

Proces Boloński: nowe szanse, czy nieznane zagrożenia¹

Tomasz Szapiro

Instytut Problemów Współczesnej Cywilizacji, SGH.

1 Cele Procesu Bolońskiego. Deklaracja Bolońska i Proces Boloński

Polityka Unii Europejskiej nie aspiruje do nakazowego sterowania procesem integracji instytucji państw członkowskich. Zakłada, że po uzgodnieniu przez nie dyrektyw – ogólnych kierunków działań, szczegółowe regulacje dotyczące tworzenia, funkcjonowania i likwidacji instytucji pozostają w gestii państw – członków UE. W konsekwencji, działania te są jednocześnie ukierunkowane i spontaniczne, a dokładniej: suwerenne państwowe rozwiązania instytucjonalne przyjmowane w narodowych strategiach tworzyć mają wypadkowy system unijny w efekcie wspólnych działań koordynujących wynikających z akceptacji unijnych dyrektyw.

W obszarze edukacji podstawą tej – wspólnej - polityki stała się Deklaracja Bolońska, przyjęta 19 czerwca 1999 r. przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe z 29 państw europejskich, i podpisana później przez dalsze kraje.

Deklaracja Bolońska jest reakcją na dwie zmiany w światowym środowisku edukacyjnym. Zmiana pierwsza, to narastająca świadomość efektywnego funkcjonowania innych modeli edukacyjnych (amerykańskiego i azjatyckiego) niż model europejski. Zmiana druga to - przynajmniej relatywnie – niska efektywność narodowych systemów edukacyjnych w Europie. Te dwie okoliczności postawiły na porządku dziennym pytanie o trwałość europejskiej kultury.

Odpowiedzią na to pytanie - udzieloną w Deklaracji Bolońskiej - jest propozycja połączenia wysiłków edukacyjnych krajów europejskich we wzmacnieniu i „współbrzmieniu” narodowych systemów edukacyjnych. Propozycja ta sprowadzała się do ukierunkowania wysiłków zmierzających do podniesienia jakości kształcenia, do zwiększenia mobilności studentów i pracowników, a także - promowania wymiaru europejskiego w kształceniu.

Deklaracja Bolońska czerpała zarówno z dobrych doświadczeń programów unijnych końca lat 90. – Erasmus i Tempus – będących swoistymi poligonami Procesu Bolońskiego, jak i z ducha postanowień Traktatu z Maastricht z 7 lutego 1992r. postulujących m.in. rozwój europejskiego wymiaru edukacji, upowszechnianie języków państw członkowskich, popieranie wymiany studentów i nauczycieli, uznawanie dyplomów i okresów studiów, rozwój współpracy między ośrodkami edukacyjnymi oraz popieranie rozwoju edukacji ustawicznej. Erasmus potwierdził w dużej skali, że realizacja mobilności studentów da się pogodzić z ciągłością procesu kształcenia.

Rozwiązania identyfikowane dzisiaj z Procesem Bolońskim zalecane były już nieco wcześniej. Rada Europy w Konwencji Lizbońskiej i w Zaleceniach z 1997r. odnosiła się do kwestii uznawalności oraz oceny jakości prywatnych studiów wyższych. Deklaracja Sorbońska, podpisana w 1998 roku przez Wielką Brytanię, Francję, Niemcy i Włochy doceniała wagę edukacji i wskazywała główne kierunki współpracy w obszarze szkolnictwa wyższego w Europie podkreślając znaczenie uniwersytetów dla Europy. Wątek mobilności wiązane dzisiaj z ideą utworzenia wspólnej europejskiej przestrzeni szkolnictwa wyższego zapisaną później w Deklaracji Bolońskiej podjęła Rada Europy w Nicei w 2000 roku². Już w 2001 roku podjęto monitoring procesu tworzenia wspólnej przestrzeni edukacyjnej. Temu celowi służyło spotkanie europejskich ministrów ds. szkolnictwa wyższego, które odbyło się

¹ Rozdział w: *Ekonomiczne studia licencjackie z perspektywy absolwenta i władz uczelni* (red. nauk E. Drogosz-Zabłocka i B. Minkiewicz) Uniwersytet Warszawski, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, w druku.

² Dokument końcowy ze spotkania Rady Europejskiej w Nicei zawiera załącznik z tekstem rezolucji dotyczący planu działań na rzecz zwiększenia mobilności uczniów, studentów i nauczycieli.

w Pradze dnia 19 maja 2001 roku, którego wnioski uwzględniały wyniki Konwencji Instytucji Szkolnictwa Wyższego w Salamance³ i Konwencji Studentów Europejskich w Göteborgu⁴. Rekomendacje praskie wskazywały na niedocenianych sojuszników (studentów), działania (promocję celów) i kierunki (kształcenie ustawiczne).

Sprowadzenie wskazywanych celów do poziomu operacyjnego, obejmującego łącznie ponad 3300 instytucji szkolnictwa wyższego i 13 milionów studentów, doprowadziło do uszczegółowienia propozycji sformułowanej w Deklaracji Bolońskiej i wyartykułowania postulatów o charakterze administracyjnym, z którymi identyfikuje się często Proces Boloński. Propozycje obejmują wprowadzenie wspólnego suplementu do dyplomu uczelni wyższych, Europejskiego Systemu Transferu Punktów – ETCS, który praktyka sprowadziła do zuniformizowanego systemu punktów kredytowych zwanych punktami ECTS i prowadzenia wspólnych prac m.in. w celu stworzenia porównywalnych kryteriów i metodologii analizy jakości procesów edukacyjnych⁵. Postęp Procesu Bolońskiego wiąże się z rozszerzeniem grona adresatów działań – studentów – i wprowadzeniem propozycji, które prowadzą do ujednoczenia infrastruktury administracyjnej. Te ostatnie dotyczą budowy regulacji umożliwiających porównywanie na szczeblu międzynarodowym stopni akademickich, co zwiększyłoby skalę mobilności studentów, wykładowców i naukowców oraz regulacji standaryzacyjnych dla programów nauczania (minima albo standardy programowe) umożliwiających – w efekcie – międzynarodowe uznawanie kwalifikacji zawodowych.

M.in. do 2010 r. sygnatariusze, a dokładniej – wszystkie uniwersytety uczestniczące w Procesie Bolońskim są zobowiązani do utworzenia wspólnej Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego, czyli do dostosowania się do systemu trójstopniowego⁶ i standardu europejskiego LMD (Licencjat = matura + 3 lata studiów; Magisterium = matura + 5 lat studiów; Doktorat = matura + 8 lat studiów), wprowadzenie porównywalnych dyplomów, wprowadzenie ECTS, wdrażanie mobilności studentów w skali europejskiej. Mniej konkretnie sformułowano zobowiązanie do promocji współpracy europejskiej w zakresie jakości kształcenia i wdrażania systemów kształcenia ustawicznego.

2 Ekonomiczne studia pierwszego stopnia

Reforma ekonomicznych studiów pierwszego stopnia jest częścią układanki przedstawiającej Europę jako Społeczeństwo Wiedzy (Europe of Knowledge). Zakłada się, że Społeczeństwo Wiedzy jest tą koncepcją społecznej organizacji, która wzbogaci tożsamość Europy i zapobiegnie tym zjawiskom w szkolnictwie wyższym, które oceniane są krytycznie – niskiej efektywności i braku konkurencyjności w stosunku do nieeuropejskich modeli kształcenia. Wiedza, zarówno proces, jak i instytucje, które odpowiadają za jej tworzenie i upowszechnienie – a więc edukacja i uczelnie, stają się najważniejszym frontem w tej walce.

³ Konwent Europejskich Instytucji Szkolnictwa Wyższego w Salamance -The Academic Convention "Shaping our own future in the European Higher Education Area" zebrał się w Hiszpanii, w Salamance, w dniach 28-30 marca 2001 roku ponad 600 uczestników. Spotkanie poprzedzało utworzenie stowarzyszenia EUA -European Universities' Association - ważnej opiniotwórczej instytucji środowiskowej.

⁴ Konwent Studentów Europejskich (Convention of European Students) na spotkaniu w Göteborgu w dniach 24-25 marca zebrał przedstawicieli National Unions of Students in Europe (ESIB), którzy sformułowali swoje stanowisko na spotkaniu praskim.

⁵ Cel taki wymaga uprzedniego przygotowania porównywalnych kryteriów i metodologii. Instytucją ułatwiającą współdziałanie instytucji szkolnictwa wyższego i organizacji działających na rzecz jakości szkolnictwa wyższego jest krajowych jest Europejska Sieć Współpracy na rzecz Gwarancji Jakości w Szkolnictwie Wyższym (ENQA -the European Association for Quality Assurance in Higher Education).

⁶ System ten przewiduje trzy etapy kształcenia: co najmniej 3-letnie studia I stopnia (zakończone dyplomem licencjata lub inżyniera), 2-letnie studia II stopnia (zakończone tytułem magistra) i 3-letnie studia III stopnia, zakończone stopniem doktora. System dopuszcza na niektórych kierunkach kształcenie w ramach jednolitych studiów magisterskich, bez podziału na studia I i II stopnia, na innych – kształcenie tylko w ramach studiów I stopnia.

Edukacja ekonomiczna jest bardzo szczególnym odcinkiem tego frontu. Otwierają ją studia pierwszego stopnia.

Specyfika szkolnictwa ekonomicznego wynika z trzech przyczyn. Po pierwsze, z tradycyjnych uniwersalnych zadań uczelni dotyczących tworzenia i upowszechniania wiedzy oraz kształcenia światłych i przyzwoitych ludzi. Po wtóre, z wpływu absolwentów ekonomistów - przyszłych przedsiębiorców i pracowników - na funkcjonowanie gospodarek i tworzenie zasobów pozwalających rozwiązywać problemy społeczne. Po trzecie, z jego wpływu na rozwiązanie problemów lokalnych, takich, jak bezrobocie lub niska konkurencyjność, także na międzynarodowych rynkach.

Studia ekonomiczne pierwszego stopnia można analizować pod kątem *programu, metod nauczania* oraz ich *organizacji*.

Poszanowanie odrębności narodowych w dziedzinie edukacji znacząco wpływa na zróżnicowanie treści programowych, co z jednej strony stanowi problem, ale z drugiej - traktowane jest jako silny i pożądany atut społeczności Europy. W tej sytuacji próby interwencji w treści nauczania stały się w procesie Bolońskim kwestią centralną. Przyjęto, że proces konwergencji programowej można osiągnąć przez niezależne wdrożenie krajowych standardów wyprowadzonych z tzw. krajowych struktur kompetencji odnoszących się do pożądanych efektów nauczania (a nie do treści nauczania). Konwergencja może nastąpić dopiero w efekcie koordynacji procesu tworzenia tych struktur na szczeblu międzynarodowym. Można też oczekiwać, że na zbieżność tego procesu wpływać będą uboczne skutki otwarcia systemu edukacyjnego i pracy nad jego drożnością w wyniku niesformalizowanego obiegu informacji pomiędzy studentami i kadrami i tworzenia oddolnego swoistego nacisku na wprowadzanie do programów uczelni treści szczególnie atrakcyjnych, nieobecnych w uczelni macierzystej, a poznanych w trakcie wizyt w innych uczelniach.

Jak z powyższego wynika Proces Boloński nie podejmuje próby odgórnie kontrolowanej budowy wspólnego, europejskiego programu nauczania, a raczej proponuje skoordynowaną dyskusję nad katalogami treści programowych i umiejętności. Inaczej mówiąc, uzgodnienie ma dotyczyć – pojęć i umiejętności używanych do budowy lokalnych programów nauczania, a nie sztywnego wspólnego programu konstruowanego z tych elementów (pojęć i umiejętności), choć programy mają służyć temu samemu, uzgodnionemu celowi i nie mogą blokować mobilności. Zgodnie z takim podejściem, dwa programy edukacyjne są równoważne nie dzięki identycznym zestawom przedmiotów, które się na te programy składają, ale dzięki „założonym” efektom kształcenia oraz identycznym treściom. Warto w tym miejscu dodać, że sekwencja przedmiotów zależy już od autorów programów (i jeśli są tu jakieś regulacje, to tylko na szczeblu krajowym). Trzeba też pamiętać, że elastyczność programów podlega pewnym ograniczeniom, gdyż jednym z warunków mobilności jest porównywalność wiedzy i umiejętności na kolejnych etapach kształcenia po ukończeniu trymestru/semestru, roku nauki lub np. studiów I stopnia).

Dyskusja na temat metod nauczania zmierza do ustalenia własnych proporcji dwóch skrajnych wizji celów nauczania na pierwszym stopniu studiów w każdej uczelni. Wizja pierwsza zakłada zawodowy charakter kształcenia, czyli ukierunkowanie na wiedzę o natychmiastowym zastosowaniu w praktyce. Oczywiście zalety takiego punktu widzenia nie przesłaniają jego głównej wady: błyskawicznie zmieniające się środowisko społeczno-gospodarcze szybko dezaktualizuje tak zdobyte kwalifikacje, a nie daje umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy i kreatywnego dostosowania się do zmian. Kształcenie zawodowe nie może dzisiaj skupiać się na wytrenowaniu katalogu prostych powtarzalnych zachowań przydatnych w pracy. Frank Brown - dziekan INSEAD, a zarazem menedżer z doświadczeniem w biznesie sięgającym ćwierćwiecza, - w wywiadzie dla *The Economist* (6 marca, 2008 r.) wskazuje np., że w praktyce nie ma już lokalnych przedsiębiorstw, co oznacza, że trzeba się liczyć z faktem, że skończył się czas działania w jednym miejscu. Nie

wystarczy więc dziś rozumieć, co i dlaczego dzieje się na rynku lokalnym, ale – przy podejmowaniu decyzji – trzeba brać pod uwagę znacznie szerszą – krajową lub/i europejską – perspektywę. Nadrzędny staje się wymóg otwartości – zdolności do działania w różnych środowiskach, tj. wśród ludzi w różnym wieku, wychowanych w różnej kulturze. Absolwent uczelni musi posiadać umiejętność tworzenia i funkcjonowania w sieci zależności i zdolność do budowy relacji partnerskich. Odnotujemy, że postulaty wynikające z obserwacji dziekana Browna, zmierzają do stworzenia studentom możliwości doświadczania wielu kultur, gdyż tylko tak można nabyć umiejętność funkcjonowania na ich styku.

Wizja druga zakłada ogólny charakter kształcenia a orientację zawodową – dopiero na początku kariery. Wiedzę z tego zakresu (praktyczną) można zdobyć u pracodawcy, a doskonalić ją – już na etapie pracy dzięki ustawicznemu kształceniu.

Analiza potrzeb pracodawców przemawia za drugim modelem, gdyż otwartości i kreatywności sprzyja w większej mierze wiedza ogólna niż opanowanie procedur budujących umiejętności zawodowych. W praktyce model ogólny realizowany jest w sposób sztywny, scholastyczny i nieukierunkowany na późniejsze doksztalcanie. Ponieważ rośnie rola kształcenia umiejętności i znaczenie nowych form i technik nauczania, szuka się optymalnej wypadkowej obu podejść.

Uczelnie europejskie są bastionami tradycyjnych form organizacji studiów, w tym – studiów pierwszego stopnia. Badania systemu edukacji, skądinąd dość liczne, nie są prowadzone na tyle systematycznie, by móc uzasadnić taką ich ocenę, niemniej wydaje się, że tradycyjna edukacja ekonomiczna ciągle cierpi na wiele niedostatków.

Ich przykłady znaleźć można w systemach edukacji wielu krajów na świecie, także w Polsce. I tak np. wykłady oferowane są w sztywnym układzie dwusemestralnym, w licznych grupach, uciążliwe jest przerywanie studiów, zmiany nie tylko uczelni, ale kierunków, zajęć i prowadzących zajęcia w trakcie studiów. Wydaje się, że dominuje styl akademicki – wykłady, często bez ćwiczeń, przewaga prezentowania treści teoretycznych nad kształceniem umiejętności, tradycyjne formy egzaminowania, a nie testy np. wielokrotnego wyboru (a jeśli te są one prowadzone, to raczej z powodów ich opłacalności niż edukacyjnych przewag nad innymi formami egzaminowania). Jakość praktyk jest zróżnicowana, a ich powiązanie ze studiami – przypadkowe. Różne są tego przyczyny: od wysokiego stopnia komercjalizacji edukacji, poprzez funkcjonowanie postaw zachowawczych, po przesadne lub niewystarczająco skuteczne próby regulacji.

Zarysowany stan rzeczy jest przedmiotem prawie powszechnej krytyki. Wydaje się, że skupia się ona raczej na objawach (niedostatkach) niż mechanizmach, które je generują. Prowadzone są badania pokazujące niedostosowanie popytowo-podażowe na rynku pracy (w zakresie zgłaszanych potrzeb pracodawców (co do kompetencji absolwentów)) i programów uczelni wyższych, dość regularnie publikowane są wyniki badań mających charakter monitoringu efektywności systemu edukacji. Badanie te nie są skoordynowane, porównywalne, ale jednak na tyle częste, że pogląd o niskiej jakości edukacji menedżerskiej w Polsce wydaje się uprawniony. Niedostateczne finansowanie edukacji oraz – o czym rzadziej mowa – nieskuteczność istniejących regulacji, jak np. brak przełożenia procedur akredytacyjnych na jakość kształcenia, czynią starania o jej poprawę mało skutecznymi.

Wobec tego przekonania - o nieskuteczności systemu administracyjnej regulacji edukacji - pozostaje wiara w dobre skutki zwiększaniu otwartości systemu edukacji, a tym samym wystawienie jej na bodźce konkurencyjne, co może uruchomić oddolne mechanizmy poprawy jakości. Będą one skuteczne pod warunkiem, że zostaną wsparte przez działania wewnętrzne specyficzne dla lokalnego systemu edukacji, jak np. ułatwienia w swobodnym podróżowaniu i czasowym osiedlaniu się, pomoc finansowa, uznawanie zdobytej wiedzy i inne.

Proces boloński przewiduje wprowadzenie uniwersalnych instrumentów, które sprzyjają drożności. Podstawowym jest modularność studiów – wydzielenie i certyfikowanie bloków studiów I, II i III stopnia i uznawanie dyplomów ukończenia studiów niższego stopnia, jako kryterium dostępności do studiów stopnia wyższego. Kolejnym - wymienionym już wcześniej - instrumentem sprzyjającym drożności jest system punktowy (ECTS), mający stanowić podstawę oceny porównywalności pewnych etapów studiów i ułatwiający odbywanie ich poza uczelnią macierzystą i – później – uznawanie. Zdobycie określonej liczby tych punktów odpowiadałoby określonemu zasobowi wiedzy i umiejętności. Warto odnotować pojawiający się tu aspekt indywidualizacji studiów: czas zdobycia pewnego ustalonego zasobu wiedzy (pakietu punktów ECTS) u różnych osób mógłby być różny, a podobnie (więcej na ten temat w dalszej części opracowania).

Prawidłowe funkcjonowanie systemu punktowego studiów modularnych oznacza konieczność akredytacji opartej o zdefiniowane uprzednio standardy i procedury jakości. Wiarygodne uznawanie dyplomów wymaga stworzenia tzw. suplementu do dyplomu oraz uzgodnienia i zaakceptowania przez kraje, których ministrowie edukacji podpisali Deklarację Bolońską, krajowych i europejskich struktur kwalifikacji. Struktury te byłyby tożsame, jeśli chodzi o pożądany efekty kształcenia, co pozwalałoby jednolicie komunikować osiągnięty w procesie kształcenia poziom kompetencji absolwentów, tj. wiedzy, umiejętności i postaw.

Wprowadzenie struktury modularnej wymaga podjęcia decyzji kierunkowych przez ministrów edukacji. To oni zapoczątkowują realizację uzgadnianych sukcesywnie działań we własnych krajach, ale także koordynują, informują i promują problematykę bolońską, wreszcie inicjują lub wprowadzają stosowne zmiany legislacyjne. Działania bezpośrednie, z założenia, podejmować winny uczelnie.

Działania wdrażające proces Boloński obejmować powinny równoległe krajowe projektowanie zmian w istniejących systemach edukacyjnych i ponad-krajowe – na szczeblu ministrów edukacji -prace koordynujące. Skala niezbędnych działań jest ogromna. Realizacja procesu bolońskiego wymaga zmian krajowych rozwiązań legislacyjnych, tworzenia ciał przygotowujących projekty (np. struktury kwalifikacji) i monitorujących ich wdrożenie na szczeblu krajowym. Problemy z tym związane wynikają z konieczności zdefiniowania i uzgodnienia pożądanych efektów i profili kształcenia oraz punktacji ECTS. Kolejne trudne zadanie to wdrożenie tych definicji – ustaleń do praktyki edukacji – opracowanie przez uczelnie nowych programów studiów i procedur akredytacji. Temu strumieniowi aktywności krajowych musi towarzyszyć proces uzgodnień na szczeblu europejskim prowadzący do powiązania struktur krajowych, tak by stały się jedną drożną strukturą europejską, bolońską.

Z implementacją idei bolońskich w Polsce wiąże się problem mobilności i społecznego odbioru dyplomu licencjata.

3 Mobilność studiowania⁷ – szanse powodzenia w Polsce

Wydaje się, że przeszkodą dla mobilności studentów i pracowników uczelni w Polsce są pewne specyficzne dla lokalnych rynków czynniki. W Polsce, w przypadku mobilności wewnętrznej, jedną z głównych barier jest bariera mieszkaniowa, które utrudnia głównie migracje krótkookresowe. Dziś sytuacja w tym zakresie jest nieco lepsza, ale mobilność ta ma specyficzny asymetryczny charakter. Atrakcyjne są głównie duże miasta i ośrodki kulturalne, zwykle najbliższe miejsca zamieszkania oraz ośrodki stołeczne. Barię może być także brak przepisów ułatwiających uznanie zaliczeń z innej uczelni, ale przeszkody formalne to nie jedyny czynnik, który odpowiada za mały przepływ studentów między uczelniami.

O ile atrakcyjność ośrodka stołecznego wydaje się naturalna, to przepływ studentów między ośrodkami (uczelniami) w dużych miastach jest raczej efektem zmian w ich sytuacji życiowej (np. konieczność zmiany miejsca zamieszkania z powodów osobistych), a nie -

⁷ Możliwość zmiany miejsca studiów

identyfikacji korzyści z takiej zmiany. Opłacalność mobilności studentów nie wynika z premiowania jej przez pracodawców czy wysiłków władz uczelni w przyciągnięciu studentów z innych miast. Choć bowiem deklaratorywnie mobilność studencką się popiera, to jednak trudno znaleźć fakty potwierdzające tezę o zwiększeniu szans na zatrudnienie w przypadku osób, które odbywały część studiów za granicą. Niewątpliwie urynkwienie edukacji spowodowało, że uczelnie, zwłaszcza prywatne, prowadzą akcje informacyjne także poza najbliższym otoczeniem swej siedziby, jednak akcjom tym nie towarzyszą działania ukierunkowane na rozwiązanie problemów studentów przyjezdnych, związanych np. z poszukiwaniem stacji, dorywczą pracą zarobkową, potrzebami kulturalnymi, itp.

W tej sytuacji proces boloński, który dzięki staraniom i determinacji wielu zaangażowanych osób ma doprowadzić do zniesienia przeszkód (w mobilności) natury formalnej, może natknąć się na przeszkodę - brak motywacji do mobilności wewnętrznej, podejmowania studiów w innych ośrodkach akademickich.

Mobilność międzynarodowa, szczególnie, podejmowanie przez polskich studentów studiów w uczelniach zachodnich wydaje się mieć znacznie większe szanse. W świetle faktów ocena przyjazdów studentów z uczelni zachodnich do Polski wygląda zdecydowanie mniej optymistycznie. Wydaje się, że o mobilności nie przesądzą działania związane z procesem bolońskim. Tradycja wyjazdów z Polski na jakiś etap kształcenia sięga setek lat. Bariery tej mobilności miały w różnych momentach różne przyczyny, najczęściej – polityczne i ekonomiczne. Polityczna kontrola migracji realizowana była i w kraju ojczystym i docelowym przez odpowiednią politykę wydawania paszportów i wiz. Ekonomiczne bodźce i zachęty do migracji wynikały głównie z istnienia różnic w rozwoju ekonomicznym krajów – wyjazd był zwykle inwestycją przekraczającą możliwości, ale pokonanie tej bariery stwarzało realne szanse na poprawę sytuacji bytowej.

Ostatnia dekada to okres, kiedy bariery polityczne są sukcesywnie znoszone, coraz mniejsze są bariery ekonomiczne związane z wyjazdami, a nie znikają ekonomiczne zachęty do emigracji. W tym kontekście wyjazdy w czasie studiów, i wzrost ich liczby, nie mogą być jednoznacznie przypisywane efektom procesu bolońskiego lub polityki stricte uczelnianej. Potrzeby studentów w zakresie nauki języków obcych i wieloletnia polityka unijna sprzyjania działaniom infrastrukturalnym w tym zakresie, także polityka wspierania mobilności spotykały się już wcześniej, ale były działaniami równoległymi o odmiennych celach. Dzięki działaniom podejmowanym w ramach Procesu Bolońskiego studenci wyjeżdżali nieco łatwiej i w większej być może liczbie, ale wyjeżdżaliby (także w większej skali) i wówczas, gdyby nie było bolońskich inicjatyw, ponieważ to nie Proces Boloński zbudował racjonalność tych wyjazdów, tylko sprzyjały temu okoliczności polityczne i ekonomiczne.

Polskie władze edukacyjne podjęły intensywną działalność informacyjną, koordynacyjną i zainicjowały wprowadzenie studiów dwustopniowych na uczelniach publicznych i prywatnych oraz standardów kształcenia dla studiów I i II stopnia, a uczelnie włączyły się do Procesu Bolońskiego, czego dowodzą przeprowadzone w nich zmiany strukturalne oraz prowadzona w latach 2002-2003 dość szeroka debata środowiskowa dokumentowana na uczelnianych stronach internetowych. Nawet pobieżny przegląd tych witryn dowodzi, że zapał ten nieco wygasł po wprowadzeniu pierwszych, a więc najtrudniejszych, zmian. Dowodzi to potraktowania przez uczelnie Procesu Bolońskiego jako odgórnej decyzji administracyjnej i ograniczenia go do działań obligatoryjnych lub wystąpienia postaw sceptycznych. Wydaje się, że w części uczelni zjawiska te wystąpiły.

Jednym z powodów sceptycyzmu związanego z Procesem Bolońskim w kwestii mobilności jest dość powszechne dziś przekonanie, że zwiększona mobilność niesie także pewne wątpliwości, zagrożenia i pytania. Jedno z zagrożeń związane jest z możliwością odpływu najlepszych studentów na uczelnie zagraniczne. Oznacza to, w konsekwencji, nieuchronne obniżenie się jakości edukacji w Polsce, gdyż procesy edukacyjne zależą nie

tylko od kadry, infrastruktury, programów i metodyki kształcenia, ale także od potencjału grup studenckich. Jeśli dodamy do tego problem ponoszonych przez społeczeństwo kosztów edukacji średniej i wyższej, czyli społecznych inwestycji w kapitał ludzki, to w sytuacji odpływu tego kapitału za granicę widoczne się staje, że Polska debata społeczna o wolnych przepływach na rynku pracy stanęła wobec problemów, przed którymi już wcześniej stało wiele krajów europejskich.

Ułatwianie przepływów na inne rynki pracy, dla kraju z niską podażą pracy lub z bezrobociem, oznacza często rozwiązanie problemu społecznego, ale także - emigrację zarobkową o dłuższym horyzoncie czasowym niż okresowe migracje multilateralne. Ponieważ mowa tu o emigracji ludzi wykształconych, więc w efekcie w ich kraju ojczystym następuje utrwalanie się nieoptymalnej struktury kompetencji. Ułatwianie przepływów na inne rynki edukacyjne, krajowi z niską jakością edukacji zagraża utratą potencjału do zmian pro jakościowych i utrwała stan istniejący.

Zatem pozytywne dla Polski skutki mobilności - migracji edukacyjnej studentów - związane są z pytaniem o sposób na utrzymanie w kraju odpowiedniej liczby studentów zdolnych i przyciąganiem zdolnych studentów zagranicznych, czyli z pytaniem o atrakcyjność (jakość) lokalnego systemu edukacyjnego. Ta zależy od infrastruktury, ale w znacznie większej mierze - od edukacyjnego potencjału dydaktyków - zasobu wiedzy, umiejętności jej przekazywania, zdolności do tworzenia atrakcyjnych programów i form kształcenia. Potencjał polskich dydaktyków maleje, co więcej, po dekadzie odrodzenia, obserwujemy dziś oznaki ucieczki od zawodu nauczyciela akademickiego. Główną przyczyną tego zjawiska są niskie uposażenie, które zmusza do podejmowania dodatkowego zatrudnienia, co ogranicza czas możliwy na pracę na uczelni i prowadzi do obniżenia jej jakości.

Na przeszkodzie działaniom wspierającym mobilność kadry dydaktycznej stają inne czynniki niż w przypadku studentów. W przypadku wyjazdów dydaktyków problemy stwarzają m.in. niski popyt za granicą na polską kadrę uczelnianą zwłaszcza w dziedzinie zarządzania i ekonomii, problemy językowe, koszt alternatywny wyjazdów (utrata dodatkowych zarobków w czasie wyjazdu, a często - utrata drugiego pracodawcy). W przypadku przyjazdów są to głównie problemy ekonomiczne - niskie płace, językowe - brak znajomości języka lokalnego i niewielka liczba studiów w językach obcych. Kolejna przeszkoda to infrastruktura - drogie mieszkania i brak uczelnianego zaplecza hotelowego itp.

Mobilność studentów i pracowników jest najważniejszym instrumentem kontroli jakości projektowanego systemu edukacyjnego Europy. Problemy z mobilnością nie wykluczają jednak jego wdrożenia. Wdrożenie procesu bolońskiego w warunkach braku mobilności może oznaczać sygnalizowane wyżej, poważne problemy oraz problem nowy - funkcjonowanie w warunkach wyłącznie administracyjnej regulacji systemu. Oznacza to zagrożenie potraktowania przez uczestników rynku edukacyjnego instrumentów, które wprowadza Proces Boloński (np. struktura kwalifikacji i system punktów ECTS) jako wymogów nieracjonalnych i narzuconych. W efekcie takiego stosunku może nastąpić pokusa nadużyć i wypaczenie mechanizmu kontroli jakości edukacji i jej deprecjacja.

Szansą dla mobilności jest rzetelność dyskusji o prowadzeniu Procesu Bolońskiego w odniesieniu nie tylko do europejskich celów strategicznych, ale także - do polskich realiów. Dyskusja ta powinna wyrastać z wiedzy o motywacjach - psychologicznych i ekonomicznych - postaw i zachowań migracyjnych. W przeciwnym razie zostanie zdominowana przez wątki polityczne i politykierskie. Aby dyskusja taka mogła się odbyć, trzeba być może w nią zainwestować - stworzyć „analityczny proces”, którego celem byłoby uzyskanie i aktualizowanie niezbędnej wiedzy na temat mechanizmów i dynamiki mobilności.

4 Czy i po co dyplom licencjata ma być, jest i będzie „czytelny”?

Jak wynika z przeprowadzonych rozważań dyplom licencjata jest swoistym sygnałem, służy komunikacji. Dyplom komunikuje kandydatom na studia, którzy są zainteresowani studiami i pracodawcom zainteresowanym absolwentami, jaki zasób wiedzy i jakie umiejętności posiada ten, kto dyplom uzyskał. Ta informacja jest podstawą do podjęcia decyzji o centralnym znaczeniu dla jednych i drugich. Dlatego „społeczna czytelność” dyplomu jest kwestią, nad którą warto się zatrzymać.

Mogłoby się zdawać, że najprostszy jest komunikat oparty o niewiele sygnałów. Jeden program i jeden system ocen pozwalałby najłatwiej zrozumieć, jaki jest ładunek wiedzy i umiejętności i na jakim stopniu został opanowany. Jednak, gdy rzeczywistość jest bogata, zbyt mało sygnałów nie zapewni jednoznacznej komunikacji. Dyplom licencjata czy magistra może wtedy oznaczać bardzo zróżnicowany ładunek wiedzy i umiejętności. Problem czytelności dyplomu posiada zatem dwa skrajne modelowe rozwiązania – *model administracyjny* i *model liberalny*. W modelu administracyjnego zarządzanie edukacją istnieje jeden dyplom – państwowy - zaświadczyący zdobycie oficjalnie zdefiniowanego kanonu wiedzy i umiejętności. W modelu liberalnym dyplom oferowany jest przez uczelnie i przez nią jedynie uwiarygodniony⁸.

Bogactwo i zróżnicowanie systemów edukacyjnych Europy oczywiście nie jest traktowane jak przeszkoda w społecznej komunikacji, ale jak źródło jej siły. Zróżnicowanie zjawisk w obszarze systemu edukacji wynika z odmienności kultur, doświadczeń historycznych, aspiracji i postaw, których ścieranie się jest warunkiem rozwoju kreatywności i twórczości. Konsekwencją tej sytuacji jest odrzucenie modelu administracyjnego i dopuszczenia zróżnicowania dyplomów. Nie oznacza to jednak, że akceptowany jest model liberalny. Deklaracja Bolońska zakłada oczywiście, że dyplom licencjata jest w różnych krajach zdobywany różnie, a nawet w jednym kraju – różnie w różnych uczelniach. Oznacza to, że kandydaci na studia, którzy w przypadku, gdy dyplomy są zróżnicowane, stają przed koniecznością zdobycia informacji o zakresie wiedzy, którą dyplomy certyfikują w danym kraju, czy uczelni oraz koniecznością poradzenia sobie z zadaniem jeszcze trudniejszym - porównywaniem różnych dyplomów. Przed tym samym zadaniem stają zresztą pracodawcy.

Skoro ocena atrakcyjności uczelni – jakości jej oferty - zależy od wielu czynników, a część z nich ma charakter lokalny, mamy do czynienia z *asymetrią informacji* - ważną cechą europejskiego rynku edukacyjnego funkcjonującego obecnie w warunkach znacznego liberalizmu. Pojawienie się asymetrii informacji prowadzi do nieefektywności rynku edukacyjnego (na styku kandydaci-uczelnie). Dopasowanie popytu do podaży zależy od rzetelności informacji. Uczelnie stają przed pokusą sterowania informacją tak, by osiągnąć korzyści nieuzasadnione poniesionymi kosztami czy jakością efektu edukacyjnego⁹. Oznacza to nieoptymalną alokację środków i utrudnia podjęcie racjonalnej decyzji dotyczącej wyboru uczelni, a przez to zaburza mechanizm kontrolny sprzyjający rozwojowi systemu. Decyzje mogą być np. efektem mody, a nie realnego zainteresowania kandydatów.

Asymetria informacji wynikająca z trudności porównywania efektów edukacyjnych dotyczy także styku rynku edukacyjnego z rynkiem pracy i rynku pracy (absolwenci-pracodawcy). Pracodawcy nie mogąc porównywać dyplomów podejmują nieoptymalne

⁸ Taki liberalny model przedstawia zarys koncepcji zmian w prawie o szkolnictwie wyższym zaprezentowany przez senatora prof. Marka Rockiego podczas posiedzenia Grupy Roboczej do spraw opracowania założeń reformy systemu szkolnictwa wyższego, które odbyło się w dniu 29 lutego 2008 r. Zakłada on możliwość kreowania przez nie własnych kierunków studiów oraz wydawania własnego dyplomu, nadawania własnych tytułów zawodowych. „...*W praktyce oznacza to: wprowadzenie dyplomu sygnowanego przez uczelnię ... wprowadzenie elastycznego systemu studiów...*”, http://www.rocki.pl/aktualnosci.php?2008.02.29_reforma_szkolnictwa_wyzszego.

⁹ Warto odnotować, że funkcjonowanie uczelni zależy od liczby i profilu studentów, którzy do nich trafiają. Im większa jest liczba potencjalnych kandydatów tym bardziej atrakcyjne dla uczelni mogą być skutki zabiegania o studentów. Dlatego uczelnie starają się, by informacje o oferowanych programach były dostępne także daleko poza ich siedzibami.

decyzje w procesach rekrutacji. Nieefektywność rynku pracy propaguje się w gospodarce, ponieważ rynek ten generuje zmiany na innych rynkach.

Uwaga te dowodzą, że dyplom powinien umożliwiać z jednej strony identyfikację kierunku i specjalności wykształconych kompetencji, zaś ze strony drugiej – ocenę jakości wykształcenia i umożliwiać odniesienie jej do potrzeb pracodawców.

Deklaracja Bolońska dostrzegając niebezpieczeństwa, jakie niesie pełna liberalizacja, rynku edukacyjnego nakłada na uczelnie ograniczenia poprzez wymóg skoordynowanego – i to w skali Europy - powiązania punktów ECTS ze strukturami kompetencji osiągniętymi w wyniku realizacji fragmentu programu studiów. Jak wcześniej wspomniano Proces Boloński przewiduje wypracowanie konkretnych instrumentów umożliwiających porównania efektów edukacyjnych w postaci suplementu do dyplomu i definicji struktur kompetencji oraz określanie z ich pomocą standardów kształcenia. Zakłada się ponadto zapewnienie dostępu do informacji o kompetencjach absolwentów. Dzięki temu doprowadzenie do porównywalności dyplomów oznacza zmniejszenie asymetrii informacji i mniejsze efekty zewnętrzne.

Jak wynika z dotychczasowych rozważań fakt, że Proces Boloński zakłada porównywalność efektów edukacyjnych jest drogą do realizacji trzech celów. Po pierwsze, ułatwi studentom optymalny wybór uczelni, po wtóre, w efekcie racjonalnych decyzji studentów i ich mobilności (ku lepszym uczelniom), zaowocuje konkurencją między uczelniami zorientowaną na podnoszenie jakości. Po trzecie, doprowadzi do efektywności systemu edukacji europejskiej i zdolności konkurowania Europy we współczesnym świecie.

W tej sytuacji problem czytelności dyplomu jest pytaniem o proporcje rozwiązań administracyjnych i liberalnych w systemie edukacji. Rozwiązania administracyjne – a więc ujednolicenie programów ułatwiają komunikowanie i prowadzą do zmniejszenia asymetrii informacji, ale zabijają wartość, jaką jest różnorodność.

W tak naświetlonym kontekście, Deklaracja Bolońska jest próbą odpowiedzi na pytanie na ile warto zrezygnować z różnorodności, by zyskać na efekcie. Odpowiedź - z założenia - ma być efektem społecznie negocjowanej umowy zawartej w skomplikowanym procesie decyzyjnym i dostosowawczym.

Propozycja naszkicowana w Deklaracji Bolońskiej niesie jednak bardzo poważne wątpliwości. Choć bowiem we wszystkich deklaracjach intencją jest ochrona wielokulturowości Europy, istotą Procesu Bolońskiego jest regulacja. W dodatku regulacja ta zawiera wiele elementów, które choć teoretycznie niesprzeczne, z praktycznego punktu widzenia wydają się zadaniem porównywalnym do konstrukcji perpetuum mobile.

5 Nowe szanse czy nieznanne zagrożenia?

O trudnościach Procesu Bolońskiego w Polsce decyduje kilka czynników. Przeobrażają one część jego koncepcji w utopię, i część praktyki – w atropę. Oto trzy spośród nich. Na pewno nie są to jedyne i najbardziej istotne czynniki, ale już one warte są poważnego potraktowania.

1. Proces Boloński jest „ewolucyjną rewolucją” prowadzoną jednocześnie na zbyt wielu frontach” i zbyt pośpiesznie.

Od 2005 roku, w Polsce system dwustopniowy w uczelniach ekonomicznych jest obligatoryjny. Paradoksalnie, bo wbrew swoim założeniom, jest to rozwiązanie ograniczające elastyczność studiowania i drożność w systemie, ponieważ poprzedni system dopuszczał także możliwość prowadzenia studiów jednolitych w tym obszarze, a w dodatku – np. w SGH – dopuszczał możliwość kończenia w trakcie tych studiów, równoległe, studiów I stopnia, co oznaczało de facto drożność między tymi dwoma rodzajami studiów. Warto pamiętać, że niska drożność w poprzednim systemie edukacji wynikała z nierównowagi (więcej chętnych na studia niż miejsc), a nie z zakazu.

Administracyjne i nakazowe wprowadzenie dwustopniowych studiów ekonomicznych mimo deklarowanego „ewolucyjnego” charakteru uwidocznionego w kalendarzu uzgodnionych przez ministrów zmian, oznaczało de facto konieczność dokonania zmian struktury (i często: czasu) studiów, przeprojektowania organizacji studiów i dokonania zmian w programach, a więc - rewolucję o niespotykanym dotąd zasięgu. Dochodzą do nich jeszcze zmiany w skali ponad uczelnianej - standardy jakości i akredytacja, struktury kompetencji. Szczęśliwie, zmiany struktury pozostawiały uczelniom margines swobody narzucając jedynie rygory, co do kierunku zmian, takie jak wprowadzenie punktów ECTS albo zwiększenie elastyczności studiów poprzez zmniejszenie czasu studiów oraz liczby przedmiotów obligatoryjnych. Niestety szansa tej nie wykorzystano traktując przykładowe rozwiązania jako nakazy, które nie były dyskutowane i odnoszone ani do realistycznej oceny osiągnięć polskich uczelni ani do specyfiki polskiej edukacji.

Jako ilustracja dla tych uwag może służyć właśnie problem tzw. punktów ECTS.

Na większości uczelni, po stwierdzeniu zaliczenia (fragmentu) zajęć, studentowi zalicza się bezpośrednio przedmioty, semestry lub fakt zdobycia pewnego limitu tzw. punktów kredytowych (w warunkach elastyczności studiowania sprowadzanej do wyboru przedmiotów z pewnych określonych pul taki system upraszcza dziekanatom rejestrację zaliczeń przedmiotów przez studentów). ECTS czyli *European Credit Transfer System* zakładał w wersji początkowej – zgodnie z tą nazwą - właśnie system konwertowania punktów, które różnie na różnych uczelniach certyfikowały określone zasoby wiedzy i umiejętności. Istnienie takiego systemu pozwala więc porównywać fragmenty studiów na różnych uczelniach. Zgodnie z tą ideą każda uczelnia winna wprowadzić ECTS po to by uznawać punkty innej uczelni oraz by potencjalnym studentom z innych uczelni prezentować swoje programy. W zasadzie istnieją tu dwa rozwiązania. Zgodnie z pierwszym rozwiązaniem, punkty kredytowe przyznawane są za tzw. *godziny kontaktowe*, czyli za czas spędzony na zajęciach (częste rozwiązanie to jeden punkt kredytowy za jedną godzinę zajęć). Drugie rozwiązanie wymaga uwzględnienia *całościowego nakładu czasu studenta*, a więc - doliczenia do godzin kontaktowych czasu samodzielnej pracy studenta, w ocenie uczelni - niezbędnego do zaliczenia zajęć. Oba rozwiązania stosowane są na świecie szeroko, w istocie ze względu na korzyści o charakterze zarządczym. Ułatwiają komunikowanie studentom zasad studiów oraz rozliczenia pracy studentów i dydaktyków.

Proces Boloński postulował radykalną innowację - wymaganie by zdefiniować cele edukacyjne i wycenić stopień ich realizacji. ECTS, system konwersji punktów kredytowych, miał przetłumaczyć zdefiniowane lokalnie punkty kredytowe na realne osiągnięcia edukacyjne. Nic takiego się nie stało – uczelnie wprowadziły przeciwieństwo tzw. punkty ECTS zanim definiowały struktury kompetencji, które są niezbędnym składnikiem definicji efektu edukacyjnego! Punkty ECTS wprowadzono na uczelniach w trybie lokalnych dostosowań tak, by w największej mierze istniejące programy studiów pasowały do zachodnich, bez odniesienia do programów nauczania i umiejętności. Zazwyczaj zastosowano przelicznik 1,5 za godzinę kontaktową i dokonano zaokrągleń. W efekcie jesteśmy w Polsce świadkami spontanicznego wprowadzenia pod sztandarami europejskimi tzw. kredytów amerykańskich, co nie zbliża nas ani o centymetr do realizacji przesłania Deklaracji Bolońskiej – jest atrapą, która utrwała stan zastany.

2. Proces Boloński zawiera sprzeczności.

Najważniejsza sprzeczność zawarta w Procesie Bolońskim to konflikt między wartością jaką jest różnorodność i niekwestionowanym, ale – przymusem, koordynacji, samej w sobie będącej wyzwaniem dla autonomii uczelni. Fakt, że nie zakłada się administracyjnego rozwiązania dylematu ograniczenia różnorodności, lecz jego społeczne uzgodnienie, nie zmienia faktu, że ideowy wymiar Procesu Bolońskiego jako drogi do utrwalenia

wielokulturowości Europy nie jest wiarygodny. W ostatecznym, praktycznym wymiarze lokalna kultura edukacyjna jest wypierana i nie ma szans na przetrwanie, gdyż funkcjonuje w systemie społecznie nieefektywnym. W dodatku Proces Boloński stawia przed polską edukacją skrajnie trudne zadania – także, gdy przyznaje prawa, z których nie zawsze umiemy skorzystać. Podana wyżej szansa zbudowania własnego systemu konwersji celów edukacyjnych na punkty kredytowe jest przykładem tego zjawiska. Funkcjonowanie w warunkach różnorodności wymaga wiedzy, dojrzałości, czasu, a tego nam nie dano w nadmiarze.

Inne źródło problemów wynikających ze sprzeczności między różnorodnością i koniecznością upraszczania, to asymetria informacyjna. Jej zmniejszenie sprzyja procesom komunikacyjnym i efektywności systemu edukacji. Komunikacja wymaga jednak rozwiązań możliwie prostych, a to koliduje z różnorodnością.

Kolejna sprzeczność zawarta w realizowanym w Polsce Procesie Bolońskim, to fakt, że realizacja studiów dwustopniowych ogranicza czas studiów. To oznacza ograniczenie zasobu kompetencji, jakie w ograniczonym czasie można przekazać. Można wskazać przypadki, kiedy zasób przekazywanej wiedzy i umiejętności w zreformowanym systemie jest istotnie mniejszy niż poprzednio na skutek zmniejszenia wymiaru godzin studiów.

Skalę tego ostatniego problemu zwiększa w Polsce konieczność uwzględnienia w studiach znacznego nakładu czasu na naukę języków obcych.

3. Proces Boloński unika analizy i odniesień do stanu zastanego.

Bolączki polskiego systemu edukacyjnego wynikają z polskiej historii. Wcześniejsze, wieloletnie funkcjonowanie w warunkach okupacji, quasi-okupacji, polityzacja, trudności w dostępie do nauki zachodniej, centralizacja zarządzania systemem edukacji, i późniejsza niekontrolowana transformacja systemu edukacji ze scentralizowanego, zarządzanego administracyjnie w system hybrydowy - publiczno-prywatny o asymetrycznej strukturze zadań, własności, finansowania, dostępie do zasobów są okolicznościami unikalnymi, które zaowocowały specyficznymi postawami, a więc trwałymi reakcjami w sytuacjach zmiany.

Wprowadzenie zmian, które niesie Proces Boloński, natyka się również na problem postaw, których rozwiązanie twórcy pozostawili reformatorom szczebla lokalnego i wierze w enigmatyczny nieco proces koordynacji.

Jakie to postawy? Należy tu wymienić postrzeganie propozycji zewnętrznych jako nakazy („wskazówki przywiezione z centrali”), sceptycyzm do rozwiązań narzuconych z góry i serwilizm. Proces Boloński w części środowisk akademickich miał właśnie takie tło i nie wyzwolił autentycznych pasji reformatorskich. Zwłaszcza, że przedstawiony był jako panaceum na bolączki Europy, i nie wskazywał rozwiązań problemów lokalnych, lecz raczej je tworzył.

Proces Boloński wydarzył się w Polsce w momencie stabilizacji po przeprowadzeniu pierwszej fali radykalnych reform edukacji. Reformy te – uwieńczone niekwestionowanym sukcesem, nie usunęły wszystkich słabości polskiej edukacji. W moim odczuciu, najpoważniejsze wyzwanie tej epoki to problem niskiej jakości procesu edukacji i nieefektywnych mechanizmów zarządczych, w tym – mechanizmów związanych z finansowaniem kosztów studiów. W sytuacji, gdy dotychczasowi reformatorzy nie sformułowali nowych recept, Proces Boloński stał się rodzajem „reformy zastępczej”. „Bolonia” była szeroko obecna w akademickich kampaniach wyborczych i stała się nośnym hasłem przy kolejnej zmianie rządów uczelni. Popularyzacja Programu Bolońskiego, a później jego realizacja – zmiany strukturalne - stały się swoistą „ucieczką do przodu” od problemu jakości i finansowania, wytrychem do pozycji kierowniczych i alibi dla posądzeń o zaniechania.

Paradoksalnie, to jednak właśnie realizacja Procesu Bolońskiego postawiła problem jakości studiów i ich finansowania ponownie w centrum wyzwań polskiej edukacji. Porównywalność programów sprowadzona do ich standaryzacji i do skrócenia czasu studiów, zaowocowała „walką o godziny”. Niezależnie od tego, kto tę walkę wygrywał, przegrani podnosili problem dalszego spadku jakości edukacji. Spadek jakości edukacji to niska atrakcyjność dla przyjezdnych. W warunkach problemów systemu finansowania edukacji stawia to pod znakiem zapytania oczekiwane pozytywne dla Polski skutki „bolońskiej” mobilności zamieniając je zagrożeniami edukacyjnej emigracji. Wydaje się, że piwo nawarzone w kończącej się kadencji, jest w kadencji obecnej bardziej gorzkie.

Proces Boloński stał się ważną lekcją dla polskiej edukacji. Wskazał kierunek zmian i dowiódł, że wymagają one czasu, pokory i zdrowego rozsądku – np. najpierw spełnienia warunków dla czerpania korzyści z mobilności, a potem witania się z jej pozytywnymi skutkami. Dokumenty wielu środowisk dowodzą, że mimo trudności, które tu zasygnalizowano i innych, prace nad instytucjonalną infrastrukturą Procesu Bolońskiego trwają i choć powoli, ale dojrzewają do stanu, który pozwala przejść do fazy konsultacji środowiskowych, a następnie - międzynarodowej koordynacji.