

SZKOŁY WYŻSZE I RYNEK PRACY

Maria **Wójcicka** AKA – UKA: pokojowe współistnienie czy wybór między samoregulacją a centralnym sterowaniem?

W artykule zostały przedstawione ważniejsze projekty systemów zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym, powstałe w Polsce w latach 1993–1998. Teza, iż w większości krajów Europy Środkowo-Wschodniej agencje akredytacyjne stanowią substytut centralnej kontroli państwa nad szkolnictwem wyższym omawiana jest na wybranych przykładach istniejących w tych krajach rozwiązań problemu monitorowania jakości.

Na podstawie badań, obserwacji oraz wyników dyskusji toczącej się od wielu lat w środowisku akademickim autorka wskazuje na możliwe scenariusze rozwoju i zmian obecnie wdrażanych koncepcji. Przedstawia również własną propozycję optymalnego rozwiązania problemu. Określenie *optymalne rozwiązanie* oznacza tu w istocie rozwiązanie, które może w mniejszym stopniu wynikać z realnej analizy potrzeb, ale za to ma szanse akceptacji przez środowisko akademickie.

Wprowadzenie

Polskie środowisko akademickie od kilku lat dyskutuje nad problemem jakości kształcenia w szkołach wyższych. Generalnie osiągnięto zgodę w kwestii przydatności jakiejś formy monitorowania tej jakości. Mimo wielu koncepcji, nie ma ciągle jasności, jaki system jest potrzebny, a zarazem możliwy do wprowadzenia. Wobec znacznego stopnia samorządności szkół wyższych – zagwarantowanego ustawą z 1990 r. – próba narzucenia rozwiązania, które nie zostałyby zaakceptowane przez środowisko akademickie, mogłaby być potraktowana jako naruszenie prawa.

Istnieje obecnie kilka inicjatyw – w tym regulacji prawnych i porozumień międzyuczelnianych – które wskazują na kierunek myślenia środowiska akademickiego o problemach jakości kształcenia. Wymieniamy je w kolejności powstawania:

- W październiku 1993 r. Rada Główna Szkolnictwa Wyższego zaakceptowała własny projekt *Założeń systemu oceny jakości nauczania w szkołach wyższych*. Według projektu oceniane miały być – na podstawie dwuetapowej procedury – kierunki studiów (Kawecki 1995). Celem pierwszego etapu miało być przyznanie akredytacji, tzn. uprawnień do prowadzenia danego kierunku studiów, na podstawie ustalenia, że spełnia on podstawowe wymagania na poziomie minimum w ramach obowiązujących regulacji prawnych. W drugim etapie miał następować podział kierunków na trzy kategorie (A+, A, B), w zależności od zakresu sprostania dodatkowym kryteriom. Wprawdzie nie zostało to sformułowane wprost, w perspektywie przewidywano jednak – przez analogię do zasad rozdziału funduszy na badania przez Komitet Badań Nukowych – powiązanie kategorii uzyskanej przez kierunek z wysokością dotacji na edukację.

- System akredytacji szkoleń menedżerskich Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej FORUM¹ funkcjonuje na mocy *Porozumienia szkół biznesu na rzecz jakości kształcenia*, zawartego 4 lipca 1994 r. Głównymi celami porozumienia są: uzgodnienie i upowszechnienie standardów jakości kształcenia oraz stworzenie systemu akredytacji programów i szkół. Na wniosek zainteresowanych uczelni poddano procedurze akredytacyjnej różnego typu programy, a do 1997 r. akredytacje przyznano 4 programom *Master of Business Administration* (MBA), 2 licencjatom oraz 3 podyplomowym studiom menedżerskim².

- W wyniku realizacji grantu programu TEMPUS w roku akademickim 1994/1995 powstał projekt autorski (Wnuk-Lipińska, Wójcicka 1995), który został oparty na analizie warunków działania szkolnictwa wyższego oraz kierunków dokonujących się zmian, istniejących aktów prawnych dotyczących szkolnictwa wyższego, dyskusji podczas seminariów krajowych i zagranicznych, badań ankietowych i innych. Projekt zakłada wprowadzenie przeglądów instytucjonalnych (uczelnianych) zapewniania jakości kształcenia oraz oceny nowego typu programów kształcenia – 3-letnich studiów licencjackich.

- Na mocy *Ustawy z 26 czerwca 1997 r. o wyższych szkołach zawodowych* została utworzona Komisja Akredytacyjna Wyższego Szkolnictwa Zawodowego. Do jej zadań należy m.in. określanie warunków tworzenia i prowadzenia kierunków i (lub) specjalności zawodowych, ocenianie programów oraz jakości kształcenia. Ustawa dotyczy nowo tworzonych państwowych wyższych szkół zawodowych oraz wyższych szkół niepaństwowych, które realizują programy na poziomie licencjatu³. Skład Komisji, liczbę jej członków oraz tryb ich powoływania i odwoływania określa minister edukacji w porozumieniu z Radą Główną Szkolnictwa Wyższego.

- Stowarzyszenie Rektorów i Założycieli Uczelni Niepaństwowych podjęło się wprowadzania standardów jakości kształcenia oraz akredytowania tych uczelni.

¹ Stowarzyszenie działa od lutego 1993 r. i skupia przedstawicieli ponad 20 szkół biznesu. Jednym z jego głównych celów statutowych jest prowadzenie działalności akredytacyjnej (Łoboda 1995).

² FORUM, jako jedyna tego typu krajowa organizacja z Europy Środkowej, została przyjęta do stowarzyszenia europejskich agencji akredytujących szkoły biznesu (EQUAL).

³ Jeśli jej przepisy lub przepisy innych ustaw nie stanowią inaczej, Dz.U. 1997, nr 96, poz. 590.

• 31 stycznia 1998 r. rektorzy uniwersytetów powołali niezależny uniwersytecki system akredytacyjny. Uchwałę o powołaniu **Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej (UKA)** podpisało 15 członków sygnatariuszy *Porozumienia Uniwersytetów Polskich na rzecz Jakości Kształcenia*⁴. Akredytacja ma obejmować kierunki kształcenia niekoniecznie realizowane na uniwersytetach.

• W opracowaniu Komisji ds. Legislacyjnych Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, przyjętym przez Prezydium KRASP 10 marca 1998 r., proponuje się usankcjonowanie prawne **Akademickiej Komisji Akredytacyjnej (AKA)**, jako jednego z organów utworzonej w nowym kształcie Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego. Podstawowym celem AKA miałyby być „stanowienie standardów edukacyjnych, prowadzenie oceny jakości nauczania w szkołach wyższych oraz wpływanie na podnoszenie tej jakości poprzez odpowiedni system akredytacji” (Woźnicki, red. 1998, s. 89).

W związku z inicjatywą uniwersytetów projekt Rady Głównej znalazł się na uboczu. Projekt ten zawsze jednak wywoływał kontrowersje. Pomijając aspekty merytoryczne, większe wątpliwości niż sama koncepcja budziło podporządkowanie Komisji Akredytacyjnej. Kwestia ta nie została w projekcie jasno określona, ale, w świetle obowiązujących dotychczas regulacji prawnych, Rada Główna wydawała się niemal oczywistym miejscem jej usytuowania.

Dlaczego akredytacja?

Niezwykłą karierę tego pojęcia w całym bloku krajów Europy Środkowo-Wschodniej trudno tłumaczyć zbiegiem okoliczności. Co zatem czyni proces akredytacji tak atrakcyjnym w tym regionie?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba przywołać najważniejsze cechy akredytacji, sięgając do doświadczeń kraju, w którym proces ten „czuje się najlepiej” i w którym stanowi nierozłączny element systemu szkolnictwa ponadśredniego od 1905 r. – do doświadczeń Stanów Zjednoczonych (Wolff 1993).

Akredytacja w Stanach Zjednoczonych

Szkolnictwo wyższe w Stanach Zjednoczonych opiera się na *samoregulacji*. Rządy federalne wpływają pośrednio na kierunek badań poprzez oferowane granty, nie mają jednak uprawnień do kontrolowania uczelni. Akredytacja – proces dobrowolny, a zarazem ważny element systemu samoregulacji – ma charakter pozarządowy. Przeprowadzają ją niezależne korporacje nie nastawione na zysk. Mimo respektowania zasady samoregulacji, istnieje dość wyraźny podział niektórych uprawnień między agendy rządowe i komisje akredytujące. Stany USA odpowiadają za *licencjonowanie* instytucji szkolnictwa wyższego. Przeważnie chodzi w nim o ustalenie, czy dana instytucja może dawać gwarancje rzetelności i etyki w dziedzinie zarządzania uczelnią, czy programy spełniają minimalne standardy upoważniające do nadawania stopni naukowych, a posiadane środki stanowią odpowiednie po te-

⁴ Porozumienie podpisało 13 uniwersytetów oraz Akademia Teologii Katolickiej w Warszawie i Papieska Akademia Teologiczna w Krakowie.

mu zabezpieczenie. Poza tym bardzo ogólnym licencjonowaniem, większość stanów odwołuje się do akredytacji jako mechanizmu stabilizującego pozycję uczelni na rynku edukacyjnym.

Drugą zasadą leżącą u podstaw funkcjonowania szkolnictwa wyższego w Stanach Zjednoczonych jest zarządzanie każdą uczelnią przez radę powierniczą (Board of Trustees). Oczekuje się od niej bezstronności i nieulegania naciskom rządu, Kościołów, biznesu oraz innych ugrupowań reprezentowanych przez jej członków. Jednym z podstawowych elementów procesu akredytacji jest ustalenie – w wyniku przeglądu instytucjonalnego – czy dana instytucja jest zdolna do realizacji programów oraz zachowania niezależności w sferze zarządzania. Akredytacja ma zatem wspierać autonomię uczelni i zapewnić jej przestrzeganie.

Trzecią ważną cechą amerykańskiego systemu szkolnictwa ponadśredniego jest różnorodność. W skład tego systemu wchodzi uniwersytety badawcze, takie jak Harvard czy Stanford; uniwersytety stanowe; kolegia humanistyczne, lokalne, wyznaniowe, a także inne instytucje. Powszechnie sądzi się, że jego siła i atrakcyjność tkwi właśnie w tej różnorodności, a tym samym – w powszechnej dostępności. Akredytacja, która obejmuje wszystkie instytucje trzeciego poziomu kształcenia, ma respektować, a nawet wzmacniać tę cechę systemu zarówno w sensie programowym, jak i organizacyjnym.

Ujmując w skrócie, należałoby wymienić m.in. następujące cechy akredytacji (Dill, Massy, Williams, Cook 1996):

- Proces akredytacji ma na celu określenie, czy instytucja lub program spełniają przyjęte kryteria jakości; fakt istnienia minimalnych standardów edukacyjnych jest podawany do wiadomości publicznej.

- Proces akredytacji obejmuje zarówno cele, jak i ich realizację.

- W procesie akredytacji osiągnięcia porównywane są do wcześniej określonych – zazwyczaj przez agencję akredytacyjną – standardów.

- Akredytacji zawsze dokonuje zewnętrzna agencja nierządowa.

- Akredytacja może być przeprowadzana na poziomie instytucji bądź kierunku studiów. W drugim przypadku obejmuje zwykle kierunki specjalistyczne/zawodowe, takie np. jak biznes, rachunkowość, prawo, inżynieria. Przegląd instytucjonalny odnosi się zazwyczaj do poziomu kształcenia ponadśredniego (poniżej stopnia *Bachelor*).

- Akredytacja łączy wskaźniki osiągnięć (*performance indicators*), samoocenę (*self-study*) oraz wizytację zewnętrznych ekspertów (*peer review*).

- Cykl akredytacyjny trwa przeważnie 10 lat.

Nawiązując do wcześniej omówionych, szczególnych właściwości szkolnictwa amerykańskiego (Wolff 1993), w uzupełnieniu wypada dodać jeszcze dwie cechy akredytacji:

- Akredytacja wspiera różnorodność szkolnictwa amerykańskiego.

- Akredytacja chroni i wspiera autonomię instytucjonalną.

W tym świetle akredytacja jawi się jako właściwość ustrojowa szkolnictwa ponadśredniego w Stanach Zjednoczonych (Wolff 1993).

W ostatnich latach zakwestionowana została skuteczność akredytacji jako mechanizmu stymulującego procesy samoregulacji w amerykańskim szkolnictwie wyższym. Reforma, która miała doprowadzić do większej centralizacji procedury akredytacji, nie zyskała poparcia środowiska akademickiego (Dill, Massy, Williams, Cook 1996). Jako cecha konstytutywnie związana z instytucją szkolnictwa wyższego, akredytacja z trudem poddaje się modyfikacjom.

Próby przeniesienia amerykańskiej koncepcji akredytacji na grunt europejski wymagają rozważenia przynajmniej następujących kwestii (Wolff 1993): Na czym polega jej atrakcyjność (użyteczność) dla innego kraju? Czy proces ten powinien być wykorzystywany jako instrument rządowy, czy pozarządowy? Czy rząd winien określać minima programowe dla wszystkich kierunków, czy tylko dla niektórych? Czy przeglądy powinny być dokonywane przez ekspertów (*peers*) z innych instytucji szkolnictwa wyższego, czy przez przedstawicieli rządu? Czy decyzje o akredytacji powinny być podejmowane na podstawie wskaźników ilościowych, czy na podstawie przeglądu skoncentrowanego na kryteriach subiektywnych (jakościowych)?

Regionalny wymiar akredytacji

Dill, Massy, Williams i Cook (1996) wskazują na dwa cele, jakie przypisywane są działalności agencji akredytacyjnych w regionie Europy Środkowo-Wschodniej:

- zapewnienie minimalnych standardów jakości kształcenia w warunkach umasowienia studiów oraz dywersyfikacji programów i poziomów oferty edukacyjnej;
- uwiarygodnienie jakości kształcenia w perspektywie międzynarodowej.

Czy istotnie akredytacja może realizować te cele, przyjmując perspektywę zarówno lokalną, krajową, jak i regionalną, europejską?

Potrzeba standaryzacji

We wszystkich krajach Europy Środkowo-Wschodniej wystąpiło zjawisko wzmożonego zainteresowania studiami oraz różnicowania się oferty edukacyjnej w związku ze znacznym poszerzeniem bazy rekrutacyjnej. Szybko zareagował na tę sytuację sektor niepaństwowy, wychodząc naprzeciw zwiększonemu popytowi na kształcenie ponadśrednie. Skalę zjawiska ilustrują m.in. następujące liczby: w Bułgarii w ciągu 5 lat (1991–1995) liczba studentów wzrosła o 160%, a liczba programów oferowanych w instytucjach szkolnictwa ponadśredniego zwiększyła się ze 170 do blisko 570 (*Quality...1997*). W Rumunii w latach 1991–1993 liczba uniwersytetów państwowych wzrosła z 3 do 36, a prywatnych instytucji szkolnictwa wyższego z 17 do 66 (Wnuk-Lipińska 1995). Trzeba przy tym pamiętać, że gwałtowny wzrost ilościowy w szkolnictwie wyższym rozpoczął się – jak w przypadku Rumunii – po zawieszeniu prawa obowiązującego do 1989 r. oraz przyznaniu, do czasu przyjęcia nowych ustaw, rządowi i lokalnej administracji uprawnień do tworzenia nowych instytucji.

Również w Polsce następuje proces umasowienia kształcenia na poziomie wyższym. Zakres tego zjawiska jest znaczny: w latach 1990–1996 liczba studentów wzrosła ponad dwukrotnie (z 403,8 tys. do 927,5 tys.), a w porównaniu z 1985 r. (340,7 tys.) – prawie trzykrotnie. Mamy obecnie 213 szkół wyższych, w tym 114⁵ niepaństwowych (*Rocznik...1997*). Kilkanaście typów instytucji szkolnictwa wyższego podlega siedmiu ministrom.

Pierwszym krokiem w kierunku przystosowania do nowej sytuacji stała się szeroko rozumiana dywersyfikacja: nie tylko w aspekcie struktury instytucjonalnej, ale także programów kształcenia, struktury wewnętrznej, zasad przyjmowania na studia itp. W każdej

⁵ Liczba ta ulega ciągłym zmianom.

uczelni jest od kilku do kilkunastu wydziałów, a na niektórych jest kilka kierunków⁶. Zróżnicowaniu uległy również programy, i to zarówno w sensie treści, jak i poziomu kształcenia. Dotychczasowy, niemal jednolity system 5-letnich studiów magisterskich został zastąpiony systemem wielopoziomowym. Na wielu kierunkach prowadzone są 3-letnie studia wiodące do tytułu zawodowego licencjata. Występują one w państwowych instytucjach szkolnictwa wyższego, ale przeważają w uczelniach niepaństwowych.

Trudno jeszcze o wyróżnienie dominujących kierunków czy tendencji dokonujących się zmian. Ich żywiołowy charakter budzi – można stwierdzić bez większej przesady, że powszechne – obawy o poziom kształcenia. Obawy te wiążą się przede wszystkim z jakością nowego typu kształcenia – programów licencjackich, w uczelniach nowego typu – niepaństwowych.

W tym kontekście atrakcyjność akredytacji wynika stąd, iż – jako jedyny spośród stosowanych na świecie zewnętrznych mechanizmów zapewniania jakości – zawiera ona element certyfikacji, różnicowania instytucji szkolnictwa wyższego: na te, które spełniają założone standardy oraz te, które ich nie spełniają. Zainteresowanie narzędziem, które ma takie właściwości, uzasadniają spontaniczne zmiany ilościowe i jakościowe w kształceniu na poziomie wyższym.

Potrzeba wiarygodności

Najogólniej mówiąc, procedura akredytacyjna jest wykorzystywana do określenia, czy środki i wewnętrzne struktury oraz infrastruktura administracyjna instytucji szkolnictwa wyższego dają gwarancje efektywnego działania. Tak sformułowane standardy minimum są łatwo osiągalne przez każdą dobrze zorganizowaną instytucję. Jednak założenie, iż dobra organizacja instytucji jest automatycznym gwarantem jakości i efektywności edukacyjnej byłoby dużym uproszczeniem.

Jak pisze Ralph A. Wolff: „Definiując standardy minimalne w relacji do udokumentowanej efektywności edukacyjnej instytucji oraz jej programów kształcenia, zrównuje się wymagania wobec wszystkich instytucji. Dla osób z zewnątrz, nie znających realiów amerykańskiego szkolnictwa, minimum jakości przy takim podejściu może równie dobrze oznaczać tyle, iż każdy absolwent ze stopniem *Bachelor* potrafi efektywnie pisać i krytycznie myśleć oraz jest przygotowany do kariery zawodowej. Tymczasem proces akredytacji nie rozlicza kolegów i uniwersytetów z umiejętności pisanie absolwentów czy poziomu ich wiedzy ogólnej” (1993, s. 97). W stwierdzeniu tym akcentuje się istotę wątpliwości formułowanych pod adresem akredytacji: umowność wymagań minimalnych. Takie pojęcia jak *standardy* czy *minimalne wymagania* zwykle funkcjonują z licznymi zastrzeżeniami, typu „cokolwiek by one znaczyły”, „niezależnie od tego, czym są w lokalnym i szerszym ujęciu” bądź podobnymi.

Niejednoznaczność podstawowych pojęć, na których opiera się akredytacja – „standardy”, „wymagania minimalne” – czyni ten proces przydatnym tylko w bardzo wąskim zakresie i w ściśle określonych sytuacjach. W krajach Europy Zachodniej akredytacja traktowana

⁶ Według informatora dla kandydatów na studia, w roku akademickim 1997/1998 w uczelniach podległych ministrowi edukacji programy kształcenia na studiach dziennych i innych realizowały 734 jednostki, w tym: 287 na uniwersytetach, 232 w wyższych szkołach technicznych, 109 w wyższych szkołach pedagogicznych, 77 w wyższych szkołach rolniczych i 29 w wyższych szkołach ekonomicznych.

jest jako niewystarczający mechanizm zapewniania jakości kształcenia. W Wielkiej Brytanii, Holandii czy Francji rozwinęły się w związku z tym inne procedury – oceny (*assessment*) i przeglądu (*audit*). Zostały one dość szczegółowo przedstawione w innych opracowaniach (Wnuk-Lipińska, Wójcicka, red. 1995), tu ograniczamy się zatem tylko do ogólnego wskazania cech je wyróżniających:

„Proces oceny odnosi się do konkretnej działalności – kształcenia lub badań – w ramach jednostek akademickich. Ocena wykracza tym samym poza akredytację – dokonywana jest raczej za pomocą stopniowego przybliżania do orzekania o jakości w miejsce binarnych rozstrzygnięć w stosunku do progowej wartości standardu” (Dill, Massy, Williams, Cook 1996, s. 21).

„Przeгляд akademicki, dokonywany przez zewnętrzną agendę, obejmuje proces wewnętrznego zapewniania jakości, oceny i doskonalenia systemu. W przeciwieństwie do oceniania, przegląd nie służy ewaluacji; koncentruje się na procesach, które – jak się zakłada – wpływają na jakość, oraz na metodach, za pomocą których kadra akademicka może sama się upewniać, czy osiągnęła oczekiwaną jakość” (Dill, Massy, Williams, Cook 1996, s. 22).

Pojawienie się w większości krajów Europy Zachodniej instytucji zewnętrznych, zorientowanych na monitorowanie jakości w jednym z tych dwóch ujęć, wskazuje, że normą zaczyna być właśnie ocena bądź przegląd jakości kształcenia, nie zaś akredytacja, która w dalszym ciągu dominuje jako „specjalność” amerykańska⁷.

Akredytacja: możliwości i ograniczenia

Z doświadczeń Stanów Zjednoczonych wynika, iż akredytacja wykazuje dużą przydatność w odniesieniu do nowych i małych instytucji szkolnictwa wyższego, które w ten sposób – w warunkach konkurencji na rynku edukacyjnym – znacznie szybciej zyskują społeczną legitymizację niż w wyniku długotrwałego procesu *zarabiania na dobrą opinię* kolejnych roczników absolwentów.

W naszym przypadku, gdy równolegle do już istniejących niepaństwowych szkół wyższych zaczną powstawać i funkcjonować państwowe wyższe szkoły zawodowe, w interesie samych tych uczelni będzie poddanie się ocenie oraz akredytacji. Akredytacja stanie się dla potencjalnych „klientów” uczelni państwowych i niepaństwowych ważnym źródłem informacji o tym, czy spełniają one wymagania uznane za niezbędne w danej kategorii szkół lub programów.

Jakiej wiedzy o sobie na podstawie akredytacji mogą oczekiwać kierunki studiów realizowane w dużych, ugruntowanych tradycją, uczelniach o charakterze akademickim? Jaka będzie przydatność tej wiedzy? Zapewne odpowiedzi na te pytania będą zależały od ustaleń dotyczących standardów, minimalnych wymagań, oczekiwań związanych z funkcjonowaniem danej instytucji, wydziału bądź kierunku studiów. Jest jednak również prawdopodobne, że w rezultacie negocjacji z różnego typu uczelniami (kierunkami) akademickimi przyjęte wymagania *minimalne* jedynie utrwalą istniejący stan, nie poszerzając dostępnego dziś zakresu informacji.

⁷ Rozważamy tu problemy dotyczące – jak w przypadku Wielkiej Brytanii – całego systemu edukacji oraz jego wyodrębnionych sektorów (uniwersyteckiego i nieuniwersyteckiego, jak w Holandii), nie zaś odosobnionych dziedzin wiedzy czy określonego typu programów, np. edukacji menedżerskiej, które kierują się własnymi prawami.

Patrząc zatem na problem akredytacji przez pryzmat różnicującego się systemu edukacyjnego, w skali kraju można z jednej strony wskazać na niewątpliwą przydatność tego procesu, ale także – z drugiej strony – na możliwość osiągnięcia rezultatów nieadekwatnych do oczekiwań z nim związanych. W perspektywie międzynarodowej poważnym wzmocnieniem wiarygodności oferty edukacyjnej są krajowe agendy, zajmujące się czuwaniem nie tyle nad utrzymywaniem założonych standardów, ile nad doskonaleniem jakości kształcenia.

W kierunku centralizacji

Według Dilla, Massy, Williamsa i Cooka (1996) instytucje akredytacyjne powołane w latach dziewięćdziesiątych w dawnych krajach komunistycznych stanowią substytut centralnej kontroli państwa nad szkolnictwem wyższym. Istotnie, wiele argumentów przemawia za potwierdzeniem tej tezy. Oto dwa przykłady.

Krajowa Rada do spraw Akademickiej Ewaluacji i Akredytacji w Rumunii została powołana przez Parlament na mocy ustawy akredytacyjnej instytucji szkolnictwa wyższego oraz uznawania dyplomów z 1993 r. W ustawodawstwie rumuńskim występuje pojęcie *tymczasowej autoryzacji*, która umożliwia instytucji funkcjonowanie do czasu uzyskania akredytacji, oraz pojęcie *okresowej akredytacji*, która nadaje uczelni prawo do organizowania egzaminów końcowych i wydawania dyplomów uznawanych przez Ministerstwo Edukacji (Wnuk-Lipińska 1995). Kompetencje rady są szerokie. Proces akademickiej akredytacji i oceny obejmuje m.in. nauczycieli akademickich, programy kształcenia, zaplecze materialne, procedury związane z działalnością badawczą i finansową. Decyzje rady dotyczące przyznania statusu *instytucji akredytowanej* zatwierdzane są przez ministra edukacji (Grigorescu 1997).

Powołana w Słowacji w 1994 r. Krajowa Rada do spraw Akredytacji podlega rządowi Republiki. Jej celem jest sprawdzanie, jak uczelnie realizują prawo do samostanowienia przyznane im po 1990 r. Rada prowadzi obowiązkową akredytację programów wszystkich poziomów (co 4 lata) oraz każdego roku dokonuje przeglądu wydziałów jako całości. W obu przypadkach opiera się na wskaźnikach ilościowych. Przegląd kończy się przyznaniem wydziałowi kategorii A, B bądź C; kategoria C oznacza, że wydział nie ma uprawnień do prowadzenia studiów doktoranckich. Kategorie wykorzystywane są jako podstawa rozdziału środków budżetowych; różnica między kategoriami wynosi 10% dotacji (Lesakova 1997).

Można przyjąć, że do ilustracji przytoczonej wyżej tezy wybrano przykłady rozwiązań skrajnie restrykcyjnych w sensie trybu działania czy instytucje o wyjątkowo szerokich uprawnieniach. Regułą jednak jest to, że również w innych krajach omawianego regionu (Czechy, Łotwa, Bułgaria, Węgry, Estonia i in.) agencje akredytacyjne zostały utworzone z inicjatywy rządów, czasem wręcz zajmując miejsce dawnych, upolitycznionych i biurokratyzowanych państwowych inspekcji. W najlepszym przypadku rola Ministerstwa Edukacji jest sprecyzowana niejasno, ale równie często występuje wyraźne wskazanie zależności.

Śledząc zmagania w tej dziedzinie na polskiej „scenie edukacyjnej”, łatwo zauważyć, że w pojawiających się propozycjach reprezentowany jest podobny do przedstawionego kierunek myślenia. Z drugiej wszakże strony, bardziej zrozumiały staje się niejednoznaczny stosunek środowiska akademickiego wobec prób sankcjonowania mocą ustawy zarządzania

w szkolnictwie wyższym poprzez jakość. W tym m.in. może tkwić powód ostrożności, z jaką podchodzi się u nas do sugestii podporządkowania komisji akredytacyjnej centralnie usytuowanej Radzie Głównej Szkolnictwa Wyższego.

Polskie środowisko akademickie nie jest pod tym względem odosobnione. W krajach Europy Zachodniej każdej próbie powołania zewnętrznych agend do spraw jakości kształcenia towarzyszył opór środowiska akademickiego oraz długi proces negocjacji z rządami. O tym bowiem, czy wyniki zewnętrznej oceny jakości kształcenia będą służyć przede wszystkim wspieraniu dobrej praktyki edukacyjnej, a więc zachowają neutralność z punktu widzenia ocenianej instytucji szkolnictwa wyższego, czy nada się im znaczenie o charakterze politycznym, czy strategicznym (np. wykorzystując wyniki oceny w polityce finansowej państwa wobec szkolnictwa wyższego) decyduje zwykle „właściciel”, przeważnie będący również inicjatorem utworzenia systemu zewnętrznej oceny: środowisko akademickie albo rząd (Vroeijenstijn 1995).

Mimo że w większości krajów zachodnioeuropejskich takie agendy jednak powstały, to ich status – a ściślej mówiąc: zakres podporządkowania rządowi – jest zróżnicowany. Na przykład we Francji, gdzie szkolnictwo wyższe tradycyjnie było i jest bardzo silnie scentralizowane, Comité National d'Evaluation pełni rolę agendy rządowej i działa na podstawie odrębnej ustawy. W Holandii uczelnie same utworzyły takie agendy, przejmując również odpowiedzialność za jakość edukacji na poziomie wyższym⁸. W Wielkiej Brytanii, kraju, w którym integracja systemu kształcenia na poziomie wyższym spłótła tradycję rzeczywistej autonomii uniwersytetów z – wyrastającym również z tradycji – akademickim nadzorem nad sektorem szkolnictwa zawodowego, powstały dwie instytucje: pierwsza, rządowa – Higher Education Funding Council – działająca na mocy ustawy i mająca uprawnienia do finansowego wspierania innowacji edukacyjnych⁹, oraz druga – Higher Education Quality Council – powstała w wyniku porozumienia zawartego między różnego rodzaju instytucjami szkolnictwa wyższego, samofinansująca się i działająca na mocy tego porozumienia (Wnuk-Lipińska, Wójcicka, red. 1995). Ten ostatni model – oddanie agend do spraw jakości w „administrowanie” samym uczelniom – dominuje w krajach Europy Zachodniej.

Dla zespołu opracowującego obecnie założenia nowej ustawy o szkolnictwie wyższym dobrowolna, niezależna od istniejących struktur organizacyjnych koncentracja uniwersytetów wokół problemu jakości może być wyraźnym sygnałem preferencji środowiska akademickiego w tym zakresie¹⁰.

⁸ W Holandii organizacją oceny jakości zajmują się dwa „ciała buforowe”: Stowarzyszenie Uniwersytetów Holenderskich (Association of Universities in the Netherlands – VSNU) oraz Stowarzyszenie Holenderskiego Nieuniwersyteckiego Sektora Szkolnictwa Wyższego (Association of Dutch Polytechnics and Colleges: HBO-raad).

⁹ W praktyce Funding Councils wizytują tylko te jednostki, które same oceniają się bardzo wysoko i bardzo nisko, w obu przypadkach licząc na dofinansowanie. Przeważająca większość uczelni sytuuje się w środkowym przedziale ocen, co zwalnia je z obowiązku poddania się ocenie zewnętrznej, ale także pozbawia możliwości ubiegania się o dodatkowe fundusze; przygotowanie do wizytacji dwóch agend działających oddzielnie jest absorbujące i kosztowne.

¹⁰ Takie rozwiązanie zgłosiłam pod rozwagę środowiska akademickiego w 1996 r. na konferencji *Szkoły wyższe – problemy minionej i przyszłej kadencji rektorskiej*: „[...] szansę może mieć system, który będzie powołany, administrowany i zarządzany przez samo środowisko akademickie. Wyobrażam sobie, że mogłoby to być dobrowolne zrzeczenie uczelni, coś w rodzaju spółki z ograniczoną odpowiedzialnością (na wzór brytyjski),

Perspektywy

Przypuszczalnie ze względu na popularność pojęcia akredytacji pozostaniemy przy nim, określając w ten sposób proces zewnętrznego monitorowania jakości kształcenia w polskich uczelniach. Warto jednak zwrócić uwagę na dwie sprawy. Po pierwsze, nie zawsze i nie wszędzie ma ono to samo znaczenie, czyli nie wszystko można nim określać, oraz, po wtóre – w dalszej lub bliższej perspektywie mogą zmieniać się i różnicować oczekiwania związane z akredytacją.

Należy sądzić, że do czasu uchwalenia nowej ustawy o szkolnictwie wyższym, która ma obejmować cały system szkolnictwa wyższego¹¹, będziemy mieli opartą na ustawie o wyższych szkołach zawodowych akredytację tych uczelni oraz powołaną, administrowaną i zarządzaną przez samo środowisko akademickie akredytację kierunków w pozostałych uczelniach.

Można jednak przyjąć, że doświadczenia pierwszych lat funkcjonowania powołanych niedawno agend akredytacyjnych wpłyną na korektę wstępnie przyjętych założeń. Prawdopodobny, a także bliższy zarówno potrzebom wewnętrznym, jak i oczekiwaniom wynikającym z międzynarodowego kontekstu, wydaje się i taki scenariusz:

• **Powołana, mocą ustawy o szkolnictwie wyższym, instytucja do spraw jakości kształcenia zajmie się licencjonowaniem nowo powstających instytucji szkolnictwa wyższego. Będzie również czuwać nad przebiegiem przeglądów czy ocen dokonywanych przez inne agendy** (np. utworzone z inicjatywy samych uczelni).

Podobne funkcje – poza licencjonowaniem – pełni w Holandii rządowy Inspektorat. Jego zadaniem jest nadzorowanie agend oceny jakości pozostających w gestii uczelni oraz przekazywanie Ministerstwu Edukacji informacji na temat prawidłowości przebiegu procesu oceny oraz jego wyników (Vroeijenstijn 1995).

• **Utrzymany zostanie system oceny/zapewniania jakości – powołany, administrowany i zarządzany przez samo środowisko szkół wyższych.**

Należy sądzić, że – po osiągnięciu względnej stabilizacji spontanicznego rozkwitu ofert edukacyjnych na poziomie wyższym – uwaga środowiska akademickiego zostanie zwrócona:

– po pierwsze: na działania integracyjne, których celem będzie stworzenie jednego systemu oceny jakości – dzięki temu mniej kosztownego – dostępnego uczelniom różnego typu;

– po drugie: na przeglądy instytucjonalne, w miarę potrzeby uzupełniane oceną wybranych kierunków studiów.

• **Rozwinie się system akredytacji zawodowych/specjalistycznych programów kształcenia w ramach sieci agend rządowych i nierządowych.**

Uruchomienie zewnętrznych mechanizmów zapewniania jakości na poziomie kierunków studiów mógłby ułatwić zdecentralizowany, dobrze funkcjonujący system administracyjny,

powołanej przez te uczelnie. One też dokonywałyby wpiąt na rzecz powołanej instytucji i godziły się na rodzaj wykonywanych przez nią funkcji, czyli na czuwanie nad jakością z pozycji zewnętrznych *peers*" (*Zewnętrzna...* 1997, s. 43).

¹¹ Poza nauką, która w dalszym ciągu pozostanie wyodrębniona.

wspomagający powstanie sieci agend działających w skali makroregionów. Przy obecnej liczbie szkół i kierunków jest to problem istotny, przesądza bowiem o realności i racjonalności przedsięwzięć podejmowanych w tej dziedzinie.

Trudno również wykluczyć i taką opcję, że w przyszłości – co coraz powszechniej postuluje się w krajach Europy Zachodniej – pełną odpowiedzialność za jakość kształcenia przejmą jednostki dydaktyczne, natomiast zewnętrzne agendy będą dokonywać przeglądu uczelni w aspekcie działania mechanizmów zapewniania jakości (zarządzania jakością).

Literatura

Dill D.D., Massy W.F., Williams P.R., Cook Ch.M. 1996

Accreditation and Academic Quality Assurance. Can We Get There from Here?, „Change”, September–October.

Grigorescu D. 1997

Quality Assurance System and Procedures in Romanian Higher Education. Referat przygotowany na konferencję: Quality Assurance in Higher Education Institutions: Procedures and Tools for Departments and Faculties, Konstancin, 11–13 września (materiały konferencyjne).

Kawecki J. 1995

System oceny jakości kształcenia w szkołach wyższych opracowany i weryfikowany przez Radę Główną Szkolnictwa Wyższego, w: Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M. (red.): *Jakość w szkolnictwie wyższym. Przykład Polski*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Lesakova D. 1997

Accreditation and Evaluation in Slovak Republic. Referat przygotowany na konferencję: Quality Assurance in Higher Education institutions: Procedures and Tools for Departments and Faculties, Konstancin, 11–13 września (materiały konferencyjne).

Łoboda M. 1995

System akredytacji szkoleń menedżerskich Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej FORUM, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

Quality... 1997

Quality Assurance System in Bulgaria. Materiał przygotowany na konferencję: Quality Assurance in Higher Education Institutions: Procedures and Tools for Departments and Faculties, Konstancin, 11–13 września (materiały konferencyjne).

Rocznik... 1997

Rocznik statystyczny 1997, GUS, Warszawa.

Vroeijenstijn A.I. 1995

Experiences with External Quality Assessment in Dutch Universities, w: Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M. (eds.): *Quality Review in Higher Education. TEMPUS CME+ grant*, University of Warsaw, Warsaw.

Wnuk-Lipińska E. 1995

Ocena jakości szkolnictwa wyższego w krajach Europy Środkowo-Wschodniej, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 5.

Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M. 1995

Projekt recenzowania jakości kształcenia w polskich uczelniach, w: Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M. (red.): *Jakość w szkolnictwie wyższym. Przykład Polski*, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M. (eds.) 1995

Quality Review in Higher Education. TEMPUS CME+ grant, University of Warsaw, Warsaw.

Wolff R.A. 1993

The Accreditation of Higher Education Institutions in the United States, „Higher Education in Europe”, vol. XVIII, nr 3.

Woźnicki J. (red.) 1998

Model publicznej szkoły wyższej i jej otoczenia. Zasadnicze kierunki nowelizacji prawa o szkolnictwie wyższym, Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Warszawa.

Zewnętrzna... 1997

Zewnętrzna ocena jakości – cel, potrzeba, metoda. Dyskusja panelowa przeprowadzona na konferencji „Szkoly wyższe – problemy minionej i przyszłej kadencji rektorskiej”, w: Wójcicka M. (red.): *Zapewnianie jakości kształcenia. Wprowadzenie do samooceny*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.