

**Aktualne osiągnięcia w naukach społecznych a teoria i praktyka
resocjalizacyjna, red. B. Urban, Mysłowice 2010**

Agnieszka Barczykowska

Maciej Muskała

Pedagogika resocjalizacyjna wobec Procesu Bolońskiego

Wprowadzenie

Jednym z wielu obszarów integracji w ramach Unii Europejskiej jest edukacja. Dążenie do rozwoju społeczeństwa opartego na wiedzy, a więc i zapewnienia sobie godnego miejsca w światowej gospodarce, nakłada na kraje członkowskie i kandydujące wymagania związane z jakością kształcenia. Członkowie Unii Europejskiej kierują się w związku z tym wspólnie ustalonymi celami, wybierając najbardziej skuteczne metody działania. Jednym z narzędzi służących optymalizacji jest budowanie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego w ramach Procesu Bolońskiego. Realizacja tego projektu stawia również przed polskim szkolnictwem wyższym wiele pytań i zadań do rozwiązania. Nie omijają one również procesu kształcenia na kierunkach pedagogicznych. Niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie najważniejszych problemów związanych z pogodzeniem wymagań Procesu Bolońskiego z uwarunkowaniami procesu kształcenia pedagogów resocjalizacyjnych.

Proces Boloński i Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego - ramy teoretyczne

Konstruowanie ramowych planów studiów, a co za tym idzie składających się na programy nauczania poszczególnych przedmiotów, w obecnej polskiej rzeczywistości edukacyjnej nie pozostaje wyłącznie w gestii ich autorów. Nie mamy tu oczywiście na myśli tylko skorelowania treści zawartych w programach przedmiotów, by unikać np. sygnalizowanej przez studentów powtarzalności problematyki czy wpływu tradycji uczelni, wydziału, instytutu, ale chcemy pokreślić coraz

powszechniej stosowane uwarunkowania w sensie *stricte* formalnym, wynikające z uczestnictwa naszego kraju, a zatem i systemu edukacji, w Procesie Bolońskim.

Proces Boloński, zdaniem A. Kras'niewskiego ma wymiar polityczny i jest związany z poszukiwaniem wspólnotowego rozwiązania problemów występujących w większości krajów zjednoczonej Europy. Jego celem jest zatem stworzenie warunków do mobilności obywateli, dostosowanie systemu kształcenia do potrzeby rynku pracy, a w szczególności do poprawienia „zatrudnialności” oraz podniesienie pozycji konkurencyjnej systemu szkolnictwa europejskiego, tak by odpowiadało ono wkładowi tego obszaru geograficznego w rozwój gospodarki światowej (Kras'niewski, 2006, s. 3). Drogą do osiągnięcia wymienionych celów jest stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (The European Higher Education Area, dalej: EOSW)¹.

Najistotniejszymi narzędziami tworzenia EOSW (za Deklaracją Bolońską i późniejszymi komunikatami z konferencji w Pradze, Berlinie, Bergen, Londynie), które mają wpływ na konstruowanie planów i programów studiów, jest przyjęcie systemu opartego zasadniczo na dwóch głównych cyklach kształcenia w postaci studiów I stopnia (licencjackich/inżynierskich) i studiów II stopnia (magisterskich), pozwalających na uzyskanie odpowiednio stopnia *bachelor* oraz *master*, uzupełnionych o III stopień - studiów doktorskich, a także promowanie mobilności studentów i kadry przez likwidowanie przeszkód utrudniających faktyczną swobodę przemieszczania się, umożliwianie dostępu do kształcenia i szkolenia oraz związanej z tym opieki, pomocy i świadczeń. Wydaje się jednak, że kluczowym instrumentem harmonizacji kształcenia europejskiego jest przyjęcie systemu czytelnych i porównywalnych tytułów zawodowych/stopni, opartego na tzw. ramach kwalifikacji (*framework for qualifications*).

Joint Quality Initiative (JQI), nieformalna grupa ekspertów w zakresie szkolnictwa wyższego, opracowała zestaw ogólnych kryteriów, za pomocą których możliwe stało się rozróżnienie poszczególnych stopni/etapów kształcenia (*Tuning Educational Structure...*, 2006, s. 6). Kryteria te są powszechnie znane jako deskryptory dublińskie lub generyczne². Ich cechą szczególną jest to, że nie są odniesione do żadnej dziedziny czy dyscypliny wiedzy, ani tym bardziej kierunku studiów, ale wskazują pięć uniwersalnych celów kształcenia, takich jak: wiedza i zrozumienie, wykorzystanie w praktyce wiedzy i zdolności rozumienia, ocena i formułowanie sądów, umiejętności komunikowania się, umiejętności uczenia się (www.jointquality.org). Deskryptory nie określają żadnych treści, nie są w żadnej mierze „minimami programowymi” czy „ramowymi treściami kształcenia”, nie odnoszą się do żadnej

1 Zob. Deklaracja Bolońska. Szkolnictwo wyższe w Europie. Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii w dniu 19 czerwca 1999 roku. Wszystkie dokumenty związane z Procesem Bolońskim dostępne na stronie <http://ekspercibolonscy.org.pl/dokumenty-i-publikacje>.

2 Deskryptory generyczne to inaczej opisy efektów kształcenia w wymiarze wiedzy, umiejętności i postaw.

dyscypliny, obszaru wiedzy, profilu czy programu studiów; wymagają interpretacji w języku dziedziny nauki lub kierunku studiów - same w sobie potwierdzają nader ogólne kompetencje absolwenta, które jednak odpowiadają fundamentalnym celom kształcenia wyższego. Do interpretacji deskryptorów używa się opisu efektów kształcenia³, czyli określeń, co uczący się powinien wiedzieć, rozumieć i/lub być zdolny zrobić po zakończeniu okresu kształcenia (*expected learning outcomes*). Efekty kształcenia muszą być mierzalne, potwierdzone i udokumentowane. Ostatnim elementem opisu kwalifikacji są punkty ECTS (European Credit Transfer System, ang. Europejski System Transferu Punktów) przypisywane na podstawie oceny nakładu pracy własnej studenta i pozwalające na ilościowe porównania pomiędzy programami nauczania. Zgodnie ze znanymi regulacjami pierwszy cykl odpowiada 180-240 punktom ECTS, drugi: 90-120 ECTS, trzeci nie ma na razie przypisanego punktu (Chmielecka, 2007, s. 10; por. Kraśniewski, 2006, s. 22; 2009, s. 35; Szczówka, 2006, s. 49-51).

Położenie szczególnego nacisku na efekty kształcenia, rozumienie ich jako punktu wyjścia do konstruowania programów i jednocześnie standardu ewaluacyjnego pokazuje innowacyjność, nowoczesność myślenia o kształceniu. Realizowana jest w ten sposób zasada ekwifinalności, dzięki której możliwe jest zachowanie autonomii szkół wyższych w zakresie dróg osiągnięcia celów kształcenia⁴. Stąd też

- 3 Efekty kształcenia służące interpretacji deskryptorów jawią się zatem jako element wyjściowy konstruowania programów studiów. Na tym poziomie celowe jest rozróżnienie następujących rodzajów efektów kształcenia (deskryptorów): a) ogólne (genetyczne) - charakterystyczne dla danego poziomu kształcenia (np. dla studiów I stopnia), niezależne od kierunku studiów; b) dziedzinowe - charakterystyczne dla danego poziomu kształcenia w określonej dziedzinie lub grupie kierunków studiów; c) szczegółowe - specyficzne dla danego programu studiów i jego konkretnej realizacji w danej uczelni.
- 4 Potwierdzeniem spójności, braku konfliktu między uniwersalizmem a autonomią w konstruowaniu programów nauczania jest przedstawiony poniżej algorytm budowania programu przez jednostkę prowadzącą studia. Wyróżnia się w nim cztery etapy: „1. Określenie szczegółowych efektów kształcenia odpowiadających dyplomowi ukończenia studiów na danym »kierunku« przez jednostkę prowadzącą studia - na podstawie narzuconych »ogólnych« i »dziedzinowych« efektów kształcenia, wynikających w szczególności z krajowej struktury (ram) kwalifikacji, jednostka prowadząca studia definiuje swój »autorski« zestaw szczegółowych efektów (w kategoriach: wiedza, umiejętności, postawy), biorąc pod uwagę misję, posiadane zasoby kadrowe i materialne oraz inne czynniki; z. Opracowanie wstępnego projektu programu studiów - określenie zbioru przedmiotów, ich szczegółowej zawartości treściowej i zamierzonych efektów kształcenia, a także odpowiadające im formy prowadzenia zajęć i techniki nauczania (wykłady, ćwiczenia, zajęcia w laboratorium, konsultacje związane z realizacją projektów itp.); 3. Weryfikacja i korekta wstępnego projektu programu studiów - dokonywana przez zestawienie (porównanie) efektów kształcenia związanych z programem studiów (dyplomem), zdefiniowanych w pierwszym etapie prac, z założonymi efektami kształcenia zdefiniowanymi dla poszczególnych przedmiotów lub inaczej określonych modułów programowych; 4. Stworzenie mechanizmów sprawdzania, czy i w jakim stopniu zamierzone efekty kształcenia (zdefiniowane zarówno na poziomie poszczególnych przedmiotów, czy bloków programowych, jak też

[...] w ramach danego poziomu kwalifikacji (np. odpowiadającego ukończeniu studiów I stopnia) elementy struktury („definicje dyplomów”) mogą się zatem różnić profilem i oczekiwanymi efektami kształcenia, lecz muszą pozostawać w zgodzie z efektami zdefiniowanymi „centralnie” w postaci krajowej struktury kwalifikacji i ewentualnie dodatkowych regulacji dotyczących efektów dziedzinowych (Kraśniewski, 2009, s. 40-42).

Omówione (z konieczności krótko) główne założenia Procesu Bolońskiego i silnie związanego z nim EOSW bez wątpienia stanowią ogromną szansę dla wdrażania idei integracji również na tym polu. Działania te jednak nie odbywają się bez pytań i problemów. Wiele z nich rodzi się również w jednostkach, które kształcą pedagogów w zakresie resocjalizacji.

Proces BoLoński a kształcenie pedagogów resocjalizacyjnych

Wśród wielu kwestii związanych z wdrażaniem uregulowań bolońskich do procesu kształcenia pedagogów resocjalizacyjnych najwięcej kontrowersji i niejasności budzą sprawy związane ze standardami kształcenia⁵, związanymi z tym kwalifikacjami absolwentów pedagogiki resocjalizacyjnej i ich atrakcyjnością dla rynku pracy. Bezpośrednio związane z tym są zagadnienia przygotowania pedagogicznego i zawodowego. Mając świadomość wybiórczości wskazań, jesteśmy jednak przekonani, że rozwiązanie tych dwóch najistotniejszych problemów jest skuteczną drogą do wykorzystania wszystkich zalet związanych z organizacją systemu kształcenia w perspektywie bolońskiej.

W myśl Rozporządzenia MNiSW z dnia 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia na studiach I stopnia

Absolwent [pedagogiki - przyp. aut.] dysponuje podstawową wiedzą ogólnopedagogiczną, historyczno-filozoficzną, socjologiczną i psychologiczną niezbędną do zrozumienia społeczno-kulturowego kontekstu kształcenia, wychowania i pracy opiekuńczej oraz do kształtowania własnego rozwoju zawodowego. Ma umiejętności komunikacji społecznej, posługiwania się warsztatem diagnostycznym, wzbogacania oraz doskonalenia swojej wiedzy i kompetencji w zakresie

całego programu) są w istocie osiągane w realizowanym procesie kształcenia. [...]” (Kraśniewski, 2009, s. 43).

- 5 Obecnie trwa ożywiona dyskusja nad tym, jaki kształt powinny przybrać standardy i dla kogo mają być obowiązujące. Pojawiają się nieśmiało propozycje ich zniesienia w całym systemie szkolnictwa wyższego lub tylko w stosunku do wybranych jednostek (np. uniwersyteckich), co wzbudza wiele kontrowersji. Póki co standardy obowiązują, zatem konieczne staje się wzięcie ich pod uwagę podczas tworzenia programów studiów.

praktycznego działania oraz tworzenia własnego warsztatu metodycznego. Ma umiejętność refleksyjnego spojrzenia na własną rolę zawodową oraz pogłębionego rozumienia rzeczywistości edukacyjnej. Absolwent uzyskuje podstawowe kwalifikacje zawodowe zależne od wybranej specjalności, z możliwością orientacji na konkretną specjalność pedagogiczną. Jest przygotowany do pracy w szkolnictwie (po ukończeniu specjalności nauczycielskiej — zgodnie ze standardami kształcenia nauczycieli), w placówkach oświatowo-wychowawczych, poradniach, zakładach pracy, służbie zdrowia, instytucjach profilaktyki społecznej i w wymiarze sprawiedliwości. [...] Jest przygotowany do podjęcia studiów II stopnia (Dz.U. z 2007 r., Nr 164, poz. 1166, zał. 78).

Przywołany tu opis celów kształcenia, w którym widoczne stają się posiadane przez absolwenta efekty generyczne, z jednej strony bez wątpienia wpisuje się w nurt ujednoczenia europejskiego systemu szkolnictwa wyższego, ale z drugiej strony rodzi pytania w odniesieniu do realizacji jednego z podstawowych celów dydaktycznych Procesu Bolońskiego, jakim jest przystosowanie absolwentów do potrzeb rynku pracy. Co znaczy bowiem użyte przez ustawodawcę sformułowanie „jest przygotowany do pracy w szkolnictwie”? Czy to znaczy, że studia pedagogiczne są studiami nauczycielskimi? Jeśli tak, to dlaczego w dalszym ciągu mamy do czynienia z odrębnością standardów pedagogicznych i nauczycielskich? Jaka jest idea dwuprzedmiotowości? Czy jest ona konieczna w kształceniu pedagogów resocjalizacyjnych? Na postawione tu pytania trudno jest znaleźć odpowiedzi. Pozostają one najczęściej w sferze domysłów i interpretacji własnych poszczególnych jednostek. Niemniej jednak, kiedy pokusimy się o szczegółową analizę przyjętych rozwiązań, znajdziemy zapisy stwierdzające, że odnoszą się tylko do specjalności nauczycielskich. Uruchamia to kolejne pytania: Czy chodziło tylko o specjalności kształcące nauczycieli wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego? Jak w takim razie interpretować regulacje MEN dotyczące systemu oświaty? W Ustawie z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty w art. 2 czytamy, że

[...] system oświaty obejmuje: przedszkola, szkoły (podstawowe, gimnazja, ponadgimnazjalne, artystyczne); placówki oświatowo-wychowawcze, w tym szkolne schroniska młodzieżowe, placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego oraz ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego, placówki artystyczne — ogniska artystyczne; poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne udzielające pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także pomocy w wyborze kierunku kształcenia i zawodu; młodzieżowe ośrodki wychowawcze, młodzieżowe ośrodki socjoterapii, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze; placówki zapewniające opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania; zakłady kształcenia i placówki doskonalenia nauczycieli; biblioteki pedagogiczne; kolegia pracowników służb społecznych (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572).

Może zatem jest tak, że osoba pracująca w systemie oświaty nie zawsze jest nauczycielem, a jedynie pracownikiem oświaty i rzeczywiście kształcenie osoby pracującej na stanowisku pedagoga w szkole, poradni psychologiczno-pedagogicznej czy wychowawcy w młodzieżowym ośrodku wychowawczym nie wymaga realizacji standardów kształcenia nauczycieli? Odpowiedź na to pytanie daje — a przynajmniej tak się wydaje — Rozporządzenie MEN z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400). Już w paragrafie pierwszym ustawodawca definiuje, kogo rozumiemy pod pojęciem nauczyciela. Jest nim nauczyciel, wychowawca i inny pracownik pedagogiczny wymieniony w art. 1 ust 1 pkt 1,2 i 4 oraz ust 2 pkt ia i 2 Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 roku - Karta Nauczyciela. Tekst jednolity Dz.U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674. Ustawie podlegają zatem m.in. nauczyciele, wychowawcy i inni pracownicy pedagogiczni zatrudnieni w:

- publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz zakładach kształcenia i placówkach doskonalenia nauczycieli działających na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty,
- zakładach poprawczych, schroniskach dla nieletnich oraz rodzinnych ośrodkach diagnostyczno-konsultacyjnych działających na podstawie ustawy z dnia 26 października 1982 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich.

Z powyższego wynika zatem - co szczególnie istotne dla kształcenia pedagogów resocjalizacyjnych - że wychowawca w zakładzie poprawczym, schronisku dla nieletnich jest nauczycielem. Jego kwalifikacje muszą być więc zgodne ze standardami nauczycielskimi. Nie rozwiązuje to oczywiście ostatecznie dylematu, czy specjalność pedagogiczna kształcąca nauczycieli jest specjalnością nauczycielską. Gdyby jednak tak było, dwuprzedmietowość (choć od jakiegoś czasu mówi się o jej zniesieniu) dotyczyłaby także naszej specjalności. Zatem w programach studiów konieczne staje się umieszczenie również zajęć m.in. emisji głosu oraz typowych praktyk nauczycielskich.

Odniesienie do sylwetki absolwenta i postawione pytania w kontekście rynku pracy wymagają poruszenia jeszcze jednej kwestii. Ustawodawca, mimo że stosunkowo szeroko widzi pole zatrudnienia osób kończących studia na specjalności resocjalizacja, w taki sposób skonstruował wymagania kwalifikacyjne, że w zasadzie głównym punktem odniesienia w poszukiwaniu zatrudnienia stają się placówki systemu oświaty, z których tylko nieliczne podejmują zadania profilaktyczne i resocjalizacyjne. Inną sprawą jest to, że pedagodzy resocjalizacyjni nie doczekali się precyzyjnie określonych wymogów kwalifikacyjnych. Zatem ram szuka się we wszystkich związanych ze specjalnością rozwiązaniach prawnych.

Kolejnym dylematem, z którym należy się uporać, konstruując plany studiów pedagogicznych na specjalności resocjalizacja (choć nie tylko), jest wynikająca ze wspomnianego Rozporządzenia MEN o szczegółowych kwalifikacjach uregulowa-

na w nim kwestia przygotowania pedagogicznego. W pierwszej kolejności należy podkreślić, że studia pedagogiczne, realizujące standardy kształcenia przewidziane rozporządzeniem MNiSW, nie dają absolwentom takowego automatycznie. Wynika to jasno z zapisu § 17.2, mówiącego, że kwalifikacje do zajmowania stanowiska w ZAKŁADACH POPRAWCZYCH I SCHRONISKACH DLA NIELETNICH posiada osoba, która ukończyła studia wyższe w zakresie resocjalizacji ORAZ posiada przygotowanie pedagogiczne. Same studia na specjalności resocjalizacja — podkreślmy jeszcze raz - realizujące standardy kształcenia dla kierunku pedagogika, są niewystarczające i wymagają uzupełnienia o przygotowanie pedagogiczne. Czym zatem jest przygotowanie pedagogiczne? Rozporządzenie MEN z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli w § 1 pkt 3 wyjaśnia, że należy przez to rozumieć nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczegółowej, nauczanych w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) kształcenia oraz pozytywnie oceniona praktyka pedagogiczna - w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin. Czy studia pedagogiczne nie spełniają tych kryteriów? Ramowe treści kształcenia dla studiów I stopnia przewidują minimum 540 godzin, a w skład treści podstawowych i kierunkowych wchodzi oczywiście treści z pedagogiki i psychologii oraz dydaktyki szczegółowych, które w naszym przypadku przybierają postać metodyk. Jest to znacznie więcej, niż wymaga MEN. Pozostaje kwestia praktyk, która nęści osobom odpowiedzialnym za kształcenie w poszczególnych jednostkach dydaktycznych chyba najwięcej kłopotów. Pierwsze zasadnicze pytanie dotyczy tego, jak odnieść standardowe osiem tygodni praktyk obowiązujących na studiach I stopnia do owych 150 godzin. Analiza programów studiów różnych uczelni pokazuje, że owe tygodnie są przeliczane na różną liczbę godzin, ale nigdy mniejszą niż 150. Zatem pod względem ilościowym, z punktu widzenia formalnego, standardy odpowiadają wymaganiom związanym z uzyskaniem przygotowania pedagogicznego, a nawet je przewyższają. Dlaczego zatem absolwent resocjalizacji musi mieć to osobno poświadczony? Aspektem różnicującym, który podkreśla w licznych konsultacjach resort oświaty, jest kwestia miejsc, w których odbywają się praktyki. Praktyki pedagogiczne mogą się odbywać tylko w placówkach oświatowych (sic!), czyli tylko w tych wymienionych w ustawie. Nie ma wśród nich wymienionych zakładów poprawczych, ale są młodzieżowe ośrodki wychowawcze. Oba rodzaje instytucji zajmują się działalnością resocjalizacyjną. Dla chcącego podjąć w nich pracę konieczne staje się posiadanie przygotowania pedagogicznego, ale praktyki, które służą do jego zdobycia, można realizować tylko w młodzieżowym ośrodku wychowawczym. Praktyka w zakładzie poprawczym nie jest bowiem praktyką pedagogiczną!⁶ Może ona być traktowana tylko jako praktyka zawodowa, o której konieczności realizacji

6 Gdyby jednak była realizowana w szkole przy zakładzie poprawczym miałaby status praktyki pedagogicznej. Z podobną sytuacją będziemy mieli do czynienia, gdy student zrealizuje praktykę w szkole przy zakładzie karnym.

nie informują żadne akty prawne. Praktyk pedagogicznych w świetle powyższego rozumienia nie można realizować również w innych placówkach resortu sprawiedliwości czy spraw wewnętrznych. Jeśli zatem chcemy przygotować naszych absolwentów do potrzeb rynku pracy (zgodnie z wymogami Procesu Bolońskiego) czy do pracy w szkolnictwie (po ukończeniu specjalności nauczycielskiej - zgodnie ze standardami kształcenia nauczycieli), w placówkach oświatowo-wychowawczych, poradniach, zakładach pracy, służbie zdrowia, instytucjach profilaktyki społecznej i w wymiarze sprawiedliwości (zgodnie ze standardami), z ośmiu tygodni praktyk przewidzianych standardami dla kierunku pedagogika 150 godzin musi się odbyć w placówkach systemu oświaty. Nie kwestionując potrzeby odbywania praktyk w tego typu instytucjach (wydaje się, że w naszej rzeczywistości edukacyjnej pedagog w gimnazjum powinien mieć również przygotowanie resocjalizacyjne), chcemy podkreślić jedynie, że ogranicza to możliwości zdobycia praktycznych doświadczeń w innego typu placówkach szeroko rozumianego systemu profilaktyki i resocjalizacji. Po odbyciu praktyk niezbędnych do uzyskania przygotowania pedagogicznego pozostaje, zależnie od uczelni, około 50—70 godzin na pozostałe placówki. Uczelnie nie mogą dowolnie zwiększać liczby godzin odbywanych praktyk, są bowiem ograniczone względami nie tylko organizacyjnymi, ale i finansowymi. Jak zatem dysponować tymi godzinami? Kierować studentów na 20 godzin praktyk do zakładu karnego, kuratora sądowego i policji, czy może koncentrować się na jednej placówce, ryzykując, że absolwent nigdy pozostałych może nie zobaczyć? Jak zorganizować praktykę w obszarze III sektora, który często pracuje z wykorzystaniem metody projektów? Doświadczenie pokazuje, że tak krótki czas jest często niewystarczający do zapoznania się ze strukturą i podstawowymi zadaniami instytucji, nie mówiąc o podjęciu i wdrożeniu się do zadań, jakie stoją przed kadrą tych placówek. Inną sprawą jest też kwestia nawiązywania relacji z osobami, które są klientami instytucji, i ich komfortu zaburzanego przez nieustannie zmieniające się wokół nich osoby, mające również prowadzić oddziaływania profilaktyczne czy resocjalizacyjne. Rozwiązaniem stają się w takim przypadku wolontariaty i praktyki indywidualne. Jednak w wielu wypadkach uczelnie nie mają wpływu na to, jakich kompetencji nabywają studenci w czasie ich trwania.

Wspomniane kwestie związane z kwalifikacjami i przygotowaniem to jedno z wielu zagadnień wynikających z przenikania się regulacji MEN i MNiSW. Kolejnym zagadnieniem, dużo bardziej skomplikowanym, jest przygotowanie zawodowe, jakie uzyskują absolwenci pedagogiki resocjalizacyjnej po ukończeniu studiów II stopnia. W myśl zaleceń i dokumentacji Procesu Bolońskiego studia II stopnia nie są studiami uzupełniającymi, ale odrębną, zamkniętą całością, budowaną na bazie efektów kształcenia, określających zakres wiedzy i umiejętności posiadanych przez absolwenta, a także charakteryzujące go postawy (Kraśniewski, 2006, s. 10—11; por. Szecówka, 2006, s. 52). Musimy się zatem liczyć z tym, że dopasowując się do rynku pracy, absolwenci nie tylko pedagogiki, ale i innych kierunków, będą na studiach II stopnia wybierać również resocjalizację, z myślą zdobycia drugiego

zawodu. Program studiów w zakresie przygotowania teoretycznego i praktycznego powinien wobec tego dawać absolwentom pełnię kwalifikacji do pracy m.in. w resorcie oświaty, będąc jednocześnie atrakcyjnym dla tych, którzy studia kontynuują. W odniesieniu do przygotowania praktycznego trzeba wyraźnie powiedzieć, że standardy dla studiów II stopnia praktyk, nie tylko pedagogicznych, ale żadnych „nie przewidują. Jak zatem w takiej sytuacji spełnić wymagania resortu oświaty, który raz zdobytego przygotowania pedagogicznego nie uważa za uniwersalne?⁷ Jaką strategię przyjąć w stosunku do absolwentów, którzy przygotowania pedagogicznego nie wynieśli ze studiów I stopnia? Uczelnie radzą sobie z tym problemem, wprowadzając do programu studiów praktyki lub organizując bloki przygotowania pedagogicznego⁸. Jest to jednak w zasadzie kwestia ich własnej odpowiedzialności i dobrej woli, a nie rozwiązań systemowych.

Wydaje się, że wiele ze wskazanych tu problemów wynika z traktowania (o czym wspominaliśmy już wcześniej) wszystkich specjalności pedagogicznych jako nauczycielskich. Rzeczywiście jest tak, że gdy mówimy o klasycznych studiach nauczycielskich, to — zgodnie z literą prawa - studia II stopnia nabierają charakteru uzupełniającego. Jest to dobrze widoczne w gradacji/zakresie zatrudnienia, bowiem absolwent I stopnia może być zatrudniony tylko w szkołach na poziomie podstawowym i gimnazjalnym, a jeśli chce podjąć pracę na poziomie wyższym (szkoła średnia), musi uzupełnić wykształcenie na poziomie magisterskim. O ile w przypadku nauczania przedmiotowego ma to uzasadnienie merytoryczne, o tyle w odniesieniu do zatrudnienia na stanowisku pedagoga czy wychowawcy - już zupełnie nie.

Rozwiązaniem, które pozwala uniknąć tych wszystkich zawiłości, jest kształcenie na specjalności resocjalizacja absolwentów, którzy nie będą pracowali w systemie oświaty. Ale jak już wcześniej podkreślaliśmy, będzie to sprzeczne z duchem idei systemu bolońskiego, bowiem wykluczy naszych absolwentów z całkiem dużej części rynku pracy. Poza tym pojawia się bardzo ważne pytanie o oczekiwania innych resortów (np. sprawiedliwości czy spaw wewnętrznych) co do kompetencji zawodowych absolwentów. Obecnie pozaoświatowe instytucje systemu resocjalizacji nie wymagają od kandydatów przygotowania specjalistycznego. O ile jeszcze

7 Uniwersalność przygotowania pedagogicznego rozumiemy jako brak konieczności, jego potwierdzenia, uzupełniania lub zdobywania po zmianie specjalności. Obecnie zgodnie z interpretacją resortu oświaty student posiada przygotowanie pedagogiczne tylko w obszarze swojej specjalności, o ile spełnia omówione w tekście wymogi. Jest to rozwiązanie nielogiczne i krzywdzące, bowiem student na I i II stopniu kształcenia może realizować praktykę w tej samej instytucji i otrzymać dwa różne przygotowania, ze względu na to, że studiowana przez niego na II stopniu specjalność nie jest kontynuacją tej z I stopnia.

8 Takie rozwiązanie przyjęto również na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, gdzie do programu studiów II stopnia wprowadzono 100 godzin praktyk pedagogicznych oraz w ramach dodatkowych usług edukacyjnych zaproponowano zdobycie przygotowania pedagogicznego tym studentom, którzy go nie posiadają ze studiów I stopnia. Szczegółowe informacje znajdują się na stronie domowej WSE UAM.

w przypadku administracji rządowej i samorządowej (pełnomocnicy do realizacji rozlicznych programów profilaktycznych) czy instytucji trzeciego sektora jest ono mile widziane, choć nie stanowi podstawowego kryterium, o tyle w resorcie sprawiedliwości czy aparacie ścigania jest zupełnie bez znaczenia. W odrębnych aktach prawnych resorty te regulują kwalifikacje kandydatów, które z omawianego punktu widzenia nigdy nie wykraczają poza ogólne stwierdzenie o konieczności posiadania wyższego wykształcenia [np. art. 50 Ustawy z dnia 6 kwietnia 1990 roku o Policji (Dz.U. z 1990 r. Nr 30, poz. 179); art. 50 Ustawy z dnia 26 kwietnia 1996 roku o Służbie Więziennej (Dz.U. z 1996 r. Nr 61, poz. 283)]. Resorty te mają własne, wewnętrzne ścieżki szkolenia zawodowego (por. Szecówka, 2006, s. 50), a absolwentów pedagogiki (również resocjalizacyjnej) traktują na równi z innymi osobami, które ukończyły studia wyższe⁹. Jedynie Ustawa z dnia 27 lipca 2001 roku o kuratorach sądowych (Dz.U. z 2001 r. Nr 98, poz. 1071) w art. 5 w wymaganiach podkreśla konieczność ukończenia wyższych studiów magisterskie z zakresu nauk pedagogiczno-psychologicznych, socjologicznych lub prawnych albo inne wyższych studiów magisterskich i studiów podyplomowych z zakresu nauk pedagogiczno-psychologicznych, socjologicznych lub prawnych. Absolwenci pedagogiki resocjalizacyjnej są przy tym w dalszym ciągu stawiani na równi z szeroką rzeszą studentów po innych kierunkach.

Wniosek po analizie zapisów związanych z przygotowaniem zawodowym może być tylko jeden: resorty nie wymagają od absolwentów pedagogiki znajomości problematyki związanej z funkcjonowaniem systemu profilaktyki i resocjalizacji, do której przygotowujemy w toku naszych studiów. Można wręcz powiedzieć, że takiej wiedzy (przynajmniej teoretycznie) nie potrzebują. Zetknięcie z codziennym funkcjonowaniem instytucji resocjalizacyjnych i profilaktycznych, choćby w czasie praktyki, pokazuje jednak, że wnioski te są nie do końca prawdziwe. Często bowiem wymaga się, by wspomniani praktykanci jakąś wiedzę, choć w postaci umiejętności czysto administracyjnych (wypełnianie dokumentów), posiadali. Wielokrotnie otrzymujemy pozytywne oceny kompetencji naszych studentów nie tylko w rozmowach z osobami pracującymi w placówkach systemu resocjalizacji, ale również w postaci opinii, na podstawie których dokonujemy zaliczenia praktyk naszym studentom. Dziwnym zbiegiem okoliczności przy rekrutacji posiadana przez nich i pozytywnie oceniana wiedza traci zupełnie na znaczeniu.

9 Warto zwrócić uwagę, że przy postępowaniu rekrutacyjnym do Policji studia pedagogiczne nie są traktowane jako „przydatne dla służby” (<http://www.policja.pl/rekrutacja/informator5a.html>), nasz absolwent nie otrzymuje zatem dodatkowych punktów za specjalność.

Podsumowanie

Przestawione w artykule problemy pokazują, że wdrażanie idei Procesu Bolońskiego w obszarze kształcenia pedagogów resocjalizacyjnych nie jest zadaniem łatwym. Nasuwa się bowiem refleksja, iż wybierając bolońskie zasady planowania i organizacji studiów, ryzykujemy, że absolwenci nie uzyskają właściwych, tzn. zgodnych z oczekiwaniami rynku pracy, kwalifikacji i być może będą mieli pretensje do uczelni, że nie umożliwiła im ich nabycia. Z kolei jeśli będziemy działać, uwzględniając jedynie oczekiwania rynku pracy, z dużym prawdopodobieństwem niemożliwe stanie się realizowanie standardów. Żadna z przedstawionych opcji nie jest możliwa do przyjęcia. Chcąc uniknąć tego problemu, powinniśmy podjąć działania zamierzające do:

- dopracowania ram krajowych i opracowania efektów dziedzinowych, co pozwoli uporządkować np. kwestię praktyk na studiach II stopnia;
- wyartykułowania i uspoźnienia oczekiwań dotyczących kwalifikacji i kompetencji zawodowych absolwentów pedagogiki resocjalizacyjnej w perspektywie resortowej;
- zapewnienia absolwentom pedagogiki resocjalizacyjnej lepszej pozycji w procesie rekrutacji resortowej (np. w postaci dodatkowych punktów za ukończoną specjalność)¹⁰;
- zmiany zapisów prawnych odnoszących się do przygotowania pedagogicznego, tak by absolwent studiów pedagogicznych automatycznie ich nabywał;
- uniwersalizowania przygotowania pedagogicznego.

Bibliografia

- Chmielecka, E. (2007). Bolońska i krajowe struktury kwalifikacji. *Forum Akademickie*, 11. Deklaracja Bolońska z 19 czerwca 1999 roku. <http://ekspercibolonscy.org.pl/dokumenty-i-publicacje> [dostęp: 19.09.2010].
- Kraśniewski, A. (2006). *Proces Boloński. Dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*. Warszawa, http://umed.lodz.pl/procesbolonski/materialy/proces_bolonski.pdf [dostęp: 19.09.2010].
- Kraśniewski, A. (2009). *Proces Boloński. To już 10 lat*. Warszawa: WRSE.
- Rozporządzenie MEN z dnia 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli. Dz.U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400.

¹⁰ Pierwsze zmiany w tym zakresie są już widoczne w szkoleniach policjantów. Osoby, które ukończyły studia na kierunku: prawo administracyjne, bezpieczeństwo narodowe lub wewnętrzne, będą mogły skorzystać z krótszego cyklu kształcenia wewnętrznego Policji (Łukaszewicz, 2010, s. 5).

Rozporządzenie MNiSW z dnia 12 lipca 2007 roku w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki. Dz.U. z 2007 r. Nr 164, poz. 1166, zał. 78.

Łukaszewicz A. (2010, 16 września). Mniej szkoleń dla policjanta po prawie. *Rzeczpospolita*.

Szecówka, A. (2006). Proces Boloński a kształcenie pedagogów dla jednostek penitencjarnych. *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, 50.

Tuning Educational Structure In Europe. Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wkład uczelni w Proces Boloński — wprowadzenie do projektu (2006). Warszawa, <http://ekspercibolonscy.org.pl/dokumenty-i-publikacje> [dostęp: 19.09.2010]

Ustawa z dnia 26 kwietnia 1996 roku o Służbie Więziennej. Dz.U. z 1996 r. Nr 61, poz. 283.

Ustawa z dnia 27 lipca 2001 roku o kuratorach sądowych. Dz.U. z 2001 r. Nr 98, poz. 1071.

Ustawa z dnia 6 kwietnia 1990 roku o Policji. Dz.U. z 1990 r. Nr 30, poz. 179.

Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty. Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572.

<http://ekspercibolonscy.pl/dokumenty-i-publikacje> [dostęp 19.09.2010].

<http://www.policja.pl/rekrutacja/informator5a.html> [dostęp 19.09.2010].

www.jointquality.org [dostęp 10.09.2010].

Summary

The Bologna Process is the process of creating the European Higher Education Area (EHEA) and is based on cooperation between ministries, higher education institutions, students and staff. It is focused on developing strategy of lifelong learning, increasing access to higher education and staff and students mobility. So, the EHEA is difficult project to realize. It brings a lot of problems to solve and force Polish higher education to take new tasks. The authors of the article presents the main problems, which are the consequences on introducing Bologna Process in correction's pedagogic area.