

# Ilość i jakość – trudne ścieżki zapewniania jakości kształcenia w polskim szkolnictwie wyższym

*Ewa Chmielecka, Andrzej Żurawski*

---

## **Streszczenie**

W niniejszym rozdziale omówione zostaną następujące tematy. Transformacja systemu szkolnictwa wyższego w Polsce w perspektywie mechanizmów zapewniania jakości kształcenia. Podstawowe charakterystyki pojęcia jakości i ich wpływ na modele zapewniania jakości w polskim szkolnictwie wyższym. Umasowienie szkolnictwa wyższego w latach 1990–2005 jako potrzeba społeczna dotycząca: (1) wzrostu kapitału ludzkiego koniecznego dla transformacji gospodarczej i społecznej; (2) aspiracji edukacyjnych Polaków. Umasowienie i komercjalizacja szkolnictwa wyższego jako zagrożenie dla jakości kształcenia. Powstawanie mechanizmów chroniących jakość kształcenia: standaryzacja programów i kadr, akredytacja środowiskowa i państwowa. ESG jako podstawowy czynnik zapewniania jakości kształcenia w Polsce. Kontekst zmian legislacyjnych. Edukacja dla przyszłości a jakość kształcenia.

**Słowa kluczowe:** jakość kształcenia, umasowienie szkolnictwa wyższego, komercjalizacja szkolnictwa wyższego, akredytacja, systemy zapewniania jakości kształcenia

---

## **1. Wprowadzenie**

Osią tego artykułu uczyniliśmy relacje między umasowieniem szkolnictwa wyższego w Polsce (tytułową „ilością”) a jakością oferowanego przezeń nauczania. Przez lata bowiem to liczba studiujących miała przemożny wpływ na jakość kształcenia wyższego w Polsce. Gwałtowne jego umasowienie, jakie miało miejsce w latach 90. XX wieku oraz na początku wieku XXI spowodowało poważne zagrożenia dla tej jakości. Innym powodem była jego komercjalizacja, powstanie rynku usług edukacyjnych. W ślad za nimi wystąpił szereg niekorzystnych zjawisk: wieloletowość kadry nauczającej i ograniczenie liczby godzin kontaktowych ze studentami (zwłaszcza na studiach niestacjonarnych), nieprzestrzeganie wymagań dotyczących sprawdzania nauczanych treści, zbyt łatwe wydawanie dyplomów ukończenia studiów, przepełnienie sal wykładowych i innych pomieszczeń dydaktycznych, brak bibliotek i innych zasobów pomocy dydaktycznych itd. Jednakże w ślad za zagrożeniami nastąpiło wzmocnienie motywacji do budowy systemów zapewniania jakości, które stały się ważnym elementem reform polskiego systemu edukacji wyższej. Ten ostatni proces wydatnie wspo-

magą polityka tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, który jako jeden z zasadniczych celów wymieniał ochronę jakości kształcenia, a w którego realizację Polska była i jest silnie włączona: od publikacji pierwszych edycji European Standards and Guidelines for Quality Assurance in EHEA (ESG) po najnowsze dokumenty dotyczące modernizacji nauczania i uczenia się, publikowane przez European University Association (EUA) i inne organizacje.

Oczywiście, dziś zagrożenia dla jakości związane z masowością nie są tak wielkie. Wprost przeciwnie, czynniki demograficzne znacznie zmniejszyły liczbę studiujących Polaków. Nie znaczy to wszakże, że uczelnie nie doświadczają wyzwań związanych z jakością kształcenia – są one inne, ale równie ważne. Na przykład, postępujące umiędzynarodowienie studiów szeroko otworzyło wrota polskich uczelni dla studentów zagranicznych, których odsetek systematycznie wzrasta, co może zrodzić nowe zagrożenia dla jakości. Jednakże najważniejszym wyzwaniem jest tzw. „edukacja dla przyszłości”, której jakość będzie wymagać zupełnie nowych narzędzi oceny.

## **2. Ilościowy wzrost szkolnictwa wyższego w pierwszych dekadach procesu transformacji ustrojowej Polski**

Lata 1990–1998 to okres niesłychanego rozkwitu ilościowego szkolnictwa wyższego w Polsce. Wystarczy przytoczyć kilka danych liczbowych. W roku 1989 na polskich uczelniach studiowało około 380 tys. słuchaczy, zaś dyplomy uzyskało około 50 tys. absolwentów. Wskaźnik skolaryzacji, czyli procent młodzieży studiującej w grupie wiekowej 19–24 lata wynosił ok. 10%. Od 1990 do 1996 roku liczba studentów w Polsce wzrosła ponad 2-krotnie, zaś do roku 2005 około czterokrotnie. W roku akademickim 1997/1998 we wszystkich uczelniach (publicznych i niepublicznych) naukę podjęło około 1 200 tys. studentów. Wskaźnik skolaryzacji wzrósł do 29%. W kolejnych latach wskaźnik ten się podnosił, osiągając w latach 2008–2010 ok. 50%. Odpowiednio zwiększyła się też liczba szkół wyższych, zaś o wiele wolniej – liczba nauczycieli akademickich. Można więc mówić o tym, że szkolnictwo wyższe w Polsce od końca lat 90. stało się masową formą kształcenia, co ilustruje tabela 1<sup>1</sup>. Te dane łatwiej prześledzić na wykresach na rysunku 1.

W tym samym okresie zwiększyła się znacząco liczba szkół wyższych, co oddaje wykres pokazany na rysunku 2. Ten wzrost zawdzięczany był przede wszystkim żywiołowemu rozwojowi szkolnictwa niepublicznego. Szkoły publiczne natomiast podjęły wyzwanie przyjmowania coraz większej liczby słuchaczy, przede wszystkim na odpłatne studia niestacjonarne.

---

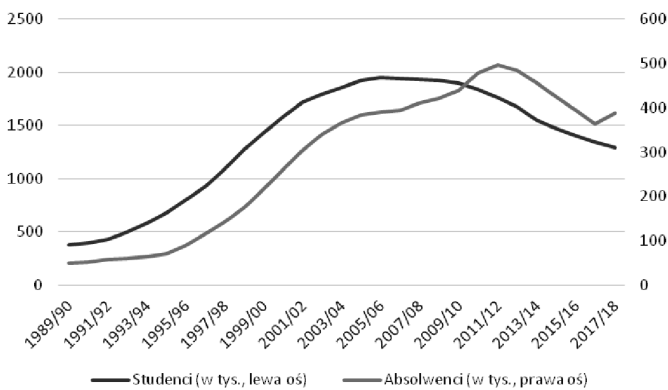
<sup>1</sup> Szerzej o tym pisze A. Chłoń-Domińczak w rozdziale „Absolwenci, rynek pracy i kapitał ludzki” niniejszej publikacji.

**Tabela 1.** Umasowienie szkolnictwa wyższego w Polsce po 1989 roku

Rok akademicki	Liczba studentów (tys.)	Liczba szkół wyższych	Liczba absolwentów (w tys.) w roku poprzedzającym	Liczba nauczycieli akademickich (w tys.)
1989/90	378,4	98	50	61,5
1995/96	794,6	179	89	67,0
2000/01	1584,8	310	261,1	79,9
2005/06	1953,8	445	391,5	99,4
2010/11	1841,3	460	478,9	103,5
2015/16	1405,1	415	395,2	95,9
2017/18	1291,9	399	387,5	94,9

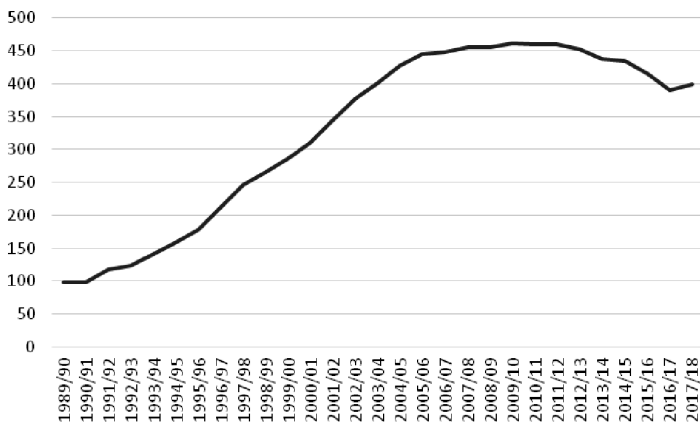
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

**Rysunek 1.** Zmiany liczby studentów i absolwentów uczelni wyższych w Polsce w latach 1989–2018



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

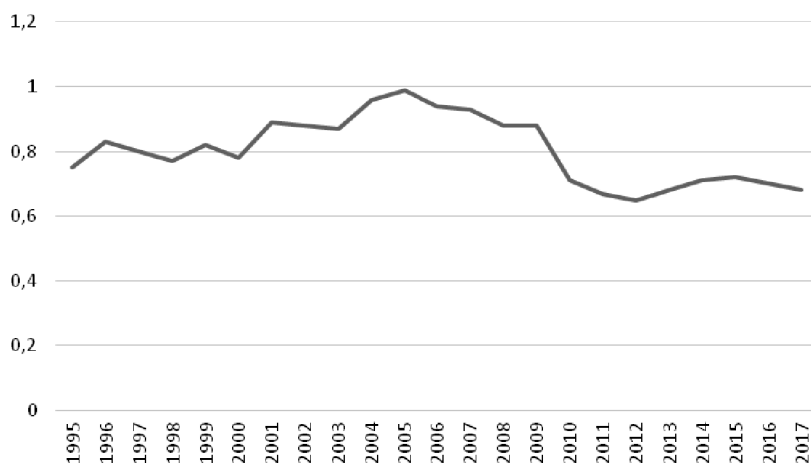
**Rysunek 2.** Zmiany liczby uczelni w Polsce w latach 1989–2018



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Polska dokonała więc „cudu” w zakresie ilościowego rozwoju edukacji wyższej. Można tym bardziej mówić o cudzie, że rozwój ten wystąpił przy stosunkowo niskich nakładach budżetowych na szkolnictwo wyższe. W latach 1989–1990 nastąpił wprawdzie istotny wzrost poziomu finansowania szkolnictwa wyższego: z 0,71% PKB do 1,11% PKB; już jednak rok później wskaźnik ten spadł do wartości 0,82%, którą można uznać za średnią dla okresu 1991–1998. Warto dla porównania wspomnieć, że w krajach zachodnioeuropejskich wskaźnik ten przybierał wartości od 0,8% PKB (Włochy) do 1,6% (Szwecja). Jeszcze gorzej wyglądało porównanie oparte na wskaźniku łącznego udziału w PKB szkolnictwa wyższego i nauki: wskaźnik 1,3% (z tendencją spadkową, rysunek 3) stawiał nas w tym czasie na jednym z ostatnich miejsc w Europie. Ilościowy rozwój szkolnictwa wyższego odbył się w tym okresie w dużej mierze dzięki temu, że edukacyjne aspiracje Polaków przekładały się na gotowość do ponoszenia kosztów kształcenia.

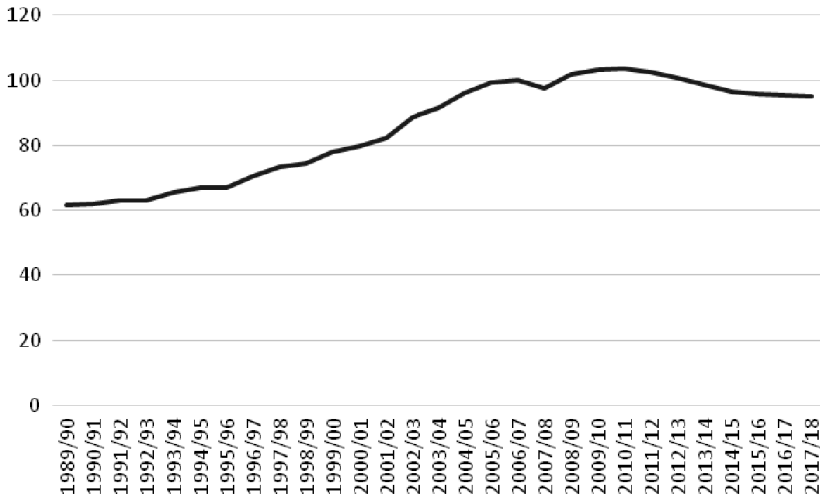
**Rysunek 3.** Udział wydatków publicznych na szkolnictwo wyższe w PKB w latach 1995–2017 w Polsce (w proc.)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Wzrost liczby studiujących uzyskano bez proporcjonalnego powiększenia liczebności kadry nauczającej. W roku 1980 zatrudnionych było ok. 57 000 nauczycieli akademickich, zaś w 1998 – ok. 68 000. Nastąpił więc nieznaczny wzrost liczby kadry przy skokowym przyroście zadań dydaktycznych w pierwszym okresie reform. To z tego okresu pochodzą anegdota o nauczycielach zatrudnionych w kilku, a nawet kilkunastu szkołach rozsianych po całej Polsce. Dopiero lata 2005–2010 przyniosły znaczący rozwój w tym względzie, gdy liczba nauczycieli akademickich przekroczyła 100 tysięcy (rysunek 4).

**Rysunek 4.** Liczba nauczycieli akademickich w Polsce (w tys.)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

Pytaniem, które powraca w dyskusjach po dziś dzień, jest kwestia, czy należało pozwolić szkolnictwu wyższemu na tak skokowy ilościowy rozwój. Czy jego umasowienie było i jest uzasadnione, zwłaszcza, że – wedle opinii często wyrażanej w środowisku akademickim – spowodowało to spadek jakości kształcenia. Oczywiście jakości rozumianej jako doskonałość, spełnianie wysokich standardów poznawczych.

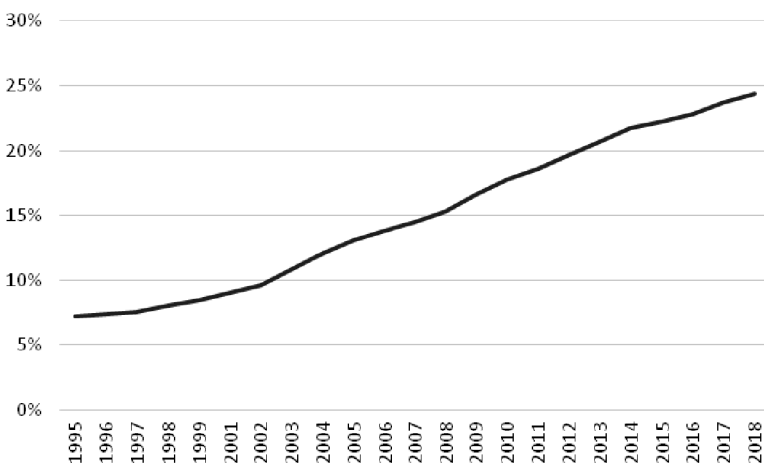
Tu pojawia się pierwsza kontrowersja dotycząca tego problemu, wynikająca z różnych definicji jakości. Najbardziej popularne charakterystyki systemów zapewniania jakości znane z literatury przedmiotu bazują na definicji jakości rozumianej jako:

1. *Doskonałość (excellence)* odnosząca się do wysokich standardów akademickich. Takie rozumienie jakości przyjmują zwykle uniwersytety badawcze, z pominięciem celów praktycznych kształcenia.
2. *Fitness for purpose*, czyli zaspokajanie (najczęściej zewnętrznych) wymagań dotyczących kształcenia. Ta definicja jakości jest najczęściej odpowiedzią na zewnętrzne systemy oceniające – akredytacje. Może być także świadomie przyjętą misją uczelni i wpisaniu w jej działania wypełniania ważnych i specyficznych potrzeb jej otoczenia społecznego, na przykład na wspieraniu gospodarczego i społecznego rozwoju lokalnego.
3. *Stałe doskonalenie (perfection/consistency)*. Jakość jest tu rozumiana jako proces eliminacji niedoskonałości. System zapewniania jakości skupia się na stałym podnoszeniu jakości procesu i produktów kształcenia, dążąc zarazem do spójności celów instytucji opisanych w misji i strategii oraz rezultatów podporządkowanego im działania.

4. *Value for money*. To rozumienie jakości pojawia się głównie w perspektywie efektywności ekonomicznej i nie najlepiej odnosi się do uczelni nienastawionych na zysk i odpowiedzialnych społecznie.
5. Transformacja, czyli rozwijanie potencjału intelektualnego i innych zdolności studentów. Podejście to oparte jest na dążeniu do osiągnięcia wysokiej "wartości dodanej" (*educational gain*) kształcenia. Jakość kształcenia rozumiana jest jako zdolność instytucji do generowania przyrostu wiedzy, umiejętności i kompetencji studentów (niezależnie od początkowego ich poziomu).

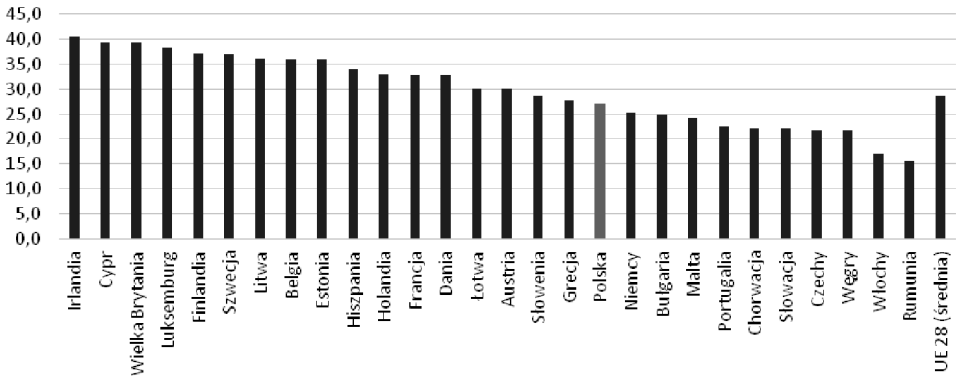
W powyższych charakterystykach ścierają się dwa zasadnicze podejścia do jakości: (1) jakość jako doskonałość/doskonalenie intelektualne oraz (2) jakość jako zaspokajanie ważnych celów społecznych. Niewątpliwie w pierwszym okresie transformacji drugie rozumienie jakości dominowało w polskim szkolnictwie wyższym. Zapóźnienia edukacyjne, które Polska odziedziczyła w spadku po PRL, w tym konieczność nadrabiania niedostatków w liczbie osób z wyższym wykształceniem, zapotrzebowanie na prorozwojowy kapitał ludzki dla gospodarki i społeczeństwa wiedzy, a wreszcie aspiracje edukacyjne Polaków – to były pilne i ważne dla rozwoju Polski potrzeby, które należało zaspokoić w pierwszym rządzie, nawet jeśli z uszczerbkiem dla jakości kształcenia rozumianej jako doskonałość. Oczywiście, poza tak istotnymi motywacjami ogólnospołecznymi, pojawiały się także motywy ekonomiczne – wspomniana już komercjalizacja. Kształcenie wyższe prowadzone odpłatnie w szkołach niepublicznych i w niektórych formach w szkołach publicznych mogło być źródłem dochodów pochodzących od studiujących. Skutkiem tych oddziaływań był szybki wzrost liczby osób z wyższym wykształceniem, co ilustrują wykresy na rysunku 5.

**Rysunek 5.** Odsetek osób w wieku produkcyjnym z wykształceniem wyższym w Polsce



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych GUS.

**Rysunek 6.** Odsetek ludności z wykształceniem wyższym w krajach Unii Europejskiej w 2018 r.



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Eurostat.

Masowość kształcenia zawsze powoduje zagrożenia dla jakości rozumianej jako doskonałość procesu i rezultatów kształcenia. Reakcją na te zagrożenia bywa wprowadzanie mechanizmów zabezpieczających jakość, głównie rozumianą jako doskonałość lub wypełnianie zewnętrznych wymagań dotyczących oceny jakości, np. akredytacyjnych. Oba zjawiska są dobrze znane w krajach, gdzie już wcześniej uzyskano masową edukację na poziomie wyższym. W Polsce w końcu lat 90., w obliczu masowych studiów oraz wspomnianych zagrożeń, potrzeba wprowadzenia mechanizmów zapewniania jakości kształcenia stała się bardzo pilna i bez wątplenia stanowiła jeden z najgoręcej dyskutowanych problemów środowiska akademickiego. Dyskusja ta zakończyła się powołaniem do życia pierwszych środowiskowych instytucji zapewniania jakości kształcenia. Także w Ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 roku po raz pierwszy znalazły się zapisy dotyczące zapewniania jakości kształcenia.

### 3. Pierwsze inicjatywy zabezpieczające jakość kształcenia<sup>2</sup>

Zagrożenia dla jakości kształcenia spowodowane nadmierną, w stosunku do możliwości kształcenia, liczbą studentów spowodowały reakcję władz i środowiska akademickiego i podjęcie działań zmierzających do zahamowania tych zagrożeń. Ze strony władz państwowych przyjęło to postać nakładania poprzez przepisy prawa warunków brzegowych na rozmaite aspekty procesu dydaktycznego. To wówczas wprowadzono centralne krajowe listy kierunków studiów oraz ministerialne minimalne standardy programowe oraz wymagania dotyczące godzin kontaktowych dla studiów niestacjonarnych<sup>3</sup>. Wkrótce

<sup>2</sup> Szerzej o tych zagadnieniach patrz: E. Chmielecka, Akredytacja w Polsce..., FEP, Łódź 1998.

<sup>3</sup> Szerzej o tym – patrz podrozdział dotyczący kontekstu legislacyjnego w tym rozdziale.

określono także tzw. minima kadrowe, czyli jakościowy i ilościowy opis kadry nauczającej, uprawniający do otwierania kierunków studiów. Miały one zahamować wieloetatowość nauczycieli akademickich i zapewnić realizację podstawowych treści kształcenia na kierunkach figurujących na krajowych listach, zapobiegać możliwości „sprzedaży dyplomów”. Ich skuteczność trudno dziś ocenić, natomiast z całą pewnością zahamowały one swobodny rozwój programów kształcenia i zróżnicowanie programów i uczelni, podporządkowując je temu samemu modelowi zapewniania jakości, który najbliższy jest modelowi „doskonałości”. Dopiero wprowadzenie w 2011 roku Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, operujących opisem programów studiów w języku efektów kształcenia (uczenia się) i zastąpienie standardu treściowego zestawem deskryptorów poziomów KRK (potem PRK) poprawiły sytuację.

Pierwsze środowiskowe inicjatywy zabezpieczające jakość kształcenia pojawiły się w Polsce na początku lat 90. W roku 1993 grupa reprezentantów niepublicznych szkół biznesu, zaniepokojona ofertami edukacyjnymi polskich szkół biznesu, założyła Stowarzyszenie Edukacji Menedżerskiej FORUM (SEM FORUM), które w 1994 roku uruchomiło (po raz pierwszy w Polsce) system akredytacyjny dla programów kształcenia kadry menedżerskiej na wzór akredytacji stosowanej przez American Assembly of Collegiate Schools of Business<sup>4</sup>. Niebawem zostały powołane inne środowiskowe komisje akredytacyjne. W roku 1997 powstała Komisja Akredytacyjna Uczelni Medycznych (KAUM), w 1998 roku – Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna (UKA), w roku 2000 – Komisja Akredytacyjna Uczelni Ekonomicznych (KAUE), w 2001 roku – Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych (KAUT) oraz Komisja Akredytacyjna Uczelni Artystycznych (KAUA). Były one powoływane i działały pod egidą konferencji rektorów odpowiednich grup uczelni. Ich powołanie było kierowane troską o zapewnienie dobrej jakości edukacji w polskich uczelniach i dostosowanie jej do standardów europejskich. Wszystkie komisje środowiskowe oferowały akredytację kierunków studiów stosownie do ich profilu, otwartą dla wszystkich podmiotów szkolnictwa wyższego w Polsce. Akredytacja prowadzona przez te instytucje była dobrowolna, okresowa i odpłatna, zaś uzyskana ocena nie pociągała za sobą konsekwencji administracyjnych.

Procedury akredytacji przyjęte przez komisje środowiskowe były podobne i składały się z reguły z następujących kroków: 1) powołanie grupy ekspertów w celu stworzenia szczegółowych standardów oceny dla danego kierunku studiów; 2) aplikacja uczelni o akredytację i przygotowanie raportu samooceny; 3) powołanie zespołu oceniającego, którego zadaniem było przeprowadzenie przeglądu i ocena kierunku studiów oferowanego przez wnioskującą o akredytację jednostkę, w zgodzie z ogólnymi i szczegółowymi standardami przyjętymi przez komisję i zawsze oparte na wynikach wizytacji w tej jednostce

---

<sup>4</sup> W 2001 ta instytucja zmieniła nazwę na Association to Advance Collegiate Schools of Business.



oraz przygotowanie na piśmie raportu zawierającego ocenę i przedstawienie go komisji z wnioskiem i uzasadnieniem dotyczącym przyznania, odroczenia (wraz z listą koniecznych do wypełnienia zaleceń) lub nieprzyznania akredytacji; 4) podjęcie decyzji w sprawie przyznania lub odmowy akredytacji przez komisję akredytacyjną. Zasady postępowania oceniającego były wytworem środowisk akademickich, standardy i kryteria oceny były oparte na wzorcach jakości uznanych przez nie, zaś ocena bazowała w pełni na działalności typu *peer review*. Przez kilka lat po wprowadzenia w życie, ten rodzaj akredytacji rozwijał się szeroko i był dobrze przyjęty przez szkoły wyższe. Stworzono też w ten sposób bardzo dobre przygotowanie szkół i środowiska akademickiego do nadchodzącej obowiązkowej akredytacji państwowej.

W roku 1997 została powołana Komisja Akredytacyjna dla Państwowych Wyższych Szkół Zawodowych<sup>5</sup>. Jej działalność uTORowała drogę do akredytacji powszechnej, obowiązkowej, mającej istotne konsekwencje administracyjne i współpracującej bezpośrednio z ministerstwem właściwym dla szkolnictwa wyższego. Z dniem 1 stycznia 2002 roku działalność rozpoczęła Państwowa Komisja Akredytacyjna (dziś – Polska Komisja Akredytacyjna). Wprowadziła ona krajową akredytację, obowiązkową dla wszystkich programów studiów, we wszystkich instytucjach kształcenia wyższego – publicznych i niepublicznych. Obowiązkowej ocenie PKA podlegały od tej pory wszystkie kierunki studiów w ramach tzw. oceny programowej bądź całe jednostki w ramach akredytacji instytucjonalnej (wprowadzonej w 2013 roku). Akredytacja PKA była bezpłatna, bowiem działalność PKA była finansowana z budżetu państwa. Minister ustalał, w drodze rozporządzenia, sposób obsługi administracyjnej i finansowej prac Komisji. W przypadku negatywnej oceny kształcenia – uwzględniając rodzaj i zakres stwierdzonych naruszeń – cofał albo zawieszał uprawnienie do prowadzenia studiów wyższych na danym programie i poziomie kształcenia. Informacja o zakończonych postępowaniach była ogłaszana na stronie internetowej PKA. Standardy oceny PKA były podporządkowane przede wszystkim realizacji przez uczelnie regulacji ustawowych oraz ministerialnych przepisów wykonawczych. Zarazem, jako instytucja wpisana 15 stycznia 2009 roku do Europejskiego Rejestru Agencji do Spraw Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (EQAR), PKA prowadziła – zgodną z ESG – własną misję, strategię i politykę jakości. Do transformacji wewnętrznych PKA oraz do roli, jaką pełni obecnie w zapewnianiu jakości wrócimy niebawem.

Zatem w pierwszej dekadzie XXI wieku mieliśmy w Polsce system binarnej akredytacji, oferowanej przez PKA i komisje środowiskowe – akredytacji różnych w charakterze i uzupełniających się<sup>6</sup>. Warto też podkreślić, że powstanie tego systemu było wcześniejsze niż ogłoszenie ESG, zatem systemy te budowa-

<sup>5</sup> Komisja ta zaprzestała działalności z chwilą powołania Państwowej Komisji Akredytacyjnej, która objęła swoimi procedurami wszystkie rodzaje szkół wyższych w Polsce.

<sup>6</sup> Zobacz także (Chmielecka, 2009, s. 45–64; Chmielecka, Dąbrowski, 2004).

no, wspierając się dobrymi praktykami w innych krajach i wytycznymi ENQA, a dopiero od 2005 roku realizowały one wytyczne ESG. Akredytacja PKA służyła przede wszystkim uzyskiwaniu przez uczelnie potwierdzenia, iż prowadzone przez nie pogramy kształcenia spełniają krajowe standardy kształcenia. Była to dominująca potrzeba w czasach, gdy PKA powstawała i pełniła rolę strażnika wypełniania progowych standardów kształcenia, pozwalających na prowadzenie działalności edukacyjnej. Jej rola w tym procesie jest nie do przecenienia – PKA była najsilniejszym czynnikiem porządkującym jakość programów i usług edukacyjnych, pozwalającym zapobiec najpoważniejszym patologiom nieuchronnie towarzyszącym komercjalizacji i umasowieniu kształcenia.

Jeśli idzie o zapewnianie jakości utożsamianej z oceną doskonałości, stałym doskonaleniem oraz budową instytucjonalnej kultury jakości, to tę rolę pełniły wówczas środowiskowe agencje akredytacyjne. Motywacja powołania ich do życia (środowiskowa troska o jakość kształcenia), sposób wypracowywania standardów i prowadzenia oceny (środowiskowe standardy i *peer review*), brak konsekwencji administracyjnych ocen, zwłaszcza groźby zamknięcia kierunku studiów sprzyjały „miękkiemu”, nastawionemu na budowę kultury jakości podejściu. Zatem binarny system akredytacji wspólnie dobrze spełniał obydwa rodzaje zaleceń zawartych w ESG – nakierowanych na kontrolę wiarygodności instytucji oraz nakierowanych na budowę w nich kultury jakości.

Niestety, system ten nie przetrwał. Dominacja obowiązkowej akredytacji PKA sprawiła, że uczelnie straciły motywację do kontynuacji dobrowolnych akredytacji środowiskowych. Pomimo usiłowań nie udało się włączyć ocen uzyskiwanych w postępowaniach komisji środowiskowych w dorobek uznawany przez PKA (stały temu na przeszkodzie przede wszystkim względy prawne). Można też sądzić, że komercjalizacja, umasowienie i inne patologie zagrażające jakości bardziej uwrażliwiły uczelnie na mechanizm zapewniania jakości, który nada im potwierdzoną certyfikatem gwarancję jakości (a to daje akredytacja PKA) oraz uwiarygodni i wzmocni ich pozycję na rynku usług edukacyjnych. Akredytacja była sprawą pilniejszą, ważniejszą społecznie niż ewaluacja i doskonalenie jakości. Zatem Polska Komisja Akredytacyjna stała się dominującą instytucją zapewniającą jakość w szkolnictwie wyższym w Polsce. Jej pozycja międzynarodowa została potwierdzona wpisaniem do EQAR-u oraz współpracą z wiodącymi instytucjami zapewniania jakości w świecie.

Komisje środowiskowe nie znalazły innych dróg oferowania uczelniom interesujących i korzystnych ewaluacji jakości i większość z nich praktycznie zawiesiła działania. W marcu 2017 UKA oficjalnie zakończyła działalność<sup>7</sup>. Wyjątkiem jest tu Komisja Akredytacyjna Uczelni Technicznych (KAUT), która uzyskała uprawnienia do nadawania razem ze swoją akredytacją europejskie-

---

<sup>7</sup> Patrz Brdulak J., Dlaczego likwidacja UKA jest problemem? Forum Akademickie 5/2017, s. 21–22.

go certyfikatu jakości EUR-ACE® Label<sup>8</sup> i tę działalność prowadzi z powodzeniem po dzień dzisiejszy. Także Komisja Akredytacyjna Uczelni Medycznych (KAUM) nieprzerwanie, od chwili powstania do dziś, prowadzi swą działalność.

W pewnej mierze dawne funkcje doskonalenia jakości kształcenia, którymi cechowała się działalność agencji środowiskowych przejęły akredytacje międzynarodowe, o których certyfikaty ubiega się coraz więcej uczelni – stosownie do profilu oferowanych programów i samej uczelni.

#### 4. Działalność PKA

Krótkie podsumowanie roli i znaczenia PKA w zapewnianiu jakości w polskim szkolnictwie wyższym jest zadaniem karkołomnym. Przez lata swej działalności stała się jedną z najważniejszych instytucji szkolnictwa wyższego w Polsce, uznaną także na arenie międzynarodowej. Została powołana jako Państwowa Komisja Akredytacyjna z dniem 1 stycznia 2002 r. na podstawie art. 38 ust. 1 – znowelizowanej ustawy o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 r. Przeszła znaczące transformacje celów i zadań, zmieniła nazwę na Polską Komisję Akredytacyjną i dziś jest instytucją działającą niezależnie na rzecz zapewniania jakości kształcenia, która w swoich pracach kieruje się zasadą rzetelności, bezstronności i przejrzystości. Jej historia zawiera się w 5 etapach działalności<sup>9</sup>, wyznaczanych zmianami w prawie o szkolnictwie wyższym i zadaniami, które PKA podejmowała. Wedle deklaracji zamieszczonych na jej stronach internetowych „Kolejne zmiany przepisów ugruntowywały pozycję PKA w systemie szkolnictwa wyższego, przez określenie jej kompetencji i zadań na miarę potrzeb ewolucyjnych systemu szkolnictwa wyższego, a tym samym systemu zapewniania jakości kształcenia w Polsce. W kolejnych etapach przeobrażeniom podlegała również struktura organizacyjno-funkcjonalna PKA, przy zachowaniu integralności celów wyrażonych w jej Misji.”<sup>10</sup> W misji PKA czytamy, że podstawowymi celami działań Komisji są dbałość o spełnianie standardów jakościowych przyjętych dla szkolnictwa wyższego, nawiązujących do najlepszych wzorców obowiązujących w europejskiej i globalnej przestrzeni edukacyjnej oraz wspieranie uczelni publicznych i niepublicznych w procesie doskonalenia jakości kształcenia, a także budowania kultury jakości. Działania te zmierzają do zapewnienia absolwentom polskich szkół wyższych wysokiej pozycji na krajowym i międzynarodowym rynku pracy oraz do zwiększenia konkurencyjności polskich uczelni jako instytucji europejskich.

---

<sup>8</sup> EUR-ACE Label to rodzaj akredytacji stworzonej przez europejskie organizacje inżynierskie i opracowanej przez European Network for Engineering Accreditation (ENAE).

<sup>9</sup> Patrz <https://www.pka.edu.pl/o-pka/historia-pka/>.

<sup>10</sup> Patrz <https://www.pka.edu.pl/>.

Szczególnie trudne wyzwania stawały przed PKA w czasie, gdy wprowadzono fundamentalne zmiany w organizacji procesu dydaktycznego w uczelniach, takie jak wprowadzenie studiów I i II stopnia, punktacji ECTS, Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego (obecnie PRK). PKA niezwłocznie wprowadzała ocenę sposobu korzystania przez uczelnie z tych narzędzi do standardów i kryteriów oceny programowej (i instytucjonalnej), stając się w ten sposób istotnym czynnikiem reformowania szkolnictwa wyższego w Polsce.

W obecnym, 5. etapie działania PKA wyznaczonym przyjęciem tzw. Ustawy 2.0, do zadań PKA należy:

- 1) wyrażanie opinii w sprawie wpisu uczelni niepublicznej do ewidencji;
- 2) wyrażanie opinii w sprawie spełnienia warunków prowadzenia studiów na określonym kierunku, poziomie i profilu oraz związku studiów ze strategią uczelni;
- 3) przeprowadzanie oceny programowej;
- 4) przeprowadzanie oceny kompleksowej;
- 5) prowadzenie działalności analitycznej, szkoleniowej oraz upowszechnianie dobrych praktyk w zakresie jakości kształcenia;
- 6) współpraca z krajowymi i międzynarodowymi instytucjami i organizacjami działającymi w obszarze szkolnictwa wyższego.

Na każdym z 5 etapów swego rozwoju PKA przeprowadzała ocenę zewnętrzną (akredytację) programów (kierunków) studiów, choć kryteria i standardy tej oceny zmieniały się, wraz ze zmianami prawa. Podstawą do sformułowania przez PKA obecnych kryteriów oceny było rozporządzenie MNiSzW z dnia 12 września 2018 w sprawie kryteriów oceny programowej. Towarzystwo ono Ustawie 2.0 i zawierało szereg wytycznych dotyczących kryteriów oceny, takich jak:

1. Sposób konstrukcji programu studiów oraz jego zgodność ze standardem kształcenia.
2. Realizacja programu studiów /.../.
3. Warunki przyjęć na studia /.../ weryfikacji efektów uczenia się /.../.
4. Poziom kompetencji i doświadczenia kadry prowadzącej kształcenie.
5. Dostosowanie infrastruktury /.../ do realizacji programu studiów.
6. Relacje z otoczeniem społeczno-gospodarczym /.../ programu studiów /.../.
7. Stopień umiędzynarodowienia kształcenia.
8. Jakość wsparcia studentów w procesie /.../.
9. Dostępność i jakość informacji o studiach /.../.
10. Sposoby doskonalenia jakości kształcenia i ich skuteczność.

Jak widać, rozporządzenie to (co zrozumiałe i godne uznania) nie rozstrzyga, jaka ma być konkretna treść kryteriów, pozostawiając to w zakresie inwencji PKA. Określenie tych wytycznych w rozporządzeniu ministerialnym jest jednak powodem do wątpliwości, czy PKA działa niezależnie. PKA przygotowała nowe zasady oceny i zestawy kryteriów i ogłosiła je w dniu 18 lutego 2019 r. Lektura zarówno nowego Statutu PKA (w którego załącznikach znaleźć można

nowe, szczegółowe kryteria oceny), jak i wzoru raportu samooceny i raportu z wizytacji dla oceny programowej wskazują, że te oceny nastawione są na sprawdzenie, jak uczelnie radzą sobie w nowych warunkach legislacyjnych z przygotowaniem i prowadzeniem kształcenia.

O skali działania PKA od chwili jej powstania świadczą dane zawarte w tabeli 2

**Tabela 2.** Liczba i rodzaj ocen jakości wykonanych przez PKA w latach 2002–2018

Rok	Decyzja MNiSW o przywróceniu uprawnień	Negatywna	Odstępnie od oceny	Pozytywna	Warunkowa	Wyróżniająca
2002		2		2	2	
2003		17		242	103	
2004		30	4	562	101	20
2005		13	7	231	46	1
2006		12	10	379	70	2
2007		22	16	486	60	23
2008		11	18	368	25	9
2009	3	23	22	554	60	4
2010	1	18	29	574	42	20
2011		14	17	513	21	41
2012		17	49	196	20	10
2013	1	6	33	272	30	20
2014	2	5	46	266	35	17
2015	1	3	85	360	26	23
2016	1	4	51	237	15	18
2017			32	244	18	20
2018		5	21	317	21	26

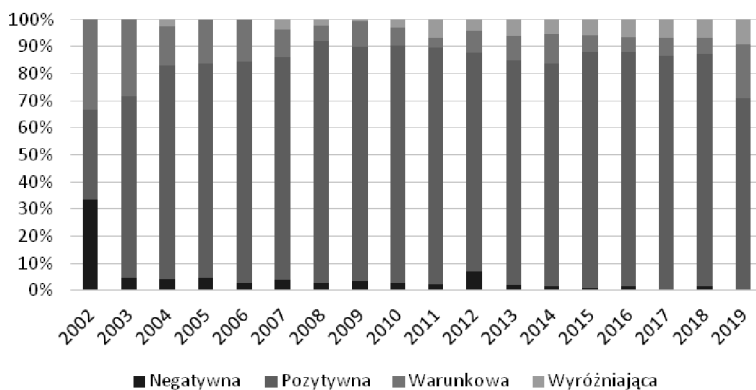
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PKA [<http://pka.edu.pl>].

Liczba dokonanych ewaluacji pokazuje skalę działania PKA, zaś rozkład uzyskiwanych przez szkoły ocen pokazuje skuteczność działań Komisji: w latach 2003–2012 liczba ocen warunkowych i negatywnych malała, zaś proporcjonalnie rosła liczba ocen pozytywnych i wyróżniających. Ilustruje to wykres na rysunku 7.

Podstawowy, dobry skutek działalności PKA to zmniejszenie patologii związanych z gwałtownym umasowieniem szkolnictwa wyższego w Polsce i zabezpieczenie standardów dotyczących jakości kształcenia przez uczelnie. Powszechność ocen PKA, ich nieuchronność i skutki administracyjne były bardzo ważnymi czynnikami wzrostu dbałości o jakość kształcenia. Dzięki systematycznym i powtarzalnym ocenom dbałość ta stała się dziś rutynową działal-

nością w uczelniach. Ponieważ ocena sprawności działania wewnętrznych systemów zapewniania jakości jest podstawowym elementem oceny w PKA, w uczelniach powstały systemy wewnętrzne odpowiadające tym standardom.

**Rysunek 7.** Rozkład i proporcje ocen PKA



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych PKA [<http://pka.edu.pl>].

Oczywiście, działania PKA mają też swoje słabsze strony. Oceny jakości zasadniczo sprowadzone są do realizacji przepisów, co utrudnia implementację prawdziwej kultury jakości postulowanej przez ESG. Albowiem kultura ta wymaga dobrowolności, zaangażowania, „bycia właścicielem” systemu, czegoś, co miały komisje środowiskowe, a co w mniejszym stopniu jest zalecane PKA. Fundamentem takiego nastawienia systemu zapewniania jakości jest konstrukcja prawna działania PKA, która od początku uczyniła z niej instytucję dostarczającą podstawę do decyzji ministerialnych dotyczących prowadzenia działalności edukacyjnej i posadowienia takiego modelu zewnętrznego systemu zapewniania jakości w Polsce. Jeśli przyjrzeć się systemom akredytacji w innych krajach europejskich, to zauważymy, że akredytacja nie jest tak wykorzystywana – decyzja o prowadzeniu kształcenia, podejmowana przez odpowiednie organy administracyjne, jest warunkiem wstępnym prowadzenia ocen akredytacyjnych, a nie ich wynikiem. Funkcje kontroli wypełnienia fundamentalnych przepisów prawa są przypisane administracji, zaś funkcje oceny jakości kształcenia – agencjom zapewniania jakości. I są to funkcje rozłączne. Pozwala to zachować instytucjom akredytującym dostateczną niezależność od organów administracji oraz na dokonywanie ocen w pełni autonomicznych, wedle ustanowionych przez siebie kryteriów.

Opisany sposób działalności PKA sprawia także, że jej akredytacje powodują wzrost biurokratycznych procesów wewnątrz uczelni, co było przedmiotem analizy Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Raport nr 1/2015 Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2015). Wśród zaleceń w końcowej części Raportu znajdziemy, adresowane do twórców przyszłego prawa

dotyczącego szkolnictwa wyższego, takie m.in. sformułowania: że warto, by rozważyli oni możliwość oddzielenia funkcji kontrolno-akredytacyjnej PKA od funkcji oceny jakości kształcenia oraz wyłączenia oceny formalnej z zakresu działań PKA i powierzenia jej organom nadzorczo-kontrolnym Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Ta propozycja nie została przyjęta i Ustawa 2.0 przypisuje PKA niemal takie same cele i zadania, jak ustawa poprzednia i jej nowelizacje. Z uznaniem jednak trzeba przyjąć starania PKA, aby zapobiegać nadmiernej biurokratyzacji, czemu służą na przykład zapisy dotyczące mniejszej objętości raportów samooceny i ewaluacyjnych.

## 5. Kontekst międzynarodowy zapewniania i doskonalenia jakości

Proces Boloński jest stabilną i prowadzoną z sukcesem strategią europejską, która stanowiła zrąb i zaplecze wielu zabiegów reformatorskich w polskim szkolnictwie wyższym. Dotyczy to także zapewniania jakości kształcenia. Przypomnijmy, że podstawowymi celami kształcenia wyższego w Europie według dokumentów bolońskich są<sup>11</sup>:

- przygotowanie absolwentów do potrzeb rynku pracy – krajowego i europejskiego,
- przygotowanie do bycia aktywnym obywatelem w demokratycznym społeczeństwie,
- rozwój i podtrzymanie podstaw wiedzy zaawansowanej (niezwykle istotnych dla tworzenia społeczeństwa i gospodarki wiedzy),
- rozwój osobowy kształconych.

Realizacja takich celów wymaga kształcenia o wysokiej jakości, toteż zapisy mówiące, że dbałość o jakość kształcenia i obowiązek współpracy w celu doskonalenia tej jakości spoczywa na uczelniach i systemach szkolnictwa wyższego obecne są w dokumentach Procesu Bolońskiego od samej Deklaracji Bolońskiej począwszy i były podkreślane we wszystkich kolejnych Komunikatach konferencji ministrów. Kulminacją tych zaleceń był Komunikat z Bergen<sup>12</sup> z 2005 roku i towarzyszący mu dokument „Standardy i wskazówki dotyczące zapewniania jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego”, czyli ESG, przygotowany przez Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym. Publikację tych dokumentów poprzedził okres przygotowań systemu akredytacji europejskiej. Na długo przed konferencją w Bergen podjęła działalność sieć krajowych instytucji akredytacyjnych (European Network of Quality Assurance Agencies – ENQA) z podsieciami regionalnymi (dla Polski była to sieć Europy Wschodniej i Środkowej

<sup>11</sup> Patrz np. Komunikat Praski z 2003 roku.

<sup>12</sup> Jego tezy zostały rozwinięte i zaakceptowane w Komunikacie Londyńskim w maju 2007 r.



– CEEN). Celem podstawowym istnienia ENQA była współpraca agencji krajowych i „miękkie” dojście do harmonizacji krajowych systemów zapewniania jakości, bez narzucania żadnemu z krajów uczestniczących w procesie rozwiązań, które zmuszałyby go do naruszania przyjętego modelu edukacji wyższej czy zakorzenionej tradycji akademickiej.

Fundamentalne zasady przyświecające tworzeniu wewnętrznych i zewnętrznych systemów zapewniania jakości są sformułowane w ESG<sup>13</sup> następująco:

- główna odpowiedzialność za jakość kształcenia spoczywa na instytucjach, które to kształcenie prowadzą;
- interes studentów, pracodawców i społeczeństwa w szerszym znaczeniu powinien być chroniony przez systemy zapewniania jakości, które powinny służyć rozwijaniu i poprawie jakości oferowanego kształcenia w całym EOSzW; aby je zapewnić, należy stosować sprawne i skuteczne struktury organizacyjne;
- ważnymi elementami systemów są: przejrzystość procesów zapewniania jakości, wykorzystanie w nich wiedzy specjalistycznej oraz promowanie kultury jakości w instytucji szkolnictwa wyższego;
- opracowane procesy zapewniania jakości powinny pozwolić instytucjom na zaprezentowanie ich odpowiedzialności w wykorzystaniu środków finansowych – publicznych i innych;
- opracowane i stosowane procesy zapewniania jakości nie mogą ograniczać różnorodności oraz innowacji kształcenia;
- instytucjonalna autonomia powinna być równoważona świadomością obowiązków ciążących na instytucji szkolnictwa wyższego;
- istnieje konieczność wprowadzenia zewnętrznego zapewniania jakości, ale nakładającego na instytucje akademickie tylko niezbędny ciężar obowiązków.

Zasady te są rozwinięte w bardziej szczegółowe wskazówki dotyczące kolejno: (1) wewnętrznego zapewniania jakości w instytucjach szkolnictwa wyższego, (2) zewnętrznego zapewniania jakości przez agencje akredytujące programy i instytucje szkolnictwa wyższego, (3) zasad funkcjonowania agencji zewnętrznego zapewniania jakości. Wskazówki są sformułowane na tyle trafnie i ogólnie, że pozwalają podmiotom, do których są kierowane, na zachowanie autonomii decyzji dotyczących zasad i sposobów funkcjonowania wymienionych systemów zapewniania jakości. Kolejne edycje ESG (ostatnia w 2015 roku) zawierały tylko niewielkie ich korekty, głównie wynikające z wprowadzania nowych narzędzi Procesu Bolońskiego, np. ram kwalifikacji.

Przedstawiona charakterystyka ESG wskazuje, że nie ustanawiają one szczegółowych kryteriów jakości, ale wspomagają wspólne rozumienie przez wszystkich interesariuszy szkolnictwa wyższego, czym jest jakość kształcenia – ponad granicami i innymi podziałami. Wymienione zasady wskazują także, że procesy za-

---

<sup>13</sup> Patrz *Standards and Guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area* (2005). Helsinki, European Network of Quality Assurance Agencies (ENQA).



pewniania jakości powinny zawierać dwa główne elementy znaczące dla jakości kształcenia w uczelniach, a mianowicie: wiarygodność („rozliczalność” – *accountability*) instytucji kształcących na poziomie wyższym wobec jej organów kontrolnych i innych interesariuszy oraz doskonalenie jakości (*enhancement*) bazujące na kulturze jakości. Zrównoważenie tych dwu podejść, ich proporcje w konkretnych procedurach i standardach jakości zależą od decyzji kraju i instytucji. ESG składają odpowiedzialność za jakość kształcenia głównie na barki uczelni, przyjmując, że będą one budować instytucjonalną i systemową kulturę jakości.

ESG są powszechnie wykorzystywane jako dokument ideowy tworzący europejski kontekst do prac nad systemami zapewniania jakości. Ich przestrzeganie jest obowiązkowe dla tych agencji akredytacyjnych, które ubiegają się o członkostwo w EQAR – zarówno PKA, jak i agencje środowiskowe opracowały swoje kryteria i standardy ocen, wykorzystując ESG. Także uczelnie tworzące wewnętrzne systemy zapewniania j i doskonalenia jakości wzorują się na wytycznych tego dokumentu. Wywarł on wielki wpływ na powstawanie pro jakościowej kultury w polskim szkolnictwie wyższym.

## 6. Kontekst legislacyjny zapewniania jakości

Reformy w polskim szkolnictwie wyższym nader często związane były (lub były wprowadzane) przez przepisy prawa. W jakich aktach prawnych okresu transformacji pojawiły się zapisy dotyczące zapewniania jakości?

W Ustawie z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym obowiązującej w latach 1990–2006 zagadnienia związane z jakością kształcenia były w zasadzie nieobecne. Jedyna wzmianka została zawarta w art. 42, omawiającym kompetencje Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego i stwierdzała, że Rada określa warunki, jakie musi spełniać uczelnia prowadząca kształcenie, w tym minima kadrowe dla kierunku studiów. Fundamentalne zmiany wprowadziła nowelizacja tej ustawy z 2001 roku. Najważniejszą zmianą było stworzenie nowej instytucji, jaką była Państwowa Komisja Akredytacyjna. Ponadto, nowelizacja wprowadziła standardy programowe dla poszczególnych kierunków, ustalane przez ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego.

Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym – obowiązująca w latach 2006–2018 wprowadziła następujące elementy związane z jakością:

1. Wymagania dla kierunków studiów, określane przez ministra właściwego w drodze rozporządzenia, zawierające takie elementy jak (art. 9):
  - a. Nazwy kierunków.
  - b. Standardy kształcenia dla kierunków.
  - c. Warunki organizacyjne, w tym minima kadrowe.
2. Programy kształcenia ustalane przez uczelnie (Senaty lub Rady Uczelni), na podstawie ministerialnych standardów kształcenia (art. 6).
3. Rozszerzone kompetencje PKA (art. 48), powoływanej przez ministra.

4. Zgoda ministra właściwego na prowadzenie studiów na danym kierunku, z wyłączeniem uczelni mających co najmniej 4 uprawnienia do nadawania tytułu doktora (art. 11).
5. Możliwość prowadzenia studiów na kierunkach innych niż określone na liście ministerialnej, ograniczone do uczelni z uprawnieniami do nadawania stopnia doktora i wymagające zgody ministra po pozytywnej opinii Rady Głównej.

Nowelizacja tej Ustawy z dnia 18 marca 2011 r. wprowadziła:

1. Pojęcie efektów kształcenia, na podstawie których opracowywane są programy kierunków.
2. Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego, określane przez ministra w drodze rozporządzenia (art. 9).
3. Punkty ECTS i związane z nimi wymagania dla poszczególnych kierunków;
4. Wzorcowe efekty kształcenia.
5. Znaczne rozszerzenie i doprecyzowanie kompetencji PKA (art. 48a).
6. Włączenie zagadnienia jakości kształcenia do zakresu kompetencji konferencji rektorów (art. 55).
7. Wprowadzenie obowiązku tworzenia przez uczelnie wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia (art. 9).

Kolejna nowelizacja tej Ustawy z 2014 r. wprowadziła:

1. Możliwość potwierdzania efektów uczenia się nabytych poza uczelnią (tzw. RPL).
2. Podział na profile kształcenia: ogólnoakademicki i praktyczny.

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce – obowiązująca od 2018 dodała niewielkie zmiany i rozwinięcia do zapisów ustaw poprzednich, nie zmieniając zasadniczych elementów działających w Polsce systemów zapewniania jakości kształcenia.

Gdy prześledzimy, jak często pojawia się w wymienionych Ustawach zagadnienie jakości kształcenia, to okazuje się, że: w Ustawie z 1990 r. – brak jest takich wzmianek; w jej nowelizacji z 2001 r. jest jeden zapis dotyczący jakości kształcenia; w Ustawie z 2005 r. są 4 zapisy; w jej nowelizacji z 2011 roku zapisów jest aż 28, a w kolejnej nowelizacji z 2014 r. – 23. Rekord bije ostatnia Ustawa z 2018 r, w której mamy aż 39 wzmianek o jakości kształcenia.

Tak to ilość potrafi – miejmy nadzieję! – przekuć się w jakość.

## 7. Podsumowanie

Powyższe rozważania pozwalają uznać, że zapewnianie i doskonalenie jakości kształcenia jest ważnym i wartościowym elementem polskiej reformy szkolnictwa wyższego. Jego wprowadzenie nie było łatwe, nadal ma niedoskonałości wynikające m.in. z kontrolnego charakteru akredytacji PKA, niemniej jednak mamy uznany międzynarodowo i sprawnie działający system oceny zewnętrznej reprezentowany przez PKA, KAUT i KAUM, mamy legislację, która

zobowiązuje uczelnie do stworzenia systemów oceny wewnętrznej i zmałały największe zagrożenia dla jakości spowodowane gwałtownym umasowieniem szkolnictwa wyższego. Mamy także Proces Boloński – strategię rozwoju EOSW, której się podporządkowujemy, również w kwestiach zapewniania jakości kształcenia. Polska wdraża zalecenia ESG w satysfakcjonujący sposób.

Czy to wystarczy? Niestety, nie wystarczy i musimy dołożyć nowych starań, aby jakość kształcenia doskonalic i rozwijać. Wyzwania dla niej tym razem nie będą związane z „ilością” studiujących, ale z jakością treści i metod uczenia się i dostosowaniem ich do gwałtownie zmieniających się potrzeb społecznych i warunków funkcjonowania uczelni i jej absolwentów. Mówimy o tzw. „edukacji dla przyszłości”<sup>14</sup>. Najogólniejsze ramy „edukacji dla przyszłości” tworzy niepewność dotycząca przyszłości. Dwa najważniejsze czynniki tej niepewności to rewolucja technologiczna (przemysłowa), zwana rewolucja 4.0, oraz zachodzące globalnie i lokalnie głębokie zmiany społeczne. Termin ten, coraz silniej obecny w literaturę przedmiotu<sup>15</sup>, oznacza taki rodzaj kształcenia, który przygotuje słuchaczy do nieznanej i nieprzewidywalnej przyszłości. Z jednej strony będą oni musieli stanąć twarzą w twarz z konsekwencjami rewolucji 4.0 – zwłaszcza ubytkiem pracy ludzkiej i cyfryzacją ogromnych obszarów przemysłu i kultury, w tym edukacji. Z drugiej strony – z czynnikami demograficznymi, globalnymi procesami migracyjnymi, katastrofą klimatyczną, radykalizacją poglądów politycznych niosących za sobą zagrożenia dla demokracji.

Należy więc postawić pytanie, jak kształcić dla przyszłości? Jak przygotować absolwentów na to, że stawianie czoła zmianie będzie ich permanentnym wyzwaniem? Jak uczyć ich adaptacji do zmiennych warunków i opanowywania zmiany; uczyć, że kilkanaście razy w życiu będą zmieniać zawód (o ile w ogóle zawody w obecnym rozumieniu słowa przetrwają).

Raport OECD *The future of education and skills Education 2030*<sup>16</sup> z 2017 roku wymienia następujące umiejętności, których wykształcenie może pomóc w stawieniu czoła wyzwaniom przyszłości i zachowa aktualność pomimo zmiennych warunków działania:

- interdyscyplinarne (*Interdisciplinary skills*),
- kreatywne i analityczne (*Creative and analytical skills*),
- cyfrowe i techniczne (*Digital and technical skills*),
- przedsiębiorczość (*Entrepreneurial skills*),
- przywództwo (*Leadership skills*),
- świadomość globalna i obywatelska (*Global awareness and civic education*).

---

<sup>14</sup> Więcej o edukacji dla przyszłości – patrz: E. Chmielecka, *Edukacja dla przyszłości. Jak oceniać jej jakość?* [w:] *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia*, E. Chmielecka (red.) N. Kraśniewska, FRP, Warszawa, 2019.

<sup>15</sup> Patrz m.in. S. Kwiatkowski (red.) *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018; eiu-yidan prize, © The Economist Intelligence Unit Limited 2017, J. Czarzasty (red.), Cz. Kliszko, Świat (bez) pracy. Od fordyzmu do czwartej rewolucji przemysłowej, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa 2018.

<sup>16</sup> [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).

Z kolei w raportach TRENDS wydawanych przez EUA oraz w dokumentach EUA Teaching & Learning Initiatives (patrz *European Principles for Enhancement of L&T project EFFECT/EUA – 2017*<sup>17</sup>) czytamy, kogo mają ukształtować uczelnie europejskie i za pomocą jakich metod i reguł działania to uczynić:

1. *Citizens, critical thinkers, problem solvers, equipped for life-long learning.*
2. *Learning and teaching is learner-centered.*
3. *Commitment to learning and teaching is integral to the purpose, mission and strategy of the university.*
4. *Institutional leadership actively promotes and enables the advancement of learning and teaching.*
5. *Learning and teaching is a collaborative and collegial process involving collaboration across the university and with the wider community.*
6. *Learning, teaching and research are interconnected and mutually enriching.*
7. *Teaching is core to academic practice and is respected as scholarly and professional.*
8. *The university community actively explores and cherishes a variety of approaches to learning and teaching that respect a diversity of learners, stakeholders, and disciplines.*
9. *Sustainable resources and structures are required to support and enable learning and teaching enhancement.*
10. *Institutional QA for learning and teaching aims at enhancement and is a shared responsibility of staff and students.*

Najistotniejszy z punktu widzenia „edukacji dla przyszłości” jest tu punkt pierwszy: nasi absolwenci mają być obywatelami, osobami zdolnymi do rozwiązywania problemów i myślącymi krytycznie, przygotowanymi do uczenia się przez całe życie. Te cechy są szczególnie zagrożone w świecie współczesnym, w który zalew informacji powoduje marginalizację myślenia refleksyjnego, a zwłaszcza krytycznego, które są szczególnie pożądane jako kompetencje przyszłości.

Jeśli zatem mówimy o jakości kształcenia, to trzeba sobie zadać pytanie, czy takie kompetencje kształtujemy? I spróbować na nie odpowiedzieć, oceniając pod tym kątem jakość oferowanego kształcenia. Przyszłe systemy zapewniania jakości powinny móc tę cechę wychycić i ocenić.

Wiodącym hasłem European Quality Assurance Forum<sup>18</sup> w Rydze w 2017 roku było „Are we making a difference? is it the difference we want?” Postulowano na nim skupienie się w ocenach jakości na tych cechach programów i metod kształcenia, które przygotowują absolwentów do uczenia się przez całe życie, do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, krytycyzmu i autokrytycyzmu, rozwiązywania problemów, innowacyjności, współpracy i dobrej komunikacji. Uznano, że u podstaw dobrych wewnętrznych systemów zapew-

---

<sup>17</sup> <https://eua.eu/component/attachments/attachments.html?task=attachment&id=1772>.

<sup>18</sup> <https://eua.eu/downloads/publications/principal>.

niania jakości leżą ważne wybory etyczne – wskazania dotyczące odpowiedzialnego wypełniania przez uczelnię jej misji edukacyjnej. Rozpatrywano na nim także potrzebę zmian w ESG, biorąc pod uwagę wyzwania przyszłości. To samo Forum w 2019 r w Berlinie postawiło pytanie o zaangażowanie społeczne uczelni, które pozwoli oderwać się evaluatorom od procesów i procedur nauczania i uczenia się i skierować w stronę treści i postaw, którą powinny być nasycone. Tym samym duchem charakteryzują się dokumenty przygotowujące komunikat ministrów na konferencję bolońską w Paryżu (maj 2020). Powiada się w nich, że Proces Boloński po fazie wdrożeń narzędzi tworzących EHEA i po fazie konsolidacji powinien, w ramach ambitnej strategii rozwoju na lata 2020–2030, w stworzone nowe warunki instytucjonalne wlać fundamentalne wartości akademickie oraz społeczne zaangażowanie i społeczną odpowiedzialność uniwersytetów za wyzwania naszych czasów.

Jeśli taka strategia zostanie zaadaptowana w Rzymie w maju 2020, przed jakością kształcenia wyższego w Europie otworzy się nowe pole ocen.

## Bibliografia

- Brdulak J. (2017), Dlaczego likwidacja UKA jest problemem? *Forum Akademickie* 5/2017, s. 21–22.
- Chmielecka E. (2019), Edukacja dla przyszłości. Jak oceniać jej jakość? [w:] *Edukacja dla przyszłości – jakość kształcenia*, FRP, Warszawa.
- Chmielecka E. (2009). Studies on Higher Education. Implementation of Standards and Guidelines for Quality Assurance, [in:] J. Kohoutek (ed.), *Higher Education of Central and East-European Countries – Agenda Ahead*, Bucharest: UNESCO–CEPES, 45–64.
- Chmielecka E., Dąbrowski, M. (2004), Accreditation and Evaluation in Poland; Concepts, Developments and Trends, [in:] D. Westerheijden, S. Schwarz (eds.), *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers,.
- Chmielecka E. (1998), Akredytacja w Polsce: doświadczenia i propozycje, [w:] *Jakość studiów w zakresie ekonomii i zarządzania*, FEP, Łódź, s. 47–65.
- Chwirot S. (1998), I AKA, i UKA, *Forum Akademickie*, nr 3/98.
- Czarczasty J. (red.) , Kliszko Cz. (2018), *Świat (bez) pracy. Od fordyzmu do czwartej rewolucji przemysłowej*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa.
- Raport nr 1/2015 Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2015). *Problematyka odbiurokratyzowania systemu kształcenia, w tym KRK, z uwzględnieniem treści regulacji i stosowanych praktyk*. <http://www.rgnisw.nauka.gov.pl/inne-dokumenty/raport-nr-1-2015-rady-glownej-nauki-i-szkolnictwa-wyzszego-problematyka-odbiurokratyzowania-systemu-ksztalcenia-w-tym-krk-z-uwzględnieniem-tresci-regulacji-i-stosowanych-praktyk.html>.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area* (2005), European Network of Quality Assurance Agencies (ENQA), Helsinki.
- Subject Benchmark Statements*, Quality Assurance Agency, <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>
- Kwiatkowski S. (red.), (2018), *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa.
- Kagermann H., W. Wahlster and J. Helbig, (eds.), (2013), *Recommendations for implementing the strategic initiative Industrie 4.0: Final report of the Industrie 4.0 Working Group*.

eiu-yidan prize, © The Economist Intelligence Unit Limited 2017, <https://dkf1ato8y5dsg.cloudfront.net/uploads/5/80/eiu-yidan-prize-educating-for-the-future-wp-final.pdf>.  
[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).  
<https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2018/solving-future-skills-challenges.pdf>.  
<http://www.ehea2018.paris/>.  
<https://eua.eu/component/attachments/attachments.html?task=attachment&id=1772>.  
<http://www.pka.edu.pl/>.  
<https://eua.eu/downloads/publications/principal>.  
<https://www.abet.org/accreditation/accreditation-criteria/criteria-for-accrediting-engineering-programs-2018-2019/>.



# **Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 30-lecia 1989–2019**

redakcja naukowa  
Jerzy Woźnicki

Warszawa 2019

Recenzent  
*Prof. dr hab. Jarosław Górniak*

Opracowanie redakcyjne  
*Teresa Woźniak*

Opracowanie graficzne i skład  
*Andrzej Kowalczyk*

Utwór w całości ani we fragmentach nie może być powielany, ani rozpowszechniany za pomocą urządzeń elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych, bez pisemnej zgody posiadaczy praw autorskich.

© Copyright by Konferencja Rektorów Akademickich Szkół Polskich, Warszawa 2019

**ISBN 978-83-8156-024-5**

Druk i oprawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej, ul. Polna 50, 00-644 Warszawa  
tel.: 22 234 75 03, Wydanie I, Nakład: 500 egz., nr zam. 456/2019