

Magdalena Dybaś

Instytut Badań Edukacyjnych

PERYFERIE EUROPEJSKIEGO SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

Książka, której fragmenty chcę zaprezentować i przedyskutować, nie jest nowością wydawniczą. Jest to zbiór tekstów krytycznych zredagowanych przez Voldemara Tomuska *Creating the European Area od Higher Education. Voices from the Periphery* (Dordrecht 2007, Springer). Pierwsza edycja książki pojawiła się w 2005¹ roku, a projekt badawczy, której jest ona rezultatem, miał swój początek w roku 2002². Co więcej, problematyka dotycząca Procesu Bolońskiego (PB) jest bardzo chętnie podejmowana w publikacjach naukowych i informacyjnych, więc tym bardziej pozycja sprzed kilku lat może sprawiać wrażenie niezbyt aktualnej. Uważam jednak, że jest ona warta uwagi z przynajmniej dwóch powodów. Po pierwsze wiedza o reformie europejskiego szkolnictwa wyższego nie jest powszechna i zazwyczaj ma charakter powierzchowny. Po drugie krytyczne spojrzenie na PB jest rzadkością, jeśli chodzi o opublikowane teksty naukowe.

Według Jeroena Huismana z International Center for Higher Education Management (University of Bath, Wielka Brytania), powszechnie znane wśród badaczy PB są dwie osoby, które podjęły się krytyki reformy bolońskiej. Obok Guy'a Neave (2002), jest to właśnie Voldemar Tomusk. Ten ostatni wytyka PB niemożność równomiernego wdrożenia jego założeń, celów i wytycznych, we

¹ Korzystam tu z egzemplarza z roku 2007. Książka nie została opublikowana w polskiej wersji językowej.

² Projekt prowadzony w Open Society Institute (Budapeszt), zapoczątkowany na corocznym forum European Association of Institutional Research (Praga 2002). Szefem projektu był Voldemar Tomusk – Zastępca Dyrektora Higher Education Support Program w OSI.

wszystkich krajach sygnatariuszach. Rzut oka na strukturę książki *Creating the European Area of Higher Education. Voices from the Periphery* potwierdza, że wspomniany zarzut stanowił punkt wyjścia do powstania publikacji. Wolumin składa się z trzynastu rozdziałów. Tomusk, redaktor tomu, jest równocześnie autorem trzech jego części: pierwszej – wprowadzającej, jedenastej – na temat PB w Rosji, i ostatniej – podsumowującej całość. Pozostałe rozdziały zostały napisane przez badaczy szkolnictwa wyższego, w których omawiają oni narodowe lub regionalne reperkusje reformy bolońskiej³.

Tomusk postrzega ideę Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego w kontekście przemian w Europie, a konkretnie Strategii Lizbońskiej, którą uważa za koncepcję nieudaną z trzech powodów. Po pierwsze, nie przynosi ona oczekiwanych rezultatów, zgodnie ze wskaźnikami statystycznymi, konkurencyjność naszego kontynentu nie wzrasta. Po drugie, Strategia jest typowym przykładem odgórnego procesu politycznego z trudem, jeśli w ogóle przekładającego się na sytuację i możliwości poszczególnych państw i regionów. Po trzecie, na jej wdrożenie wydaje się olbrzymie środki, przeznaczane między innymi dla ekspertów – zazwyczaj o rodowodzie akademickim, którzy bądź ze względu na swoją słabość intelektualną, bądź z cynicznych pobudek, nie dostrzegają ułomności owej odgórnego, niefunkcjonalnej formuły (s. 3). Ten ostatni zarzut, który podobnie jak dwa pierwsze Tomusk stawia również PB, stanowi preludium do powszechnej, według autora, korupcji europejskich uczonych i upadku, czy przynajmniej zastoju intelektualnego Europy (s. 282). Tak zwani eksperci tworzą tony raportów, broszur, w których przetwarzają ciągle te same informacje propagandowe, uprawiając recykling intelektualny, będący – mimo swej marności – zajęciem niezwykle lukratywnym (Tomusk, 2004, s. 76).

Głównym sponsorem reformy bolońskiej jest Komisja Europejska. Początkowo była ona w zasadzie wykluczona z PB⁴, jednak jej możliwości organizacyjne i finansowe okazały się niezbędne dla dalszego rozwoju tego przedsięwzięcia. Związek z Komisją włączył reformę bolońską do Strategii Lizbońskiej, co, we-

³ Autorzy kolejnych rozdziałów, zaczynając od rozdziału 2: Åse Gornitzka (Norwegia), Jussi Välimaa, David Hoffman, Mira Huusko (Finlandia), Yann Lebau (Francja), Marek Kwiek (Polska), Karmo Kroos (Estonia), Dave Carter (Macedonia), Snejana Slantcheva (Bułgaria), Deniz Bayrakdar (Turcja), Lika Glonti, Marine Chitashvili (Gruzja), Voldemar Tomusk (Rosja), James Cemmell (The National Union of Students in Europe).

⁴ W 1998 roku powstał raport na temat sytuacji szkolnictwa wyższego w Europie *Trends in Learning Structures in Higher Education*, który został napisany przez pracowników Komisji Europejskiej Guy Haug i Jette Kirstein, Komisja wyłożyła również środki finansowe na przeprowadzenie badań. Zawarte w raporcie argumenty stały się ważnym bodźcem do rozpoczęcia ogólnoeuropejskiej reformy szkolnictwa wyższego. W pierwszej fazie Komisja posiadała status obserwatora, a obecnie jest ona członkiem dodatkowym (*additional member*) Procesu Bolońskiego.

dług Tomuska, zniszczyło kulturowy i intelektualny wymiar zmian, jakie miały zajść w europejskim szkolnictwie wyższym (tamże).

Jedno z ważniejszych pytań, na jakie stara się odpowiedzieć redaktor i współautor omawianej książki, dotyczy gotowości podstawowej substancji uniwersytetów, czyli pracowników akademickich i studentów, do utożsamiania się z nową wizją szkolnictwa wyższego. Owa wizja, jak pisze Tomusk, zakłada, że pozycja i finanse uczelni zależne są od ich wkładu w rozwój konkurencyjności europejskiej gospodarki, oczekuje się od nich działalności na zasadach wolnorynkowych, dostarczania dóbr i usług stymulujących rozwój gospodarczy (s. 3–4). W bolońskiej nomenklaturze pojawia się coraz więcej pojęć sugerujących takie oczekiwania, pisze się o klientach uczelni, konkurencyjności, kulturze jakości (Tomusk, 2004, s. 88).

Inne spojrzenie na ten problem prezentuje w jednym z kolejnych rozdziałów⁵ Marek Kwiek. Dostrzega on zagrożenia, jakie dla wartości akademickich niesie uzależnienie uniwersytetu od rynku. Twierdzi on jednak, że zaniedbaniem, które może przynieść szereg niekorzystnych konsekwencji, byłoby ignorowanie rynku, ponieważ jego globalne znaczenie jest dziś faktem. Tymczasem PB, powołany do życia z inicjatywy socjalnej Europy Zachodniej, dostrzega problem zatrudnienia absolwentów uczelni, ale w rzeczywistości nie dostosowuje szkolnictwa wyższego do nowych warunków gospodarczych (s. 104–105). Jak pisze Kwiek: *Możemy nie dbać o rynek, ale musimy zadbać o uniwersytety wystawione na rosnące wpływy jego mechanizmów* (s. 105).

Według Tomuska, niezależnie od jego negatywnego nastawienie do aliansu edukacji z gospodarką, reforma bolońska nie jest spójnym programem mającym rzeczywiście skonsolidować i wzmocnić od podstaw europejskie szkolnictwo wyższe. Stanowi zlepek procesów politycznych, poprzez które rozmaici aktorzy realizują swoje partykularne interesy. Wszystko to dzieje się poza uczelniami. W związku z tym, trudno mówić o prawdziwej zmianie (s. 4). Świat akademicki w zasadzie pozostaje wykluczony z reformy. Potwierdza to Snejana Slantcheva w rozdziale poświęconym wdrażaniu Procesu Bolońskiego w Bułgarii⁶. Wprowadzanie dwóch stopni kształcenia (pierwszy etap przed utworzeniem studiów doktoranckich jako trzeciego stopnia) oraz tworzenie zewnętrznego systemu oceny jakości miały w tym kraju charakter nakazowy, odgórny, nie przedyskutowano tych koncepcji ze środowiskiem akademickim. Skutkiem tego podział na dwa stopnie edukacji wyższej był zmianą jedynie techniczną (s. 175). Jeśli zaś

⁵ Chodzi tu o rozdział 5, zatytułowany “Emergent European Educational Policies Under Scrutiny: The Bologna Process from a Central European Perspective”.

⁶ Rozdział autorstwa Snejany Slantchevy nosi tytuł “Restructuring Bulgarian Higher Education: The Bulgarian Strategy Towards The Bologna Declaration”.

chodzi o ocenę jakości, to w momencie, gdy PB w swych wytycznych zaczął koncentrować się na budowaniu wewnętrzuczelnianych strategii i procedur – po etapie rozwoju zewnętrznych systemów, agencji akredytacyjnych – dla bułgarskich pracowników naukowych cała idea oceny jakości pozostawała niezrozumiała (s. 181).

Wyraźnie rysuje się tu problem ogólnego wprowadzania reformy, której założenia i cele oraz kształtowana przez nią wizja edukacji wyższej nie są znane pracownikom europejskich uczelni uczestniczącym w tym projekcie (s. 4). Według Kwieka, PB zainteresowana jest Komisja Europejska, rządy i ewentualnie rektorzy. Natomiast kadra uniwersytecka nie poświęca mu zbyt wiele uwagi. Jest to szczególnie widoczne w krajach byłego bloku wschodniego (s. 88–89). Dla pracowników akademickich tego regionu, którzy borykają się z innymi, bardziej przyziemnymi problemami niż ich koledzy na Zachodzie, PB nie ma w gruncie rzeczy wiele do zaoferowania (por. niżej). Jakie są konsekwencje takiego stanu rzeczy? Jak podkreśla Kwiek, bez współpracy wszystkich jednostek uczelni i ich pracowników, reforma będzie miała charakter pozorny (s. 89). Niewtajemniczeni w jej założenia codzienni bywalcy sal akademickich, w związku ze swoją niewiedzą, nie mogą PB wdrażać oddolnie. Zatem w wielu przypadkach nie ma on wpływu na edukację, jej treści i formę (s. 4). Jak pisze Tomisk: *Fakt, że największa w historii reforma edukacyjna nie zajmuje się sprawami edukacji, zakrawa na ironię, która może mieć tragiczne skutki dla kolejnych pokoleń* (s. 4).

Brak wiedzy i świadomości nie pozwala również reformy krytykować. Niemniej jednak należy odnotować przejawy refleksji społeczności akademickich dotyczące PB, które ujawniły się chociażby pod postacią niedawnych strajków studentów hiszpańskich, w kilka lat po opublikowaniu omawianej książki. Można zatem przypuszczać, że obecnie dochodzi do pewnych zmian, a przynajmniej podejmowane są konkretne działania zmierzające do przekształcenia uczelni. Reforma w jakimś sensie się dokonuje, nawet jeśli w wielu miejscach, dzieje się to niejako obok codziennej pracy dydaktycznej i naukowej. Rzadko bowiem dochodzi do sytuacji, że wprowadzone zmiany legislacyjne nie mają żadnego wpływu na rzeczywistość, są w całości odrzucane w praktyce życia. Według Michała Federowicza, polskiego socjologa zajmującego się problemem instytucjonalizacji, każde formalne prawo odzwierciedla w sobie nieformalny aspekt funkcjonowania społeczeństwa, ponieważ jest ono tworzone przez członków tego społeczeństwa (Federowicz, 2004, s. 120). PB formułuje pewne dyrektywy, natomiast ich implementacja do aktów legislacyjnych dokonuje się na poziomie danego państwa i szkoły wyższej. Zatem reforma bolońska może rozwijać się rozmaicie, w zależności od lokalnego kontekstu kulturowego, społecznego, gospodarczego etc. Te uwarunkowania nie są jednak uwzględniane w wystarczającym stopniu przez

reformatorów, na co uwagę zwrócili nawet autorzy badania „Trends V” (Crosier, Purser, Smidt, 2007, s. 4, 75). Scenariuszy wynikających z różnych konfiguracji warunków, w jakich funkcjonują uniwersytety i ich pracownicy, może być wiele. Jednak jakaś zmiana, o różnym ciężarze, zachodzi we wszystkich krajach uczestniczących w PB.

Do pewnego stopnia dowodem przemian w europejskim szkolnictwie wyższym są badania Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów (European University Association – EUA) z cyklu “Trends”⁷ – ostatnie zostały opublikowane w 2007 roku. Mają one jednak w głównej mierze charakter ilościowy i w taki też sposób pokazują postęp we wdrażaniu PB⁸. Istotnym niedostatkiem badań „Trends”, na co wskazuje Kwiek, jest brak poważnego zainteresowania ich autorów różnicowaniami geograficznymi, regionalnymi, jeśli chodzi o wdrażanie reformy. Traktują oni duży i niejednorodny pod względem gospodarczym, społecznym i kulturowym obszar w sposób niemalże jednolity. Oczywiście zwracają uwagę na pewne różnice, ale głównie w kontekście zaawansowania implementacji wytycznych bolońskich.

Tymczasem, jak wskazują zarówno Tomusk jak i Kwiek, PB ma swoje wyraźne peryferie⁹, do których należy zaliczyć przede wszystkim szkolnictwo wyższe w krajach byłego bloku wschodniego. Według Kwiek, ich specyfika polega na tym, że są one na zupełnie innym etapie rozwoju w porównaniu z Europą Zachodnią. Borykają się z podstawowymi problemami, takimi jak umasowienie, niedofinansowanie, rozmaite patologie, kryzys wartości akademickich i moralnych. Na rozwiązanie tych kwestii brakuje im czasu (umasowienie nastąpiło gwałtownie) i środków (są w znacznie gorszej sytuacji finansowej niż uczelnie

⁷ Badanie z cyklu „Trends” są współfinansowane przez Komisję Europejską. Są uznawane za oficjalne źródło informacji o ekspansji Procesu Bolońskiego i wykorzystywane do określania kolejnych etapów reformy.

⁸ Autorzy raportu „Trends V” korzystali także z niewielkiego materiału jakościowego. Przyniósł on między innymi informacje o przypadkach niezrozumienia koncepcji Procesu Bolońskiego wśród pracowników naukowych (Crosier, Purser, Smidt, 2007, s. 19–20). W części ilościowej tego badania uwzględniono 908 uczelni i instytucji edukacji wyższej, natomiast w części jakościowej jedynie 15 szkół, z czego tylko 4 z regionu byłego bloku wschodniego. Poza tym w raporcie znajduje się odrębna część poświęcona Rosji, Gruzji i krajom Europy Południowo-Wschodniej, gdzie także wykorzystano częściowo materiał jakościowy (tamże, s. 12, 92). W 2005 roku EUA opublikowało nietypowy raport z cyklu „Trends” oznaczony nr IV. Wykorzystane w nim dane miały głównie charakter jakościowy, zebrany podczas krótkich wizyt w 62 uczelniach europejskich. W tej liczbie znalazło się jedynie 15 uczelni z byłego bloku wschodniego.

⁹ Choć wskazywanie na peryferie powinno być jednoznaczne z istnieniem jakiegoś centrum, to w przypadku Procesu Bolońskiego trudno go wskazać. Komisja Europejska nie stoi oficjalnie na czele tego przedsięwzięcia. Reforma składa się z wynegocjowanych komunikatów, dyrektyw, deklaracji. Jak pisze Tomusk, ich prawdziwi twórcy pozostają w ukryciu (15). W ten sposób trudno jest jednoznacznie wskazać jednostki, grupy czy instytucje odpowiedzialne za kształt reformy.

zachodnioeuropejskie). Bolońscy reformatorzy zdają się nie dostrzegać tego zróżnicowania, nie diagnozują realnych problemów i nie szukają dla nich rozwiązań, chyba że wierzą, że wdrażanie PB stanie się takim remedium¹⁰. Wydaje się to jednak mało prawdopodobne, ponieważ zadania wyznaczane przez reformę są kolejnymi wyzwaniem, które wymagają dalszych nakładów finansowych i innych. Oczywiście, jak było to już powiedziane wcześniej, wytyczne takie jak trzy stopnie kształcenia, system ECTS, akredytacja i inne, są wdrażane również w postsocjalistycznym szkolnictwie wyższym, ale często mają one charakter techniczny, powierzchowny, *teoretyczny* (s. 99) i nie zmieniają codziennej praktyki edukacyjnej w uczelniach. Jak pisze Kwiek: *Oczywiście, jest możliwym wprowadzenie zmian [...] na poziomie legislacyjnym. Może to być relatywnie proste, w porównaniu z innymi zaplanowanymi działaniami, zmienić prawo dotyczące szkolnictwa wyższego [...], szczególnie jeśli promuje się Proces Boloński, jako sposób na doścignięcie Zachodu. Kto w regionie, przynajmniej deklaratywnie, nie chciałby zintegrować się z (zachodnimi) europejskimi uniwersytetami [...]?* Niemniej jednak zmiana prawa nie jest wyłącznym celem Procesu Bolońskiego, choć wielu urzędników, szczególnie na szczeblu rządowym, może to w ten sposób postrzegać (s. 91).

W kolejnych latach po opublikowaniu omawianej książki obszar, który obejmuje PB cały czas postrzega się w zasadzie jednorodnie. Widać to w raporcie „Trends V”¹¹. Według Kwieka, konsekwencje tego podejścia badawczego, ale

¹⁰ Warto w tym miejscu wspomnieć o Otwartej Metodzie Koordynacji (Open Method of Coordination – OMC). Jest to instrument miękkiego prawa (*soft law*) wykorzystywany między innymi do realizowania koncepcji Europejskiej Przestrzeni Szkolnictwa Wyższego. OMC formalnie łączy się z Procesem Bolońskim dopiero od 2004 roku, kiedy to został on włączony do programu modernizacji europejskiej edukacji, który jest koordynowany właśnie za pomocą tej metody (Maassen, Olsen, 2007, s. 163). OMC polega na ustalaniu wspólnych celów na poziomie międzynarodowym, przekształcaniu ich na standardy, wskazówki i wskaźniki, co umożliwia ocenę i porównywanie realizacji celów, wzajemną wymianę dobrych praktyk i „piękną rywalizację” (*beauty contest*). Standardy, wskazówki i wskaźniki dostosowywane są do realiów lokalnych (Enders, 2009, s. 9), a ich egzekwowanie opiera się na sankcjach nieformalnych, np.: ostracyzm, etykietowanie, chwalenie (De Ruitter, 2009, s. 11; Enders, 2009, s. 8). Metoda ta wbrew swoim założeniom o możliwości wdrażania wspólnych celów w zróżnicowanych warunkach, w rzeczywistości jest z wielu powodów korzystna i po prostu dostosowana jedynie do realiów Zachodniej Europy. Szkolnictwo wyższe w krajach postsowieckich będące w znacznie gorszej sytuacji finansowej i nie tylko, musi konkurować z uczelniami zachodnimi. W rywalizacji tej obowiązują dla wszystkich te same wskaźniki i kryteria oceny, choć na jej starcie widoczne są olbrzymie dysproporcje. Należy się zastanowić, czy tego typu „piękna rywalizacja”, w której niektórzy praktycznie z definicji stoją na pozycji przegranej, faktycznie może być motorem zmian. Przyjęcie takiej metody implementacji Procesu Bolońskiego z całą pewnością stanowi wygodny sposób uniknięcia rozwiązywania na poziomie europejskim – bolońskim trudnych problemów trapiących szkolnictwo wyższe w naszym regionie.

¹¹ Kwiek w swojej krytyce badań nad wdrażaniem Procesu Bolońskiego odnosił się do publikacji „Trends III” (Reichert, Tauch, 2003) i wcześniejszych.

przede wszystkim polityki PB, doprowadzą do niebezpiecznych konsekwencji. Przepaść między zachodnim szkolnictwem wyższym i uczelniami z byłego bloku wschodniego będzie się pogłębiać, a te ostatnie pozostaną z nierozwiązanymi starymi problemami i nowymi wyzwaniem. Oczywiście taki scenariusz oznacza klęskę koncepcji PB, dążącego przecież do harmonizacji.

Ciekawym przykładem niezrozumienia specyfiki szkolnictwa wyższego w krajach postsowieckich, który opisuje Kwiek, jest brak podejmowania kwestii prywatnych uczelni w dokumentach PB, a także w badaniach z cyklu „Trends”. Tymczasem w niektórych państwach naszego regionu jest to olbrzymi problem, wiążący się z różnymi patologiami, z którymi od lat nie można sobie poradzić. Oczywiście zdarzają się doskonale uczelnie niepubliczne, ale są to wyjątki. Co ciekawe, niektórzy zachodni badacze szkolnictwa wyższego uważają eksplozję prywatnego szkolnictwa, chociażby w Polsce, za ogromny sukces, ponieważ świadczy to o dywersyfikacji i demokratyzacji systemu¹². Nie dostrzegają faktu, że po pierwsze zmiana ta miała charakter całkowicie chaotyczny. Po drugie zaś, uczelnie te w olbrzymiej większości kształcą na najpopularniejszych i najtańszych kierunkach i przekazują te same treści, za pomocą tych samych metod i zazwyczaj przez tych samych wykładowców, co w uczelniach publicznych.

Według Tomuska, w ramach PB, nie zostały podjęte żadne działania, które miałyby na celu uatrakcyjnienie europejskiego szkolnictwa wyższego, co teoretycznie było jednym z jego głównych zadań. Autor twierdzi, że jedynie zaofiarowanie najwyższej jakości akademickiej (*academic excellence*) byłoby odpowiednim sposobem budowania pozycji europejskich uniwersytetów. Tymczasem skoncentrowano się na równaniu wszystkich uczelni do najniższego, ewentualnie do średniego poziomu i na kosmetycznych poprawkach, polegających na włożeniu usług edukacyjnych w nowe atrakcyjne opakowanie (s. 4–5). Owemu uatrakcyjnieniu służy między innymi europejski system oceny jakości. Jego celem jest gwarantowanie jakości produktu – wytwarzanego masowo przez europejskie szkolnictwo wyższe – który często nie potrafi sam się obronić, bo jest po prostu kiepski. Zadanie to wypełniały przez pewien czas narodowe agencje akredytacyjne. Jednak niejednorodność kryteriów oceny jakości w poszczególnych państwach, uniemożliwiająca porównywanie uczelni, skłoniła Komisję Europejską do wsparcia ponadnarodowej sieci European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). Według Tomuska, była to jedynie wymówka, a zabieg ten miał zwiększyć kontrolę Komisji nad europejskim szkolnictwem

¹² Taką opinię usłyszałam podczas wykładu w European Summer School 2009 – Modes of European Integration., która odbyła się w Eschede (Holandia) w University of Twente. Została ona wygłoszona przez badacza z Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS).

wyższym. Autor porównuje nowy twór do koncepcji panoptikonu – doskonałego więzienia, gdzie wszyscy poddani są permanentnej obserwacji (s. 294–297). Jednakże trudno zgodzić się z tą opinią. Jak na razie scenariusz ten nie został zrealizowany. Wprawdzie w 2005 roku ENQA opublikowała *Standards and Guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area* – jednak zgodnie z tytułem są to jedynie standardy i wskazówki. Natomiast ustalenie kryteriów cały czas pozostaje w gestii poszczególnych komisji akredytacyjnych. Daje to możliwość pewnej manipulacji, co jest szczególnie istotne w regionach, gdzie szkolnictwo wyższe nie prezentuje najwyższych lotów i boryka się z wieloma problemami, patologiami i nie sprostałoby wyśrubowanym kryteriom.

Raport ENQA oraz inne dokumenty bolońskie kładą również bardzo duży nacisk na tworzenie wewnątrzuczelnianych systemów zapewniania jakości i budowania kultury jakości – czyli świadomości konieczności dbania o jakość kształcenia wśród wszystkich pracowników uczelni. Wydaje się, że jest to działanie od końca. Etap ten, a nie zewnętrzna ocena, powinien być rozpocząć zmiany. Jednak podążając wysoce nieufnym tokiem rozumowania Tomuska, można przypuszczać, że był to zabieg przemyślany. Dopiero po osłabieniu intelektualnego trzonu uczelni – na co potrzeba było czasu – bez obaw o krytyczny sceptycyzm, można rozwijać kulturę jakości w duchu PB – umacniać nową wizję edukacji i nauki wspierających gospodarkę. Jednakże niechęć do tego typu pomysłów, wprowadzających rewolucję na uczelniach, mimo wszystko nie została całkowicie wyeliminowana. Przy czym nie zawsze ma ona charakter intelektualny, lecz jest walką o utrzymanie *status quo*, które także nie przyczynia się do rozkwitu nauki i uniwersytetów.

Książka pod redakcją Voldemara Tomuska o peryferiach PB zajmuje się nie tylko peryferiami w sensie geograficznym, politycznym czy ekonomicznym. Według autora na marginesie największej reformy w historii europejskiego szkolnictwa wyższego znajdują się również intelektualiści – pracownicy nauki wraz ze swoimi zainteresowaniami (s. 271). Według Tomuska, *Szansa na to, żeby okres w historii szkolnictwa wyższego znany przyszłym studentom [...] jako Bolońska Gorączka, został zapamiętany jako czas wielkiej intelektualnej odnowy lub przynajmniej tymczasowej stabilizacji, pozostaje wątpliwa* (s. 270).

PB zaprzepaścił powojenny sukces uniwersytetów europejskich, które szczególnie w Europie Zachodzie rozwinęły się zarówno pod względem ilościowym (demokratyzacja) i jakościowym (rozkwit intelektualny). Ta sytuacja zaczęła zmieniać się wraz z ograniczaniem środków na szkolnictwo wyższe, co stało się przyczyną nieodpowiedzialnego umasowienia. Ten trend został podchwycony przez reformę bolońską, która skupiła się na usługach edukacyjnych (s. 270–271). W takich warunkach potrzebny stał się określony typ pracownika akademickie-

go, koncentrującego się na produkcji i sprzedaży wiedzy przeliczanej później na punkty kredytowe (s. 271). Według Tomuska, gros pracowników naukowych dopasowuje się do tego modelu bez większych problemów. A w zasadzie jest to najwyższy poziom, jaki wielu z nich może osiągnąć. Więcej wykładowców w większej liczbie uczelni nie oznacza rozwoju potencjału intelektualnego. Jak zauważa autor, *nie wszystkie czynności poznawcze są jednoznaczne z pracą intelektualną* (s. 278). Tymczasem pracownicy/producenci wiedzy (*knowledge workers*) dominują w szkołach wyższych i roszczą sobie prawo do określania się mianem intelektualistów (s. 278, zob. też Tomusk, 2006, s. 146). Dlaczego tak się dzieje? Otóż współcześnie [...] *wiedza i intelekt bezpośrednio związały się ze sferą gospodarczą, co zachęciło wiele jednostek o niewielkim, bądź żadnym talencie do aspirowania do statusu intelektualisty* (s. 281).

Miało na to również wpływ umasowienie szkolnictwa wyższego, które dało owym masom możliwość awansu społecznego i zwiększyło aspiracje absolwentów uczelni, dla których oczywistą drogą stała się praca umysłowa (tamże). Z kolei przyrost uczelni wyższych stworzył dla części z nich konkretne możliwości zdobycia tego typu zatrudnienia. Jak pisze Tomusk: *Masowa mobilizacja w związku z globalną walką gospodarczą, wymaga, by każdy był żołnierzem po stronie produkcji lub konsumpcji* (s. 285). Do konsumpcji zobowiązani są obywatele, którzy powinni zdobywać kolejne certyfikaty i dyplomy, których Tomusk nie utożsamia z kształceniem się (tamże).

Wraz z przeniesieniem uniwersytetu do sfery wolnego rynku, głównym kryterium oceny wiedzy i użyteczności pracowników stała się dochodowość, zysk czy to w sferze edukacji, czy badań. Nie ma zatem na uniwersytetach miejsca dla krytycznego myślenia, potrzebni są posłuszni wykonawcy planów. Dodatkowo marność intelektualna jest podatna na wpływy i łatwo nią sterować, co jest istotne przy rosnącej liczbie pracowników uczelni. Poza tym wiedzą – w społeczeństwie opartym na wiedzy – interesuje się władza, czyli polityka, która również uzależniona jest dziś od rynku (s. 282). Takie warunki są trudne do zaakceptowania dla prawdziwych intelektualistów i *vice versa*: [...] *pole walki globalnej konkurencji gospodarczej pozostawia niewiele miejsca dla intelektualistów, pasożytów społecznych, którzy [...] nie mają nawet najmniejszego zamiaru stać się wydajnymi pod względem ekonomicznym* (s. 285).

Zatem, według Tomuska, możemy się doczekać sytuacji, w której intelektualistów zacznie się z uniwersytetów usuwać, jeśli nie zgodzą się oni na swoją nową rolę usługodawców (s. 271), co zresztą niektórzy już uczynili, rezygnując stopniowo ze swej niezależności na rzecz status materialnego i władzy. Kompromis polega tu na realizowaniu oczekiwań płatnika danej usługi, czy jest nią państwo, przedsiębiorstwo, czy jakikolwiek zewnętrzny podmiot, a nawet sam uniwersytet.

Intelektualiści korzystając ze swoich umiejętności są dziś dostawcami rozmaitych raportów, publikacji *będących na pograniczu politycznej propagandy i intelektualnej analizy* (s. 291). W ten sposób niszczona jest wielowiekowa intelektualna spuścizna Europy. [...] *Proces Boloński nie tylko korumpuje sfery intelektualne, ale także jest przyczyną erozji jedności uczonych zarówno wewnątrz uniwersytetu, jak i poza nim* (tamże).

Jeroena Huismana¹³, zagadnięty o problem antyintelektualnego wymiaru PB, zapytał, gdzie są owi intelektualiści, którzy tak cierpią w nowych warunkach, dlaczego się nie odzywają i nie biorą udziału w reformie. Ostatni rozdział omawianej książki – autorstwa Tomuska – „The End of Europe and the Last Intellectual”, który tylko w niewielkim stopniu udało mi się powyżej zaprezentować, daje odpowiedź na to pytanie. Z drugiej jednak strony warto o tym pytaniu pamiętać. Czy intelektualiści oddają pole bez walki? Czy faktycznie niemożliwa jest dziś praca naukowa nieobarczona piętnem usługi, a zatem dążąca do prawdy, nie do zadowolenia sponsorów? Omawiana książka zdaje się być przykładem dającym jednak pewną nadzieję. Oczywiście intelektualna działalność nie będzie dominować, a nawet może być w defensywie. Ale czy zniknie zupełnie? Intelektualiści zawsze byli wąską elitą, w dodatku, jak pisze Tomusk, od wieków poddawana zabiegom mającym ostudzić ich krytycyzm, również w samych uniwersytetach (s. 281)¹⁴.

Przedstawione omówienie książki *Creating the European Area of Higher Education. Voices from the Periphery* w rzeczywistości koncentruje się na kilku jej fragmentach, głównie autorstwa Voldemara Tomuska. Tymczasem publikacja jako całość jest warta lektury, nie tylko ze względów poznawczych. Przede wszystkim krytyka, czy też analiza PB odnosi się tu do różnych aspektów reformy, nie wszyscy autorzy odrzucają ją w całości. W tomie pojawia się dyskusja, różne opinie, nie ma on jednostronnego charakteru. Jest to bardzo pocieszające, szczególnie w świetle rozważań Tomuska o kryzysie intelektualnym Europy. Wielką zaletą tej książki jest także to, że wypełnia ona lukę, którą jej autorzy wytykają PB – brak wnikliwego przyglądania się implementacji reformy i zróżnicowanym problemom poszczególnych narodowych systemów szkolnictwa wyż-

¹³ Jeroena Huisman przedstawił swoją opinię podczas wykładu w European Summer School 2009 – Modes of European Integration, Eschede (Holandia), University of Twente.

¹⁴ Problem przemiany tożsamości pracowników naukowych i struktury wiedzy oraz jej relacji przede wszystkim z jej twórcami opisuje Basil Bernstein, którego analizy zostały omówione przez Michael F.D. Young i John Beck w tekście „The Assault on the Professions and the Restructuring of Academic and Professional Identities: A Bernstein Analysis” (Beck, 2008). Według Bernsteina szeroko rozumiane oczekiwania zewnętrzne (ryнку pracy, gospodarki, polityki) kierują dziś rozwojem wiedzy, produkowanej na zamówienie. Tożsamość uczonych, czy raczej producentów wiedzy, oraz pedagogów zdominowana jest przez alienację i anomie. Pustkę tę wypełnia rynek i konsumpcja.

szego, które prowadzą raczej do pogłębiania się różnic, a nie do wzmacniania europejskich uczelni.

BIBLIOGRAFIA

- Beck John, 2008, *Meritocracy, Citizenship and Education. New Labour's Legacy*, London, New York: Continuum.
- Crosier Dawid, Lewis Purser, Hanne Smidt, 2007, *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area*, Brussels: EUA.
- Haug Guy, Jette Kirstein, 1999, *Trends in Learning Structures in Higher Education*, 30.10.2009 <http://www.eua.be/publications/#c399>.
- De Ruiter Rik, *Steering European Integration through soft law*, ESS 2009.
- Enders Jürgen, *The Open Method of Coordination and New Governance Patterns for Research and Innovation*, ESS 2009.
- Federowicz Michał, 2004, *Różnorodność kapitalizmu. Instytucjonalizm i doświadczenie zmiany ustrojowej po komunizmie*, Warszawa: IFiS PAN.
- Maassen Peter, Johan P. Olsen, 2007, *University Dynamics and European Integration*, Dordrecht: Springer, chapter 8.
- Neave Guy, 2002, *Anything Goes: Or, How the Accommodation of Europe's Universities to European Integration Integrates – an Inspiring Number of Contradictions*, Tertiary Education and Management, vol. 8, no 3.
- Reichert Sybille, Christian Tauch, 2003, *Trends III: Progress towards the European Higher Education Area*, Brussels: EUA.
- Reichert Sybille, Christian Tauch, 2005, *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, Brussels: EUA.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area*, 2005, Helsinki: ENQA.
- Tomusk Voldemar, 2004, *Three Bolognas and Pizza Pie: notes on institutionalization of the European higher education system*, International Studies in Sociology of Education, vol. 14, no 1.
- Tomusk Voldemar, 2006, *Melancholy and Power, Knowledge and Propaganda: Discussing the Contribution of the Bologna Process to Higher Education Research in Europe*, Revista Española de Educación Comparada, no 12.

PERIPHERY OF EUROPEAN HIGHER EDUCATION

The paper presents and discusses with a set of critical statements regarding Bologna Process which are contained in the book “Creating the European Area of Higher Education. Voices from the Periphery” edited by Voldemar Tomusk. Main considered topics relates to dependency of the Bologna reform on political and economic aims of European Commission; top-down implementation of the reform; exclusion of critical voices from the debate on the Bologna Process, ignoring regional and national differences. These problem particularly affects periphery of the European higher education – universities in Central Eastern Europe and Balkans. The region is double loaded by old problems and new challenges. It could make the Bologna Process unreal and superficial reform which does not lead Europe to be more powerful and competitive.