

RYSZARD TADEUSIEWICZ, ANTONI LIGEZA*

Wady i zalety wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji**

Wprowadzenie

Ostatnie lata przyzwyczyły nas do tego, że zasady i reguły funkcjonowania całej sfery nauki i szkolnictwa wyższego były (i są nadal) przedmiotem ustawicznych zmian legislacyjnych. Obowiązującą od wielu lat (niedoskonałą, to prawda) ustawę z 12 września 1990 r. zastąpiła najpierw ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. (Prawo o szkolnictwie wyższym), potem doczekaliśmy się „Ustawy z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw”; od tego momentu – tylko w obszarze szkolnictwa wyższego – ukazało się 101 dalszych rozporządzeń i obwieszczeń Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego, regulujących (często wielokrotnie) mniej lub bardziej szczegółowe zagadnienia. Nadmienimy też, że na stronach Ministerstwa zamieszczono 37 kolejnych projektów zmian Ustawy i rozporządzeń.

W okresie ostatnich wakacji natomiast (jak zwykle, gdy na uczelniach wszyscy są na urlopach, a studenci na wakacjach...) przedstawiony został do konsultacji społecznej dokument zatytułowany „Projekt z dnia 16 lipca 2013 r. Ustawy z dnia... o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz o zmianie niektórych innych ustaw”. Pierwszy z autorów tego szkicu, jako prezes Krakowskiego Oddziału PAN, dostał ten dokument pod koniec lipca 2013 r. (pismo przewodnie Dyrektora Gabinetu Prezesa PAN dotyczące tej sprawy datowane było w Warszawie 23 lipca 2013) wraz z zaproszeniem, żeby zgłosić uwagi do 8 sierpnia 2013. Oczywiście uwag w podyktowanym terminie nie udało się sformułować, więc przynajmniej w wykonaniu autorów tego artykułu – owa konsultacja była nieskuteczna¹.

* Prof. dr hab. inż. Ryszard Tadeusiewicz, członek rzeczywisty PAN, prezes Krakowskiego Oddziału PAN, Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie, e-mail: rtad@agh.edu.pl;
prof. dr hab. inż. Antoni Ligeza, Wydział Elektrotechniki, Automatyki, Informatyki i Inżynierii Biomedycznej AGH, e-mail: ligeza@agh.edu.pl

** Prezentowany w artykule materiał jest wyrazem subiektywnej opinii Autorów i w żadnej mierze nie powinien być utożsamiany z oficjalnym stanowiskiem władz AGH ani Wydziału EAIiB.

¹ Na koniec grudnia 2013 r. na stronach Ministerstwa widoczne są już dwa dalsze „Projekty ustawy o zmianie ustawy...”, datowane odpowiednio na 12.11.2013 i 11.12.2013.

O regulacjach nowej ustawy napiszemy więcej, gdy ten akt prawny zostanie wdrożony i zacznie przynosić pierwsze efekty, bo, jako automatycy i informatycy, jesteśmy nauczeni tego, że nie należy oceniać regulacji dopóki nie zobaczy się jej skutków na rzeczywistym obiekcie (w tym przypadku – na całym ogromnym i skomplikowanym systemie nauki i szkolnictwa wyższego).

Mamy już natomiast obserwacje działania aktu prawnego niższego rzędu, mianowicie Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego [10]. Rozporządzenia, dodajmy to od razu, generującego w naszym przekonaniu prawdziwy koszmar, który dotknął całej sfery szkolnictwa wyższego i spowodował – w naszej ocenie – ogromne zamieszanie/zakłócenie procesu dydaktycznego we wszystkich polskich uczelniach. Realizacja tego rozporządzenia zaangażowała olbrzymie zasoby pracy wysoko wykwalifikowanych pracowników naukowo-dydaktycznych wyższych uczelni w przedsięwzięcie tyleż nieprzemysłane, co bezcelowe. Spróbujemy tę tezę uzasadnić, posługując się w dalszym tekście powszechnie używanym skrótem KRK dla określenia całej tej akcji.

Zacznijmy od stwierdzenia, że problem KRK ma już swoją całkiem bogatą bibliografię. Są w niej dokumenty chwalcące tę organizacyjną innowację (np. [1-4, 9]), a także opracowania bardzo krytyczne (np. [5, 6]). Do rzadkości należą opracowania, które można ocenić jako obiektywne i bezstronne [7]. Niniejsza praca bezstronna nie jest, gdyż, pisząc ją, mamy głębokie przekonanie, że KRK były (i niestety są) niepotrzebnym i szkodliwym nieporozumieniem. Mamy jednak nadzieję, że udało nam się w niej zachować obiektywizm, co jednak ocenią Czytelnicy.

Geneza

Rozporządzenie [10] wskazane we wprowadzeniu, wydane 2 listopada 2011r. oparte zostało na art. 9 ust. 1 pkt 2 Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r., chociaż w międzyczasie (18 marca 2011 r.) miała miejsce nowelizacja tej Ustawy. Niestety nowelizacja ta nie dotknęła wskazanego artykułu 9. ustawy i w efekcie oparty jeszcze na poprzedniej ustawie problem konieczności wprowadzenia KRK jak młot spadł na głowę całej społeczności akademickiej Polski. Ani ustawa, ani oparte na niej rozporządzenie nie zawierają żadnego uzasadnienia wskazującego na genezę oraz cel tej rewolucji. Jest to naturalne, bo takie akty prawne z zasady uzasadnień w sobie nie zawierają. Jednak procesowi legislacyjnemu prowadzącemu do uchwalenia ustawy lub wydania rozporządzenia zwykle towarzyszą uzgodnienia wykorzystujące jakieś uzasadnienia oraz analizy przewidywanych skutków tworzonego aktu prawnego. Niestety, nie udało nam się dotrzeć do żadnych takich dokumentów będących jakkolwiek formą rejestracji dyskusji poprzedzającej wydanie określonego aktu prawnego. Nie twierdzimy, że takie dokumenty nie istnieją, ale twierdzimy, że dla zwykłego polskiego profesora, ciężko i boleśnie dotkniętego skut-

kami tej regulacji prawnej, jej uzasadnienie nie jest łatwe do znalezienia. Z pewnością nie można uznać za pożądane uzasadnienie wspomnianych wyżej opracowań [1-4, 9] afirmujących tę innowację (opracowanych w większości na zlecenie i za pieniądze MNiSW) – opracowania te określają jedynie to, co nauczyciele akademicy są zobowiązani zrobić, natomiast zupełnie nie uzasadniają tego, **dlaczego** naukowcy muszą porzucić wszystkie inne zajęcia i zająć się sporządzaniem skomplikowanych sylabusów.

Można przypuszczać (choć jest to jedynie hipoteza), że jedną z przyczyn zaplanowania w ustawie i konsekwentnego wyegzekwowania w cytowanym rozporządzeniu Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego była chęć dostosowania naszego systemu szkolnictwa wyższego do wzorów z wybranych krajów Unii Europejskiej. Tak mogłoby wynikać między innymi z opracowania [2] rozpowszechnianego w Internecie². O ile jednak cytowane we wskazanym opracowaniu **zalecenie** Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie definiuje cele i sposoby wprowadzania tych „ram” w sposób w miarę racjonalny i cywilizowany, o tyle rozporządzenie narzuca brutalnie mnóstwo bardzo szczegółowych ustaleń, których większość należy ocenić zdecydowanie negatywnie.

Należy tutaj wspomnieć, że np. sztandarowy podręcznik KRK [4] z 2011 roku (a częściowo także inne opracowania, np. [9]) wymienia – tu cytujemy „trzy ważne powody, dla których wszystkie kraje Unii Europejskiej oraz znaczna liczba krajów spoza Unii zdecydowały, by swoje szkolnictwo wyższe oprzeć na krajowej ramie”. W opinii Autora opracowania [4] są to:

- 1) Stworzenie możliwości porównywania kwalifikacji uzyskanych w różnych krajach (zwłaszcza w kontekście mobilności studentów i absolwentów).
- 2) Potrzeba uwzględnienia perspektywy uczenia się przez całe życie.
- 3) Potrzeba zapewnienia wysokiego poziomu kształcenia i jego masowego charakteru.

Niestety, dyskutowana w pracy [4] motywacja jest oderwana od realiów i nie zawiera analizy merytorycznej ani żadnych argumentów o charakterze naukowym, że KRK w proponowanej postaci w jakikolwiek sposób mogą stanowić skuteczną odpowiedź na przedstawione powyżej wyzwania. W istocie, w kontekście p. 1, tworzone w różnych krajach i w różnych językach opisy słowne kwalifikacji nie są, i siłą rzeczy nie mogą być, łatwo porównywalne. Nie zdefiniowano żadnych schematów takiego porównywania, nie określono, ani semantyki, ani skali ilościowej, nie przedstawiono nawet zarysu scenariuszy, etc. Przedstawione w p. 1.1.3. pracy [9] rozważania i schematyczny rysunek świadczą co najwyżej o naiwności Autorów. Wspomniana tamże „dynamiczna mapa” –

² Na stronie <http://biol-chem.uwb.edu.pl/new/pliki/pdf/krajowe%20ramy%20kwalifikacji%20krok%20po%20kroku%20nieoficjalne.pdf>

odwzorowanie kwalifikacji uzyskanych w jednym państwie w kwalifikacje uzyskane w innym państwie – nigdy nie powstała i zapewne już nie powstanie.

W odniesieniu do p. 2 zupełnie zapomniano, że nabyta wiedza i kwalifikacje mają charakter dynamiczny. Po pierwsze, ulegają procesowi zapominania. Nie ma i nie może być żadnej gwarancji, że absolwent wyższych studiów posiada w momencie ich ukończenia *całą wiedzę i wszystkie umiejętności*, jakie zdobywał w okresie studiów (tak jak to zapisano w KRK). A co dopiero po 10 czy 20 latach... Po drugie, wiedza w określonych dziedzinach ulega bardzo szybkim zmianom i swoistej dewaluacji. Informatyk wykształcony 10 lat temu nie odnajdzie się na dzisiejszym rynku pracy, o ile nie uzupełnił kwalifikacji na bieżąco.

W kontekście p. 3 w pracy [4] wspomina się, że co prawda wysokiej jakości może nie uda się zapewnić, ale „Wyjściem możliwym do zaakceptowania jest zróżnicowanie procesu kształcenia oraz wyraziste sformułowanie wymagań dyplomowych dla każdego kierunku studiów, a w szczególności klarowne zróżnicowanie w tym zakresie dyplomów licencjata i magistra”. Zaiste – odkrywcze. Tylko zupełnie nie wiadomo, dlaczego „Odpowiednim dla tego narzędziem są właśnie Krajowe Ramy Kwalifikacji oraz wdrażany wraz z nimi opis kierunków studiów w języku efektów kształcenia.”? I dalej zdanie noszące znamiona uzasadnienia: „Język ten pozwala zarówno monitorować postępy osób studiujących, jak i określić wymagania, które należy spełnić, by uzyskać końcowy dyplom”.

Czy naprawdę jest to jakaś nowość? Postępy osób studiujących były i są monitorowane poprzez egzaminy i zaliczenia – i tak zapewne pozostanie. Dyplomy wydawane były w oparciu o oceny z całokształtu studiów, wyniki egzaminu końcowego i ocenę pracy dyplomowej. „Przemaalowanie szyldu” niczego tu nie zmienia.

W konkluzji: wydaje się, że można próbować zrozumieć, jakie cele mieli na myśli Autorzy koncepcji KRK. To rodzaj takiego „stempelka na łeb”³, który jednoznacznie identyfikowałby poziom wykształcenia – wiedzę i umiejętności – studenta (na każdym etapie studiów) i absolwenta. Koncepcja wygodna dla pracodawców (gdyby wiedzieli oni cokolwiek o KRK i wierzyli w słowo pisane) i znaczące ułatwienie dla realizacji idei mobilności. Tyle że w zaprezentowanej koncepcji, formie urzędowej i realizacji koncepcja ta nie wytrzymuje krytyki. Kilka słów dalszej analizy – poniżej.

Realizacja

W opinii Autorów KRK jest jednym z wielu – i niestety bardzo klarownym przykładem, pokazującym, jak dobre intencje mogą być wypaczone w praktycznej realizacji. Porównanie, jakie nam się tutaj nasuwa, jest następujące. Przez pół wieku nasz kraj był

³ Mamy nadzieję, że śp. Bułat Okudźawa zrozumie i wybaczy posłużenie się ukutym przez niego terminem.

w jarzmie tak zwanego *realnego socjalizmu*. Ten ustrój (narzucony nam!) odwoływał się do **teoretycznych** dzieł Karola Marksa. Dziełom tym oczywiście można (z dzisiejszej perspektywy) zarzucić, że były idealistycznymi mrzonkami prowadzącymi do tragicznych skutków społecznych i gospodarczych. Wszyscy jednak jeszcze pamiętamy okres, kiedy także w krajach kapitalistycznych wielu intelektualistów dawało się uwieść marksistowskim ideom. Tym ideom, które były szlachetne w założeniach, ale prowadziły do katastrofy cały tak zwany obóz socjalistyczny i imperium ZSRR.

Ludziom jednak, którzy musieli przeżyć ten polityczny, społeczny i gospodarczy eksperyment, nie dokuczały na co dzień błędne filozoficzne koncepcje Marksa, tylko **sposób ich praktycznego wdrażania w życie**. Komunizm się nie sprawdził w praktyce i słusznie wylądował na śmietniku historii, ale tym, co sprawiło, że życie pod rządami komunistów było koszmarem, nie były błędy w założeniach teorii Marksa, tylko biurokratyczny zamordyzm. Rządy tych, którzy jako jedyni uzurpowali sobie wyłączne prawo do interpretacji tego, co Marks miał na myśli, więc brutalnie tępił wszystkich, którzy mieli odmienne poglądy.

Co jest charakterystyczne: zwalczali oni nie tyle krytykę pryncypiów i idei komunistycznych, co **odchylenia od stworzonego przez nich samych systemu reguł**. Biurokratycznych i niezwykle szczegółowych reguł, które odwołując się do marksistowskich idei, ale bez praktycznego związku z nimi, miały regulować wszystkie szczegóły funkcjonowania społeczeństwa, gospodarki i nawet codziennego życia obywateli.

Oczywiście w kontekście omawianego tu problemu KRK mamy do czynienia ze zjawiskiem o zupełnie innej skali i rodowodzie. Jednak zestawiając idealistyczne i trochę utopijne pryncypia zarysowane w dokumentach Rady Europy, ze skrajnie restrykcyjnym Rozporządzeniem, któremu musieliśmy się wszyscy podporządkować, nie mogliśmy się oprzeć wrażeniu, że widać tu pewną analogię. Wystarczy porównać **jednostronicową** tabelę dopełniającą dokument sporządzony w Strasburgu dnia 23 kwietnia 2008 r. (w cytowanym wyżej opracowaniu [2] znajduje się ona na stronie 25) z tabelami zawartymi we wspomnianym rozporządzeniu (*vide* Dziennik Ustaw nr 253 z 2011 roku, poz. 1520). **Na 57 stronach** (stronice od 14 723 do 14 779 w cytowanym Dzienniku Ustaw) sporządzono niesłychanie szczegółową i jednocześnie całkowicie oderwaną od realiów szkolnictwa wyższego tabelaryczny wykaz różnych efektów kształcenia, które w większości są albo **trywialnie oczywiste**, albo całkowicie **niesprawdzalne w praktyce**. Dla zobrazowania problemu rozważmy tylko trzy elementarne przykłady z obszaru nauk technicznych ([10], zał. 5).

Wymaganie T1A_W04 (profil ogólnoakademicki): „ma szczegółową wiedzę związaną z wybranymi zagadnieniami z zakresu studiowanego kierunku studiów”; parafrazując klasyka – toż to „oczywista oczywistość”. Wymaganie T1A_U02: „potrafi porozumiewać się przy użyciu różnych technik w środowisku zawodowym oraz w innych środowis-

kach”; zostawmy bez komentarza. Wymaganie T1A-K07: „ma świadomość roli społecznej absolwenta uczelni technicznej, a zwłaszcza rozumie potrzebę formułowania i przekazywania społeczeństwu, w szczególności poprzez środki masowego przekazu, informacji i opinii dotyczących osiągnięć techniki i innych aspektów działalności inżynierskiej; podejmuje starania, aby przekazać takie informacje i opinie w sposób powszechnie zrozumiały”. Brzmi, jakby było cytatem z innej epoki, ale zgódźmy się na to anachroniczne brzmienie. Powstaje jednak praktyczne pytanie – jak zweryfikować, czy „*ma świadomość*”?

Podkreślamy z naciskiem: dokument europejski formułował zalecenia i definiował tylko cele, w które można się było wpisać na wiele różnych sposobów. Jesteśmy pewni, że gdyby szkołom wyższym (przynajmniej tym największym i najlepszym) przedstawiono te cele, wraz ze wskazaniem, że należy do nich dążyć, i pozostawiono im do swobodnej decyzji (w ramach przysługującej im autonomii [8]!) wybór sposobu zmierzania do tych celów, to skutki byłyby o wiele lepsze. **Natomiast wybrano biurokratyczny przymus.** Wspomniane rozporządzenie poszło tak daleko w kierunku uregulowań szczegółowych, że nie tylko *autonomia szkół wyższych została pogwałcona*, ale w grzechach legł też zdrowy rozsądek.

Ceniąc **zalecenia** Unii Europejskiej w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, chcielibyśmy odnotować, że nie wszystkie kraje europejskie podporządkowały się im w tak mechaniczny i krańcowy sposób, jak my. Francja miała już wcześniej swoje własne Krajowe Ramy Kwalifikacji (*Répertoire national des certifications professionnelles*), których nie zmieniła pod wpływem ustaleń Unii. Swoje własne Krajowe Ramy Kwalifikacji miała także wcześniej Wielka Brytania (*Framework for Higher Education Qualifications*). Niemcy wdrożyli swoje Krajowe Ramy Kwalifikacji (*Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*) także **przed** zaleceniami Unii Europejskiej, bo chociaż był to ten sam 2005 rok, to jednak wdrożenie niemieckiego systemu miało miejsce nieco wcześniej niż publikacja cytowanych „*zaleceń ...*” UE.

Z danych, którymi dysponowaliśmy, pisząc ten artykuł, można było wywnioskować, że jedynym (poza Polską) krajem, w którym Krajowe Ramy Kwalifikacji wprowadzono oficjalnym dokumentem rządowym na skutek zaleceń UE, była Norwegia, gdzie wprowadzono Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (*Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk*) na podstawie przepisów Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 20 marca 2009 r. Na stronie ministerstwa⁴ wskazano linki do zasobów określających duńskie, holenderskie, irlandzkie i portugalskie systemy ram kwalifikacji; jednak są to systemy zgoła różne od polskiej propozycji i na tyle zróżnicowane, że nie pokusimy się

⁴ <http://www.nauka.gov.pl/krajowe-ramy-kwalifikacji-dla-szkolnictwa-wyzszego/>

o elementarną nawet próbę ich porównania i odniesienia do polskiej rzeczywistości. O żadnych innych krajach wdrażających u siebie Krajowe Ramy Kwalifikacji nie słyszeliśmy. **Podkreślamy, że nie twierdzimy, że ich nie ma, tylko że nam się nie udało znaleźć o nich informacji.** Obawiamy się więc, że podobnie jak w Polsce wykazaliśmy się nadgorliwością w sprawie pospiesznego niszczenia znanego i dobrze funkcjonującego systemu **jednolitych studiów magisterskich** i zastąpienia go modelem studiów dwustopniowych (z którymi w istocie są same kłopoty), tak samo wprowadzanie KRK w Polsce **wyprzedziło** podobne akcje w innych krajach Unii Europejskiej. W efekcie zamiast uczyć się na cudzych błędach i postępować dobrze sprawdzoną i wypróbowaną drogą, znowu my torujemy szlak i to inni będą się uczyć na naszych błędach. A będzie się z czego uczyć, bo błędów popełniono w tej sprawie wyjątkowo dużo.

Polska „poszła na całość” w sprawie KRK dnia 2 listopada 2011, kiedy wydano wielokrotnie cytowane w tym opracowaniu Rozporządzenie. Zawarto w nim „jedynie słuszny model” i narzucono go od razu wszystkim polskim uczelniom. Nie przeprowadzono wcześniej żadnego eksperymentu dowodzącego celowości i skuteczności KRK. Metodyka naukowa wskazywałaby na konieczność przeprowadzenia eksperymentu na próbie wybranych uczelni (np. tych najgorszych/najsłabszych) i porównaniu rezultatów z innymi uczelniami w kontekście osiągnięcia wyznaczonych celów. Nic takiego nie zrobiono. W rezultacie założenie, że przyjęta koncepcja i metodologia wdrożenia KRK jest racjonalna i efektywna **nie ma żadnych podstaw naukowych.**

Nie wykonano też żadnych badań pilotażowych w unikalnych przecież warunkach polskich. W efekcie, w momencie wdrożenia (a raczej siłowego narzucenia) tego rozwiązania od razu na skalę krajową, **brak było jakichkolwiek badań i potwierdzenia słuszności tej koncepcji.** Jak się wydaje, właśnie dlatego podjęte ryzyko i koszty wprowadzenia tego „eksperymentu” przekroczyły wszelkie granice absurdu.

Przypomnijmy: Wszyscy pracownicy wszystkich polskich wyższych uczelni zostali zmuszeni do tego, żeby do prowadzonych przez siebie zajęć przygotować (i wprowadzić do systemu komputerowego) tak zwane **syllabusy**. Dotychczas istniejące **programy nauczania**, zwykle bardzo starannie przygotowane, przez wiele lat doskonalone i okresowo weryfikowane przez Państwową Komisję Akredytacyjną, z dnia na dzień przestały obowiązywać. Od tej pory wszystko ma się odbywać pod kontrolą wspomnianych sylabusów.

Dla kogoś, kto tego nie przeżył, napisanie takiego sylabusu wydaje się rzeczą łatwą i szybką. Jak wiadomo, każda praca wydaje się łatwa i prosta – pod warunkiem że się jej samemu nie musi wykonywać.

Z własnego doświadczenia możemy jednak powiedzieć, że pisanie tych sylabusów to był (i jest) horror. Z obserwacji naszych i naszych kolegów wynika, że każdy pracownik na samo zaznajomienie się z zasadami (opisanymi bardzo rozwlekłe w udostępnio-

nych dokumentach), na opracowanie pojedynczego sylabusu, na jego weryfikację i wprowadzenie do systemu komputerowego potrzebował co najmniej kilkanaście, a zazwyczaj nawet kilkadziesiąt godzin! W przypadku wykładowcy, który najczęściej prowadzi pięć przedmiotów – mogło to być łącznie ponad 100 godzin. Realizacja tego zadania, przy równoczesnym prowadzeniu procesu dydaktycznego, badań naukowych i wszelkich innych działań organizacyjnych, do jakich pracownik uczelni jest zobowiązany, **bez zapewnienia przez ministerstwo jakiegokolwiek wspomagania tej akcji**, odbyło się kosztem obniżenia ilości i jakości prac w obszarze dydaktyki i badań naukowych. Nikt tych kosztów nigdy nie policzy, bo przeprowadzenie odpowiednich badań na całej polskiej społeczności naukowej (albo przynajmniej na reprezentatywnej próbie statystycznej) wymagałoby środków, a trudno przypuszczać, by MNiSW, NCN lub NCBiR przydzieliły takie środki. Jednak wyrażamy przekonanie, że były to koszty znaczące.

Dla zobrazowania skali problemu przyjrzyjmy się bliżej problematyce opracowania i wprowadzenia KRK na przykładzie uczelni technicznej, jaką jest nasza *Alma Mater*. AGH kształci na 16 wydziałach; na każdym z nich zwykle na kilku kierunkach. Dla usprawnienia procesu wdrażania KRK zaprojektowano i wdrożono system komputerowy Syllabus KRK⁵. Po zalogowaniu dostępne są wybrane statystyki. Przykładowo, na poszczególnych wydziałach utworzono od 189 do 1398 opisów modułów nauczania. Każdy opis modułu składa się z:

- 14 pól identyfikacyjnych,
- opisów efektów kształcenia dla modułu (tabelka o 4 kolumnach i kilku lub kilkunastu wierszach),
- matrycy efektów kształcenia (tabelka o 11 kolumnach i kilku-kilkunastu wierszach),
- opisu treści kształcenia (właściwy sylabus),
- szacowania nakładu pracy studenta i bilansu punktów ECTS,
- opisu sposobu wyznaczania oceny końcowej,
- opisu wymagań wstępnych i dodatkowych,
- wykazu zalecanej literatury i pomocy naukowych,
- informacji dodatkowych (opcjonalnie).

Łącznie, na wszystkich wydziałach opracowano i zarejestrowano w systemie 10 860 opisów modułów. Przyjmując szacunkowo, że na opracowania pojedynczego modułu potrzeba było tylko 20 godzin, daje to szacunek rzędu ponad 200 000 roboczogodzin. Wyceniając jedną roboczogodzinę na ok. 40 zł (10 euro), daje to niebagatelną kwotę 8 mln zł. W tym bardzo zgrubnym szacunku nie uwzględniono kosztów projektu, implementacji, instalacji i utrzymywania systemu, kosztów szkoleń, dokumentacji papierowej

⁵ Dostępny pod adresem: http://syllabuskrk.agh.edu.pl/2013-2014/pl/treasuries/academy_units/offer

etc. Na poziomie kraju daje to szacunek kwoty kosztów (w odniesieniu do uczelni publicznych) na poziomie jednego miliarda złotych.

Przedstawione wyżej wyliczenia mają oczywiście bardzo przybliżony, szacunkowy charakter. Jedno jest natomiast pewne: Budżety uczelni nie zostały zasilone żadną kwotą na wdrażanie KRK; odbyło się to więc kosztem realizowanej dydaktyki i badań naukowych.

Główne wady KRK

Jak wynika z prezentowanych powyżej treści, nie mamy nic poza subiektywnym poczuciem (naszym i absolutnie wszystkich osób, z którymi o tym rozmawialiśmy) frustracji wynikającej z konieczności wykonywania pracy czasochłonnej i niepotrzebnej. Obiektywnych i opartych na statystyce badań opisywanych niżej problemów brak. Jednak nawet jeśli są to wyłącznie sądy subiektywne i nieoparte na naukowych dowodach, to powtórzyły się one w opinii tak wielu przedstawicieli środowiska naukowego, że warto je tu przedstawić.

W opiniach tych dominował sąd, że decyzji wprowadzenia w Polsce KRK w taki właśnie sposób, jak to zrobiono, przyświecała błędna diagnoza i oparta na niej błędna motywacja. Dla większości polskich nauczycieli akademickich przyczyny wprowadzenia KRK były zupełnie niejasne, a podjęte działania – bezzasadne. Ani przytaczane wymagania/oczekiwania pracodawców, ani koncepcje kształcenia ustawicznego, ani też wymogi mobilności nie były przez KRK (w tej wersji, w jakiej je wprowadzono) ani poprawnie adresowane, ani skutecznie rozwiązywane. Uznano, że wystarczy, gdy zamiast określać, czego i jak uczymy (co było dokładnie podane w istniejących programach studiów), będziemy podawać opis kwalifikacji, jakie w wyniku kształcenia nabędzie przyszły absolwent uczelni. Co więcej, narzucono wymaganie, że dla każdego nauczanego przedmiotu owe skutki kształcenia trzeba określić w trzech wymiarach: **wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych**. Dla każdego przedmiotu i dla każdej formy zajęć trzeba było wskazać owe oczekiwane skutki w tych właśnie wszystkich trzech wymiarach, co niekiedy było możliwe, ale często prowadziło do tworzenia bardzo sztucznych i niezyciowych definicji. Co gorsza, skutków tych nie można było opisać „swoimi słowami” – trzeba je było wybierać ze specjalnych zestawień gotowych haseł. Najczęściej, zwłaszcza w odniesieniu do „kompetencji społecznych”, oznaczało to konieczność znalezienia tego hasła, które w kontekście danego wykładu *było najmniej nonsensowne*.

Twórcy KRK nie podali przy tym żadnego sposobu **realnej oceny** kwalifikacji i umiejętności absolwenta (pomiaru na poziomie uczelni) ani też sposobu weryfikacji tych kwalifikacji i umiejętności (przez tzw. interesariuszy zewnętrznych, pracodawców). Nie zdefiniowano też żadnej metodologii porównywania kompetencji oraz oceny, czy kandydat **realnie spełnia** wyspecyfikowane wymagania. Zauważmy, że arsenał środ-

ków, a więc formy prowadzenia zajęć oraz możliwości weryfikacji wiedzy studenta, pozostał bez zmian! Twórcy KRK zupełnym milczeniem pominęli niewygodny (i kosztochłonny) temat weryfikacji i oceny wiedzy i umiejętności studentów, w tym głównie form i metod egzaminowania. A przecież bez wyczerpujących i czasochłonnych egzaminów nie da się określić jednoznacznie, czy dana wiedza i umiejętności są udziałem studenta.

Takie podejście spowodowało, że przepisanie programów studiów z formy: **tego uczymy i robimy to w taki oto sposób** do postaci: **taka będzie nabyta wiedza i umiejętności absolwenta** – stało się *zabiegiem czysto technicznym*. Poza biurokratyczną mordęgą konieczności wypełniania różnych list haseł, tabelek i „krzyżówek” w tych wszystkich sylabusach nic w istocie nie zaszło, bo proces dydaktyczny pozostał dokładnie taki sam i proces egzaminowania także.

W pewnym zakresie zmienił się natomiast system oceniania studentów. Wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne zawsze umieliśmy oceniać, więc tutaj nic złego się nie stało. Jak jednak na poziomie uczelni weryfikować i oceniać tzw. kompetencje społeczne? To pytanie pozostaje otwarte.

Innym istotnym mankamentem KRK jest potraktowanie wykształcenia na poziomie uniwersyteckim jako hierarchicznie uporządkowanego (na różnych poziomach abstrakcji) zbioru fragmentów wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Budowa programów z KRK przypomina w tym aspekcie konstrukcję z klocków, które można dowolnie wybierać i łączyć ze sobą w dowolnych konfiguracjach i dowolnej kolejności, byle z zachowaniem ograniczeń ECTS i narzuconej hierarchii. To dość poważny błąd metodologiczny: budowa programu studiów na każdym poziomie musi uwzględniać relacje poprzedzania i następstwa, każdy program musi rządzić się określoną relacją częściowego porządku. Taki porządek określa właśnie schemat struktury rozmieszczenia modułów kształcenia na osi czasu i wzajemnych powiązań między nimi. Tak konstruują programy nauczania wszystkie liczące się uczelnie amerykańskie i często jest to proces sformalizowany, wspierany odpowiednimi narzędziami komputerowymi. W KRK zagadnienie to nie zostało w praktyce nawet **zauważone**.

Podsumowując, w powszechnej opinii wprowadzenie KRK polegało na tym, że podjęto próbę rozwiązania źle zdefiniowanego problemu nieadekwatnymi i źle zdefiniowanymi środkami. Wyniki są niestety wyłącznie papierowe i poza mozołem tworzenia tych koszmarnych sylabusów nic z tego nie wyniknęło.

Co więcej, realizacja programu tworzenia KRK, wiążąca się z nałożeniem na ogromną liczbę ludzi ogromnej ilości pracy, **nie była w żaden sposób organizacyjnie ani finansowo wspierana**. Ministerstwo ograniczyło się do tego, że narzuciło na kadry nauczające polskich uczelni dodatkowe i bardzo uciążliwe obowiązki. Obowiązki te trzeba było wypełniać przy równoczesnym prowadzeniu procesu dydaktycznego, badań

naukowych i wszelkich innych działań organizacyjnych, od których nikt nikogo nie zamierzał zwolnić. W rezultacie, jak już wspomnieliśmy, cała ta akcja odbyła się kosztem obniżenia ilości i jakości wyników w obszarze dydaktyki i badań naukowych. Można oszacować, że każdy polski nauczyciel akademicki stracił w związku z koniecznością tworzenia tej całej biurokracji narosłej wokół KBK – co najmniej kilkadziesiąt godzin czasu. W skali uczelni – niespotykane marnotrawstwo. A w skali kraju?

W konsekwencji spodziewać się można, że raz zdefiniowane z takim wysiłkiem programy, pozostaną statyczne; nikt nie będzie chciał ich modyfikować. Modyfikacje takie wymagają bowiem spełnienia wielu wymagań formalnych. Są także ograniczone procentowo (sic!) odpowiednim rozporządzeniem [12]. W koncepcji KRK brak jest strategii ewolucji, adaptacji, modyfikacji i rozwoju systemu.

Wspominaliśmy już wyżej, że jedną z zasadniczych słabości systemu KRK jest brak koncepcji ewaluacji systemu. Twórcy koncepcji i promotorzy KRK nie podali żadnej efektywnej metody oceny wyników programu. Koszty – stracone osobogodziny – są na pewno bardzo wysokie. Efekty nieweryfikowalne. Czy to naprawdę trzeba było w ten sposób przeprowadzić?

Dodatkowo sposób narzucenia uczelniom sztywnych schematów KRK był przez wielu naukowców odebrany jako zamach na autonomię uczelni wyższych [8]. Fakt narzucenia jednolitych standardów wszystkim uczelniom nie może być odczytany pozytywnie, w sytuacji gdy tajemnicą poliszynela jest to, że obok wiejskich szkół wyższych, od których w Polsce aż się roi, są jednak także uczelnie dbające o wysoki poziom, mające wieloletnią lub nawet wielowiekową tradycję i potwierdzające rok po roku sukcesami na rynku pracy odnoszonymi przez ich absolwentów, że są szkołami prawdziwie dobrymi. Przy wprowadzaniu KRK ten czynnik nie miał najmniejszego znaczenia, wszystkich jednakowo „wzięto w kamasze”. Tego naprawdę nie można odczytać inaczej, niż jako zamach na autonomię uczelni. W sytuacji kiedy urzędnicy MNiSW zdecydowali się narzucić jednolity sposób wielopoziomowej specyfikacji efektów kształcenia w skali całego kraju, całkowicie ignorując pozycję naukową i edukacyjną poszczególnych uczelni, to naszym zdaniem była to bezprecedensowa próba ubezwłasnowolnienia uczelni.

Siłą uczelni wyższych była i jest ich *różnorodność*. Od zawsze. Na całym świecie. Kształcenie na poziomie studiów wyższych nie może być realizowane metodami unifikacji odpowiednimi dla procesów produkcyjnych, hodowli świń czy produkcji bananów. **Takie myślenie i takie działanie wskazuje na kompletne niezrozumienie idei kształcenia na poziomie uniwersyteckim.**

Niestety, obserwując sposób wdrażania KRK w naszym kraju, musi się dojść do wniosku, że ich twórcy i promotorzy kompletnie nie rozumieją tego, że w odróżnieniu od nauki w szkole podstawowej, średniej czy nawet wyższej zawodowej – kształcenie akademickie to nie jest tylko napychanie studenckich głów taką czy inną wiedzą.

Przy szybko zmieniającym się rynku pracy i przy ogromnym postępie cywilizacyjnym we wszystkich dziedzinach życia – wiedza i umiejętności przekazywane i nabywane przez studenta w trakcie studiów wystarczają na bardzo krótko, bo się po prostu dezaktualizują. Dlatego chociaż kształcenie akademickie musi zawierać także elementy przyswajania wiedzy i umiejętności, to jednak nie może się do tych elementów ograniczać i redukować. Istotą kształcenia uniwersyteckiego jest *przygotowanie absolwenta do samodzielnej pracy*. Wyższe wykształcenie powinno dawać mu potencjał *adaptacji do zmieniających się warunków*. Wiedzę, której użyje na początku swej kariery zawodowej, ale także mądrość, której będzie mógł używać nie tylko w okresie wprost po studiach, ale w przeciągu całego okresu swej profesjonalnej aktywności. Jednym z podstawowych atrybutów absolwenta powinno być wyrobienie umiejętności i nawyku samokształcenia. Wobec zmieniającej się tak szybko rzeczywistości rynku pracy uczelnia powinna kształtować dynamiczną, aktywną sylwetkę absolwenta; niestety z dokumentów dotyczących KRK ([10, 11]) wyłania się obraz statyczny: wie, umie, ma kompetencje – na dziś.

A co będzie jutro?

Najistotniejszymi atrybutami kształcenia na poziomie uniwersyteckim wydają się:

- wyrobienie nawyku samokształcenia, kształcenia ustawicznego, ciągłego podnoszenia kwalifikacji, zdolności i predyspozycji do *life-long learning*,
- ukształtowanie umiejętności myślenia analitycznego i syntetycznego,
- umiejętności krytycznej analizy problemu i kreatywnego jego rozwiązywania,
- wyrobienie umiejętności myślenia twórczego i innowacyjnego,
- wyrobienie umiejętności kreatywnego poszukiwania problemów wymagających rozwiązania,
- umiejętności szybkiej adaptacji, przyswajania nowej wiedzy, myślenia abstrakcyjnego itd.

Tymczasem KRK w obecnej formie kładą nacisk wyłącznie na przekazanie bardzo szczegółowej wiedzy i umiejętności. Są to walory być może przydatne (tylko kto i jak ma je zweryfikować?), ale kompletnie nieuwzględniające potrzeb adaptacji w dłuższym czasookresie.

Zalety KRK

Artykuł zatytułowaliśmy *Wady i zalety wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji*, ponieważ chcieliśmy przeprowadzić w miarę kompletną i wyczerpującą analizę problemu KRK. Gromadząc dane do tej publikacji, w licznych rozmowach zapytywaliśmy zawsze naszych rozmówców, jakie widzą **wady** tego rozwiązania oraz jakie widzą jego ewentualne **zalety**. O ile jednak lista zgłaszanych wad bardzo szybko rosła, to jakoś o zaletach KRK nikt nic nie mówił. My sami także nie widzimy w koncepcji KRK, a zwłaszcza

w trybie jej wdrożenia, **żadnych zalet**. W rezultacie w tym podrozdziale nie mamy nic do napisania – z wyjątkiem może apelu do Czytelników:

Jeżeli uznacie Państwo, że prezentowane stanowisko jest w jakiejś mierze błędne i gdyby jednak ktoś z Państwa wiedział o jakiejś (choćby jednej!) **zalecie** KRK – to będziemy bardzo wdzięczni za powiadomienie nas o tym, najlepiej wysyłając e-mail pod jeden z adresów podanych na stronie tytułowej tego artykułu.

Podsumowanie

Koncepcja KRK wdrożona w Polsce wydaje się być nieprzemyślana, przesztyniona nadmiernie szczegółową treścią rozporządzeń [10] i [11] oraz pozbawiona refleksji nad sposobem praktycznej realizacji i skutecznej weryfikacji zapisów zawartych w odpowiednich dokumentach. Rozwiązanie to **narzucono** całemu środowisku akademickiemu bez uprzedniej weryfikacji w mniejszej skali i egzekwowano metodą biurokratycznego przymusu. Posunięto się do pogwałcenia autonomii uniwersytetów oraz do zastosowania jednolitego modelu dla wszystkich uczelni, tak jakby wszystkie wymagały takiej samej i natychmiastowej sanacji. Zignorowano fakt, że w Polsce są szkoły słabe, wymagające dyscyplinowania, oraz uczelnie dobre, skutecznie przygotowujące absolwentów do stawianych im zadań i odpowiedzialnie realizujące powierzoną im misję. Dlaczego chciano **siłowo naprawiać** coś, co dobrze (i tanio) działa?

Warto dodać, że o ile w uczelniach dobrych wprowadzenie KRK było jedynie uciążliwą szykaną, o tyle uczelniom słabszym KRK też nie pomogą, bo im tak naprawdę potrzeba trzech rzeczy:

- lepszych kandydatów na studia (skąd ich wziąć?),
- lepszych wykładowców (ponownie: skąd ich wziąć?)
- lepszej motywacji finansowej (jeszcze raz: skąd ją wziąć?)

Żadnej z tych bolączek KRK nie usuwa. Nie usuwa również tego prostego faktu, że nawet jeśli dla wielu istniejących w Polsce kierunków studiów bardzo dokładnie zdefiniujemy w KRK zasoby przekazanej wiedzy, zakresy umiejętności praktycznych absolwentów i ich (hipotetyczne) kompetencje społeczne, ale na rynku pracy nie będzie zapotrzebowania na określone zawody – to absolwenci posiadający tę najlepiej zdefiniowaną wiedzę i umiejętności i tak nie znajdą pracy. Należałoby więc pilnie zastanowić się nad tym, ilu i jakich specjalistów nasz kraj potrzebuje i będzie potrzebował w przyszłości – i do tego dostosować politykę zarządzania szkolnictwem wyższym. Tego jednak KRK nie dotyka.

W naszym przekonaniu KRK są podobne do przemysłowej normy jakościowej (typu ISO 9000) dokładnie definiującej założone cechy procesu wytwarzania produktu (procedury) i zmierzającej do tego, żeby te cechy były dokładnie dotrzymane; jakość produktu końcowego – np. z punktu widzenia odbiorcy – nie jest ważna i nie jest okreś-

lona samą normą. Taka norma zawiera zawsze dokładne definicje procedur oraz dokładnie opisane sposoby kontroli, czy te procedury są realizowane i odpowiednio dokumentowane na poszczególnych etapach procesu produkcyjnego. Tylko że w przemyśle taka norma nie przesądza o tym, czy te realizowane cele mają sens i czy powstający produkt znajdzie nabywców. Sięgając do absurdu, można powiedzieć, że gdyby znalazł się producent, który by postanowił produkować gwoździe z plasteliny, to przy założeniu, że zagwarantuje on zawsze taki sam rozmiar i kształt wytwarzanego gwoźdźca, a także zawsze dokładnie taką samą jego miękkość – dostanie certyfikat ISO 9000.

Tylko że producenta plastelinowych gwoździ wyeliminuje rynek. Co więcej, odrzuconym przez kupujących gwoździom będzie to zupełnie obojętne.

Natomiast kto wyeliminuje uczelnie nagminnie produkujące bezrobotnych? I kto naprawi kariery młodych ludzi, których nabrano na te społecznie i gospodarczo beżyteczne studia? Studia absolutnie poprawne i legalne, bo spełniające przecież normy KRK!

Na zakończenie: ponieważ nic nie wskazuje na to, aby okres zmagania z KRK definitywnie się zakończył, a równocześnie nasza uczelnia uznawana jest powszechnie za jednostkę, która dobrze sobie poradziła z wdrożeniem KRK, wydaje się celowe wskazanie zasobów AGH dostępnych dla zainteresowanych on-line. Jest to dobrze opracowana strona zawierająca istotne materiały dotyczące KRK⁶ oraz wspomniany już system *Syllabus KRK*. I to jest jedyna pozytywna informacja, jaką potrafimy przekazać w tym artykule.

Bibliografia

- [1] Komisja Europejska: *Wyjaśnienie Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*, Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, 2008.
- [2] Kubryń M.: *Krajowe Ramy Kwalifikacji – krok po kroku – Poradnik*, SSPW, Komisja Dydaktyczna, Warszawa 2010.
- [3] Chmielecka E. (red.): *Od Europejskich do Krajowych Ram Kwalifikacji*. Fundacja „Fundusz Współpracy”, Warszawa 2009.
- [4] Kraśniewski A.: *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego?* MNiSzW, Warszawa 2011.
- [5] *Uczelnie w uścisku krajowych ram kwalifikacji*. Publikacja internetowa na stronie <http://autodafe.salon24.pl/418805,uczelnie-w-uscisku-krajowych-ram-kwalifikacji>
- [6] Tadeusiewicz R.: *Zmora Krajowych Ram Kwalifikacyjnych*, Polska Gazeta Krakowska, 26.06.2013, str. 11.
- [7] *Słownik kluczowych pojęć związanych z Krajowym Systemem Kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, lipiec 2011.
- [8] Stachowiak-Kudła M.: *Autonomia szkół wyższych a instytucjonalne mechanizmy zapewnienia jakości w Polsce i wybranych państwach europejskich*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012.
- [9] Chmielecka A., Marciniak Z., Krasniewski A. et al.: *Autonomia programowa uczelni. Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. Projekt Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego:

⁶ <http://krk.agh.edu.pl/#pg=1232i&str=2>

Krajowe Ramy Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia. Priorytet IV PO KL, Działanie 4.1., Poddziałanie 4.1.3. Wydawca: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2011.

- [10] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. Dz.U. 2011.253.1520, str. 1-70.
- [11] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia. Dz. U. 2011.253.1521.
- [12] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 5 października 2011 r. w sprawie warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku i poziomie kształcenia.

Advantages and disadvantages of introducing Framework for Higher Education Qualifications

The paper presents a critical discussion of motivation, concept, and especially methods of implementation in Polish universities, the National Qualifications Framework for the whole Higher Education domain. It presents the genesis of the Polish National Qualifications Framework against EU documents and assesses how their implementation in Polish universities was performed. The main problem is due to the fact that the National Qualifications Framework rely on the learning outcomes that are difficult to measure and objective evaluation. Critics is focused on the manner of implementation of the National Qualifications Framework in Polish higher education, and pointing to the lack of proper preparation methodology throughout the operation, as well as a huge and very costly (in terms of the enormous contribution of human labor). The paper indicates that the actions of national scale and high importance had to be preceded by an experiment on a small scale for collection of empirical evidence for of the whole reform. It was also stressed that the way to enforce the National Qualifications Framework over the entire academic community violated one of the fundamental values which is the autonomy of the universities.

Key words: Framework for Higher Education Qualifications, academic education, learning outcomes

