

ARTYKUŁY

Klio. Czasopismo poświęcone dziejom Polski i powszechnym
PL ISSN 1643-8191, t. 34 (3)/2015, s. 87–100



<http://dx.doi.org/10.12775/KLIO.2015.030>

ARNOLD KŁONCZYŃSKI*

(Nie)moce kształcenia historycznego w Polsce. Głos w dyskusji

Historical education (dis)ability. An opinion in a debate

Streszczenie: Obecnie w Polsce trwa dyskusja dotycząca kryzysu edukacji humanistycznej na wyższych uczelniach. Wśród przyczyn tego stanu wymienia się wprowadzenie przed laty systemu bolońskiego, niski poziom przygotowania kandydatów na studia, wprowadzenie efektów kształcenia opisanych przez Krajowe Ramy Kwalifikacji (*National Qualifications Frameworks*) oraz system finansowania uczelni wyższych. W toczącej się dyskusji należy również pamiętać o argumentach, które przemawiają za utrzymaniem systemu bolońskiego, który daje możliwość poszerzenia oferty poszczególnych uczelni i łatwego ich modyfikowania. Protesty środowisk akademickich związane są również z próbą podporządkowania kształcenia rygorom rynku pracy. Widoczne urynkowanie kształcenia widać również w stosowanej współcześnie odhumanizowanej terminologii, zgodnie z którą uczelnie „świadczą usługi edukacyjne” a kształcenie stało się usługą (produkcją). Proponowane rozwiązania, np. utworzenie tzw. uczelni „flagowych”, mogą podzielić środowisko i doprowadzić do jeszcze większego kryzysu niż obecnie obserwowany.

* Uniwersytet Gdański, Instytut Historii, ul. Wita Stwosza 55, 80-952 Gdańsk;
e-mail: arnold.klonczynski@gmail.com.

Abstract: There is an ongoing discussion on the crisis of humanistic education at universities. The causes of this phenomenon are considered to be the Bologna system introduced several years ago, the low qualifications of candidates, the introduction of the educational effects described by the National Qualifications Frameworks as well as the system of financing higher education institutions. One should remember in this discussion about the arguments for the maintenance of the Bologna system, which gives an opportunity to extend the offers of universities and to modify them. The academic community protests against the attempt to surrender the education to the discipline of the labour market. The commercialization of education is clearly visible in the presently used dehumanised terminology, in which universities 'render educational services' and education has become a service (production). The proposed solutions, e.g. the establishment of so-called 'flagship universities', may divide the academic community and lead to the crisis that will overshadow the present one.

Słowa kluczowe: kształcenie, system boloński, Krajowe Ramy Kwalifikacji

Keywords: education, Bologna system, National Qualifications Frameworks

Współcześnie dużo się mówi i pisze o kryzysie humanistyki. Więcej mówi, gdyż jest to nośne hasło różnego rodzaju manifestacji i pikiet. Co jakiś czas ktoś w Polsce ogłasza „śmierć humanistyki” i dzięki temu ożywia się dyskusja na temat problemów trapiących środowiska naukowe. Głosy krytyki płyną nie tylko ze stolicy, lecz również z innych ośrodków naukowych¹. W takich żywiołowych debatach poruszanych jest mnóstwo zagadnień, często fundamentalnych dla losów nauki polskiej. Wśród nich mieszają się argumenty związane z polityką władz zmierzającą do podziału uczelni na „flagowe” i pozostałe, niekorzystnym dla naukowców systemem podziału grantów i nierozwiązanym ostatecznie problemem odpłatności przez studentów za drugi kierunek studiów itd. W dyskusjach porusza się również zagadnienia związane z systemem kształcenia na uczelniach wyższych, winiąc za pogarszający się poziom kandydatów na studia i samych

¹ Jednym z ważniejszych był protest przed Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego 19 V 2015 r., zorganizowany przez Komitet Kryzysowy Polskiej Humanistyki, o nazwie „Okupacyjne wykłady dla Ministerstwa”. Dnia 10 VI 2015 r. przed Wydziałami Filologicznym i Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego odbył się happening protestacyjny „Śmierć Uniwersytetu”, w którym uczestniczyli studenci i wykładowcy.

studentów np. system boloński. Również środowisko historyczne włączyło się do debaty. Instytut Historyczny Uniwersytetu Warszawskiego zorganizował spotkanie pt. „Ku czemu zmierzamy? Kształcenie humanistyczne na uniwersytecie a współczesność”, podczas którego poruszono tematy związane z kształceniem akademickim w czasie reform². Wydaje się, że warto powrócić do niektórych wątków i zastanowić się nad przyczynami problemów związanych z kształceniem historycznym na wyższych uczelniach.

Zgodnie z tradycją wyznaczoną przez hasło „Balcerowicz musi odejść” wśród przyczyn obniżenia się poziomu merytorycznego przygotowania kandydatów na studia, a tym samym studentów, najczęściej wymienia się obowiązujący obecnie system boloński. Został on wprowadzony 19 VI 1999 roku przez ministrów edukacji z 29 państw należących do Unii Europejskiej. Podpisana wówczas „Deklaracja Bolońska” zawierała zobowiązanie poszczególnych państw do ujednoczenia struktury kształcenia obowiązującego w szkolnictwie wyższym. W zamierzeniu twórców był to pierwszy krok do utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego – EOSW (*European Higher Education Area*), który został ostatecznie powołany w marcu 2010 roku na konferencji w Budapeszcie. Obecnie należy do niego 47 państw, w tym również kilkanaście pozaeuropejskich.

Twórcom „Deklaracji Bolońskiej” przyświecała idea zwiększenia efektywności kształcenia wzorowana na rozwiązaniach powszechnych np. w państwach anglosaskich. Uznano, że podział na trzyletnie studia licencjackie oraz dwuletnie studia magisterskie ułatwi mobilność studentów, którym prościej będzie realizować program studiów przez semestr lub dwa w innej, równoległej uczelni. Założenie to zostało zrealizowane przez przyjęcie jednolitego systemu punktów ECTS (*European Credit Transfer System*). Funkcjonowanie EOSW ma umożliwić bliższą współpracę naukowców i dydaktyków akademickich oraz uznawalność dyplomów ukończenia szkół wyższych przez wprowadzenie suplementu do dyplomu. Proces ten

² Konferencja odbyła się w dniach 17–18 IV 2015 r. i poprowadzona została w ramach czterech paneli: Humanista na uniwersytecie, Na ile zmiana, na ile kontynuacja? Kształcenie akademickie w czasie reform, Interdyscyplinarność czy synkretyzm dyscyplin badawczych?, Interdyscyplinarność w kształceniu humanistycznym.

jest nieustająco monitorowany i modyfikowany, a regularnie organizowane konferencje przedstawicieli państw członkowskich podejmują dalsze decyzje w tym zakresie. W 2009 roku w Leuven przyjęto założenie, że w ciągu następných dziesięciu lat aż 20% absolwentów szkół wyższych będzie brało udział w programach wymiany studenckiej i realizowało swoje studia na innych uczelniach.

Należy pamiętać, że „Deklaracja...” nie jest wiążąca dla państw członkowskich i każde może się z niej wycofać w dowolnej chwili bez żadnych konsekwencji. Należy więc zadać pytanie, dlaczego poszczególne państwa nie tylko nie występują z EOSW, lecz wolę przystąpienia do tego obszaru deklarują kolejne? W jakim stopniu system boloński jest źródłem obniżenia poziomu kształcenia na uczelniach wyższych w Polsce? Po pierwsze, podział na trzy poziomy kształcenia wprowadza trzykrotnie konieczność zakończenia każdego etapu kształcenia złożeniem i obroną pracy pisemnej. W systemie pięcioletnim student pisał tylko pracę magisterską, a studia doktoranckie były dostępne tylko dla bardzo nielicznych absolwentów. Praca dyplomowa, zróżnicowana względem wymagań dla każdego poziomu kształcenia, jest ważnym sprawdzianem wiedzy i umiejętności absolwenta, podsumowaniem jego dotychczasowych osiągnięć i jednocześnie otwiera (lub nie) drogę do edukacji na wyższym etapie.

Obrońcy pięcioletniego systemu kształcenia przytaczają argumenty odnoszące się do przeszłości, wskazując, że poziom studentów był wówczas znacznie wyższy. Trudno się z tym nie zgodzić, pamiętając jednocześnie, że absolwenci szkół średnich poddawani byli trudnym egzaminom wstępnym weryfikującym wiedzę i umiejętności niezbędne do studiowania. Trzeba jasno stwierdzić, że rezygnacja z systemu bolońskiego i powrót do studiów pięcioletnich nie da żadnej gwarancji, że kandydaci na studia będą lepiej do nich przygotowani. Przeciwnie, na pewno będą reprezentowali taki sam poziom wiedzy i umiejętności jak ci, którzy zdali maturę w ubiegłym roku i rozpoczęli studia np. historyczne. Kolejne roczniki, które opuszczają szkoły średnie za rok lub dwa, realizują takie same programy nauczania jak ich poprzednicy i, co gorsza, będą zdawały bardzo podobny egzamin maturalny z historii. Nie ma żadnych przesłanek ku temu, że zostaną lepiej przygotowani do wymagań stawianych przed studentami na uczelniach wyższych.

Decyzją ministerstwa, bez specjalnych protestów środowisk akademickich, zlikwidowano egzaminy wstępne, uznając za podstawę procesu rekrutacji wyniki uzyskane przez kandydatów na egzaminach maturalnych. Uniwersytety nie mają żadnego wpływu na kształt arkuszy egzaminacyjnych ani sposób ich oceniania. W efekcie matura z historii na poziomie podstawowym przypominała zbiór rebusów, które uczniowie mieli rozwiązać w wyznaczonym czasie. Natomiast zamiast zadań, które miały sprawdzić umiejętność analizy tekstów źródłowych, w arkuszach znalazły się takie, które sprowadzały się wyłącznie do prostej oceny umiejętności czytania tekstu ze zrozumieniem. Od 2015 roku matury na poziomie podstawowym z historii już nie ma. Obok języka polskiego, języka obcego oraz matematyki uczniowie muszą wybrać jeden przedmiot zdawany na poziomie rozszerzonym. Wśród przedmiotów do wyboru jest również historia i wiedza o społeczeństwie. Kształt arkusza maturalnego z historii niewiele się zmienił: w miejsce dwóch, uczeń ma do wyboru pięć tematów rozprawek, z których musi wybrać jeden i napisać krótką pracę. Od lat w szkołach średnich zaniedbuje się pisanie prac i to nie tylko z historii, ale przede wszystkim z języka polskiego. Skutkuje to nie tylko niskim poziomem wypowiedzi pisemnych absolwentów szkół średnich, ale również fatalnym poziomem prac nadsyłanych na olimpiadę historyczną.

Z pewnością winę za niski poziom wiedzy i umiejętności kandydatów na studia ponoszą nie tylko szkoły średnie, przyczyniają się do tego również zaniedbania powstałe na wcześniejszych etapach edukacyjnych. Problem organizacji szkolnictwa na tych etapach to odrębne zagadnienie, wymagające głębszej dyskusji.

Niepokoi fakt, że nowy kształt egzaminu maturalnego pozytywnie oceniła Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, która, jak podano

z wielką satysfakcją odnotowuje konsekwentne dążenie systemu oświaty do poprawy jakości wykształcenia absolwentów szkół średnich. Konferencja z uwagą obserwuje kolejne działania MEN w tym zakresie, zdając sobie sprawę, że od skuteczności tych działań w dużym stopniu zależą także efekty kształcenia osiągnięte w systemie szkolnictwa wyższego³.

³ <http://www.cke.edu.pl/files/file/Matura-2015/KRASP.pdf> (dostęp: 16 VI 2015).

Skoro rektorzy szkół wyższych akceptują aktualny charakter egzaminu maturalnego, a tym samym sposób kształcenia młodzieży w szkołach średnich, to nie ma co oczekiwać, że w najbliższych latach poziom kandydatów na studia będzie wyższy. Powrót do pięcioletniego modelu studiów historycznych niczego tu nie zmieni.

System boloński wprowadzany był w Polsce w atmosferze niepokoju o poziom kształcenia. Niektóre środowiska, np. prawnicze, zdecydowanie oponowały przed narzuceniem podziału na studia 3 + 2, uznając, że trzy lata to stanowczo zbyt krótki okres, aby wykształcić dobrego prawnika. Jednak po kilku latach pojawiły się oferty studiów trzyletnich prowadzonych przez wydziały prawa renomowanych uczelni w Polsce. Dopiero interwencja Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego doprowadziła do ich likwidacji, umożliwiając organizację trzyletnich studiów prawniczych pierwszego stopnia, tzw. przymiotnikowych (np. prawo handlowe). Doświadczenia prawników mogą być ważne również dla przedstawicieli innych dyscyplin i trzeba je wziąć pod uwagę, aby decyzja o powrocie do systemu studiów pięcioletnich nie była przedwczesna, gdyż uniwersytet to nie tylko pracownicy, ale również studenci.

Trzeba pamiętać, że obecnie studiujący nie znają modelu pięcioletniego. Sami częściej już do trzyletnich gimnazjów i trzyletnich liceów. Są zainteresowani szybkim wkroczeniem na rynek pracy, co studia „3 + 2” im umożliwiają. Badania przeprowadzone na Uniwersytecie Gdańskim (UG) wskazują, że połowa studentów pierwszego roku studiów licencjackich podejmuje pracę zarobkową. Na wyższych latach studenci uzyskują już niejednokrotnie stałe zatrudnienie, dlatego dla wielu z nich kontynuacja nauki na studiach drugiego stopnia nie jest ani konieczna, ani możliwa do pogodzenia z pracą i obowiązkami rodzinnymi. Zespół pod kierunkiem prof. Grażyny Penkowskiej cyklicznie przeprowadza na UG ankietę „Na wejściu”, badając pierwszy kontakt kandydata na studia z uczelnią. Wyniki czwartej tury tej ankiety przeprowadzonej w roku akademickim 2014/2015 wskazują, że 56% absolwentów studiów pierwszego stopnia kontynuuje naukę na tym samym kierunku, a 44% wybiera nowy. Są to dane dotyczące całej uczelni, ale wskazują na tendencje, które dotyczą również studiów humanistycznych, w tym historycznych. Spośród absolwentów studiów licencjackich na kierunku historia na Uniwersytecie Gdańskim ok. 60–70% de-

cyduje się na kontynuację nauki na studiach magisterskich na tym samym kierunku i specjalności. Część z nich nie podejmuje studiów na żadnym z oferowanych kierunków. Można przypuszczać, że gdyby ograniczyć ofertę tylko do studiów pięcioletnich, to pewna grupa w ogóle nie ukończyłaby studiów magisterskich ze względu na najróżniejsze przyczyny, np. materialne, osobiste itp.

Podział na studia licencjackie i magisterskie niesie ze sobą niezaprzeczalnie pozytywne konsekwencje. Wzbogacił bowiem ofertę programową uczelni wyższych. Studia pierwszego stopnia na kierunku historia utrzymują chronologiczny układ treści przedmiotowych i w ciągu trzech lat wprowadzają studentów w problematykę poszczególnych epok historycznych od starożytności po współczesność. Poszczególne uczelnie w niewielkim stopniu się od siebie różnią w tym zakresie, wprowadzając dodatkowo różnorodne specjalności. Natomiast programy studiów historycznych kończących się magisterium są już zdecydowanie zróżnicowane. W tym siła studiów dwustopniowych i ich atrakcyjność dla kandydatów, gdyż w dużo większym stopniu oferowane programy mogą się opierać na wynikach badań wykładowców, prezentować autorskie specjalności i ścieżki kształcenia. Wydaje się, że do tej pory uczelnie w niewielkim stopniu skorzystały z tych możliwości. A przecież studenci kończący studia licencjackie nie muszą kontynuować nauki w macierzystej szkole. Przeciwnie, mogą wybrać inną uczelnię, aby kontynuować swoje pasje naukowe. Wszak w biografjach wielu wybitnych postaci z końca XIX i początku XX wieku zazdrość wręcz wzbudza ówczesna mobilność studiowania. Wybitny historyk prawa, bibliograf i późniejszy rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego Stanisław Estreicher studiował prawo i historię literatury w latach 1887–1892 w Krakowie, uzupełniał wykształcenie w Wiedniu (1892), a następnie w Berlinie (1893–1894). Wybór miejsca studiów związany był z tradycją naukową reprezentowaną przez dane uczelnie, z aktywnymi w tych środowiskach grupami badawczymi czy możliwością skorzystania z opieki któregoś ze znanych profesorów. Współcześnie istniejący system boloński nie tylko daje podobną możliwość, ale wręcz zachęca studentów do większej mobilności.

Model studiów „3 + 2” nie został do tej pory dobrze wykorzystany przez polskie uniwersytety. W programie studiów trzyletnich starano się zmieścić wszystkie wcześniej obowiązujące przedmioty kursowe, a na studia

magisterskie często zabrakło pomysłu. Tymczasem każdy z instytutów oferujących studia historyczne może je dowolnie kształtować, dodawać przedmioty, których do tej pory w programach nie było. Na każdej z uczelni studiowanie historii można proponować na różny sposób, uwzględniający lokalną specyfikę, profil badawczy i potencjał naukowy środowiska naukowego. Likwidacja ministerialnych standardów kształcenia na poszczególnych kierunkach znacznie to ułatwiła. Swoboda w zakresie modyfikowania programów jest bardzo duża i należy to nie tylko docenić, ale również wykorzystać. Absolwenci historii sztuki po licencjacie np. w Krakowie mogą być zainteresowani sztuką gdańską lub architekturą zamków krzyżackich i kontynuować naukę właśnie w Gdańsku, tu realizując swoje pasje. Podobnie wybór dwuletnich studiów historycznych w Szczecinie, Opolu lub Białymstoku wiązać się powinien ze specyficznym, tylko tam realizowanym programem kształcenia, opartym na badaniach prowadzonych przez pracujących tam historyków. Model boloński umożliwia takie rozwiązania, które zniszczy wprowadzenie uczelni „flagowych”, które zmonopolizują badania naukowe sprowadzając mniejsze uczelnie do roli dawnych wyższych szkół pedagogicznych⁴.

Studia humanistyczne, w tym historia, mogą być traktowane jako uzupełnienie wykształcenia przez studentów studiujących na innych kierunkach. Wielokrotnie spotykam się ze studentami np. kierunków politechnicznych, którzy na Wydziale Historycznym uzupełniają wykształcenie, podejmując naukę na studiach pierwszego stopnia na historii, historii sztuki czy etnologii. Jeszcze częściej korzystają z tego studenci kierunków filologicznych. Gdyby mieli studiować kolejnych pięć lat, zrezygnowaliby z takiej możliwości. Tymczasem uważają, że dla ich głównego zawodu (np. architekta) ważne będzie pogłębienie wiedzy w zakresie historii lub historii sztuki. System boloński to ułatwia.

⁴ Głos opowiadający się za powstaniem uczelni „flagowych” reprezentuje np. M. Kwiek, *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*, Poznań 2010, s. 383; głos „przeciw” zob. E. Graczyk, *Spoleczeństwo, Głupcze!*, na stronie: http://fil.ug.edu.pl/sites/default/files/_nodes/slider/44095/files/spoleczenstwo.pdf (dostęp: 12 VI 2015).

Obecnie niektóre kierunki studiów mogą być realizowane tylko na poziomie licencjackim lub magisterskim, a niekoniecznie w pełnej ofercie pięcioletniej. Wydział Historyczny Uniwersytetu Gdańskiego proponuje religioznawstwo tylko w ramach trzyletnich studiów pierwszego stopnia, uznając, że na obecnym etapie rozwoju badań jest to wystarczająca oferta, która w przyszłości może być poszerzana o kolejny poziom, tak jak to było ze studiami etnologicznymi. Istnieją kierunki, które na UG realizowane są tylko na studiach magisterskich. Stanowią one ofertę przygotowaną przede wszystkim przez wydziały ekonomiczne oraz wydziały reprezentujące nauki eksperymentalne, ale podobne rozwiązania mogą być łatwo zastosowane w naukach historycznych.

Jedną z konsekwencji wprowadzenia systemu bolońskiego jest upowszechnienie punktów ECTS, które wyrażają nakład pracy studenta w celu osiągnięcia założonych w programie efektów kształcenia. Zakłada się, że jeden punkt powinien odpowiadać 25–30 godzinom uczenia się⁵. W praktyce jest różnie, gdyż do poszczególnych przedmiotów przypisywana jest często przypadkowa liczba punktów. Wykładowcy najczęściej nie rozumieją samej idei i traktują punkty jako niewiele znaczącą sygnaturę przypisaną do przedmiotu. Nie należy ich za to winić, gdyż brak spójności w rozumieniu znaczenia punktów ECTS jest dość powszechny w Europie. Studenci uczestniczący w wymianie Erasmus bardzo często po ukończeniu danego kursu otrzymują bardzo niską lub bardzo wysoką liczbę punktów, nieadekwatną do systemu wyliczania punktów stosowanego w macierzystej jednostce. Przez kilka lat studenci Uniwersytetu Gdańskiego powracający z wyjazdów do Kopenhagi na liście zaliczonych przedmiotów mieli dwa 30-godzinne kursy każdy oszacowany na 15 pkt ECTS, i domagali się zaliczenia na tej podstawie całego semestru. Ten przykład pokazuje, że wprowadzenie punktów ECTS zamiast ułatwić, skomplikowało wymianę studencką zarówno na poziomie krajowym („Most”), jak i europejskim („Erasmus”). Nie zaliczając studentom przedmiotów, na które uczęszczali w innej uczelni, podważamy istniejący system wyliczania punktów ECTS. Taki brak zaufania jest niezgodny z duchem systemu bolońskiego i poka-

⁵ *Europejski System Transferu i Akumulacji Punktów. Przewodnik dla użytkowników*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 18.

zuje jego słabość. Mając ułatwić mobilność studentów, znacznie ją skomplikował.

Kolejnym powodem utrudniającym wymianę jest istniejący model kształcenia oparty na realizacji efektów ujętych w Krajowych Ramach Kwalifikacji (KRK). Zostały one opracowane w odniesieniu do Europejskich Ram Kwalifikacji, którym przyświecała idea stworzenia hierarchicznego systemu poziomów kwalifikacji w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych porównywalnego w całej Europie. W rezultacie rozporządzeniem Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2 XI 2011 roku narzucono efekty obszarowe, które zostały dostosowane do prowadzonych kierunków. W związku z tym, że każda jednostka indywidualnie formułowała efekty przedmiotowe, mogą istnieć różnice w zakresie wymagań na studiach historycznych prowadzonych przez poszczególne uniwersytety. Dodatkowo tworzone efekty przedmiotowe precyzujące zakres merytoryczny oraz umiejętności i kompetencje społeczne przewidziane dla danych zajęć. Przedmiot o tej samej nazwie realizowany przez studentów w różnych ośrodkach może przybrać zupełnie innych charakter, co utrudnia porównywalność osiągnięć uzyskanych w ramach programów „Most” i „Erasmus”. Sytuację dodatkowo komplikuje samo brzmienie zakładanych efektów kierunkowych, często ogólnikowych, bardzo rozbudowanych i niejasnych dla studentów.

Zaletą wprowadzenia KRK jest zwrócenie uwagi na umiejętności, które w kształceniu historycznym zawsze były obecne, ale nie dość jednoznacznie sprecyzowane. Nowy system uświadomił konieczność wprowadzania ich na niemal wszystkich zajęciach. Znacznie więcej wątpliwości budzą kompetencje społeczne, gdyż np. cel kształcenia: „student potrafi współdziałać i pracować w grupie, przyjmując w niej różne role” brzmi śmiesznie w odniesieniu do kształcenia uniwersyteckiego. Umiejętność pracy w grupie powinny wprowadzać szkoły podstawowe i gimnazjalne, a nie szkoły wyższe. Zapewne chciano w ten sposób zwrócić uczelniom uwagę na umiejętności „miękkie”, dzięki którym absolwent znacznie łatwiej dostosuje się do potrzeb rynku pracy niezależnie od kierunku studiów, jednak infantylność niektórych opisów efektów z zakresu kompetencji społecznych przynosi odwrotny skutek. Tu rodzi się kolejny problem, który wykracza poza ramy tego skromnego tekstu: czy uczelnie wyższe mają być podpo-

rządkowane rygorom rynku pracy, a jeśli tak, to w jakim zakresie? Czy rolą uniwersytetów jest wyłącznie kształcenie na potrzeby tzw. otoczenia gospodarczego?⁶ Wymaga się od jednostek prowadzących kierunki kształcenia, aby modyfikowały swoje programy po zasięgnięciu opinii interesariuszy zewnętrznych. Pytam zatem, kto jest interesariuszem zewnętrznym dla religioznawstwa? Nawet w przypadku studiów historycznych jest to wątpliwe zadanie, gdyż prowadząc na studiach licencjackich specjalności nauczycielską i archiwistyczną, mamy pełną świadomość, że nie wszyscy studenci będą wykonywali pracę zgodną z uzyskanymi kwalifikacjami. Część z nich studiuje historię, gdyż ich to zwyczajnie interesuje. Nie brakuje studentów, którzy od początku deklarują, że ani w szkole, ani w archiwum pracować nie zamierzają. Wśród absolwentów historii są dziennikarze, muzealnicy, urzędnicy, dyplomaci, znani muzycy i politycy. Dlaczego więc podporządkowywać się oczekiwaniom grupy pracodawców, skoro siłą tego kierunku zawsze była solidna wiedza, będąca doskonałą bazą dla wszystkich, którzy w życiu chcieliby się realizować w różnych zawodach? Gdybyśmy 30 lat temu podporządkowywali kształcenie życzeniom szkół i archiwów, nie wykształcilibyśmy sporego grona ministrów (byłych i obecnych) ani aktualnego przewodniczącego Rady Europejskiej.

Likwidacja standardów kształcenia, która dokonana się wraz z wprowadzeniem KRK w 2011 roku, przyniosła również pozytywne skutki. Znacznie łatwiej tworzyć nowe, atrakcyjne i potrzebne kierunki. Na Uniwersytecie Gdańskim były to np. niemcoznawstwo oraz krajoznawstwo i turystyka historyczna, cieszące się dużym zainteresowaniem wśród kandydatów na studia i studentów. Można je było powołać również na starych zasadach, ubiegając się w Ministerstwie o zgodę na utworzenie tzw. kierunków unikatowych. Obecne rozwiązanie minimalizuje zbędną biurokrację, przyspiesza proces tworzenia nowego kierunku. Można odnieść wrażenie, że jest to jeden z niewielu dowodów na to, że uczelnie wyższe są jeszcze autonomiczne,

⁶ I. Wagner, *Uniwersytety to nie produkcja wykwalifikowanych robotników*, rozm. przepr. A. Leszczyński, „Gazeta Wyborcza. Magazyn” 26.04.2012, http://wyborcza.pl/magazyn/1,126177,11625550,Uniwersytety_to_nie_produkcyjny_wykwalifikowanych_robotnikow.html (dostęp: 10 VI 2015).

choć już przygotowując dokumentację na potrzeby np. wizytacji Polskiej Komisji Akredytacyjnej (PKA), traci się taką pewność.

Powracając do konsekwencji, które niesie ze sobą wprowadzenie KRK, należy zwrócić uwagę na to, że zgodnie z intencjami twórców całego systemu cele kształcenia realizowane na studiach pierwszego i drugiego stopnia muszą być weryfikowane w trakcie nauki. Niestety nie wszystkie są sprawdzalne. Jak zmierzyć, czy „student potrafi odpowiednio określić priorytety służące realizacji określonego przez siebie lub innych zadania” lub „prawidłowo identyfikuje i rozstrzyga dylematy związane z wykonywaniem zawodu”? Są one zwyczajnie niemierzalne i nieweryfikowalne. Tymczasem, zgodnie z obowiązującym stanem prawnym zawartym w ustawie i rozporządzeniach wykonawczych efekty kształcenia muszą być weryfikowane, zmierzone i ocenione. Mało tego: jednostki prowadzące poszczególne kierunki studiów są zobowiązane do gromadzenia dowodów potwierdzających ich uzyskanie przez studentów, co PKA może sprawdzić podczas wizytacji. Mierząc stopień realizacji efektów kształcenia, należy również zbudować system oceniania, gdyż wizytatorzy sumiennie sprawdzą czy studenci wiedzą, jakim zakresem wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych muszą się wykazać, aby uzyskać ocenę dostateczną lub dobrą. Należy zauważyć, że taki stan rzecz obowiązuje tylko uczelnie, gdyż nikt z ocenianych nie wie, co należy uczynić, aby uzyskać od PKA ocenę „w pełni” lub „wyróżniającą”, nie istnieją bowiem jasne i precyzyjne kryteria, według których przyznawane są powyższe oceny. Wizytatorzy PKA reprezentują nasze środowisko, powoływani są spośród pracowników naukowych wyższych uczelni. Historycy oceniają studia historyczne i jednostki, które je prowadzą. Po raz kolejny wskazuję na to, że głosy krytycznie oceniające aktualne rozwiązania powinno się kierować nie tylko do prawodawcy i organów zarządzających, ale również do własnego środowiska. Jest to konieczne nie tylko ze względu na funkcjonowanie PKA, ale również sposób finansowania uczelni publicznych, który dzisiaj uznawany jest za przyczynę kłopotów z utrzymaniem wysokiej jakości kształcenia, ponieważ działania szkół wyższych uzależnione są od liczby studentów warunkującej wysokość dotacji na prowadzenie studiów⁷. System

⁷ Niestety, nedorzeczne propozycje sformułowane w ramach „Paktu dla Nauki”, jak uzależnienie wysokości tzw. dotacji dydaktycznej od np. średniego poziomu wyników

ten został wprowadzony na podstawie ustawy z dnia 27 VII 2005 roku, która została przyjęta za zgodą uczelni wyższych. Wówczas było to korzystne, wyż demograficzny nie zapowiadał problemów rekrutacyjnych w przyszłości⁸. Wprowadzone wtedy zmiany okazały się jednak mieć ograniczony zasięg. Mając na uwadze obserwowane dziś skutki takiej krótkowzroczności, należy ostrożnie odnieść się do propozycji wysuwanych przez różne środowiska (np. Obywateli Nauki), ponieważ i one mogą w dłuższej perspektywie przynieść negatywne konsekwencje.

Zasygnalizowane wyżej aspekty związane z kształceniem historycznym na polskich uczelniach wyższych mają różny charakter. Wydaje się, że dla całości problemu, który przecież istnieje i jest powszechnie dostrzegany, ważne jest, aby je rozdzielić. Traktowanie wszystkich łącznie jako przyczyn trudnej sytuacji może bowiem jeszcze bardziej skomplikować diagnozę aktualnego stanu rzeczy. Niewątpliwie konieczne jest kontynuowanie debaty i rozważenie wszelkich możliwych rozwiązań, bo odrzucenie np. systemu bolońskiego – co jest przecież możliwe do przeprowadzenia – nie musi poprawić obecnej sytuacji.

Na koniec warto odnieść się jeszcze do języka, którym ostatnio posługują się decydenci zabierający głos w sprawie kształcenia na uczelniach wyższych. W naszej tradycji ogromną rolę odgrywa relacja mistrz–uczeń. Każdy z historyków wskaże mistrzów, których spotkał na swojej naukowej drodze. To oni, profesorowie, promotorzy, zafascynowali nas swoimi badaniami, pomogli pracować nad warsztatem, zaszczepili pasje badawcze, którym się nadal oddajemy. Współcześnie relację mistrz–uczeń zastąpić ma inna: usługodawca–klient. Uczelnia „świadczy usługi edukacyjne”, w związku z czym kształcenie stało się usługą, a na jej końcu czeka rozliczenie (po drodze

matury przyjętych studentów (im wyższy średni wynik matury studentów, tym wyższa dotacja) lub odsetka zatrudnialności absolwentów to kolejna próba podporządkowania sposobu finansowania uczelni wyższych potrzebom 2–3 największych uniwersytetów w Polsce; zob. *Pakt dla Nauki, czyli jak nauka może służyć społeczeństwu. Obywatelski projekt zmian w nauce i szkolnictwie wyższym w Polsce*, red. A. Muszewska, Ł. Niesiołowski-Spanò, A. Pieniądz, Warszawa 2015, s. 15.

⁸ A. Czekirda, *Finansowanie szkolnictwa wyższego w obszarze dydaktyki – dylematy i wyzwania*, [w:] *Uczelnie w przestrzeni publicznej. Zarządzanie – marketing – public relations*, red. M. Kaczmarczyk, Sosnowiec 2012, s. 42.

student może skorzystać z długu punktowego, czyli debetu)⁹. Jeżeli środowisko naukowe zaakceptuje tę nowomowę, to niebawem będzie traktowane wyłącznie jako „zasoby ludzkie”¹⁰.

⁹ P. Zamojski, *Praktykowanie „Universitas”*, „Bliza. Kwartalnik artystyczny” 2015, nr 1(22), s. 8.

¹⁰ Niektóre uczelnie wprowadziły już w miejsce dotychczasowych działów kadr – działy zarządzania zasobami ludzkimi (sic!).