

NIEBEZPIECZEŃSTWA ZWIĄZANE Z EUROPEJSKĄ UMOWĄ DOTYCZĄCĄ WYŻSZEGO WYCHOWANIA

Ktokolwiek odwiedzał w ostatnich latach hiszpańskie campusy uniwersyteckie, był niewątpliwie zaskoczony i zdumiony widokiem barwnych plakatów nawołujących do różnych zgromadzeń lub manifestacji, względnie innych przejawów studenckiej niechęci, która znikła – jak się wydawało – ostatecznie z pola widzenia w poprzednich latach. Jest to oczywiście protest ograniczony do niektórych tylko wydziałów czy ośrodków, a poziom udziału w nim studentów nie przekracza ram dyskrecji. Niemniej, nie przestaje być mimo wszystko wymowny, jeśli tylko weźmiemy pod rozwagę powód tej agitacji organizowanej w naszych salach uniwersyteckich, a jest nim proces uzgodnień europejskich, nazywany integracją w Europejskiej Przestrzeni Wychowania Wyższego (EPWW), a realizowany przez polityków skłonnych do manipulowania akronimami. Niezależnie od klasy politycznej, od ich zabarwienia, a także od znacznej nawet ilości tzw. ekspertów w zakresie wychowania medialnego i komunikacyjnego, trzeba stwierdzić, iż ten proces zespalania, nazywany często *Procesem Bolońskim*, nie może nie przynieść pewnych dobrodziejstw uniwersytetowi znajdującemu się zwłaszcza w sytuacji wielowiekowego staczania się. Proces ten zresztą, jeśli wierzyć naszym autorytetom wychowawczym, wywołuje zgodę bez jakichś poważniejszych zastrzeżeń. To ostatnie nie przestaje być pewne także wówczas, gdy się ograniczymy do głównych partii politycznych w Hiszpanii, które w odróżnieniu od tego, co się dzieje aktualnie w dziedzinie nauczania podstawowego i średniego, wykazują w przypadku nauczania uniwersyteckiego zgodność w tym, co istotne, co nie przeszkadza oczywiście toczeniu niewielkich sporów zmierzających jedynie do wzajemnych tarć politycznych.

Zakładając, że nurty studenckiego niezadowolenia są podsycane w wielkiej mierze przez młodzież przeciwną globalizacji w jakiegokolwiek jej formie, a także tworzącej się wciąż Unii Europejskiej w aktualnym

jej stanie, nie należy przeceniać siły tego ruchu, który starał się choć trochę przeszkodzić zaaprobowaniu Traktatu Konstytucyjnego Europy. Nie będziemy jednak całkowicie dwuznacznymi, jeśli przypiszemy całą tę antyglobalizacyjną ideologię temu wszystkiemu, czemu się przeciwstawia aktualny proces zbieżności europejskiej w dziedzinie wyższego wychowania. W ruchu tym biorą bowiem udział liczne środowiska uniwersyteckie, lewicowe i prawicowe, które – pomimo swych pro-europejskich przekonań i opowiadania się w mniejszym lub większym stopniu za globalizacją – spoglądają z niepokojem na uniwersytet, jaki może się już wkrótce pojawić, jeśli go w porę nie uleczy. Byłoby zresztą także całkowicie niesłuszne stwierdzenie, że ponad 2500 uniwersyteckich profesorów hiszpańskich, którzy zredagowali manifest wyjaśniający powody swej troski wobec zwrotu, jaki nastąpił w procesie reformy uniwersyteckiej, kierowało się strachem przed jakąkolwiek zmianą uniwersytetu lub zwykłą obroną swoich przywilejów. Chcąc być uczciwym, trzeba uznać, że kontestowanie wprowadzanej stopniowo zgodności uniwersyteckiej ma co najmniej swoją podstawę, którą łatwo przyjdzie nam podzielać, kiedy tylko uświadomimy sobie, że uniwersytet chce tworzyć coś więcej od zwyczajnych tylko zamiarów polepszenia swej jakości. Ogólne zarysowanie takiego uniwersytetu przyszłości jest zamiarem niniejszego artykułu. Uwzględnimy w nim przeto poza wzmiankowanymi już oficjalnymi dokumentami, takimi jak: *Deklaracja Bolońska* czy *Paryska*, także inne, może nawet ważniejsze dla kształtu nowego uniwersytetu, ale prawie nigdy nie cytowane. Sięgnijmy ponadto także do dokumentów nieoficjalnych, wydanych przez niektóre uniwersytety lub też przez utworzone nie tak dawno Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów (ESU), które stara się obecnie inspirować ten proces reformatorski. Są zresztą takie państwa w Europie, które – jak Holandia – wysunęły się naprzód w tym procesie, dzięki czemu możemy dostrzec w ich obecnej sytuacji naszą nie tak odległą już przyszłość.

Zręczna retoryka

Niepodważalne jest to, że proces zgodności uniwersyteckiej, nazywany *Procesem Bolońskim*, został przedstawiony rozwiniętemu społeczeństwu w zręcznie ujętej retoryce. Naszym zdaniem, istnieją dwa zasadnicze filary, na których się opiera jego zdolność perswazyjna. Przy czym każdy z nich jest radykalnie fałszywy. Po pierwsze, jeśli się mówi, że na przykład uniwersytet hiszpański powinien się dopasować do

Europy, czyli do normy wspólnej, to trzeba jasno stwierdzić, że ten wabik myślowy funkcjonował już przy wielu różnych okazjach, jak choćby przy przeobrażeniach przemysłowych lub w niektórych przynajmniej procesach liberalizacji usług. W ten sposób trudne do zaakceptowania przez określone działy ludności decyzje polityczne stawały się bardziej znośne i zakładały mniejsze niezadowolenie wobec narzucających je władz politycznych. Ale i tu kryła się w mniejszym lub większym stopniu pułapka polegająca na tym, że dawaliśmy wiarę temu, iż podejmowane w Brukseli lub Strasbourgu decyzje miały na celu tylko uświadamianie naszych polityków, jak gdyby nie byli oni odpowiedzialni w ramach swych partii, wraz z innymi, za politykę europejską.

Mimo to jednak w przypadku procesu reformy uniwersyteckiej sytuacja jest radykalnie odmienna. Unia Europejska nie ma prawnej mocy narzucania komukolwiek żadnej reformy uniwersyteckiej, albowiem polityka w dziedzinie wychowania wyższego należy wyłącznie do jej państw członkowskich. Jako dodatkowy dowód na to wystarczy zasygnalizować fakt, iż *Deklarację Bolońską* zaakceptowało 45 państw, czyli o wiele więcej od tych, które są członkami Unii. Niezależnie więc od tego, czy proces synchronizacji uniwersyteckiej będzie owocny, czy też nie, trzeba jasno stwierdzić, iż nie ma żadnego wymogu prawnego, który wynikałby tu z naszej przynależności do Unii Europejskiej; co nie oznacza oczywiście, że nie istnieją inne jeszcze normy pozaeuropejskie, które zmuszają nas do dopasowania się do pewnego wzorca uniwersytetu, jak to jeszcze zobaczymy.

Zakładając nawet, że nasza przynależność do Unii Europejskiej pociągałaby za sobą konieczność dopasowania naszego systemu wyższego wychowania do wzorca podanego przez *Deklarację Bolońską* i późniejsze deklaracje, trzeba stwierdzić, że konieczne byłyby jeszcze liczne decyzje poboczne, które nadałyby konkretny kształt przyszłemu uniwersytetowi, czego sama *Deklaracja Bolońska* i jej spadkobiercy nie są w stanie jasno przedłożyć i uznać zarazem, że powinniśmy tworzyć wspólnie harmonijny system uniwersytecki, który szanuje jednak w pełni różnorodność. W konsekwencji nieodzowny jest wielki margines dowolności, abyśmy nawet wtedy, gdy zdecydujemy się ujednoczyć nasze wyższe wychowanie i dostosować je do wspólnego wzorca europejskiego, budowali taki uniwersytet, który uznamy za bardziej odpowiadający naszej szczególnej sytuacji. Bardzo często odrzucanie *Procesu Bolońskiego* wynikało zresztą z podejmowania przez jego rzeczników pewnych poczynań reformatorskich, nie „wymaganych”

Deklaracją Bolońską. Wystarczy jeden przykład: ile to razy nam mówiono, że europejska zgodność w wychowaniu wyższym wymaga dogłębnej reformy katalogu nazw i tytułów! Ile to trudu wkładano, aby „Europa” zobowiązała wszystkich do usunięcia tej czy innej nazwy, jak choćby „Historia Sztuki” czy „Nauki humanistyczne”! A przecież wystarczyła sama tylko zmiana dokonana w Ministerstwie Oświaty i Wychowania, abyśmy uświadomili sobie, że katalog nazw i tytułów może być otwarty i że w zasadzie mieszczą się w nim wszystkie określenia sugerowane przez uniwersytety. W konsekwencji również i pod tym względem winniśmy przyznać rację tym, którzy się przeciwstawiają aktualnej reformie szkolnictwa wyższego, domagając się jasnego określenia wymaganych od Europy pod przykrywką Bolonii przedsięwzięć reformatorskich, w tym najslabszym znaczeniu, jakie – jak widzieliśmy – może mieć to słowo tutaj. Może się bowiem zdarzyć, że ci, których zaliczamy do przeciwników *Procesu Bolońskiego*, dalecy od tego, by go odrzucać, mają jedynie trudności z akceptowaniem niektórych tylko reform, jakie pod pretekstem ogólnoeuropejskiej reformy mają być wprowadzane także w naszym kraju.

Co więcej, europejska zgodność cechuje się tym, że jest procesem będącym jeszcze w trakcie budowy, którego protagoniści wykazywali już wielokrotnie zamiar dowartościowania jego roli, naprawiając przy okazji dostrzegane dotąd braki. Budujemy zatem faktycznie Europejską Przestrzeń Wyższego Wychowania, jak to się niekiedy nazywa, starając się przy tym ożywić dialog i dyskusję na temat uniwersytetu, jakiego oczekujemy. Niestety, ujawnił się przy tym wielki kontrast postaw i stanowisk. Spory i argumenty zastąpiła natychmiast propaganda. Powinniśmy więc być wdzięczni przeciwnikom „Bolonii” za ich opór, w jakim toczy się ta debata obecnie.

Drugim czynnikiem, który wspierał mocno przeświadczenie, z jakim ogłaszano *Proces Boloński*, jest wykorzystywanie narastającego wciąż kłamstwa, które stało się powodem tak wielu rewolucji. „Nie pytajcie, dokąd idziemy i jaka będzie przyszłość. Czyż teraźniejszość nie jest nieznośna? Skoro tak straszny jest uniwersytet europejski i hiszpański, jakakolwiek zmiana może go tylko polepszyć” Oczywiście, każda bardziej sensowna wizja ludzkich przedsięwzięć uczy nas, że każdą instytucję można ulepszyć i że powinno się ją wciąż ulepszać, ale bez pośpiechu. Przede wszystkim jednak trzeba unikać przy jej przeobrażaniu tracenia tego, co może być w niej dobrego. Skąd zatem bierze się ten pośpiech w reformowaniu uniwersytetu? Na to pytanie nie ma żadnej innej sensownej odpowiedzi poza stwierdzeniem, iż

chodzi tu o realizację celów wyznaczonych na posiedzeniu Rady Europy w Lizbonie w marcu 2000 roku, a mianowicie, że Europa po dziesięciu latach, czyli w roku 2010, przekształci się w „ekonomię opartą na bardziej kompetentnej i dynamicznej znajomości świata”. Cel ten zawiera w sobie ideę stworzenia Europejskiej Przestrzeni Badawczej, która wymaga ze swej strony Europejskiej Przestrzeni Wyzszego Wychowania. Czy przesadą jest zatem stwierdzenie, iż podłożem niepokoju dotyczących reformy uniwersyteckiej jest związany z nią ściśle interes ekonomiczny, a nie troska o doniosłość akademicką?

Bolonia jest kresem uniwersytetu, jaki znamy

Deklaracja Bolońska jest tylko jednym krokiem na wielkiej drodze. Droga ta jest bardzo trudna do opisania na kilku stronicach. Niemniej, istnieją na niej niezaprzeczone hity. Jednym z nich jest dokument podpisany w 1988 r. przez wielu rektorów europejskich, także w Bolonii, z racji dziewięćsetlecia najstarszego uniwersytetu europejskiego, znany jako *Magna Charta Universitatum*. Wśród pięknych stwierdzeń początkowych, w których uwidacznia się to, iż przyszłość ludzkości zależy od rozwoju kulturalnego, naukowego i technicznego, który się wykuwa w autentycznych uniwersytetach, zobowiązanych rozpowszechniać wiedzę nie tylko wśród nowych studentów, ale także w całej społeczności, oraz że zadaniem uniwersytetów jest upewnianie się w tym, iż przyszłe pokolenia otrzymują taką edukację i formację, która się przyczyni do wprowadzenia wielkiej równowagi w środowisko naturalne i w życie, rektorzy zgodzili się również na pewne zasady dotyczące tego, czym jest i ma być uniwersytet europejski. Cytujemy je dosłownie:

„1. Uniwersytet jest instytucją autonomiczną, wokół której koncentruje się życie społeczne, niezależnie od tego, w jaki sposób – ze względu na położenie geograficzne i tradycję historyczną – społeczeństwo jest zorganizowane: uniwersytet – realizując badania naukowe i kształcenie – tworzy, wspiera i upowszechnia kulturę.

Aby sprostać potrzebom otaczającego świata, realizowane na uniwersytecie badania naukowe i kształcenie muszą być – pod względem motywów ich realizacji oraz przekazywanych treści – wolne od wszelkich wpływów politycznych i uwarunkowań ekonomicznych.

2. Kształcenie i badania naukowe na uniwersytetach muszą stanowić nierozłączną całość, ponieważ tylko w ten sposób nauczanie może

nadażać za zmieniającymi się potrzebami i wymaganiami społeczeństwa oraz postępowaniem nauki.

3. Swoboda badań naukowych i kształcenia jest podstawową zasadą działalności uniwersytetów, a rządy i uniwersytety – w ramach posiadanych uprawnień i możliwości – muszą zapewniać poszanowanie tej fundamentalnej zasady.

Odrzucając nietolerancję i będąc stale otwartym na dialog, uniwersytet jest idealnym miejscem obcowania nauczycieli, zdolnych dzielić się swą wiedzą i wyposażonych w odpowiednie narzędzia jej rozwijania przez badania i wdrożenia, oraz studentów, mających prawo, możliwości i chęć wzbogacania tą wiedzą swoich umysłów.

4. Uniwersytet – jako instytucja odpowiedzialna za utrwalanie europejskiej tradycji humanistycznej – stale dba o tworzenie wiedzy uniwersalnej, a realizując swoje powołanie, przenika granice geograficzne i polityczne oraz potwierdza konieczność poznawania i wzajemnego oddziaływania na siebie różnych kultur”

Ten bardzo obszerny cytat ujmuje w czterech punktach to, co do tego czasu było, albo raczej chciało być uniwersytetem europejskim. Mogliśmy sądzić, że dokument ten zapoczątkuje cały łańcuch spotkań i deklaracji, które skonkretyzują te cele, a zwłaszcza ustalą środki, które zagwarantują lepsze osiągnięcie tychże celów. Pojawiła się jednak zamiast tego *Deklaracja Sorbońska* z 1998 r., podpisana przez ministrów edukacji Francji, Niemiec, Włoch i Zjednoczonego Królestwa, stanowiąca autentyczny załączek *Deklaracji Bolońskiej* następnego roku, podpisanej już przez wszystkich europejskich ministrów wychowania, za którą poszły *Deklaracja z Pragi* (2001), *Berlina* (2003) i *Bergen* (2005), przy czym one wszystkie zakładały – naszym zdaniem – stopniowe i ciche negocjowanie każdej z tych podstawowych zasad uniwersytetu europejskiego, uznanych w *Magna Charta Universitatum*.

Jest to pierwszy punkt, który trzeba sobie jasno uświadamiać, kiedy się zbliżamy do *Procesu Bolońskiego*. Nie chodzi w nim bowiem o polepszenie uniwersytetu, o jego takie unowocześnienie, aby mógł wypełniać w sposób bardziej satysfakcjonujący cele, jakie mu przyświecały w ciągu jego długotrwałych dziejów. Chodzi tu raczej o jego przeobrażenie u korzeni, o zmianę jego zadań i celów, o uczynienie zeń służebnicy czegoś lub kogoś innego, a ostatecznie o jego wynaturzenie. I dlatego nie dziwi nas fakt, że reforma uniwersytetu europejskiego, zmierzająca do włączenia go do EPWW, nie wynika, jak należałoby się tego spodziewać, z wnikliwej diagnozy jego stanu aktualnego, której się w ogóle nie przeprowadziło, względnie nie doprowadziło do końca,

w każdym zaś razie nie uwzględniło ani słowem w deklaracjach oraz w zarządzeniach wydawanych przez różne rządy. Wygląda więc tak, jak gdybyśmy nie musieli wcale wiedzieć, co funkcjonuje, a co nie funkcjonuje w naszym aktualnym uniwersytecie, i czy on w formie, jaką znamy, nie jest po prostu lepszy od tego, co się proponuje, i czy to, co się proponuje, nie jest czasem próbą zastąpienia go jakąś inną zupełnie instytucją, która będzie służyć innym zgoła celom.

Cele Bolonii i GATS

Jak powiedzieliśmy, *Deklaracja Bolońska* z 1999 r., podpisana przez europejskich ministrów edukacji, jest ratyfikacją i poszerzeniem *Deklaracji Sorbońskiej*. Chodzi w niej – jak stwierdzają ministrowie ją podpisujący – o podanie konkretnych środków, które się przyczynią do budowania EPWW. W deklaracji tej, poza niewielką wzmianką o *Magna Charta Universitatum*, uwypukla się cel nieobecny, a przynajmniej niewidoczny, w *Deklaracji* rektorów, który ma ukierunkowywać odtąd tzw. boloński proces reformy uniwersyteckiej. *Deklaracja* głosi: „W szczególności należy zwrócić uwagę na konieczność zwiększenia międzynarodowej konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego. Witalność i efektywność każdej cywilizacji można mierzyć tym, w jaki sposób jej kultura jest odbierana przez inne kraje. Należy zapewnić równość europejskiego systemu szkolnictwa wyższego pod względem atrakcyjności w skali światowej, w odniesieniu do naszych wyjątkowych tradycji kulturowych i naukowych”

Co się kryje pod tym górnolotnym słownictwem, które się ucieka do wyrazów brzmiących jak talizman w odniesieniu do tradycji i cywilizacji? Obawiamy się bardzo tego, że tym, co się faktycznie kryje za nimi, jest po prostu GATS. W 1994 r. Światowa Organizacja Handlu zaaprobowwała Układ Ogólny w sprawie Handlu Usługami (ang. General Agreement on Trade in Services = GATS). Zawiera on, z pewnymi oczywiście drobnymi zastrzeżeniami, także wychowanie, zwłaszcza wyższe, w odniesieniu do usług, które liberalizuje. W odróżnieniu od *Deklaracji Bolońskiej* oraz tych, które po niej nastąpiły i które nie przestają być deklaracjami samych tylko intencji, GATS ma moc prawną, tak że członkowie ŚOH, którzy go naruszają, mogą być pociągani przed trybunały międzynarodowe. Jeśli więc do konieczności respektowania umów liberalizujących wyższe wychowanie dodamy jeszcze wielkie koszty związane z prowadzeniem uniwersytetu oraz pozorny jego brak odpowiedzialności za kształtowanie pracowników

przygotowanych do bezpośredniego wejścia na rynek pracy, który jest nacechowany ustawiczną innowacją technologiczną, wówczas pokusa urynkowania nauczania uniwersyteckiego staje się bardzo wielka. Tym większa jeszcze po terrorystycznych atakach w USA, Wielkiej Brytanii, Hiszpanii i Australii, po których główne receptory studentów uniwersyteckich z krajów rozwijających się zamykały częściowo swoje granice i wprowadzano politykę restrykcyjną co do wiz studenckich.

Nie wydaje się rzeczą rozumną negowanie faktu, że znamię, pod jakim dąży się do wprowadzenia reformy uniwersyteckiej, przyznaje nauczaniu wyższemu (a w mniejszym nieco stopniu również nauczaniu w ogólności na wszystkich jego poziomach) zadanie głównie ekonomiczne, i to w podwójnym znaczeniu, albowiem traktuje się nauczanie jako zasadniczo zawodowe (nie chodzi w nim tak bardzo o formowanie osób wykształconych, wrażliwych i dobrych obywateli, co o przygotowanie wykwalifikowanych pracowników), a także jako pewne dobro ekonomiczne, służbę, która winna być poddana prawom wolnego rynku. Dlaczego mamy w takiej sytuacji dziwić się temu, że niektórzy studenci i pracownicy uniwersyteccy obawiają się bardzo niebezpieczeństwa polegającego na tym, że nauczanie uniwersyteckie przestanie być traktowane jako dobro publiczne, które ma ożywiać państwo, i że dostępu do wyższej edukacji nie traktuje się już jako prawa wszystkich obywateli, zagwarantowanego niemal darmowymi kosztami tegoż nauczania!

Słuszne jest mimo wszystko uznanie faktu, że w celu przewyżczenia tychże obaw ostatnie deklaracje, zwłaszcza ta z Berlina (2003) i Bergen (2005), starają się bronić idei wyższego wychowania jako dobra publicznego, które ma kształtować także obywateli i osoby. Powinniśmy jednak, co najwyżej, mieć tylko nadzieję na wprowadzenie w praktykę tych szlachetnych intencji i na to, że wpłyną one w sposób decydujący na nowy wzorzec uniwersytetu, który chce się stworzyć, lub też przeciwnie: że nie pozostaną tylko dobrymi zamierzeniami.

Kompetencje czy wiedza?

Cechą bardziej charakterystyczną tej przemiany misji uniwersytetu, jaką wprowadza skrycie *Proces Boloński* (lub, chcąc być bardziej dokładnym, ją inspiruje, albowiem chodzi tu faktycznie o przeobrażenie, które dojrzewa stopniowo od jakiegoś czasu), jest podejście do samego poznania. Na uniwersytecie, który trzeba by nazwać klasycznym, podchodziło się do niego jak do autentycznej świątyni

wiedzy. Jego misja polega przecież w swej istocie na powiększaniu tej wiedzy poprzez badania i przekazywanie jej nowym pokoleniom drogą nauczania. Otóż dzisiejszy uniwersytet nie jest już uprzywilejowaną siedzibą poznania, które jest wszechobecne, albowiem żyjemy – jak to nam się często powtarza – w społeczeństwie poznawania, a tym samym w ekonomii poznawania. I dlatego dominująca tendencja wśród reformatorów uniwersyteckich wyraża się znakomicie w *Projekcie Tuning* (Harmonizacji Struktur Kształcenia w Europie). Studium to koordynowały dwa prestiżowe uniwersytety (Groningen w Holandii, kraju zaawansowanego w realizacji głoszonej przez Bolonię reformy uniwersyteckiej, gdzie doprowadzono do końca proces prywatyzacji uniwersytetu publicznego, i hiszpański uniwersytet Deusto), uczestniczyło zaś w nim sto instytucji nauczania wyższego. *Projekt Tuning* pragnie podać wytyczne reformy uniwersytetu europejskiego, aby ją dopasować do wymogów wynikających ze społeczeństwa ekonomicznie zglobalizowanego, wysoce konkurencyjnego i znajdującego się w przyspieszonym rytmie przemiany. Wyższość tego projektu, w zestawieniu z deklaracjami ministrów edukacji, polega na tym, że pomija on niejasności i osiąga ten poziom konkrety, który pozwala nam widzieć lepiej, dokąd nas prowadzi *Proces Boloński*. Oczywiście, nie dąży on do ujednoczenia uniwersytetów w Europie, każdy bowiem ma zachować swoją specyfikę, chociaż jasne jest także, iż wszystkie one postępują *unisono*, harmonizują w pełni ze sobą. Jeśli się nawet rezygnuje z uzyskania tej harmonii poprzez ustalenie jednorodnych nazw i określeń, jedynych planów studiów i prób tym podobnych, to dąży się przecież do określonych celów i metodologii wspólnego nauczania.

I dlatego, idąc po linii *Deklaracji Bolońskiej* oraz kolejnych deklaracji, *Tuning* proponuje modyfikację zarówno struktury, jak i celów uniwersytetu. Szanując te ostatnie, określa się w nim wprost, że nie powinny być ustalane wyłącznie przez wspólnotę akademicką, lecz uwzględniać te cele akademickie i zawodowe, jakich wymaga społeczeństwo. Innymi słowy, o tym, czego uniwersytet winien nauczać, ma decydować w wielkiej mierze *społeczeństwo*, i chociaż się nie określa wyraźnie, co się przez nie rozumie, to sam sposób konsultowania się autorów tego projektu nie pozostawia miejsca na wątpliwość, iż się je pojmuje z ekonomicznego punktu widzenia, albowiem głos decydujący mają w tym względzie właśnie przemysłowcy.

Zmiana celów nauczania pociąga za sobą zmianę w strukturze studiów. *Projekt Tuning* określa, że „poziom formacji należy uzyskać

w pojęciach kompetencji i wyników nauczania” Chociaż są to pojęcia dosyć dwuznaczne, to samo znaczenie słowa „kompetencja” wyjaśnia się częściowo dzięki podanym w projekcie przykładom. Rozróżnia się w nim mianowicie z jednej strony kompetencje ogólne i uboczne, z drugiej zaś specyficzne dla każdej nazwy czy tytułu. Pierwsze, wspólne dla wszystkich studiów, opierają się, jak się wydaje, na tym, czego departamenty ludzkich zasobów przedsiębiorstw poszukują w swoim doborze personalnym. *Projekt Tuning* wymienia kompetencje *instrumentalne* (zdolność do analizy i syntezy, do organizowania i planowania, do przekazywania informacji, rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji), *systemowe* (zdolność do przystosowywania się do nowych sytuacji, twórczość, przywództwo, zdolność do pracy w sposób autonomiczny, tworzenia i przekazywania projektów, duch twórczy i chęć zysku).

Specyfika każdej nazwy, odnośnie do której *Projekt Tuning* podaje różne przykłady, koncentruje się na umiejętności działania, na wiedzy „jak”, odsuwając jakby na potem odnośną wiedzę teoretyczną i czyniąc tę pierwszą istotnym celem uniwersytetu. Pomijanie wiedzy teoretycznej staje się o wiele bardziej wyraźne zwłaszcza dlatego, że jedna z innowacji *Procesu Bolońskiego*, uznana w *Projekcie Tuning*, polega na tym, iż uniwersytet XXI wieku ma ustalić warunki nieodzowne do tego, by studenci nabywali kompetencje konieczne do funkcjonowania w postaci autonomicznych naukowców i mogli nauczać w ciągu całego swojego życia. Skoro zaś nauczanie przez całe swoje życie wymaga nie tylko solidnej wiedzy w danej dziedzinie, ale także tego, by dana osoba posiadała kompetencje narzędziowe, takie jak: umiejętność zdobywania informacji, organizowania sobie czasu, itd., uniwersytet winien to również studentom zapewnić. Znamienne jest jednak to, że tu i ówdzie się mówi, i to w sposób bardzo znaczący, o uczeniu się przez całe życie czynne zawodowo, ukazując tym samym, iż zamiast pojmować formację permanentną jako prawo osoby do ubogacania się intelektualnego, traktuje się jako obowiązek osoby zatrudnionej, aby była „na czasie” Ostatecznie tym, co *Projekt Tuning* podaje jako wzorzec konkretyzacji *Procesu Bolońskiego*, jest uniwersytet przeznaczony do tworzenia robotników, a nie osób. W reformie, jaką się promuje, traci się tym samym z pola widzenia ideał humanisty, tę płodną ziemię, w jaką wrósł nasz uniwersytet, który prowadzi wszelkie studia, łącznie z technicznymi. Uniwersytet, na którym – zgodnie ze słowami kardynała J. H. Newmana: „kształtuje się mentalność, która trwa przez całe życie, a której specyfiką są wolność, równość, spokój, umiarkowanie i mądrość” (*Idea Uniwersytetu*). Jakież wstyd i współczucie dla tak czcigod-

nego uniwersytetu w Bolonii, na którym zapoczątkowuje się oficjalnie proces przeobrażania naszego uniwersytetu *wyłącznie* w olbrzymią szkołę zawodową!

Niektóre wielkie niebezpieczeństwa związane z aktualnym procesem reformy

Dysponujemy obecnie pewnym zarysem ogólnym, który pozwala nam przyjrzeć się bliżej temu, jak umiejętnie niektóre propozycje bolońskie kryją w sobie wielkie niebezpieczeństwa pomimo kojących swych sformułowań i swych pozornych dobrych ideałów. Przyjrzyjmy się bardziej z bliska sześciu postanowieniom *Deklaracji Bolońskiej*, które będziemy cytowali dosłownie, aby opatrzyć je potem kolejno bardzo krótkim komentarzem.

1. „Przyjęcie systemu czytelnych i porównywalnych stopni, także poprzez wdrożenie Suplementu do Dyplomu, w celu promowania możliwości zatrudnienia obywateli Europy oraz międzynarodowej konkurencyjności europejskiego systemu szkolnictwa wyższego”

Już w tej pierwszej propozycji uwypuklają się podstawowe cele, które inspirują – naszym zdaniem – reformę: pierwszym jest podporządkowanie uniwersytetu rynkowi pracy. Sposób osiągnięcia tego celu polega na tym, że treści studiów będą za każdym razem ściśle określone przez konieczności/potrzeby przedsiębiorstw. Dojdzie więc do tego, że uniwersytet stanie się przedpokojem strajku i/lub bezrobocia! Mówię w sposób demagogiczny, albowiem tym właśnie językiem przemawiają także liczni obrońcy Bolonii. Drugim celem jest międzynarodowa konkurencyjność, zwłaszcza w Unii Europejskiej, na rynku wyzwolonym z nauczania wyższego.

2. „Przyjęcie systemu opartego zasadniczo na dwóch głównych cyklach: niższym – *undergraduate* i wyższym – *graduate*. Dostęp do drugiego cyklu wymaga pomyślnego ukończenia pierwszego etapu cyklu studiów, trwającego minimum trzy lata. Stopień nadany po pierwszym cyklu będzie również uznawany na europejskim rynku pracy jako odpowiedni poziom kwalifikacji. Drugi etap powinien prowadzić do tytułu stopnia *master* i/lub *doctorate degree*, jak to jest w wielu państwach Europy”

Celem uniknięcia podejrzeń narodowych nie mówi się wprost, iż chodzi tu o narzucenie całej Europie anglosaksońskiego wzorca studiów dla osób nie mających jeszcze stopnia naukowego (BA) i posiadających taki stopień (MA). Wzorzec ten jest pociągający m.in.

dlatego, że niewłaściwie się sądzi, iż coś stanie się wyższe, jeśli odniosło już triumf na międzynarodowym rynku nauczania wyższego, gdy tymczasem faktycznie jego powodzenie zależy w wielkim stopniu od stosowania języka angielskiego, potraktowanego jako język międzynarodowy. Wyjaśnijmy to bliżej.

Pierwszy cykl, który zostanie zwieńczony tytułem licencjata, trwa przez trzy lub cztery lata; w Europie jednak narzuca się trzy lata, w Hiszpanii zaś są liczne opory wobec narzucanego przez Ministerstwo Edukacji cyklu czteroletniego. Wystarczą prawdopodobnie trzy lata na przygotowanie studenta do rynku pracy, jak to oficjalnie się twierdzi. Podział na dwa dosyć niezależne nawzajem od siebie etapy pociąga za sobą dodatkowe niebezpieczeństwo. Troska o wspaniałość uniwersytetu, nieodzowna dla międzynarodowego jego uznania, może prowadzić do podziału uniwersytetów na dwie kategorie. Te, które oferują więcej niż jeden stopień (lub różne stopnie, ale niewiele studiów podyplomowych), i te lepsze, które mają wiele studiów podyplomowych. Zgodnie ze wzorem nauczania w Unii Europejskiej, te ostatnie będą bardzo nieliczne i znajdą się raczej na poziomie europejskim, a nie narodowym. Nie da się ponadto wykluczyć, że w przypadku tych ostatnich (lepiej) uniwersytetów prowadzących studia podyplomowe nastąpi podział grona profesorskiego na tych nauczycieli akademickich, którzy nauczają wyłącznie na pierwszym stopniu, i tych, którzy będą mogli podejmować zajęcia na studiach podyplomowych. Pomijając inne konsekwencje, trzeba stwierdzić, iż podział taki doprowadzi do znacznego nawet spadku jakości nauczania uniwersyteckiego na tym niższym stopniu, na wyraźnym oddzieleniu tegoż nauczania od pracy twórczej (badawczej), co spowoduje rozłam tak charakterystycznej dla uniwersytetu jedności badawczo-naukowej (poszukiwań naukowych i wykładów), którą uznawała jeszcze *Magna Charta Universitatum*. Zasadniczym skutkiem takiego stanu rzeczy będzie upodobnienie studiów pierwszego stopnia z nauczaniem średnim. Prawdziwy uniwersytet będzie się rozpoczynał studiami podyplomowymi, które staną się mniejszościowe. To zaś upodobnienie studiów pierwszego stopnia do nauczania średniego pociągnie za sobą zjawisko dostrzegalne coraz bardziej w całej Europie, a niepokojące nas bardzo w Hiszpanii, jakim jest stosowanie określonych strategii psychopedagogicznych w nauczaniu uniwersyteckim. Nietrudno jest dostrzec, iż nie ma to nic wspólnego z zaleceniami pedagogów, dotyczącymi możliwości i sposobów przewyciężenia bolesnego problemu załamania się szkolnictwa w łonie uniwersytetu.

3. „Ustalenie systemu punktów kredytowych, takiego jak ECTS – jako odpowiedniego środka promowania jak największej mobilności studentów. Punkty mogą być również zdobywane poza szkolnictwem wyższym, z uwzględnieniem kształcenia przez całe życie, pod warunkiem, że są one uznane przez rekrutujące szkoły wyższe”

Mobilność studentów uniwersyteckich została niewątpliwie storpedowana problemami związanymi z uznawaniem studiów odbytych na innym uniwersytecie. Przyjęcie wspólnego w całej Europie systemu punktów kredytowych może ułatwić to uznawanie. Niemniej, system ECTS (są to angielskie inicjały systemu przenoszenia kredytów europejskich) nie gwarantuje tego sam przez się, wprowadza natomiast bardzo niebezpieczne zmiany zasadnicze. Pierwsza polega na tym, że punkty te nie mierzą, jak było to dotąd, czasu odbywanych studiów. W dotychczasowym systemie, dominującym w dalszym ciągu w Europie, studia i ich opisy zawierały liczbę kredytów, w których podawano ilość godzin danego przedmiotu oraz godziny zaliczone faktycznie przez studenta. Tak więc wpis 9 kredytów równał się 90 godzinom danego przedmiotu. Tymczasem punkty kredytowe ECTS nie uwzględniają godzin danego przedmiotu, lecz godziny, jakie dany student przeznaczą na ten przedmiot, dołączając do tych godzin nie tylko godziny wykładowe, ale także czas studium, swoją obecność na zajęciach w roli opiekuna i inne własne czynności. Trudno jest zrozumieć, jak ktoś może chcieć liczyć takie godziny, a ponadto, jak mogą być one jednakowe dla wszystkich studentów, niezależnie od ich zdolności i zainteresowania. Jakby nie było, dostrzeganą już niejednokrotnie konsekwencją wprowadzenia punktów ECTS jest podrożenie odnośnych opłat. Niemal do dzisiaj ceny za studia pozostawały w pewnej proporcji do kredytów rozumianych jako wykłady/ćwiczenia obowiązkowe; natomiast obecnie pozostają wprawdzie w jakiejś proporcji do kredytów, ale rozumianych jako godziny, które student poświęca w całości danemu wpisowi. O ile zatem w systemie dotychczasowym takim kredytem było koniecznie 10 godzin zniesławionego (nie lubianego na ogół) wykładu zasadniczego (profesorskiego) lub jakiegoś wykładu praktycznego, odbywanego w każdym przypadku z odpowiednim profesorem, to w nowym systemie kredytem jest już 25-30 godzin pracy studenta, z których tylko 7,5-10 odbywa się w obecności profesora. Jeśli się przy tym uwzględni, co łatwo można przewidzieć, niską rangę takich zajęć, to trzeba stwierdzić, iż student otrzyma 25 % mniej zajęć za tę samą cenę. Nic nie stoi poza tym na przeszkodzie, aby zaniżono jeszcze bardziej proporcję godzin wy-

kładowych w stosunku do godzin pracy osobistej w każdym kredycie europejskim.

Jeszcze gorsze jest stwierdzenie, iż część tych kredytów można uzyskać poza uniwersytetem. Gdzie? Oczywiście na imprezach i w innych instytucjach zastępczych.

4. „Promocja mobilności poprzez pokonanie przeszkód na drodze do swobodnego przemieszczania się, ze szczególnym uwzględnieniem:

– studentów – dostęp do możliwości studiów i szkoleń oraz związanych z tym usług;

– nauczycieli, naukowców oraz personelu administracyjnego: uznanie i waloryzacja okresów badań, nauczania i szkolenia, zrealizowanych w europejskim kontekście bez uszczerbku dla ich praw”

Trudność związana z mobilnością studentów i profesorów ma charakter głównie ekonomiczny. System stypendiów Socrates-Erasmus nie wystarcza na sfinansowanie podróży i stancji studenta na innym uniwersytecie. Bez zasadniczego powiększenia tychże stypendiów sam wymóg mobilności studentów będzie korzystny tylko dla tych spośród nich, którzy dysponują większą gotówką; biedniejsi będą natomiast bardziej upośledzeni.

5. „Promocja współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości, z uwzględnieniem opracowania porównywalnych kryteriów i metodologii”

Kluczowym słowem w reformie uniwersyteckiej jest „jakość” Jawi się tu kontynuacja w powiązaniu z „autonomią” Chce się jednak nas przekonać, że *Proces Boloński* powiększy autonomię uniwersytecką. Rzadko kiedy dodaje się w tym czy innym przypadku, że autonomię uniwersytetu gwarantuje sama konstytucja, a tym samym, że nie da nam jej Bolonia. Wprost przeciwnie, wprowadzana stopniowo w życie reforma może narazić na poważne niebezpieczeństwo tę znikomą autonomię, jaką cieszą się jeszcze dzisiaj uniwersytety. Zespalać bowiem autonomię z jakością, podporządkowuje się autonomię jakości. Przewiduje się też, że tę jakość będą zapewniały jakieś instytucje poza-universyteckie lub pseudo-universyteckie (agencje jakościowe), a kryteria służące do jej określania będą w wielkiej mierze poza-akademickie (jak np. dotacje zewnętrzne). Poza tymi mechanizmami kontroli jakości (importowanymi niejednokrotnie ze świata fabryk i przedsiębiorczości) zakłada się nadmierny wzrost biurokracji, w którą się wkłada coraz więcej energii uniwersyteckich. Dzieje się poniekąd tak, jak gdyby jakiś fatalny los zespolił europejską budowę ze wzrostem biurokracji. Zakłada się ponadto także wzrastającą wciąż dominację

metod psychopedagogicznych. A można przecież z powodzeniem mierzyć jakość nauczania, analizując dokładniej jego wyniki końcowe (poziom wiedzy – przepraszam: należałoby wraz z *Tuning* powiedzieć: poziom kompetencji osób dyplomowanych – czyli końcowy owoc procesu nauczania-uczenia się, analizując przy tym także metody nauczania). Zdaje się jednak narzucać ta ostatnia opcja. Tymczasem analizowanie metod nauczania niezależnie od jego wyniku utożsamia się z opieraniem się wyłącznie na technikach pedagogicznych, na stosowaniu metod audio-wizualnych oraz nowych technologii informacji i komunikacji, itd. Oznacza to z kolei dochodzenie wyłącznie do tych drugorzędnych aspektów w nauce uniwersyteckiej i deprecjonowanie tego, co jest typowe dla uniwersytetu, a mianowicie kształtowanie profesora i studenta.

6. „Promocja niezbędnych europejskich wymiarów szkolnictwa wyższego, szczególnie pod względem rozwoju zawodowego, współpracy między-instytucjonalnej, programów dotyczących mobilności oraz zintegrowanych programów nauczania, szkolenia i badań”

Cel ten wynika z refleksji nad tym, iż tylko uniwersytet na skalę europejską będzie mógł, dzięki zespoleniu wielu energii – posługujemy się tu bez wstydu językiem ekonomii – współzawodniczyć z uniwersytetem Stanów Zjednoczonych.

Pożądana jest zjednoczona Europa. Przestrzeń współżycia, która szanuje odrębności. Niewątpliwie, zharmonizowanie wychowania wyższego (i nie tylko wyższego) jest tu nieodzowne. Poruszajmy jednak te sprawy spokojnie, bez nieuzasadnionego pośpiechu, a przede wszystkim nie burzmy tego, co mamy, zanim się nie upewnimy, że to, czym chcemy to wszystko zastąpić, jest lepsze od tego, co posiadamy.

tłum. ks. Lucjan Balter SAC