą, która miała przygotować kolejne zgromadzenie⁴⁶.

Na kolejne spotkanie w Bolonii zaproszono nie tylko ministrów edukacji z państw Unii Europejskiej, ale też z Europejskiej Przestrzeni Wolnego Handlu, Europy Środkowej i Wschodniej uczestniczących w programie SOCRATES, Komisji Europejskiej oraz organizacji międzynarodowych – Rady Europy, UNESCO, OECD, a także przedstawicieli szkół wyższych, stowarzyszeń nauczycieli akademickich i studentów oraz organizacji pracodawców i pracowników. Zaproszeni, wywodzący się z wielu krajów, kręgów i tradycji uniwersyteckich, stanowili forum opiniotwórcze o dużym przekroju i wysokim prestiżu. Dwudniowe spotkanie w Bolonii (18-19 czerwca 1999 roku) zakończyło się podpisaniem nowej Deklaracji, będącej kontynuacją, ale też rozszerzeniem i uściśleniem Deklaracji Sorbońskiej.

Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji z 19 czerwca 1999 roku⁴⁷, podpisana początkowo przez przedstawicieli 29 państw (do maja 2003 roku liczba sygnatariuszy wzrosła do 33), formułuje cele, ku którym powinno dążyć europejskie szkolnictwo wyższe. Cele te wpisane są w konkretne ramy czasowe - sygnatariusze zakładają ich realizację do 2010 roku. Deklaracja uznaje centralną rolę uniwersytetów

46 W ramach przygotowań do kolejnego spotkania Komisja Europejska zamówiła przeglądowy raport *Trends in Learning Structures in Higher Education: (Trends I)* sporządzony pod auspicjami Konfederacji Rektorów Unii Europejskiej i Stowarzyszenia Uniwersytetów Europejskich (CRE). http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/trend_I.pdf.

47 The European Higher Education Area: Joint declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on the 19th of June 1999: [The Bologna Declaration]. <http://www.unige.ch/eua/>. Tłumaczenie na język polski - aneks, s. 62.

w tworzeniu ‘Europy wiedzy’, stanowiącej niezbędny element konsolidacji i wzmocnienia europejskiej tożsamości i przestrzeni społeczno-kulturowej. Podkreśla też wagę utworzenia europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego jako warunku zwiększenia mobilności Europejczyków i ich konkurencyjności na rynkach pracy, ale też jako warunku podniesienia atrakcyjności i konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego, także w wymiarze globalnym.

Za najważniejsze zadania stojące przed akademickimi instytucjami edukacyjnymi uznano:

1. Przyjęcie systemu porównywalnych stopni i tytułów akademickich (między innymi poprzez wdrożenie Suplementu do dyplomu), zwiększających możliwości zatrudnienia i międzynarodową konkurencyjność europejskiego systemu szkolnictwa wyższego.
2. Wprowadzenie systemu szkolnictwa wyższego opartego na dwóch podstawowych i porównywanych cyklach kształcenia (co najmniej 3-letni *undergraduate* – na przykład studia licencjackie i *graduate* – na przykład magisterskie); ukończenie pierwszego z nich powinno być warunkiem przyjęcia na drugi; jednocześnie stopień przyznawany po ukończeniu pierwszego cyklu powinien być uznawany na rynku pracy.
3. Stworzenie systemu punktów pozwalającego na ich transfer i akumulację (takiego jak European Credit Transfer System - ECTS).
4. Promowanie mobilności studentów, nauczycieli akademickich i badaczy, a także pracowników administracyjnych uczelni.
5. Promowanie współpracy w zakresie zapewnienia jakości kształcenia, między innymi poprzez wypracowanie mechanizmów wzajemnego uznawania ocen, akredytacji i certyfikacji.
6. Promowanie europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego, szczególnie pod względem rozwoju zawodowego, mobilności, współpracy, programów studiów, szkoleń i badań.

Od 1999 roku zalecenia sformułowane w Deklaracji Bolońskiej uległy tylko nieznacznej modyfikacji. Do dwóch podstawowych cykli studiów (*undergraduate* i *graduate*) jako trzeci dołączono studia doktoranckie, przy czym przyjęto założenie, że minimalna długość kolejnych cykli będzie następująca: 3 – 2 – 3 lata.

Uzgodnione w deklaracji kierunki reform sprowadzają się w dużej mierze do zmiany organizacji toku studiów i zastosowania podobnego modelu we wszystkich państwach, uporządkowania systemu stopni nadawanych po ukończeniu studiów, upowszechnienia instrumentów umożliwiających porównywanie i uznawanie wykształcenia akademickiego, a także wypracowanie systemu oceny dydaktyki akademickiej. Za cele, do których dążyć powinno europejskie szkolnictwo wyższe uznano też zwiększenie mobilności studentów i pracowników nauki, rozszerzenie kontaktów pomiędzy uczelniami, obejmujące także wspólne projekty edukacyjne i badawcze. Wszystkie te elementy, przy utrzymaniu indywidualnych cech systemów krajowych, konstytuować mają europejski obszar szkolnictwa wyższego.

Wśród zasad, do których odwołują się zarówno Deklaracja Sorbońska, jak i Bolońska, trzeba wspomnieć o poszanowaniu dla różnorodności i niezależności historycznie ukształtowanych krajowych modeli szkolnictwa wyższego. Ważnym komponentem są też zasady uznawane za fundamentalne przez środowiska akademickie. Zebrano je w *Magna Charta Universitatum*⁴⁸, dokumencie podpisanym przez rektorów uniwersytetów europejskich 18 września 1988 roku, stanowiącym manifest środowisk akademickich. Za podstawowe zasady uznano tam:

- autonomię uniwersytetów;
- nierozzerwalność nauczania i badań;
- wolność prowadzenia badań i dydaktyki;
- zdobywanie uniwersalnej wiedzy traktowane jako misja uniwersytetu będącego powiernikiem europejskiej tradycji humanistycznej.

Karta jest potwierdzeniem tradycyjnych wartości oraz odpowiedzialności, jaką instytucje zajmujące się edukacją, a w szczególności uniwersytety, odczuwają wobec społeczeństwa w dzisiejszych czasach – jak to ujęto, ‘przyszłość ludzkości zależy w dużym stopniu od rozwoju kulturowego, naukowego i technicznego’⁴⁹. Uwagę zwraca też nowy wątek: waga, jaką twórcy *Magna Charta* przywiązują do mobilności akademickiej i tworzenia ogólnych ram dla określania warunków równoważności studiów i dyplomów – uznanych za ‘podstawowe dla wypełnienia ich [tj. uniwersytetów] misji w dominujących dziś warunkach’⁵⁰.

48 ‘Magna Charta Universitatum’. W: *The Heritage of European Universities*, edited by N. Sanz and S. Bergan. Strasbourg, 2002, s. 181-182.

49 Ibid., s. 181.

50 Ibid., s. 182.

Warto tu zastanowić się nad charakterem Deklaracji Bolońskiej i zapoczątkowanego przez nią tak zwanego Procesu Bolońskiego. Jest ona instrumentem „miękkiego prawa”, wiążącego politycznie. Sygnatariuszami Deklaracji są ministrowie edukacji i z tego punktu widzenia jest to inicjatywa międzyrządowa. Jednak w działaniach związanych z procesem mają bardzo silną pozycję i przejawiają dużą aktywność także środowiska akademickie oraz, w mniejszym stopniu, studenci. Tak było już na etapie tworzenia projektu Deklaracji Bolońskiej. Jest dość oczywiste, że bez udziału tych grup, posiadających dużą niezależność w uczelniach, reformowanie szkolnictwa wyższego byłoby bardzo trudne. Przekonanie to zapisane zostało także w Deklaracji. Szczególną pozycję w Procesie Bolońskim ma Komisja Europejska, co także widoczne jest w składzie zespołów roboczych. Komisja nie podpisała Deklaracji, nie jest też w niej wspomniana jako instytucja współuczestnicząca w procesie reform - jednak bierze udział we wszystkich aspektach wdrażania Deklaracji jako kluczowy aktor. Proces Boloński ma zatem charakter mieszany, znacznie szerszy niż międzyrządowy. Każdy z uczestników, realizując cele europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego, wnosi własny potencjał i reprezentuje, do pewnego stopnia, własną perspektywę i interesy swojego środowiska.

Komisja może, korzystając z instrumentu jakim jest Deklaracja Bolońska, realizować swoje cele dotyczące budowania zbieżności europejskich systemów edukacji i rozwijania mobilności akademickiej w sposób uzupełniający działania prowadzone we wspólnotowych ramach organizacyjnych i prawnych. O ile stymulowanie mobilności studentów i nauczycieli akademickich prowadzone przede wszystkim poprzez program ERASMUS było udanym przedsięwzięciem, próba rozwiązania problemu uznawalności dyplomów przy użyciu instrumentów miękkiego prawa wspólnotowego zakończyła się niepowodzeniem. Związane to jest w dużym stopniu z polityką państw członkowskich, dość zdecydowanie utrzymujących edukację, także akademicką, w całkowitej sferze swoich wpływów jako ważny element polityki państwa. Ma to odzwierciedlenie także w brzmieniu artykułu 149 Traktatu o Wspólnocie Europejskiej, silnie akcentującym całkowitą kompetencję rządów w tej dziedzinie. Ponieważ jednak reformy szkolnictwa wyższego prowadzone od początku lat siedemdziesiątych na poziomie krajowym nie przyniosły spodziewanych efektów, rządy państw, uznając wagę ponadnarodowych problemów związanych z edukacją, widziały celowość wzmocnienia swojej pozycji w kraju poprzez uzyskanie międzynarodowego i wspólnotowego wsparcia dla reform. Liczyły

też na możliwość wykorzystania doświadczeń Komisji Europejskiej w działalności na płaszczyźnie międzynarodowej, zebranych szczególnie w związku z programem ERASMUS. Komisja mogła też wskazać ekspertów, z którymi współpracowała wcześniej i udostępnić fundusze oraz możliwości organizacyjne, jakie posiada⁵¹.

Środowiska akademickie aktywnie uczestnicząc w reformie zyskują wpływ, często decydujący, na jej przebieg. Wyraźny (choć nieformalny) element obecności instytucji unijnych w Procesie Bolońskim sprawia, że uznawany on jest za działanie unijne. Taka interpretacja może dotyczyć jednak tylko znaczenia politycznego Procesu Bolońskiego, między innymi dlatego, że nie wszyscy jego uczestnicy to państwa należące do Unii Europejskiej.

Specyfika Procesu Bolońskiego odzwierciedlona jest też w strukturze organizacyjnej grup roboczych powołanych dla prowadzenia prac wdrażających Deklarację. Stale działają dwa zespoły. Pierwszy z nich, o charakterze konsultacyjnym i informacyjnym, gromadzi przedstawicieli ministrów edukacji wszystkich państw-sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej. W drugim, znacznie węższym, zajmującym się organizacją kolejnych spotkań przeglądowych uczestniczą przede wszystkim reprezentanci państw, które w okresie dwóch lat pomiędzy kolejnymi oficjalnymi spotkaniami przeglądowymi przejmują Prezydencję Unii Europejskiej, przedstawiciel państwa-gospodarza kolejnego spotkania, Komisji Europejskiej oraz Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów. Grupy robocze nie mają jasno określonych kompetencji, dlatego też mogą zajmować się wszystkimi aspektami wdrażania zaleceń Deklaracji Bolońskiej, decydując, które z nich powinny być uznane za priorytetowe.

Regularnie odbywają się spotkania przeglądowe i konferencje zajmujące się zagadnieniami, które – jak uzgodniono w Bolonii – mają uzyskać wspólne, europejskie ramy. Grupy robocze przyjęły szereg opracowań i raportów dotyczących głównych problemów związanych z tworzeniem europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. Mają one charakter materiałów informacyjnych, analiz i projektów wzorcowych omawianych na konferencjach, ale też testowanych w ramach programów pilotażowych⁵².

Mieszany, rządowo-środowiskowy, charakter Procesu Bolońskiego widoczny był

51 Podobnie genezę Procesu Bolońskiego przedstawia E. Hackl, op. cit., s. 17-30.

52 Wykaz najważniejszych konferencji i spotkań roboczych można znaleźć na stronie Berlińskiego Szczytu Szkolnictwa Wyższego. <http://www.bologna-berlin2003.de/>.

też w mechanizmach przygotowania pierwszej rundy spotkań przeglądowych, która odbyła się w 2001 roku.

Spotkanie ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe państw-sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej, które odbywało się w Pradze (18-19 maja) dokonało pierwszego przeglądu i oceny stopnia realizacji podjętych w niej zobowiązań. W komunikacie ze spotkania podkreślono znaczenie szerszego włączenia środowisk studenckich do wspólnych działań, rozszerzono też zalecenia Deklaracji o zagadnienia kształcenia ustawicznego. Wskazano również na konieczność dalszego promowania europejskiego wymiaru w szkolnictwie wyższym, włączając w to międzynarodowe programy prowadzące do nadawania wspólnych stopni⁵³. Spotkanie ministerialne poprzedzone było Konwentem Europejskich Instytucji Szkolnictwa Wyższego w Salamance (29-30 marca) i Konwentem Studentów Europejskich (Göteborg, 24-25 marca), który zgromadził przedstawicieli National Unions of Students in Europe (ESIB). Na wszystkich spotkaniach dyskutowany był raport przeglądowy *Trends in Learning Structures in Higher Education (II)*⁵⁴, a komunikat z oficjalnego spotkania ministrów odnotowuje też wkład i stanowisko partnerów środowiskowych⁵⁵. Druga runda spotkań przeglądowych, która odbywa się w 2003 roku ma podobny przebieg – szczyt ministrów, zaplanowany na 18-19 września w Berlinie, poprzedza konwent instytucji szkolnictwa wyższego (29-31 maja) i konwent studentów (21-23 lutego). Delegacje obu środowisk będą też obecne na spotkaniu ministrów.

2.2. Realizacja Deklaracji Bolońskiej w praktyce – najważniejsze kierunki reform

Realizacja zaleceń Deklaracji Bolońskiej przebiega jednocześnie na wielu poziomach i w wielu kierunkach. Prowadzona musi być zarówno przez władze państwowe jak i szkoły wyższe, a działania wdrażające powinny obejmować przystosowanie przepisów prawnych i zmiany organizacyjne. Ważne jest też

53 Por. Towards the European Higher Education Area: Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of higher education in Prague on May 19th 2001. <http://www.unige.ch/eua/>.

54G. Haug, Ch. Tauch, *Trends in Learning Structures in Higher Education (II): Follow-up Report prepared for the Salamanca and Prague Conferences of March / May 2001. April 2001.* http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/trend_II.pdf.

55 Dokument *Shaping the European Higher Education Area* przedstawia stanowisko ponad trzystu instytucji i organizacji związanych ze szkolnictwem wyższym. Przy ogólnym poparciu dla działań Procesu Bolońskiego dokument ten, podobnie jak *Magna Charta Universitatum*, podkreśla potrzebę niezależności uniwersytetów. *Shaping the European Higher Education Area: Message from the Salamanca Convention of European higher education institutions.* <http://www.unige.ch/eua/>.

propagowanie reform i informacja o nich. Komisja Europejska i organizacje międzynarodowe, szczególnie Rada Europy, wspierają działania Procesu Bolońskiego koncepcyjnie i organizacyjnie, między innymi poprzez opracowywanie zaleceń, analiz i studiów oraz tworzenie grup roboczych i organizację konferencji. Zaawansowanie realizacji poszczególnych postulatów Deklaracji Bolońskiej jest różne, podobnie jak stopień i sposób ich wdrażania w poszczególnych krajach.

Raporty o europejskim szkolnictwie wyższym zgodnie odnotowują zmiany w systemach studiów idące w kierunku upowszechnienia się systemu opartego na dwóch cyklach studiów: *undergraduate* (typu *bachelor*) i *graduate* (typu *master*), przy jednoczesnym upowszechnianiu systemu punktów zaliczeniowych, a także akredytacji, mającej na celu zapewnienie wysokiej jakości programów.

Warto tu przytoczyć główne argumenty przemawiające za systemem studiów podzielonym na dwa cykle. Jest to przede wszystkim⁵⁶:

- zmniejszenie liczby studentów porzucających długie studia bez uzyskania jakichkolwiek kwalifikacji; poprawia to sytuację młodych ludzi na rynku pracy, nie zmniejszając ich szans na kontynuowanie studiów (czasem po pewnym okresie pracy zawodowej);
- możliwość wprowadzenia bardziej zróżnicowanej i elastyczniejszej oferty edukacyjnej, dopuszczającej zmianę studiowanej dyscypliny, czy rozpoczęcie studiów interdyscyplinarnych;
- ułatwienie mobilności studentów w ramach różnych dyscyplin, kierunków, a przede wszystkim mobilności międzynarodowej w Europie i poza nią;
- podniesienie atrakcyjności europejskiego szkolnictwa wyższego i jego absolwentów, także poza Kontynentem.

Argumenty za rozbiciem studiów na dwa etapy zbieżne są ze stanowiskiem Komisji Europejskiej, która wśród głównych słabości szkolnictwa wyższego wymienia nadmierną długość i brak elastyczności programów akademickich⁵⁷. Podzielają je też zapewne uczelnie europejskie, coraz rzadziej oferujące jednolite studia magisterskie.

Model oparty na dwóch cyklach studiów tradycyjnie jest stosowany w Wielkiej

56 Por.: *The Bologna Process Seminar on Bachelor-level Degrees. Helsinki, Finland, February 16-17, 2001: Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Education Summit*, s. 1-2. <http://www.unige.ch/cre/activities/Bologna%20Forum/Bologne2000/Helsinki.htm>.

57 Komunikat Komisji. Skuteczne inwestowanie w edukację: imperatyw dla Europy. COM(2002) 779 ostat., s. 19-20.

Brytanii i Irlandii. W wielu europejskich państwach wprowadzono zmiany przepisów prawnych, pozwalające na organizowanie dwustopniowego kształcenia we wszystkich rodzajach szkół wyższych. Mimo to, tylko w niektórych z nich reformę wprowadzono w praktyce i na szeroką skalę. Przykładami mogą tu być Włochy, państwa skandynawskie, Holandia i Belgia. W innych państwach, jak Węgry czy Niemcy, reforma miała, przynajmniej początkowo, charakter eksperymentu. Grecja może być przykładem kraju, w którym w praktyce nadal obowiązują studia jednolite, na których studiuje 75% studentów⁵⁸.

Rozwiązania stosowane w poszczególnych krajach, a nawet typach szkół wyższych nadal zachowują znaczną odrębność. Dominujące obecnie modele (przy zastosowaniu najczęściej używanych nazw stopni - *bachelor* i *master*) przedstawiają się następująco⁵⁹:

1.	Bachelor 180 punktów ¹ (3 lata)	+	Master 120 punktów ¹ (2 lata)
2.	Bachelor 240 punktów ¹ (4 lata)	+	Master 90-120 punktów ¹ (1,5-2 lata)
3.	Master 300 punktów ¹ (5 lat)		

1. Punkty zaliczeniowe w systemie ECTS, opisanym na stronie 31-32.

Pierwszy z opisanych modeli wydaje się najbardziej rozpowszechniony. Zakłada on, że uzyskanie stopnia *bachelor* (lub odpowiedniego, na przykład licencjatu) wymaga zgromadzenia 180 punktów zaliczeniowych systemu ECTS, co przekłada się najczęściej na trzy lata studiów. Studia magisterskie trwają zwykle około dwóch lat i wymagają uzyskania 120 punktów zaliczeniowych. Rzadziej stosuje się model, w którym studia typu *bachelor* trwają dłużej (4 lata, 240 punktów zaliczeniowych). Następujące po nich studia magisterskie są znacznie bardziej zróżnicowane co do długości. Zdarzają się nawet takie, które wiążą się z wymogiem zgromadzenia zaledwie 60 punktów zaliczeniowych.

Na poziomie podstawowym (studia na poziomie *bachelor*) stopień zbieżności

58 Szczegółowy przegląd sytuacji w poszczególnych krajach europejskich daje opracowanie Ch. Tauch, A. Rauhvargers, *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. [Brussels], 2002. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Survey_Master_Joint_degrees.pdf.

59 Ibid., s. 7.

programów i długości okresów studiów jest znacznie większy niż na poziomie magisterskim. Osobnym problemem jest popularność takich studiów. Chodzi tu nie tylko o stosunek studentów, ale też uczelni organizujących programy. Wartość dyplomu ukończenia studiów *undergraduate* na rynku pracy też jest często niewielka i nie zawsze dają one automatyczny dostęp do dalszej edukacji.

Niezależnie od widocznego trendu w kierunku dwustopniowej organizacji toku studiów, w wielu państwach jednolite studia magisterskie są kontynuowane, szczególnie w dyscyplinach takich jak prawo, medycyna i architektura, które tradycyjnie posiadają znaczną odrębność.

W Europie stosunkowo nowym zjawiskiem jest kształtowanie się podziału na dwa rodzaje programów studiów – profesjonalne i akademickie. Pierwszy ma przygotowywać do praktycznej pracy w studiowanej dziedzinie, drugi – do kariery naukowej. Różnice są wciąż nieostre i nie mają odbicia w tytułach nadawanych po zakończeniu studiów. Są jednak coraz wyraźniejsze a proces krystalizowania się odmiennych profili programów akademickich może mieć korzystny wpływ na ich atrakcyjność oraz dostosowanie do wymagań stawianych absolwentom na rynku pracy. Warunkiem byłoby jednak stosowanie podziału na studia profesjonalne i akademickie w celu zróżnicowania kwalifikacji, a nie po to by wartościująco oceniać jakość kształcenia.

Istotnym zmianom podlegają też studia doktoranckie, traktowane coraz powszechniej jako trzeci etap studiów uniwersyteckich, a nie badania prowadzone pod luźnym nadzorem profesorów lub rad naukowych. Tworzy się w związku z tym wyspecjalizowane instytucje, takie jak szkoły czy centra, w ramach których proces dochodzenia do doktoratu objęty jest znacznie ściślejszą niż dotychczas kontrolą. Jednocześnie ujednolica się i podnosi status doktoratu poprzez odchodzenie od habilitacji. Zmiany o takim charakterze wprowadzono na Łotwie i Litwie. Habilitację zlikwidowano też w Niemczech, chociaż miała tam długą tradycję a reforma spotkała się z dużym oporem ze strony środowiska profesorów⁶⁰. Celem tych zmian jest przede wszystkim stworzenie młodym pracownikom naukowym lepszych warunków rozwoju zawodowego i zwiększenie ich samodzielności. Wydaje się, że bez przeprowadzenia takich zmian współpraca europejskich uczelni z czołowymi światowymi ośrodkami naukowymi, stosującymi już takie rozwiązania, będzie utrudniona.

60 Przebieg reformy opisuje R. Mosakowski, op. cit., s. 202-204.

Skomplikowaną sytuację, utrudniającą orientację w zawiłościach różnych modeli studiów, poprawić mają reformy porządkujące systemy szkolnictwa wyższego i nomenklaturę przyznawanych stopni⁶¹. Polegają one na wprowadzaniu jednolitych krajowych ram systemowych obejmujących różne typy szkół i rodzaje programów. Większość państw utrzymuje jednak tradycyjnie stosowane nazwy programów studiów i tytułów nadawanych po ich ukończeniu.

Elementem zwiększającym przejrzystość zasad stosowanych w organizacji i ocenie programów studiów jest też coraz powszechniejsze używanie systemu punktów zaliczeniowych. Zalecany i najczęściej stosowany jest Europejski System Transferu Punktów (ECTS). Opisuje on pracę studenta na dwóch skalach:

- Punkty ECTS stanowią wartość liczbową przyporządkowaną poszczególnym przedmiotom i określają wkład pracy, jaki student musi włożyć, aby zaliczyć dany przedmiot (jeden rok akademicki to 60 punktów).
- Skala ocen ECTS mierzy jakość pracy studenta, wyrażoną w skali ocen, będącej przełożeniem oceny studenta w systemie krajowym na skalę opartą na rozkładzie ocen w grupie na danym przedmiocie (od A do F).

System, promowany przez Komisję Europejską, staje się coraz popularniejszy i jest obecnie standardowym rozwiązaniem (stosowanym przez ponad 1000 europejskich uczelni) wykorzystywanym przy organizowaniu studiów zagranicą, szczególnie w ramach programu SOCRATES-ERASMUS. Umożliwia on kumulowanie pracy wykonanej przez studenta w różnych uczelniach i na różnych programach.

Stosowanie systemów punktów zaliczeniowych umożliwia jednak nie tylko ich transfer i akumulację w różnych uczelniach. Coraz częściej w punktach zaliczeniowych wyraża się wymagania, które trzeba spełnić aby ukończyć studia. Pozwala to uelastyczyć programy i zerwać ze sztywnym podziałem na kolejne lata studiów. Ma znaczenie nie tylko dla poszerzenia i uatrakcyjnienia oferty edukacyjnej szkół wyższych. Daje studentom szansę na współtworzenie programu własnych studiów i dostosowanie intensywności nauki do możliwości, także finansowych. Zalety wykorzystywania systemu punktów zaliczeniowych jako miernika pracy i postępów studentów są coraz powszechniej dostrzegane. W 1999 roku Komisja Europejska powołała grupę roboczą, która ma zbadać możliwości przekształcenia

⁶¹ Reformy takie wprowadza Anglia, Walia, Irlandia Północna, Szkocja, Portugalia, Niemcy. G. Haug, Ch. Tauch, op. cit., nn.

ECTS w ECS - European Credit System⁶², przeznaczonego do stosowania znacznie szerszego niż tylko w przypadkach zaliczania części studiów na zagranicznych uczelniach. Wprowadzanie systemów krajowych znacząco różniących się od siebie budzi jednak pewne obawy co do możliwości porównywania programów.

Próby zdefiniowania deskryptorów opisujących umiejętności i wiedzę absolwentów poszczególnych poziomów i kierunków studiów również prowadzą do stopniowej rezygnacji z uznawania długości studiów za najistotniejszy element ich opisu – bierze się pod uwagę raczej rodzaj programu, jego jakość i zawartość oraz kwalifikacje uzyskiwane przez absolwentów⁶³. Prace nad wspólnymi europejskimi deskryptorami doprowadziły od stworzenia wstępnych list umiejętności, ogólnych – dla poszczególnych poziomów studiów i specjalistycznych – dla, jak dotąd, siedmiu dyscyplin. Traktowane są one jako punkt odniesienia przy konstruowaniu i ocenie programów studiów. Testowanie deskryptorów ma być przeprowadzone w ramach pilotażowego projektu “Tuning Educational Structures in Europe”⁶⁴. Na razie prace te mają wstępny charakter, ale mogą świadczyć o kierunku przyszłych reform ułatwiających ocenę kwalifikacji uzyskanych w czasie studiów.

Kontrola i ocena jakości kształcenia na płaszczyźnie europejskiej wydaje się stosunkowo trudna. Wynika to częściowo z braku tradycji sformalizowanej oceny dydaktyki akademickiej w wielu państwach europejskich oraz ze stosowania różnych systemów. Podstawowe zadania w tym zakresie będą najprawdopodobniej realizowane przez systemy krajowe. Za główny instrument oceny uznawana jest jak na razie akredytacja. Reforma krajowych systemów akredytacji, traktowanych jako instrument oceny jakości kształcenia, często powiązana jest z wprowadzaniem dwustopniowej organizacji studiów. Tak było na przykład na Węgrzech, w Niemczech i Holandii, gdzie wprowadzanie studiów na poziomie *bachelor* połączono z obowiązkiem uzyskania akredytacji dla programów⁶⁵. Ocenę kształcenia, która w poszczególnych krajach będzie brała pod uwagę wzajemnie uzgodnione elementy i standardy, ułatwić mają deskryptory umiejętności właściwe dla poszczególnych kierunków i poziomów studiów i powszechne stosowanie systemu ECTS.

Na poziomie europejskim zaczątkiem instytucji, która stanowić ma platformę

62 *ECTS extension feasibility project*. <http://www.europa.eu.int/comm/education/socrates/ectsext.html>.

63 *Towards shared descriptors for Bachelors and Masters*. http://www.bologna-berlin2003.de/en/bologna_seminars/bachelors_and_masters.htm.

64 *Tuning educational structures in Europe: A pilot project supported by the European Commission in the framework of the Socrates programme*. <http://www.europa.eu.int/comm/education/tuning.htm>.

65 Ch. Tauch, A. Rauhvargers, op. cit., s. 12-14.

wymiany informacji i forum wypracowujące ogólnie akceptowane metody oceny jest European Network of Quality Agencies (ENQA), utworzony w 1999 roku, zgodnie z rekomendacją Rady Unii Europejskiej. W pracach ENQA uczestniczą agencje odpowiedzialne za ocenę jakości kształcenia akademickiego, przedstawiciele władz państwowych oraz organizacji i instytucji akademickich. Cele ENQA to udzielanie wsparcia krajowym agencjom i promowanie współpracy na poziomie europejskim, obejmujące także wspólne prace nad tworzeniem i rozwojem instrumentów umożliwiających ewaluację dydaktyki akademickiej i podnoszenie poziomu praktycznych rozwiązań stosowanych w tym zakresie⁶⁶.

W sytuacji ciągle dużego zróżnicowania systemów studiów duże znaczenie ma, obok działań prowadzących do zwiększenia przejrzystości przyznawanych stopni, tytułów naukowych i zawodowych, określenie zasad i warunków ich uznawania.

Problemy te w Europie rozwiązywane są praktycznie poprzez system dwu- i wielostronnych porozumień. Szczególną rolę odgrywa w tym zakresie Konwencja o uznawaniu kwalifikacji związanych z uzyskaniem wyższego wykształcenia w Regionie Europejskim (Konwencja Lizbońska)⁶⁷ z 1997 roku, promowana w ramach Procesu Bolońskiego. Ta wspólna konwencja Rady Europy i UNESCO (ratyfikowana przez 32 państwa, a podpisana lecz nie ratyfikowana przez kolejnych 11⁶⁸) stanowi główne multilateralne porozumienie międzynarodowe, stwarzające ogólne ramy prawne i organizacyjne w zakresie uznawania wyższego wykształcenia. Konwencja zobowiązuje państwa-strony do zapewnienia spójnych i przejrzystych zasad oceny i uznawania kwalifikacji zdobytych zagranicą, w rozsądnym terminie i zgodnie z zasadą niedyskryminacji. Nakłada też na państwa obowiązek zapewnienia informacji o możliwościach studiowania zagranicą, a także możliwościach, zasadach i procedurach potwierdzania uzyskanych zagranicą stopni akademickich i kwalifikacji zawodowych.

Rolę informacyjną i doradczą pełnią w tym zakresie ściśle ze sobą współpracujące sieci ENIC (European Network of National Information Centres on Academic Recognition and Mobility) i NARIC (National Academic Recognition and Information Centres), powołane na mocy artykułu IX.2. Konwencji Lizbońskiej.

⁶⁶ *Follow-up on the Bologna declaration: A European quality assurance system.* <http://www.unige.ch/eua/>.

⁶⁷ 'Konwencja o uznawaniu kwalifikacji związanych z uzyskaniem wyższego wykształcenia w Regionie Europejskim'. European Treaty Series No. 165. W: *Wybór konwencji Rady Europy*. Warszawa, 1999.

⁶⁸ Stan na maj 2003 roku.

Pierwsza z sieci grupuje krajowe ośrodki państw członkowskich Rady Europy i UNESCO – Region Europa, druga zaś państwa Unii Europejskiej. W związku z rozszerzeniem Unii Europejskiej granice pomiędzy sieciami coraz bardziej zacierają się (na przykład ośrodki z państw stowarzyszonych z Unią należą do obu sieci).

Ważnym projektem, zwiększającym możliwość oceny i uznania kwalifikacji, realizowanym wspólnie przez grupę roboczą Komisji Europejskiej, Rady Europy i UNESCO-CEPES na mocy artykułu IX.3 Konwencji Lizbońskiej⁶⁹ jest doskonalenie i upowszechnianie Suplementu do dyplomu. Jest to dokument będący uzupełnieniem i rozszerzeniem oryginalnego dyplomu wydawanego przez instytucję potwierdzającą ukończenie studiów, uzyskanie stopnia i kwalifikacji. Wszystkie informacje ujęte są w formie standardowego formularza opisującego szczegółowo uzyskane uprawnienia, program – jego długość, intensywność, osiągnięcia studenta wyrażone poprzez oceny z egzaminów (z odniesieniem do skali systemu ECTS), nazwę, rodzaj i status instytucji nadającej stopień. Wspólne prace, zapoczątkowane w 1997 roku, doprowadziły do opracowania ogólnie akceptowanego modelu Suplementu i instrukcji jego wypełniania. Przyjęto zasadę, że Suplement będzie sporządzany w języku narodowym instytucji wydającej i po angielsku, a w tej drugiej wersji językowej nazwy własne nie będą tłumaczone. Pilotażowy projekt polegający na wdrażaniu Suplementu, został przeprowadzony w ponad siedemdziesięciu instytucjach. Wysoka ocena wystawiona przez ekspertów, jak też niemal jednogłośnie uznanie potrzeby kontynuowania prac, a przede wszystkim praktycznego wykorzystywania modelowych rozwiązań⁷⁰, zwiększają szansę na upowszechnienie się jednego, europejskiego modelu Suplementu. Wprowadzany jest on już stopniowo do praktyki szkół wyższych. Mimo, że zalecane jest wydawanie Suplementu jako jednego z obowiązkowych dokumentów zaświadczających ukończenie studiów, na razie w większości krajów (na przykład w krajach nordyckich, Belgii, Czechach, Niemczech), wydawany jest jedynie na życzenie absolwenta, a tylko w nielicznych jest dokumentem obowiązkowym. To drugie rozwiązanie przyjęto w Danii, we Włoszech, Rumunii, Słowenii, Polsce i na Łotwie⁷¹. Suplement do dyplomu może stać się z czasem znaczącym instrumentem zwiększania przejrzystości kwalifikacji

69 ‘Konwencja o uznawaniu kwalifikacji związanych z uzyskaniem wyższego wykształcenia w Regionie Europejskim’, Art. IX.3. European Treaty Series No. 165. W: *Wybór konwencji Rady Europy*. Warszawa, 1999.

70 *Final Report of the Joint European Commission, Council of Europe, UNESCO/CEPES Diploma Supplement Working Party*, s. 2-5. <http://www.cepes.ro/hed/recogn/groups/diploma/report.htm>.

71 G. Haug, Ch. Tauch, op. cit., nn.

absolwentów szkół wyższych, wykorzystywanym w kontaktach z pracodawcami, ale przydatnym też przy podejmowaniu dalszej nauki.

Wszystkie reformy zmierzające do stworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego mają prowadzić do ułatwienia studiów, badań naukowych i pracy zagranicą. Proces Boloński nadał problematyce mobilności, rozpatrywanej zarówno w aspekcie wewnątrz europejskim jak i globalnym, wysoką rangę i głośność. Bezpośrednie kontakty odbywają się nadal głównie w ramach programu ERASMUS i innych programów współpracy, jednak w wielu państwach⁷², pod wpływem Procesu Bolońskiego, uproszczono procedury wizowe i stworzono specjalne serwisy ułatwiające studentom zagranicznym pobyt i pracę.

Z punktu widzenia promowania współpracy i mobilności międzynarodowej istotnym i nowym w Europie zjawiskiem (choć odnotowanym już w 26 państwach) są wspólne programy studiów organizowane przez uczelnie z różnych krajów⁷³. Programy takie prowadzone są zwykle na mocy porozumień pomiędzy instytucjami i mają charakter dwustronny, chociaż zdarzają się też przedsięwzięcia wielostronne (na przykład w ramach sieci dziedzinowych programu ERASMUS). Dyscypliny, w których najczęściej organizowane są studia międzynarodowe to ekonomia, inżynieria, prawo, zarządzanie, studia europejskie i politologia, przy czym częściej są to programy magisterskie lub doktoranckie niż studia na poziomie podstawowym typu *bachelor*. Pomimo znacznej już popularności wspólnych międzynarodowych programów nie udało się jak na razie wypracować ogólnie obowiązujących zasad wydawania dyplomów. Powoli jednak kształtuje się zwyczaj automatycznego uznawania zdobytych w ten sposób kwalifikacji we wszystkich państwach uczestniczących w programie, a nawet w innych państwach. Międzynarodowe programy studiów są ważnym novum w działalności europejskich uczelni. Pozwalają w praktyce realizować postulat mobilności, a także testować i doskonalić instrumenty umożliwiające uznawanie i ocenę odbytych studiów i wzbogacać praktyczne doświadczenia zaangażowanych osób i instytucji. W sposób istotny zwiększają też atrakcyjność europejskiego szkolnictwa wyższego w skali światowej, stanowiąc uzupełnienie oferty dydaktycznej uczelni w poszczególnych krajach.

Trudno już teraz ocenić na ile udana będzie próba stworzenia europejskiego

72 Przykładami mogą być Francja, Niemcy, Holandia. G. Haug, Ch. Tauch, op. cit., nn.

73 Przegląd wspólnych międzynarodowych programów studiów daje Ch. Tauch, A. Rauhvargers, op. cit., s. 27-44.

obszaru szkolnictwa wyższego prowadzona w ramach Procesu Bolońskiego. Najważniejsze reformy, szczególnie te związane z wprowadzaniem dwóch podstawowych etapów studiów i studiów doktoranckich jako trzeciego, najbardziej zaawansowanego, a jednocześnie ostatniego poziomu, mają już znaczny zasięg. Promowane są też jako rozwiązania najbardziej efektywne i można spodziewać się, że będą stosowane coraz powszechniej. Reformy organizacji studiów mogą też wpływać stymulująco na aktualizację merytoryczną programów i metod dydaktycznych – taki kierunek wydaje się prawdopodobny w świetle prób stworzenia deskryptorów umiejętności i wiedzy dla poszczególnych rodzajów studiów. Mało prawdopodobne jest też, aby doszło do odrzucenia praktycznych i funkcjonujących już rozwiązań takich jak ECTS czy Supplement do dyplomu. Wszystkie te reformy i rozwiązania pozwalają też, przynajmniej częściowo, wyeliminować obszary nieefektywności w dydaktyce akademickiej, szczególnie te spowodowane nadmierną długością i sztywnością programów i ich oderwaniem od zróżnicowanych i zmieniających się potrzeb gospodarki. Wiele istotnych problemów powodujących brak przejrzystości i zmniejszenie atrakcyjności europejskiego szkolnictwa wyższego, chociażby kwestie uznawania dyplomów i oceny kształcenia, wciąż czeka na rozwiązanie. Nie widać też jeszcze wpływu reform na poprawę sytuacji zawodowej Europejczyków. Proces Boloński stanowi jednak dobre forum dla prowadzenia dyskusji nad niezbędnymi zmianami i możliwie najlepszymi rozwiązaniami. Świadczy o tym zainteresowanie Procesem w państwach europejskich, które nie są sygnatariuszami Deklaracji Bolońskiej.

Można oczekiwać, że reformy wprowadzane w europejskim szkolnictwie wyższym zwiększą jego atrakcyjność na świecie. Nietrudno zauważyć, że wiele zmian (trzy cykle studiów, zastosowanie systemu punktów zaliczeniowych do całego okresu studiów, Supplement do dyplomu nawiązujący do amerykańskiego *academic transcript*) to rozwiązania od dawna stosowane na przykład w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie czy Australii. Ich powszechne obowiązywanie w Europie, w połączeniu z nową polityką wizową wobec studentów i akcją promocyjną uczelni, powinno znacznie zwiększyć liczbę zagranicznych studentów studiujących w Europie.

Niezależnie od postępu reform wydaje się, że podobieństwa pomiędzy europejskimi systemami szkolnictwa wyższego są – i w najbliższych latach będą – mniejsze niż ich tradycyjna różnorodność, a szanse na stworzenie jednolitej europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego do 2010 roku są nieduże. Nie

wyklucza to uzyskania na tyle dużej spójności systemów w poszczególnych krajach, że pozostanie poza głównym nurtem szkolnictwa akademickiego będzie mogło wiązać się z izolacją i utratą konkurencyjności wobec innych, bardziej otwartych systemów. Seria spotkań ministerialnych i konferencji instytucji akademickich, zapowiedziana na rok 2003, być może udzieli odpowiedzi na pytanie, jak duży jest postęp w tym zakresie i jaki będzie kierunek zmian w najbliższych latach⁷⁴.

74 Pod koniec maja 2003 roku powinna być gotowa kolejna edycja raportu przeglądowego Procesu Bolońskiego - *Trends in Learning Structures in Higher Education (III)*. Dostępna będzie m.in. na stronie internetowej szczytu europejskich ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe. <http://www.bologna-berlin2003.de/>.

3. Polskie szkolnictwo wyższe a polityka Unii Europejskiej

3.1. Podstawy prawne i zakres współpracy Polski z Unią Europejską w dziedzinie edukacji

Zapoczątkowana na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych transformacja Polski zmieniła także oblicze polskiego szkolnictwa wyższego. Najważniejszym nowym zjawiskiem było powstanie i rozwój prywatnych szkół wyższych. Po kilkunastu latach ich działania Polska ma największy niepaństwowy sektor szkolnictwa wyższego w Europie. Na 364 istniejące w 2002 roku szkoły wyższe 123 to uczelnie państwowe, a aż 241 – prywatne. Między innymi dzięki działalności prywatnych szkół wyższych, w których uczy się około 27% wszystkich polskich studentów, procent młodzieży studiującej w wieku od 19 do 24 lat wzrósł z 13,1% w 1991 roku do 43,7% w roku 2001/2002⁷⁵. Bardzo znaczne zwiększenie liczby studentów połączone było ze zmianami ustawowymi wzmacniającymi samodzielność uczelni, reformą programów i rozszerzeniem współpracy i kontaktów z zagranicznymi ośrodkami akademickimi. Wiele z tych kontaktów miało charakter dwustronny, jednak znaczna ich część odbywała się poprzez europejskie programy współpracy, struktury i instytucje Unii Europejskiej, szczególnie otwarte na kontakty z Polską od momentu podjęcia politycznej decyzji o rozszerzeniu Unii o państwa Europy Środkowej i Wschodniej.

W ostatnim dziesięcioleciu zakres współdziałania Polski z Unią Europejską w dziedzinie edukacji określony był w Układzie Europejskim z 16 grudnia 1991 roku⁷⁶. Artykuł 76 układu przewiduje współpracę, ‘która będzie przyczyniać się do podnoszenia poziomu ogólnego wykształcenia i kwalifikacji zawodowych w Polsce z uwzględnieniem priorytetów Strony polskiej’ i ‘będzie sprzyjać bezpośrednim kontaktom między uczelniami oraz uczelniami i przedsiębiorstwami, przepływowi i wymianie nauczycieli, studentów, personelu administracyjnego, zapewnieniu praktyk zawodowych i szkolenia za granicą, będzie pomagać w tworzeniu programów nauczania, w opracowywaniu materiałów do nauczania i w wyposażeniu uczelni i

⁷⁵ *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010*, s. 3. <http://www.men.gov.pl/szk-wyz/strategia/strategia.htm>.

⁷⁶ Układ Europejski ustanawiający stowarzyszenie między Rzeczpospolitą Polską, z jednej strony, a Wspólnotami Europejskimi i ich Państwami Członkowskimi, z drugiej strony. Tekst skonsolidowany według stanu na dzień 31 października 2000 roku, Art. 76. Warszawa, [2001].

szkół. Współpraca ma również na celu wzajemne uznanie okresów studiów i dyplomów”⁷⁷. Układ przewiduje też udział Polski w programach wspólnotowych i w działalności instytucji Unii zajmujących się edukacją.

Od wczesnych lat dziewięćdziesiątych Polska, zgodnie z postanowieniami Układu Stowarzyszeniowego, uczestniczy w unijnych programach pomocy i współpracy w dziedzinie edukacji. TEMPUS (będący częścią programu pomocowego PHARE) realizowany był w Polsce w latach 1990-1999. Umożliwił między innymi rozpoczęcie prac nad wdrożeniem systemu ECTS i promowanie wymiany studentów. Polska, jako państwo stowarzyszone, nie jest uprawniona do uczestnictwa w trzeciej edycji programu zaplanowanej na lata 2000-2006.

Od 1998 roku dostępny jest dla polskich uczelni program SOCRATES – największy wspólnotowy program w dziedzinie edukacji. W ramach tego programu odbywa się nie tylko wymiana kadr dydaktycznych i studentów pomiędzy polskimi i zagranicznymi uczelniami, ale też prowadzone są prace organizacyjne wspomagające tę wymianę oraz działania, szczególnie o charakterze pilotażowym, związane z wdrażaniem zaleceń Deklaracji Bolońskiej.

Bardzo duże znaczenie dla Polski, prowadzącej negocjacje w sprawie warunków przystąpienia do Unii i wprowadzającej *acquis communautaire* do polskiego systemu prawnego, była pomoc Unii Europejskiej w rozwijaniu i organizowaniu studiów europejskich na polskich uczelniach. Obok bezpośrednich kontaktów pomiędzy polskimi i unijnymi ośrodkami akademickimi, szczególną rolę odegrał Projekt Jean Monnet ‘Integracja europejska w studiach uniwersyteckich’, otwarty dla Polski od 1993 roku. Dzięki funduszom dostępnym w tym programie zrealizowano w Polsce 147 projektów – wśród nich 20 katedr oraz 117 kursów i modułów zajęć z zakresu integracji europejskiej⁷⁸. Komisja Europejska sfinansowała sieć Centrów Informacji i Dokumentacji Wspólnot Europejskich (EDC) zakładanych w Polsce od początku lat dziewięćdziesiątych. Znaczna część z działających w Polsce 15 ośrodków powstała w szkołach wyższych i stanowi dla pracowników i studentów zajmujących się badaniami i studiami nad Wspólnotą podstawowe zaplecze informacyjno-dokumentacyjne. Duże znaczenie dla podniesienia rangi polskiej Europeistyki, ale też nadania polskiej dydaktyce akademickiej europejskiego wymiaru, miało utworzenie w Natolinie filii

⁷⁷ Ibid., Art. 76.

⁷⁸ Dane za: *Statistics on the Jean Monnet Project*, publikowane na stronach internetowych Komisji Europejskiej. <http://www.europa.eu.int/comm/education/ajm/ajm/directory/statistics.pdf>.

prestizowego College of Europe z Brugii, specjalizującego się w studiach nad problematyką Wspólnot.

W latach dziewięćdziesiątych polskie uczelnie, korzystając z nowych możliwości, w sposób znaczący rozwinęły współpracę i kontakty międzynarodowe. Polska w tym samym okresie prowadziła negocjacje o warunkach przystąpienia do Unii Europejskiej. W dziale "Edukacja, kształcenie, młodzież" zamknięto je tymczasowo w ciągu jednego dnia. Obszar ten, pozostający w prawie wyłącznej kompetencji władz państw członkowskich, uznany został za bezproblemowy. W ramach przystosowania polskiego prawa do prawa wspólnotowego wprowadzono ustawy wdrażające przepisy horyzontalnej dyrektywy 89/48/EEC i uzupełniającej ją dyrektywy 92/51/EEC o uznawaniu kwalifikacji w zawodach regulowanych⁷⁹, podobnie jak sektorowe dyrektywy dotyczące poszczególnych zawodów.

Nowy etap współpracy Polski z Unią Europejską rozpoczął się wraz z podpisaniem 16 kwietnia 2003 roku Traktatu Akcesyjnego o przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej. Rząd Polski uzyskał status "aktywnego obserwatora" w instytucjach Unii. Oznacza to, że bierze udział w ich posiedzeniach i ma prawo do przedstawiania swojego stanowiska, nie posiada jednak prawa głosu. Polski Minister Edukacji mógł w związku z tym po raz pierwszy uczestniczyć w posiedzeniu Rady ds. Edukacji Unii Europejskiej, która odbywała się 5 i 6 maja 2003 roku i poświęcona była między innymi zagadnieniom szkolnictwa wyższego. Przejściowy okres współpracy Polski z Unią zakończy się 1 maja 2004 roku, jeśli Polska, po zakończeniu procesu ratyfikacyjnego, stanie się pełnoprawnym członkiem Unii Europejskiej. Od tego momentu Polska będzie miała obowiązek pełnego stosowania *acquis communautaire* i realizowania celów politycznych i społecznych uzgodnionych przez państwa członkowskie Unii Europejskiej.

Już teraz jednak podstawowe cele polityki społecznej i gospodarczej Unii Europejskiej są włączane do polskich planów rozwoju na najbliższe lata. Polska też, od 2002 roku, podobnie jak inne kraje kandydujące do Unii Europejskiej, uczestniczy w realizacji "Programu prac nad realizacją celów systemów edukacji i szkolenia w Europie". Podstawowe założenia Strategii Lizbońskiej dotyczące zasobów ludzkich mają odbicie w polskim Narodowym Planie Rozwoju na lata 2004-2006. Będący jego

79 Ustawa z dnia 26 kwietnia 2001 r. o zasadach uznawania nabytych w państwach członkowskich Unii Europejskiej kwalifikacji do wykonywania zawodów regulowanych. Dz.U. 2001 nr 87 poz. 954 z późniejszymi zmianami.

częścią Sektorowy Program Operacyjny – Rozwój Zasobów Ludzkich wśród priorytetów wymienia rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy⁸⁰. Założenia i zadania w tym zakresie wyraźnie opierają się i nawiązują do dokumentów politycznych Unii Europejskiej tworzących podstawy Strategii Lizbońskiej i obejmują zwiększenie nakładów na edukację *per capita*, upowszechnienie edukacji, a szczególnie kształcenia ustawicznego, dostosowanie systemów nauczania do potrzeb rynku pracy, a także podniesienie ich jakości oraz nowoczesności programowej i technologicznej.

Strategia rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego⁸¹, odwołująca się do Narodowego Planu Rozwoju, również bierze pod uwagę wszystkie podstawowe zadania postawione przed europejskimi systemami edukacji w ramach Strategii Lizbońskiej.

Wśród strategicznych celów polskiego szkolnictwa wyższego znalazło się utrzymanie i rozwój jego powszechności i dostępności, rozszerzanie kształcenia ustawicznego, poprawa jakości i efektywności systemu studiów wyższych i dostosowanie go do zmian na rynku pracy, rozwój kadr i infrastruktury oraz harmonizacja w ramach europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego⁸².

W Polsce odsetek młodzieży studiującej, pomimo gwałtownego wzrostu do ponad 43%, nie osiągnął jeszcze średniej Unii Europejskiej. Dlatego też planuje się dalszy wzrost – do 50% w roku 2004/2005 i do 65% w 2010⁸³. Znaczny wzrost liczby studentów nie był dotąd związany z wyraźnym zwiększeniem nakładów na szkolnictwo wyższe ze środków publicznych – w 1991 roku wynosiły one 0,82% PKB, a w 2001 roku 0,88% PKB⁸⁴. Powoduje to bardzo niskie przeciętne nakłady na jednego studenta – w roku 1999 było to około 3 900 dolarów⁸⁵ (dla porównania można powtórzyć, że średnia dla krajów Unii to 8 600 dolarów). Uczelnie prywatne (poza dwiema katolickimi) nie są finansowane ze środków publicznych. Także uczelnie państwowe finansują wzrost kształcenia w znacznej mierze ze środków pozabudżetowych, wynoszących ponad 34% ich przychodów pochodzących z

80 Sektorowy Program Operacyjny – Rozwój Zasobów Ludzkich 2004-2006. Warszawa, 2003.

81 *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010*. Dokument o charakterze konsultacyjnym, publikowany na stronie internetowej MENiS. <http://www.menis.gov.pl/szk-wyz/strategia/strategia.htm>.

82 *Ibid.*, s. 6-15.

83 Sektorowy Program Operacyjny – Rozwój Zasobów Ludzkich 2004-2006. Warszawa, 2003, s. 65.

84 *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010*, s. 4. <http://www.menis.gov.pl/szk-wyz/strategia/strategia.htm>.

85 Dane obejmują studentów uczelni państwowych. *Education at a Glance: OECD Indicators 2002*. Table B 1.3. <http://www.oecd.org/xls/M00035000/M00035136.xls>.

dydaktyki, przy czym aż 24,4% to opłaty za zajęcia dydaktyczne⁸⁶. Zakładany wzrost całkowitych nakładów na szkolnictwo wyższe do 2% PKB w 2010 roku nie przewiduje zwiększenia nakładów ze środków publicznych. Dodatkowe pieniądze pochodzący mają z funduszy Unii Europejskiej, środków prywatnych i prowadzonych na jeszcze szerszą skalę odpłatnych studiów podyplomowych⁸⁷. Rozbudowanie systemu pożyczek i kredytów preferencyjnych na studia ma być jednym ze sposobów poprawienia złej sytuacji finansowej studentów i uczelni. Wydaje się, że ten niekonkretny plan finansowania szkolnictwa wyższego ze środków pochodzących w połowie ze źródeł spoza budżetu państwa (głównie prywatnych) jest raczej nierealny, szczególnie w obecnej trudnej sytuacji gospodarczej. Sytuację pogarsza pogłębiające się niedofinansowanie badań naukowych w Polsce – szkolnictwo wyższe skupia około 73% kadry naukowej. Wydatki na działalność badawczo-rozwojową kształtują się na poziomie 0,7% PKB. Średnia dla Unii Europejskiej wynosi 1,88%, dla krajów OECD zaś 2,24%⁸⁸. Efektywne wykorzystanie funduszy unijnych może w pewnym stopniu uzupełnić niedobory finansowe. Zgodnie z Narodowym Planem Rozwoju realizacja priorytetu “rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy”, ma opierać się w dużej części na funduszach Unii – z 782,7 miliona euro przeznaczonych na ten cel, 591,6 miliona to środki z Europejskich Funduszy Strukturalnych, a 174,1 miliona – środki krajowe⁸⁹. Znaczne rozszerzenie dostępu do edukacji akademickiej będzie jednak na pewno niełatwe i Polsce trudno będzie osiągnąć cele Unii Europejskiej odnośnie stopnia scholaryzacji, jak i wzrostu nakładów finansowych na tym poziomie kształcenia.

Niedobór środków finansowych znacznie zwiększa wagę racjonalnego ich wykorzystania. Eliminowanie obszarów nieefektywnych z polskiego szkolnictwa wyższego przewiduje rozszerzenie kontroli nad kształceniem i podniesienie jego jakości oraz likwidację uczelni i programów nie spełniających podstawowych wymagań, zmiany programowe oraz legislacyjne unowocześniające ofertę polskich uczelni i zmierzające do harmonizowania polskiego systemu edukacji akademickiej z systemami państw Unii Europejskiej⁹⁰. Podobne działania prowadzone są w ramach

86 *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010*, s. 5, 15. <http://www.menis.gov.pl/szk-wyz/strategia/strategia.htm>.

87 *Ibid.*, s. 15.

88 *Bilans korzyści i kosztów przystąpienia Polski do Unii Europejskiej: Prezentacja wyników prac polskich ośrodków badawczych*. Warszawa: UKIE, 2003, s. 182.

89 Sektorowy Program Operacyjny – Rozwój Zasobów Ludzkich 2004-2006. Warszawa, 2003, s. 132.

90 *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010*, s. 14-15. <http://www.menis.gov.pl/szk-wyz/strategia/strategia.htm>.

Procesu Bolońskiego, w którym uczestniczy także Polska. Warto więc przyjrzeć się rozwiązaniom stosowanym w polskim szkolnictwie wyższym z punktu widzenia ich zbieżności z rozwiązaniami zalecanymi w Unii Europejskiej.

3.2. Realizacja zaleceń Deklaracji Bolońskiej w Polsce

Polska jest sygnatariuszem Deklaracji Bolońskiej od momentu jej ogłoszenia w 1999 roku. Rząd polski przyjął zatem na siebie zobowiązanie respektowania, promowania i wdrażania jej postanowień. W pracach grup roboczych i studyjnych Procesu Bolońskiego uczestniczą przedstawiciele Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego i Państwowej Komisji Akredytacyjnej.

Przeгляд realizacji w Polsce poszczególnych zaleceń Deklaracji Bolońskiej można rozpocząć od kluczowego dla całego zespołu reform podziału studiów na dwa podstawowe etapy – *undergraduate* i *graduate*. Od wczesnych lat dziewięćdziesiątych w Polsce studia na wielu kierunkach są oparte o dwa cykle – studia zawodowe (np. licencjackie czy inżynierskie) i uzupełniające magisterskie. W przypadku 96 kierunków na ogólną liczbę 102 istnieje możliwość takiej organizacji toku studiów⁹¹. Jednak na wszystkich kierunkach prowadzone są, a nawet dominują, jednolite studia magisterskie. Tendencję tę wzmacnia stanowisko Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, która wymaga przygotowania standardów nauczania (dawniej - minimów programowych) dla nowo tworzonych kierunków studiów przy założeniu, że będą to jednolite pięcioletnie studia magisterskie⁹². Często senaty wyższych uczelni (także władze uczelni prywatnych, które nabywają prawo do organizowania studiów magisterskich po trzyletnim okresie prowadzenia studiów licencjackich) wybierają jednolite pięcioletnie studia magisterskie jako opcję korzystniejszą. Niewątpliwie dużą rolę odgrywa tu przyzwyczajenie do takiego jednolitego modelu kształcenia akademickiego, który obowiązywał przez całe dziesięciolecie. Jednak argumenty za powszechnym wprowadzeniem dwóch cykli studiów powinny być brane pod uwagę także w Polsce. Taka organizacja dydaktyki akademickiej podnosi jej efektywność, atrakcyjność i elastyczność, dlatego też jest rozwiązaniem coraz powszechniej stosowanym w Europie. Podobny model szkolnictwa wyższego istnieje też w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie i Australii. Utrzymywanie jednolitych studiów

91 *Higher Education in Poland: Implementing the Assumptions of the Bologna Declaration in 2000-2002*, s. 11. http://www.menis.gov.pl/english/bologna_4.htm.

92 Taki charakter mają na przykład standardy nauczania dla Europeistyki pozytywnie zaopiniowane przez Radę Główną w grudniu 2002 roku.

magisterskich jako dominującego i preferowanego rozwiązania nie tylko obniża jakość programów studiów, może też doprowadzić do izolacji polskich uczelni od zagranicznych ośrodków akademickich i utrudnić wymianę studentów i mobilność kadry naukowej.

Zgodnie z zaleceniami Procesu Bolońskiego, studia doktoranckie powinny stać się trzecim cyklem studiów, trwającym co najmniej trzy lata. Ten element reformy nie jest w Polsce wprowadzany w ogóle. Większość doktoratów powstaje nadal w trybie eksternistycznym. Doktorat jako stopień naukowy ma w związku z tym stosunkowo niski status. Utrzymywana jest też habilitacja – nie ma, przynajmniej szeroko konsultowanych, planów reformy w tym zakresie. Wynika to między innymi z przywiązania do humboltowskiego modelu uniwersytetu, zakładającego swoiste ‘terminowanie’ u mistrza. Model ten, po dwustu latach funkcjonowania, uznawany jest za przestarzały i nieefektywny – stąd biorą się próby odmiennego zorganizowania zarówno procesu dydaktycznego, jak i awansu naukowego w wyższych uczelniach. Można też dodać że, przynajmniej w polskich warunkach, model ten jest w dużym stopniu fikcją. Dysproporcja pomiędzy liczebnością kadry naukowej a studentów z każdym rokiem zwiększa się – w 1991 roku na jednego nauczyciela akademickiego przypadało sześciu studentów, w 2001 roku już dwudziestu⁹³. Trudno będzie zmienić ten niekorzystny stosunek pomiędzy liczbą nauczycieli akademickich a liczbą studentów bez jednoczesnego zwiększenia liczby osób podejmujących karierę naukową i zapewnienia im możliwości szybkiego i atrakcyjnego rozwoju zawodowego, zbliżonej do tej, jaką mają ich koledzy w innych krajach.

W wielu europejskich państwach można zaobserwować tendencję do coraz powszechniejszego wyrażania wymagań, jakie należy spełnić, aby ukończyć studia przy użyciu punktów zaliczeniowych. System transferu punktów zaliczeniowych oparty o ECTS jest stosowany w Polsce, ponieważ stanowi jeden z wymogów stawianych wobec uczestników programu SOCRATES-ERASMUS. Jego wprowadzenie jest też jednym z warunków wstępnych uzyskania akredytacji Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej. Dzięki wsparciu Komisji Europejskiej informatory o systemie są dostępne po polsku. ECTS stosowany jest w 68% uczelni państwowych i 35% uczelni niepaństwowych⁹⁴. Niewątpliwie jednak system ma

93 *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010*, s. 10. <http://www.menis.gov.pl/szk-wyz/strategia/strategia.htm>

94 *Higher Education in Poland: Implementing the Assumptions of the Bologna Declaration in 2000-2002*, s. 11. http://www.menis.gov.pl/english/bologna_4.htm.

znaczenie ograniczone i używany jest prawie wyłącznie w przypadkach studiów zagranicą. Tymczasem zastosowanie punktów i ich transferu na wszystkie programy i zajęcia zwiększyłoby możliwości wyboru i elastyczność programów, dając każdemu ze studentów możliwość indywidualnego toku studiów i dostosowania ich intensywności do możliwości, także finansowych. Mogłoby też stanowić instrument wyrównania poziomów na studiach dziennych i zaocznych, poprzez stosowanie w obu przypadkach jednakowych wymagań. Jest to istotny problem wymagający szybkiego rozwiązania, ponieważ w Polsce większość studentów studiuje w trybie wieczorowym lub zaocznym (w 2001/2002 roku tylko 44,4% studentów studiuowało na studiach dziennych⁹⁵), które z reguły mają odmienne wymagania i często niższy poziom. Wprowadzenie punktów zaliczeniowych jako miernika wymagań miałyby też istotny walor informacyjny. Działałoby zatem na korzyść polskich studentów i pracodawców, ale też polskich uczelni, konkurujących na regionalnym i światowym rynku szkolnictwa wyższego.

Konsekwentne stosowanie systemu punktów zaliczeniowych, takiego jak ECTS ułatwiłoby też wprowadzenie i stosowanie Suplementu do dyplomu. W Polsce przeprowadzono pilotażowy projekt wdrażania Suplementu, w którym uczestniczyło 69 instytucji. Gotowy jest też już polski model dokumentu. Projekt rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu, nakładający na uczelnie obowiązek wydawania Suplementu od roku akademickiego 2004/2005⁹⁶, ma być podpisany jeszcze w 2003 roku⁹⁷. Na razie uczelnie mogą wydawać ten dokument dobrowolnie, ale tylko nieliczne to czynią. Suplement może pełnić bardzo istotną funkcję informacyjną, wyjaśniającą osiągnięte kwalifikacje, ułatwiając starania tym, którzy poszukiwaliby możliwości dalszej nauki bądź zatrudnienia w kraju lub zagranicą. Punkty zaliczeniowe i Suplement do dyplomu odgrywają też pewną rolę jako instrumenty oceny jakości programów studiów.

System oceny kształcenia akademickiego ma podstawowe znaczenie dla osiągnięcia i utrzymania wysokich standardów. Także strategia rozwoju polskiego szkolnictwa wyższego uznaje go za jeden z priorytetów. Najbardziej rozpowszechnionym sposobem takiej oceny jest akredytacja. W Polsce, podobnie jak

95 *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010*, s. 3. <http://www.menis.gov.pl/szk-wyz/strategia/strategia.htm>.

96 Projekt rozporządzenia i wzór Suplementu dostępny jest na stronie internetowej Biura Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej. http://www.menis.gov.pl/szk-wyz/rozp_dyp.htm. Aneks, s. 65.

97 Informacja udzielona przez Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej.

w wielu innych państwach europejskich, jednolity system akredytacji i oceny do niedawna nie istniał. Sytuację tę zmienić ma powołanie Państwowej Komisji Akredytacyjnej, zajmującej się zarówno państwowymi jak i prywatnymi szkołami wyższymi. Komisja, która rozpoczęła działalność w 2002 roku, jest organem opiniodawczym powoływanym przez Ministra Edukacji Narodowej i Sportu na mocy ustawy o szkolnictwie wyższym⁹⁸. Ma ona opiniować wnioski o tworzenie nowych uczelni i kierunków studiów, ma też oceniać jakość kształcenia na już istniejących programach. Postępowanie oceniające, przeprowadzane co pięć lat, obejmować ma samoocenę dokonywaną przez uczelnię według sformalizowanego schematu, jednakowego dla wszystkich kierunków i rodzajów studiów oraz wizytację Komisji. Można mieć wątpliwości, czy system oceny oparty na minimalnych wymaganiach formalnych (dotyczących na przykład kadry naukowo-dydaktycznej) i programowych (zapisanych w standardach nauczania), przeprowadzanej przez organ państwowy, spełnia standardy określone przez ENQA, obejmujące między innymi udział w procesie oceny wszystkich zainteresowanych środowisk, także pozaakademickich, oraz stosowanie wskaźników wiedzy i umiejętności.

Wydaje się, że bliższa modelowi zalecanemu przez ENQA jest Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna (UKA), powołana do życia decyzją Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich w 1998 roku. Ma ona charakter organu środowiskowego – poddanie się procesowi oceny jest dobrowolne. Kierunki studiów oceniane są na podstawie warunków sformułowanych dla poszczególnych ścieżek akredytacji. Zachowane muszą być jednak ogólne warunki wstępne obejmujące⁹⁹:

- posiadanie wewnętrznego systemu oceny jakości kształcenia (zawierającego element oceny przez studentów);
- stosowanie systemu punktów zaliczeniowych zgodnego z ECTS;
- spełnienie formalnych wymagań kadrowych.

Zaletą systemu jest jego dobrowolność, elastyczność i deklarowana otwartość na nowe ścieżki akredytacji¹⁰⁰. Przyjęcie standardów wyższych niż minimalne a akceptowanych przez środowisko podnosi rangę przyznawanej akredytacji.

Chociaż trudno dziś przesądzić, jak ukształtuje się współpraca pomiędzy komisją

98 Ustawa z dnia 20 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw, Art. 38-43. Dz.U. 2001 nr 85 poz. 924.

99 S. Chwirut, *Perspektywy polskiej akredytacji uniwersyteckiej*. <http://main.amu.edu.pl/~ects/uka/uka.html>.

100 S. Chwirut, op. cit., s. 2.

państwową i komisjami tworzonymi poprzez zainteresowane środowiska, mało prawdopodobne wydaje się współistnienie dwóch systemów. Obligatoryjna ocena przeprowadzana przez Państwową Komisję Akredytacyjną¹⁰¹ powinna jednak do pewnego stopnia uporządkować sytuację w polskim szkolnictwie wyższym, eliminując te uczelnie i kierunki, które nie spełniają nawet minimalnych wymagań, czy też funkcjonują nielegalnie. Wysoka jakość polskiej dydaktyki akademickiej i zbieżność rozwiązań organizacyjnych stosowanych w szkołach wyższych z modelami dominującymi w Europie i na świecie rzutuje na atrakcyjność polskiego systemu i możliwości nauki i pracy jego absolwentów, zarówno w Polsce jak i zagranicą.

Ocena mobilności polskich studentów i kadry akademickiej zależna jest od przyjętych kryteriów. Dane Ministerstwa Edukacji Narodowej pokazują szybki wzrost udziału instytucji, pracowników i studentów w europejskich programach wymiany. W roku akademickim 2001/2002 aż 4 323 polskich studentów skorzystało z grantów w ramach programu ERASMUS, stanowią oni jednak zaledwie 0,28% wszystkich studentów naszego kraju¹⁰². Chociaż wielu innych wyjeżdża na studia zagraniczne nie korzystając ze wsparcia programu ERASMUS, jest mało prawdopodobne, żeby mobilność polskich studentów nawet w przybliżeniu dorównywała średniej mobilności studentów w Unii Europejskiej, kształtującej się na poziomie 2,3%. W tym samym roku do Polski w ramach ERASMUSA przyjechało 614 studentów z państw Unii Europejskiej¹⁰³ (na ogólną liczbę ponad 12,5 miliona). Trudno na tej podstawie formułować categoryczne wnioski co do atrakcyjności polskiego szkolnictwa wyższego, ale przynajmniej na razie na studia w Polsce decyduje się niewielu młodych ludzi z Unii Europejskiej. Polscy wykładowcy, podobnie jak studenci, coraz częściej pracują zagranicą. W 2000/2001 roku z grantów programu ERASMUS skorzystało 678 spośród 80 200 polskich nauczycieli akademickich, co daje jednak raczej niewysoki współczynnik 0,8%¹⁰⁴.

Równie ważne jak wyjazdy poszczególnych osób są wspólne projekty i programy studiów realizowane przez kilka uczelni z różnych krajów. Podnoszą one rangę i atrakcyjność uczestniczących w nich instytucji, dając doświadczenie międzynarodowej współpracy znacznie szerszym kręgom studentów i pracowników.

101 W 2003 roku ocenie ma być poddanych ponad 250 kierunków studiów. <http://www.menis.gov.pl>.

102 *Higher Education in Poland: Implementing the Assumptions of the Bologna Declaration in 2000-2002*, s. 5. http://www.menis.gov.pl/english/bologna_4.htm.

103 *Ibid.*, s. 7.

104 *Ibid.*, s. 8 oraz http://www.cepes.ro/information_services/statistics.htm. Tabela 1.

Liczba takich programów, w których uczestniczą polskie szkoły wyższe rośnie w ostatnich latach dość szybko – w roku akademickim 2002/2003 było ich już ponad osiemdziesiąt¹⁰⁵.

Niezależnie od działań na rzecz poprawy jakości i unowocześniania kształcenia akademickiego, uporządkowania wymagają też międzynarodowe zobowiązania Polski związane z uznawaniem dyplomów i kwalifikacji. Polska nie jest stroną Konwencji Lizbońskiej, promowanej przez Proces Boloński jako główne porozumienie multilateralne w tym zakresie. Polska podpisała konwencję w 1997 roku, ale jak dotychczas jej nie ratyfikowała. Trudno przewidzieć, kiedy dojdzie do zapowiadanej od jakiegoś czasu ratyfikacji, na razie wciąż nie zakończone są konsultacje międzyresortowe. Podstawę prawną przy uznawaniu zagranicznych dyplomów stanowią w Polsce umowy dwustronne. Z trzydziestu takich umów, jakie Polska zawarła, tylko dwie (z Austrią i Niemcami) to umowy z państwami Unii Europejskiej, nie dotyczą one jednak uznawania wykształcenia do celów zawodowych¹⁰⁶. Pozostałe to, w dużej mierze, spuścizna po PRL. Zawierane były w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych i często ich regulacje odnoszą się do systemów edukacji, które uległy gruntownej reformie lub państw już nieistniejących. Przegląd tych umów jest konieczny, także w związku z wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej.

Rolę ośrodka informacji ENIC/NARIC pełni w Polsce Biuro Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej podlegające Ministrowi Edukacji Narodowej i Sportu. Biuro koordynuje i organizuje rekrutację polskich naukowców i studentów na stypendia zagraniczne. Wydaje też opinie i udziela informacji odnośnie uznawania dyplomów. Biuro Uznawalności Wykształcenia pełni jednocześnie ważną funkcję promocyjną w odniesieniu nie tylko do polskiego szkolnictwa wyższego, ale też Procesu Bolońskiego.

Ocena stopnia znajomości i akceptacji zasad Deklaracji Bolońskiej i przekształceń polskiego systemu szkolnictwa wyższego w kierunku zmian, jakie zachodzą w Europie nie może być łatwa ani jednoznaczna. Warto chyba rozpocząć od generalnego stwierdzenia, że Deklaracja jest prawie nieznaną w polskich środowiskach akademickich. Być może zamieszczenie informacji i podstawowych dokumentów na stronie internetowej MENiS zmieni tę sytuację. Na razie jednak Deklaracja odbierana

105 Ibid., s. 10.

106 Informacje ze strony internetowej Biura Uznawalności Wykształcenia i Wymiany Międzynarodowej. <http://www.buwiwm.edu.pl/uzn/uznanie.htm>.

jest przez kręgi akademickie jako dokument o marginalnym znaczeniu, a jej zalecenia uznawane są za niezgodne z polską tradycją uniwersytecką. Takie nastawienie zmniejsza szansę na realizację zasad Deklaracji Bolońskiej w wyniku inicjatyw wychodzących ze środowisk akademickich. Utrudnia też realizację tych, często najważniejszych reform, które wymagają współdziałania tych środowisk. Dlatego też reformy kluczowe dla tworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego są wdrażane w Polsce w bardzo małym stopniu. Znacznie łatwiej jest przeprowadzić te zmiany, szczególnie legislacyjne¹⁰⁷, które zależne są od administracji rządowej – przykładem może tu być Suplement do dyplomu. Wprowadzanie reform, często daleko idących i wymagających dużego wysiłku organizacyjnego nie jest łatwe, szczególnie tam, gdzie utrwaliły się inne sposoby działania. Istnieje jednak niebezpieczeństwo, że polskie szkolnictwo wyższe, broniąc tradycji i utrwalonych tradycją metod pracy pozostanie poza głównym nurtem życia akademickiego w Europie. Mogłoby to wpłynąć niekorzystnie na sytuację polskich uczelni, ale też na konkurencyjność Polaków na jednolitym europejskim rynku pracy.

107 Można oczekiwać, że przygotowany właśnie projekt „Prawa o szkolnictwie wyższym” – nowej, jednolitej ustawy, która zastąpić ma szereg obowiązujących obecnie ustaw – także będzie zawierać przepisy wynikające z zaleceń Deklaracji Bolońskiej.

Zakończenie

Unia Europejska realizuje Strategię Lizbońską – szeroko zakrojoną reformę społeczną i gospodarczą. Jej celem jest zbudowanie do 2010 roku ‘najbardziej konkurencyjnej i dynamicznej gospodarki świata opartej na wiedzy’. Istotnym elementem działań, skierowanych na zwiększenie tempa wzrostu gospodarczego, podniesienie poziomu innowacyjności, produktywności i osiągnięcie wyższej stopy zatrudnienia, musi być przebudowa systemów edukacji, zapewniająca ich nowoczesność i przystosowanie do nowych potrzeb społecznych i zmienionych warunków na europejskich i światowych rynkach pracy. Szczególnie ważną rolę w procesie tworzenia społeczeństwa wiedzy odgrywa szkolnictwo wyższe położone na styku badań, kształcenia i wdrażania innowacji. Coraz powszechniejsza jest też w Europie świadomość, że bez stworzenia europejskich ram w dziedzinach takich jak edukacja, dalszy postęp integracji będzie trudny.

Kompetencje organów wspólnotowych w dziedzinie edukacji, także akademickiej, są jednak bardzo ograniczone – Traktat o Wspólnocie Europejskiej kładzie wyraźny nacisk na subsydiarność, określając rolę Wspólnoty w tym zakresie jako uzupełniająca działania państw członkowskich w realizacji celów o wymiarze europejskim. Europejski Trybunał Sprawiedliwości, rozszerzając w swym orzecznictwie definicję kształcenia zawodowego tak, że obejmuje ona również naukę w szkołach wyższych, powstrzymuje się od wydawania orzeczeń rozciągających stosowanie prawa wspólnotowego na zagadnienia związane z programami i organizacją szkolnictwa wyższego w poszczególnych krajach. Jest to, jak można sądzić, akceptacja aktualnej sytuacji politycznej. Tradycyjnie edukacja jest jednym z istotnych instrumentów kształtowania tożsamości kulturowej narodów oraz ważnym elementem polityki społecznej państw. Znaczne zwiększenie kompetencji instytucji Europejskich w tej dziedzinie wydaje się obecnie mało prawdopodobne. Rozszerzenie Unii Europejskiej i przygotowanie jej do funkcjonowania w nowych warunkach jest ogromnym wyzwaniem, angażującym znaczne środki materialne i instytucjonalne. Także atmosfera polityczna nie sprzyja dodatkowym daleko idącym zmianom. Widoczne w ostatnim okresie wyraźne podziały polityczne, przebiegające częściowo

pomiędzy starymi i nowymi państwami członkowskimi, u podłoża których leży stosunek do Stanów Zjednoczonych i ich roli w polityce globalnej, osłabiają – najprawdopodobniej tymczasowo – nastroje i tendencje integracyjne.

Instytucje Unii Europejskiej realizują cele wspólnotowe wyznaczone w ramach Strategii Lizbońskiej aktywnie wykorzystując instrumenty miękkiego prawa – zalecenia, komunikaty i plany działań oraz praktyczne możliwości, jakie dają operacyjne programy współpracy. Sformułowane w nich zadania realizowane są jednak przez rządy państw członkowskich i stowarzyszonych z Unią. W dziedzinie edukacji zadania te obejmują zwiększenie inwestycji połączone z efektywniejszym ich wykorzystaniem. Ma to doprowadzić do podniesienia jakości i sprawności systemów krajowych, a także do budowania europejskiego wymiaru edukacji, który wspomagałby integrację ekonomiczną i prawną.

Działania na rzecz tworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego prowadzone są w ramach Procesu Bolońskiego, popartego przez Komisję Europejską i włączonego przez nią do polityki edukacyjnej Unii jako jej integralna część. Uczestnicy Procesu Bolońskiego to rządy państw europejskich, zainteresowane reformami krajowych systemów, które zwiększyłyby efektywność i prestiż uczelni w ich państwach, także w perspektywie międzynarodowej. Nadanie reformom wymiaru szerszego niż krajowy ułatwia ich przeprowadzanie i pozwala zmniejszyć opór przeciw zmianom. W Procesie Bolońskim uczestniczą też środowiska akademickie, bezpośrednio odpowiedzialne za kształt i poziom szkolnictwa wyższego. Uczelnie europejskie, pomimo dużej zależności finansowej od rządów, posiadają rozległą autonomię wewnętrzną w zakresie badań i nauczania. Bez ich aktywnego udziału powodzenie głębokich reform edukacji akademickiej nie byłoby możliwe. Proces Boloński prowadzić ma do harmonizacji europejskich systemów studiów i stopni nadawanych po ich ukończeniu poprzez zbieżne reformy krajowych systemów szkolnictwa wyższego. Zmiany te mają ułatwić uznawanie dyplomów oraz kwalifikacji i w ten sposób wpływać na wzrost mobilności zawodowej i międzynarodowej Europejczyków, uważanej za jeden z głównych warunków powodzenia Strategii Lizbońskiej. Reformy mają też poprawić konkurencyjność absolwentów europejskich uczelni na rynkach pracy.

Po trzech latach od ogłoszenia Strategii Lizbońskiej powszechnie uznaje się, że zrealizowanie jej celów do 2010 roku jest mało prawdopodobne. Pomimo pewnego

postępu w dziedzinach uznanych za kluczowe, zmiany, także legislacyjne, w państwach członkowskich Unii przebiegają wolniej niż zakładano. Tempo wzrostu gospodarczego wynosiło w 2001 roku zaledwie 0,9%. W roku 2002 najprawdopodobniej także nie osiągnie założonych 1,9%. Uzyskanie poziomu zatrudnienia wynoszącego 67% w 2005 roku już traktowane jest jako praktycznie niemożliwe do osiągnięcia¹⁰⁸. Także zadania w dziedzinie edukacji i badań postawione przed państwami członkowskimi nie zostały zrealizowane. Nakłady publiczne na edukację i badania prawie nie zmieniły się i pozostają na poziomie odpowiednio 5% i 1,9%¹⁰⁹. Można spodziewać się, że sytuacja będzie jeszcze trudniejsza, gdy w 2004 roku do Unii dołączą znacznie słabsze gospodarczo państwa Europy Środkowej i Wschodniej. Najprawdopodobniej wprowadzenie nowego modelu finansowania edukacji, wzorowanego na amerykańskim, będzie trudne.

Reformy Procesu Bolońskiego, które mają stworzyć europejską przestrzeń szkolnictwa wyższego, także oceniane są jako zbyt powolne. Przynoszą jednak pewien postęp, chociaż nie jest on równie widoczny we wszystkich państwach europejskich. Uczelnie coraz częściej stosują podział studiów na trzy cykle - *bachelor*, *master*, doktorat - i stopniowo taka organizacja studiów staje się standardem. Upowszechnia się wykorzystywanie systemu punktów zaliczeniowych jako głównego miernika wymagań stawianych studentom. Tworzone są też nowe europejskie deskryptory kompetencji absolwentów, stanowiące podstawę oceny jakości programów akademickich. Coraz powszechniej stosowane są instrumenty informacyjne, takie jak Suplement do dyplomu i ECTS. Rzadko przeszkodą dla reform są bariery prawne uniemożliwiające ich wprowadzenie. Większe znaczenie dla tempa zmian ma opór lub bierność środowisk akademickich, przywiązanych do tradycyjnych, stosowanych od lat rozwiązań. Na razie jednak, niezależnie od zmian, różnorodność krajowych systemów szkolnictwa wyższego jest wciąż bardzo duża i znacznie przewyższa podobieństwa pomiędzy nimi. Europejski obszar szkolnictwa wyższego jest więc wciąż raczej postulatem niż rzeczywistością.

Znaczenie reform Procesu Bolońskiego dla mobilności na europejskim rynku pracy jest też prawie niewidoczne. Międzynarodowa mobilność Europejczyków na dużą skalę jest na razie kwestią przyszłości – w środowiskach akademickich sięga 2%

108 Communication from the Commission. Choosing to grow: Knowledge, innovation and jobs in a cohesive society. Report to the Spring European Council, 21 March 2003 on the Lisbon strategy of economic, social and environmental renewal. COM(2003) 5 final, s. 2.

109 Ibid., s. 15.

i znacznie przewyższa przeciętną dla wszystkich zawodów, kształtującą się na poziomie 1,2%¹¹⁰. O tak niskim poziomie mobilności decydują jednak nie tylko, a nawet nie przede wszystkim trudności związane z uznawaniem dyplomów i kwalifikacji. Większą rolę odgrywają przyzwyczajenia czy różnice kulturowe.

Na Proces Boloński trzeba jednak spojrzeć także z innej perspektywy. Drugi, być może najistotniejszy jego wymiar polega na tym, że promuje on i upowszechnia reformy wzmacniające systemy krajowe, zwiększające ich efektywność, elastyczność i atrakcyjność. Sposoby organizacji studiów zalecane przez Deklarację Bolońską ułatwiają kształtowanie przedsiębiorczości i mobilności profesjonalnej, ucząc młodych ludzi dokonywania wyborów i przyzwyczajając ich do przystosowywania się do zmieniających się warunków w czasie studiów, a także potem w pracy zawodowej. Wysoka ranga nadawana problematyce oceny kształcenia służy podniesieniu jego jakości, podobnie jak wykorzystywanie instrumentów informacyjnych, takich jak Suplement do dyplomu i ECTS.

Proces Boloński jest też forum współpracy, które w praktyce realizuje europejski wymiar szkolnictwa wyższego. Umożliwia w ten sposób porozumienie środowisk akademickich i urzędników z różnych krajów. Pozwala to łatwiej przełamywać stare przyzwyczajenia odnośnie organizacji studiów i organizacji systemów kształcenia akademickiego. Wyraźnie pokazuje też konieczność zmian jako warunku efektywnej współpracy pomiędzy uczelniami.

Praktyczne działania prowadzone w ramach Procesu Bolońskiego wspomagają i uzupełniają programy Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji. Dostępne za ich pośrednictwem środki finansowe i organizacyjne umożliwiają współpracę międzynarodową instytucji związanych z nauczaniem akademickim. Dają też licznym studentom i wykładowcom doświadczenie pracy w środowisku międzynarodowym. Ma to ogromne znaczenie dla podnoszenia kwalifikacji zawodowych, ale też dla budowania jedności kulturowej i intelektualnej Europejczyków. Podobne znaczenie ma współpraca uczelni europejskich oferujących wspólne programy. Współpraca taka wzbogaca i urozmaica akademicką ofertę dydaktyczną, a jednocześnie pozwala szkołom wyższym z mniejszych krajów zaistnieć na platformie europejskiej. Wydaje się, że właśnie takie praktyczne instrumenty umożliwiające kontakty i współpracę pomiędzy ośrodkami akademickimi i osobami z różnych państw są znacznie efektywniejsze niż zalecenia i deklaracje polityczne. Już w tej chwili widać też, że

110 Ibid., s. 10.

stymulują one przeprowadzanie reform, uświadamiając zainteresowanym, że ich zaniechanie może wiązać się z izolacją na europejskim rynku edukacji akademickiej lub utratą konkurencyjności w porównaniu z innymi, bardziej otwartymi systemami szkolnictwa wyższego.

Wysoka jakość i duża różnorodność usług edukacyjnych, połączona z czytelnością stosowanych rozwiązań organizacyjnych, prawdopodobnie wpłynie na zwiększenie atrakcyjności europejskiego szkolnictwa wyższego w świecie. Szereg promowanych przez Proces Boloński reform, takich jak podział na trzy cykle studiów, stosowanie punktów zaliczeniowych i Suplementu do dyplomu, zbliża organizacyjnie europejski system szkolnictwa wyższego do systemów Stanów Zjednoczonych, Kanady i Australii. Takie podobieństwo ułatwi studentom spoza Europy podjęcie nauki w europejskich uczelniach. Zainicjowana już akcja promocyjna prowadzona przez rządy poszczególnych państw i Unię Europejską oraz ułatwienia wizowe dla studentów i naukowców także będą miały korzystny wpływ na ożywienie kontaktów między europejskimi i światowymi uczelniami.

Polskie szkolnictwo wyższe pomimo sukcesów, związanych w dużym stopniu z powstaniem i rozwojem uczelni niepaństwowych, pod względem oferty edukacyjnej, warunków studiowania i jakości kształcenia nie w pełni odpowiada potrzebom społecznym. Wdrożenie zaleceń Deklaracji Bolońskiej mogłoby rozwiązać część tych problemów. Jednak zaawansowanie najważniejszych reform strukturalnych – szczególnie tych związanych z organizacją toku studiów – jest na razie małe i nie wpływa jeszcze na ogólny poziom polskiego szkolnictwa wyższego. Znacznie większy zasięg i znaczenie ma praktyczna współpraca z Unią Europejską. Polityka przedakcesyjna Unii, włączająca państwa stowarzyszone do programów współpracy i działalności instytucji edukacyjnych, pozwoliła stopniowo rozszerzać międzynarodowe kontakty polskich uczelni i agend rządowych zajmujących się edukacją. Współpraca ta wymusiła też, przynajmniej częściową, realizację zaleceń Deklaracji Bolońskiej. Spodziewane korzyści, także finansowe, wynikające z członkostwa Polski w Unii Europejskiej mogą być jednak mniejsze niż się oczekuje, jeżeli polskie szkolnictwo wyższe nie wprowadzi dalej idących zmian programowych i organizacyjnych i pozostanie poza głównym nurtem dydaktyki akademickiej w Europie. Stosowanie przestarzałych metod pracy wpłynie także niekorzystnie na zawodowe perspektywy Polaków w Unii Europejskiej.

Trudno przewidzieć, kiedy spójność europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego stanie się jego cechą dominującą. Zmiany tak głęboko sięgające zapewne nie nastąpią szybko i można wątpić, czy zostaną zakończone do 2010 roku. Mało prawdopodobne jest jednak odwrócenie widocznej dziś tendencji do harmonizowania krajowych systemów szkolnictwa wyższego czy odrzucenie już funkcjonujących rozwiązań organizacyjnych i instrumentów informacyjnych. Duże zainteresowanie Procesem Bolońskim w państwach, które nie są sygnatariuszami Deklaracji Bolońskiej świadczy o tym, że jego zalecenia i reformy dotyczą istotnych problemów europejskiego szkolnictwa wyższego. Nadanie większej wagi promowaniu zaleceń Deklaracji Bolońskiej i korzyści, jakie wynikają z ich realizacji przyniosłoby zapewne odczuwalne zwiększenie tempa reform. Szeroko zakrojona akcja informacyjna mogłaby też rozwiać obawy, że w wyniku wprowadzenia zmian rekomendowanych przez Proces Boloński szkolnictwo wyższe w Europie zostanie ujednoczone i pozbawione unikalnych cech narodowych. Jego reformy nie wykraczają poza tworzenie spójnych ram organizacyjnych i kryteriów oceny edukacji akademickiej, pozostawiając w gestii uczelni decyzje odnośnie badań, programów studiów i metod dydaktycznych.

Prawdopodobnie jednak warunkiem koniecznym głębszej harmonizacji szkolnictwa wyższego w Europie jest szersze wprowadzenie legislacji na poziomie wspólnotowym. Instrumenty stosowane dotychczas – miękkie prawo i programy współpracy Unii Europejskiej oraz ponadśrodkowy Proces Boloński – mogą stanowić etap przygotowujący nowe prawodawstwo unijne w zakresie edukacji. Warunkiem takiego rozwoju sytuacji będzie jednak przekonanie rządów i środowisk akademickich o konieczności zmian i podjęcie odpowiednich decyzji politycznych. Nawet wtedy jednak odrębność językowa i kulturowa szkolnictwa wyższego w poszczególnych państwach nie powinna być zagrożona, podobnie jak autonomia uczelni i wolność prowadzenia badań i dydaktyki akademickiej.

Bibliografia

Dokumenty

Communication from the Commission. Choosing to grow: Knowledge, innovation and jobs in a cohesive society. Report to the Spring European Council, 21 March 2003 on

the Lisbon strategy of economic, social and environmental renewal. Brussels, 14.01.2003. COM(2003) 5 final.

Communication from the Commission. The role of the universities in the Europe of knowledge. Brüssel, 5.02.2003. COM(2003) 58 final. Tłumaczenie na język polski dostępne na stronie internetowej MENiS. <http://www.menis.gov.pl/>.

Communication from the Commission to the European Parliament and the Council on Strengthening cooperation with third countries in the field of higher education. Brussels, 18.07.2001. COM(2001) 385 final.

Council Conclusions of 6 May 1996 on the synergies between academic recognition and professional recognition of qualifications in the Community. OJ C 195, 6.07.1996.

Detailed work programme on the follow-up of the objectives of Education and training systems in Europe. Council information. OJ C 142/1, 14.06.2002.

Draft Constitution, Volume I – Revised text of Part One. Brussels, 26.05.2003. CONV 724/03. <http://european-convention.eu.int/docs/Treaty/cv00724.en03.pdf>.

The European Higher Education Area: Joint declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on the 19th of June 1999: [The Bologna Declaration]. <http://www.unige.ch/eua/>. Tłumaczenie na język polski – *Biuletyn: Ośrodek Informacji Rady Europy*, 2001 nr 2-3, s. 135-136.

Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Education System: [The Sorbonne Declaration]. <http://www.unige.ch/eua/>.

Komunikat Komisji. Skuteczne inwestowanie w edukację: imperatyw dla Europy. Bruksela, 10.01.2003. COM(2002) 779 ostat. Tłumaczenie na język polski i publikacja: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Warszawa, 2003.

‘Konwencja o uznawaniu kwalifikacji związanych z uzyskaniem wyższego wykształcenia w Regionie Europejskim’. European Treaty Series No. 165. W: *Wybór konwencji Rady Europy*. Warszawa: PWN, 1999, s. 233-249.

‘Magna Charta Universitatum’. W: *The Heritage of European Universities*, edited by N. Sanz and S. Bergan. Strasbourg: Council of Europe Pub., 2002, s. 181-182.

Sektorowy Program Operacyjny – Rozwój Zasobów Ludzkich 2004-2006. Warszawa: Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, 2003.

Shaping the European Higher Education Area: Message from the Salamanca Convention of European higher education institutions. <http://www.unige.ch/eua/>.

Spotkania Rady Europejskiej 1993-2002: Wybór dokumentów. *Monitor Integracji Europejskiej*: Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, 2002 nr 53 cz. II.

Towards the European Higher Education Area: Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of higher Education in Prague on May 19th 2001. <http://www.unige.ch/eua/>.

‘Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską’. W: *Traktaty europejskie*. Oprac. E. Wojtaszek-Mik, C. Mik. Kraków: Zakamycze, 2000, s. 72-254.

Układ Europejski ustanawiający stowarzyszenie między Rzeczpospolitą Polską, z jednej strony, a Wspólnotami Europejskimi i ich Państwami Członkowskimi, z drugiej strony. Tekst skonsolidowany według stanu na dzień 31 października 2000 roku.

Ustawa z dnia 20 lipca 2001 r. o zmianie ustawy o szkolnictwie wyższym, ustawy o wyższych szkołach zawodowych oraz o zmianie niektórych innych ustaw. Dz.U. 2001 nr 85 poz. 924.

Opracowania i materiały

Bilans korzyści i kosztów przystąpienia Polski do Unii Europejskiej: Prezentacja wyników prac polskich ośrodków badawczych. Warszawa: Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, 2003.

The Bologna Process Seminar on Bachelor-level Degrees. Helsinki, Finland, February 16-17, 2001: Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Education Summit. <http://www.unige.ch/cre/activities/Bologna%20Forum/Bologne2000/Helsinki.htm>.

Chwirot Stanisław, *Perspektywy polskiej akredytacji uniwersyteckiej.* <http://main.amu.edu.pl/~ects/uka/uka.html>.

Craig Paul, de Búrca Gráinne, *EU Law: Text, cases, and materials.* 3rd edition. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ECTS extension feasibility project. <http://www.europa.eu.int/comm/education/socrates/lectsext.html>.

Erasmus World: a European higher education scheme to attract more students from third countries and enable European students to study in other countries. Brussels, 17.07.2002. IP/02/1066. http://www.europa.eu.int/rapid/start/cgi/guesten.ksh?p_action.gettxt=gt&doc=IP/02/1066|0|AGED&lg=EN&display=.

European Commission. Directorate General for Education and Culture, *From Prague to Berlin: The EU Contribution: Progress Report.* Brussels, 1.08.2002. A2/PVDH. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/updated_report.pdf.

European Credit Transfer System (ECTS): Users' Guide = Europejski System Transferu Punktów: Przewodnik. Bruksela: Komisja Europejska, 1995.

Final Report of the Joint European Commission, Council of Europe, UNESCO/CEPES Diploma Supplement Working Party. <http://www.cepes.ro/hed/recogn/groups/diploma/report.htm>.

Follow-up on the Bologna declaration: A European quality assurance system. <http://www.unige.ch/eua/>.

Hackl Elsa, *Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence in European Higher Education.* San Domenico: European University Institute, 2001.

Haug Guy, Tauch Christian, *Trends in Learning Structures in Higher Education (II): Follow-up Report prepared for the Salamanca and Prague Conferences of March /*

May 2001. April 2001. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/trend_II.pdf.

The Heritage of European Universities, edited by Nuria Sanz and Sjur Bergan. Strasbourg: Council of Europe Pub., 2002.

Higher Education in Poland: Implementing the Assumptions of the Bologna Declaration in 2000-2002. http://www.menis.gov.pl/english/bologna/bologna_4.htm.

Mosakowski Ryszard, *Szkolnictwo wyższe w krajach Unii Europejskiej: Stan obecny i planowane reformy*. Gdańsk: Wydaw. Politechniki Gdańskiej, 2002.

Przebieg negocjacji o członkostwo Rzeczypospolitej Polskiej w Unii Europejskiej: Najważniejsze działania dostosowawcze: Stan na 1 stycznia 2000 roku. Warszawa: Pełnomocnik Rządu ds. Negocjacji o Członkostwo RP w Unii Europejskiej, 2000.

Strategia Lizbońska – droga do sukcesu zjednoczonej Europy. Warszawa: Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, 2002.

Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010. <http://www.menis.gov.pl/szk-wyz/strategia/strategia.htm>.

Tauch Christian, Rauhvargers Andrejs, *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. [Brussels]: European University Association, 2002. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Survey_Master_Joint_degrees.pdf.

Towards shared descriptors for Bachelors and Masters. http://www.bologna-berlin2003.de/en/bologna_seminars/bachelors_and_masters.htm.

Tuning educational structures in Europe: A pilot project supported by the European Commission in the framework of the Socrates programme. <http://www.europa.eu.int/comm/education/tuning.htm>.

Aneks

DEKLARACJA BOLOŃSKA

Europejski obszar szkolnictwa wyższego

Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji
zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999 roku

Proces europejski, dzięki nadzwyczajnym osiągnięciom ostatnich kilku lat, staje się, dla Unii i jej obywateli, coraz bardziej konkretną i znaczącą rzeczywistością. Perspektywy rozszerzenia, a także pogłębiająca się współpraca z innymi państwami europejskimi, nadają tej rzeczywistości jeszcze szerszy wymiar. Jednocześnie obserwujemy w szerokich kręgach politycznych, akademickich, oraz w opinii publicznej pogłębiającą się świadomość konieczności stworzenia pełniejszej i wybiegającej w przyszłość Europy, przede wszystkim poprzez wykorzystanie i wzmocnienie jej wymiaru intelektualnego, kulturowego, społecznego, naukowego i technologicznego.

Europa Wiedzy jest obecnie powszechnie uznawana za niezastąpiony czynnik rozwoju społecznego i rozwoju jednostki oraz za niezbędny element konsolidacji i wzbogacania europejskiego obywatelstwa, który może zapewnić obywatelom Europy umiejętności niezbędne do stawienia czoła wyzwaniom nowego tysiąclecia, a także dać im świadomość wspólnych wartości oraz przynależności do wspólnej przestrzeni społecznej i kulturowej.

Znaczenie edukacji oraz współpracy w tej dziedzinie dla rozwoju i umocnienia stabilnych, pokojowych i demokratycznych społeczeństw jest powszechnie uznawane za bardzo ważne, szczególnie w świetle wydarzeń w Europie Południowo-Wschodniej.

Z tych względów, Deklaracja Sorbońska z 25 maja 1998 roku, podkreśliła centralną rolę uniwersytetów w budowie kulturowego wymiaru Europy. Podkreśliła też znaczenie stworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego jako głównego sposobu promowania mobilności obywateli, zwiększenia możliwości zatrudnienia oraz ogólnego rozwoju Kontynentu.

Poprzez podpisanie deklaracji lub wyrażenie zgody co do zasady, wiele państw europejskich zobowiązało się dążyć do ustanowionych w niej celów. Kierunek, jaki przyjęło kilka zapoczątkowanych już w Europie reform szkolnictwa wyższego, jest dowodem determinacji wielu rządów.

Europejskie instytucje szkolnictwa wyższego, ze swej strony, podjęły wyzwanie i wzięły na siebie odpowiedzialność za budowanie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, również w związku z fundamentalnymi zasadami, sformułowanymi w *Magna Charta Universitatum* ogłoszonej w Bolonii w 1988 roku. Ma to ogromne znaczenie, zważywszy, że niezależność i autonomia uniwersytetów gwarantują, że systemy szkolnictwa wyższego i nauki będą stale przystosowywać się do zmieniających się potrzeb, wymagań społeczeństwa oraz postępu wiedzy naukowej.

Wydarzenia idą w dobrym kierunku i mają ważny cel. Pełne uzyskanie większej

kompatybilności i porównywalności systemów szkolnictwa wyższego wymaga jednak ciągłego podtrzymywania tempa zmian. Musimy wspierać je poprzez promowanie konkretnych środków zapewniających wymierny postęp. Spotkanie 18 czerwca zgromadziło ekspertów i uczonych o dużym autorytecie ze wszystkich naszych państw i dało nam bardzo pożyteczne wskazówki co do inicjatyw, jakie należy podjąć.

Musimy zwrócić szczególną uwagę na cel, jakim jest zwiększenie międzynarodowej konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego. Witalność i efektywność każdej cywilizacji można mierzyć tym, na ile jej kultura jest odbierana jako atrakcyjna przez inne kraje. Musimy sprawić, aby europejski system szkolnictwa wyższego był równie atrakcyjny dla świata, jak nasze nadzwyczajne tradycje kulturowe i naukowe.

Potwierdzając nasze poparcie dla ogólnych zasad przedstawionych w Deklaracji Sorbońskiej, podejmujemy się koordynacji naszej polityki, zmierzającej do osiągnięcia w krótkim okresie, najpóźniej do końca pierwszej dekady trzeciego tysiąclecia, poniższych celów, które uważamy za najistotniejsze dla utworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego oraz dla promowania europejskiego systemu szkolnictwa wyższego w świecie:

- Przyjęcie systemu łatwo czytelnych i porównywalnych stopni, również poprzez wdrożenie Suplementu do dyplomu, w celu zwiększenia możliwości zatrudnienia obywateli europejskich oraz podniesienia międzynarodowej konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego.
- Przyjęcie systemu opartego zasadniczo na dwóch głównych cyklach: licencjackim (*undergraduate*) i magisterskim (*graduate*). Dostęp do drugiego cyklu wymaga pomyślnego ukończenia pierwszego cyklu studiów, trwającego co najmniej trzy lata. Stopień przyznawany po pierwszym cyklu musi być dostosowany do europejskiego rynku pracy jako odpowiedni poziom kwalifikacji. Drugi cykl powinien prowadzić do tytułu magistra i/lub doktora jak to ma miejsce w wielu państwach Europy.
- Ustanowienie systemu punktów zaliczeniowych, takiego jak ECTS – jako właściwego środka promowania jak największej mobilności studentów. Punkty mogłyby być zdobywane również poza szkolnictwem wyższym (także w ramach kształcenia ustawicznego), pod warunkiem, że byłyby uznane przez przyjmujące uczelnie.
- Promowanie mobilności poprzez usunięcie przeszkód dla swobodnego przepływu osób, ze szczególnym uwzględnieniem:
 - wobec studentów – dostępu do możliwości nauki i szkolenia oraz związanych z tym usług;
 - wobec wykładowców, naukowców oraz personelu administracyjnego – uznania i waloryzacji okresów badań, nauczania i szkolenia o europejskim kontekście bez uszczerbku dla ich uprawnień zagwarantowanych prawem.
- Promowanie współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości, w celu opracowania porównywalnych kryteriów i metodologii.
- Promowanie niezbędnych europejskich wymiarów szkolnictwa wyższego, szczególnie pod względem rozwoju zawodowego, współpracy międzyinstytucjonalnej, programów mobilności oraz zintegrowanych programów studiów, szkoleń i badań.

Niniejszym zobowiązujemy się do osiągnięcia powyższych celów – w ramach naszych kompetencji instytucjonalnych i przy pełnym poszanowaniu różnorodności kultur, języków, krajowych systemów edukacji, a także autonomii uniwersytetów – dla skonsolidowania europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego. W tym celu będziemy wykorzystywać możliwości współpracy międzyrządowej, wspólnie z tymi europejskimi organizacjami pozarządowymi, które mają kompetencje w dziedzinie szkolnictwa wyższego. Oczekujemy, że uniwersytety raz jeszcze zareagują niezwłocznie i pozytywnie oraz że aktywnie przyczynią się do powodzenia naszego przedsięwzięcia.

Przekonani, że utworzenie europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego wymaga stałego wsparcia, nadzoru i adaptacji do ciągle zmieniających się potrzeb, postanawiamy spotkać się ponownie za dwa lata, w celu dokonania oceny osiągniętego postępu oraz określenia kroków, które należy podjąć.

Wzór Suplementu do dyplomu

NAZWA SZKOŁY WYŻSZEJ

Suplement – część B dyplomu nr.....*

I. INFORMACJE O POSIADACZU DYPLOMU

1. Nazwisko:
2. Imię (imiona):
3. Data urodzenia (dzień, miesiąc, rok):
4. Numer identyfikacyjny lub kod studenta (numer albumu):

II. INFORMACJE O DYPLOMIE

1. Określenie uzyskanego wykształcenia (tytuł zawodowy, stopień naukowy, brzmieniu):
2. Kierunek studiów i - o ile to możliwe - specjalność:
3. Nazwa uczelni (instytucji) wydającej dyplom (w oryginalnym brzmieniu):
4. Nazwa i status uczelni (instytucji) prowadzącej studia (o ile różni się od nazwy, o której mowa w II.3., w oryginalnym brzmieniu):
- 5) Język (języki) wykładowy/egzaminów:

III. INFORMACJE O POZIOMIE WYKSZTAŁCENIA

1. Poziom posiadanego wykształcenia:
2. Czas trwania studiów według programu:
3. Warunki przyjęcia:

IV. INFORMACJE O TREŚCI STUDIÓW I OSIĄGNIĘTYCH WYNIKACH

1. System studiów:
2. Wymagania programowe:
3. Szczegóły dotyczące programu – składowe programu oraz indywidualne osiągnięcia, uzyskane oceny/punkty kredytowe (ECTS):
4. System ocen i – o ile to możliwe – sposób ich przyznawania:

Strona 1/4

5. Ocena ogólna (w oryginalnym brzmieniu):

V. INFORMACJE O UPRAWNIENIACH POSIADACZA DYPLOMU

1. Dostęp do dalszych studiów:

2. Posiadane kwalifikacje raz uprawnienia zawodowe (o ile to możliwe):

VI. DODATKOWE INFORMACJE

1. Dodatkowe informacje, w tym: o odbytych praktykach, udziale w kołach naukowych, otrzymanych nagrodach:

2. Dalsze źródła informacji:

VII. POŚWIADCZENIE SUPLEMENTU

1. Data:

2. Podpis i pieczęć imienna dziekana lub kierownika jednostki organizacyjnej:

* Suplement do dyplomu oparty jest na modelu opracowanym przez Radę Europy oraz UNESCO/CEPES.

Ma on dostarczyć obiektywnych i pełnych informacji dla lepszego zrozumienia oraz sprawiedliwego uznawania kwalifikacji akademickich i zawodowych w kraju i za granicą (dyplomów, stopni, świadectw itd.)

Suplement zawiera opis rodzaju, poziomu, treści i statusu odbytych studiów i pomyślnie ukończonych przez osobę wymienioną w oryginalnym dyplomie, do którego suplement jest dołączony. Opis ten nie powinien zawierać żadnych sądów wartościujących, stwierdzeń o równoważności lub sugestii dotyczących uznania.

VIII. INFORMACJA O KRAJOWYM SYSTEMIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

SYSTEM EDUKACJI W POLSCE

1. System oświaty

Do września 1999 roku pierwszym etapem kształcenia w Polsce była ośmioletnia szkoła podstawowa, po której można było ubiegać się o przyjęcie do szkół ponadpodstawowych: średnich ogólnokształcących lub średnich zawodowych, a także szkół zasadniczych z możliwością dalszego kształcenia do uzyskania wykształcenia średniego.

Obecnie wdrażana reforma oświaty, oprócz zmian programowych, wprowadza również nowe typy szkół: sześciolletnią szkołę podstawową, trzyletnie gimnazjum, szkoły ponadgimnazjalne: trzyletnie liceum ogólnokształcące, trzyletnie liceum profilowane, czteroletnie technikum, zasadniczą szkołę zawodową o okresie nauczania 2-3 lata, dwuletnie uzupełniające liceum ogólnokształcące i trzyletnie technikum uzupełniające (dwa ostatnie typy szkół przeznaczone są dla absolwentów zasadniczej szkoły zawodowej). W okresie przejściowym równoległe działają szkoły ponadpodstawowe i szkoły ponadgimnazjalne.

Łączny czas nauki od momentu ukończenia średniej szkoły ogólnokształcącej lub zawodowej oraz szkoły ponadgimnazjalnej, dających możliwość przystąpienia do egzaminu dojrzałości (egzaminu maturalnego), wynosi 12 – 14 lat. Po zdaniu egzaminu dojrzałości (egzaminu maturalnego), absolwenci otrzymują świadectwo dojrzałości upoważniające do ubiegania się o przyjęcie do szkoły wyższej.

2. System szkolnictwa wyższego

W Polsce istnieją państwowe (publiczne) szkoły wyższe oraz niepaństwowe (niepubliczne) szkoły wyższe, które zaczęły powstawać po 1990 r. Niepaństwowe szkoły wyższe są tworzone na podstawie pozwolenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu i uzyskują osobowość prawną po wpisaniu do rejestru szkół niepaństwowych, prowadzonego przez Ministra Edukacji Narodowej i Sportu.

Od 1998 r. powstają państwowe i niepaństwowe wyższe szkoły zawodowe. Uczelnie te przygotowują absolwentów do wykonywania zawodu, dzięki włączeniu do programu kształcenia 15 tygodni obowiązkowych praktyk zawodowych.

Studia mogą być prowadzone jako dzienne, wieczorowe, zaoczne i eksternistyczne. Podstawowym systemem są studia dzienne. O przyjęcie do szkoły wyższej mogą ubiegać się osoby, które uzyskały świadectwo dojrzałości. Zasady przyjęć na I rok studiów są określane autonomicznie przez szkoły wyższe. Niektóre uczelnie organizują egzaminy wstępne, inne przyjmują na studia na podstawie konkursu ocen ze świadectwa dojrzałości, jeszcze inne – tylko na podstawie wpisu na listę studentów.

3. Tytuły zawodowe nadawane absolwentom szkół wyższych

- **licencjat** – tytuł uzyskiwany po ukończeniu wyższych studiów zawodowych, które trwają 3 lata lub 3,5 roku,

- **inżynier** – tytuł uzyskiwany po ukończeniu wyższych studiów zawodowych na kierunkach technicznych, rolniczych i ekonomicznych także innych kierunków studiów, wtedy, gdy przedmioty techniczne lub rolnicze stanowią nie mniej niż 50% ogółu zajęć dydaktycznych przewidzianych w planach studiów i programach nauczania na tych kierunkach,

- **magister** oraz tytuły równoważne: **magister edukacji, magister sztuki, magister inżynier, magister inżynier architekt, lekarz, lekarz stomatolog lub lekarz weterynarii** – nadawane po ukończeniu 5-6 letnich jednolitych studiów magisterskich.

Tytuł zawodowy **magister** można uzyskać także po ukończeniu 2-2,5 letnich uzupełniających studiów magisterskich, które mogą podjąć osoby, które ukończyły wyższe studia zawodowe i uzyskały tytuł zawodowy **licencjat** lub **inżynier**.

Aby uzyskać wymienione wyżej tytuły zawodowe student musi zaliczyć wszystkie

przedmioty i praktyki objęte planem studiów, złożyć i obronić pracę dyplomową oraz zdać pomyślnie egzamin dyplomowy.

Absolwent szkoły wyższej otrzymuje dyplom ukończenia studiów na określonym kierunku studiów, a także – na swój wniosek – również odpis dyplomu w języku obcym.

4. Stopnie naukowe i tytuł naukowy

Stopnie naukowe to:

- **doktor** - stopień naukowy nadawany osobie, która zdała pomyślnie egzaminy doktorskie oraz przygotowała i obroniła pracę doktorską. Do ubiegania się o stopień naukowy doktora uprawnia tytuł zawodowy magister lub równoważny.

- **doktor habilitowany** - stopień naukowy nadawany osobie, która posiadając stopień doktora, uzyskała znaczny dorobek naukowy lub artystyczny, przedłożyła rozprawę habilitacyjną i pomyślnie przeszła przewód habilitacyjny.

W zakresie sztuki i dyscyplin artystycznych nadawane są **kwalfikacje artystyczne I i II stopnia**, będące podstawą do przyznawania uprawnienia równoważnego stopniowi naukowemu – odpowiednio: doktora i doktora habilitowanego.

Stopnie naukowe doktora i doktora habilitowanego są nadawane w jednostkach organizacyjnych szkół wyższych oraz w innych placówkach naukowych, które posiadają uprawnienia do ich nadawania.

Tytułem naukowym jest tytuł **profesora określonej dziedziny nauki albo określonej dziedziny sztuki**, nadawany przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej.

.....
Opis:

1. wykonany na papierze białym pokrytym siatką ozdobną - gilozem, w kolorze brązowym, format A-4;
2. suplement w lewym górnym rogu zgięty, zszyty i opieczetowany pieczęcią urzędową uczelni.

Summary

Harmonization of Higher Education Systems in Europe: The Policy of the European Union

The European Union's policy on harmonization of the now very diverse higher education systems in Europe is the main topic of this paper. In order to address this issue, the paper discusses the competence of the European Community's institutions and the measures they take in the area of education as well as the European Union's objectives for higher education in the framework of the Lisbon Strategy. Next, the goals and reforms of the Bologna Process for establishing a European Higher Education Area are presented. The final chapter examines Poland's co-operation with the European Union in the area of higher education and the implementation of the Bologna Declaration recommendations in Poland.

The establishment of a coherent and competitive European higher education is an objective of the European Union. It is also considered to be one of the necessary conditions for a successful implementation of the Lisbon Strategy, aimed at establishing a knowledge society in Europe.

Yet the competence of the Community's institutions in the area of education is limited. Article 149 of the European Community Treaty emphasizes that the Community's role is subsidiary and assures that no harmonization of laws in member states can be attempted. Article 149 of the EC Treaty provides for "incentive measures" under the co-decision procedure. As stated in the Treaty the objectives of the Community include, among others: developing a European dimension in education, promoting co-operation, and encouraging university students and teachers mobility.

Under the provision of article 149 of the EC Treaty, the SOCRATES-ERASMUS program is conducted to support mobility of students and academic teachers as well as co-operation between higher education institutions in member and associated states. ERASMUS is also instrumental in the development of measures enabling structural reforms of higher education institutions throughout Europe.

The judgments of the European Court of Justice have some limited impact on the widening of the Community's competence in the area of higher education. In this way they contribute to a higher level of compatibility of national systems of academic education. A similar effect have the directives on recognition of professional qualifications in regulated professions. Yet the issues of organization and financing of higher education are left to exclusive responsibility of member states.

The European Union's limited powers in the area of education are reflected in the soft law measures it choose to implement its goals for education.

In Lisbon in 2000, the European Council set for the European Union a goal of becoming by 2010 'the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion'. The reform, known as the Lisbon Strategy, is being implemented on a national level.

The Lisbon Strategy establishes several specific objectives for academic education whose role in achieving the Strategy's goal is considered crucial. The detailed work program on the objectives of education and training systems lists major tasks in the area of education. They combine reaching higher level of educational expenditures, especially from private sources, with eliminating areas of inefficiency and modernizing the infrastructure and programs of education. The importance of strengthening the European dimension of university education is also emphasized. As far as convergent structural changes in higher education – changes considered as indispensable – are concerned, the European Union turns to the objectives and activities carried out in the framework of the Bologna Process.

The Bologna Process was initiated in 1998 with the signing of the Sorbonne Declaration and then in 1999 the Bologna Declaration. The more thorough Bologna Declaration calls for the establishment of a European Higher Education Area by the year 2010. The foreseen reforms, aiming at harmonization of higher education systems in Europe, are meant to enhance employability and mobility of Europeans and to increase international competitiveness of European higher education. The specific objectives of the Declaration include:

- adoption of a common framework of readable and comparable degrees;
- adoption of a system based on two cycles of studies (undergraduate and graduate); later a third - doctoral - cycle was added;

- establishment of a system of credits;
- promotion of mobility;
- promotion of European cooperation in quality assurance;
- promotion of a European dimension of higher education.

The participants of the Bologna Process are national governments, universities and other higher education institutions, and academic associations. The European Union also endorsed the Process. This mixed character of the Bologna Process gives it power to act efficiently on the European, governmental, and institutional levels. The convergent structural reforms recommended by the Bologna Declaration are in progress in all 33 signatory countries, but their pace and scope is different from one country to another. There is, however, a visible trend towards a three-tier (bachelor-master-doctorate) structure of studies and more common use of systems of credits compatible with ECTS (European Credit Transfer System); the credit systems are used also as a means of expressing the requirements for graduating. Information instruments such as Diploma Supplement and a network of NARIC (National Academic Recognition and Information Centres) and ENIC (European Network of National Information Centres on Academic Recognition and Mobility) centers are operational, as well as ENQA (European Network of Quality Agencies) – a European platform for quality assurance agencies. Some other instruments enhancing transparency of higher education institutions (such as competence descriptors) are being developed.

Despite the convergent changes throughout Europe, the diversity of national systems of higher education still prevails over their similarities.

Since 1991, the co-operation between Poland and the European Union in the area of education has been regulated by the Europe Agreement. It provides, among others, for Poland's participation in the Union's co-operation and aid programs. Poland gradually included the main goals of the Lisbon Strategy into its national social and economic strategies. It is also a participant of the Bologna Process from the moment it began.

Regardless of improvement of the higher education sector in Poland in the last decade, with especially impressive development of private schools and universities, there are major problems related to an insufficient level of financing and quality assurance in higher education.

The European Union's objectives pertaining the level of financing of education are not fulfilled by the Polish government yet. Major reforms recommended by the Bologna Process are not advanced either. This situation may result in alienation of the Polish higher education system from the rest of Europe, and it may have a negative impact on Poland's ability to fully take advantage of its membership in the European Union. It can also impair Poles employability both domestically and internationally.

The conclusion of this paper is that progress towards a convergent European Higher Education Area, though visible, is not advanced enough to make national systems of higher education harmonized. The completion of the European Higher Education Area by the year 2010 is unlikely, as is the implementation of the Lisbon Strategy in general. But reversal of today's clear trends is also unlikely; in particular, the instruments enabling studies and diploma recognition will not be abandoned.

The importance of the Bologna Process lies also in its potential to improve national systems and make them more efficient. It provides the basis for practical co-operation between different institutions and people from many countries.

The enhanced quality of national systems combined with their greater compatibility and other measures – such as new visa regulations to facilitate the inflow of foreign students and scholars – will most likely improve the global competitiveness of higher education in Europe. It may be also noted that main reforms implemented in the line of the Bologna Declaration make European systems more similar to their American, Australian, and Canadian counterparts.

Nevertheless, for a deeper and far-reaching harmonization of the European systems of higher education, further legislative action on the European level may be a precondition. Yet it would require a political will and decisions which are unlikely at the moment.