

IZABELA MIRONOWICZ

Politechnika Wrocławska

PODSTAWY PROGRAMOWE KSZTAŁCENIA NA KIERUNKU *GOSPODARKA PRZESTRZENNA*

Abstract: On the Programme of Studies in *Spatial Economy*. Recently in academic circles there have been discussions on the general shape of the programme of studies in land economy. These studies may bear several different names, such as *Geographical Sciences and Planning, Regional Sciences, Regional Planning and Land Development, Planning, Urban (Town) and Regional Studies (Planning), Spatial Planning*, but in each case they train specialists in planning. In this paper we discuss basic elements that one has to take into account while defining the programme of such studies: the Bologna Process, Polish law, the needs of contemporary industry and the process of adjusting Polish academic system to European standards. We also present opinions expressed by Zipser and Kunzmann, who are outstanding researchers in the area.

Wstęp

W 2005 r. można było odnotować aż dwa jubileusze związane z nauczaniem na kierunku *gospodarka przestrzenna*. Pierwszy to 10-lecie wpisania przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego *gospodarki przestrzennej* na listę kierunków studiów. Drugi jubileusz wiąże się z przyjęciem w roku akademickim 2005/2006 po raz 15. studentów na kierunek *gospodarka przestrzenna* na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz na Politechnice Wrocławskiej.

Już przykład tych dwóch pierwszych uczelni dobrze pokazuje, że *gospodarka przestrzenna* to kierunek interdyscyplinarny, kształcący absolwentów o bardzo szeroko zarysowanych kompetencjach i umiejętnościach. To jedna z najważniejszych przesłanek budowy podstaw programowych młodego, ale dynamicznie rozwijającego się kierunku.

W ostatnim informatorze AESOP – europejskiej organizacji skupiającej szkoły kształcące w dziedzinie gospodarki przestrzennej, znajdujemy 165 (w tym 146 europejskich), instytucji kształcących studentów, wśród których są uniwersytety, politechniki, szkoły rolnicze i ekonomiczne. Pomijając oczywistą różnicę w nazewnictwie uczelni w poszczególnych krajach, widać że polska sy-

tuacja mieści się w europejskim nurcie kształcenia na tym kierunku, gdyż także u nas nauczanie na kierunku *gospodarka przestrzenna* prowadzą uczelnie o różnym charakterze.

Odnotujmy także, że wśród uczelni kształcących w dziedzinie *gospodarki przestrzennej* znajdujemy najbardziej prestiżowe europejskie szkoły wyższe, jak choćby *École Nationale des Ponts et Chaussées*, *Université Paris-Sorbonne (Paris IV)*, *Technische Universität Berlin*, *Technische Universität München*, *Politecnico di Milano*, *Politecnico di Torino*, *University of Cambridge*, *London School of Economics and Political Science*, *University College London*. Bardzo wiele uczelni ma odrębne wydziały *gospodarki przestrzennej*.

Warto także zauważyć, że istnieje pewien problem językowy związany z porównywaniem informacji w skali europejskiej. Kiedy uruchamiano w Polsce pierwsze rekrutacje na studia zajmujące się kształceniem w zakresie świadomego gospodarowania przestrzenią w procesie podtrzymywania i ewentualnego doskonalenia funkcjonowania aktualnego systemu cywilizacji, zdecydowano się – chyba słusznie – na nazwę *gospodarka przestrzenna*. W Europie, a także w USA kierunki kształcące w podobnym zakresie noszą rozmaite nazwy: *Geographical Sciences and Planning*, *Regional Sciences*, *Regional Planning and Land Development*, *Planning*, *Urban (Town) and Regional Studies (Planning)*, *Spatial Planning*, *Built Environment*, by wymienić tylko najczęściej stosowane. Wśród uczelni zrzeszonych w AESOP-ie w zasadzie tylko *University of Cambridge* stosuje dość podobną nazwę *Land Economy*. Jednak bliższe porównanie treści programowych pokazuje, że chodzi o kształcenie specjalistów podobnych do tych, jacy uzyskują w Polsce dyplomy w zakresie *gospodarki przestrzennej*.

Drugą przesłanką konstruowania podstaw programowych w czasach globalizacji i intensywniej wymiany naukowej musi być zatem, europejski kontekst kształcenia w dziedzinie *gospodarki przestrzennej*.

Niedawno weszła w życie *Ustawa z 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym* (Dz.U. Nr 164, poz. 1365), która stanowi prawną podstawę konstruowania typów i kierunków studiów. Polska przystąpiła także do realizacji strategii bolońskiej oraz następnych polityk UE w zakresie szkolnictwa wyższego. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Rada Główna Szkolnictwa Wyższego wdrażają kolejne etapy tych strategii przez – obowiązujące wszystkie uczelnie – regulacje. Zatem instytucjonalne, prawne i strategiczne determinanty stanowią kolejny istotny warunek konstruowania programów nauczania, także w zakresie *gospodarki przestrzennej*.

Sprawą najważniejszą jest uzgodnienie merytorycznych podstaw programów nauczania, które muszą wynikać z:

- interdyscyplinarnego charakteru kierunku;
- rozwoju badań w dziedzinie *gospodarki przestrzennej*;

- potrzeb gospodarki w kontekście zarówno krajowym, jak i europejskim;
- doświadczeń zdobytych w ciągu 15 lat kształcenia na kierunku;
- trendów kształcenia na uczelniach europejskich.

1. Instytucjonalne, prawne i strategiczne przesłanki kształcenia – uwarunkowania europejskie i krajowe

Proces boloński

Wszystkim zaangażowanym w proces kształcenia studentów znany jest termin *Deklaracja Bolońska*. Nie wszyscy jednak śledzą na bieżąco cały proces zmian, jaki w związku z przyjęciem tej deklaracji 19 czerwca 1999 r. w Bolonii został uruchomiony w Europie i jakie w związku z tym wywołał reperkusje w polskim systemie kształcenia studentów. Przyjrzyjmy się zatem temu procesowi w syntetycznym ujęciu.

Nadrzędną ideą procesu zmian w kształceniu na poziomie wyższym, zapoczątkowanego podpisaniem *Deklaracji Bolońskiej* było utworzenie w 2010 r. Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (*European Higher Education Area*), którego ukształtowanie ma realizować trzy zasadnicze cele:

- stworzenie warunków do mobilności obywateli;
- dostosowanie systemu kształcenia do potrzeb rynku pracy;
- podniesienie atrakcyjności i poprawa konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego, tak aby odpowiadała ona wkładowi Europy w rozwój cywilizacji.

Bardzo często błędnie sądzi się, że procesy integracyjne zainicjowane w Bolonii miały na celu standaryzację lub wręcz unifikację systemów kształcenia. Tymczasem ideą przewodnią była raczej „harmonizacja” rozumiana jako wypracowanie zasad współpracy umożliwiającej jak najlepszą realizację przyjętych celów z uwzględnieniem całego zróżnicowania i autonomii poszczególnych państw i uczelni. *Deklaracja Bolońska*, podpisana przez ministrów odpowiedzialnych za edukację na poziomie wyższym w 29 krajach (w tym w Polsce) nie powstała jako odgórnie narzucony projekt, lecz została zainicjowana oddolnym procesem zapoczątkowanym przez Francję, Niemcy, Wielką Brytanię i Włochy, które rok wcześniej (w maju 1998 r.) przyjęły tzw. *Deklarację Sorbońską*, w której po raz pierwszy pojawił się pomysł harmonizacji realizujący cele, które potem zostały przyjęte jako dwa pierwsze w *Deklaracji Bolońskiej*.

Deklaracja Bolońska zawiera sześć postulatów rozumianych jako narzędzia realizacji celów przyjętych dla idei wykreowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego:

- wprowadzenie systemu łatwo rozpoznawalnych i porównywalnych stopni i dyplomów;

- wprowadzenie studiów dwustopniowych;
- wprowadzenie punktowego systemu rozliczania osiągnięć studentów (ECTS);
- usuwanie przeszkód ograniczających mobilność studentów i pracowników;
- współdziałanie w zakresie zapewnienia jakości kształcenia;
- propagowanie problematyki europejskiej w kształceniu.

Należy zdawać sobie sprawę, że dwustopniowy system studiów *explicite* wymieniony w *Deklaracji Bolońskiej*, ma być systemem dominującym, a nie jedynym.

Kolejny szczyt ministrów odpowiedzialnych za kształcenie na poziomie wyższym odbył w maju 2001 r. w Pradze. Krąg uczestników procesu bolońskiego poszerzył się tam o 4 kraje, dzięki czemu liczba krajów współtworzących Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego wzrosła do 33. *Komunikat Praski*, stanowiący syntetyczne podsumowanie obrad i wydany na zakończenie szczytu, potwierdził cele przyjęte w *Deklaracji Bolońskiej*, docenił zaangażowanie Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersyteckiego (*European University Association – EUA*), Porozumienia Krajowych Organizacji Studenckich (*National Unions of Students in Europe – ESIB*) oraz Komisji Europejskiej w realizację procesu bolońskiego, a także uznał za ważne elementy, w realizacji idei Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, dodatkowe trzy postulaty:

- rozwój kształcenia ustawicznego;
- współuczestnictwo studentów;
- propagowanie atrakcyjności i konkurencyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego w innych częściach świata.

Dwa lata później, we wrześniu 2003 r., ministrowie spotkali się w Berlinie. Na spotkaniu tym zdefiniowano trzy priorytety działań na najbliższe dwa lata: zapewnienie jakości kształcenia, dwustopniowy system studiów oraz uznawalność i porównywalność dyplomów i długości studiów. Liczba krajów, które włączyły się do procesu bolońskiego wzrosła do 40.

Na kształt *Komunikatu Berlińskiego*, który został sformułowany na zakończenie obrad, pewien wpływ wywarły dokumenty strategiczne UE. Warto przypomnieć, że już w 2000 r. na posiedzeniu Rady Europejskiej w Lizbonie kraje członkowskie UE przyjęły jako cel strategiczny „*stworzenie w Europie najbardziej dynamicznej i konkurencyjnej w skali globalnej gospodarki opartej na wiedzy*”. Konsekwencją strategii lizbońskiej było przyjęcie następujących dwóch postulatów na posiedzeniu Rady Europy w marcu 2002 r. w Barcelonie:

- europejski system kształcenia powinien do 2010 r. stać się punktem odniesienia w skali światowej;
- do 2010 r. należy zwiększyć nakłady na prace badawczo-rozwojowe do 3% PKB.

Realizując postulaty Rady Europy sformułowane w Barcelonie, Komisja Europejska bardzo szybko, bo jeszcze w tym samym roku, przygotowała program zadań dla systemu edukacji pod nazwą „*Education and training in Europe: The Work Programme on the Future Objectives of Education and Training in Europe*”. W następnym roku (2003) w lutym ukazał się dokument w całości poświęcony problemem szkolnictwa wyższego „*The Role of the Universities in the Europe of Knowledge*”. Dokument miał na celu uświadomienie zarówno społeczności europejskiej, jak i, przede wszystkim, politykom znaczenie szkolnictwa wyższego i środowiska akademickiego dla przyszłości Europy w aspekcie realizacji celów określonych w strategii lizbońskiej. W tym zwięzłym dokumencie, oprócz przedstawienia syntetycznej wizji rozwoju europejskiego szkolnictwa wyższego na bazie celów przyjętych w *Deklaracji Bolońskiej*, sformułowano wiele konkretnych pytań i ogólnych problemów, które miały zapoczątkować europejską dyskusję na temat roli szkół wyższych w realizacji strategii lizbońskiej oraz zapewnieniu im odpowiednich warunków do realizacji wyznaczonych w tej strategii zadań.

Wracając do wdrażania procesu bolońskiego, widać że tak ważne dokumenty i działania zarówno Rady Europy, jak i Komisji Europejskiej osadziły ten proces w szerokim kontekście polityki europejskiej i zmian zachodzących na naszym kontynencie. Trudno się zatem dziwić, że *Komunikat Berliński* uwzględnił wszystkie te dokumenty wyrażające polityczną wolę działania. Nowe aspekty procesu bolońskiego wyróżnione w tym komunikacie to:

- ścisłe związki kształcenia (idea Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego) oraz badań naukowych (idea Europejskiej Przestrzeni Badawczej – *European Research Area (ERA)*), które warunkują nowoczesne kształcenie;
- potrzeba uzupełnienia systemu studiów dwustopniowych o stopień trzeci – studiów doktoranckich;
- potrzeba badań i kształcenia o charakterze interdyscyplinarnym.

Podkreślając rangę zarówno badań naukowych, jak i kształcenia studentów, *Komunikat Berliński* uznał je za najważniejsze elementy tworzenia Europy Wiedzy.

Innymi słowy, proces polityczny, jakim jest zarówno proces boloński, jak i strategia lizbońska jest – i ma być – realizowany przez wyższe uczelnie (Kraśniewski 2003).

Ostatnie spotkanie ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w krajach uczestniczących w procesie bolońskim odbyło się w maju 2005 r. w Bergen, w Norwegii. *Deklarację Bolońską* zobowiązało się wdrażać kolejne 5 krajów. Łatwo zauważyć, że spotkanie w Bergen odbyło się „na półmetku” wdrażania celów określonych w *Deklaracji Bolońskiej*. Nie może zatem dziwić, że w *Komunikacie Bergenskim* dokonano oceny postępu prac ze szczególnym

uwzględnieniem realizacji trzech, sformułowanych w Berlinie, priorytetów. Ocena ta wypadła ogólnie dość pozytywnie. W komunikacie wyrażono także nadzieję, że do 2007 r. w dużej mierze zostanie zakończone wdrażanie trzech priorytetów przyjętych w Berlinie. Ustalono także, że do tego czasu uczestnicy procesu bolońskiego będą starali się osiągnąć postęp w następujących obszarach:

- wprowadzenie standardów i wskazówek w zakresie zapewnienia jakości proponowanych w raporcie Europejskiego Stowarzyszenia na Rzecz Zapewnienia Jakości Kształcenia w Szkolnictwie Wyższym (*European Network for Quality Assurance in Higher Education* – ENQA);
- wdrożenie narodowych ramowych struktur kwalifikacji;
- przyznawanie i uznawanie wspólnych dyplomów, w tym na poziomie doktoranckim;
- tworzenie możliwości dla elastycznych ścieżek kształcenia, w tym procedur uznawania wcześniejszej nauki.

Ustalono, że wymieniona w komunikacie ramowa struktura kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego obejmuje następujące elementy:

- trzy cykle kształcenia (istnieje możliwość uzyskania pośrednich kwalifikacji);
- ogólne opisy każdego cyklu oparte na efektach kształcenia i umiejętnościach absolwentów;
- zakresy punktów kredytowych dla pierwszego i drugiego cyklu.

Jak widać, dyskusja środowisk akademickich w Polsce prowadzących dydaktykę w dziedzinie gospodarki przestrzennej w zakresie układu i treści programowych znajduje się w głównym nurcie europejskiej debaty na ten temat.

2. Wdrażanie postanowień Deklaracji Bolońskiej w Polsce konsekwencje dla kierunku *gospodarka przestrzenna*

Dwie sprawy są dziś szczególnie ważne dla środowiska naukowo-dydaktycznego związanego z *gospodarką przestrzenną* w Polsce w kontekście omówionych dokumentów i przyjętych działań na poziomie europejskim:

- interdyscyplinarność, podkreślana już w *Komunikacie Berlińskim* oraz
- ramowa struktura kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego.

Zarówno w raporcie Komisji Europejskiej „*Rola uniwersytetów w Europie Wiedzy*”, jak i korzystającym z tego dorobku *Komunikacie Berlińskim* silnie akcentowana jest potrzeba badań o charakterze interdyscyplinarnym. Środowisku akademickiemu związanemu z *gospodarką przestrzenną* nie trzeba przypominać, że poszukiwanie rozwiązań dla wielu istotnych problemów współczesnego świata wymaga podejścia interdyscyplinarnego, przekraczającego granice tradycyjnych dyscyplin naukowych.

Nietrudno jednak zauważyć, że ramy organizacyjne, a czasem także prawne nie sprzyjają zarówno badaniom, jak i kształceniu interdyscyplinarnemu. Pojawiają się wprawdzie pierwsze oznaki zmian w postaci studiów międzywydziałowych, ale nie potrafiliśmy, jak dotąd, utworzyć np. studiów międzyuczelnianych na kierunku *gospodarka przestrzenna*, choć w wielu przypadkach poprawiłoby to jakość kształcenia i usunęło liczne niedogodności związane choćby z zatrudnianiem pojedynczych specjalistów z określonej dziedziny. Trendy europejskie pozwalają jednak na pewien optymizm. Skoro kolejne komunikaty przyjmowane są także przez Polskę, to można mieć nadzieję, że sukcesywnie będą usuwane biurokratyczne i organizacyjne bariery utrudniające zarówno badania, jak i kształcenie o charakterze interdyscyplinarnym. Czytając zobowiązania zawarte w kolejnych komunikatach można nawet oczekiwać więcej – tworzenia udogodnień dla badań i kształcenia o charakterze interdyscyplinarnym. Pierwsze „jaskółki” takiego kierunku przekształceń można dostrzec nawet w ustawie z 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym*, która pozwala zatrudniać w uczelniach profesorów wizytujących czy tworzyć kierunki prowadzone wspólnie przez różne uczelnie lub instytucje naukowe (w tym zagraniczne). Widać jednak pewną inercję systemu, jak choćby w przepisach dotyczących Państwowej Komisji Akredytacyjnej, dla której ustalono 11 zespołów kierunków studiów, ale nadal nie wiadomo, który z nich powinien dokonywać akredytacji kierunku *gospodarka przestrzenna*, ponieważ pewne kompetencje w tej dziedzinie mają przynajmniej 4 zespoły.

Dyskusja nad standardami kształcenia, jaka trwa obecnie, ma jednak daleko silniejszy związek z ramową strukturą kwalifikacji dla Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Trzeba zacząć od ustaleń fundamentalnych. Jako model studiów dwustopniowych dość powszechnie przyjmuje się:

- studia stopnia pierwszego, kończące się uzyskaniem dyplomu typu *bachelor*, wymagające zdobycia 180-240 punktów ECTS, trwające zazwyczaj 3 lata;
- studia stopnia drugiego, kończące się uzyskaniem dyplomu typu *master*, wymagające zdobycia łącznie 300 punktów ECTS, z których co najmniej 60 musi być uzyskanych na studiach drugiego stopnia lub – wyrażając się w kategoriach europejskich – na poziomie „graduate” w obszarze specjalności wymienionej na dyplomie i trwające zazwyczaj 2 lata.

Trzeba jednak wyraźnie podkreślić, że studia dwustopniowe nie eliminują z przestrzeni edukacyjnej studiów zintegrowanych (zwanych w Polsce często jednolitymi), prowadzących bezpośrednio do zdobycia dyplomu *master*. W *Deklaracji Bolońskiej* nie znajdziemy zobowiązań do zaprzestania kształcenia w takim trybie, a tylko zobowiązanie do wprowadzenia studiów dwustopniowych. Dodatkowo, czas trwania studiów może się różnić w poszczególnych krajach Europy. Dla przykładu w Wielkiej Brytanii studia stopnia drugiego bar-

dzo często trwają zaledwie jeden rok. Prawo o szkolnictwie wyższym wdraża ten model w Polsce w następujący sposób:

- studia stopnia pierwszego, które mogą kończyć się uzyskaniem tytułu zawodowego licencjata lub inżyniera, przy czym studia licencjackie trwają 6-8 semestrów, natomiast studia inżynierskie 7 lub 8 semestrów;
- studia stopnia drugiego, które kończą się uzyskaniem tytułu magistra, trwające 3 lub 4 semestry;
- jednolite studia magisterskie, które kończą się uzyskaniem tytułu magistra, trwające 9-12 semestrów.

Ustawa mówi, że czas trwania studiów stopnia pierwszego może być przedłużony o czas trwania praktyki zawodowej, jeśli została ustalona w obowiązujących standardach kształcenia.

Jeszcze przed wejściem w życie nowego prawa o szkolnictwie wyższym, Ministerstwo Edukacji Narodowej, realizując proces boloński, przystąpiło do prac nad opracowaniem nowych standardów kształcenia. Standardy te miały odpowiadać wymaganiom określonym przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego w uchwale Nr 171/2005 z 14 kwietnia 2005 r. Wymagania te ustalały, że:

- łączny czas trwania studiów pierwszego i drugiego stopnia, lub jednolitych studiów magisterskich nie może być krótszy niż 5 lat (10 semestrów);
- minimalna liczba godzin kształcenia na studiach licencjackich nie może być mniejsza niż 1800;
- minimalna liczba godzin kształcenia na studiach inżynierskich nie może być mniejsza niż 2200;
- minimalna liczba godzin kształcenia na uzupełniających studiach magisterskich nie może być mniejsza niż 800;
- na jednolitych studiach magisterskich minimalna liczba godzin nie może być mniejsza niż 2600.

Łatwo zauważyć, że *Ustawa* zmniejszyła nieco wymagania stawiane przez RGSW odnośnie do czasu trwania studiów, gdyż łączny czas studiów stopnia pierwszego i drugiego, a także czas jednolitych studiów magisterskich może zamknąć się w 9 semestrach. Trzeba także odnotować bardzo istotną zmianę nie tylko nazewnictwa, ale także ogólnej charakterystyki studiów stopnia drugiego. Do tej pory mieliśmy w Polsce nieco sztuczny system studiów dwustopniowych, którego istota polegała na tym, że studia magisterskie były naprawdę „uzupełniające” czyli mógł je podjąć wyłącznie absolwent studiów stopnia pierwszego tego samego lub bardzo zbliżonego kierunku. Tymczasem dyskusje prowadzone w trakcie procesu bolońskiego doprowadziły do konstatacji, że każdy dyplom niższego stopnia ma umożliwiać podjęcie studiów wyższego stopnia. *Ustawa*, realizując ustalenia *Deklaracji Bolońskiej*, pozostawia w zasadzie uczelniom decyzję o warunkach przyjmowania na studia drugiego stopnia

regulując tylko to, że do studiowania na tym poziomie może być dopuszczona osoba, która ma tytuł magistra, licencjata, inżyniera lub równorzędny. Pozwala to uczelniom otworzyć się na tak ważną w planowaniu indywidualnej ścieżki kształcenia i kariery „mobilność pionową”, która oznacza możliwość zmiany uczelni i kierunku po ukończeniu studiów stopnia pierwszego. W pierwszej chwili wydaje się, że należy jednak postawić pewne ograniczenia – trudno bowiem sobie wyobrazić, żeby np. absolwent studiów licencjackich na kierunku *muzykologia* mógł podjąć dalszą edukację na kierunku *budownictwo* czy *fizyka techniczna*. Po namyśle można jednak uznać, że nawet gdyby uczelnie nie postawiły żadnych ograniczeń, to po pierwsze, takich przypadków byłoby bardzo mało, a po drugie jest duże prawdopodobieństwo, że student nie zdołałby zaliczyć nawet pierwszego semestru studiów drugiego stopnia. Prawdopodobnie uczelnie określą choćby najbardziej ogólne ścieżki „mobilności pionowej”.

Konstruując standardy kształcenia należy jednak wziąć pod szczególną uwagę taką możliwość. Nie można planować kształcenia na studiach pierwszego stopnia jako „protezy”, procesu prowadzącego do „wyprodukowania” niedoskonałego specjalisty, który uzyska pełny kształt dopiero na studiach stopnia drugiego. Jeśli weźmiemy pod uwagę powszechność kształcenia na poziomie wyższym, to łatwo dojdziemy do wniosku, że coraz częściej, podobnie jak w wielu krajach europejskich, duża liczba studentów będzie się decydować na zakończenie formalnej edukacji po studiach stopnia pierwszego zarówno z powodu barier intelektualnych, jak i życiowych planów.

Na marginesie warto zauważyć, że w wielu krajach europejskich istnieje dość rozgałęziony „dendryt” możliwości zmiany kierunku studiów. Dla przykładu *The Bartlett School of Planning (University College London)* przyjmowała ostatnio na studia stopnia drugiego na kierunkach planowanie przestrzenne (*Spatial Planning*), planowanie międzynarodowe (*International Planning*) czy planowanie miast (*Town Planning*) absolwentów takich kierunków, jak: antropologia, architektura, *development studies*, ekologia, ekonomia, inżynieria, nauki o środowisku (*environmental studies/sciences*), geografia, architektura krajobrazu (*landscape design*), języki nowożytne, nauki społeczne (*social sciences*), socjologia, muzyka (www.bartlett.ucl.ac.uk).

Ponieważ ustawa nie ustaliła minimalnej liczby godzin dla poszczególnych typów studiów można przyjąć, że nadal obowiązują wielkości ustalone w uchwale 171/2005 RGSW. Pierwsza przesłanka do ustalenia ram programowych wynika więc z *Ustawy* i określa, że jeśli realizowany jest model

- licencjat + magister, to studia trwają nie mniej niż 9 semestrów (6+3) i nie więcej niż 12 semestrów (8+4);
- inżynier + magister, to studia trwają nie mniej niż 10 semestrów (7+3) i nie więcej niż 12 semestrów (8+4).

We wzorcach przygotowywania standardów kształcenia opracowanych przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego ustalono elastyczny podział punktów ECTS między pierwszym a drugim stopniem studiów, w ten sposób, że w pierwszym cyklu studenci powinni zdobyć 180-210 punktów, natomiast w drugim odpowiednio 90-120 punktów, przy czym suma punktów dla dwóch pierwszych stopni kształcenia powinna wynosić 300. Ponieważ gospodarka przestrzenna jest realizowana w dwóch formach na poziomie studiów pierwszego stopnia, to zarówno absolwenci posiadający tytuł licencjata, jak i inżyniera będą mogli aplikować na studia drugiego stopnia. Logiczny wniosek jest taki, że liczba punktów ECTS dla obu wariantów studiów stopnia pierwszego (licencjata i inżyniera) musi być taka sama.

W ten sposób mamy określoną pierwszą, ważną przesłankę do kształtowania programu, jaką jest ramowy czas trwania studiów. Ustalając standardy kształcenia łatwo można ulec pokusie, aby ustalać te czasy na minimalnym poziomie określonym w *Ustawie*. O ile taki zabieg jest chyba uzasadniony na studiach stopnia pierwszego, które mają charakter powszechny, o tyle dyplom magisterski powinien jednak nakładać na uczelnie szczególnie obowiązek zachowania wysokiego poziomu studiów.

Profesor Klaus Kunzmann na kongresie AESOP w Grenoble, w lipcu 2004 r. podjął ten temat w swoim wystąpieniu (Kunzmann 2004) przestrzegając przed zbytnim skracaniem czasu studiów na kierunku *gospodarka przestrzenna*. Jako zasadniczy argument za dłuższym czasem studiów przytoczył – i trudno się z tym nie zgodzić – konieczność doprowadzenia do pewnej równowagi między teorią i praktyką. Jest oczywiste zdaniem Kunzmann, że zbyt krótki czas studiów osłabi profesjonalny wymiar kształcenia w zakresie takich dziedzin, jak np. *planowanie* (strategiczne, regionalne, miejskie), które wymaga specyficznych form dydaktycznych i indywidualnej pracy ze studentami. W swoim wystąpieniu opowiedział się też za czteroletnim cyklem kształcenia na studiach pierwszego stopnia. Niewątpliwie jego argumenty należy starannie rozważyć.

W swoim wystąpieniu Kunzmann wielokrotnie przypominał o interdyscyplinarności kierunku. Nie tylko w Polsce, często także na uczelniach w innych krajach europejskich, kierunki prowadzące nauczanie w mniej *mainstreamowych* dziedzinach napotykały na liczne bariery nawet we własnych uczelniach. Dlatego szczególnie ważne jest, aby budować porozumienie w bardzo szerokim interdyscyplinarnym środowisku. Nie jest dobrze, gdy *gospodarka przestrzenna* na politechnikach ma odpowiadać innym standardom niż w szkołach ekonomicznych czy uniwersytetach.

Biorąc pod uwagę zróżnicowanie zarówno instytucjonalne, jak i w zakresie pewnych specjalizacji uczelni oraz trendy w kształceniu europejskim wydaje się, że można zgodzić się, że dla gospodarki przestrzennej minimalny ramowy czas studiów powinien wyglądać tak, jak pokazano w tabeli 1.

Tabela 1

Czas trwania studiów i liczba punktów ECTS dla kierunku *gospodarka przestrzenna*

Studia stopnia pierwszego	licencjackie	nie mniej niż 6 semestrów i 2200 godzin oraz 180 punktów ECTS
	inżynierskie	nie mniej niż 7 semestrów i 2500 godzin oraz 180 punktów ECTS
Studia stopnia drugiego		4 semestry i 1000 godzin oraz 120 punktów ECTS

Należy także pamiętać, że *Ustawa* dopuszcza jednolite studia magisterskie. Rodzi się zatem pytanie, czy rozważać możliwość prowadzenia kształcenia w takim systemie i czy rozpoczynać dyskusję o podstawach programowych dla studiów prowadzących bezpośrednio do uzyskania tytułu magistra. Jeśli całkowicie uzasadnione jest, że w takim systemie prowadzi się kształcenie na kierunku *medycyna* czy *farmacja* (gdyż nawet trudno byłoby zdefiniować, jakie ma mieć kompetencje absolwent studiów licencjackich z medycyny), to przyzwoite kształcenie w dziedzinie *gospodarki przestrzennej* jest możliwe w systemie studiów dwustopniowych. Można nawet zaryzykować tezę, że studia dwustopniowe otwierają przed *gospodarką przestrzenną* zupełnie nowe możliwości ze względu na omawianą wcześniej „mobilność pionową” studentów.

Należy przypomnieć, że realizacja procesu bolońskiego w najbliższych dwóch latach ma obejmować postęp we wdrażaniu ramowych narodowych struktur kwalifikacji. Dwa ważne w aspekcie dyskusji o standardach kształcenia elementy tej struktury to:

- ogólne opisy każdego cyklu oparte na efektach kształcenia i umiejętnościach absolwentów;
- zakresy punktów kredytowych dla pierwszego i drugiego cyklu.

Rada Główna Szkolnictwa Wyższego opracowała schemat budowy standardów kształcenia na poszczególnych kierunkach obejmujący te dwa elementy. Zadaniem środowisk akademickich jest wypełnienie tego schematu treścią. Zanim jednak zostanie poruszony ten problem, chwilę uwagi należy poświęcić warunkom wynikającym z samej konstrukcji schematu.

Ustalono, że opis każdego cyklu kształcenia będzie się składał z następujących części:

- Charakterystyka studiów
- Sylwetka absolwenta
- Grupy przedmiotów, wymagana liczba godzin i punktów ECTS
- Przedmioty w grupach, minimalna liczba godzin i punktów ECTS
- Treści i efekty kształcenia
- Praktyki zawodowe
- Zalecenia

Należy zwrócić uwagę, że dotychczasowe standardy kształcenia zawierały przede wszystkim treści programowe przedmiotów, czyli – posługując się pewną wizualizacją – ustalały „ile godzin ma spędzić profesor przy tablicy”, natomiast nowe koncentrują się na efektach kształcenia, czyli ustalają „co absolwent ma umieć” (Kraśniewski 2003). Takie postawienie problemu ma daleko idące konsekwencje w kształceniu. Każda uczelnia może wybrać najbardziej – jej zdaniem – odpowiednie metody kształcenia dla osiągnięcia tych efektów. Mało tego, możliwe jest sensowne akredytowanie kierunku ze względu na te właśnie efekty kształcenia. Chodzi zarówno o formalną akredytację Państwowej Komisji Akredytacyjnej oceniającej jakość kształcenia, jak i np. akredytację środowiskową. Tak jak działa Europejskie Stowarzyszenie Szkół Planowania (AESOP), tak może działać polska Unia Szkół Planowania, która skupia dbające o jakość uczelnie kształcące w dziedzinie *gospodarki przestrzennej*.

Schemat, który przygotowała Rada Główna Szkolnictwa Wyższego dla studiów pierwszego stopnia dzieli przedmioty na trzy zasadnicze grupy:

- ogólne,
- podstawowe,
- kierunkowe,

przy czym te pierwsze są całkowicie zdeterminowane wymaganiami postawionymi w uchwale 171/2005. Uchwała ta stanowi, że w ramach przedmiotów ogólnych na studiach pierwszego stopnia powinny się znaleźć trzy elementy:

- język obcy w wymiarze nie mniejszym niż 120 godzin, 4 punkty ECTS;
- technologia informacyjna w wymiarze nie mniejszym niż 30 godzin, 2 punkty ECTS;
- wychowanie fizyczne w wymiarze nie mniejszym niż 60 godzin, 0 ECTS.

Precyzując swoje wymagania RGSW ustaliła, że „*absolwent studiów pierwszego stopnia obowiązany jest do opanowania przynajmniej jednego języka obcego w mowie i piśmie, a znajomość języka winna być określona (na minimalnym poziomie B2) według kryteriów biegłości językowej Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy*”.

W odniesieniu do przedmiotu *technologia informacyjna* RGSW ustaliła, że „*absolwent studiów pierwszego stopnia obowiązany jest do opanowania obsługi i użytkowania komputera podłączonego do Internetu, nabycia umiejętności jego wykorzystania w życiu codziennym oraz w procesie kształcenia*”.

Co do *wychowania fizycznego*, to idea jest taka, że uczelnia ma postawić do dyspozycji studenta 60 godzin zajęć sportowych, z których student powinien skorzystać, przy czym za udział w nich nie otrzymuje punktów ECTS. RGSW dopuściła, aby na wniosek studentów i za zgodą władz uczelni przyznać temu przedmiotowi 2 punkty ECTS.

Widać zatem, że zasadnicza część treści programowych powinna znajdować się w blokach przedmiotów podstawowych i kierunkowych.

Na studiach stopnia drugiego przedmioty ogólne nie występują. Jednocześnie RGSW:

- ustaliła, że łączna liczba godzin przedmiotów ogólnych, podstawowych i kierunkowych nie powinna przekraczać 40% ogólnej liczby godzin i punktów ECTS na obu stopniach kształcenia;
- zaleciła, aby liczba godzin tych przedmiotów nie przekraczała 50% ogólnej liczby godzin i punktów ECTS na pierwszym stopniu kształcenia.

Łatwo można wydedukować, że intencją RGSW było, aby nie opracować standardów kształcenia zbyt sztywnych, krępujących naturalne zróżnicowanie uczelni w ramach poszczególnych kierunków studiów.

W tak zarysowane ramy strategiczne, prawne i instytucjonalne należy wpisać merytoryczny rdzeń programowy kształcenia na kierunku *gospodarka przestrzenna*.

3. Merytoryczne podstawy programów

Podstawy ogólne

Przygotowana przez przewodniczącego Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego prof. Jerzego Błażewskiego „*Charakterystyka trzech stopni kształcenia*” opisuje każdy z cykli kształcenia. Jednak pewne zasady mają charakter uniwersalny i dotyczą w zasadzie wszystkich trzech stopni, które powinny:

- „dawać przygotowanie wystarczające z punktu widzenia aktualnych potrzeb pracy zawodowej (*preparation for labour market*) oraz stwarzające możliwość dalszego kształcenia; jednakże w szybko zmieniającej się rzeczywistości, na żadnym poziomie studiowanie nie daje ani pełnej i ostatecznej znajomości studiowanej dyscypliny, ani pełnego i ostatecznego przygotowania zawodowego;
- bazować na efektach kształcenia poziomu wcześniejszego i zawierać nowe elementy (wiedzę, umiejętności, przygotowanie zawodowe);
- być otwarte na możliwość kontynuowania studiów w ramach tego samego lub innego kierunku (dyscypliny naukowej);
- dawać studiującemu możliwość rozszerzania zakresu swoich studiów stosownie do własnych potrzeb i zamierzeń zawodowych (*personal development*);
- przygotowywać do aktywnego uczestniczenia w demokratycznym społeczeństwie obywatelskim i do pełnienia ról pozazawodowych (*preparation for active life as citizens*)” (Błażewski 2004).

Jednocześnie szef RGSW zauważa, że wszystkie stopnie kształcenia powinny odznaczać się różnorodnością i otwartością, co oznacza że programy studiów powinny:

- „uwzględniać zróżnicowane specjalizacje czy profile kształcenia, biorąc pod uwagę wielość zainteresowań indywidualnych, potrzeby rynku pracy i badań naukowych;
- być otwarte na możliwość późniejszej zmiany, rozszerzenia lub uzupełnienia wykształcenia;
- uwzględniać możliwość kształcenia interdyscyplinarnego nie tylko w postaciach sformalizowanych” (Błażejowski 2004).

Jak się wydaje, trzy ostatnie postulaty są szczególnie ważne w odniesieniu do dwóch wyższych cykli kształcenia, natomiast pierwszy z nich powinien mieć raczej charakter nieco bardziej fundamentalny. W przytaczanym dokumencie szef RGSW żąda, aby kształcenie na pierwszym poziomie studiów zapewniało:

- „znajomość studiowanych przedmiotów, niezbędną z punktu widzenia pracy zawodowej lub dalszego kształcenia, a w przypadku studiów zawodowych także przygotowanie praktyczne, pozwalające na sprawne poruszanie się w danym zawodzie;
- wiedzę pozwalającą na rozumienie złożonych procesów i zjawisk zachodzących w otaczającym nas świecie;
- przygotowanie sprzyjające rozwijaniu własnej osobowości;
- przygotowanie do świadomego i czynnego uczestniczenia w społeczeństwie demokratycznym” (Błażejowski 2004);

a absolwent studiów inżynierskich powinien dodatkowo uzyskać:

- „solidne podstawy naukowe pozwalające na tworzenie matematycznych modeli zjawisk i obiektów fizycznych;
- umiejętność realizowania i nadzorowania projektów inżynierskich oraz ich wykorzystania w praktyce;
- zdolność rozumienia podstaw ekonomicznych i społecznych uwarunkowań działania inżynierskiego;
- umiejętność rozumienia i rozwiązywania problemów w danej dziedzinie inżynierii” (Błażejowski 2004).

W tak zarysowane ramy należałoby wpisać treść charakterystyczną dla kierunku *gospodarka przestrzenna*. Na początek należałoby się przyjrzeć pewnym zewnętrznym przesłankom kształtowania takiego programu.

Nowa Karta Ateńska

Europejska Rada Urbanistów (*The European Council of Town Planners – ECTP*) wydała w listopadzie 2003 r. w Lizbonie dokument pod nazwą „Nowa Karta Ateńska 2003 – Wizja Miast w XXI wieku” (*The European Council of Town Planners' Vision for Cities in the 21st Century*). Pierwsza Karta Ateńska przyjęta przez IV Kongres C.I.A.M. (*Congrès International de l'Architecture Moderne*) w 1933 r., stanowiła rodzaj ideowego manifestu pewnej swych racji

grupy architektów, którzy sądzili, że mają dość wiedzy, aby totalnie przekształcać nie tylko złożone jednostki terytorialne, ale i całe społeczeństwa. Jednak był to pierwszy dokument skierowany do szerokiej opinii publicznej, dotyczący kształtowania przestrzeni. Właśnie dlatego należy uznać, że wyznacza początek nowej epoki. Dziś jesteśmy bardziej pokorni. Wiemy znacznie więcej o szerokich uwarunkowaniach zarówno nauk z zakresu gospodarki przestrzennej, jak i planowania, które jest jego częścią. Warto odnotować, że w *Nowej Karcie Ateńskiej* słowo *architekt* nie pada ani razu. Dziś profesjonalista od zagadnień przestrzennych to inny zawód. *Nowa Karta Ateńska* poświęca całą jedną część kompetencjom, jakie powinien mieć taki specjalista (*planner*). Grupuje je w cztery główne działy:

- badacz i naukowiec;
- projektant i wizjoner;
- polityczny doradca i mediator;
- zarządcą przestrzennych jednostek terytorialnych.

Zostaną pominięte kompetencje badacza i naukowca, bo raczej należałoby spojrzeć na oczekiwane kompetencje z punktu widzenia aktualnych potrzeb pracy zawodowej i rynku pracy.

Nowa Karta Ateńska postuluje, aby projektant i wizjoner myślał we wszystkich wymiarach i osadzał lokalne i regionalne strategie w globalnych trendach. Musi mieć zatem umiejętność rozpoznawania i oceniania tych trendów, a także konstruowania, testowania skuteczności i wdrażania tych strategii. Powinien także posiadać wiedzę zarówno o systemach terytorialnych, jak i podstawach ekonomicznych i społecznych rozwoju, aby te zadania realizować. Dalej *Nowa Karta Ateńska* nakłada na projektanta obowiązek ochrony środowiska przyrodniczego, umiejętności rozpoznania i oceny założeń urbanistycznych oraz dążenia do zachowania dziedzictwa obszarów zurbanizowanych dla przyszłych pokoleń. Innymi słowy, *planner* musi mieć wiedzę o środowisku, zagrożeniach dla środowiska, musi umieć te zagrożenia identyfikować i umieć im przeciwdziałać. Musi posiadać wiedzę o historii urbanistyki – czy też szerzej – rozwoju osadnictwa i kultury, aby móc dokonać kompetentnej oceny wartości zastanego dziedzictwa. Musi wreszcie znać narzędzia zachowania tego dziedzictwa i wykorzystania go dla współczesnego i przyszłego społeczeństwa. Oczywiście jest, że jednym z zadań planisty jest także opracowywanie planów i wizji rozwoju przestrzennego w różnych skalach, co oznacza, że oprócz umiejętności projektanta musi także umieć rozpoznawać szerokie uwarunkowania, rozumieć szanse i zagrożenia, identyfikować problemy i proponować sposoby ich rozwiązania. Musi znać obowiązujące dokumenty, strategie krajowe i europejskie. Powinien wreszcie umieć przekonać do wspólnej długoterminowej wizji rozwoju miast, regionów i krajów wszystkie zainteresowane strony. Musi mieć zatem kompetencje negocjatora.

Doradca polityczny i mediator pomaga władzom na wszystkich szczeblach przez zaznajamianie ich z warunkami i problemami, a także zapewnia im ekspertyzy, opracowania i plany, które zmierzają do podniesienia poziomu życia. Jego najważniejszą kompetencją jest umiejętność przygotowania narzędzi, w tym przede wszystkim prawnych i ekonomicznych, zwiększających skuteczność polityki przestrzennej. Ten specjalista ma także pełnić funkcje mediatora; powinien ułatwiać partycypację społeczną i kontakty między władzami, decydentami, przedsiębiorcami i lokalną społecznością, a także rozwiązywać czy łagodzić konflikty społeczne na tle przestrzennym. Widać zatem, że musi posiadać wiedzę zarówno o pewnych mechanizmach społecznych, jak i technikach komunikacji oraz funkcjonowaniu systemu władz. Bardzo ważna jest także znajomość prawa.

Wreszcie zarządca – czy może poszukując lepszej nazwy – menedżer przestrzenny według *Nowej Karty Ateńskiej* to profesjonalista, który raczej adaptuje podejście strategiczne do procesów rozwoju przestrzennego niż tylko sporządza plany dla spełnienia biurokratycznych wymogów. Jego efektywność wynika z uwzględniania czynników ekonomicznych, przyrodniczych i społecznych. Widać zatem, że przeważają pewne umiejętności nie tylko z dziedziny zarządzania, ale także np. planowania strategicznego, wiedzy o konkurencyjności miast i regionów i sposobach jej podnoszenia. Menedżer taki powinien znać europejskie cele rozwoju przestrzennego i inne dokumenty UE mające wpływ na lokalną politykę przestrzenną. *Nowa Karta Ateńska* przypisuje mu także funkcję koordynatora planowania rozwoju przestrzennego na różnych poziomach terytorialnych i w różnych sektorach oraz eksperta pomagającego władzom i instytucjom. Jego zadaniem jest także stymulowanie partnerstwa publiczno-prywatnego tak od strony przedsiębiorstw, jak i władz publicznych. Musi także mieć wiedzę o funduszach strukturalnych UE i umieć przygotować programy i dokumenty dla ich pozyskania i wykorzystania dla lokalnego rozwoju. Jest oczywiste, że powinien także umieć monitorować i korygować przyjęte plany, programy i lokalne polityki przestrzenne.

Gdyby chciał skonstruować program na podstawie wymagań stawianych planistom przez *Nową Kartę Ateńską*, to widać, że przede wszystkim studentom należałoby zapewnić solidną wiedzę ekonomiczną, geograficzną, prawną i z zakresu nauk społecznych. Trudno sobie wyobrazić, żeby bez znajomości podstaw ekonomii, socjologii, geografii ekonomicznej, statystyki, prawoznawstwa czy historii osadnictwa ktokolwiek mógł sprostać tak zarysowanym zadaniom. Zauważyć przy tym należy, że postulaty *Nowej Karty Ateńskiej* zostały sformułowane z pozycji urbanistów, specjalistów – wprawdzie interdyscyplinarnych, ale jednak skoncentrowanych na określonym typie jednostek terytorialnych. Jeszcze bardziej wzrosłyby wymagania gdyby dołożyć do tego regionalistów,

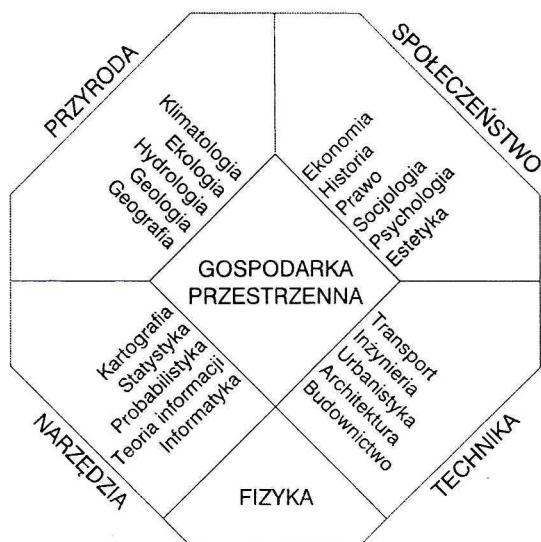
specjalistów od planowania na szczeblu krajowym czy międzynarodowym. Wymagania zawarte w *Nowej Karcie Ateńskiej* pokazują, że w środowisku urbanistów – najbardziej chyba przyzwyczajonym do wiązania pojęcia „planowanie” z wykonywaniem planów, zwłaszcza miejscowych, dokonał się istotny przełom. Dziś już planowanie nie oznacza umiejętności wykonywania rysunków, a raczej umiejętność rozpoznawania, analizowania, rozumienia i kontrolowania procesów przestrzennych jako projekcji procesów cywilizacyjnych.

Wizje autorytetów: Zipser i Kunzmann

Kształtując ogólne ramy nauczania na kierunku trudno nie skorzystać z pewnych przemysłów doświadczonych, cenionych naukowców, którzy od lat poświęcają się dydaktyce, ale także znają i rozumieją potrzeby nie tyle rynku pracy ile zapotrzebowanie cywilizacyjne na specjalistów w określonej dziedzinie. W tym miejscu należy przypomnieć dwie takie wizje dotyczące pewnej generalnej filozofii kształcenia w dziedzinie *gospodarki przestrzennej*.

Profesor Tadeusz Zipser widzi ten proces jako integrację czterech sektorów, w których odpowiednio zawierają się pewne bardziej specjalistyczne zagadnienia (ryc. 1.).

Sektor „przyroda” ma dać podstawy wiedzy geograficznej, w tym także ekonomicznej i społecznej, a także w takich dziedzinach, jak geologia, hydrologia, zagadnienia klimatyczne czy ekologia.



Ryc. 1. Schemat Zipsera

Sektor „społeczeństwo” obejmuje wszelkie zagadnienia związane z funkcjonowaniem ludzkich społeczności, a więc zarówno zagadnienia historyczne, wiedzę o społeczeństwie oraz wiedzę o człowieku i jego upodobaniach, zagadnienia związane z prawem jako podstawą organizacji życia skomplikowanych społeczności, wreszcie oczywiście wiedzę ekonomiczną.

Sektor „technika” obejmuje podstawy wiedzy inżynierskiej – od budownictwa i architektury przez urbanistykę aż po specjalistyczne zagadnienia, jak transport, systemy infrastruktury technicznej czy telekomunikacja.

Ostatni wreszcie sektor „narzędzia” obejmuje pewne niezbędne techniki badawcze i analityczne – od kartografii i statystyki po teorię informacji, probalistykę czy GIS.

Zipser do tych czterech zasadniczych działów dokłada jeszcze inspirującą rolę fizyki w budowie modeli związanych z gospodarowaniem przestrzeni.

Jak się wydaje tak sformułowany schemat pokazuje dość jasno najważniejsze filary, na których powinien oprzeć się proces kształcenia. Jednocześnie Zipser postuluje, aby w kształceniu koncentrować się raczej na mechanizmach funkcjonowania niż na technicznej sprawności kształtowania określonych form przestrzennych.

To stanowisko jest w zasadzie zbieżne z poglądem Kunzmanna, który uważa, że w szkołach kształcących w dziedzinie *gospodarki przestrzennej* orientacja badawcza powinna być priorytetowa w stosunku do umiejętności (Kunzmann 1997). Formułując takie stanowisko, Kunzmann wychodzi od współczesnych problemów gospodarki przestrzennej, tak definiuje 5 najważniejszych – jego zdaniem – postulatów rozwoju przestrzennego Europy:

- konceptualizacja i promocja realistycznie pojmowanego zrównoważonego rozwoju;
- zarządzanie przestrzenią w warunkach polaryzacji i konkurencji mnogości grup;
- polityka zabezpieczania i promocji pracy w warunkach postindustrialnych technologii;
- koncepcja wielokulturowych społeczności miejskich jako skutków migracji;
- ochrona europejskiego dziedzictwa kultury miejskiej.

Osiągnięcie tak zdefiniowanych celów wymaga następujących kompetencji:

- analitycznej,
- metodologicznej,
- wizjonerskiej,
- kreatywnej,
- wrażliwości społecznej,
- komunikatywnej,
- interkulturowej.

Podobnie jak Zipser, także i Kunzmann opowiada się za tym, aby studenci zdobyli wiedzę teoretyczną i rozumieli mechanizmy, a nie nabywali tylko określonych umiejętności.

W obu tych koncepcjach rysuje się pewna spójna i przekonująca argumentacja, że specjalista od *gospodarki przestrzennej* powinien raczej mieć solidne podstawy teoretyczne niż techniczne umiejętności w zakresie przygotowywania dokumentów dziś obowiązujących, a jutro nikomu nieprzydatnych.

4. Tendencje w nauczaniu na kierunku *gospodarka przestrzenna* w Europie

Jednym z ważnych elementów tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego jest zapewnienie mobilności zarówno studentów, jak i naukowców. Dlatego też ważne jest, aby dążyć nie do ujednolicenia studiów na wszystkich kierunkach i uczelniach w kraju, ale do maksymalnego zbliżenia poszczególnych kierunków i grup kierunków w skali europejskiej (Błażejowski 2004). Może zatem warto przyrzeć się tendencjom w nauczaniu w wybranych szkołach europejskich, aby wyciągnąć z tego wnioski dla naszej polskiej praktyki.

Niektóre uczelnie zrzeszone w AESOP-ie udostępniają swoje programy nauczania. Dokonano zatem przeglądu tych programów i zestawiono następujące wnioski:

- programy kształcenia zazwyczaj bazują na schemacie 3-letnich studiów pierwszego stopnia;
- programy cyklu magisterskiego są bardzo zróżnicowane, jeśli chodzi o czas trwania studiów i trwają od roku do dwóch lat, zazwyczaj zakończone są samodzielną pracą dyplomową;
- programy cyklu pierwszego są zazwyczaj nastawione na dostarczenie wiedzy bazowej, natomiast programy dla poziomu *graduate* są bardzo zróżnicowane – uczelnie zazwyczaj proponują co najmniej kilka specjalności na tym poziomie;
- bardzo silny jest w kształceniu zarówno kontekst europejski, jak i – w wielu krajach – także lokalny.

Właściwie we wszystkich uczelniach występuje pewna grupa przedmiotów bazowych, takich jak *geografia ekonomiczna*, *metody statystyczne* (ten dział jest w często bardzo rozbudowany), *ekonomia* (w różnych wariantach), *wiedza o społeczeństwie* (czasem też osobno wyróżniana *demografia*, *socjologia*), *historia rozwoju miast* (niekiedy także *architektury* lub szerzej *historia planowania*), *planowanie miast*, *planowanie regionalne* (rozumiane raczej jako wstęp do takich zagadnień), *planowanie infrastruktury technicznej*, *transport*, *geodezja*, *kartografia*, *zarządzanie nieruchomościami* lub *jednostkami terytorialnymi*.

mi, prawo w różnych zakresach, wiedza o środowisku i zarządzanie zasobami środowiska, strategie rozwoju, planowanie europejskie. Standardem staje się GIS, choćby w dość ograniczonej formie. Podobnie jak w Polsce, także w Europie uczelnie są silnie zróżnicowane, jeśli chodzi o profil – *London School of Economics* czy *University of Cambridge* koncentrują się na zagadnieniach ekonomicznych, zarządzaniu i prawie, podczas gdy *Bartlett School of Planning (UCL)* nakierowana jest raczej na kształcenie planistów – projektantów o różnych specjalnościach, a *Universite Paris-Sorbonne (Paris IV)* łączy specjalność o bardziej geograficznym rysie z zarządzaniem. Innymi słowy, jeśli mielibyśmy nasze, krajowe programy porównywać z uczelniami europejskimi, to bez wahania można stwierdzić, że bazy rdzeń nauczania jest taki sam.

Przeprowadzona analiza nie miała bardzo kompleksowego charakteru, ponieważ nie wszystkie uczelnie publikują swoje programy nauczania. Jednak przeanalizowano programy nauczania z różnych krajów, w tym przede wszystkim Wielkiej Brytanii, Holandii, Niemiec, Francji, Grecji, Szwecji, a w miarę dostępnych danych także Włoch i Hiszpanii. Można zatem uznać ten sondaż za dość reprezentatywny, także dlatego, że wszystkie analizowane programy pochodziły z uczelni będących pełnymi członkami AESOP-u.

Podsumowanie

Dyskusja nad podstawami programowymi *gospodarki przestrzennej* jest wpisana w główny nurt europejskich działań zmierzających do wdrożenia procesu bolońskiego, a także zapewnieniem mocnych merytorycznych podstaw kształcenia specjalistów z dziedziny *gospodarki przestrzennej*. Analiza pokazuje, że dyskusja ta odbywa się we właściwym czasie, ponieważ osadza proces kształcenia w kontekście wyzwań cywilizacyjnych, a jednocześnie dostosowuje się do ogólnoeuropejskich trendów.

Zbudowanie szerokiej zgody wokół podstaw programowych kształcenia na kierunku *gospodarka przestrzenna* jest potrzebne tak z punktu widzenia wymogów kształcenia specjalistów na wysokim poziomie, jak i wpisania się (czy też raczej zachowania) związków z trendami europejskimi w tej dziedzinie.

Literatura

- Błażejowski J., 2004, *Charakterystyka trzech stopni kształcenia*. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego.
- Castells M., 1998, *The Education of City Planners in the Information Age*. Berkeley Planning Journal 12 (1998) s. 25-31.
- Detailed Work Programme on the Follow-up of the Objectives of Education and Training Systems in Europe*. Council of the European Union, Brussels, 2002.

- ECTS – European Credit Transfer System*. European Commission, 2004
- Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – realizacja celów*. Komunikat z Konferencji europejskich ministrów do spraw szkolnictwa wyższego, Bergen, 19-20 maja 2005.
- Kraśniewski A., 2003, *Bolonia, Praga, Berlin... dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?* Miesięcznik Politechniki Warszawskiej Nr 12/2003.
- Kunzmann K. R., 1997, *The Future of Planning Education in Europe*. AESOP News Summer 1997.
- Kunzmann K. R., 2004, *Unconditional Surrender: The Gradual Demise of European Diversity in Planning*. Originally presented as a key note paper to the 18th AESOP Congress in Grenoble, France on 03-07-2004.
- Mironowicz I., Zipser T., 2002, *Stan nauczania w zakresie gospodarki przestrzennej w Polsce na tle tendencji europejskich*. Referat wygłoszony na posiedzeniu plenarnym KPZK PAN 27 listopada 2002 w Warszawie.
- Presidency Conclusions*. Barcelona European Council, 2002.
- Realizing the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003.
- Saryusz-Wolski T., 2004, *System akumulacji punktów ECTS jako metoda zarządzania elastycznym modelem studiów*. Warszawa.
- Sorbonne Joint Declaration. Joint Declaration on Harmonization of the Architecture of the European Higher Education System*. Declaration by the four Ministers in Charge for France, Germany, Italy and United Kingdom, Paris, 1998.
- The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems. Report from the Education Council to the European Council*. Council of the European Union. Brussels, 2001.
- The European Higher Education Area – The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Joint Declaration of the European Ministers of Education.
- The New Charter of Athens 2003. The European Council of Town Planners' Vision for Cities in the 21st Century*. Lisbon.
- The Role of the Universities in the Europe of Knowledge*. Communication from the Commission of the European Communities, Brussel, 2003.
- Towards the European Higher Education Area*. Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.

Strony internetowe:

<http://acesso.ua.pt>
<http://www.aesop-planning.org>
<http://www.bologna-berlin2003.de>
<http://www.cam.ac.uk>
<http://www.ifu.univ-paris8.fr>
<http://www.lse.ac.uk>
<http://www.prd.uth.gr>
<http://www.rug.nl>
<http://www.tu-berlin.de>

<http://europa.eu.int>
<http://www.bartlett.ucl.ac.uk>
<http://www.bologna-bergen2005.no>
<http://www.diap.polimi.it>
<http://www.isl.uni-karlsruhe.de>
<http://www.paris4.sorbonne.fr>
<http://www.rgsu.edu.pl>
<http://www.spl.su.se>