

MISJA I STRATEGIA SZKOŁY WYŻSZEJ

Marijk C. van der **Wende**,
Don F. **Westerheijden**

Międzynarodowe aspekty zapewniania jakości kształcenia – ze szczególnym uwzględnieniem szkolnictwa wyższego w Europie

Przedmiotem artykułu jest analiza zależności między internacjonalizacją szkolnictwa wyższego a jakością kształcenia na podstawie tendencji, jakie występują w większości krajów europejskich. Autorzy zwracają uwagę na uwarunkowania procesu internacjonalizacji, wskazując na rolę ograniczonego finansowania budżetowego, konkurencji ofert na rynkach międzynarodowych oraz wsparcie instytucji publicznych na tych rynkach. Podstawową część artykułu stanowi omówienie programów i procedur zachowania jakości przy wchodzeniu na międzynarodowe rynki edukacyjne (na przykładzie wybranych krajów) oraz roli organizacji międzynarodowych i ich programów w tym procesie, w tym rolę *Deklaracji Bolońskiej*.

W ostatniej części artykułu omawiane są inicjatywy Unii Europejskiej i Stowarzyszenia Uniwersytetów Europejskich.

Wprowadzenie

W ciągu ostatnich dwóch dziesięcioleci XX wieku internacjonalizacja i zapewnianie jakości na stałe wpisały się w systemy szkolnictwa wyższego. Mimo równoległej ewolucji tych dwóch zjawisk rzeczywiste powiązania między nimi zaistniały dopiero niedawno. Przez długi czas w internacjonalizacji upatrywano element przyczyniający się do podnoszenia jakości szkolnictwa wyższego, co miało być jednym z jej głównych celów, jednak trudno było przedstawić na to dowody ze względu na brak odpowiednich miar jakości lub choćby sposobów zagwarantowania jakości samych działań o charakterze międzynarodowym. Równocześnie dzięki dążeniom do zapewniania jakości powstały struktury umożliwiające współ-

pracę międzynarodową i wymianę informacji¹, które jednak nie uwzględniały międzynarodowego wymiaru szkolnictwa wyższego w aspekcie jego szczególnych potrzeb czy zagadnień związanych z zapewnianiem jakości. Brak tego powiązania znalazł również odzwierciedlenie w niemal całkowitym braku zaangażowania osób i agencji zajmujących się internacjonalizacją w proces zapewniania jakości (por. van der Wende 1999).

Pewnym wyjaśnieniem tej sytuacji może być stosunkowo marginalny charakter procesu internacjonalizacji, który przez długi czas ograniczał się do kwestii mobilności określonego kręgu studentów i pracowników naukowych, a także fakt, że systemy i koncepcje związane z zapewnianiem jakości mają przede wszystkim zasięg krajowy. W ostatnich latach sytuacja ta uległa jednak bardzo radykalnej zmianie.

W niniejszym artykule chcielibyśmy pokazać, dlaczego i w jaki sposób stworzono takie międzynarodowe powiązania. Zamiast podejmowania próby analizy sytuacji i zmian zachodzących w poszczególnych krajach (co byłoby niemożliwe w ramach tego artykułu, zważywszy na przeobrażenia zachodzące w wielu istniejących systemach, których jest ponad czterdzieści) skupimy się na implikacjach szerszych zmian o charakterze międzynarodowym, które zachodzą w całej Europie.

Trendy w internacjonalizacji – ekspansja transgraniczna i rosnąca konkurencja

Internacjonalizacja to obecnie zjawisko rozpowszechnione i strategicznie istotne w szkolnictwie wyższym. Obejmuje ono szeroki zakres działań, takich jak np. internacjonalizacja programów nauczania, edukacja transgraniczna, tworzenie międzynarodowych konsorcjów uczelnianych czy zakrojony na dużą skalę eksport i import produktów oraz usług oferowanych przez szkolnictwo wyższe. Przyczyny tych zmian można upatrywać w następujących zjawiskach. Po pierwsze, przyczyną było rosnące zapotrzebowanie na kształcenie na poziomie uniwersyteckim w krajach o niezadowalającej infrastrukturze państwowego szkolnictwa wyższego, które postrzegane były jako potencjalne rynki przez instytucje edukacyjne o ugruntowanej pozycji. Malejące nakłady budżetowe (państwowe) na szkolnictwo wyższe skłoniły instytucje z różnych krajów do aktywnego badania tych rynków i odpowiadania na ich potrzeby. W niektórych przypadkach rządy zaprosiły zagraniczne instytucje do wejścia na rynek edukacyjny i tym samym poszerzenia oferty szkolnictwa wyższego (np. w Malezji; por. McBurnie, Ziguras 2001). Inne kraje (np. Norwegia) liczyły, że kształcenie za granicą uzupełni ograniczoną ofertę edukacyjną dostępną na miejscu. Po drugie, międzynarodowa podaż usług edukacyjnych jest stymulowana przez liberalizację rynków edukacyjnych, której sprzyja istnienie regionalnych umów handlowych czy spodziewane dalsze działania Światowej Organizacji Handlu (WTO) po nieudanym szczycie w Seattle w 1999 roku. Zapewnienie podaży ułatwiają osiągnięcia w dziedzinie informatyki i technologii komunikacyjnych. Zjawiska te doprowadziły do nasilenia się konkurencji międzynarodowej w szkolnictwie wyższym oraz wzmocnienia ekonomicznych podstaw internacjonalizacji (por. Kälvermark, van der Wende 1997; Haug 1999). Potencjał ekonomiczny omawianego rynku przyciągnął nowego typu dostawców usług edukacyj-

¹ Na przykład Międzynarodowa Sieć Agencji Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education – INQAAHE).

nych na poziomie uniwersyteckim, działających na zasadach czysto komercyjnych, co z kolei prowadzi do dalszego nasilenia konkurencji. I wreszcie należy zauważyć, że międzynarodowa konkurencja nie koncentruje się jedynie na bezpośrednich korzyściach ekonomicznych (dochód z czesnego), ale także na szerszej rozumianych interesach związanych z kapitałem ludzkim, zwłaszcza w krajach, w których często przyjmuje się na studia obcokrajowców, aby zapewnić odpowiednią liczbę utalentowanych studentów i absolwentów w określonych dziedzinach (np. nauka i technika).

Zjawiska te doprowadziły do powstania nowej sytuacji, którą charakteryzuje znaczne natężenie działalności transgranicznej oraz mobilność w obrębie szkolnictwa wyższego. Znaczenie i zasięg tych zmian można zilustrować na przykładzie danych z trzech przodujących pod tym względem krajów: Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i Australii. Kraje te (w wymienionej kolejności) są najpopularniejszymi na świecie miejscami zdobywania wykształcenia za granicą, a zarazem największymi na świecie dostarczycielami edukacji transnarodowej². Usługi edukacyjne i szkoleniowe są w pierwszej piątce głównych usług eksportowych w Stanach Zjednoczonych oraz zajmują piątą pozycję w eksporcie Australii ogółem. Do utrzymywania przez te kraje pozycji liderów przyczynia się niewątpliwie postawa prorynkowa oraz stosowanie prostego, handlowego podejścia. Fakt ten podkreśla zaangażowanie amerykańskiego Departamentu ds. Handlu (US Department of Commerce), Międzynarodowego Komitetu ds. Handlu w Stanach Zjednoczonych (US International Trade Committee), Narodowego Komitetu na rzecz Międzynarodowego Handlu w sferze Edukacji (National Committee for International Trade in Education) w Stanach Zjednoczonych, Komisji Przemysłowej (Industry Commission) w Australii czy Departamentu ds. Handlu i Przemysłu (Department of Trade and Industry) w Wielkiej Brytanii. W dokumentach opisujących założenia polityki wymienionych krajów pojawiają się bardzo jednoznaczne sformułowania w tej kwestii. „Internacjonalizację w Wielkiej Brytanii można podsumować ujmując ją jako mobilizację wykwalifikowanych zasobów ludzkich potrzebnych do podniesienia konkurencyjności Wielkiej Brytanii w handlu zagranicznym oraz do maksymalizacji wpływów z eksportu poprzez sprzedaż usług edukacyjnych płacącym za nie klientom” (Elliot 1998, s. 32). „Amerykańskie szkolnictwo wyższe i branża szkoleniowa mają ważny udział w staraniach o odpowiednią reprezentację swoich interesów, zarówno na potrzeby informacji krajowej, jak i międzynarodowych rozmów handlowych” (NCITE 2000). Nic więc dziwnego, że kraje te najaktywniej protestują przeciwko ograniczeniom w handlu i odgrywają główną rolę w debacie dotyczącej podejmowanych przez Światową Organizację Handlu prób mających na celu zniesienie istniejących barier w międzynarodowym obrocie usług edukacyjnych.

Główne problemy związane z opisywanymi tu zjawiskami to: uregulowania prawne, zapewnianie jakości oraz uznawanie stopni/tytułów (por. Dos Santos 2000; Campbell, van der Wende 2000). Problem związany z zapewnianiem jakości ilustruje np. fakt, że w 51% transnarodowych programów edukacyjnych oferowanych przez instytucje australijskie nie ma żadnego zewnętrznego organu odpowiedzialnego za jakość tych programów (oceniającego tę jakość) (por. Davis, Olson, Bohm 2000). Problem ten ujawniły również niektóre kontrole przeprowadzone przez Agencję ds. Zapewniania Jakości (Quality Assurance Agency – QAA) dotyczące współpracy brytyjskich instytucji edukacyjnych. Często można

² Edukacja transnarodowa (*transnational education*) – takie kształcenie na poziomie wyższym, w którym studenci uczą się w kraju macierzystym, innym niż kraj, w którym ma główną siedzibę instytucja wydająca dyplom.

usłyszeć krytyczne uwagi i skargi ze strony krajów importujących usługi edukacyjne na poziomie uniwersyteckim (np. Republika Południowej Afryki) odnośnie do problemów z jakością, co rodzi pytanie o odpowiedzialność za jakość szkolnictwa wyższego eksportowanego za granicę. Jednak zagrożenie jakości pojawia się również wówczas, gdy instytucje edukacyjne danego kraju przekraczają ograniczenia narzucone przez krajowe przepisy, nawiązując międzynarodową współpracę, jak np. w przypadku holenderskich *hogescholen*, które oferują studia magisterskie, mimo że w holenderskim systemie edukacyjnym nie mają statusu instytucji mogących przyznawać tytuł magistra, co kompensują zawierając umowy franchisingowe z instytucjami brytyjskimi. Oferowane przez nie programy nie mieszczą się w krajowym systemie zapewniania jakości, choć w ich ramach holenderscy studenci uzyskują dyplomy nadawane przez uznane instytucje krajowe.

Tempo i skala procesu internacjonalizacji w szkolnictwie wyższym – przy równoczesnym funkcjonowaniu systemów zapewniania jakości i odpowiedzialności za tę jakość przede wszystkim na poziomie krajowym – prowadzą do poważnych napięć i stwarzają trudne wyzwania. Coraz większa część usług edukacyjnych w szkolnictwie wyższym umyka krajowym systemom zapewniania jakości lub pozostaje poza nimi, co rodzi pytania o odpowiedzialność za zapewnianie jakości i ochronę konsumenta.

Inicjatywy związane z zapewnianiem jakości – aspekt międzynarodowy

W ostatnim dziesięcioleciu pojawiło się wiele inicjatyw mających na celu zapewnienie jakości w umiędzynarodowionym szkolnictwie wyższym. Na początku lat dziewięćdziesiątych trzy kraje będące liderami pod tym względem, tj. Stany Zjednoczone, Wielka Brytania i Australia, jako pierwsze opracowały *kodeksy dobrych praktyk* zawierające minimalne standardy wymagane w przypadku działań związanych z mobilnością studentów, rekrutacją studentów zagranicznych oraz transgraniczną ofertą programów i usług edukacyjnych. Inicjatorami tych wysiłków byli głównie przedstawiciele samych środowisk akademickich, tzn. National Association of International Educators w Stanach Zjednoczonych, Committee of Vice-Chancellors and Principals z Wielkiej Brytanii oraz Australian Vice-Chancellors' Committee. Pierwszym organem o zasięgu krajowym, który zajął się tą kwestią, była Rada ds. Jakości Szkolnictwa Wyższego (Higher Education Quality Council, poprzedniczka Quality Assurance Agency) w Wielkiej Brytanii, która opracowała pierwszą wersję *Kodeksu praktyk dotyczących międzynarodowej współpracy na rzecz świadczenia usług edukacyjnych na poziomie uniwersyteckim (Code of Practice for Overseas Collaborative Provision in Higher Education)* (por. niżej).

Inne podejście rozwijano w latach 1993–1994 w Finlandii (por. Snellman 1995) i w Holandii (por. van der Wende 1995). W tych dwóch krajach opracowano instrumenty samooceny i oceny, które pozwoliły instytucjom edukacyjnym na rewizję i ocenę jakości stosowanych przez nie strategii internacjonalizacji, obejmując nie tylko kwestie mobilności, ale także internacjonalizację programów nauczania, wspólne (wzajemnie uznawane) stopnie naukowe, infrastrukturę instytucjonalną i usługi na rzecz internacjonalizacji itp. Instrumenty te pozwalają oceniać wysiłki danej instytucji i jej osiągnięcia związane z internacjonalizacją w odniesieniu do wytyczonych wcześniej celów, a intencją ich stosowania jest poprawa jakości procesu internacjonalizacji oraz zwrócenie większej uwagi na wymiar międzynarodowy w krajowych systemach zapewniania jakości.

W 1994 roku, w ramach Programu OECD ds. Zarządzania Instytucjonalnego w Szkolnictwie Wyższym (*Programme on Institutional Management in Higher Education* – IMHE) we współpracy ze Stowarzyszeniem Współpracy Akademickiej (Academic Co-operation Association – ACA), uruchomiono Projekt Oceny Jakości Internacjonalizacji (*Internationalisation Quality Review Project* – IQRP), utrzymany w tym samym duchu, choć wzbogacony o procedurę *peer review* (por. Knight, de Wit 1999). Po kilkuletnim okresie próbnym, w czasie którego w instytucjach edukacyjnych na całym świecie prowadzono pilotaż, projekt został dopracowany i zinstytucjonalizowany we współpracy z Stowarzyszeniem Uniwersytetów Europejskich (European University Association – EUA, wcześniej CRE) i obecnie oferowany jest jako wspólna usługa przez trzy połączone organizacje pod nazwą Międzynarodowa Ocena Jakości” (*International Quality Review* – IQR). IQR to narzędzie zapewniania jakości, które łączy aspekty zarządzania strategicznego z internacjonalizacją. Zapewnia uczestniczącym w projekcie instytucjom pomoc w określaniu strategii internacjonalizacji, oferując diagnozę aktualnej sytuacji w kategoriach słabych i silnych stron, szans i zagrożeń, a także formułuje rekomendacje na przyszłość. Również w tym przypadku głównym celem jest poprawa jakości, a służy do tego ocena stopnia osiągnięcia celów sformułowanych przez samą instytucję w odniesieniu do procesu internacjonalizacji. Kolejne cele to włączenie aspektów międzynarodowych w główne funkcje i priorytety danej instytucji oraz uwzględnienie internacjonalizacji w ogólnym systemie zapewniania jakości w danej instytucji jako kluczowego elementu tego systemu.

Globalny Sojusz na rzecz Edukacji Transnarodowej (Global Alliance for Transnational Education – GATE) sformułował koncepcję skupiającą się właśnie na zapewnianiu jakości kształcenia transnarodowego. Organizacja ta powstała w 1996 roku jako efekt współpracy korporacji międzynarodowych, krajowych stowarzyszeń, rządów, organizacji międzyrządowych oraz instytucji szkolnictwa wyższego. Opracowano zestaw zasad mających na celu pomoc instytucjom i organizacjom w rozwoju i ocenie jakości edukacji przekraczającej granice państw. GATE zaoferował certyfikację transnarodowych programów edukacyjnych poprzez samoocenę i ocenę w trybie *peer review*. Po przeprowadzeniu wstępnej certyfikacji kilku instytucji w Stanach Zjednoczonych i Australii, w roku 2000 radykalnie zmieniono bazę organizacyjną GATE, tak więc rolę Sojuszu pokaże dopiero czas (por. Blumenstyk, McMurthrie 2000).

Ważnym krokiem w dziedzinie edukacji transnarodowej było opracowanie przez UNESCO i Radę Europy *Kodeksu dobrych praktyk w zakresie edukacji transnarodowej*. Uwzględniając oczekiwania w kwestii jakości, sprecyzowane przez kraje wysyłające studentów (sformułowane w kodeksach dobrych praktyk), inicjatywa ta ma na celu uzupełnienie tych oczekiwań o punkt widzenia instytucji i systemów *przyjmujących* (por. UNESCO/Council of Europe 1999). Również w tym przypadku opracowano system zasad mających ułatwić ocenę jakości. *Zgodnie z Konwencją Lizbońską (Lisbon Recognition Convention*, por. Council of Europe 1997), celem *Kodeksu* jest spełnienie oczekiwań zarówno krajów wysyłających, jak i przyjmujących, zapewnienie wspólnych ram odniesienia w kwestiach związanych z zapewnianiem jakości i oceną oferowanych programów i kwalifikacji oraz ułatwienie wzajemnego uznawania kwalifikacji przyznawanych przez instytucje edukacyjne na drodze porozumień o edukacji transnarodowej.

Jednym z nielicznych przykładów krajowych agencji zapewniania jakości wkraczającej na arenę międzynarodową jest brytyjska Agencja ds. Zapewniania Jakości (Quality Assurance Agency – QAA). Rozwinęła ona wspomniany wyżej *Kodeks praktyk dotyczących międzynarodowej współpracy na rzecz świadczenia usług edukacyjnych na poziomie uniwersyteckim* (*Code of Practice for Overseas Collaborative Provision in Higher Education*), uwzględniając go w swoim *Ogólnym kodeksie praktyk dotyczących zapewniania jakości instytucji akademickich i standardów w szkolnictwie wyższym* (*Code of Practice for the Assurance of Quality and Standards in Higher Education*, QAA 1999a). W przeciwieństwie do poprzednio przytoczonych przykładów koncepcja ta nie zakłada dobrowolności poddania się ocenie. Podobnie jak w poprzednim przykładzie, również tutaj główny wymóg polega na tym, aby akademickie standardy dla tytułów/stopni przyznawanych na mocy umowy o współpracy były równorzędne z analogicznymi tytułami/stopniami nadawanym w kraju wysyłającym. QAA opracowała ponadto specjalny kodeks postępowania dotyczących jakości kształcenia korespondencyjnego (por. QAAHE 1999a). Jednostka zajmująca się kontrolą poziomu akademickiego uczelni nowozelandzkich (New Zealand Universities Academic Audit Unit) opracowała model zewnętrznego zapewniania jakości dla instytucji wirtualnych (por. Butterfield i in. 1999).

Jeśli chodzi o stronę przyjmującą, poczyniono starania w celu zapewnienia jakości programów edukacyjnych oferowanych we współpracy z instytucjami zagranicznymi. Powołanie Rady Zatwierdzającej (Validation Council) w Holandii jest przykładem próby stworzenia krajowego systemu zapewniania jakości dla programów edukacyjnych oferowanych we współpracy z uniwersytetami brytyjskimi. Inicjatywy podejmowane przez stronę przyjmującą mogą być również nastawione na ochronę konsumenta i wynikać z obaw o jakość i standard edukacji transnarodowej. Kilka krajów (np. Hongkong, Izrael, Malezja, Rumunia, Republika Południowej Afryki) wprowadziło wymóg prawny, aby zagraniczne instytucje świadczące usługi edukacyjne były zarejestrowane, posiadały licencję lub były w inny sposób zaaprobowane przez lokalne organy odpowiedzialne za zapewnianie jakości lub przez Ministerstwo Edukacji.

Wśród (krajowych i regionalnych) organów tradycyjnie odpowiedzialnych za zapewnianie jakości i akredytację można zaobserwować rosnące obawy i zainteresowanie zapewnianiem jakości w kształceniu międzynarodowym i transnarodowym, czego dowodzą programy ostatnio organizowanych konferencji. Rada ds. Akredytacji Instytucji Szkolnictwa Wyższego w Stanach Zjednoczonych (US Council for Higher Education Accreditation) poświęciła swoją konferencję w 2000 roku zagadnieniom nauczania i uczenia się na odległość oraz międzynarodowym aspektem i potrzebom w tej dziedzinie. Międzynarodowa Sieć Agencji Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (International Network of Quality Assurance Agencies INQAHE) na swej konferencji w 2001 roku poświęciła szczególną uwagę uznawaniu kwalifikacji, ujednoczeniu poziomów kwalifikacji w różnych krajach oraz jakości i uznawalności importowanych kursów kształcenia.

I wreszcie należałoby tu wspomnieć o roli profesjonalnych organów akredytacyjnych. Zgodnie z tendencją do globalizacji wymagań zawodowych (tzn. gdy umowy dotyczące transgranicznego handlu usługami profesjonalnymi są częścią szerszych umów dotyczących regionalnych i ogólnych umów handlowych) organizacje te podjęły znaczące wysiłki w celu określenia wzajemnie akceptowalnych standardów jakości na podstawie o wspólnych kryteriów oceny. W efekcie okazuje się, że ważnymi sposobami zapewniania między-

narodowej mobilności specjalistów stają się międzynarodowe systemy licencjonowania, certyfikowania i akredytacji. Można by przytoczyć wiele przykładów międzynarodowej akredytacji instytucji i programów nauczania, zwłaszcza w sferze studiów z zakresu inżynierii i biznesu (por. Campbell, van der Wende 2000).

Osiągnięcia europejskie – Deklaracja Bolońska

Przechodząc od omawiania trendów i zjawisk globalnych do dyskusji dotyczącej wymiaru europejskiego należy zwrócić uwagę, że Europa utraciła na rzecz Stanów Zjednoczonych swą dominującą pozycję jako miejsce edukacji uniwersyteckiej oraz że rozwój edukacji transnarodowej nasila międzynarodową konkurencję w szkolnictwie wyższym (również na terenie państw europejskich). Sygnatariusze *Deklaracji* stawiają sobie za cel zwiększenie mobilności i atrakcyjności obywateli Europy na rynku pracy, a ponadto podniesienie międzynarodowej konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego. *Deklaracja* mówi o tym w następujących słowach: „Musimy poświęcić szczególną uwagę zwiększeniu międzynarodowej konkurencyjności europejskiego szkolnictwa wyższego. Żywotność i efektywność każdej cywilizacji mierzy się w gruncie rzeczy stopniem atrakcyjności jej systemu kulturowego w oczach innych krajów. Musimy zadbać o to, aby europejski system kształcenia na poziomie uniwersyteckim stał się w oczach świata równie atrakcyjny jak nasze znakomite tradycje naukowe i kulturalne” (*Bologna Declaration...* 1999, s. 2).

W *Deklaracji Bolońskiej* stwierdza się, że aby stworzyć europejski obszar szkolnictwa wyższego oraz skutecznie promować europejski system edukacji uniwersyteckiej na świecie, niezbędne będzie osiągnięcie następujących celów:

- przyjęcie systemu czytelnych i porównywalnych stopni naukowych;
- przyjęcie systemu opartego na dwóch podstawowych etapach kształcenia: licencjat (*undergraduate*) i studia magisterskie (*graduate*);
- stworzenie systemu kredytów, podobnego do systemu ECTS (*European Credit Transfer System*), jako właściwego sposobu promowania mobilności studentów w jak najszerszym zakresie;
- promowanie mobilności dzięki usuwaniu przeszkód utrudniających swobodny przepływ studentów;
- promowanie współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości w celu opracowania porównywalnych kryteriów i metod;
- promowanie europejskich aspektów w szkolnictwie wyższym (*Bologna Declaration...* 1999, s. 2–3).

Osiągnięcie większej zgodności i porównywalności, a zwłaszcza wprowadzenie studiów dwustopniowych (licencjat i studia magisterskie), nasuwa wiele pytań pod adresem istniejących obecnie systemów oraz pytań o to, w jakim stopniu już obecnie można obserwować przechodzenie na taką strukturę. Wstępne badanie sytuacji (por. Haug 1999), przeprowadzone w ramach przygotowań do konferencji w Bolonii, wykazało, że obecną sytuację charakteryzuje ogromna różnorodność – a nawet chaos – oraz że ta „dżungla” stopni naukowych i systemów edukacyjnych jest największą przeszkodą dla mobilności w Europie. Okazało się, że liczba istniejących struktur przewyższa nawet liczbę państw w Europie – w niektórych przypadkach wymieniano nawet 100 różnych rodzajów kwalifikacji aka-

demickich w jednym kraju. W związku z tym stwierdzono, że „potencjalny system kwalifikacji ogólnoeuropejskich nie może być mniej złożony niż najbardziej skomplikowany spośród krajowych systemów wchodzących w jego skład” (Haug 1999, s. 2).

Wprowadzenie bardziej zbieżnego systemu stopni naukowych stanowi okazję dla – niekiedy radykalnych – reform w niektórych krajach europejskich. Jak pokazują zjawiska zachodzące obecnie np. w Niemczech, Holandii czy Flandrii, potrzeba ustanowienia porównywalnych standardów jakości oraz ustalenia minimalnych standardów lub wymagań dla planowanych stopni naukowych staje się coraz bardziej paląca. Sądzi się, że środkiem gwarantującym takie minimalne standardy jakości może być akredytacja, ponieważ rzeczywistych porównań można dokonywać opierając się na treściach nauczania, a nie nazwach czynników ilościowych, takich jak np. czas trwania studiów (por. Erichsen 1999). Powstaje tu wiele pytań o to, w jaki sposób akredytacja może i powinna funkcjonować w kontekście tej ogólnoeuropejskiej inicjatywy. Czy powinna być całkowicie oparta na mechanizmach samoregulacyjnych, czy też punktem odniesienia powinny być systemy zapewniania jakości? W jaki sposób można osiągnąć wzajemną uznawalność wyników kształcenia w systemach krajowych biorąc również pod uwagę, że choć w niektórych krajach europejskich istnieją mniej lub bardziej zaawansowane systemy zapewniania jakości, to w innych takie systemy nie zostały jeszcze w pełni opracowane? Jaką rolę odgrywać będą inne (niekrajowe) organy i czy jest miejsce na wielokrotną akredytację (por. van Vught 1994)³? I wreszcie – jakiego rodzaju ogólnoeuropejska instytucja mogłaby odegrać tu rolę?

Inicjatywy związane z zapewnianiem jakości na poziomie europejskim

Unia Europejska

Kwestia szkolnictwa wyższego po raz pierwszy pojawiła się w dyskusjach na najwyższym szczeblu Unii Europejskiej w *Traktacie z Maastricht* (1992), aczkolwiek Unia rozszerzała zakres swoich działań w tym kierunku już od roku 1976. Jednak równocześnie z pojawieniem się wzmianek o szkolnictwie wyższym w § 126 i § 127 *Traktatu z Maastricht* umieszczono w nim także zasadę subsydiarności. Subsydiarność oznacza, że decyzje powinny być podejmowane na najniższym z możliwych szczebli, a wyższe szczeble – zwłaszcza unijne – powinny wkraczać jedynie w razie konieczności i pełnić wyłącznie rolę komplementarną. Przed wspomnianą datą zaangażowanie Unii Europejskiej w szkolnictwo wyższe ograniczało się do kwestii związanych ze szkolnictwem zawodowym i otwarciem rynku pracy na zawody, których wykonywanie jest regulowane przepisami prawa (*regulated professions*). Droga nakreślona w poświęconych temu zagadnieniu dyrektywach okazała się bardzo czasochłonna i nie przyniosła właściwie żadnych postępów. W latach osiemdziesiątych wynegocjowano siedem specjalnych dyrektyw dla kilku specjalizacji medycznych, weterynarzy, farmaceutów oraz architektów. Ich

³ Mówiąc w skrócie, system wielokrotnej akredytacji charakteryzuje (1) swoboda instytucji szkolnictwa wyższego lub programów nauczania w wyborze akredytacji, które najlepiej odpowiadają pożądanemu profilowi uczelni (np. renomowana instytucja akademicka, uczelnia innowacyjna czy też ośrodek specjalizujący się kształceniu przez Internet), (2) swoboda organów akredytujących w oferowaniu swoich usług dla instytucji i programów szkolnictwa wyższego oraz (3) wsparcie dla tego wielopłaszczyznowego systemu ze strony władz państwowych poprzez uznanie określonych organów akredytacyjnych i podejmowanie niektórych decyzji w oparciu o przyznawane przez nie akredytacje (np. w sprawie finansowania programów nauczania czy wsparcia materialnego dla studentów).

celem było zapewnienie przedstawicielom tych zawodów maksymalnej mobilności we wszystkich państwach członkowskich Unii. Specjalne dyrektywy uzupełniła w 1988 roku ogólna dyrektywa dotycząca wszystkich zawodów, których wykonywanie regulowane jest przepisami prawa (por. Pertek 1992) – przedstawiciele tych zawodów stanowią mniejszość wśród wszystkich absolwentów szkół wyższych. Nowe podejście zostało pozytywnie przyjęte przez Komisję Europejską w czasie uchwalania *Traktatu z Maastricht* i odegrało dużą rolę w procesie prowadzącym ostatecznie do przyjęcia *Konwencji Lizbońskiej* w 1997 roku. Na mocy tej konwencji uproszczeniu powinna ulec procedura uznawania stopni akademickich nadanych w innych krajach, a stanie się to m.in. dzięki wprowadzeniu Suplementu o Dyplomach (*Diploma Supplement*), zawierającego szczegółowe informacje o zawartości programów nauczania prowadzących do uzyskania danego stopnia naukowego. Z drugiej strony ocena jakości przez podmioty zewnętrzne, która rozpowszechniała się w Europie na początku lat dziewięćdziesiątych (por. Westerheijden, Brennan, Maassen 1994), może być szybszą metodą na osiągnięcie spójności europejskiego szkolnictwa wyższego.

Wkrótce po uchwaleniu *Traktatu z Maastricht* Komisja Europejska zainicjowała projekt mający na celu zbadanie, co można zrobić w kwestii zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym. Wkrótce okazało się, że poszczególne kraje członkowskie są wyczerpane na pewne zagadnienia, co ograniczało możliwość dalszych wspólnych działań nawet gdyby Unia chciała podjąć takie kroki. Polityka w zakresie szkolnictwa wyższego okazała się być domeną rządów poszczególnych krajów, pozostawiając niewiele miejsca na działania Unii wynikające z filozofii subsydiarności (poza programem ERASMUS). W efekcie badanie ograniczyło się w zasadzie do sporządzenia wykazu praktyk stosowanych w krajach zachodnioeuropejskich (por. van Vught, Westerheijden 1993).

Jednak ujawnione w trakcie tego badania zainteresowanie doświadczeniami innych państw członkowskich pozwoliło Unii na zainicjowanie programu pilotażowego w latach 1994–1995. Składał się on z ocen programów przeprowadzanych równoległe we wszystkich państwach Unii w tych samych szeroko pojętych dziedzinach związanych z naukami inżynieryjnymi, komunikacją i projektowaniem. W każdym kraju oceniano jeden lub dwa programy z każdego obszaru (w zależności od wielkości kraju), wykorzystując metodologię stosowaną w danym kraju lub opracowaną specjalnie na potrzeby projektu. Biorąc pod uwagę występowanie obszarów „wrażliwych” w poszczególnych krajach porównywanie opinii na temat jakości było wykluczone, nie mówiąc już o tworzeniu międzynarodowych rankingów. Wyniki uzyskane w projekcie pilotażowym służyły głównie zapoznaniu się z procesem oceny zewnętrznej w krajach, które nie miały wcześniej własnych systemów oceny, a także porównaniu doświadczeń dotyczących metodologii oceniania (por. Kern 1998).

Ze względu na istnienie „wrażliwych” kwestii w poszczególnych państwach członkowskich projekt pilotażowy nie był w zasadzie kontynuowany. Po burzliwej dyskusji w roku 1998 Europejska Rada Ministrów otrzymała propozycję rekomendacji koncentrującą się na kwestii wspierania budowy sieci zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym (por. Kern 1998). Fakt ten leży u podstaw utworzenia w roku 1999 europejskiej sieci organów zajmujących się zapewnianiem jakości (European Network of Quality Assessment Agencies – ENQA). Sieć ENQA to koalicja krajowych organów zajmujących się oceną jakości w poszczególnych krajach, która daje perspektywę współpracy międzyrządowej. Krajowe organy odpowiedzialne za ocenę jakości mają zwykle w swoich krajach monopol (w określonym sektorze szkolnictwa wyższego) na zewnętrzną ocenę

jakości. Z kilkoma wyjątkami sam pomysł systemu wielokrotnej oceny nie jest dla takich monopolistów naturalny, ponieważ otwiera system szkolnictwa wyższego na kontakt z wieloma różnymi podmiotami oceniającymi, w tym nawet z podmiotami zagranicznymi.

Program Oceny Instytucjonalnej (EUA)

W okresie, gdy wydawało się, że rządy państw Unii Europejskiej nie mogą osiągnąć porozumienia w kwestii kształtu projektu pilotażowego, wyzwanie to podjęły na własną rękę uczelnie europejskie, których Komitet Koordynacyjny (Liaison Committee) przyspieszył stworzenie wykazu zasad postępowania w sprawach związanych z zapewnianiem jakości w Unii Europejskiej (por. van Vught, Westerheijden 1993). Ówczesne CRE, czyli Stowarzyszenie Uniwersytetów Europejskich (European Universities Association), w latach 1993–1994 przeprowadziło pilotaż własnej procedury zapewniania jakości. Przyjmując za punkt wyjścia obowiązki instytucji szkolnictwa wyższego, Stowarzyszenie wołało w przypadku zapewniania jakości zastosować podejście instytucjonalne zamiast uciekać się do ocen programów studiów (por. van Vught, Westerheijden 1996). Po pierwszym roku realizacji projektu pilotażowego zaoferowano Program Oceny Instytucjonalnej ponad 500 uczelniom-członkom EUA/CRE z całej Europy w charakterze dodatkowej oceny zewnętrznej (por. Trow 1994), służącej jako narzędzie strategicznego i jakościowego rozwoju uczelni.

Poza rosnącą autonomią instytucji szkolnictwa wyższego w Europie Zachodniej, która zachęciła uniwersytety do zwrócenia większej uwagi na rolę zarządzania, istotną przyczyną skłaniającą CRE (EUA) do rozpoczęcia Programu Oceny Instytucjonalnej była potrzeba zgłaszana przez szkoły wyższe z krajów Europy Środkowo-Wschodniej, domagające się uznania ich za „uczelnie europejskie” po upadku żelaznej kurtyny w 1989 roku. Program Oceny Instytucjonalnej nie prowadzi wprawdzie do instytucjonalnej akredytacji (jest wyraźnie nastawiony na doskonalenie), to jednak władze niektórych uczelni wykorzystują fakt poddania się tej procedurze jako znak uznania (akredytacji). Jak wspomniano wyżej, potrzeba uznania i wyróżnienia nasiliła się w Europie wraz ze wzrostem internacjonalizacji szkolnictwa wyższego w ostatnich latach XX wieku.

Projekt Akredytacji CRE Socrates

Zgodnie z ideą międzynarodowego ujmowania akredytacji w ramach działań podejmowanych po przyjęciu *Deklaracji Bolońskiej*, w 2000 roku Stowarzyszenie Uniwersytetów Europejskich (CRE), tuż przed zmianą swojej nazwy na EUA, podjęło inicjatywę przeanalizowania różnych opcji akredytacji na poziomie europejskim⁴.

Lista opcji rozważanych w ramach tego projektu przedstawia się następująco (por. Sursock 2000):

1. Nie podejmować żadnych działań (opcja ta jest uważana za niekorzystną).
2. Umowy między instytucjami o wzajemnym uznawaniu dyplomów, w tym umowy między agencjami akredytacyjnymi i agencjami zapewniania jakości.

⁴ Por. www.cre.unige.ch/children/activities/accreditation/accreditation_home.htm.

3. Bank informacji o zasięgu europejskim (zbierający i rozpowszechniający informacje o aktualnych systemach zapewniania jakości) oraz ciało doradcze typu *think-tank* (badające efekty funkcjonowania tych systemów).

Opcje 2 i 3 nie obejmują całego szkolnictwa wyższego (wymóg nr 1) i nie zapewniają akredytacji, która jest potrzebna w najkrótszym możliwym czasie.

4. Metaagencja o zasięgu europejskim (tj. uznająca umowy dotyczące akredytacji instytucji krajowych i programów, akredytacji kształcenia zawodowego oraz zapewniania jakości, a także uznająca umowy zawierane między agencjami). Opcja ta wydaje się atrakcyjna, gdyż respektuje różnorodność poszczególnych państw oraz zapewnia przejrzystość i porównywalność.

5. Opcja 4 plus możliwość bezpośredniego akredytowania na żądanie (jak w przypadku Niemieckiej Rady Akredytacyjnej). W porównaniu z opcją 4 dodatkową zaletą opcji 5 jest to, że tam, gdzie mechanizmy akredytacyjne nie istnieją, nie trzeba ich będzie opracowywać, co może być atrakcyjne np. dla Flandrii.

6. Obowiązkowa akredytacja europejska. (opcja ta jest uważana za niewykonalną i zbyt zuniformalizowaną).

Obiecujący scenariusz może polegać na rozpoczęciu od opcji 3, a następnie szybkim przejściu do opcji 4 i 5, ponieważ istnieje obawa, że obecnie dla tych dalszych opcji trudno będzie znaleźć wystarczające poparcie. W naszej opinii opcja 3 może stanowić jedynie etap przejściowy, natomiast opcje 4 i 5 umożliwiłyby lepszą operacjonalizację systemu wielokrotnej akredytacji niż jakiegokolwiek akredytacje na poziomie poszczególnych krajów, a to ze względu na międzynarodową pozycję metaagencji. Ponadto biorąc pod uwagę skalę kontynentu europejskiego, na którym znajdziemy ponad trzydzieści państw i kilka tysięcy wyższych szkół (nie licząc „nietradycyjnych” podmiotów oferujących studia na poziomie uniwersyteckim), takie zdecentralizowane podejście jest konieczne ze względów praktycznych. Organy akredytujące programy studiów i/lub instytucje szkolnictwa wyższego mogą zajmować się ograniczoną liczbą jednostek (w regionie lub kraju bądź też w określonym wyspecjalizowanym obszarze wiedzy we wszystkich krajach europejskich).

Nie wiadomo jednak, czy rządy będą gotowe zaufać agencji pozostającej poza ich kontrolą prawną w takim stopniu, aby opierać na takich akredytacjach swe decyzje, np. dotyczące finansowania programów nauczania, instytucji szkolnictwa wyższego czy pomocy materialnej dla studentów. Jak wskazuje wynik spotkania w Pradze (maj 2001 r.), które stanowiło kontynuację *Deklaracji Bolońskiej* na szczeblu rządowym, w europejskich systemach edukacyjnych zdominowanych przez instytucje państwowe wprowadzenie tego typu zmian będzie bez wątpienia znacznie trudniejsze niż w Stanach Zjednoczonych, gdzie podstawowym elementem ustroju konstytucyjnego jest samoregulacja. Nawet jednak w USA zadanie uznawania agencji akredytacyjnych podzielono między organizację skupiającą agencje akredytacyjne – Radę ds. Akredytacji Szkół Wyższych (Council for Higher Education Accreditation – CHEA) i Departament Edukacji w rządzie federalnym (US Department of Education). Uznanie przez ten ostatni organ jest niezbędne dla uzyskania przez akredytowane podmioty wsparcia finansowego dla studentów czy uczestnictwa w federalnych programach finansowych. Przenosząc praktykę amerykańską na grunt europejski, można stwierdzić, że proponowana metaagencja europejska może odegrać pewną rolę w procesie uznawania roli oraz zyskiwania wsparcia dla działań agencji akredytacyjnych, natomiast rządy poszczególnych krajów (nie istnieje federalny organ europejski analogiczny

ny do USDE) będą chciały samodzielnie określać zasady uznawania określonych agencji akredytacyjnych oraz kierować środki budżetowe jedynie do instytucji posiadających akredytacje wystawione przez uznane agencje. Logika interakcji między organami akredytacyjnymi i rządami ponad trzydziestu państw europejskich będzie różnić się od sytuacji w Stanach Zjednoczonych, gdzie organy akredytacyjne mają przede wszystkim do czynienia z rządem federalnym.

Rola organizacji profesjonalnych oraz międzynarodowych konsorcjów uczelnianych

Poza krajowym i międzynarodowym szczeblem rządowym na polu międzynarodowej akredytacji działa interesująca grupa jednostek pozarządowych oraz innych podmiotów (przy czym „poza” oznacza zarówno „powyżej”, jak i „poniżej” tego szczebla). Po pierwsze, od pewnego czasu istnieją pewne organizacje profesjonalne, które rozszerzyły zakres działań akredytacyjnych podejmowanych w swoich krajach. Jako przykład można podać Radę Akredytacyjną ds. Inżynierii i Technologii w Stanach Zjednoczonych (Accreditation Board for Engineering and Technology – ABET), która aktywnie działa w sferze oceny jakości programów edukacji inżynierów poza granicami USA (por. Aberle, Paris, Peterson 1997) oraz Międzynarodowe Stowarzyszenie na rzecz Kształcenia Kadr Zarządzających (International Association for Management Education – AACSB), które również przyznaje międzynarodowe akredytacje różnym instytucjom. W Wielkiej Brytanii działają profesjonalne organy akredytacyjne przyznające akredytacje za granicą (przeważnie z zakresu nauk inżynierskich i zarządzania). Europejska Fundacja na rzecz Rozwoju Zarządzania (European Foundation for Management Development – EFMD) opracowała własny program akredytacji uczelni kształcących na tym kierunku pod nazwą Europejski System Doskonalenia Jakości (*European Quality Improvement System* – EQUIS).

Od stosunkowo niedługiego czasu inicjatywy związane z międzynarodową akredytacją podejmowane są przez konsorcja uczelniane i grupy związane z określonymi dyscyplinami naukowymi. Przykłady to Universitas 21, Europejskie Konsorcjum Innowacyjnych Uniwersytetów (European Consortium of Innovative Universities – ECIU) oraz Europejskie Stowarzyszenie Akredytacji w Administracji Publicznej (European Association for Public Administration Accreditation – EAPAA). Jeśli chodzi o prawo tych jednostek do występowania w charakterze zewnętrznych organów akredytacyjnych, rodzi się pytanie, czy tego rodzaju procedury akredytacyjne mogą być w wystarczającym stopniu oderwane od interesów ich członków. Ponadto należy zapytać, jak dalece istotna będzie regularna lub krajowa akredytacja dla członków takich konsorcjów, a także czy te organy mogą stać się częścią uznanych w kraju organizacji akredytacyjnych i czy ich wysiłki można połączyć? Wreszcie warto stwierdzić, czy możliwość świadczenia usług akredytacyjnych w jednym kraju europejskim będzie automatycznie prowadzić do uznania tych podmiotów w innych państwach Unii Europejskiej (np. na mocy przepisów unijnych dotyczących swobodnego ruchu usług)?

Analiza i dalsze pytania

Zmieniająca się rola rządów

Struktura systemów szkolnictwa wyższego ulega zmianom, oddziałując zwłaszcza na powiązania szkolnictwa wyższego z państwem narodowym. Jednym z czynników wpływających na tę relację jest proces internacjonalizacji. Istotne jest jednak rozróżnienie między procesami internacjonalizacji wynikającymi z celowej polityki a procesami prowadzonymi *de facto* do zmniejszenia kontroli rządu. Ta druga sytuacja występuje w przypadku, gdy instytucje we własnym imieniu poszerzają granice rozpoczynając działalność w innych krajach, aby uciec w ten sposób przed przepisami krajowymi, w tym przed przepisami dotyczącymi zapewniania jakości. Proces ten można określić jako denacjonalizację. Jako przykład pierwszego zjawiska mogą posłużyć Niemcy, gdyż rząd niemiecki celowo wprowadził międzynarodowe programy studiów i towarzyszący im system akredytacyjny. Przykłady drugiej sytuacji można znaleźć w Holandii, gdzie niektóre instytucje krajowe oferują programy i stopnie naukowe akredytowane jedynie przez organy zagraniczne, a zagraniczne instytucje wkraczają do szkolnictwa wyższego oferując transnarodowe programy kształcenia (por. Westerheijden 2000). Wprowadzenie akredytacji jest w tym przypadku m.in. próbą lepszego regulowania tych międzynarodowych usług edukacyjnych. Pojawienie się w szkolnictwie wyższym większej liczby instytucji i innych podmiotów oraz nowych wzorców interakcji między nimi to kolejny czynnik wpływający na relacje między instytucjami szkolnictwa wyższego i rządami krajów. Rosnąca rola podmiotów ponadnarodowych (takich jak np. Unia Europejska, Światowa Organizacja Handlu) oraz inicjatyw międzyrządowych (np. rozmowy w Bolonii), a z drugiej strony aktywność stowarzyszeń, konsorcjów i organizacji profesjonalnych to czynniki, które wywierają presję na działania i pozycję rządów.

Biorąc pod uwagę rosnący popyt i podaż w dziedzinie międzynarodowej akredytacji oraz wzrastającą dywersyfikację szkolnictwa wyższego wydaje się, że najodpowiedniejszym rozwiązaniem byłaby wielokrotna akredytacja, która dałaby instytucjom pożądaną swobodę wyboru organów akredytujących pasujących do profilu danej instytucji, a organom akredytacyjnym umożliwiłaby swobodę świadczenia usług. Należy jednak przede wszystkim zapytać, w jakim stopniu krajowe systemy akredytacyjne będą akceptować międzynarodowe, zagraniczne organy akredytacyjne⁵. Po drugie, należałoby się zastanowić, jak krajowe systemy i inicjatywy bilateralne służące współpracy między nimi będą się miały do wielokrotnej akredytacji na szczeblu europejskim, przewidzianym np. w projekcie akredytacyjnym CRE. Następniewarto byłoby zapytać, czy w tak skomplikowanym kontekście uda się uniknąć nadmiernego obciążenia biurokratycznego instytucji i czy cały system będzie opłacalny (biorąc pod uwagę problemy, które mogą się pojawić nawet w systemach krajowych, jak wskazują ostatnie doniesienia z Wielkiej Brytanii (por. Brown 2000)). I wreszcie powinniśmy spytać, czy rozwiązanie to będzie zadowalające z punktu widzenia zapewniania jakości w kształceniu transnarodowym.

⁵ Wstępne pytanie brzmi następująco: czy w nowym kontekście krajowe systemy akredytacyjne są w ogóle potrzebne, zwłaszcza w mniejszych krajach. Na przykład Flamandzka Rada Międzyuczelniana (VLIR) opowiada się za rozwiązaniem międzynarodowym, ponieważ sądzi, że społeczność flamandzka, licząca ok. 6 mln osób i dysponująca ośmioma uniwersytetami (więcej niż Dania, Norwegia czy kraje bałtyckie), jest mimo wszystko zbyt mała, by warto było opracowywać oddzielną procedurę akredytacyjną.

Zmieniające się funkcje oceniania jakości

Funkcje związane z oceną jakości zmieniają się pod wpływem zjawisk zachodzących na arenie międzynarodowej. W sytuacji, gdy ocena jakości dotyczyła pojedynczych państw, tj. do końca lat dziewięćdziesiątych, agencje zajmujące się oceną jakości kładły nacisk na dwie funkcje: rozliczanie z obowiązków (*accountability*) oraz poprawę jakości (por. Kells 1992; Vroeijenstijn 1995). W nowym, zinternacjonalizowanym kontekście funkcje te pozostają oczywiście ważne, ale ich znaczenie ulega pewnym zmianom. Jeśli chodzi o rozliczanie z obowiązków, należy zdawać sobie sprawę, że międzynarodowa i transnarodowa działalność publicznych oraz – w większym nawet stopniu – prywatnych szkół wyższych nie jest finansowana przez państwo, co zmienia zasady rozliczania, gdyż nowym argumentem staje się często ochrona konsumenta. Kwestia ochrony konsumenta wiąże się z dwiema funkcjami oceny jakości: z przejrzystością i weryfikacją (por. Weusthof, Frederiks 1997). Funkcje te nie są wprawdzie zupełnie nowe, lecz nowe konteksty nadają im coraz większe znaczenie. Wobec coraz szerszej i bardziej zróżnicowanej oferty programów studiów wyższych w całej Europie (i poza nią), przyszli studenci mogą potrzebować większej liczby informacji (przejrzystość), natomiast jedną z najistotniejszych informacji może okazać się możliwość uzyskania gwarancji osiągnięcia wykształcenia uniwersyteckiego na co najmniej minimalnym poziomie (weryfikacja poprzez akredytację). Inną ważną kwestią z punktu widzenia konsumentów jest to, czy system wielokrotnej akredytacji dostarcza lepiej sprofilowanej informacji (ponieważ każdy organ akredytacyjny ma określony profil), czy też prowadzi do dezorientacji wywołanej zbyt dużą liczbą organów akredytacyjnych.

Wszystko to sprawia, że poprawa jakości w jeszcze większym stopniu pozostaje w sferze samoregulacji i odpowiedzialności kierownictwa poszczególnych instytucji. Konsorcja uczelniane, kluby benchmarkingu (*benchmarking clubs*), dobrowolne poddanie się kontroli (np. Program Oceny Instytucjonalnej EUA) itd. mogą nabierać coraz większego znaczenia. Istotne jest zatem pytanie, czy i kiedy do nowych procedur akredytacyjnych może zostać włączona funkcja poprawy jakości. Wspomniany wyżej projekt akredytacyjny CRE jest poniekąd odpowiedzią na to pytanie, lecz nie doprowadził jak dotąd do znalezienia praktycznego rozwiązania. Jeśli połączenie tych dwóch funkcji nie jest możliwe, może znów pojawić się problem nadmiernego obciążenia w procesie oceny.

Dylematy metodologiczne

Na poziomie operacyjnym mogą się również pojawić dylematy związane z nowymi mechanizmami zapewniania jakości w skali europejskiej. Obecne krajowe systemy oceny jakości kładą nacisk na różne kwestie, m.in.:

- ocena dotyczy instytucji albo programów kształcenia;
- sądy oparte są na czynnikach związanych z sytuacją początkową, procesem oraz wynikiem procesu;
- informacje pochodzą z różnych źródeł (wewnętrzne dane uzyskiwane w procesie samooceny, informacje o absolwentach i użytkownikach, oficjalne rządowe);
- wykorzystywane są informacje jakościowe i ilościowe („pomiar”, wskaźniki efektywności);
- oceny oparte są na analizie dotychczasowych działań lub perspektyw na przyszłość;
- ocena opiera się na określonych z góry standardach lub „misji”;

– ocenę przeprowadzają zewnętrzni eksperci ze środowiska akademickiego (*peers*), przedstawiciele stron zainteresowanych (np. profesjonalistów, pracodawców, studentów) lub inspektorzy/osoby zawodowo zajmujące się oceną.

Kwestią otwartą pozostaje, w jakim stopniu przyszłe koncepcje, a zwłaszcza te związane z metaakredytacją (tj. akredytacją podmiotów akredytujących), będą w stanie poradzić sobie z tymi oraz innymi aspektami metodologicznymi. W momencie powstawania tego artykułu kwestia tą zajmowała się sieć ENQA.

Kwestie wymagające dalszych badań

Dotychczas koncentrowaliśmy się na kwestiach związanych z projektowaniem nowych procedur zapewniania jakości na rozwijającej się ustawicznie mapie europejskiego szkolnictwa wyższego. Nasuwa się tu jednak kilka pytań badawczych.

Po pierwsze, wraz z poszukiwaniem odpowiedzi na pytania sformułowane w poprzednich częściach niniejszego artykułu należałoby ocenić faktyczne zmiany w szkolnictwie wyższym oraz kwestie zapewniania jakości w związku z procesem internacjonalizacji – zwłaszcza z punktu widzenia zainteresowanych grup społecznych. Na przykład warto byłoby się dowiedzieć, w jakim stopniu sami studenci zainteresowani są istnieniem przejrzystych i porównywalnych stopni/tytułów naukowych i dlaczego (np. czy faktycznie ze względu na mobilność czy może „na wszelki wypadek”?, por. Woodhouse 1998) i które rozwiązania najlepiej odpowiadają tym potrzebom?

Na poziomie ogólnoeuropejskim oraz na poziomie poszczególnych państw należy przeanalizować, jak nowa sytuacja wpływa na możliwości i ograniczenia działania dla nowych form i nowych dostawców usługi edukacyjnych na poziomie uniwersyteckim. Na przykład czy akredytacja programów ma rację bytu w sytuacji rosnącej modularyzacji i „uwierzytelniania” (*credentialling*) (chodzi o mechanizmy umożliwiające uwzględnianie dotychczasowej edukacji i doświadczenia zawodowego, por. Woodhouse 1998)?

Na poziomie instytucjonalnym można rozpatrywać kwestie obciążenia biurokratycznego, a także to, w jakim stopniu współistnienie internacjonalizacji oraz akredytacji krajowych i międzynarodowych wpływa na postrzeganie roli szkolnictwa wyższego w społeczeństwie (por. Westerheijden 2000).

Jak się zdaje, wiele państw europejskich wybrało drogę akredytacji nie rozważając wyraźnie alternatywnych rozwiązań i np. nie oceniając wniosków płynących z *Konwencji Lizbońskiej*. Wygląda na to, że akredytacja postrzegana jest niemal jako nowe panaceum na wszystkie problemy, które nękają szkolnictwo wyższe funkcjonujące w międzynarodowym kontekście. Równocześnie wiadomo jednak, że każde działanie ma niezamierzone i nieprzewidziane konsekwencje (por. Popper 1965). Tym samym możemy śmiało założyć, że pójście drogą akredytacji przyniesie nowe i nieoczekiwane problemy, wymagające formułowania nowych zasad polityki i podejmowania nowych badań.

Przekład z angielskiego Danuta **Przepiórkowska**

Literatura

Aberle K.B., Paris D.T, Peterson G.D. 1997

Quality Assurance in International Engineering Education. A Summary of ABET's Activities, w: M. Peace Lenn, L. Campos (eds.): *Globalization of the Professions and the Quality Imperative. Professional Accreditation, Certification and Licensure*, Magna Publications, Madison.

Blumenstyk G., McMurthrie B. 2000

Educators Lament a Corporate Takeover International Accreditor, „Chronicle of Higher Education”, 27 October.

Bologna Declaration... 1999

Bologna Declaration. The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna at the 19th of June 1999 (<http://www.unige.ch/cre> Bologna Forum).

Brown R. 2000

Accountability in Higher Education: Have We Reached the End of the Road? The Case for a Higher Education Audit Commission. University of Surrey, Roehampton.

Butterfield A., Chambers M., Moseley B., Prebble T., Uys P, Woodhuse D. 1999

External Quality Assurance for the Virtual Institutions, AAU Series on Quality, nr 4, New Zealand Universities Academic Audit Unit.

Campbell C., van der Wende M.C. (w druku)

International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education. Exploratory Trend Report, European Network of Quality Assurance Agencies, Brussels.

Centre for Quality... 1998

Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education: *Evaluation of European Higher Education: A Status Report Prepared for the European Commission, DG XXII*, Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education, Copenhagen.

Council of Europe 1997

Council of Europe: *Convention on the Recognition of Concerning Higher Education in the European Region („Lisbon Convention”)*, Council of Europe, Strasbourg.

Davis D., Olson A, Bohm A. 2000

Transnational Education: Providers, Partners and Policy, IDP Education, Australia.

Dos Santos M. 2000

Introduction to the Theme of Transnational Education, Conference of the Directors General of Higher Education and the Heads of the Rectors' Conference of the European Union.

Elliot D. 1998

Internationalising British Higher Education: Policy Perspectives, w: P. Scott (ed.): *The Globalisation of Higher Education*, SHRE/Open University Press, London.

Erichsen H. 1999

The Challenges of a European Higher Education Space, w: *European Universities, World Partners*, „CRE-Action”, nr 215, CRE, Geneva.

Frederiks M.M.H., Westerheijden D.F., Weusthof P.J.M. 1994

Effects of Quality Assessment in Dutch Higher Education, „European Journal of Education”, nr 29, s. 181–200.

Haug G 1999

Visions of European Future: Bologna and Beyond. Keynote Address Presented at the 11th EAIE Annual Conference, Maastricht, December.

Jeliazkova M., Westerheijden D.F. 2000

Het zichtbare eindresultaat, Algemene Rekenkamer, Den Haag.

Kalvermark T., van der Wende M.C. (eds.) 1997

National Policies for Internationalisation of Higher Education in Europe, National Agency for Higher Education, Stockholm.

Kells H.R. 1992

Self-regulation in Higher Education: A Multi-national Perspective on Collaborative Systems of Quality Assurance and Control, Jessica Kingsley Publishers, London.

Kern B. 1998

A European Union Perspective on Follow-up, w: J.P. Scheele, P.A.M. Maassen, D.F. Westerheijden (eds.): *To Be Continued... Follow-up of Quality Assurance in Higher Education*, Elsevier/De Tijdstroom, Maarssen.

Knight J., de Wit H. (eds.) 1999

Quality and Internationalisation in Higher Education, OECD/IMHE, Paris.

McBurnie G., Ziguras C. 2001

The Regulation of Transnational Higher Education in Southeast Asia: Case Studies of Hong Kong, Malaysia and Australia, „Higher Education”, nr 42, s. 85–105.

Ministerie van Onderwijs... 2000a

Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen: *Keur aan kwaliteit*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Zoetermeer.

Ministerie van Onderwijs... 2000b

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen: *Naar een open hoger onderwijs: Invoering van een bachelor-masterstructuur in het Nederlandse hoger onderwijs*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Zoetermeer.

NCITE 2000

Mission Statement of the National Committee for International Trade in Education (www.tradeineducation.org)

Pertek J. 1992

The Europe of Diplomas, w: J. Pertek, M. Soverovski (eds.): *EC Competences and Programmes within the Field of Education / Compétences et programmes communautaires en matière d'éducation (statistically significant, 71–83)*, European Institute of Public Administration, Maastricht.

Popper K.R. 1965

Conjectures and Refutations, 2nd ed., Harper and Row, New York.

QUAAHE 1999a

Quality Assurance Agency for Higher Education 1999a *Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education. Section 2: Collaborative Provision.*

QUAAHE 1999b

Quality Assurance Agency for Higher Education: *Guidelines on the Quality Assurance of Distance Learning.*

Snellman 1995

Goals, Prerequisites and Quality Assurance for International Education, Center for International Mobility, Helsinki.

Sursock A. 2000

Towards Accreditation Schemes for Higher Education in Europe? Interim Findings of the Project, CRE Association of European Universities, Paris.

Trow M. 1994

Academic Reviews and the Culture of Excellence, Högskoleverket, Stockholm.

UNESCO/Council of Europe 1999

UNESCO/Council of Europe: The UNESCO/Council of Europe Code of Good Practices in the Provision of Transnational Education.

Vroeijenstijn A.I. 1995

Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis: Guide for External Quality Assessment in Higher Education, Jessica Kingsley Publishers, London.

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.

Vught F.A. van, Westerheijden D.F. 1993

Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education: Methods and Mechanisms, Office for Official Publications of the Commission of the European Communities, Luxembourg.

Vught F.A. van, Westerheijden D.F. 1996

Institutional Evaluation and Management for Quality: The CRE Programme: Background, Goals and Procedures, „CRE-Action”, nr 107, s. 9–40.

Wende M.C. van der 1995

Quality in Internationalisation – Guidelines for the Assessment of the Quality of Internationalisation in Higher Professional Education, Nuffic – Association of Dutch Polytechnics and Colleges, The Hague.

Wende M.C. van der 1999

Quality Assurance of Internationalisation and Internationalisation of Quality Assurance, w: *Quality and Internationalisation in Higher Education*, OECD/IMHE, Paris.

Westerheijden D.F. 1997

A Solid Base for Decisions: Use of the VSNU Research Evaluations in Dutch Universities, „Higher Education”, nr 33, s. 397–413.

Westerheijden D.F. 2000

Public and Private Providers of Knowledge: Prolegomena to Research on Changing Images of Dutch Higher Education in a Globalising Context, referat wygłoszony na konferencji „From Government to Governance” zorganizowanej przez Netherlands Institute of Government, Enschede, 22–23 listopada.

Westerheijden D.F., Brennan J., Maassen P.A.M. 1994

Changing Contexts of Quality Assessment; Recent Trends in European Higher Education, w: D.F. Westerheijden, J. Brennan, P.A.M. Maassen (eds.): *Changing Context of Quality Assessment*, Lemma, Utrecht.

Weusthof P.J.M., Frederiks M.M.H. 1997

De functies van het steisel van kwaliteitszorg heroverwogen, „Tijdschrift voor Hoger Onderwijs”, nr 12, s. 318–338.

Woodhouse D. 1998

Quality Assurance in Higher Education: The Next 25 Years, „Quality in Higher Education”, nr 4(3), s. 257–273.