

Don F. Westerheijden

Ex oriente lux? Akredytacja w Europie po zburzeniu muru berlińskiego i podpisaniu *Deklaracji Bolońskiej* – charakter narodowy i różnorodność systemów*

Jednym z celów *Deklaracji Bolońskiej*, podpisanej w 1999 roku, jest osiągnięcie przejrzystości systemów szkolnictwa wyższego. W wielu państwach europejskich metody zapewniania jakości kształcenia zaczęto zastępować procesem akredytacji.

Zakładano, iż wynikiem tych działań będzie właśnie większa przejrzystość.

Czy można skorzystać z doświadczeń państw Europy Środkowej i Wschodniej zdobytych po 1990 roku i odnoszących się do akredytacji? Autor utrzymuje, iż systemy akredytacyjne „pierwszej generacji” miały niemal wyłącznie charakter akademicki i celem ich było w większym stopniu ujednoczenie niż tworzenie różnorodnych systemów.

W świetle dokumentu przyjętego w Bolonii systemy akredytacyjne „drugiej generacji” mają zapewnić większą różnorodność. W artykule ukazane są niektóre zasady zróżnicowanego systemu akredytacji, a także ich wpływ na kryteria i procedury oceny zewnętrznej. Następnie autor dokonuje porównania dwóch rodzących się modeli systemów akredytacyjnych w krajach Europy Zachodniej (Niemczech i Holandii) z wymaganiami określonymi w *Deklaracji Bolońskiej* oraz z zasadami zróżnicowanego systemu akredytacji. Na podstawie tego porównania formułuje wniosek, iż – mimo podjęcia już pewnych kroków w kierunku stworzenia otwartego i elastycznego systemu akredytacji – można odnieść wrażenie, że w dwóch wymienionych przypadkach utrzymanie kontroli na poziomie krajowym jest ważniejsze niż osiągnięcie przejrzystości w szerokim wymiarze europejskim.

* Artykuł Dona F. Westerheijdena *Ex Oriente Lux? National and Multiple Accreditation in Europe after the Fall of the Wall and after Bologna* ukazał się w „Quality in Higher Education” 2001, vol. 7, nr 1.

Dwie „generacje” akredytacji

Deklaracja Bolońska z 1999 roku nie tylko usilnie nakłania państwa-sygnatariuszy do wprowadzania dwustopniowych studiów wyższych, ale także wytycza przed europejskim szkolnictwem wyższym cel bardziej dalekosiężny, jakim jest przejrzystość systemu kształcenia. Przejrzystość tę można zwiększyć, wprowadzając jasne zasady oceny poziomu kształcenia i programów studiów. Aczkolwiek *Deklaracja* wyraźnie o tym nie wspomina, w wielu krajach zachodnioeuropejskich cel ten interpretowany jest jako nadanie akredytacji programów głównej roli albo zastąpienie nią istniejących metod zapewniania jakości kształcenia. Z przyczyn, które zostaną wyjaśnione poniżej, nazywam te mechanizmy akredytacją „drugiej generacji”. W wielu państwach Europy Środkowo-Wschodniej istnieją już mechanizmy akredytacyjne „pierwszej generacji”, wprowadzane po zburzeniu muru berlińskiego, zwłaszcza w latach 1990–1993. W Europie Zachodniej natomiast obserwuje się tendencję do wykorzystywania rozwiązań przyjętych w Stanach Zjednoczonych. Sam także czynię to w pewnym stopniu, uwzględniam jednak różnice w zasadach sterowania szkolnictwem wyższym po obu stronach Atlantyku. Chodzi tu przede wszystkim o mniejszą ingerencję państwa w szkolnictwo wyższe i większy zasięg sektora prywatnego tej edukacji w Stanach Zjednoczonych, w przeciwieństwie do zdominowanego przez państwo i mającego przede wszystkim charakter publiczny szkolnictwa wyższego w Europie. Z tego powodu przeniesienie rozwiązań amerykańskich na grunt europejski może się okazać bardzo trudne.

Czy zatem Wschód może inspirować rozwój wydarzeń na Zachodzie? Czy mechanizmy akredytacyjne stosowane w państwach Europy Środkowej i Wschodniej mogą być użyteczne w okresie pobolońskim? Czy w porównaniach systemów akredytacyjnych pierwszej i drugiej generacji przeważają podobieństwa, czy różnice? W niniejszym artykule podejmę próbę odpowiedzi na te pytania.

Europejskie szkolnictwo wyższe w okresie pobolońskim – scenariusz systemu

Okolo trzydziestu państw europejskich, które podpisały *Deklarację Bolońską* w 1999 roku lub zatwierdziły jej treść w Pradze w 2001 roku, zobowiązało się dążyć do osiągnięcia większej przejrzystości swych systemów szkolnictwa wyższego. Głównym celem i jednocześnie nowatorskim elementem tego zobowiązania jest kompatybilność systemów w obrębie dwustopniowych studiów (*undergraduate* i *graduate*) prowadzących do uzyskania odpowiednich dyplomów (*Bachelor* i *Master*). *Deklaracja Bolońska* opowiada się za przyjęciem „[...] dwustopniowego systemu kształcenia, opartego na dwóch głównych cyklach studiów – pierwszego i drugiego stopnia (*undergraduate*, *graduate*). Dostęp do drugiego poziomu wymaga ukończenia co najmniej trzyletnich studiów na pierwszym poziomie. Stopnie (dyplomy) nadawane po ukończeniu pierwszego poziomu powinny być uznawane na europejskim rynku pracy za odpowiedni poziom kwalifikacji. Drugi cykl kształcenia powinien prowadzić do stopnia magistra (*Master*) lub doktoratu, tak jak jest to już przyjęte w wielu krajach europejskich”.

Studia prowadzące do uzyskania stopnia doktora bywają w wielu krajach traktowane jako ostatni element systemu, który obejmuje: studia pierwszego stopnia, studia drugiego

stopnia (magisterskie) i studia trzeciego stopnia (podyplomowe, doktoranckie). W artykule przyjmuję tę interpretację, aczkolwiek fakt istnienia dwóch czy też trzech poziomów nie ma istotnego wpływu na podstawowy tok rozumowania.

Traktując system szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych jako źródło inspiracji dla rozwoju szkół wyższych w Europie w nadchodzącym dziesięcioleciu, można stworzyć następujący obraz. Należałoby założyć, iż, generalnie rzecz biorąc, przyszli studenci są osobami myślącymi racjonalnie. Nie oznacza to jednak, że wszyscy spośród nich, dokonując indywidualnych wyborów kierunku studiów, uczelni lub przyszłej pracy, zachowują się w sposób obiektywnie racjonalny¹. Badania przeprowadzone ostatnio na reprezentatywnej próbie uczniów holenderskich szkół średnich dowiodły, że jest wręcz odwrotnie. Uczniowie ci bowiem nie okazali się szczególnie zainteresowani istniejącymi różnicami w zakresie jakości i profili kierunków studiów oferowanych przez poszczególne uczelnie². Nawet w tak niewielkim kraju, jakim jest Holandia, kierują się w swoich wyborach głównie odległością dzielącą siedzibę szkoły wyższej od domu rodzinnego³. Mimo że na rynku pracy w jednych dziedzinach istnieje pewien nadmiar, w innych zaś niedobór absolwentów szkół średnich, przeważająca ich większość znajduje zatrudnienie odpowiadające poziomowi wykształcenia. Rozpatrując to zagadnienie z szerszej perspektywy, należałoby przyjąć, iż postrzeganie przez młodzież całego systemu szkolnictwa wyższego wykazuje pewną dozę racjonalności.

Traktując powyższe argumenty jako punkt wyjścia, należałoby oczekiwać, iż większość absolwentów szkół średnich rozpocznie drogę do wyższego wykształcenia na studiach pierwszego stopnia (licencjackich) w placówkach położonych w regionie zamieszkiwania. Pewien procent absolwentów tych studiów uzyska zatrudnienie na lokalnym rynku pracy. Okazuje się jednak, że lokalne rynki pracy funkcjonują w powiązaniu z gospodarkami krajowymi i międzynarodowymi (globalnymi). Oznacza to, że część absolwentów podejmie pracę w innych regionach kraju bądź za granicą. W związku z tym zarówno pracodawcy, jak i absolwenci powinni być żywotnie zainteresowani „stopniami bolońskimi”, czyli takimi, które są przejrzyste i czytelne w całej Europie. Zgodnie z zaleceniami *Deklaracji Bolońskiej* potrzebne są zatem takie programy studiów pierwszego stopnia, które będą służyć przygotowaniu studentów do życia zawodowego.

Pewna część absolwentów studiów licencjackich zdecyduje się na kontynuowanie nauki na poziomie magisterskim. Tutaj historia się powtarza: pewien – być może większy niż poprzednio – procent absolwentów ze stopniem magistra zostanie wchłonięty przez rynek pracy o charakterze prawdopodobnie szerszym niż regionalny. Część będzie kontynuować studia na poziomie doktorskim.

Używanie terminu „doktor” jako stopnia naukowego w odniesieniu do trzeciego poziomu kształcenia, czyli do studiów doktoranckich, jest mylące, ponieważ pewna część ab-

¹ „Racjonalność obiektywna” jest utudą, ponieważ niemożliwe jest wzięcie pod uwagę wszystkich opcji i przeanalizowanie wszelkich możliwych skutków w nie kończącym się czasie, a jednocześnie podjęcie decyzji w skończonym przedziale czasu.

² Reakcję tę można traktować jako subiektywnie racjonalną, skoro uczniowie nie dostrzegają większych różnic w zakresie jakości i profili kształcenia w poszczególnych instytucjach szkolnictwa wyższego. Zróżnicowanie to pojawiło się stosunkowo niedawno wśród celów polityki edukacyjnej w Holandii, dlatego uczniowie mogą twierdzić, że w tej dziedzinie nie został osiągnięty wielki postęp.

³ Liczy się zarówno minimalizacja odległości, jak i atrakcyjność miasta, w którym znajduje się uczelnia. Wybór jest jednak uzależniony od możliwości zakwaterowania studentów w domach akademickich i na stancjach.

solwentów tych studiów zasili rynek pracy o charakterze nieakademickim, podczas gdy pozostała część podejmie pracę w zawodzie nauczyciela czy pracownika naukowego. Jedynie ci ostatni powinni legitymować się stopniem doktora w klasycznym rozumieniu tego terminu. Dlatego też w państwach zachodnich coraz częściej tworzone są zróżnicowane programy studiów trzeciego stopnia i tylko niektóre z nich mają profil ściśle akademicki. Na przykład we Włoszech współistnieją studia podyplomowe prowadzące do uzyskania stopnia *dottore di ricercare* (mające klasyczny charakter akademicki) oraz programy pod nazwą *corsi di specializzazione* (o specjalistycznym profilu zawodowym). Tak samo jest we Francji, gdzie obowiązują odpowiednio *Diplôme des Études Approfondies* (DEA) oraz *Diplôme des Études Supérieures Spécialisées* (DESS).

Uważam, że na wszystkich trzech poziomach studiów istnieje potrzeba zróżnicowania oferty programowej w zakresie profili ukierunkowanych akademicko i profili ukierunkowanych zawodowo. W żadnej dyscyplinie naukowej czy obszarze wiedzy nie może istnieć wyłącznie jeden model programu studiów licencjackich, magisterskich i podyplomowych (doktoranckich).

Ze względu na większą możliwość wyboru programów studiów na poziomie magisterskim i podyplomowym (doktoranckim)⁴ rynek, na którym funkcjonują studenci zyskuje w większym stopniu wymiar krajowy niż lokalny. Ponadto absolwenci studiów licencjackich są lepiej poinformowani o ofercie szkół wyższych, a zatem mogą dokładniej sprecyzować swoje oczekiwania. Jeszcze większą znajomość sytuacji mają absolwenci studiów magisterskich. Współzawodnictwo krajowe i międzynarodowe między kierunkami studiów rozwinie się zwłaszcza na poziomie magisterskim i podyplomowym (doktoranckim).

Oprócz zakorzenionej w Europie tradycji kształcenia wąskoprofilowego od samego początku studiów, można także zaobserwować tendencję do tworzenia wielu rodzajów studiów licencjackich⁵. Programy te są wprowadzane w celu przygotowania studentów do sytuacji gwałtownego starzenia się wiedzy, a jednocześnie położenia nacisku na potrzebę kształcenia się przez całe życie. Natomiast na poziomie studiów drugiego i trzeciego stopnia nowe europejskie szkolnictwo wyższe będzie raczej zmierzać w kierunku specjalizacji. Rynek wykazuje w tym zakresie dużą segmentację i rozległe nisze. Potrzebne są zatem programy o charakterze akademickim i zawodowym, o zróżnicowanym poziomie.

Kiedy mówimy o kształceniu przez całe życie, należy wziąć pod uwagę fakt, iż niewiele się zmieniło pod względem rodzaju populacji kształcących się (utrzymuje się wzrost liczby uczniów dorosłych) oraz zróżnicowanych potrzeb w odniesieniu do treści programowych i trybu usług edukacyjnych (elastyczny czas i tryb kształcenia, w tym kształcenie otwarte i kształcenie na odległość). Istotna zmiana polega na tym, że na rynek edukacyjny, zwłaszcza w sferze usług z zakresu ustawicznego kształcenia zawodowego, wkraczają instytucje prywatne, które dotąd nie zajmowały się kształceniem.

⁴ O ile na poziomie studiów pierwszego stopnia zjawisko powszechności kształcenia i swobodnego do niego dostępu przybiera na sile (ponad 50% grupy wiekowej), o tyle na poziomie drugim i trzecim (magisterskim i doktoranckim/podyplomowym) zasadą staje się coraz silniejsza selekcja studentów najzdolniejszych. Nie jest natomiast w sposób jednolity rozstrzygnięta kwestia dostępu do studiów drugiego stopnia, tzn. czy mają one być dostępne dla prawie wszystkich absolwentów studiów pierwszego stopnia (po licencjacie), czy też tylko dla elity (poniżej 15% grupy wiekowej). Tymczasem studia podyplomowe (doktoranckie) nadal pozostają elitarne.

⁵ Na przykład w mojej macierzystej placówce – Uniwersytecie Twente – począwszy od roku akademickiego 2001/2002 wprowadzane są szerokoprofilowe studia pierwszego stopnia, obejmujące poza główną specjalizacją także przedmioty dodatkowe.

Konsekwencje akredytacji

Przedstawione tendencje rozwojowe wywierają wpływ na charakter działań związanych z zapewnianiem jakości kształcenia w europejskim szkolnictwie wyższym w okresie pobołońskim. *Deklaracja Bolońska* zaledwie zdawkowo nadmienia o zapewnianiu jakości, ponieważ wśród sygnatariuszy dokumentu nie zawiązała się koalicja na rzecz bardziej wyrazistego poglądu na tę kwestię. Dokument z Bolonii ogranicza się do wymienienia wśród sformułowanych postulatów: „wspierania współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości w celu stosowania porównywalnych kryteriów i metodologii”.

Kolejnymi wymienionymi w *Deklaracji* przedsięwzięciami mającymi ułatwić swobodny przepływ studentów między różnymi uczelniami i kierunkami studiów są Europejski System Transferu Punktów Kredytowych (*European Credit Transfer System* – ECTS) oraz tak zwane dyplomy uzupełniające (*Diploma Supplement*). Rozwiązania te wywierają istotny wpływ na jakość kształcenia i wymienione są także w *Konwencji Lizbońskiej*. W *Deklaracji Bolońskiej* sformułowano to następująco:

- „Przyjęcie łatwo czytelnych i porównywalnych stopni (tytułów) między innymi dzięki wprowadzeniu tak zwanego dyplomu uzupełniającego. Ma to na celu zwiększenie szans zatrudnienia obywateli państw europejskich oraz zapewnienie międzynarodowej konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego. [...]”

- Wprowadzenie systemu punktów kredytowych (*European Credit Transfer System*) jako najlepszego narzędzia służącego szeroko rozumianemu przemieszczaniu się studentów w trakcie studiów. Punkty te mogłyby również być uzyskiwane w instytucjach kształcących na poziomie wyższym w formach nietradycyjnych (na przykład w trybie kształcenia ustawicznego), pod warunkiem ich uznawania przez uczelnię przyjmującą studenta [...]”.

W polityce edukacyjnej państw Europy Zachodniej powszechnie wyrażany jest pogląd, iż nowe stopnie licencjackie i magisterskie (do trzeciego poziomu – studiów podyplomowych/doktoranckich – przywiązuje się w tej kwestii mniejszą wagę) powinny być chronione akredytacją. Być może Zachód pójdzie w ślad za Wschodem, gdzie, wkrótce po zburzeniu muru berlińskiego w 1989 roku, w większości państw akredytacja zaczęła być zasadą obowiązującą.

W systemie akredytacyjnym należy odróżniać akredytację instytucji szkolnictwa wyższego od akredytacji kierunku studiów. Akredytacja instytucji stanowi formę gwarancji, iż dana placówka jest poważnym dostarczycielem usług edukacyjnych, skutecznie zapewniającym jakość oferowanych programów studiów. Akredytacja kierunku ocenia rzeczywistą jakość programu studiów, mniej lub bardziej ignorując sposób, w jaki dana placówka edukacyjna osiąga ten cel⁶. O ile *Deklaracja Bolońska* koncentruje się na przejrzystości stopni (dyplomów), a także mobilności studentów w celu uzyskania tych stopni oraz mobilności absolwentów na europejskim rynku pracy i na rynkach lokalnych, o tyle obecnie w centrum dyskusji na temat polityki edukacyjnej znajduje się akredytacja kierunków studiów. W państwach Europy Środkowej i Wschodniej, począwszy od 1990 roku, skupiano się przede wszystkim na jakości stopni (dyplomów). Czasami jednak, ze względu na

⁶ W praktyce różnice nie są znaczące. Inspektorzy, którzy sprawdzają na miejscu, czy dana placówka stosuje skuteczne metody zapewniania jakości, oceniają jakość oferowanego kształcenia. Ocena ta traktowana jest jako wskaźnik jakości placówki, a nie jako wartość sama w sobie.

funkcjonowanie małych, wąsko wyspecjalizowanych placówek (co wynikało ze stalinowskiej polityki rozdrobnienia instytucji szkolnictwa wyższego), różnica między akredytacją kierunków studiów i akredytacją instytucji nie zawsze była wyraźna. Najbardziej spektakularne przykłady, jakich dostarcza Czechosłowacki Komitet Akredytacyjny powołany w 1990 roku, a następnie odrębne Komitety Akredytacyjne Czech i Słowacji, świadczą o tym, że największą rangę mają kierunki studiów, po których ukończeniu uzyskuje się określony stopień. Węgierski Komitet Akredytacyjny, który rozpoczął działalność po 1993 roku, przyznawał szkołom wyższym uprawnienia do prowadzenia studiów doktoranckich w określonych dziedzinach nauki.

Akredytacja, w porównaniu z innymi metodami zapewniania jakości kształcenia, wyróżnia się tym, iż publicznie stwierdza się, że został osiągnięty określony próg jakości: „Ryzykując daleko idące uproszczenie, można stwierdzić, iż akredytacja stanowi ocenę opartą na uzgodnionych standardach wynikających z formalnego, powszechnego uznania danej instytucji lub kierunku studiów” (Surssock 2000, §4.1). Akredytacja polega na stwierdzeniu spełnienia określonych wcześniej standardów. Jakość procedury akredytacyjnej uzależniona jest zatem w dużym stopniu od jakości przyjętych kryteriów. Nasuwa się zatem pytanie, czy kryteria te reprezentują odpowiednio nowoczesny poziom jakości?

Odpowiednie kryteria

Kwestia właściwych kryteriów akredytacji nabrała szczególnego znaczenia w świetle *Deklaracji Bolońskiej*, w której sformułowano postulat, aby stopnie (dyplomy) uzyskiwane na wszystkich poziomach studiów były uznawane na rynku pracy. Zasada ta odzwierciedla charakter akredytacji programów studiów w Stanach Zjednoczonych. Akredytacja kierunków studiów wykorzystywana jest tam przez organizacje zawodowe w celu oceny programów studiów z punktu widzenia odpowiedniego przygotowania przyszłych absolwentów do podjęcia pracy (dotyczy to na przykład takich zawodów jak prawnik, lekarz czy inżynier). Tego rodzaju akredytacja często pozostaje w ścisłym związku z wydawaniem uprawnień do wykonywania zawodu. Dodatkowe egzaminy stają się wtedy zbędne, a akredytacja kierunku czy programu studiów stanowi dla absolwenta warunek umożliwiający rozpoczęcie pracy zawodowej. Celem tych działań jest uznanie stopnia (dyplomu) w kategoriach czysto zawodowych. Warto zwrócić uwagę, że akredytację programów stosuje się tylko w odniesieniu do niektórych dziedzin reprezentowanych przez potężne organizacje zawodowe.

W krajach Europy Środkowej i Wschodniej akredytacja postrzegana jest bardziej w kategoriach akademickich, ponieważ obejmuje wszystkie kierunki studiów, a nie tylko dziedziny zawodowe. Z tego względu akredytacja w tej części Europy polega na zastąpieniu uprzedniej biurokratycznej kontroli centralnej również centralną władzą biurokratyczno-akademicką. W wielu krajach na Wschodzie i na Zachodzie polityka edukacyjna prowadzona w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych zmierzała do ograniczania kontroli państwowej po to, aby szkolnictwo wyższe, za pomocą bardziej intensywnych metod samoregulacyjnych, silniej reagowało na zmieniające się potrzeby społeczne. Doprowadziło to jednak do tak daleko posuniętego rozwoju regulacji i samoregulacji, że tempo owego reagowania nie wzrosło. Złożyło się na to wiele przyczyn. Friedrich A. von Hayek uważa, że z psychologicznego punktu widzenia większość ludzi obawia się porządku narzuconego

przez abstrakcyjne siły rynku i woli poczucie bezpieczeństwa grupowego. Z perspektywy socjologicznej oligarchia akademicka (do której można zaliczyć zarówno kierowników instytucji szkolnictwa wyższego, jak i ich administratorów) może się obawiać utraty kontroli nad akademią. Z politycznego punktu widzenia biurokracja państwowa jest w stanie zmieniać narzędzia swojej polityki bez zamiaru rezygnacji z władzy centralnej. Bez względu na przyczyny wynik pozostaje taki sam: przy akredytacji kierunków studiów operuje się zbiorem kryteriów dotyczących wyposażenia i kadry albo – w najlepszym wypadku – kładzie się nacisk na proces kształcenia, czyli treści programów oraz metody kształcenia i oceny jego wyników (egzaminy, prace pisemne). „Efekt” tego procesu – absolwenci, a zwłaszcza ich szanse na zatrudnienie – prawie nigdy nie jest brany pod uwagę. Nie są to jednak jedyne nieodłączne cechy charakterystyczne akredytacji. Na przykład przy akredytacji zawodowej w Stanach Zjednoczonych zwraca się obecnie większą uwagę na tryb kształcenia i jego rezultaty niż na drobiazgowo kryteria ilościowe dotyczące wspomnianych wcześniej nakładów i trybu kształcenia.

Podkreślono to wyraźnie w podręczniku opracowanym w latach 2000–2001 przez Accreditation Board for Engineering and Technology, zatytułowanym *Policy and Procedure Manual Accreditation (Polityka i procedury akredytacji. Podręcznik)*, w którym czytamy:

„II.D.1. W programie studiów dopuszcza się daleko idącą swobodę wyboru i układu treści nauczanych przedmiotów. Czynniki jakościowe są ważniejsze od czynników ilościowych polegających na wyznaczaniu określonej liczby godzin zajęć z danej dziedziny w ramach punktowego systemu zaliczania studiów. Ogólne zasady wyznaczone w kryteriach są dokładnie sprawdzane w odniesieniu do poszczególnych programów studiów. Ważnym do spełnienia kryterium jest zawartość informacji ogólnych, a nie oferowanie konkretnych przedmiotów.

II.D.2. Sposoby prowadzenia zajęć i stosowane metody zmieniają się. Ulegają również zmianom sposoby oceniania wyników kształcenia. Jeżeli w prowadzonym przedmiocie wykorzystuje się metodę kształcenia różniącą się od najczęściej stosowanych, takich jak wykład, dyskusja czy zajęcia laboratoryjne, należy zadbać o ocenę osiągnięć i spełnienie zadań edukacyjnych”.

W świetle *Deklaracji Bolońskiej* zasadne wydaje się dążenie do akredytacji kierunków studiów we wszystkich dziedzinach, a nie tylko w tych, które są wspierane przez silne organizacje zawodowe. Zakładając, że programy powinny spełniać zarówno wymagania akademickie, jak i zawodowe, trzeba przyjąć odpowiednie kryteria. Frans van Vught (1994) argumentuje, iż najlepszym rozwiązaniem będzie przyjęcie **systemu zróżnicowanej akredytacji** (*multiple accreditation system*) dla zróżnicowanych programów studiów – akademickich i zawodowych, a tym samym zastosowanie oddzielnych procedur akredytacyjnych dla programów o ukierunkowaniu zawodowym oraz dla programów o ukierunkowaniu akademickim. Przewiduje się, iż akredytacje będą prowadzone przez różne instytucje, a szkoły wyższe będą miały swobodę wyboru tych instytucji w zależności od profilu prowadzonych studiów. Cytowany autor stoi jednak na stanowisku, iż tego rodzaju system akredytacji może okazać się zbyt skomplikowany dla poszczególnych państw.

Fakt podpisania *Deklaracji Bolońskiej* sprzyja szybkiemu tworzeniu w pełni dojrzałego systemu międzynarodowej akredytacji programów o profilu zawodowym. Wśród udzielających w przyszłości akredytacji w dziedzinach związanych z biznesem znajdzie się Europejska Fundacja Rozwoju Zarządzania (European Foundation for Management Develop-

ment – EFMD), przyjmując za punkt wyjścia perspektywę zawodową z silnym oparciem w organizacjach zawodowych. Kolejnym przykładem mogą być nowo powstałe programy Europejskiego Stowarzyszenia Akredytacji Administracji Państwowej (European Association for Public Administration Accreditation – EAPAA) o podłożu bardziej akademickim, ale nastawione na dostosowanie przewidzianych do akredytacji programów do przyszłego zawodu. W dziedzinach technicznych należy wymienić amerykańską Radę Akredytacyjną Inżynierii i Technologii (Accreditation Board for Engineering and Technology – ABET), mimo że niektórzy obserwatorzy obawiają się wzrostu roli Amerykanów w Europie. Udział w akredytacji rozważają również organizacje europejskie zajmujące się programami z dziedziny techniki, zwłaszcza Conference for European Schools for Advanced Engineering Education (CESAER) i Société Européenne pour la Formation des Ingénieurs (SEFI), aczkolwiek sprawa ta nie wykroczyła jeszcze poza sferę dyskusji.

System zróżnicowanej akredytacji stwarza niebezpieczeństwo polegające na tym, że „dżungla” stopni (dyplomów) obowiązujących współcześnie w Europie zostanie zastąpiona „dżunglą” akredytacji (por. Sursock 2000). Najprawdopodobniej potrzebne okaże się tutaj zastosowanie jakiejś formy mechanizmów rynkowych, ponieważ nic nie wskazuje na szybkie i spontaniczne rozwiązanie tej kwestii⁷. Granica między mechanizmami rynkowymi i odgórną kontrolą nie jest jednak dokładnie określona.

Cechą charakterystyczną systemu zróżnicowanej akredytacji jest jego dostosowanie do różnorodności współczesnych systemów szkolnictwa wyższego. Uważa się powszechnie, że owa różnorodność jest nieodzowna. Tymczasem zarówno rozwiązania w zakresie akredytacji, które były wprowadzane w ostatniej dekadzie w państwach Europy Środkowej i Wschodniej, jak i obecny rozwój wydarzeń w Europie Zachodniej zmiernie do ujednoczenia instytucji akredytacyjnych na poziomie krajowym niż do ich urozmaicania. Przyczyna tej tendencji jest prosta: każda indywidualna procedura akredytacyjna sprawdza zgodność z jednym zbiorem kryteriów, zazwyczaj dotyczących nakładów i programów kształcenia. Wszystkie programy studiów odnoszące się do danego obszaru wiedzy na terenie danego kraju mają spełniać ten zbiór kryteriów, czyli zmiernie do ujednoczenia. W wielu przypadkach tego rodzaju równość stanowi wynik zamierzonej ekwiwalencji po to, aby stopnie (tytuły zawodowe) były w całym kraju identyczne. Budzi to zastrzeżenia zwłaszcza w państwach dużych, zajmujących rozległe obszary, gdzie istnieją olbrzymie różnice między wysoko rozwiniętymi ośrodkami miejskimi i zaniedbanymi wielkimi regionami wiejskimi. Jako przykład może posłużyć Federacja Rosyjska. Podobne cechy charakteryzują sektor szkolnictwa wyższego również w innych częściach Europy.

Funkcjonowanie na olbrzymim rynku obejmującym cały kontynent europejski, właśnie ze względu na jego rozmiary, stwarza możliwości specjalizacji. Uważa się, że na rodzimym terenie jedynie specjalistyczne agencje akredytacyjne są w stanie zdobyć wiedzę umożliwiającą akredytowanie specjalistycznych programów studiów. Odnosi się to zarówno do

⁷ Funkcjonowanie rynku usług jest bardziej skomplikowane niż rynku produktów. Edukacja szczególnie trudno podporządkowuje się „normalnym” zasadom rynku, ponieważ świadczone przez nią usługi są rozciągnięte w czasie, a płynących z nich korzyści można się spodziewać w jeszcze odleglejszej perspektywie (por. sformułowanie Lee Harveya na temat skutków „transformacyjnych” – Harvey, Green 1993; Harvey, Knight 1996). Odnosi się to zwłaszcza do studiów pierwszego stopnia (undergraduate). Dobrze wykształceni, dojrzały profesjonaliści, którzy „kupują” studia drugiego stopnia prowadzące do stopnia magistra, mogą być postrzegani jako odbiorcy precyzyjnie określonych produktów. Wobec nich zasady rynku działają lepiej przy mniejszej liczbie ograniczeń.

treści programów (na przykład wąskie specjalizacje), trybu prowadzenia kursów (na przykład kształcenie przez Internet), jak i do ich odbiorców (na przykład kursy dla profesjonalistów – praktyków zawodu).

Innym argumentem przemawiającym za odejściem od rozwiązań narodowych w zakresie akredytacji na rzecz rozwiązań europejskich jest spojrzenie na pozycję Europy wobec reszty świata. Utrzymuje się, iż wiarygodność międzynarodowa akredytacji prowadzonych na poziomie poszczególnych krajów nie jest zbyt wysoka. Któż bowiem spoza Europy jest w stanie określić na przykład wartość akredytacji estońskiej w konfrontacji z akredytacją portugalską, jeżeli przyszłoby ograniczyć się do dwóch tak skrajnych geograficznie przykładów?

System zróżnicowanej akredytacji europejskiej powinien być oparty na następujących zasadach (por. Sursock 2000, § 5. 1):

- dopuszczenie istnienia podobieństw i zbieżności, a jednocześnie respektowanie różnicowania narodowego;
- zachowanie różnorodności instytucji szkolnictwa wyższego i programów studiów;
- utrzymanie odpowiedniej równowagi między autonomią instytucjonalną i usankcjonowanymi prawnie wymogami odpowiedzialności;
- elastyczne reagowanie na ciągle zmieniające się uwarunkowania międzynarodowe;
- dowartościowanie istniejących systemów zapewniania jakości.

Nowoczesne kryteria

Uaktualnienie kryteriów ma fundamentalne znaczenie dla procedur akredytacyjnych, zwłaszcza w przypadku nowego kształtu szkolnictwa wyższego w Europie. Najistotniejszą potrzebą jest szybkie dostosowanie się do zmieniających się poglądów na temat warunków przyjmowania na zagraniczne studia magisterskie czy też wymagań stawianych przez rynek pracy. Organy decyzyjne w zakresie akredytacji powinny mieć kompetencje do zmiany kryteriów akredytacyjnych. Jest to szczególnie istotne ze względu na fakt, iż formalne zmiany legislacyjne często trwają latami. Dlatego też należałoby unikać ustalania kryteriów w trybie prawnym. Można tutaj posłużyć się przykładem Stanów Zjednoczonych, gdzie ciała akredytacyjne określają swe kryteria w porozumieniu z członkami akredytowanej instytucji (mogą to być na przykład pracownicy naukowci lub specjaliści – praktycy w określonej dziedzinie). Stany Zjednoczone nie są jednak świetlanym przykładem tego, jak być powinno. Jedną z najczęściej przywoływanych wad amerykańskiej praktyki akredytacyjnej jest nienadążanie kryteriów akredytacji za zmieniającymi się wymaganiami stawianymi absolwentom szkół wyższych.

Konsekwencje dla procedur ewaluacji

Decyzje w odniesieniu do akredytacji są uzależnione od rodzaju oceny instytucji szkolnictwa wyższego lub oferowanych przez nią kierunków studiów. Powszechnie stosowany element procesu ewaluacji stanowi ocena zewnętrzna, nazywana także akademicką oceną środowiskową (*peer review*), oraz wizytacja w ocenianej placówce. W takim przypadku na stosowane kryteria i ich interpretację istotny wpływ wywiera dobór osób oceniających – zewnętrznych recenzentów – członków zespołu wizytującego (na przykład proporcja między pracownikami akademickimi i pozostałymi osobami – ekspertami, przedstawi-

cielami pracodawców, inspektorami rządowymi). Przewaga w takim zespole pracowników naukowych ma kluczowe znaczenie dla legitymizacji procesu akredytacyjnego wśród pracowników akademickich, którzy realizują program studiów. Z kolei obecność ekspertów czy przedstawicieli pracodawców stanowi gwarancję, że odpowiedni nacisk zostanie położony na umiejętności zawodowe. Wpływa to bowiem na kryteria akredytacyjne w aspekcie przygotowania zawodowego przyszłych absolwentów oraz wyników osiągniętych podczas studiów.

Akredytacja „pierwszej generacji”

W większości państw Europy Środkowej i Wschodniej mechanizmy akredytacyjne zaczęto wprowadzać po upadku komunizmu na przełomie lat 1989 i 1990. Akredytacja „pierwszej generacji” miała rozwiązać przede wszystkim następujące problemy:

- kontrola rynkowa, czyli ochrona systemu szkolnictwa wyższego przed nowymi (niepublicznymi) instytucjami kształcenia oferującymi studia o niskiej jakości;
- dostosowanie programów studiów do potrzeb społeczeństwa postkomunistycznego;
- utrzymanie kontroli państwowej, sprawowanej centralnie, przy jednoczesnym zwiększeniu autonomii instytucji szkolnictwa wyższego.

W większości przypadków stosowano akredytację kierunków studiów we wszystkich dziedzinach wiedzy poprzez określanie standardów „wejść” (wyposażenie uczelni, kadra, programy nauczania). Standardy ustalała *de facto* (choć nie zawsze *de iure*) oligarchia akademicka. Przestrzeganie standardów pozostawało pod kontrolą instytucji akredytujących, które działały zazwyczaj w powiązaniu z rządem, a czasami także we współpracy ze środowiskiem akademickim. Komisje oceniające składały się niezmiennie z przedstawicieli oligarchii akademickiej.

Takie rozwiązania instytucjonalne zapewniają realizację tylko niektórych celów. Zainteresowane strony, czyli pracownicy akademicy państwowych instytucji szkolnictwa wyższego, sprawują kontrolę nad mechanizmami akredytacyjnymi. Jednocześnie ci sami pracownicy akademicy albo nie mają odpowiedniego doświadczenia, albo nie są osobiście zainteresowani, żeby dokonywać przekształceń w szkolnictwie wyższym, poza wykreślanie fragmentów ideologii komunistycznej z programów studiów. W obliczu nowej roli społecznej szkolnictwa wyższego autonomia i tradycyjne wartości akademickie biorą górę nad unowocześnianiem standardów i kryteriów akredytacji⁸. Uważam, że takie podejście jest niewłaściwe w kontekście europejskiego szkolnictwa wyższego w okresie pobolońskim i problemów związanych z akredytacją „drugiej generacji”.

W jaki sposób podchodzi się obecnie do akredytacji w Europie Zachodniej? Czy zmierza się w kierunku zróżnicowanego systemu tej akredytacji? Do jakiego stopnia bierze się pod uwagę zarówno pozytywne, jak i negatywne doświadczenia państw Europy Środkowej i Wschodniej?

⁸ W dobie gwałtownych przemian ekonomicznych – które, na wzór zachodnich społeczeństw przemysłowych, prowadzą do gospodarki opartej na wiedzy – szkolnictwo wyższe w krajach Europy Środkowej i Wschodniej powinno jednocześnie odchodzić od elitarnych zasad przyjmowania na studia na rzecz masowego do nich dostępu. Olbrzymi wzrost popytu na kształcenie na poziomie wyższym od 1989 roku przyczynia się przede wszystkim do rozwoju niepublicznego sektora szkolnictwa wyższego.

Studium dwóch przypadków: Niemcy i Holandia

Przedstawione tu informacje na temat zapewniania jakości kształcenia w dwóch wymienionych krajach nie są ani obszerne, ani wyczerpujące. Ograniczę się do ukazania kilku charakterystycznych cech rozwoju systemów zapewniania jakości w ostatnim czasie.

Rada Akredytacyjna w Niemczech

Po podpisaniu przez cztery państwa *Deklaracji Sorbońskiej* (1998), stanowiącej zapowiedź *Deklaracji Bolońskiej*, zarówno uniwersytety, jak i wyższe szkoły zawodowe (*Fachhochschulen*) mogą prowadzić studia licencjackie i magisterskie. Programy tych studiów będą jednak musiały spełniać kryteria akredytacji, co jest w Niemczech *novum*. Agencje zainteresowane ich akredytowaniem mogą powstawać w nieskrepowany sposób, pod warunkiem ich oficjalnego uznania. Legitymizacja agencji akredytacyjnych jest naczelnym zadaniem nowo powołanej federalnej Rady Akredytacyjnej (Akkreditierungsrat).

Kryteria stosowane przez Radę Akredytacyjną oparte są przede wszystkim na wymaganiach metodologicznych dotyczących samej procedury akredytacji. Agencje zajmujące się akredytacją powinny spełniać następujące podstawowe warunki: niezależność, a także działalność nie nastawiona na zysk oraz odnosząca się do co najmniej dwóch instytucji szkolnictwa wyższego i więcej niż jednego kierunku studiów. Agencje powinny korzystać z usług krajowych i międzynarodowych ekspertów, a przyjęte przez nie standardy i kryteria powinny odpowiadać kompetencjom merytorycznym agencji.

Rada Akredytacyjna ustala również zasady sprawozdawczości instytucji szkolnictwa wyższego. Międzynarodowy system zróżnicowanej akredytacji napotyka tutaj przeszkody. Oficjalne uznanie agencji na podstawie ich niezależności i poprawności metodologicznej stanowi w zasadzie o otwarciu się na system zróżnicowanej akredytacji w wymiarze międzynarodowym. Okazuje się jednak, iż wymagania stawiane sprawozdaniom są dostosowane do agencji niemieckich. Wszystkie agencje, które oficjalnie uznano do jesieni 2000 roku, mają siedziby w Niemczech. Są to: Zentrale Akkreditierungs- und Evaluationsagentur (ZevA) w Hano werze (Dolna Saksonia), Foundation for International Business Administration Accreditation (FIBAA)⁹ oraz Akkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften und der Informatik (ASII) – zajmująca się akredytacją kierunków technicznych i informatycznych.

Izby akredytacyjne w Holandii – propozycja założeń

Sytuacja w Holandii w odniesieniu do systemu zapewniania jakości kształcenia, który odpowiadałby nowoczesnemu kontekstowi bolońskiemu, ulega ciągłym zmianom. Z oglądu sytuacji z listopada 2000 roku wynikają następujące refleksje. Najnowsze stanowisko na temat kierunków działania zostało wyrażone w piśmie ministra edukacji w odpowiedzi na sugestie Rady do spraw Oświaty dotyczące wprowadzenia programów studiów pierwszego i drugiego stopnia.

⁹ Fundacja do spraw Akredytacji Międzynarodowej w zakresie Zarządzania Przedsiębiorstwami zajmuje się akredytacją programów *Master of Business Administration* (MBA), czyli tytułu zawodowego nadawanego po ukończeniu studiów drugiego stopnia w zakresie zarządzania przedsiębiorstwami, oraz *Bachelor of Business Administration* (BBA) – jego niższego odpowiednika nadawanego po ukończeniu studiów pierwszego stopnia.

Proponuje się powołanie krajowego organu do spraw akredytacji, składającego się z dwóch izb. Jedna będzie współpracować z uniwersytetami, druga – wyższymi szkołami zawodowymi (*hogescholen*, odpowiednikami niemieckich *Fachhochschulen*). Izby niższe będą uwierzytelniać programy studiów pierwszego i drugiego stopnia. Inne agencje mogą również przeprowadzać oceny jakości służące akredytacji, a nawet przyznawać własne, nierządowe „znaki jakości”. Sądzę, że są to pierwsze kroki zmierzające do stworzenia zróżnicowanego systemu akredytacji. Prawdopodobnie nie jest to jednak dobrze widziane przez międzynarodowe agencje akredytacyjne i holenderskie instytucje szkolnictwa wyższego. O ile te ostatnie mogą mieć uzasadnioną pewność, że otrzymają swoisty „znak jakości” od międzynarodowej agencji akredytacyjnej, o tyle nie wiadomo, czy zostaną opatrzone taką pieczęcią we własnym kraju. Szczegóły metodologiczne i zasady organizacyjne izb akredytacyjnych mają być opracowane do końca 2001 roku.

Istnieje jeszcze jedna osobliwość wysuwanych propozycji, która pozostaje w sprzeczności z duchem *Deklaracji Bolońskiej* i zarazem krańcowo różni się od przypadku Niemiec. Przez co najmniej dwa lata od rozpoczęcia działalności poszczególne izby niższe mają akredytować programy studiów pierwszego stopnia w różnego rodzaju instytucjach szkolnictwa wyższego. Akredytacja ta ma służyć zróżnicowaniu instytucji, a nie programów (na przykład o profilu akademickim czy zawodowym). W niektórych przypadkach dochodzi do znacznej zbieżności programów realizowanych przez różnego rodzaju instytucje szkolnictwa wyższego. Po upływie dwóch lat akredytacja przestanie już być akredytacją instytucjonalną.

Zakończenie

Sytuacja, w jakiej znalazły się instytucje szkolnictwa wyższego w związku z podpisaniem przez rządy wielu państw *Deklaracji Bolońskiej* skłania do tworzenia modelu akredytacji „drugiej generacji”, dla którego słowo-klucz stanowiłaby różnorodność. Wnioski, które można wyciągnąć z doświadczeń państw Europy Środkowej i Wschodniej po zburzeniu muru berlińskiego są głównie negatywne. Z punktu widzenia krytycznej, racjonalistycznej filozofii nauki to właśnie wnioski negatywne są najbardziej pouczające. W przeciwieństwie do mechanizmów akredytacyjnych „pierwszej generacji” – zastosowanych w krajach środkowoeuropejskich, gdzie istniał monopol w zakresie akredytacji – należy przyjąć, iż nie powinna działać tylko jedna agencja. Ponadto agencje akredytacyjne nie mogą być zdominowane przez oligarchię akademicką. Jeżeli standardy i kryteria mają sprostać wymogom nowoczesności, należy je kontrolować w sposób elastyczny. Na przykładzie Niemiec i Holandii, gdzie rozwój instytucji akredytacyjnych nie jest jeszcze zadowalający, nie można wnioskować, czy rozwiązania przyjęte w tych krajach odpowiadają potrzebom akredytacji „drugiej generacji”. Na pierwszy rzut oka odnosi się wrażenie, iż tendencja do zachowania kontroli państwowej nad systemem szkolnictwa wyższego stanowi bardzo istotną regułę. Zasada ta przyświecała rozwojowi wydarzeń w krajach Unii Europejskiej począwszy od Traktatu w Maastricht w 1992 roku. Otwarcie się na zróżnicowany system akredytacji jest zatem tylko częściowe. Rada Akredytacyjna w Niemczech jest obecnie bardziej otwarta na międzynarodowe rozwiązania instytucjonalne niż jej odpowiednik holenderski. Jeśli nawet inspiracja ze Wschodu, wbrew oczekiwaniom, nie jest jeszcze wystarczająco ożywcza, to jednak po wschodniej stronie granicy niemiecko-holenderskiej sytuacja jest jaśniejsza niż po stronie zachodniej. A zatem *ex oriente lux*, chociaż w innym znaczeniu, niż oczekiwano.

Literatura

ABET 2001

Accreditation Board for Engineering and Technology: www.abet.org

Akkreditierungsrat 2001

Akkreditierungsrat: www.akkreditierungsrat.de

[The] *Bologna*... 1999

The Bologna Declaration on the European Space for Higher Education: www.cre.uniqe.ch

Campbell C. i in. (2000)

The European University. A Handbook on Institutional Approaches to Strategic Management, Quality Management, European Policy and Academic Recognition, European Training Foundation, Torino.

EAPAA 2001

European Association for Public Administration Accreditation: www.eapaa.org

EFMD 2001

European Foundation for Management Development: www.efmd.be

Harvey L., Green D. 1993

Defining Quality, „Assessment and Evaluation in Higher Education”, vol. 18(1), s. 9–34.

Harvey L., Knight P.T. 1996

Transforming Higher Education, Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham.

Kristoffersen D., Sursock A., Westerheijden D.F. 1998

Manual of Quality Assurance: Procedures and Practice, European Training Foundation, Torino.

Sursock A. 2000

Towards Accreditation Schemes for Higher Education in Europe?, Centre for Higher Education Research and Information, London (Working Paper, mimeo).

Vught F.A. van 1994

Intrinsic and Extrinsic Aspects of Quality Assessment in Higher Education, w: D.F. Westerheijden, J. Brennan, P.A.M. Maassen (eds.): *Changing Contexts of Quality Assessment: Recent Trends in West European Higher Education*, Lemma, Utrecht, s. 31–50.

Walsum S. van 2000

Student in spe verdiept zich nauwelijks in opleiding, „Volkskrant”, 27 September.