

Kompetencje transferowalne doktorantów nauk prawnych w Polsce: Reforma 2018 roku na tle trendów europejskich. Studium przypadku na Uniwersytecie Jagiellońskim

Maciej Juzaszek / Centrum Edukacji Prawniczej i Teorii Społecznej,
Uniwersytet Wrocławski
e-mail: m.juzaszek@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8187-1945

Jan Bazyli Klakla / Centrum Edukacji Prawniczej i Teorii Społecznej, Uniwersytet
Wrocławski, CASE – Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych w Warszawie
e-mail: bazyli.klakla@case-research.eu
ORCID: 0000-0003-4406-6987

Streszczenie

Artykuł analizuje rozwój kompetencji transferowalnych (zwanymi również kompetencjami miękkimi) w ramach studiów doktoranckich na programach prawniczych w Polsce, biorąc pod uwagę szersze trendy europejskie i zwracając szczególną uwagę na reformę kształcenia doktorantów z 2018 roku. Kompetencje te, w tym komunikacja, praca zespołowa, krytyczne myślenie i zarządzanie projektami, są obecnie niezbędne dla naukowców pracujących w zróżnicowanych i interdyscyplinarnych środowiskach zawodowych. Pomimo ich rosnącego znaczenia, działania mające na celu wspieranie ich rozwoju w Polsce pozostają nieskoordynowane i fragmentaryczne. Artykuł ilustruje tę kwestię poprzez studium przypadku ewolucji prawniczych programów doktorskich na Uniwersytecie Jagiellońskim przed i po reformie, podkreślając ograniczony zakres systemowego podejścia do wspierania kompetencji przekrojowych. W celu głębszego zrozumienia aktualnego położenia polskiego modelu doktoratu prawniczego i możliwych kierunków jego rozwoju, wykorzystuje on jakościową analizę dokumentów programowych, aktów prawnych i materiałów dydaktycznych oraz analizę treści.

Słowa kluczowe: Doktoranci, nauki prawne, kompetencje transferowalne, kompetencje miękkie, Konstytucja dla Nauki.

Transferable Skills of PhD Students in Law in Poland: The 2018 Reform in the Context of European Trends. A Case Study at Jagiellonian University

Abstract

The article analyzes the development of transferable skills (also referred to as soft skills) within doctoral legal education programs in Poland, considering broader European trends and with particular emphasis on the 2018 reform of doctoral training. These competences – including communication, teamwork, critical thinking, and project management – are now essential for researchers working in diverse and interdisciplinary professional environments. Despite their growing importance, efforts to support their development in Poland remain uncoordinated and fragmented. The article illustrates this issue through a case study of the evolution of legal doctoral programs at the Jagiellonian University before and after the reform, highlighting the limited extent of a systemic approach to fostering transversal competences. To gain a deeper understanding of the current state of the Polish model of doctoral education in law and possible directions for its development, the study employs qualitative analysis of program documents, legal acts, educational materials, and content analysis.

Keywords: Doctoral students, law, transferable skills, soft skills, Constitution for Science.

1. WPROWADZENIE

Umiejętności transferowalne, często określane jako ogólne, przekrojowe lub miękkie, to kompetencje o szerokim zastosowaniu, które wspierają jednostki w adaptacji do różnorodnych kontekstów zawodowych. W przeciwieństwie do wiedzy technicznej lub specjalistycznej, nie są one przypisane do jednej konkretnej roli, lecz mają istotne znaczenie w wielu obszarach, zwłaszcza w coraz bardziej interdyscyplinarnym i zorientowanym na wiedzę środowisku zawodowym. Ich istotą jest możliwość przeniesienia (transferu) między kontekstami. (Nägele i Stalder, 2017). Oznacza to, że umiejętności nabyte np. w środowisku akademickim mogą być skutecznie wykorzystywane w sektorze prywatnym, publicznym czy organizacjach pozarządowych (Eurodoc, 2018). W miarę jak gospodarka ewoluuje i rośnie zapotrzebowanie na elastycznych i innowacyjnych pracowników, umiejętności te stają się centralnym elementem zatrudnialności oraz kluczowym czynnikiem umożliwiającym uczenie się przez całe życie (Bridges, 1993). Czwarta rewolucja przemysłowa, jak podkreśla Klaus Schwab (2016), dodatkowo przyspiesza te procesy poprzez gwałtowne zmiany technologiczne i przekształcenia rynku pracy, sprawiając, że jeszcze bardziej wzrasta znaczenie kompetencji, których nie da się łatwo zautomatyzować – takich jak kreatywność, współpraca czy elastyczność. W obliczu tych wyzwań kompetencje transferowalne stają się nie tylko wyznacznikiem przyszłej kariery, ale wręcz warunkiem odnalezienia się w dynamicznym i nieprzewidywalnym środowisku zawodowym.

OECD (2012) podkreśla, że rozwój kompetencji transferowalnych – takich jak komunikacja, praca zespołowa, zarządzanie projektami, przedsiębiorczość, myślenie krytyczne, przywództwo, kompetencje cyfrowe, odpowiedzialność etyczna czy zarządzanie informacją – jest kluczowy dla współczesnych naukowców funkcjonujących w coraz bardziej zróżnicowanym i mobilnym środowisku zawodowym. Mimo ich rosnącego znaczenia, podejście do kształcenia tych umiejętności pozostaje niespójne i fragmentaryczne: inicjatywy są podejmowane głównie na poziomie poszczególnych instytucji, podczas gdy strategie krajowe mają charakter ogólnikowy. OECD rekomenduje m.in. rozwój doktoratów wdrożeniowych, lepsze wykorzystanie programów współpracy badawczej, promowanie dialogu między nauką a sektorem prywatnym oraz wzmocnienie systemów monitorowania i oceny. Autorzy raportu podkreślają, że tylko skoordynowane działania instytucjonalne i państwowe mogą zapewnić naukowcom umiejętności niezbędne do prowadzenia badań na wysokim poziomie oraz skutecznego funkcjonowania poza akademią. W praktyce kompetencje te rozwijane są nie tylko poprzez formalne szkolenia, ale także dzięki doświadczeniom dydaktycznym, mentoringowi, działalności organizacyjnej, interakcjom społecznym czy aktywności obywatelskiej (Eurodoc, 2018, s. 2-3). Kompetencje transferowalne nie tylko zwiększają szanse na zatrudnienie, ale także wzmacniają jakość i społeczne oddziaływanie badań, sprzyjając współpracy ponad podziałami instytucjonalnymi i dyscyplinarnymi (zob. Bonaventura i in., 2017). Choć dziś są one uznawane za istotny element kształcenia doktorantów, jeszcze do niedawna traktowano je jako „miękkie dodatki” do specjalistycznej wiedzy, a nie jej równorzędne uzupełnienie. Obecnie za najskuteczniejsze uznaje się rozwiązania oparte na współpracy uczelni z pracodawcami, formalnych modułów szkoleniowych i programach międzynarodowej wymiany – jak pokazują europejskie analizy i przegląd dobrych praktyk (Ashonibare, 2023).

W najnowszych dyskusjach o szkolnictwie wyższym coraz częściej mówi się już nie tylko o soft skills – kompetencjach miękkich, lecz o tzw. future skills – umiejętnościach, które umożliwiają funkcjonowanie w świecie szybkich zmian, niepewności i złożonych wyzwań. Ehlers i Eigbrecht (2024) pokazują, że to właśnie rozwój takich kompetencji, jak zdolność do radzenia sobie w sytuacjach nieprzewidywalnych, uczenie się przez całe życie, kreatywność czy współpraca w wielodyscyplinarnych zespołach,

staje się dziś strategicznym celem uniwersytetów na całym świecie. Warto podkreślić, że przyszłość szkolnictwa wyższego to odejście od sztywnej transmisji wiedzy na rzecz świadomego kształtowania umiejętności, które trudno poddać automatyzacji i które otwierają szerokie możliwości zawodowe w społeczeństwie wiedzy (Ehlers, Eigbrecht, 2024, 4-7)¹. Europejskie przeglądy i rekomendacje (Ashonibare, 2023) wskazują, że tylko działania łączące zaangażowanie uczelni, doktorantów i pracodawców – od staży i praktyk przez wspólne projekty po mentoring i kontakty branżowe – pozwalają rzeczywiście rozwinąć umiejętności przydatne zarówno w nauce, jak i poza nią.

Jeszcze na początku XXI wieku kształcenie doktorantów w Europie opierało się głównie na tradycyjnym modelu relacji mistrz–uczeń, ukierunkowanym na przygotowanie do kariery akademickiej (zob. Kovačević i in., 2022). Jednak wraz z rozwojem gospodarki opartej na wiedzy, rosnącą liczbą doktorantów i ograniczoną liczbą etatów akademickich, ten model okazał się niewystarczający. Badania naukowe stawały się coraz bardziej międzynarodowe, interdyscyplinarne i społecznie osadzone. W odpowiedzi na te zmiany, europejskie instytucje podjęły działania na rzecz reformy kształcenia doktorantów, uznając, że oprócz wysokiego poziomu badań, doktoranci potrzebują także umiejętności przydatnych poza uczelnią – takich jak przedsiębiorczość, kreatywność, mobilność i współpraca międzysektorowa (Pederson, 2014; Rada Europejska, 2000). W nowym paradygmacie doktoranci są postrzegani jako wysoko wykwalifikowani twórcy wiedzy, których potencjał powinien być wykorzystywany nie tylko w akademii. Kształcenie w zakresie kompetencji transferowalnych, takich jak komunikacja, przywództwo czy zarządzanie projektami, zostały uznane za kluczowe dla ich zatrudnialności i możliwościami podejmowania zróżnicowanych ścieżek kariery (Nature, 2015; O'Connor i in., 2023). Jednocześnie uniwersytety znalazły się pod presją, by wykazać wpływ kształcenia doktorantów poza światem publikacji naukowych. Reforma kształcenia doktorantów w Europie miała więc charakter nie tylko edukacyjny, ale strukturalny. Miała zwiększyć innowacyjność, wspierać mobilność i zapewnić Europie przewagę konkurencyjną w globalnej gospodarce opartej na wiedzy.

W kontekście tych przemian pytanie o znaczenie kompetencji transferowalnych nabiera szczególnego wymiaru w odniesieniu do doktorantów prawa – grupy zawodowo funkcjonującej na styku akademii i praktyki. W przeciwieństwie do wielu innych dyscyplin, ścieżka kariery doktora w dyscyplinie nauki prawne rzadko przebiega wyłącznie w obrębie uczelni: wielu doktorantów równolegle wykonuje zawody prawnicze: pracuje w kancelariach, instytucjach publicznych, organizacjach społecznych czy przedsiębiorstwach doradczych. Wiele osób ze stopniem doktora prawa rozwija swoje kompetencje eksperckie całkowicie poza uniwersytetem. To rodzi pytania o tożsamość i funkcję samego doktoratu: czy prawnicze szkoły doktorskie powinny kształcić przede wszystkim naukowców prowadzących badania podstawowe, akademików łączących dydaktykę i badania, ekspertów-praktyków działających w otoczeniu społeczno-gospodarczym, czy może hybrydy wszystkich tych ról? (zob. Juzaszek, Juzaszek, Klakla, 2021). Odpowiedź na to pytanie ma istotne znaczenie dla określenia, jakie kompetencje – w tym kompetencje transferowalne – powinny być rozwijane w trakcie kształcenia doktoranckiego. Wiadomo, że liczba doktorantów znacząco przewyższa liczbę dostępnych etatów akademickich, co oznacza, że nie każdy absolwent będzie miał możliwość kontynuowania kariery naukowej na uczelni. Jest to nie tylko wynik niedostatecznego finansowania nauki i szkolnictwa wyższego w Polsce, taka sytuacja występuje wszędzie na świecie. Jednocześnie jednak gospodarka oparta na wiedzy potrzebuje ekspertów prawnych, nie tylko w instytucjach akademickich, lecz także w administracji publicznej, podmiotach prywatnych, kancelariach, think-tankach czy organizacjach społecznych. Dlatego powinno nam zależeć na tym, by kształcić odpowiednio licznych i dobrze przygotowanych doktorantów prawa, nawet jeśli większość z nich nie zwiąże się z akademią. Aby umożliwić im skuteczne funkcjonowanie poza uczelnią, konieczne jest wyposażenie ich w kompetencje, które pozwalają na płynne przechodzenie między różnymi sektorami, takie jak komunikacja międzysektorowa, zarządzanie projektami, umiejętność pracy w zespole interdyscyplinarnym czy krytyczna analiza informacji prawnej w kontekście społecznym. Kompetencje transferowalne stają się tu nie dodatkiem, lecz warunkiem realnej użyteczności i adaptacyjności doktoratu we współczesnym społeczeństwie wiedzy.

Celem pracy jest analiza roli kompetencji transferowalnych w kształceniu doktorantów w dyscyplinie nauki prawne w Polsce, ze szczególnym uwzględnieniem zmian wynikających z reformy szkolnictwa wyższego z 2018 roku oraz odniesienia do trendów europejskich. Praca koncentruje się na tym, w jaki sposób rozwijane są umiejętności wykraczające poza kompetencje badawcze oraz jakie znaczenie mają one dla absolwentów programów prawniczych w szkołach doktorskich, funkcjonujących zarówno w środowisku akademickim, jak i poza nim. By przeprowadzić refleksję na ten temat, przeanalizowaliśmy dokumenty i literaturę dotyczącą europejskiego podejścia do kompetencji transferowalnych w edukacji doktoranckiej jakościowo. Jako pomocnicze podejście badawcze korzystamy ze studium przypadku w postaci programów studiów w Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych na Uniwersytecie Jagiellońskim (SDNS UJ). Przeprowadziliśmy szczegółową analizę dokumentów programowych i normatywnych (w tym aktów prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego po reformie z 2018 r. oraz Krajowych Ram Kwalifikacji). Dokonano przeglądu materiałów dydaktycznych i ofert szkoleniowych skierowanych do doktorantów SDNS UJ.

¹ Warto również zwrócić uwagę, że sama koncepcja kompetencji transferowalnych (czy: kluczowych) nie jest pozbawiona kontrowersji – część środowiska akademickiego widzi w niej zagrożenie dla tradycyjnej wizji uniwersytetu, z kolei inni podkreślają, że ich umiejętne włączanie do programów studiów może wzbogacać kształcenie i sprzyjać aktywnym, innowacyjnym metodom nauczania. Washer (2017) wskazuje, że dobrze zaprojektowane ramy umiejętności kluczowych nie tylko nie deprecjonują wartości edukacji uniwersyteckiej, ale mogą wspierać uczenie się poprzez praktykę i ułatwiać studentom wejście na zróżnicowany rynek pracy.

Pozyskanedane poddano analizie treści, ze szczególnym uwzględnieniem zgodności lokalnych praktyk z postulowanymi w literaturze i dokumentach międzynarodowych założeniami europejskiego modelu kształcenia doktorantów oraz identyfikacji obszarów wymagających dalszych usprawnień. Co istotne, nie dążymy do pełnej diagnozy, ale do uchwycenia tego, w jakim miejscu znajduje się obecnie polski model doktoratu w dyscyplinie nauki prawne i w jakim kierunku może się rozwijać, jeśli ma lepiej odpowiadać na potrzeby współczesnego społeczeństwa wiedzy.

2. ZMIANY W EUROPEJSKIM MODELU KSZTAŁCENIA DOKTORANTÓW: W KIERUNKU KOMPETENCJI TRANSFEROWALNYCH

Transformacja edukacji doktoranckiej w Europie rozpoczęła się, gdy ministrowie edukacji wyższej krajów europejskich, obradujący w Berlinie w 2003 roku, zdecydowali o włączeniu kształcenia doktorantów do Procesu Bolońskiego, uznając je za „trzeci cykl” Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (EHEA). Był to krok przełomowy, oznaczał on odejście od postrzegania doktoratu jako nieformalnego, zindywidualizowanego procesu i włączenie go do zharmonizowanego, objętego systemem zapewniania jakości europejskiego systemu szkolnictwa wyższego (Konferencja Ministrów, 2003). Od czasu Komunikatu z Bergen (2005), kraje europejskie zaczęły konsekwentnie poszerzać rozumienie doktoratu zorientowanego już nie tylko na rozwój badań, ale również na zwiększenie zatrudnialności absolwentów i przygotowanie ich do różnorodnych ścieżek kariery. W dokumentach kolejnych konferencji ministrów podkreślano znaczenie interdyscyplinarności, jakości naukowej, innowacyjności oraz kompetencji komunikacyjnych, przywódczych i społecznych. Równolegle, wraz z rozwojem Europejskiej Przestrzeni Badawczej (ERA) i Strategii Lizbońskiej (Rada Europejska, 2000), kapitał ludzki zaczął być postrzegany jako fundament konkurencyjności Europy, a doktorat jako punkt wejścia do zróżnicowanych karier w nauce, społeczeństwie i gospodarce.

Ważnym elementem europejskiej reformy kształcenia doktorantów były działania Komisji Europejskiej (2005), która już w 2005 roku opublikowała Europejską Kartę Naukowca oraz Kodeks postępowania przy rekrutacji pracowników naukowych. Dokumenty te, choć niewiążące, przyczyniły się do stopniowej redefinicji roli doktoranta jako profesjonalisty – aktywnego uczestnika zorganizowanego środowiska badawczego, korzystającego z planowania kariery, wsparcia etycznego i rozwoju kompetencji. W 2008 roku Komisja w komunikacie Lepsze kariery i większa mobilność wezwała państwa członkowskie do tworzenia strategii rozwoju kompetencji naukowców i silniejszego powiązania kształcenia doktorantów z przemysłem oraz systemami innowacji (Komisja Europejska, 2008). Kulminacją tych działań była inicjatywa Unia Innowacji z 2010 roku, w ramach której zapowiedziano opracowanie ogólnoeuropejskich ram dla doktoratów, akcentujących jakość kształcenia, rozwój kariery oraz społeczną użyteczność badań (Komisja Europejska, 2010).

Równolegle koncepcyjne podstawy nowego modelu kształcenia doktorantów zostały najpełniej sformułowane w serii inicjatyw prowadzonych przez European University Association (EUA). W 2005 roku, na prośbę ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, EUA zorganizowało Seminarium w Salzburgu, które zgromadziło liderów akademickich z całej Europy w celu zdefiniowania kluczowych zasad nowoczesnego doktoratu. Efektem tych prac były tzw. zasady salzburskie (Salzburg principles), które jednoznacznie podkreśliły, że kształcenie doktorantów musi nadal koncentrować się na prowadzeniu oryginalnych badań, ale równocześnie powinno być wspierane przez instytucjonalne struktury zapewniające szersze szkolenia, jasne ramy nadzoru naukowego oraz możliwości rozwoju kariery (European University Association, 2005). Pięć lat później, w rekomendacjach Salzburg II (European University Association, 2010), rozwinięto te zasady, akcentując znaczenie interdyscyplinarnego kształcenia, współpracy z sektorem pozanaukowym oraz konieczności równowagi między strukturą wsparcia a autonomią badacza. Rekomendacje te zostały szeroko przyjęte i często wykorzystywane przez ministerstwa oraz uczelnie jako punkt odniesienia dla reform.

Kolejnym krokiem w reformie doktoratów było sformułowanie Zasad Innowacyjnego Kształcenia Doktorantów (Komisja Europejska, 2011), które uwzględniały m.in. doskonałość badawczą, umiędzynarodowienie, kontakt z różnymi sektorami, interdyscyplinarność oraz rozwój kompetencji wykraczających poza wąskie specjalizacje. Zasady te zostały formalnie poparte przez Radę Unii Europejskiej, co oznaczało przejście od rozproszonych praktyk narodowych do bardziej przejrzystego i skoordynowanego modelu kształcenia doktoranckiego w Europie. Równolegle rosło znaczenie zapewniania jakości: choć Standardy i wytyczne dla zapewniania jakości w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego (ESG) z 2005 i 2015 roku były tworzone głównie z myślą o pierwszym i drugim cyklu studiów, obejmowały także trzeci cykl, akcentując konieczność oceny efektów uczenia się, w tym rozwijania kompetencji transferowalnych. Inicjatywy takie jak EUA ARDE (Accountable Research Environments for Doctoral Education) dodatkowo wzmocniły te postulaty, zwracając uwagę na potrzebę przejrzystych zasad opieki naukowej, monitorowania postępów, współpracy międzysektorowej, wspierania dobrostanu doktorantów oraz ich rozwoju zawodowego. Jednocześnie Europejska Rama Kwalifikacji EQF (Komisja Europejska, 2009) przyczyniła się do lepszego powiązania efektów uczenia się na poziomie doktorskim z ogólnymi opisami kompetencji, promującymi innowacyjność, umiejętności przywódcze i komunikacyjne jako kluczowe zarówno dla doskonałości naukowej, jak i szerszego oddziaływania społecznego kształcenia doktorantów.

Podsumowując, zmiana kształcenia doktorantów w Europie od 2000 roku stanowi w skali globalnej jedno z najbardziej kompleksowych działań reformatorskich, kierowanych przez politykę publiczną. Był to proces konwergencji, nie poprzez

twarde regulacje, lecz poprzez wspólne cele, strategiczne dostosowanie i stopniowe zmiany instytucjonalne (zob. Kovačević i in., 2022; Bitušiková, 2021; Kottman 2011). Doktorat, przynajmniej na poziomie prawa i polityki edukacji wyższej, przestał być postrzegany wyłącznie jako forma akademickiego wtajemniczenia do elitarnego świata nauki; dziś rozumiany jest jako jeden z fundamentów europejskiego systemu badań i innowacji, który musi pełnić wiele funkcji: ma generować nową wiedzę, przygotowywać do różnorodnych ścieżek zawodowych oraz wносить wkład w rozwój społeczny i gospodarczy.

3. KOMPETENCJE TRANSFEROWALNE W KSZTAŁCENIU DOKTORANTÓW W POLSCE

W świetle polityk i przepisów kształtujących współczesne szkolnictwo wyższe w Europie, rola umiejętności transferowalnych w kształceniu doktorantów nabrała szczególnego znaczenia, również w Polsce. Proces ten znajduje swoje odzwierciedlenie zarówno w krajowych dokumentach ramowych, jak i systemie ewaluacji szkół doktorskich, który ma kluczowe znaczenie dla zapewnienia jakości i zgodności z europejskim modelem edukacji w warunkach gospodarki opartej na wiedzy. Punktem zwrotnym była reforma wprowadzona ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 roku, tzw. Konstytucja dla Nauki – Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018 poz. 1668 ze zm.), która przekształciła dotychczasowe studia doktoranckie w nowy model obowiązujący od 2019 roku – szkoły doktorskie. Nowy system miał na celu podniesienie jakości i przejrzystości kształcenia, większe umiędzynarodowienie oraz lepsze powiązanie kształcenia doktorantów z potrzebami społecznymi i gospodarczymi. Wśród zakładanych efektów uczenia się na poziomie trzeciego cyklu znalazły się nie tylko kompetencje naukowe, ale również umiejętności przywódcze, komunikacyjne i społeczne, co wpisuje się bezpośrednio w postulat rozwijania kompetencji transferowalnych jako integralnej części doktoratu

Polską Ramę Kwalifikacji (PRK) przyjęto w 2011 roku i zaktualizowano w 2018 rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (obecnie: rozporządzenie z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6-8 Polskiej Ramy Kwalifikacji (Dz.U. 2018 poz. 2218), na podstawie ustawy z 22.12.2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji, (t.j. Dz. U. z 2020 r. poz. 226, z 2023 r. poz. 2005. Włączyła ona polski system edukacji w europejską strukturę kwalifikacji. Poziom 8 PRK, odpowiadający kształceniu doktoranckiemu, opisuje efekty uczenia się nie tylko w zakresie wiedzy i umiejętności badawczych, ale także w obszarze kompetencji społecznych.. Takie sformułowania wyraźnie pokrywają się z europejskim rozumieniem umiejętności transferowalnych.

Kompetencje transferowalne mają znaczenie również z punktu widzenia ewaluacji szkół doktorskich. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 27 września 2021 r. w sprawie ewaluacji jakości kształcenia w szkole doktorskiej (Dz.U. 2021 poz. 1847), jednym z kluczowych kryteriów oceny jakości szkoły doktorskiej jest adekwatność programu kształcenia do efektów uczenia się na poziomie 8 PRK. Oznacza to konieczność wykazania, że szkoła rzeczywiście wspiera rozwój szerokiego spektrum umiejętności, w tym tych o charakterze przenoszalnym. W uzasadnieniu do rozporządzenia wskazano wyraźnie, że ewaluacja ma nie tylko funkcję kontrolną, ale także rozwojową. Jej celem jest dostarczenie informacji zwrotnej oraz poprawa jakości kształcenia poprzez identyfikację słabych punktów, w tym również w zakresie wspierania kompetencji ogólnych i społecznych. Choć ocena zgodności z poziomem 8 PRK jest jednym z głównych kryteriów ewaluacji, nadal brakuje powszechnie przyjętych, praktycznych narzędzi lub wskaźników, które pozwalałyby jednoznacznie i porównywalnie sprawdzać, czy dana szkoła faktycznie rozwija wszystkie komponenty przypisane do tej kwalifikacji, w tym kompetencje transferowalne. Chodzi tu nie tyle o dodatkową regulację, lecz raczej o zestaw dobrych praktyk lub ram ewaluacyjnych, które wspierałyby szkoły doktorskie w rzetelnej i przejrzystej ocenie tych efektów. Pojawiają się także wątpliwości co do sposobów i narzędzi mierzenia tych efektów, które nie zawsze są jasno zdefiniowane w programach.

Tymczasem analiza literatury wskazuje, że mimo wprowadzenia formalnych ram kształcenia kompetencji transferowalnych, ich faktyczny rozwój w polskich szkołach doktorskich często pozostaje ograniczony. Jak zauważa Kola (2020), doktoranci rzadko identyfikują posiadane przez siebie umiejętności jako wartościowe poza środowiskiem akademickim, nie z braku kompetencji, lecz z braku świadomości ich potencjalnego zastosowania i braku języka, którym mogliby je nazwać. To wskazuje na konieczność nie tylko rozwijania tych kompetencji, ale również ich oswajania i uświadamiania. Z kolei raport Krajowej Reprezentacji Doktorantów (2024) pokazuje, że choć programy szkół doktorskich formalnie uwzględniają rozwój umiejętności miękkich, to w praktyce ich realizacja jest często powierzchowna, sprowadzona do kilku obowiązkowych szkoleń o wątpliwej przydatności praktycznej. W innym artykule (Juzaszek, Juzaszek, Klakla, 2021) zwracaliśmy już uwagę, że aby głębiej zrozumieć źródła tego problemu, należy odwołać się do zjawiska neutralizacji aksjologicznej w regulacjach Ustawy 2.0, tj. braku wyraźnie określonych wartości i celów kształcenia, a w szczególności braku jasnej wizji doktoranta jako młodego naukowca posiadającego zestaw kompetencji przydatnych także poza akademią. Pokazaliśmy w nim, że programy kształcenia są często konstruowane pod kątem realizacji wymagań formalnych (uzyskania stopnia doktora), a nie rozwoju kompetencji zawodowych, społecznych czy komunikacyjnych. Szczególnie jaskrawe wydaje się to być właśnie w naukach prawnych. Jak wskazywał Kierznowski (2020), wprowadzenie szkół doktorskich jako nowej prawnej formy kształcenia doktorantów w naukach prawnych wywołało zarówno nadzieje na podniesienie jakości, jak i obawy o formalizm czy pozorność wdrażanych zmian.

4. STUDIUM PRZYPADKU: UNIWERSYTET JAGIELLOŃSKI JAKO ILUSTRACJA PROCESU WDRAŻANIA KOMPETENCJI TRANSFEROWALNYCH

Aby lepiej pokazać, jak konkretne rozwiązania w zakresie kształcenia doktorantów są wdrażane i funkcjonują na co dzień, warto wykorzystać metodę studium przypadku. W tym kontekście studium przypadku nie ma ambicji reprezentatywności, zaś jego celem jest głębsze przyjrzenie się jednej wybranej uczelni, w tym przypadku Uniwersytetowi Jagiellońskiemu, żeby pokazać, jak ogólne idee reform i europejskie zalecenia przekładają się na realne działania, decyzje i praktyki instytucjonalne. Nie oznacza to jednak, że wybór Uniwersytetu Jagiellońskiego jest całkowicie przypadkowy. Jako jeden z największych polskich uczelni posiada on sporą liczbę doktorantów w dyscyplinie nauki prawne, co umożliwia obserwację i analizę różnorodnych doświadczeń oraz praktyk występujących na dużą skalę. W przeciwieństwie do wielu mniejszych uczelni, gdzie doktorantów z danej dyscypliny bywa zaledwie kilku, tutaj można zobaczyć, jak funkcjonują i ewoluują rozwiązania organizacyjne oraz edukacyjne w liczniejszym i bardziej zróżnicowanym. Ponadto UJ jest członkiem prestiżowej organizacji EUA-Council for Doctoral Education (EUA-DOC), co daje mu bezpośredni dostęp do know-how, najnowszych standardów oraz praktyk wypracowanych w europejskich programach kształcenia doktorantów, a przez to szybciej wdraża innowacje i korzysta z międzynarodowego know-how w zakresie kształcenia i rozwoju kompetencji. Wreszcie, wysoka pozycja UJ w rankingach, zarówno polskich jak i międzynarodowych świadczy w pewnym (choć ograniczonym) zakresie o wysokim potencjale badawczym i dydaktycznym wydziału, co czyni go punktem odniesienia w ogólnopolskiej debacie na temat kształcenia doktorantów, również doktorantów w dyscyplinie nauki prawne. Takie połączenie skali, jakości oraz aktywnego uczestnictwa w europejskiej wymianie wiedzy sprawia, że analizując praktyki UJ, można dobrze zobaczyć z bliska, jak nowoczesne kształcenie doktorantów w Polsce faktycznie działa, gdzie pojawiają się szanse i bariery, i jak rozwijanie kompetencji transferowalnych wygląda w praktyce, a nie tylko na poziomie krajowych założeń. Dzięki temu studium przypadku pozwala nie tylko opisać jeden przykład, ale przez szczegółowe spojrzenie lepiej zrozumieć mechanizmy funkcjonujące także w innych szkołach doktorskich. Trzeba mieć świadomość, że analiza UJ jako dużego i prestiżowego ośrodka pokazuje mechanizmy kształcenia doktorantów w dyscyplinie nauki prawne w warunkach specyficznych dla uczelni o rozbudowanej infrastrukturze, bogatych zasobach i licznej grupie doktorantów. Przedstawione wnioski mają więc charakter ilustracyjny i nie muszą odzwierciedlać całego zróżnicowania praktyk spotykanych w innych szkołach doktorskich w Polsce.

Omawiając ewolucję programów doktoranckich na Uniwersytecie Jagiellońskim w dyscyplinie nauki prawne z perspektywy rozwijania umiejętności transferowalnych, można wyróżnić dwa zasadnicze etapy: okres studiów doktoranckich starego typu do 2019 roku oraz etap szkół doktorskich, które powstały w wyniku reformy wprowadzonej ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce po 2019 roku.

Oceniając program stacjonarnych studiów doktoranckich (starego trybu) z 2012 roku (najstarszy dostępny online) na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Jagiellońskiego (2012) z perspektywy rozwijania kompetencji transferowalnych, należy stwierdzić, że jego struktura nie przewidywała systematycznego ani celowego wsparcia w tym zakresie. Kompetencje transferowalne nie zostały wprost zdefiniowane jako cel kształcenia, a ich rozwój był raczej efektem ubocznym niektórych aktywności niż zaplanowanym i monitorowanym elementem programu.

Choć program koncentrował się głównie na pogłębianiu wiedzy dogmatycznej (przedmiot pokrewny, przedmioty „europejskie”) oraz na przygotowaniu do prowadzenia zajęć dydaktycznych (praktyki dydaktyczne), zawierał także komponenty potencjalnie sprzyjające rozwijaniu wybranych umiejętności o charakterze transferowalnym. Wśród zajęć fakultatywnych oferowano takie przedmioty jak: „Podstawy socjologii”, „Ekonomia”, „Elementy statystyki”, „Filozofia”, „Argumentacja prawnicza”, „Podstawy rachunkowości”, „Narzędzia informatyczne” czy „Główne nurty współczesnej filozofii politycznej”. Zajęcia te mogły wzmacniać interdyscyplinarność kształcenia i rozwijać u doktorantów kompetencje analityczne, podstawową orientację w danych ilościowych czy ogólną sprawność logicznego wnioskowania.

Jednak mimo tego potencjału, ich znaczenie dla rozwijania kompetencji przydatnych w środowiskach pozanaukowych wydaje się ograniczone. Po pierwsze, udział w tych zajęciach miał charakter fakultatywny, a ich uruchomienie zależało od liczby chętnych, co czyniło ich dostępność niestabilną. Po drugie, choć mogły one rozwijać umiejętności kognitywne i wspierać intelektualne przygotowanie do pracy naukowej, to w ograniczonym stopniu przekładały się na kompetencje poszukiwane poza środowiskiem akademickim. Zajęcia te, osadzone w logice klasycznego wykształcenia uniwersyteckiego, raczej wzmacniały pozycję doktoranta w ramach akademii, niż ułatwiały jego funkcjonowanie w zróżnicowanych sektorach społeczeństwa wiedzy.

Warto również zauważyć, że program nie zawierał przedmiotów poświęconych bezpośrednio takim umiejętnościom jak: projektowanie badań, zarządzanie zespołem, planowanie kariery, komunikacja z otoczeniem społecznym, etyka badań czy wykorzystanie wiedzy prawniczej w kontekstach międzysektorowych. Kompetencje związane z organizacją pracy zespołowej, zarządzaniem projektami czy komunikacją międzykulturową nie były uwzględnione w programie ani jako cele dydaktyczne, ani jako mierzalne efekty uczenia się. W konsekwencji ich rozwój, jeśli w ogóle następował, zależał wyłącznie od indywidualnych inicjatyw doktorantów oraz nieformalnych interakcji z opiekunami naukowymi.

Pewne znaczenie w kontekście rozwijania kompetencji transferowalnych miało doświadczenie wynikające z prowadzenia zajęć dydaktycznych. Sam fakt stania przed grupą studentów, konieczność tłumaczenia złożonych treści prawnych i utrzymywania uwagi odbiorców, rozwijał podstawowe umiejętności komunikacji ustnej i prezentacji. Choć dydaktyka nie była poprzedzona wsparciem metodycznym ani formalnym przygotowaniem, dla wielu doktorantów stanowiło przestrzeń kształtowania umiejętności komunikacyjnych, autoprezentacyjnych i organizacyjnych. Był to jednak proces nieustrukturyzowany i pozbawiony systemowego nadzoru, co ograniczało jego efektywność oraz utrudniało wykorzystanie tych kompetencji poza kontekstem uczelnianym.

W rezultacie, mimo obecności pojedynczych zajęć o potencjalnie poszerzającym charakterze, ogólny profil kształcenia był silnie zorientowany na reprodukcję akademickiego modelu prawnika-naukowca jako osoby osadzonej w dogmatycznej kulturze prawa, przygotowanej głównie do prowadzenia badań i zajęć dydaktycznych na uczelni. Program nie wyposażał doktoranta w narzędzia pozwalające na swobodne poruszanie się po rynku pracy poza akademią ani nie wspierał go w roli eksperta zdolnego do działania w wielosektorowym i interdyscyplinarnym środowisku zawodowym. Kompetencje transferowalne, jeśli w ogóle rozwijane, stanowiły rezultat doraźnych i nieformalnych doświadczeń, a nie efekt celowej polityki edukacyjnej. W efekcie doktorat był postrzegany przede wszystkim jako wąsko zdefiniowana ścieżka akademicka, z ograniczonym potencjałem przygotowania do kariery pozauczelnianej.

W porównaniu z programem z 2012 roku, program ostatniego rocznika studiów doktoranckich starego trybu (obowiązujący od 2018 roku) wyraźnie odzwierciedlał większą wrażliwość na potrzebę rozwijania kompetencji transferowalnych – przynajmniej na poziomie formalnym (Wydział Prawa i Administracji UJ, 2018). Nowy program przewidywał szereg zajęć obowiązkowych i fakultatywnych, które odpowiadają na wcześniej sygnalizowane braki, m.in. w zakresie projektowania badań („Przygotowanie i realizacja projektu badawczego”), etyki badawczej („Etyka prawnicza”), autoprezentacji („Autoprezentacja i retoryka”), komunikacji naukowej („Pisanie i redagowanie tekstów naukowych”), czy podstawowych metod ilościowych („Elementy statystyki”). Znaczącą innowacją był właśnie wspomniany przedmiot „Przygotowanie i realizacja projektu badawczego”, który wskazuje na chęć rozwijania kompetencji zarządzania badaniem od strony organizacyjnej i strategicznej, a także promowania samodzielności w planowaniu pracy naukowej.

W porównaniu do programu z 2012 roku istotna zmiana dotyczyła także organizacji praktyk dydaktycznych. Choć doktoranci nadal mieli prowadzić zajęcia, nowy program oferuje opcję wcześniejszego przygotowania metodycznego (np. kursy „Metody i techniki prowadzenia zajęć dydaktycznych”, „Praktyczne metody nauczania prawa”), co może ograniczyć stres wynikający z „wrzucenia na głęboką wodę” i zwiększyć efektywność dydaktyczną. Pojawiły się także nowe komponenty ogólne (np. „Sociologia – współczesne teorie socjologiczne”, „Ekonomia”, „Filozofia”, „Główne nurty współczesnej filozofii politycznej”), które, choć podobne do fakultetów z poprzedniego programu, zyskały wyraźniejsze miejsce i szersze uzasadnienie w strukturze studiów.

Mimo tych pozytywnych zmian, pewne kwestie nadal pozostały otwarte. Po pierwsze, wiele kursów miało nadal charakter fakultatywny, a więc ich rzeczywisty wpływ zależy od indywidualnych wyborów doktoranta oraz od regularności uruchamiania danych zajęć. Po drugie, nadal brakowało przedmiotów wprost poświęconych planowaniu kariery, mentoringowi zawodowemu czy strategiom przekładu kompetencji akademickich na język zrozumiały dla potencjalnych pracodawców. Wreszcie, trudno ocenić, jak bardzo te zmiany przełożyły się na faktyczny rozwój kompetencji transferowalnych, bez systemu monitorowania efektów i realnego wsparcia instytucjonalnego mogły one stanowić jedynie formalny zapis w sylabusie.

Reasumując, program z 2018 roku prezentował istotny progres względem poprzedniego modelu: wprowadza nowe komponenty, które lepiej odpowiadają współczesnym oczekiwaniom wobec doktoranta jako eksperta o szerokim profilu kompetencyjnym. Nadal jednak brakowało konsekwentnego podejścia systemowego, które uczyniłoby rozwój kompetencji transferowalnych nie tylko możliwym, ale i rzeczywistym.

W porównaniu z wcześniejszymi programami studiów doktoranckich w starym trybie z 2012 i 2018 roku, program kształcenia dla pierwszego rocznika doktorantów po reformie w SDNS UJ (2019) stanowił wyraźny krok w stronę systemowego i świadomego rozwijania kompetencji transferowalnych. Zgodnie z wymogami nowej ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, kształcenie w szkole doktorskiej musi odbywać się co najmniej w dwóch dyscyplinach. SDNS UJ obejmuje więc nie tylko nauki prawne, lecz także inne dyscypliny wchodzące w skład dziedziny nauk społecznych, takie jak psychologia, socjologia czy ekonomia. W konsekwencji program kształcenia zawiera również zajęcia adresowane do doktorantów reprezentujących różne dyscypliny, które jednocześnie pozostają dostępne dla uczestników kształcenia w dyscyplinie nauki prawne. Ta wielodyscyplinarna struktura stwarzała szansę na rozwijanie kompetencji interdyscyplinarnych i ułatwia zdobywanie kompetencji transferowalnych w szerokim spektrum kontekstów badawczych i zawodowych. Już sama jego struktura – podzielona na moduły tematyczne, obejmujące m.in. kształcenie specjalistyczne, metodologiczne, akademickie oraz zawodowe i miękkie – wskazuje na ambicję kompleksowego wsparcia rozwoju doktoranta nie tylko jako badacza, lecz także jako uczestnika szerszego rynku pracy.

Po pierwsze program zawierał szereg przedmiotów bezpośrednio adresujących kompetencje przydatne poza akademią, w tym m.in. „Pozyskiwanie środków na badania naukowe i zarządzanie projektami badawczymi”, „Zarządzanie karierą naukową”, „Praca w zespołach badawczych i podstawy organizacji projektów”, czy „Upowszechnianie i popularyzacja wyników badań naukowych”. Ich obecność świadczy o nowym podejściu, które uznaje, że kompetencje takie jak projektowanie badań, organizacja pracy zespołowej, komunikacja naukowa i orientacja w strukturach grantowych stanowi integralny element kształcenia doktoranckiego.

Po drugie program kładł nacisk na rozwój kompetencji metodologicznych, zarówno w zakresie badań prawnych, jak i empirycznych. Obowiązkowe przedmioty, takie jak „Metodologia nauk prawnych” czy „Pisanie i redagowanie tekstów naukowych”, zostały uzupełnione przez fakultatywne kursy z metod ilościowych i jakościowych („Specjalistyczne kursy z analizy danych ilościowych/jakościowych”, „Metodologia badań społecznych”), co otwierało drogę do realizacji interdyscyplinarnych projektów badawczych.

Po trzecie moduł „Kompetencje zawodowe i miękkie” zawierał nie tylko kompleksowy blok zajęć z dydaktyki akademickiej (np. „Podstawy dydaktyki akademickiej”, „Praktyczne metody nauczania prawa”, „Projektowanie zajęć dydaktycznych”), ale również zajęcia rozwijające umiejętności autoprezentacji („Emisja głosu z elementami retoryki”, „Autoprezentacja i wystąpienia publiczne”), współpracy i komunikacji interpersonalnej („Komunikacja interpersonalna”, „Tutoring akademicki”).

Warto również podkreślić, że program odwoływał się bezpośrednio do efektów uczenia się określonych w PRK, co zwiększało jego przejrzystość, umożliwiało lepszą walidację osiągnięć doktoranta oraz ułatwiało porównywalność kwalifikacji na rynku krajowym i międzynarodowym. Każdy z kursów przypisany jest do konkretnych efektów uczenia się (np. W – wiedza, U – umiejętności, K – kompetencje społeczne), co potwierdza systemowe podejście do projektowania programu.

Podsumowując, nowy program w ramach szkoły doktorskiej oznaczał istotny progres w porównaniu z modelem z 2012 roku. Kompetencje transferowalne nie były już jedynie efektem ubocznym aktywności dydaktycznych czy indywidualnych inicjatyw doktoranta, ale stanowią rozpoznany i formalnie wspierany cel kształcenia. Program lepiej przygotowywał doktorantów do wielosektorowego funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy, zwiększał ich mobilność zawodową i umożliwia bardziej elastyczne planowanie ścieżki kariery, zarówno w obrębie akademii, jak i poza nią.

Profil absolwenta programu prawniczego w Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych UJ kształtował się w programie z 2019 roku jako profil osoby wszechstronnie przygotowanej do prowadzenia badań naukowych w sposób samodzielny i interdyscyplinarny, zdolnej do komunikowania wyników badań w różnych formatach i do różnych odbiorców, posiadającej podstawowe kompetencje w zakresie zarządzania projektami badawczymi, pracy zespołowej i dydaktyki akademickiej. Dzięki szerokiemu wachlarzowi zajęć fakultatywnych, doktorant miał możliwość profilowania swojej ścieżki edukacyjnej zgodnie z indywidualnymi celami zawodowymi, co sprawia, że absolwent szkoły doktorskiej nie jest już wyłącznie kandydatem do kariery akademickiej, lecz mógł z powodzeniem funkcjonować także jako ekspert, analityk, doradca czy lider projektów badawczych w sektorze publicznym, prywatnym i pozarządowym.

W porównaniu do wcześniejszego programu SDNS UJ (obowiązującego w latach 2019-2023), najnowszy, obowiązujący program studiów dla cyklu rozpoczynającego się w roku akademickim 2023/2024 zachowuje podstawową strukturę i główne założenia, jednak wprowadza kilka istotnych przesunięć akcentów, które mają wpływ na sposób kształtowania kompetencji transferowalnych.

Nowa wersja programu z 2023 roku zmniejsza ogólną liczbę punktów ECTS przypisanych poszczególnym modułom, choć często zachowuje wcześniejszy wymiar godzinowy zajęć. Przykładowo, seminarium bieżące „Prawo przyszłości” zostało ocenione na 4 ECTS zamiast wcześniejszych 6 ECTS. Może to sugerować bardziej elastyczne podejście do oceny efektów uczenia się, ale także mniejszą wagę przypisywaną niektórym aktywnościom, co może wpływać na ich postrzeganą wartość w oczach doktorantów. Jednocześnie kontynuowane jest przypisywanie do każdego kursu konkretnych efektów uczenia się zgodnych z PRK, co zwiększa przejrzystość programu i pozwala na bardziej świadome planowanie ścieżki edukacyjnej.

W zakresie metodologicznym nowy program oferuje wyraźne rozdzielenie pomiędzy metodologią nauk prawnych a nauk społecznych. Pierwszy kurs został rozbudowany do 30 godzin, drugi dodano jako odrębne, obowiązkowe zajęcia w wymiarze 15h. Wzmocniono tym samym komponent metodologiczny, otwierając doktorantów na różnorodne podejścia badawcze i pogłębiając ich zdolność do prowadzenia badań interdyscyplinarnych. Takie wzmocnienie komponentu metodologicznego należy uznać za krok w stronę bardziej wszechstronnego wykształcenia naukowego.

Z drugiej strony program traci nieco na spójności w zakresie rozwijania kompetencji miękkich, organizacyjnych i komunikacyjnych. W wersji obowiązującej dla roczników przed 2023 roku przewidziano szereg fakultatywnych zajęć rozwijających umiejętności takie jak: autoprezentacja, zarządzanie karierą, popularyzacja wyników badań, planowanie rozwoju czy praca w zespołach badawczych. W nowym programie kursy te znikają jako odrębne, nazwane pozycje; ich realizacja zależy od aktualnej oferty dydaktycznej publikowanej na stronie szkoły. Taki model zwiększa elastyczność i daje większą autonomię doktorantom, ale może także prowadzić do nierównomiernego dostępu do określonych kompetencji; ich rozwój zależeć będzie w większym stopniu od indywidualnych inicjatyw niż od systematycznej oferty programowej. Fakultatywny charakter zyskały zajęcia z autoprezentacji i wystąpień publicznych, co może osłabić przygotowanie do aktywności akademickiej i zawodowej wymagającej sprawnej komunikacji.

Z punktu widzenia rozwoju kompetencji transferowalnych istotną zmianą jest także wprowadzenie bardziej otwartej formuły uznawania aktywności poza programem. Efekty kształcenia mogą być obecnie zaliczane również na podstawie kursów, szkoleń i projektów realizowanych poza Uniwersytecie Jagiellońskim, w innych krajowych i zagranicznych instytucjach. To rozwiązanie sprzyja umiędzynarodowieniu i różnicowaniu ścieżek rozwoju doktorantów, ale jednocześnie wymaga od nich większego zaangażowania i planowania własnego kształcenia.

W konsekwencji nowy program z 2023 roku stawia na elastyczność, indywidualizację i zróżnicowanie ścieżek rozwoju. W porównaniu z programem z lat 2019 - 2023 daje więcej przestrzeni na dostosowanie kształcenia do własnych potrzeb, ale jednocześnie w mniejszym stopniu gwarantuje równomierny rozwój kompetencji miękkich i zawodowych. Jest to model mniej

zinstytucjonalizowany i bardziej zależny od samodzielności doktoranta, który musi aktywnie korzystać z dostępnych możliwości, także poza podstawowym programem szkoły.

Profil absolwenta wyłaniający się z tego programu to wciąż młody naukowiec dobrze przygotowany do prowadzenia badań interdyscyplinarnych w dyscyplinie nauki prawnych, dysponujący solidnym warsztatem metodologicznym, orientujący się w realiach współczesnych nauk społecznych. To też osoba zdolna do samodzielnego planowania kariery akademickiej i poszukiwania kompetencji także poza strukturą szkoły, lecz jednocześnie niewyposażona w sposób systematyczny w zestandaryzowane umiejętności miękkie, komunikacyjne i organizacyjne; ich rozwój zależeć będzie od indywidualnych wyborów, a nie gwarancji programu.

Analiza czterech kolejnych programów kształcenia doktorantów w dyscyplinie nauki prawne na Uniwersytecie Jagiellońskim z lat 2012, 2018, 2019 i 2023 ujawnia wyraźny trend transformacyjny w podejściu do kompetencji transferowalnych, choć proces ten przebiega stopniowo i z pewnymi wahaniami. Program z 2012 roku charakteryzował się wyraźnie akademickim i dogmatycznym profilem, w którym rozwój umiejętności miękkich, interdyscyplinarnych i zawodowych pozostawał marginalny i przypadkowy. Program z 2018 roku wprowadził pierwsze elementy systematycznego rozwijania tych kompetencji, jednak to dopiero powstanie SDNS UJ i jej program z 2019 roku przyniosły jakościową zmianę, tworząc wyraźne moduły kształcenia ukierunkowane nie tylko na badania naukowe, lecz także na zarządzanie projektami, komunikację naukową, dydaktykę i orientację w sektorach pozanaukowych. Z kolei najnowszy program z 2023 roku, choć opiera się na tej samej strukturze, przesuwając akcenty: ogranicza katalog konkretnych zajęć fakultatywnych na rzecz elastyczności i indywidualizacji ścieżki kształcenia, co zwiększa autonomię doktorantów, ale równocześnie przenosi na nich większą odpowiedzialność za aktywne kształtowanie własnego profilu kompetencyjnego.

Z porównania tych czterech etapów ewolucji programów doktoranckich wyłania się kilka kluczowych wniosków. Po pierwsze, kompetencje transferowalne przeszły drogę od niezdefiniowanego efektu ubocznego do świadomie wspieranego celu kształcenia. Po drugie, towarzyszący reformom wzrost formalnej przejrzystości programów, ich modularności oraz odniesień do PRK stanowi krok ku lepszej standaryzacji i walidacji efektów kształcenia. Po trzecie, widoczne jest jednak przesunięcie z modelu bardziej instytucjonalnego i gwarantującego określony zestaw umiejętności (2019) w stronę modelu opartego na indywidualnym wyborze, elastyczności i mobilności (2023). Oznacza to, że dalszy rozwój jakości kształcenia doktorantów będzie zależał nie tylko od konstrukcji formalnej programu, ale również od dostępności faktycznych ścieżek wsparcia, mentoringu, praktycznych możliwości doskonalenia kompetencji oraz systemowego monitorowania ich rozwoju.

5. NA ZAKOŃCZENIE: WYZWANIA I POSTULATY

Analiza przypadku Uniwersytetu Jagiellońskiego ukazuje wyraźną ewolucję w podejściu do doktoratu prawniczego: od modelu zamkniętego, silnie akademickiego, ku bardziej otwartej, zróżnicowanej i zorientowanej społecznie formie kształcenia. Zmiana ta jest szczególnie widoczna w rosnącej roli przypisywanej kompetencjom transferowalnym, czyli takim umiejętnościom, które umożliwiają funkcjonowanie nie tylko w środowisku naukowym, ale również w sektorze publicznym, organizacjach społecznych i prywatnych przedsiębiorstwach.

Reforma i powstanie szkół doktorskich wprowadziły znaczącą zmianę, nie tylko na poziomie formalnym, ale i w intencjach polityki edukacyjnej. Programy szkoły doktorskiej w naukach prawnych na UJ zakładają, przynajmniej w założeniu, rozwijanie umiejętności umożliwiających elastyczne poruszanie się po rynku pracy. Pojawiły się moduły dotyczące zarządzania projektami, komunikacji z otoczeniem społecznym, planowania kariery, pracy zespołowej, a także rozwoju kompetencji etycznych i społecznych. W ten sposób doktorat został zaprojektowany jako etap nie tylko w karierze naukowej, ale też jako forma zaawansowanego, wielosektorowego kształcenia eksperckiego – co ma szczególne znaczenie dla doktorantów prawa, którzy niekoniecznie wiążą swoją przyszłość z akademią, lecz funkcjonują na styku nauki, administracji, biznesu i społeczeństwa obywatelskiego.

W przypadku nauk prawnych doktorat funkcjonuje w szczególnym kontekście, często konkuruje z innymi prestiżowymi ścieżkami rozwoju zawodowego, takimi jak aplikacje prawnicze, stanowiska w administracji publicznej czy sektorze doradztwa prawnego. Oznacza to, że decyzja o podjęciu doktoratu nie zawsze jest oczywistym wyborem dla najzdolniejszych absolwentów prawa. Tym większe znaczenie mają więc te kompetencje, które pozwalają doktorantom efektywnie funkcjonować również poza uczelnią. Wśród najbardziej pożądanых umiejętności transferowalnych w pozaakademickich środowiskach prawniczych znajdują się: umiejętność interpretacji przepisów w kontekście społecznym i politycznym, etyka wykonywania zawodu zaufania publicznego, kompetencje w zakresie negocjacji regulacyjnych, umiejętność sporządzania opinii prawnych czy zdolność do komunikowania złożonych treści prawnych w przystępny sposób. Włączenie tych elementów do programu szkoły doktorskiej mogłoby realnie zwiększyć atrakcyjność i użyteczność doktoratu jako ścieżki eksperckiej. Paradoksalnie można argumentować, że dla wyżej wymienionych celów „stary” program był bardziej odpowiedni. W odróżnieniu od wielu dziedzin nauk społecznych w prawie transferowalne do kontekstu pozaakademickiego są nie tylko poszczególne umiejętności, ale też konkretna wiedza dogmatyczna, której przekazywanie było trzonem edukacji doktorskiej przed reformą.

Z drugiej strony w polskim systemie prawnym doktorat w dyscyplinie nauki prawne pełni funkcję szczególną: poza potwierdzeniem kompetencji naukowych, stanowi on również formalną ścieżkę uzyskania uprawnień do wykonywania zawodów

prawniczych, takich jak adwokat czy radca prawny bez konieczności odbycia aplikacji czy zdawania egzaminu zawodowego. To rozwiązanie jest unikatowe na tle innych dyscyplin, gdzie uzyskanie stopnia doktora nie otwiera dodatkowych możliwości zawodowych regulowanych przepisami prawa. W praktyce może więc przekładać się to na zróżnicowane motywacje doktorantów prawa; dla wielu kluczową rolę odgrywają właśnie pragmatyczne cele zawodowe, niekoniecznie związane z aspiracjami naukowymi czy akademickimi. Trudno dziś jednoznacznie rozstrzygnąć, jak kształtowałyby się liczba doktorantów prawa, gdyby omawiana ścieżka uzyskania uprawnień nie istniała, jest to kwestia otwarta i wymagająca pogłębionej analizy. Mamy jednak nadzieję, że rezultaty naszych badań empirycznych pozwolą lepiej zrozumieć faktyczne motywacje doktorantów, a także oddziaływanie obecnych regulacji na wybór ścieżki kariery w naukach prawnych. Uwzględnienie tej specyfiki jest kluczowe zarówno dla interpretowania danych, jak i dla projektowania programów kształcenia doktorskiego w tej dziedzinie.

W tym kontekście powraca kluczowe pytanie o tożsamość współczesnego doktoratu prawniczego. Czy szkoła doktorska ma być elitarnym etapem selekcji przyszłych badaczy, wyposażonych w kompetencje pedagogiczne i publikacyjne? Czy raczej powinna kształcić wysoko wyspecjalizowanych prawników – osoby zdolne do krytycznego myślenia, rozumienia skomplikowanych procesów społecznych, zarządzania wiedzą i funkcjonowania w złożonych strukturach decyzyjnych? Obie odpowiedzi są możliwe, ale ich pogodzenie wymaga nie tylko zmiany programu, lecz także transformacji logiki instytucjonalnej: redefinicji celów ewaluacji, wsparcia kariery, języka opisu kwalifikacji oraz wyobrażeń o tym, czym jest i do czego służy doktorat w naukach prawnych.

Na zakończenie warto wskazać możliwe kierunki dalszego doskonalenia systemu kształcenia doktorantów w obszarze kompetencji transferowalnych. Analiza programów sprzed i po reformie z 2018 roku, pokazuje, że choć postęp w tym zakresie jest widoczny, wiele istotnych obszarów wciąż wymaga dopracowania. Gdyby reforma miała w pełni realizować europejskie rekomendacje dotyczące kształcenia doktorantów, postulujące przejście od modelu „profesora w przygotowaniu” do modelu eksperta zdolnego do funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy, należałoby oczekiwać wyraźniejszego przesunięcia akcentów w stronę kompetencji międzysektorowych, rozpoznawalnych i użytecznych także poza uczelnią. Trudno jednak jednoznacznie ocenić, czy przyjęte rozwiązania prawne rzeczywiście zmierzają w tym kierunku, zwłaszcza wobec ogólnikowości przepisów ustawowych oraz dużej autonomii instytucji w projektowaniu treści programowych.

Jednym z kluczowych wyzwań pozostaje jakość dydaktyki w obszarze kompetencji transferowalnych. Sama obecność odpowiednich komponentów w programie studiów nie wystarczy, równie istotne jest to, kto i w jaki sposób te treści przekazuje. Zajęcia poświęcone komunikacji, zarządzaniu projektami, współpracy zespołowej czy planowaniu kariery powinny być prowadzone przez osoby posiadające rzeczywiste doświadczenie w stosowaniu tych umiejętności, zarówno w środowisku akademickim, jak i poza nim. Tylko w ten sposób możliwe będzie przekazanie wiedzy osadzonej w praktyce oraz uwrażliwienie doktorantów na jej znaczenie w zróżnicowanych kontekstach zawodowych.

Warto pamiętać, że mówiąc o umiejętnościach transferowalnych, nie jesteśmy skazani na pozostawanie w kręgu sformułowań tak generalnych, że w zasadzie pozbawionych substancjalnej treści – jak „umiejętności komunikacyjne” czy „praca w zespole”. Warto włączyć w zakres tej dyskusji także to, co można by określić jako dziedzinowo specyficzne kompetencje transferowalne, czyli transferowalne między obszarami (akademią i światem pozaakademickim), ale nie koniecznie dyscyplinami (przykładowo specyficzne dla prawa). W przypadku doktorantów w dyscyplinie nauki prawne szczególne znaczenie mają te kompetencje, które umożliwiają efektywne funkcjonowanie w dynamicznym środowisku regulacyjnym. Jak pisanie opinii prawnych, udział w konsultacjach publicznych, argumentacja prawnicza w debatach politycznych czy tłumaczenie złożonych koncepcji prawnych na język zrozumiały dla odbiorców nieprawniczych. Pominięcie tych elementów w procesie kształcenia sprawia, że doktoranci, mimo wysokiego poziomu wiedzy merytorycznej, mogą mieć trudność z odnalezieniem się w rolach eksperckich poza akademią.

Obecnie wiele takich zajęć ma charakter zbyt formalny lub oderwany od rzeczywistości pozaakademickiej. Skutkuje to tym, że doktoranci niekiedy nie potrafią dostrzec użyteczności nabywanych kompetencji ani przekształcić ich w realny kapitał zawodowy. Aby kompetencje transferowalne mogły rzeczywiście pełnić funkcję przygotowującą do pracy w społeczeństwie wiedzy, konieczne jest ich nauczanie przez ekspertów, którzy potrafią nie tylko przekazać konkretne umiejętności, ale również przedstawić ich zastosowanie i znaczenie w świecie poza akademią.

W tym kontekście szczególnie zaniedbywane pozostają takie obszary jak komunikacja międzykulturowa, projektowanie kariery zawodowej, praca zespołowa w środowiskach interdyscyplinarnych, prowadzenie negocjacji, budowanie marki osobistej czy skuteczne tłumaczenie dorobku akademickiego na język zrozumiały dla przedstawicieli innych sektorów. Nie rozwija się również w sposób systematyczny kompetencji potrzebnych do funkcjonowania w międzynarodowych środowiskach eksperckich, jak choćby umiejętności prezentowania wyników badań w różnych formatach, prowadzenia działań orzecznich czy efektywnego korzystania z narzędzi cyfrowych wspierających współpracę i zarządzanie projektami. Dla doktorantów prawa, którzy coraz częściej angażują się w działalność ekspercką na rzecz instytucji publicznych, organizacji pozarządowych czy mediów, umiejętności te stają się kluczowe, a ich brak może ograniczać realne możliwości zawodowe.

Zaniedbania te oznaczają, że doktoranci, mimo formalnie obecnych w programach zapisów, nadal rozwijają wiele umiejętności metodą prób i błędów, poza programem, na własną rękę. Często brakuje narzędzi umożliwiających ich formalne uznanie, dokumentację i zaprezentowanie w kontekście zawodowym. Tymczasem dobrze zaprojektowane mechanizmy walidacji, mentoringu, doradztwa zawodowego i powiązania z rynkiem pracy mogłyby znacząco zwiększyć użyteczność doktoratu jako etapu rozwoju kariery, nie tylko akademickiej. W przypadku doktorantów w dyscyplinie nauki prawne warto rozważyć

szczególne partnerstwa z instytucjami prawniczymi, samorządami zawodowymi oraz podmiotami tworzącymi polityki publiczne, tak by doktorat mógł stać się realnym mostem między badaniami a praktyką.

Wreszcie, rozwój kompetencji transferowalnych wymaga środowiska, które sprzyja refleksji, współpracy i otwartości na różnorodne ścieżki kariery. W takim środowisku szkoła doktorska może pełnić nowoczesną funkcję nie jako zamknięta ścieżka kariery w akademii, lecz jako przestrzeń wspierająca przygotowanie do pracy eksperckiej w administracji publicznej, sektorze pozarządowym, organizacjach międzynarodowych, mediach, edukacji czy doradztwie. Dopiero wtedy doktorat, także w naukach prawnych, stanie się narzędziem integracji nauki z rzeczywistością społeczną, a nie jej wyizolowaną formą.

FINANSOWANIE:

Artykuł powstał w ramach projektu „Wpływ czynników prawnych i instytucjonalnych na doświadczenie edukacyjne doktorantów nauk prawnych” (2021/41/B/HS5/04468) prowadzonego na Uniwersytecie Wrocławskim i finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki.

BIBLIOGRAFIA

Bitušiková, A. (2011). Rethinking and reforming doctoral education in Europe: on the road to innovation union. *Journal of the European Higher Education Area*, 1(2).

Bonaventura, M., Latora, V., Nicosia, V., & Panzarasa, P. (2017). The advantages of interdisciplinarity in modern science. *arXiv preprint arXiv:1712.07910*.

Bridges, D. (1993). Transferable skills: a philosophical perspective. *Studies in Higher Education*, 18(1), 43–51.

Ehlers, U. D., & Eigbrecht, L. (2024). Creating the university of the future: A global panorama on future skills. W: Ehlers, U. D., & Eigbrecht, L. (red.), *Creating the University of the Future: A Global View on Future Skills and Future Higher Education* (ss. 3–20). Springer Fachmedien Wiesbaden.

European University Association (2010). *Salzburg – Conclusions and Recommendations*. <https://www.eua.eu/publications/positions/salzburg-2005-conclusions-and-recommendations.html> (dostęp 11 czerwca 2025).

European University Association (2010). *Salzburg II Recommendations: European Universities*. <https://www.eua.eu/publications/positions/salzburg-ii-recommendations.html> (dostęp 11 czerwca 2025).

Eurodoc (2018). *Identifying Transferable Skills and Competences to Enhance Early-Career Researchers Employability and Competitiveness*. <http://eurodoc.net/skills-report-2018.pdf> (dostęp 11 czerwca 2025).

Juzaszek, A., Juzaszek, M., & Klakla, J. B. (2021). Kształcenie prawników w szkołach doktorskich – zarys problematyki i postulaty badawcze. *Krytyka Prawa. Niezależne Studia nad Prawem*, 13(2), 56–77.

Kierznowski, Ł. (2020). Nauki prawne a szkoły doktorskie. Wybrane zagadnienia. *Krytyka Prawa. Niezależne Studia nad Prawem*, 12(2), 136–152.

Kola, A. M. (2020). Doktoranci w procesie (ciągłych) zmian – prawnych, społecznych, tożsamościowych. Analiza form i celów kształcenia doktorantów w Polsce w latach 2005–2020. *Przegląd Socjologiczny*, 69(4), 91–114.

Kottmann, A. (2011). Reform of doctoral training in Europe: A silent revolution? W: Enders, J., Boer, H.F., Westerheijden, D.F. (red.) *Reform of higher education in Europe* (ss. 29–43). SensePublishers.

Kovačević, M., Bitušiková, A., & Dagen, T. (2022). Emergence of current European thinking and policies on doctoral education. *European Journal of Education*, 57(3), 381–394.

Krajowa Reprezentacja Doktorantów (2024). Raport z badania dotyczącego liczby kandydatów, otwartych miejsc oraz doktorantów przyjętych do podjęcia kształcenia w ramach Szkół Doktorskich w poszczególnych dyscyplinach w latach 2019–2023. <https://krd.edu.pl/raport-z-badania-dotyczacego-liczby-kandydatow-otwartych-miejsc-oraz-doktorantow-przyjetych-do-podjecia-ksztalcenia-w-ramach-szkol-doktorskich-w-poszczegolnych-dyscyplinach-w-latach-2019-2023/> (dostęp 11 czerwca 2025).

Nägele, C., & Stalder, B. E. (2017). Competence and the need for transferable skills. W: Mulder, M. (red.), *Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education* (ss. 739–753). Springer,

Nature. (2015). Make the most of PhDs. *Nature*, 528, 7.

O'Connor, M. D., Denejkina, A., & Arvanitakis, J. (2023). Preparing Doctoral Candidates for Employment: Delivering Research and Employability Skills Training in the PhD via Work-Integrated Learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 24(1), 19–42.

OECD (2012). *Transferable Skills Training for Researchers. Supporting Career Development and Research*. https://www.oecd.org/en/publications/transferable-skills-training-for-researchers_9789264179721-en.html (dostęp 11 czerwca 2025).

Pedersen, H. S. (2014). New doctoral graduates in the knowledge economy: trends and key issues. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 36(6), 632–645.

Schwab, K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond*. <https://www.weforum.org/stories/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/> (dostęp 1 sierpnia 2025).

Washer, P. (2007). Revisiting key skills: A practical framework for higher education. *Quality in Higher Education*, 13(1), 57–67.

Dokumenty krajowe

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018 poz. 1668 ze zm.).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 stycznia 2021 r. w sprawie ewaluacji jakości kształcenia w szkole doktorskiej (Dz.U. 2021 poz. 63).

Uzasadnienie do projektu rozporządzenia w sprawie ewaluacji jakości kształcenia w szkole doktorskiej. <https://legislacja.rcl.gov.pl>

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji.

Dokumenty UE:

Komisja Europejska (2000). *Innovation in a knowledge-driven economy*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0567:FIN:EN:PDF> (dostęp 8 czerwca 2025).

Komisja Europejska (2005). *Europejska Karta Naukowca oraz Kodeks postępowania przy rekrutacji pracowników naukowych*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32005H0251> (dostęp 8 czerwca 2025).

Komisja Europejska (2008). *Better careers and more mobility*. https://euraxess.ec.europa.eu/sites/default/files/policy_library/comm_pdf_com_2008_0317_f_en_communication.pdf (dostęp 8 czerwca 2025).

Komisja Europejska (2009). *Europejskie ramy kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie*. https://web.archive.org/web/20111216115209if_/http://ec.europa.eu:80/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pl.pdf (dostęp 8 czerwca 2025).

Komisja Europejska (2010). *Europe 2020 Flagship Initiative: Innovation Union*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0546:FIN:en:PDF> (dostęp 8 czerwca 2025).

Komisja Europejska (2011). *Principles for Innovative Doctoral Training*. https://euraxess.ec.europa.eu/sites/default/files/policy_library/principles_for_innovative_doctoral_training.pdf (dostęp 8 czerwca 2025).

Konferencja Ministrów (2003). *Realizacja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Komunikat z konferencji ministrów ds. szkolnictwa wyższego*, Berlin, 19 września 2003. https://ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/9/2003_Berlin_Communique_Polish_577289.pdf (dostęp 8 czerwca 2025).

Konferencja Ministrów (2005). *Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego – Realizacja celów Komunikat z Konferencji europejskich ministrów do spraw szkolnictwa wyższego*, Bergen, 19-20 maja 2005. https://ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/53/5/2005_Bergen_Communique_Polish_580535.pdf (dostęp 8 czerwca 2025).

Rada Europejska (2000). *Lisbon Strategy*. Lizbona, 23–24 marca 2000. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (dostęp 8 czerwca 2025).

Dokumenty wewnętrzne UJ (na potrzeby studium przypadku)

Szkoła Doktorska Nauk Społecznych UJ. (2023). *Program doktorski w dyscyplinie Nauki prawne obowiązujący Doktorantów przyjętych od roku akademickiego 2023/2024*. <https://social-sciences.phd.uj.edu.pl/documents/142751761/154360400/2023+prawo+program.pdf/2dc9de40-772c-4ee6-86bc-6d72e3e3ff3f> (dostęp 11 czerwca 2025).

Szkoła Doktorska Nauk Społecznych UJ. (2019). *Program doktorski w dyscyplinie Nauki prawne obowiązujący Doktorantów przyjętych w roku akademickim 2019/2020*. https://social-sciences.phd.uj.edu.pl/documents/142751761/143079366/6_Zalacznikzarz_44_2019.pdf/141a6fd4-3899-42de-9ab7-87b867efa5b7 (dostęp 11 czerwca 2025).

Wydział Prawa i Administracji UJ. (2012). *Program obowiązujący doktorantów, którzy rozpoczęli studia przed 1.10.2012 r.* https://www.wpia.uj.edu.pl/documents/41601/24070004/program_studiow_doktoranckich_stacjonarnych_27.09.2010.pdf (dostęp 11 czerwca 2025).

Wydział Prawa i Administracji UJ. (2018). *Program obowiązujący doktorantów, którzy rozpoczęli studia po 1.10.2018 r.* https://www.wpia.uj.edu.pl/documents/41601/24070004/program_obowiazujacy_doktorantow_ktorzy_rozpoczna_studia_od_1.10.2018.pdf (dostęp 11 czerwca 2025).

Zespół ds. Badania Opinii i Postaw Doktorantów TD UJ (2018). *Wady i zalety studiów doktoranckich: raport z badania opinii doktorantów Uniwersytetu Jagiellońskiego*. https://doktoranci.uj.edu.pl/documents/1167150/0/Badanie+opinii+doktrant%C3%B3w+2017_2018+UJ+Raport+Koncowy+19_06_2018.pdf/ddf76d32-66a8-4c46-9dbf-786c3d1b4f50 (dostęp 11 czerwca 2025).

Zespół ds. Badania Opinii i Postaw Doktorantów TD UJ (2022). *Wady i zalety studiów doktoranckich: raport z badania opinii doktorantów Uniwersytetu Jagiellońskiego*. <https://doktoranci.uj.edu.pl/documents/1167150/150730891/Wady+i+zalety+studi%C3%B3w+doktoranckich+raport+z+badania+opinii+doktorant%C3%B3w+Uniwersytetu+Jagiello%C5%84skiego/3559b032-0395-437d-81d3-d69a78e7a728> (dostęp 11 czerwca 2025).