

# Julita Jabłeczka

## Międzynarodowe aspekty działalności szkolnictwa wyższego

W świecie akademickim coraz częściej mówi się o konieczności większego – systematycznego i zorganizowanego – umiędzynarodowienia działalności uniwersytetów. Umiędzynarodowienie przestało być sprawą jedynie poszczególnych uczonych i studentów, stało się przedmiotem polityki. Jakie są tego powody i w czym się przejawia owa internacjonalizacja? Źródeł tego zjawiska należy poszukiwać w rosnącej globalizacji gospodarczej i integracji międzynarodowej. Autorka zajmuje się bliżej tym problemem, koncentrując uwagę na umiędzynarodowieniu kształcenia, a pozostawiając na uboczu międzynarodowe aspekty działalności badawczej. Przedstawia sposób rozumienia pojęcia „internacjonalizacja” oraz terminów pokrewnych – „globalizacja” i „europeizacja”. Opisuje wyznaczniki, ograniczenia, bariery i szanse rozwoju umiędzynarodowienia. Omawia również różne ponadnarodowe programy rozwoju umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego, a także rolę *Deklaracji Bolońskiej* oraz realizację jej postanowień w państwach Europy Zachodniej i w Polsce.

### Wprowadzenie

Już od czasu powstania uniwersytetów – w średniowieczu – ich działalność miała charakter międzynarodowy. Przejawiał się on na poziomie indywidualnych zachowań. Młodzi ludzie, w poszukiwaniu wiedzy, wędrowali po Europie od uczelni do uczelni. Uniwersytety w Padwie, Bolonii czy Krakowie ściągały słuchaczy z całej Europy. Język nie był w tych studiach przeszkodą dzięki temu, że kształcenie odbywało się po łacinie.

Od kilkunastu lat w środowisku akademickim coraz częściej mówi się o konieczności większego, systematycznego i zorganizowanego umiędzynarodowienia (internacjonalizacji) działalności uniwersytetów. Umiędzynarodowienie przestało być sprawą poszczególnych uczonych i studentów, stało się przedmiotem polityki. Jakie są tego powody i jak się owa internacjonalizacja przejawia? Źródeł tego zjawiska należy poszukiwać w rosnącej globalizacji gospodarczej i integracji międzynarodowej. W niniejszym artykule zajmuję się bliżej tym problemem, koncentrując się na umiędzynarodowieniu kształcenia, a pozostawiając na uboczu międzynarodowe aspekty działalności badawczej.

Powstała już pewna liczba opracowań poświęconych tematyce umiędzynarodowienia kształcenia na poziomie wyższym. Formuluje się w nich wiele tez i uwag. Niektóre z nich warto przedstawić, ponieważ w Polsce brakuje opracowań dotyczących tej problematyki.

Mówiąc o międzynarodowych aspektach działalności szkolnictwa wyższego, ma się na myśli bardzo różne formy działalności i współpracy uniwersytetów. Współpracą tą zarządza się zarówno na poziomie ogólnokrajowym, jak instytucjonalnym.

Wśród rodzajów współpracy międzynarodowej wyróżnia się (por. Custon 1996):

- studiowanie studentów-obcokrajowców w danym kraju i obywateli danego kraju w innych krajach;
- studia zaawansowane (np. doktoranckie), prowadzenie wykładów i badań przez kadrę akademicką danego kraju za granicą;
- projekty badawcze i rozwojowe realizowane wspólnie przez uczonych z uniwersytetów różnych krajów;
- uzgodnienia w zakresie zarządzania i standardów akademickich oraz uznawania dyplomów.

Umieędzynarodowienie szkolnictwa wyższego można rozpatrywać ze względu na zakres współpracy oraz poziom i stopień formalizacji. I tak, umieędzynarodowienie działalności może się przejawiać w skali powiązań dwustronnych lub wielostronnych; może dotyczyć poszczególnych uczonych i zespołów naukowych, instytutów, uczelni i systemów szkolnictwa; może mieć charakter nieformalny lub też sformalizowany, w postaci umów między uczelniami lub porozumień międzynarodowych.

Custon (1996) powołuje się na badania przeprowadzone w kilkunastu krajach świata nad internacjonalizacją szkolnictwa wyższego. Wykazały one, że niemal wszystkie badane uniwersytety umieściły wzmianki dotyczące umieędzynarodowienia działalności w misji lub innych dokumentach dotyczących polityki uczelnianej, podając także uzasadnienie. Na przykład w misjach uniwersytetów kanadyjskich najważniejszym uzasadnieniem internacjonalizacji jest przygotowanie studentów „o charakterze międzynarodowym”, a także wskazywanie na wzajemne związki zachodzące w skali światowej; w misji jednego z uniwersytetów indyjskich wskazuje się na odpowiedzialność uczelni za rozwijanie u studentów globalnej perspektywy postrzegania świata i wiedzy o innych kulturach. Podobnie określa się zadania internacjonalizacji w uniwersytetach australijskich – w ich misjach mówi się o umieędzynarodowieniu programu studiów i doświadczeń edukacyjnych poprzez rozwijanie kultury, w której cenną wartością jest globalizacja edukacji (por. Custon 1996).

Zjawisko zwane umieędzynarodowieniem może zatem przybierać mniej lub bardziej ogólne formy. Co więcej, wskazuje się na różnicę podejść do problemów internacjonalizacji działalności szkolnictwa wyższego między krajami rozwiniętymi i rozwijającymi się. W tych ostatnich presja na umieędzynarodowienie jest mniejsza, słabiej akcentuje się też korzyści z internacjonalizacji. Na przykład w Indiach kładzie się nacisk na potrzeby zawodowe uczonych związane z siecią i rozwojem powiązań międzynarodowych, chociaż ważne jest także wyposażenie studentów w umiejętności rozumienia perspektywy globalnej oraz znaczenia kontaktów międzynarodowych. Z kolei w Malezji w misji uczelni zwraca się uwagę na utrzymanie więzi międzynarodowych, m.in. w związku z rozwojem lokalnego przemysłu (por. Custon 1996). Podstawowym celem rozwoju więzi międzynarodowych w uczelniach krajów rozwijających się jest najczęściej zapewnienie oraz utrzymanie międzynarodowego poziomu kształcenia i badań w tamtejszych uniwersytetach. Chodzi o utrzymanie reputacji i pozycji uczonych danego kraju w społeczności międzynarodowej. Tego typu motywacja jest równie silna na poziomie instytucjonalnym jak na poziomie poszczególnych osób.

Internacjonalizacja jest także ważnym elementem polityki państw. W krajach wysoko rozwiniętych było to widoczne już od lat pięćdziesiątych w postaci alokacji środków dla uczelni

(por. Custon 1996). Internacjonalizacja występowała bowiem jako forma pomocy dla państw Trzeciego Świata. W miarę urynkowienia edukacji na poziomie wyższym, pomoc krajom rozwijającym się przekształca się z czasem w formę sprzedaży usług edukacyjnych i łączy z traktowaniem wyższego wykształcenia jako dobra eksportowego. Uczelnie rozpoczęły marketing miejsc dla studentów zagranicznych. Obecnie w wielu krajach od tych studentów pobierane jest czesne. Studia w krajach wysoko rozwiniętych nadal jednak cieszą się powodzeniem, gdyż umiędzynarodowienie często nie przebiega na równych zasadach, tzn. wzajemnej wymiany studentów, ale wynika z nierówności poziomu nauczania, co przejawia się w postaci napływu studentów z krajów rozwijających się do państw uprzemysłowionych. Problem nierówności poziomu nauczania, a jednocześnie pomocy dla uniwersytetów słabszych merytorycznie, może być rozwiązany w postaci wspólnych programów, nadzorowanych przez kraj o wyższym poziomie kształcenia. Programy te mogą być realizowane w ramach różnych form porozumień i ulegać zmianom. Trudności finansowe szkolnictwa wyższego generalnie ograniczają możliwość rozwoju internacjonalizacji, np. poprzez fundowanie stypendiów. Współpraca bywa finansowana także ze środków państwa, samej uczelni, czasem jest finansowana przez międzynarodowe organizacje udzielające pomocy krajom słabiej rozwiniętym. Problem udziału państwa i organizacji ponadnarodowych w rozwoju międzynarodowych aspektów działalności uniwersytetów poruszę szerzej w dalszej części artykułu.

Celem internacjonalizacji może być podnoszenie kompetencji lub tworzenie potencjału intelektualnego uczelni kraju, w którym szkolnictwo znajduje się na niższym poziomie. Mogą być do tego wykorzystane nie tylko programy edukacyjne, ale także wspólnie realizowane projekty badawczo-rozwojowe realizowane przez kraj rozwinięty i rozwijający się. Czasem tego typu pomoc wynika z tradycyjnych wieloletnich związków (np. zapewnienie standardów przez wykorzystanie doradców zewnętrznych czy rozwój więzi będących konsekwencją z wzajemnych porozumień uczelnianych lub międzyrządowych). Może też być prowadzona wspólna polityka w zakresie internacjonalizacji.

### Wyznaczniki i ograniczenia internacjonalizacji

Jednym z ważnych elementów kształtujących zakres i formy internacjonalizacji są przepisy oraz umowy międzynarodowe. Dotyczą one wielu kwestii: dostosowania zasad kształcenia w danym kraju do ogólnych standardów, zasad zatrudniania (np. obcokrajowców w uczelniach), ruchu bezwizowego pozwalającego na swobodną mobilność studentów i kadry między krajami, możliwości brania urlopu na okres prowadzenia badań lub wykładów za granicą. W wielu krajach prowadzi się statystyki dotyczące studentów zagranicznych studiujących w danym kraju, trudniej natomiast jest rejestrować liczbę studentów danego kraju studiujących za granicą.

Umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego nie można rozpatrywać w oderwaniu od innych sfer, takich jak integracja ekonomiczna, społeczna, dotycząca rynku pracy, produkcji, kultury. Bardzo trafnym przykładem ułatwiania takich związków może być omówiona dalej *Deklaracja Bolońska*, której postanowienia towarzyszą procesowi integracji europejskiej.

Do czynników ograniczających umiędzynarodowienie należy brak odpowiedniej infrastruktury (np. akademików), trudności w prowadzeniu wykładów w języku kongresowym, (najczęściej angielskim) lub kursów nauczania języka danego kraju dla obcokrajowców.

Zarządzanie obsługą studentów zagranicznych wywiera silny wpływ na sprawny rozwój międzynarodowych aspektów działalności szkół wyższych, może także ograniczać rozwój internacjonalizacji. Nie ma tu jednego wzorca rozwiązania. W uczelni może funkcjonować odrębne biuro obsługi studentów zagranicznych podległe rektorowi lub prorektorowi. Często jednak takie biuro nie istnieje i wówczas są oni obsługiwani tak jak studenci krajowi.

## O pojęciu „internacjonalizacja” i terminach pokrewnych

Jak widać, pojęcie „internacjonalizacja” obejmuje wiele różnych kwestii. Co więcej, koncepcja umiędzynarodowienia zmieniała się po drugiej wojnie światowej, obejmując różne rodzaje działalności oraz zróżnicowane uwarunkowania polityczne i ekonomiczne, widoczne były także regionalne wpływy na rozumienie tego pojęcia. Od początku lat dziewięćdziesiątych utrwała się sformułowanie określające **internacjonalizację na poziomie instytucji w aspekcie pożądanym i zamierzonym wyników: jest to proces integrowania międzynarodowego wymiaru funkcjonowania uniwersytetu z działalnością dydaktyczną, badawczą i usługową instytucji edukacyjnej** (por. Callan 2000; De Wit 2000).

Definicja ta obejmuje trzy ważne elementy:

- internacjonalizację rozumianą jako **proces**;
- umiędzynarodowienie jako odpowiedź na **globalizację**, z którą nie należy go utożsamiać;
- zawiera aspekty **międzynarodowe i lokalne**.

Proponuje się cztery różne podejścia związane z rozumieniem pojęcia „internacjonalizacja”.

Podejście związane z **aktywnością** obejmuje tradycyjne i znane środki, takie jak mobilność kadry i studentów, międzynarodowy charakter rekrutacji studentów, pomoc techniczna i transfer wiedzy, współpraca badawcza, reformy programów kształcenia.

Podejście **kompetencyjne** koncentruje się na wynikach mierzonych przez wartość dodaną (internacjonalizacji) do rozwoju zawodowego i osobistego jednostki.

Podejście **kulturowe** podkreśla efekty i korzyści organizacyjne, takie jak tworzenie kultury międzynarodowego kampusu w uniwersytecie.

Podejście **strategiczne** uwzględnia wszystkie wymienione aspekty w poszukiwaniu zintegrowanej strategii instytucji edukacyjnej, w której działalność i wyniki są elementem planu osiągnięcia międzynarodowego charakteru jako cechy systemowej tej instytucji (Knight 1997, cyt. za Callan 2000). Tym czterem wymiarom podporządkowuje się różne uzasadnienia i motywacje.

Pojęcie „internacjonalizacja” jest jednym z trzech powiązanych ze sobą pojęć; dwa pozostałe to **globalizacja i europeizacja**.

Scott (1999) wyróżnia internacjonalizację jako warunek działania zawsze akceptowany i rozwijany przez uniwersytety oraz globalizację jako zjawisko znacznie gwałtowniejsze. Internacjonalizacja zakłada istnienie państw narodowych, z czego wynikają jasne granice geopolityczne, poprzez które tradycyjna działalność międzynarodowa może być negocjowana i realizowana. Globalizacja nie jest wyższą formą internacjonalizacji: zakłada bardziej podstawowe przekształcenia porządku światowego, a granice narodowe tracą tu na znaczeniu w wyniku ponadnarodowych przepływów technologii i kultury masowej. Internacjonalizacja wyrażana jest na wysokim poziomie w świecie dyplomacji i kultury, a globalizacja – w ramach masowego konsumeryzmu i globalnego kapitalizmu. Internacjonalizacja uwzględniająca granice i nierówny status krajów reprodukuje hierarchię i hegemonię, natomiast oderwana od przeszłości globalizacja stawia nowe problemy: globalnych zmian

klimatycznych, zanieczyszczenia, technologii, a także nierówności między Północą a Południem, również w ramach poszczególnych krajów (por. Scott 1999, cyt. za Callan 2000).

**Europeizacja** edukacji nie stanowi tylko ograniczonej terytorialnie formy internacjonalizacji; jest ona promowana przez Traktat z Maastricht z 1993 r. i znajduje się w orbicie zainteresowań Unii Europejskiej. Internacjonalizacja opiera się na krajach narodowych, europeizacja zaś odwołuje się do tożsamości europejskiej, dodając do poprzedniego nowy wymiar, ale go nie zastępując.

Dlaczego uniwersytety są tak silnie związane z działalnością międzynarodową? De Wit (2000) podaje cztery rodzaje uzasadnień: akademickie, społeczno-kulturowe, polityczne i ekonomiczne. Miały one zróżnicowane znaczenie w różnych okresach historycznych.

Uzasadnienie **akademickie** i **społeczno-kulturowe** było obecne zawsze, odkąd istnieją uniwersytety. Jeszcze w czasach rozkwitu szkolnictwa arabskiego i później, w okresie rozwoju uniwersytetów średniowiecznych, były to podstawowe motywy skłaniające studentów wędrujących między uniwersytetami do poszukiwania wiedzy i rozumienia innych kultur. Tego rodzaju motywy mobilności nie uległy zmianie, w odróżnieniu od pozostałych motywów umiędzynarodowienia studiowania.

Uzasadnienie **polityczne** dominowało w okresie rozwoju państw narodowych oraz ekspansji kolonialnej i rozwijało się przez powielanie modelu europejskiego w koloniach w celu dominacji kulturowej, politycznej, ekonomicznej i akademickiej. Po drugiej wojnie światowej motywy polityczne znalazły nowy wymiar w związku z rozwojem dominacji amerykańskiej i radzieckiej, państw rozszerzających swe wpływy m.in. poprzez nauczanie języka i studia za granicą. Często przedstawiano te dążenia jako element sprzyjający osiągnięciu pokoju i wzajemnego zrozumienia. Badania wykazały, że nie zawsze efekty były zgodne z zamierzeniami. W krajach Azji i Pacyfiku wyraźnym motywem internacjonalizacji było kształtowanie tożsamości narodowej studentów z tych państw; z kolei obcokrajowcy studiujący w Związku Radzieckim wracali często do swych ojczyzn jako zdeklarowani kapitaliści, a studiujący w Stanach Zjednoczonych lokowali się na skrajnej lewicy (por. De Wit 2000, s. 15).

Chociaż podstawowe motywy internacjonalizacji są wciąż tradycyjne i mają wymiar akademicki, kulturowy oraz polityczny, zyskuje na wadze motyw **ekonomiczny**, obejmujący (por. De Wit 2000):

- nacisk na internacjonalizację jako wymóg związany z globalnym i nowoczesnym rynkiem pracy;
- prowadzenie wspólnych międzynarodowych projektów umożliwiających konkurencję technologiczną na rynku międzynarodowym;
- przywiązanie większej wagi do marketingu w szkolnictwie wyższym i traktowanie edukacji jako towaru eksportowego.

Rozwijają się wiele różnych tzw. transnarodowych form edukacji (por. Wilson, Vlasceanu 2000):

- instytucja edukacyjna z danego kraju daje uprawnienie do nadawania stopni (autoryzacja) innej instytucji z danego lub innego kraju w zakresie świadczenia usług edukacyjnych (danego kierunku lub nadawanych dyplomów; jest to tzw. *franchising*);
- dwie lub więcej instytucji „bliźniaczych” (*twinning*) wspólnie tworzy program studiów (w sensie punktów kredytowych i transferu tych punktów); zaliczenia i punkty za określone przedmioty dla studentów studiujących w jednej instytucji są uznawane w innej i student może tam kontynuować studia;

- filie (*branch campuses*) tworzone przez daną instytucję w innym kraju oferujące jej własne programy;
- autonomiczne instytucje należące w sensie organizacyjnym i merytorycznym do systemu kształcenia innego kraju;
- inne przypadki: np. wielkie korporacje organizujące własne uczelnie;
- międzynarodowe instytucje szkolnictwa wyższego, nie należące do żadnego systemu narodowego, a wreszcie
- kształcenie na odległość, forma oparta na zasadzie oddzielenia nauczyciela i studenta.

### Podstawowe problemy internacjonalizacji – bariery i szanse

Istnieje wiele barier i utrudnień procesu internacjonalizacji kształcenia uniwersyteckiego, które wywołują nieporozumienia. Proces umiędzynarodowienia studiów stwarza jednak także duże szanse. Mestenhauser (2000) koncentruje się na problemach występujących w Stanach Zjednoczonych, dotyczących programów kształcenia międzynarodowego. Wymienię tylko najważniejsze z nich – te, które mają charakter uniwersalny i mogą dotyczyć tworzenia międzynarodowych programów kształcenia w każdym kraju.

- Ludzie przyjmują rozmaite założenia dotyczące internacjonalizacji, w różnych fragmentach struktury, wobec różnych programów, na temat wiedzy, wpływu, zasady podległości, a także tego, jak realizować cele międzynarodowe. W efekcie większość programów edukacyjnych jest w efekcie niepełna, nieadekwatna do potrzeb, słabo zintegrowana, fragmentaryczna i tworzona w pojedynczych, uproszczonych ramach obejmujących złożoną rzeczywistość.

- Opisane wyżej zjawiska powodują minimalistyczne podejście do internacjonalizacji. Programy są słabo podbudowane teoretycznie i konceptualnie, nie obejmują dostatecznej liczby słuchaczy i nie wykraczają poza okres trwania projektu lub nauczania przez danego zainteresowanego pracownika akademickiego.

- Uniwersytety nie prowadzą analiz, co zrobiono w tym zakresie oraz jakie są luki i różnice między zamierzeniami a ich realizacją; modele konceptualne, wokół których zbudowana jest edukacja międzynarodowa, są fragmentaryczne i niepełne.

- Podejście minimalistyczne pociąga za sobą przekonanie, że kształcenie międzynarodowe jest prostym dodatkiem do codziennej działalności uniwersytetów, co redukuje programy do kilku przedmiotów w ramach ogólnego kształcenia, do kilku lat nauki języka obcego i kilku miesięcy studiów za granicą. Tymczasem kształcenie międzynarodowe jest wielowymiarowe, złożone, interdyscyplinarne, dodaje nową wiedzę na temat innych krajów, czerpie koncepcje z wielu dyscyplin z zakresu edukacji, kultury, demokracji, psychologii czy komunikacji.

- Konceptualne modele rozwoju edukacji międzynarodowej są cząstkowe, niekompletne i nieadekwatne do potrzeb. Nie rozwinięto jeszcze modelu mentalnego postulowanego przez Senge (1990), pozwalającego nadać sens i odpowiednio zorganizować informacje o świecie.

- Programy nauczania obejmują tylko część umiejętności intelektualnych i praktycznych, które powinni osiągnąć studenci.

- Zakłada się, że kształcenie międzynarodowe dotyczy przyszłości, dlatego pojawiają się opory przeciw zmianom i broni się *status quo*, podczas gdy instytucje i przedsiębiorstwa prywatne antycypują przyszłe potrzeby.

- Edukacja międzynarodowa stwarza wyzwania dla organizacji, metod i treści kształcenia, pozwala określić ogólniejsze cele, odnowić instytucje i dyscypliny naukowe. Absolwenci nie są przygotowani do pracy w globalnych warunkach wszechobecnym wzajemnych zależności zjawisk, konkurencji, wymagających podejścia wieloaspektowego, systemowego i interdyscyplinarnego.

- Bariere rozwoju stanowi analityczna tradycja edukacji oraz podział problemów na małe zagadnienia, analizowane w oderwaniu, co jest przyczyną braku koordynacji tematycznej oraz złej gospodarki zasobami.

- Zakłada się, że system wiedzy działa jak maszyna, którą można rozebrać na części i ponownie poskładać. Brakuje natomiast koncepcji modelowej kształcenia międzynarodowego.

- Bariere międzynarodalizacji kształcenia jest wolność akademicka, która pozwala uczyńnym uczyć tego, co sami wiedzą, a studentom – dowolnie wybierać przedmioty specjalizacji oraz program dodatkowych przedmiotów wzbogacających ich wiedzę.

- Bariere zintegrowanego kształcenia międzynarodowego są granice wiedzy wytyczone wokół dyscyplin i departamentów, podczas gdy wiedza o innych krajach ma charakter interdyscyplinarny.

- Wiele barier wynika z percepcji przez ludzi siebie samych i otoczenia: jest ona selektywna, a wpływają na nią własne doświadczenia i uwarunkowania kulturowe. Różni interesariusze (*stakeholders*) w zróżnicowanym stopniu percypują globalną rzeczywistość, władzę, zasoby, ważność poszczególnych dyscyplin.

- Studenci mają się uczyć tego, czego nie zna kadra podzielona na dyscypliny. Kto zatem ma uczyć kadrę?

- Częste zmiany na stanowiskach władz uczelni i kadencyjność powodują brak ciągłości oraz pamięci instytucjonalnej. Kolejni rektorzy czy dziekani nie wiedzą, co zrobili ich poprzednicy w zakresie edukacji międzynarodowej.

- Ważną barierę stanowi akademicki etnocentryzm, wynikający z wieków socjalizacji w ramach społeczeństw lokalnych, a pracownicy akademicy nie są świadomi, że ich poglądy są ukształtowane przez poprzednie doświadczenia, w tym przygotowanie akademickie.

### **Programy organizacji ponadnarodowych służące zwiększeniu międzynarodowego wymiaru kształcenia uniwersyteckiego**

O zakresie umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego stanowi m.in. liczba obcokrajowców studiujących w danym kraju oraz liczba studentów studiujących za granicą. W końcu lat dziewięćdziesiątych liczba studentów-obcokrajowców była w Europie bardzo zróżnicowana – procentowo najwięcej kształciło się za granicą Greków, Irlandczyków, Luksemburczyków i Islandczyków. Z kolei najwięcej studentów zagranicznych przyjęto w Danii, Niemczech, Francji, Holandii, Szwecji i Wielkiej Brytanii (por. *Two Decades ...* 2000).

Po 1980 r. szeroko wspierała mobilność studentów Komisja Europejska. Pierwszy program Wspólnoty powstał w 1976 r. i dotyczył mobilności studentów i kadry. W 1986 r. zainicjowano program Erasmus, który wkrótce powiązano z europejskim systemem transferu punktów kredytowych (*European Credit Transfer System* – ECTS), stworzonym początkowo na lata 1989–1995 i obejmującym pięć kierunków studiów, w 1995 r. rozszerzono go na więcej kierunków. Powstał program NARIC, tzn. sieć narodowych centrów akademickich uznawania dyplomów, będąca źródłem informacji o dyplomach i uznaniu edukacji o profilu zawo-

dowym. Z kolei program Comett dotyczył edukacji dla technologii i wiązał się ze współpracą z przemysłem. Celem programu Lingua było wsparcie nauczania języków obcych. W 1995 r. powstał program Socrates I, który stanowił połączenie programu Erasmus z ECTS i NARIC oraz programu kształcenia otwartego i na edukacji odległość (ODL). Od 2000 r. działa program Socrates II (por. *Two Decades... 2000*). Od 1995 r. działa także program Leonardo da Vinci, którego celem jest sprzyjanie wdrażaniu polityki wspólnotowej w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego. Stanowi on jednocześnie filar i uzupełnienie działań podejmowanych w państwach członkowskich Unii Europejskiej. Program ten wspiera jakość, innowacyjność, a także wymiar europejski w systemach oraz praktyce kształcenia i szkolenia zawodowego poprzez współpracę ponadnarodową (por. *Council Decision... 1999*).

Od 1990 r. rozwija się program Tempus dla krajów Europy Środkowej i Wschodniej. Powstały również porozumienia multilateralne, obejmujące np. państwa skandynawskie, Holandię, trzy landy niemieckie i flandryjską część Belgii (por. *Council Decision... 1999*).

### **Deklaracja Bolońska – problemy i kontrowersje<sup>1</sup>**

*Deklaracja Bolońska*, podpisana w 1999 r. przez ministrów edukacji dwudziestu dziewięciu państw europejskich, nie jest jedynie zestawem różnorodnych programów wspierających mobilność akademicką, ale czymś znacznie więcej. Stanowi ona wyraz tendencji do stworzenia europejskiego obszaru szkolnictwa wyższego, zdolnego do konkurowania z innymi systemami szkolnictwa (czytaj: z systemem amerykańskim) w warunkach zmian struktur, zarządzania, zakresu i form konkurencji, a także globalizacji, rozwoju technik informatycznych oraz innych przeobrażeń składających się na rewolucję społeczną, techniczną i ekonomiczną. Spotkanie w Bolonii poprzedziło inne wydarzenie, tj. podpisanie w 1998 r. przez cztery kraje (Wielką Brytanię, Niemcy, Francję i Włochy) *Deklaracji Sorbońskiej*, która wytyczała główne kierunki współpracy szkół wyższych w Europie. Przyjęte w niej założenia w kwestii zbliżenia systemów szkolnictwa europejskiego oraz zamiaru rozszerzenia grona państw uczestniczących w tym procesie, znalazły się u podstaw *Deklaracji Bolońskiej*. Upowszechnieniem i realizacją zawartych w niej postanowień zajmuje się wiele organizacji europejskich: Komisja Europejska, Konfederacja Konferencji Rektorów czy Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Międzynarodowej Edukacji.

W *Deklaracji Bolońskiej* podkreśla się znaczenie niezależności i autonomii uniwersytetów, a jednocześnie zwraca uwagę na to, by szkolnictwo wyższe i systemy badawcze nieustannie adaptowały się do zmieniających się potrzeb, popytu społecznego oraz postępu wiedzy naukowej. Proponowane przez *Deklarację* działania mają na celu osiągnięcie większego podobieństwa i wzajemnego dostosowania oraz porównywalności systemów szkolnictwa wyższego, a w efekcie wzrost międzynarodowej konkurencyjności europejskich systemów szkolnictwa wyższego, ich atrakcyjności w skali światowej, odpowiadającej tradycji nauki i kultury europejskiej. Konkretnie działania w poszczególnych krajach w okresie pierwszej dekady XXI wieku to (w skrócie):

<sup>1</sup> Podrozdział został opracowany na podstawie tekstu *Deklaracji Bolońskiej* (por. *Deklaracja 2000*) oraz dokumentacji Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu.



- Przyjęcie systemu porównywalnych stopni w celu ułatwienia zatrudniania obywateli w Europie oraz zapewnienia międzynarodowej konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego.

- Przyjęcie systemu kształcenia opartego na dwóch poziomach: pierwszym, trwającym co najmniej trzy lata (*undergraduate*), i drugim – zaawansowanym (*graduate*). Stopnie nadawane po ukończeniu I poziomu powinny dawać odpowiedni poziom kwalifikacji powiązanych z potrzebami rynku pracy; drugi poziom kształcenia powinien prowadzić do stopnia magistra lub doktoratu.

- Wprowadzenie systemu punktów zaliczeniowych (ECTS), umożliwiającego międzyuczelnianą i międzynarodową mobilność studentów.

- Wspieranie mobilności studentów przez pokonywanie utrudnień swobodnego poruszania się, dostęp do studiów, szkolenia i stosownych usług, a także wspieranie mobilności nauczycieli, badaczy i kadry administracyjnej, uznanie i waloryzacja okresów spędzonych w innych krajach Europy na nauczaniu i badaniach.

- Wspieranie współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości prowadzącej do przygotowania porównywalnych kryteriów i metodologii oceniania.

- Nastawienie na rozwój europejskiego charakteru kształcenia w zakresie treści kształcenia, współpracy między instytucjami, zintegrowanych programów studiów, dokształcania i badań.

W ostatnim akapicie *Deklaracji Bolońskiej* zapowiedziano spotkanie po dwóch latach w celu oceny postępu oraz określenia dalszych etapów działania. Zanim sygnatariusze *Deklaracji* spotkali się 18 maja 2001 r. na konferencji w Pradze, odbyło się wiele spotkań roboczych poświęconych różnym aspektom zmian, gromadzeniu punktów kredytowych, pierwszemu stopniowi kształcenia, przygotowaniom do konferencji. W Pradze stworzono tzw. grupę koordynującą, a z niej wyłoniono mniej liczną grupę przygotowującą konferencję w Berlinie, planowaną na 2003 r. Grupa ta pełni rolę koordynująco-monitorującą przebieg realizacji postulatów *Deklaracji Bolońskiej*, ma m.in. organizować specjalistyczne spotkania i seminaria na temat poszczególnych założeń *Deklaracji* dotyczących współpracy w zakresie akredytacji i gwarancji jakości, uznawalności i stosowania punktów kredytowych, tworzenia wspólnych stopni, edukacji ustawicznej oraz przeszkód w mobilności studentów.

W czasie, który upłynął od uchwalenia *Deklaracji Bolońskiej*, w wielu krajach – także w Polsce – wprowadzano zmiany mające na celu realizację jej postanowień. Nie wszystkie ustalenia z Bolonii wymagały u nas rewolucyjnych zmian, pewne rozwiązania, zgodne z duchem *Deklaracji* – choć często tylko w niektórych uczelniach – były w Polsce stosowane już wcześniej.

- Całkowicie nową inicjatywą jest opracowanie przez ekspertów Komisji Europejskiej projektu suplementu, jako dodatkowego dyplomu otrzymywanego wraz z dyplomem ukończenia studiów wyższych. Ponad 60 polskich uczelni uczestniczyło w projekcie pilotażowym, którego wyniki zostały ocenione pozytywnie: suplement uznano za dokument dostarczający pełnych informacji o rodzaju odbytych studiów oraz uzyskanych i nabytych kwalifikacji akademickich i zawodowych. Trwają prace nad projektem prawnym pozwalającym wprowadzić suplement do wszystkich uczelni od roku akademickiego 2004/2005.

- System transferu i zbierania punktów kredytowych (ECTS) nie obowiązuje w Polsce w skali krajowej. Jednak na pewnej liczbie wydziałów i uczelni system ten wdrożono je-

szcze przed podpisaniem dokumentu z Bolonii. W wyniku *Deklaracji* inne uczelnie przystąpiły do stworzenia systemu kredytów na podstawie systemu ECTS dla różnych kierunków studiów w ramach programu Tempus Phare, a następnie Erasmus-Socrates. Liczba szkół wyższych uczestniczących w programie rośnie (w roku akademickim 2000/2001 wsparcie z programu Erasmus otrzymało ponad 50 uczelni, wśród nich także niepaństwowych).

- Polskie szkoły wyższe od lat rozwijały wymianę uczonych i studentów, ale nie w znaczącej skali. Jako wyraz realizacji postanowień *Deklaracji*, w ramach programu Erasmus-Socrates finansowano program mobilności, stopniowo coraz więcej szkół wyższych zawierało kontrakty z partnerskimi uczelniami, coraz więcej studentów i kadry uczestniczyło w wymianie (ponad 4,7 tys. studentów w roku akademickim 2000/2001). Wydaje się, że ważnym czynnikiem ograniczającym dwustronną wymianę jest niewielka liczba w polskich uczelniach kursów prowadzonych w języku angielskim.

- Troska o zapewnienie odpowiedniej jakości kształcenia od dłuższego czasu wiązała się w Polsce z eksplozją kształcenia na poziomie wyższym. Choć pewne uprawnienia w zakresie kontroli odpowiednich uwarunkowań jakości miała od 1990 r. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, to nie były one jednak wystarczające i koncentrowały się jedynie na kontroli „na wejściu” (tworzenie uczelni, otwieranie nowych kierunków studiów itp.), a nie na procesie i efektach kształcenia. W rezultacie rozpoczęto tworzenie środowiskowych systemów akredytacji (według typów uczelni) oraz wynikających stąd wewnętrznych systemów zapewniania jakości w instytucjach akademickich. Z chwilą powstania sektora uczelni zawodowych powołano, przewidzianą ustawą, Komisję Akredytacyjną Wyższego Szkolnictwa Zawodowego. W związku z nowelizacją ustawy o szkolnictwie wyższym z 2001 r., z dniem 1 stycznia 2002 r. rozpoczęła działalność Państwowa Komisja Akredytacyjna. Jej kompetencje i skład określają przepisy, natomiast wymagania i warunki dotyczące uzyskania akredytacji i kontroli jakości są ustalane przez samą Komisję i można mieć nadzieję, że zostaną określone w porozumieniu z organami akredytacyjnymi szkolnictwa wyższego w innych krajach Europy.

- Wprowadzanie dwustopniowego systemu kształcenia zostało zapoczątkowane wkrótce po uchwaleniu ustawy o szkolnictwie wyższym z 1990 r., umożliwiającej nadawanie stopnia zawodowego licencjata oraz organizowanie studiów uzupełniających, prowadzących do stopnia zawodowego magistra. Oprócz tego według ustawy mogły istnieć jednolite studia magisterskie. Choć profil studiów był określony z nazwy (zawodowe studia licencjackie i magisterskie), to w praktyce w zakresie rozwiązań dotyczących tych stopni zapanowała całkowita dowolność (najpierw studia ogólne, a potem zawodowe lub odwrotnie – najpierw przygotowanie do zawodu, a potem uzupełnienie o przedmioty ogólne, akademickie). Uporządkowanie i rozwiązanie tych kwestii zgodnie z tendencjami *Deklaracji Bolońskiej* zapewne przysporzy w Polsce najwięcej trudności.

- Od 15 stycznia 2001 r. uczelnie zagraniczne mogą prowadzić studia na terytorium Polski po uzyskaniu zgody Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu.

U osób przywiązanych do rozwiązań obowiązujących w narodowych systemach szkolnictwa wyższego, odbiegających od proponowanych w *Deklaracji Bolońskiej*, nowe tendencje mogą budzić pewne wątpliwości i zastrzeżenia, wynikające z trzech przyczyn. Po pierwsze, obawy może powodować stwierdzenie o potrzebie zbieżności (czy też upodobnienia) systemów szkolnictwa wyższego w Europie. Nie oznacza to jednak standaryzacji i ujednolicenia merytorycznego. Z *Deklaracji* wyraźnie wynika, że owo upodobnienie dotyczy nie treści kształcenia, ale raczej wymogów formalnych, liczby wymaganych punktów

kredytowych i czasu trwania studiów oraz ich dwuetapowości. Konieczność takiego ujednoczenia jest całkowicie zrozumiała, jeśli w Europie ma istnieć jeden wspólny rynek pracy. Ponadto w *Deklaracji* wyraźnie zaznaczono, iż realizacja proponowanego programu działania nie powinna naruszać zasady zróżnicowania kulturowego i językowego narodowych systemów edukacji, a także autonomii uniwersyteckiej. Powinna więc pozostać pewna sfera dowolności, której istnienie pozwoli na zróżnicowanie rozwiązań. Po drugie, w wyniku przygotowania i sygnowania *Deklaracji* przez ministrów, zmiany zainicjowały władze administracyjne szkolnictwa poszczególnych krajów, co oznacza, że reformy nie są oddolne i być może z punktu widzenia poszczególnych uczelni nie są całkowicie dobrowolne. Jak jednak wskazuje doświadczenie, po drugiej wojnie światowej większość poważnych reform w szkolnictwie wyższym była wprowadzana odgórnie ze względu na konserwatyzm szkół wyższych. Po trzecie wreszcie, w krajach, w których system kształcenia wyższego opierał się do tej pory na pięcioletnich studiach magisterskich wprowadzenie systemu dwustopniowego i traktowanie pierwszego etapu studiów trzyletnich jako studiów wyższych może być traktowane jako deprecjacja szkolnictwa wyższego. Jednak przyjęcie dwustopniowego systemu kształcenia na poziomie wyższym znajduje racjonalne uzasadnienie choćby w masowości kształcenia (w wielu krajach szkolnictwo wyższe nadal pozostaje bezpłatne, a budżet państwa nie jest w stanie finansować pięcioletnich studiów w skali masowej). Ponadto wraz z kształtowaniem się gospodarki opartej na wiedzy rośnie zapotrzebowanie na absolwentów szkół wyższych, ale nie takich, którzy ukończyli studia, lecz raczej zdobyli kwalifikacje odpowiadające studiom zawodowym I stopnia.

A jak odbierane są zmiany proponowane przez *Deklarację* w różnych krajach? Najwięcej kontrowersji budzi właśnie powszechne wprowadzenie dwóch cykli kształcenia. Zwraca się uwagę na konieczność zapewnienia różnorodności, ale także sygnalizuje, iż w krajach, w których taki dwustopniowy system wprowadzono obserwuje się ogromne zróżnicowanie poziomu kształcenia między uczelniami (np. we flandryjskiej części Belgii). W niektórych krajach istnieje wyraźna niechęć do wprowadzania pierwszego cyklu po trzech latach studiów, np. w Grecji na technicznych kierunkach studiów obserwuje się opór ze strony studentów, kadry i stowarzyszeń zawodowych. W innych krajach (Szwajcaria) niechęć do wprowadzenia dwustopniowego systemu kształcenia wyrażają z kolei wydziały humanistyczne czy medyczne. W kraju tym najczęściej kontrowersji budzi pytanie, jak dalece stopień *Bachelor*, nadawany w uniwersytetach, powinien mieć profil zawodowy, odpowiadający potrzebom rynku pracy, jak to sugeruje *Deklaracja Bolońska*.

Wydaje się, że dziesięcioletni okres przewidziany na wdrożenie postanowień *Deklaracji Bolońskiej* pozwoli z jednej strony na stopniowe dopracowanie rozwiązań, a z drugiej – na znalezienie metody najmądrzejszej interpretacji jej postanowień w kwestiach budzących kontrowersje. Rozpatrując zamierzenia i wielkie oczekiwania związane z *Deklaracją*, warto pamiętać, że system amerykańskiego szkolnictwa wyższego, z którym ma konkurować zreformowane szkolnictwo europejskie, ceniony jest przez samych Amerykanów nie tyle za powszechnie obserwowaną jakością, ile za wynikające z ogromnej różnorodności dostosowanie do potrzeb i oczekiwań studentów oraz pracodawców; ponadto w systemie tym, składającym się z ponad 3 tys. szkół wyższych, tylko co najwyżej 5–10% to uczelnie o względnie wysokim poziomie kształcenia. I dzieje się tak mimo istnienia tam wielu instytucji akredytacyjnych, prawdziwego rynku edukacyjnego i odpłatności za studia.

## Literatura

**Callan H.** 2000

*The International Vision in Practice: A Decade of Evolution*, „Higher Education in Europe”, vol. XXV, nr 1.

**Caston G.** 1996

*The Management of International Cooperation in Universities: Overview and Analysis*, w: G. Caston: *The Management of International Cooperation in Universities. 6 Country Case Studies and Analysis*, UNESCO New Papers on Higher Education, Studies and Research, nr 16, Paris.

**Council Decision**... 1999

*Council Decision of 26 April 1999 Establishing the Seconde Phase of the Community Vocational Training Action Programme „Leonardo da Vinci”*, 1999/382/EC, Bruxelles.

**De Wit H.** 2000

*Changing Rationales for the Internationalization of Higher Education*, w: L. Barrows (ed.): *Internationalization of Higher Education. An Institutional Perspective*, CEPES Papers on Higher Education, UNESCO.

**Deklaracja**... 2000

*Europejskie szkolnictwo wyższe – wspólna deklaracja europejskich ministrów edukacji, podpisana w Bolonii 19 czerwca 1999 roku*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” nr 2/16.

**Knight J.** 1977

*Internationalization. The Conceptual Framework*, w: J. Knight, H. De Wit: *Internationalization of Higher Education in Asia-Pacific Countries*, Amsterdam, European Association of International Education.

**Magrath P.** 2000

*Globalization and its Effects on Higher Education beyond the Nation State*, „Higher Education in Europe”, vol. XXV, nr 2.

**Mestenhauser J.** 2000

*Missing in Action. Leadership for International and Global Education for the Twenty-First Century*, w: L. Barrows (ed.): *Internationalization of Higher Education. An Institutional Perspective*, CEPES Papers on Higher Education, UNESCO, Paris.

**Recognition**... 1992

*Recognition of Studies and Academic Mobility*, New Papers on Higher Education, Meeting Documents, nr 9, UNESCO, Paris.

**Scott P.** 1999

*Globalization and the University*, Keynote Address presented at the 52<sup>nd</sup> Bi-Annual Conference of CRE/Association of European Universities, Valencia, 28-29 October 1999.

**Steiner D.** 2000

*The Show is Not the Show, But That They Go. The Janus Face of the Internationalized University at the Turn of the Century*, w: L. Barrows (ed.): *Internationalization of Higher Education, an Institutional Perspective*, CEPES Papers on Higher Education, UNESCO, Paris.

**Two Decades**... 2000

*Two Decades of Reform in Higher Education*, Eurydice, Bruxelles.

**Wilson L., Vlasceanu L.** 2000

*Transnational Education and Recognition of Qualifications*, w: L. Barrows (ed.): *Internationalization of Higher Education, an Institutional Perspective*, CEPES Papers on Higher Education, UNESCO, Paris.