

# Jürgen Schriewer

## „Zracjonalizowany mit” w europejskim szkolnictwie wyższym<sup>1</sup>

Autor artykułu przedstawia proces boloński, zwracając uwagę przede wszystkim na powodowane przezeń bezprecedensowe jak dotąd upowszechnianie się abstrakcyjnego modelu restrukturyzacji i harmonizowania sposobów studiowania i nadawania stopni naukowych w Europie. Proces ten jest interpretowany jako szczególny przypadek szerszego zjawiska tworzenia się wzajemnych powiązań i standaryzowania się kształcenia na poziomie globalnym. W niniejszym tekście znajdujemy odwołania do pojęć, koncepcji i interpretacji wykorzystywanych do analiz systemu globalnego. Autor sięga głównie po teoretyczną perspektywę socjologicznego neoinstytucjonalizmu, kierunku wywodzącego się po części z socjologii organizacji i w jakiejś mierze – z socjologii wiedzy. Kierunek ten, bardziej niż inne podejścia teoretyczne, wypracował modele badawcze, które można by określić jako „społeczne tworzenie kultury globalnej”. Postępując się analitycznymi koncepcjami, takimi jak „dyfuzja”, „model imaginacyjny”, „zracjonalizowany mit”, i odwołując się do badań wskazujących na wzrastającą rolę międzynarodowych organizacji – zarówno rządowych, jak i pozarządowych – autor wyjaśnia proces boloński i jego dynamikę.

Słowa kluczowe: proces boloński, analiza neoinstytucjonalna, dyfuzja, system szkolnictwa wyższego, zracjonalizowany mit.

\*\* \*\*

Proces rozpoczęty w 1999 roku przez *Deklarację Bolońską*, którego celem było zredefiniowanie koncepcji europejskich studiów, jest dziś postrzegany przez obserwatorów i jego uczestników jako głęboki przełom w europejskiej tradycji akademickiej. Ocena ta wynika nie tylko z radykalnych przemian w samej strukturze i organizacji nauczania, uczenia i egzaminowania, które postuluje i wprowadza proces boloński. Chodzi także o nieznanne jeszcze dalsze jego następstwa w obszarach życia związanych z uniwersyteckim nauczaniem: w karierach zawodowych, w relacjach między nauczaniem i statusem zawodowym, potencjałem innowacyjnym uczelni i gospodarką przyszłości opartą na wiedzy. Z tych także powodów debaty nad procesem bolońskim i jego ocena prowadzą do tak różnych

---

<sup>1</sup> Tekst jest tłumaczeniem artykułu J. Schriewera, „*Rationalized Myths*” in *European Higher Education. The Construction and Diffusion of the Bologna Model*, „European Education” 2009, t. 41, nr 2.

konkluzji. Dotychczasowe analizy oscylowały wokół opisu stanu wprowadzenia modelu bolońskiego w poszczególnych państwach (zob. np. Jallade 2004), technicznej dokumentacji rozmaitych jego aspektów (Schwarz-Hahn 2003), refleksji na temat „filozofii kształcenia” (Pasternack 2001) aż po fundamentalną krytykę opartą na apriorycznych założeniach (zob. np. Lorenz 2006). Względnie mało było natomiast studiów i analiz, których podstawą były badania socjologiczne (Krücken 2005; Witte 2006).

W dalszej części artykułu zajmę się, odwołując się do teorii społecznych, wyjaśnieniem bezprecedensowo szybkiego rozpowszechniania się i wsparcia w całej Europie modelu bolońskiego. Przedstawię też podstawowe przesłanki tego procesu. Są powody, by interpretować proces boloński jako część szerszego zjawiska wzajemnych powiązań i standaryzacji w edukacji na poziomie globalnym. Teoretyczne podejście przyjęte przeze mnie wywodzi się z koncepcji i perspektywy socjologicznego neoinstytucjonalizmu. Nie wiele innych podejść w naukach społecznych potrafiło tak trafnie jak neoinstytucjonalizm zidentyfikować mechanizm „społecznego konstruowania kultury globalnej” – jak to określili Berger i Luckmann (1967). Co więcej, analizy prowadzone z perspektywy neoinstytucjonalnej, potwierdzające rozwijane w tym podejściu tezy, przyniosły wzbudzającą podziw dokumentację wielu ilościowych i porównawczo-historycznych badań. Odwołując się do tych studiów i analiz, autorzy tacy jak John W. Meyer czy Francisco Ramirez identyfikują „zracjonalizowany ogląd” rzeczywistości (*rationalized account of reality*), zasady regulujące życie społeczne oraz towarzyszące im programy działań przygotowywane wedle zachodnich standardów zsekularyzowanego i zracjonalizowanego świata. Owe globalne rozprzestrzenianie się tego „oglądu rzeczywistości”, reguł, zasad i ideologii doprowadziło do wyłonienia się „społeczeństwa światowego”, określanego przez parametry kulturowe i dającego początek „izomorficznym strukturom” w obszarze organizacji politycznych, nauki, prawa czy edukacji (Drori, Meyer, Hwang, red. 2006; Drori, Meyer, Ramirez, Schofer 2003; Meyer 2005). Staje się tak niezależnie od specyfiki wyznaczanej przez warunki istniejące w rozmaitych krajach i społeczeństwach.

Trzy poziomy analizy stosowanej w neoinstytucjonalnym podejściu są szczególnie przydatne do zrozumienia procesu bolońskiego. Pierwszy odnosi się do wzrastającego znaczenia międzynarodowych i międzyrządowych organizacji, a także do rosnącej liczby cyklicznej współpracy wielostronnej i dwustronnej, co wprowadza owe wcześniej wymieniane sposoby oglądu rzeczywistości, reguły i programy działania (Boli, Thomas 1999; Meyer, Ramirez 2003).

Drugi poziom analizy wyjaśniający proces boloński wywodzi się z podstawowych założeń neoinstytucjonalizmu i socjologii organizacji. Wedle tego podejścia organizacje – pozostawione same sobie – nie wyznaczają swoich działań w sposób autonomiczny, na podstawie analizy sytuacji i problemów, z którymi powinny się uporać. Tworzą one strategie, wzorując się na modelach i procedurach szeroko stosowanych, rozpoznanych i uznanych, czyli zinstytucjonalizowanych w otoczeniu, w którym funkcjonują. „Organizacje, które tak postępują, zwiększają swoją legitymizację i perspektywę przeżycia niezależnie od bezpośredniej skuteczności stosowanych praktyk i procedur” (Hasse, Krücken 2005; Meyer, Rowan 1977, s. 340; Powll, DiMaggio, red. 1991). Idea zawarta w tym podejściu ma podwójne znaczenie: z jednej strony wskazuje na prawidłowość, wedle której organizacje kształtują swoje strategie w zgodzie z organizacyjnym otoczeniem, w którym działają, a z drugiej strony powodzenie organizacji, perspektywy przeżycia niekoniecznie zależą od stosowa-

nia specyficznych reguł odpowiednich wobec pojawiających się problemów, lecz także od odwoływania się do przyjętych zasad i wzorów kultury. Ten ostatni aspekt stosuje się także do strategii i sposobu postępowania agend rządowych w międzynarodowym kontekście. W szczególności – w sytuacji niepewności i nacisku na legitymizację, które są typowe dla warunków tworzenia polityki edukacyjnej – skłania to polityków i administratorów z tego obszaru do legitymizowania swoich działań przez odwoływanie się do organizacyjnych modeli i idei reformatorskich. Chodzi o modele i idee, które w międzynarodowych debatach są uznawane za sukces, za innowacje, za modernizujące i są popierane przez „znaczących innych”, czyli międzynarodowe organizacje czy społeczeństwa stanowiące punkt odniesienia. Patrząc na takie formy i reguły zachowań organizacyjnych, pojęcie „zracjonalizowanych mitów” zdaje się adekwatne, by wyrazić oczywisty paradoks. Paradoks ten sprowadza się do obserwacji, że racjonalne założenia i homogenizujące tendencje zawarte w kluczowych pojęciach i ideach reformy, ideologie przyjęte w debatach międzynarodowych niekoniecznie – a nawet najczęściej – nie pasują do specyficznych kontekstów i potrzeb wyznaczających decyzje w konkretnych warunkach społeczno-historycznych. Takie mity są „zracjonalizowane” w tym sensie, w jakim oferują powiązania (i myślenie) w kategoriach „środków-cele”, które umożliwiają podejmowanie działania zgodnie z przyjętą logiką. Jednak są to zarazem mity w tym sensie, że opierają swoją ważność na ogólnej akredytacji na międzynarodowym forum, raczej na międzynarodowej debacie aniżeli na doświadczeniach i analizach zebranych w specyficznych warunkach i odwołujących się do indywidualnych przypadków (Drori, Meyer, Ramirez, Schofer 2003, s. 135; Strang, Meyer 1993, s. 500).

Wreszcie – na poziomie trzecim – paradygmat neoinstytucjonalny dostarcza wypracowany model wyjaśniający warunki i mechanizmy procesu dyfuzji. Wedle tego modelu efektywność, zakres i prawdziwa siła tego procesu nie bierze się z fizycznych interakcji (kontaktów) i społecznych sieci. Wynikają one bardziej z „dekontekstualizacji” historycznie osadzonych i ugruntowanych praktyk i z przeformułowania wynikających z nich wzorów w zgeneralizowane modele budowane z abstrakcyjnych kategorii. Takie „uteoretycznianie”, jak wskazywali Strang i Meyer (1993, s. 492), jest tym bardziej przekonujące, kiedy jest wprowadzane przez zalegitymizowanych ekspertów: naukowych, profesjonalnych bądź politycznych.

W dalszych częściach artykułu przeprowadzam analizę procesu bolońskiego, wykorzystując kategorie teoretyczne wymienione powyżej. Zacznę od przedstawienia stopniowej konstrukcji „zdekontekstualizowanego” modelu studiów na poziomie wyższym w całej Europie. W kolejnej części zaprezentuję niezwykle, w skali całego kontynentu, dyfuzję modelu, zwracając uwagę na stronę komunikacyjną tego procesu, interakcje dyskursywne wielu aktorów oraz na jego wymiar iteracyjny, aspekt powtórzeń: powtarzające się cykle konferencji międzynarodowych, powtarzające się deklaracje, konwencje, konstruowanie ram odniesienia dla akcji, dla całego przedsięwzięcia – tworzące strukturę rozpowszechniania się procesu bolońskiego. Wreszcie w ostatniej części wskażę pewne typowe aspekty „rekontekstualizacji”, która miała miejsce przez postrzeganie, adaptację i wdrażanie zgeneralizowanego projektu w wielu krajach europejskich.

## Konstrukcja „imaginacyjnego” modelu

W maju 1998 roku z całą pompą i ceremoniałem, w których celują Francuzi, Uniwersytet Paryski obchodził 800-lecie swego założenia. Uroczystość odbyła się w amfiteatrze na placu Sorbony. Mimo niepewnej natury dostępnych źródeł odnoszących się do początków tejże uczelni (braki, na które zwracali uwagę zaproszeni rektorzy i obecni na konferencji renomowani historycy), jeden z bardziej znanych francuskich historyków mediewistów, pod czujnym okiem swojego ministra Claude’a Allègre’a, wygłosił wykład inauguracyjny. Tego samego dnia, zgodnie z pieczołowicie przygotowanym planem, doktoraty *honoris causa* otrzymało troje ministrów: z Włoch – Luigi Berlinguer (minister kształcenia, uniwersytetów i badań), z Niemiec – Jürgen Rüttgers (edukacja, nauka, badania, technologia) i z Wielkiej Brytanii – pani minister Tessa Blackstone. Doktoraty przyznały różne uniwersytety paryskie, które do roku 1970 stanowiły części Sorbony. Francuska telewizja państwowa transmitowała następującą po ceremoniach konferencję i uroczysty posiłek, w którym uczestniczyła połowa francuskiego rządu. Kulminacją tych rocznicowych obchodów było ogłoszenie *Wspólnej deklaracji o harmonizacji europejskiego systemu szkolnictwa wyższego (Joint Declaration on Harmonization of the Architecture of the European Higher Education System)*. Owa *Deklaracja Sorbońska* przypieczętowała proces, którego zasięgu nie obejmowała wyobraźnią większość uczestników obchodów rocznicowych – konstrukcję „imaginacyjnego” modelu zdekontekstualizowanej, uogólnionej wersji schematu wyprowadzonego z prawdziwych przypadków.

Punktem startowym owej konstrukcji był pomysł ministra Allègre’a, by 800-lecie założenia Sorbony potraktować jako wydarzenie europejskie, stylizować je jako konferencję o uniwersytecie europejskim. Pomysł ów zmieniał się stopniowo w coraz bardziej świadomie kształtowaną strategię, by wykorzystać przygotowany dla Europy model jako sposób rozwiązania nierozwiązywalnych – zdawałoby się – problemów samej Francji. „Zmodernizować struktury, posługując się Europą (*moderniser la trame en se servant de l`Europe* dosłownie znaczy: zmodernizować tramwaj, posługując się Europą)” – oto jak sam Allègre (2000, s. 263) przedstawiał swoją metodę. Strategia ta została zaakceptowana z tym większą gotowością przez włoskiego ministra Berlinguera, że włoskie uniwersytety dość powszechnie uznawano za nienadające się do zarządzania i możliwe do zreformowania jedynie pod międzynarodowym naciskiem (Berlinguer 2001, s. 136; Palomba 2004). Dodatkowo duże znaczenie dla sformułowania *Deklaracji Sorbońskiej* miały wcześniejsze kontakty trzech ministrów. Allègre, Berlinguer i Rüttgers poznali się (i darzyli wzajemnym szacunkiem) dzięki kontaktom w ramach nieformalnej i mało znanej grupy, nazywanej czasem „G8 ds. Badań” (*G8 of Research*). Owa działająca na niesformalizowanych zasadach grupa została powołana przez Carnegie Commission on Science, Technology and Government i zrzeszała ministrów odpowiedzialnych za badania w najbardziej rozwiniętych krajach świata. Zawarte tam zawodowe i osobiste kontakty można uznać za ważną podbudowę strategii „europeizacji”, którą wymienieni ministrowie zamierzali realizować. Kluczową rolę przy wymianie informacji nt. bieżących posunięć i planów w krajach partnerskich odegrali także eksperci w obszarze szkolnictwa wyższego i polityki europejskiej. Jeden z nich, Adrien Schmitt, były rektor jednego z francuskich uniwersytetów, reprezentował Konferencję Rektorów Francuskich Szkół Wyższych w Komisji UE w Brukseli (Ravinet 2005).

Jednakże, chociaż początkowa konfiguracja prowadząca do *Deklaracji Sorbońskiej* opierała się na wcześniej powstałych osobistych kontaktach, na informacjach dostarczanych przez międzynarodowych ekspertów i na wsparciu międzynarodowych organizacji, problemy, przed którymi stanął każdy z ministrów proklamujących deklarację, były w każdym kraju jedynie częściowo zbieżne. Znaczne rozbieżności między nimi dotyczyły większości diagnoz i możliwych politycznie sposobów rozwiązania odnoszących się do narodowych kontekstów. Tak więc gospodarz konferencji, minister francuski, postrzegał problemy francuskiego szkolnictwa wyższego na dwu poziomach. Na pierwszym był „stary problem” dualizmu francuskiego systemu, głęboko zakorzenionego we francuskiej historii i francuskim społeczeństwie. Z jednej strony znajdowały się bardzo selekcyjne, wysoko wyspecjalizowane francuskie *grandes écoles*, szkolące elity techniczne, gospodarcze i dla administracji publicznej. Jednakże w międzynarodowym kontekście szkoły te stawały się coraz mniej odpowiednie nie tylko ze względu na swój niewielki rozmiar, ale i z powodu jedynie marginalnych badań, jakie prowadziły (ich podstawowym zadaniem było nauczanie). Z drugiej strony było, chronicznie niedofinansowane, masowe szkolnictwo wyższe (Schriewer 1983). Co więcej, silnie sfragmentaryzowane francuskie szkolnictwo wyższe charakteryzowało się małą kompatybilnością stopni i dyplomów (były one trudno „przekładalne” na stopnie i tytuły uznawane w innych krajach) oraz niską konkurencyjnością, jeżeli chodzi o badania naukowe i innowacje. Aby to zmienić, Allègre powołał kierowaną przez Jacques’a Attaliego komisję tzw. *blue ribbon*. Wiosną 1998 roku przygotowała ona raport pod tytułem atrakcyjnym, co mylącym tytułem: *O model europejskiego szkolnictwa wyższego* (Attali 1998). Mylącym, gdyż rekomendacje raportu odnosiły się wyłącznie do problemów strukturalnych szkolnictwa francuskiego. W gruncie rzeczy podstawowa rekomendacja postulowała wprowadzenie wspólnej struktury (formuły) programów nauczania i tytułów obowiązujących w uniwersytetach masowych i *grandes écoles*. Co do innych propozycji – rekomendowano wprowadzenie licencjatu po trzech latach nauki, magisterium – po pięciu i doktoratu po co najmniej ośmiu latach studiów. Model ten był próbą rozwiązania kilku problemów za pomocą „jednego uderzenia”. Z jednej strony można było „wypuścić” na rynek pracy wielu, a może większość studiujących na masowych uczelniach już po trzech latach, dając im tytuł, a więc kwalifikację do zatrudnienia. Z drugiej strony wspólny model miał za zadanie zasypać trochę przepaść między masowym szkolnictwem i elitarnymi *grandes écoles* przez wspólną, jednakową strukturę studiów i dyplomów. Ponadto raport Attaliego, by podnieść konkurencyjność francuskiego szkolnictwa, rekomendował łączenie sfragmentaryzowanych jednostek naukowych i szkół w większe całości, w campusy umożliwiające francuskim naukowcom przygotowywanie programów doktoranckich i programów badawczych na wyższym poziomie; dzięki koncentracji sił i środków można było także wzmocnić w ten sposób związek między badaniami i nauczaniem. Raport ten zmierzał do zmniejszenia ostrego podziału między ścieżką akademickiej kariery prowadzącej do nauczania i badań a ścieżką bardziej prestiżowej wówczas kariery administracyjnej, którą otwierało ukończenie *grandes écoles*, przyciągających intelektualną elitę francuskiej młodzieży w znacznie większym stopniu aniżeli masowe uniwersytety. Wyraźnym zamiarem było tu stopniowe łączenie obu typów szkół; tworzenie z nich systemu bardziej elastycznego przy jednoczesnym podniesieniu atrakcyjności badań naukowych.

Minister Rüttgers był również w pewnym stopniu zainteresowany podtrzymaniem atrakcyjności niemieckich uniwersytetów jako miejsca studiów, a także wzrostem ich kon-

kurencyjności jako miejsca badań (Huber 1999). Pod tym względem było podobnie we Francji i w Niemczech. Bardziej nagląca była wszakże narastająca rozbieżność między stagnacją w finansowaniu a ekspansją niemieckich uniwersytetów. Zmieniło je to w instytucje masowe o wysokim odsetku porzucających studia i ciągle przedłużającym się okresie studiowania. Obniżało też bardzo rangę tych instytucji. Pojawiła się więc okazja do poważnych dyskusji o tym, jak reformować szkolnictwo wyższe w Niemczech (Wissenschaftsrat 2000, s.102). Minister Rüttgers już rozpoczął pracę nad ramowym prawem o szkolnictwie wyższym. Projektowano w nim m.in. wprowadzenie trzyletnich studiów licencjackich oraz pięcioletnich magisterskich. Miało to być rozwiązanie próbne, działające równolegle z systemem studiów magisterskich jednolitych i studiów zawodowych. Chodziło o to, by skrócić nieco czas studiów (wydłużający się ciągle w porównaniu z europejską średnią) i przyspieszyć także zdobywanie zawodowych tytułów uznawanych na rynku pracy. Chodziło także o to, by niemieckie tytuły i stopnie były bardziej zgodne z międzynarodowymi standardami i bardziej konkurencyjne. W ten sposób zamierzano powrócić do planów przygotowanych w latach sześćdziesiątych, zwłaszcza do zasadniczego planu rozwoju szkolnictwa wyższego w Badenii-Wirtembergii – przygotowanego podówczas przez liberalnego niemiecko-brytyjskiego socjologa Ralfa Dahrendorfa, później mianowanego lordem – oraz do reform wielokrotnie rekomendowanych przez Niemiecką Radę Nauk Ścisłych i Społecznych (*Arbeitskreis Hochschulgesamtplan* 1967, s. 41; Krücken, red. 2005, s. 72; Wissenschaftsrat 2000).

Natomiast sytuacja we Włoszech była nawet bardziej krytyczna niż we Francji i w Niemczech. Proporcje porzucających (niekończących) studia były tak wysokie, że pojawił się termin *mortalita universitaria*. Bardzo wydłużony czas studiowania, oddalenie się uniwersyteckiego kształcenia od potrzeb rynku pracy, wysokie bezrobocie wśród absolwentów wyższych uczelni – świadczyły o znacznej niewydolności włoskiego systemu szkolnictwa wyższego i bardzo złej jego reputacji. Ponadto minister Berlinguer, pierwszy od 50 lat członek zreformowanej komunistycznej Partii Włoch nominowany na ministra, znalazł się pod silną presją, by działać i odnieść jakiś sukces. W 1996 roku powołał on grupę roboczą ekspertów pod przewodnictwem socjologa Guido Martinottiego, by opracować program reform. Berlinguer osobiście zaprezentował wyniki pracy grupy w grudniu 1997 roku. Były one, jeśli chodzi o propozycje zmian, znacznie skromniejsze od propozycji niemieckich (w przygotowanej nowej wersji Ramowego Prawa o Szkolnictwie Wyższym). W propozycjach włoskich była jedynie wstępna sugestia wprowadzenia egzaminu po dwu latach studiów jako części *laurea*, stopnia przyznawanego po przynajmniej czterech latach studiów. Nie było ani propozycji nowych dyplomów, ani stopni, które świadczyłyby o ukończeniu programu studiów. Nie było także dyskusji o wprowadzeniu programów nadających kwalifikacje odpowiadające potrzebom rynku pracy.

Brytyjska minister baronessa Blackstone odegrała odmienną, raczej marginalną rolę w tworzeniu *Deklaracji Sorbońskiej*. Pełniła ona stanowisko wiceministra i była odpowiedzialna jedynie za szkolnictwo wyższe. Nie zajmowała się badaniami i tym samym nie była, jak inni ministrowie, członkinią półformalnej grupy „G8 ds. Badań”, gdzie utarło się wiele pomysłów na temat reform. Brytyjska minister została zaproszona do grupy przygotowujących deklarację dopiero na kilka tygodni przed paryską konferencją, głównie z powodów dyplomatycznych, jako przedstawicielka jednego z największych krajów Unii. Brytyjskie szkolnictwo wyższe było bez wątpienia także w fazie masowej ekspansji. Jed-

nakże problemy, jakie to rodziło, odpowiadały wewnętrznej logice systemu brytyjskiego; przede wszystkim potrzebne stawało się podwyższenie czesnego, by stworzyć uczelniom większą swobodę manewru. Do tego nie była potrzebna zewnętrzna, europejska legitymizacja. Francuski, włoski i do pewnego stopnia także niemiecki minister natomiast całkiem świadomie posługiwali się strategią „europeizacji”, by wprowadzić reformy (przypadek Francji i Włoch) albo przydać wagi przygotowywanej legislacji. Stosunek pani minister Blackstone do *Deklaracji Sorbońskiej* był ostrożniejszy, by nie powiedzieć „uchylający się”, jako że model proponowany w tym dokumencie nie miał bezpośredniego odniesienia do brytyjskiego systemu. Z drugiej wszakże strony otwarte przeciwstawianie się mogłoby okazać się w dalszej perspektywie kosztowne – „oznaczałoby bowiem pozbawienie się możliwości wpływu i minimalnej kontroli nad dalszym rozwojem sorbońskiej deklaracji” (Ravinet 2005, s. 19).

W kontekście owych problemów i wysiłków reformatorskich nabrała znaczenia rola ministra Rüttgersa, który coraz aktywniej wspierał Allègre’a. Minister Allègre, jako jeden z czołowych francuskich geofizyków, wielokrotny zdobywca międzynarodowych stypendiów, wysoko cenił amerykański system szkolnictwa wyższego, był też zwolennikiem struktury obejmującej *bachelor’s degree*. Rüttgers zdołał wszakże go przekonać, że szkolnictwo średnie stojące na wyższym poziomie od amerykańskiego umożliwiało skrócenie studiów licencjackich do trzech lat, utrzymując konkurencyjność tego dyplomu na rynku pracy. Berlinguer z kolei dał się przekonać, że koncepcja trzyletnich studiów zakończona uznawanym przez rynek stopniem licencjata była lepszym rozwiązaniem aniżeli obowiązkowy egzamin wstępny *laurea* przed drugim cyklem, mający sens tylko na niektórych uczelniach. Po powrocie do Rzymu Berlinguer publicznie zdystansował się wobec rekomendacji komisji Martinottiego, którą niedawno sam powołał (Ravinet 2005, s. 9). Dziełem znacząco wspieranym przez Rüttgersa i popieranym też przez Adriana Schmitta, odnoszącym się do francusko-niemieckiej koordynacji, było wyłonienie się „wymagowanego” modelu o anglosaskich konturach. Model można określić jako „imaginacyjny” nie tylko dlatego, że w selektywny sposób czerpał z bardzo zróżnicowanych praktyk stosowanych w krajach anglosaskich, ale też dlatego, że wykorzystywał arbitralnie pewne elementy jako klocki do budowy modelu (Becker, Reinhardt-Becker, red. 2006).

Mówiąc inaczej, model przejmował koncepcję stopnia (dyplomu) *American bachelor’s*, abstrahując jednak od ogólnokształcącego charakteru programu, który stał za tym dyplomem. Abstrahowano również od koncepcji *liberal education*, która stanowiła kiedyś podstawę brytyjskiego dyplomu *bachelor’s degree* – kształtowanie umysłu (intelektu) przez specjalizację w jakiejś dyscyplinie i idące w głąb studia przypadków czy określonych wąsko dziedzin. Innymi słowy, proponowany model lekceważył całkowicie związki wprowadzanych dyplomów z treściami programowymi i długością studiów. Przeoczono także znaczenie, jakie miały przejmowane dyplomy w systemie angielskiego szkolnictwa wyższego; jak różne znaczenia nadawały im uniwersytety czy stowarzyszenia zawodowe, czy też – jak różną pozycję miały dyplomy *bachelor’s* i *master’s* w zależności od przedmiotu studiów. Nie uwzględniono też różnic między angielskim i szkockim szkolnictwem wyższym, a także oczywistych różnic między Stanami Zjednoczonymi a innymi krajami anglojęzycznymi: Kanadą, Australią i Nową Zelandią (Ash 2006, s. 259; Witte, Rude, Tavenas, Hüning 2004). W konsekwencji pojawił się „zdekontekstualizowany” model, który dzielił program kształcenia na dwie następujące po sobie wystandaryzowane fazy. W kontekście niemieckim by-

łaby to matura (*Abitur*) oraz trzy, pięć lub osiem lat studiów odpowiadających dyplomom: licencjata, magistra i stopniowi doktora; w kontekście francuskim byłby to *baccalaureat* (francuska matura) oraz odpowiednio: trzy, pięć i osiem lat studiów odpowiadających francuskim *licence*, *maitrise* i stopniom *doctorats*. Ów osobliwy „konstrukt kulturowy” (Ramirez 2006, s. 445) stał się szkieletem *Deklaracji Sorbońskiej* i potem – osią procesu bolońskiego (Ravinet 2005, s. 9).

### **Cykle: „konferencja – deklaracja – narodowy plan”**

Podsumowując proces interakcji i negocjacji, który doprowadził do przyjęcia owego szczególnego modelu restrukturyzacji programu studiów i stopni w szkolnictwie wyższym, należy podkreślić, że wspólna deklaracja przygotowana w Bolonii w 1999 roku nie była tylko jednorazowym „pokazem siły” grupy ministrów od nauki i edukacji. Była raczej ogniwem w długim – w zasadzie niekończącym się – ciągu manifestów, deklaracji, programów i uzgodnień przygotowywanych na szczeblu europejskim. Jako taką *Deklarację Bolońską* z 1999 roku należy rozpatrywać jako etap dłuższego i obejmującego więcej spraw procesu.

W procesie tym idea wspierania integracji europejskiej, w pierwszym okresie, była blisko związana z polityką edukacyjną nakierowaną na wspieranie mobilności studentów i pracowników naukowych pomiędzy uniwersytetami europejskimi. Taka właśnie była myśl przewodnia Magna Charta Universitatum, zatwierdzonej już w 1988 roku – także w Bolonii – przez Konferencję Rektorów Europejskich (CRE). W traktacie z Maastricht, przyjętym w 1992 roku przez szefów państw członkowskich Unii Europejskiej, linia ta była wprost przedstawiona jako cel unijnej polityki w edukacji i nauce. W strategii lizbońskiej, podpisanej pięć lat później, polityka integracji została wzmocniona zamiarem wzajemnego uznawania kwalifikacji, dyplomów i stopni między krajami członkowskimi Unii a także europejskim obszarem UNESCO. Wspólną cechą owych uzgodnień i deklaracji było wspieranie mobilności przy respektowaniu różnorodności narodowych tradycji w systemach szkolnictwa wyższego krajów członkowskich. Z natury rzeczy towarzyszyła temu chęć, by zagwarantować prawną równoważność dyplomów i stopni, przy jednoczesnym zachowaniu różnic, które istniały w różnych krajach pomiędzy programami studiów prowadzących do owych równoważnych dyplomów.

W ten sposób elementy sterujące zawarte w traktacie z Maastricht i w *Konwencji Lizbońskiej* miały właściwie charakter pośredni. Ponieważ jednak elementy owe wpisane były w cele międzypaństwowych i międzynarodowych organizacji rządowych mających swoje budżety, stawały się ważnym instrumentem polityki, które w przyszłości miały być wykorzystane do wprowadzenia procesu bolońskiego. Elementy, o których mowa, to przede wszystkim programy Socrates i Leonardo da Vinci, programy promujące mobilność, wspierane szczerze przez Unię, także ECTS (Europejski System Punktów Transferowych), pomyślany jako narzędzie do przetłumaczenia zaliczeń programu studiów, by w ten sposób umożliwić ich wzajemne uznawanie przez uczelnie krajów europejskich, wreszcie – Suplement Dyplomu, uzupełnienie opisujące stopnie i dyplomy w celu zwiększenia ich przejrzystości. W kontekście późniejszych deklaracji i uzgodnień *Deklaracja Sorbońska*, podpisana w maju 1998 roku, była punktem zwrotnym. Po pierwsze, debata o europejskiej polityce wobec szkolnictwa wyższego, która dotychczas ogniskowała się



wokół mobilności jako sposobu na kształtowanie europejskiej tożsamości, teraz przybrała bardziej konkretny kształt w formie skonceptualizowanego modelu reform. Model ów spotykał się z coraz większym zainteresowaniem i akceptacją ze strony ministrów innych krajów europejskich. Sugerowały to zresztą mechanizmy dyfuzji wcześniej przygotowane i opisane (Strang, Mayer 1993). W rezultacie więcej państw Unii Europejskiej poparło *Deklarację Sorbońską* niż późniejszą o rok *Deklarację Bolońską*. Przyjęcie modelu *Deklaracji Sorbońskiej* przez tak wiele krajów znacznie podniosło jego wiarygodność (Witte 2006, s. 129). Po drugie, dodatkowej dynamiki przydało modelowi zaangażowanie europejskich organizacji, coraz silniej włączających się w koordynowanie procesu. Były to przede wszystkim Europejska Konferencja Rektorów oraz Europejska Komisja i pod parasolem tej ostatniej – mniej formalna Konferencja Dyrektorów odpowiednich departamentów w ministerstwach szkolnictwa wyższego krajów Unii. Rosnące zaangażowanie tych instancji dla zarysowującego się modelu wyższego szkolnictwa europejskiego oznaczało lepsze organizacyjne zakotwiczenie i komunikacyjną decyzyjność. W tym sensie *Deklaracja Bolońska*, przyjęta 19 czerwca 1999 roku przez ministrów edukacji krajów Unii, sama w sobie nie stanowiła nowego otwarcia. Zamiast tego przyniosła więcej precyzji w sformułowaniach modelu zaproponowanego w Paryżu i zapoczątkowała jego instytucjonalizację i dyfuzję. Związek merytoryczny między propozycjami *Deklaracji Sorbońskiej* i *Bolońskiej* wynikał nie tyle z zaproponowanych celów ogólnych ani z organizacyjnych posunięć, ile ze sterującej polityką wizji „stopniowej harmonizacji naszych ram, stopni i cykli kształcenia”. Formuła ta powtarzała się zarówno w *Deklaracji Sorbońskiej* z 1998 roku, jak i w *Bolońskiej* z 1999 roku. Lansowanie tej formuły w obu deklaracjach oznaczało w gruncie rzeczy odejście od zasady subsydiarności w polityce edukacyjnej, która była lansowana we wcześniejszych traktatach Unii, m.in. w traktacie z Maastricht z 1992 roku i traktacie amsterdamskim z 1997 roku.

W dużej mierze podobnie do swoich funkcji tworzenia narodów, jakie uniwersytety pełniły w europejskich państwach narodowych w XIX wieku, *Deklaracja Bolońska* ustanawia cele, które w XXI wieku zobowiązują państwa sygnatariuszy do dążenia do „ogólnego rozwoju kontynentu”. Wśród celów kulturowych i społecznych jest m.in. zobowiązanie do wzmacniania „europejskiego obywatelstwa” (*European citizenry*) i tworzenie poczucia przynależności do „wspólnoty wartości” (*community of values*) i „wspólnego obszaru społecznego i kulturowego” (*common social and cultural area*). Równie ważne były także bardziej konkretne cele odnoszące się do asertywności, samoutwierdzenia się europejskiej tożsamości w globalizującym się świecie oraz do promocji zatrudnienia odpowiadającego kwalifikacjom europejskich obywateli; urzeczywistnianie „Europy wiedzy” (*Europe of knowledge*), która dawałaby podstawy w nowym milenium do wzmocnienia międzynarodowej konkurencyjności i atrakcyjności europejskich uniwersytetów, przy zachowaniu ich kulturowej specyfiki i akademickich tradycji, pojawiły się także propozycje środków umożliwiających wprowadzenie w życie wyżej wymienionych celów. Środki te proponują instytucjonalne rozwiązania, które od tego czasu są przedmiotem debaty o reformowaniu szkolnictwa wyższego. Są to: a) wprowadzenie skoordynowanego systemu porównywalnych i czytelnych dyplomów i stopni; b) wprowadzenie trzystopniowych studiów i stopni, gdzie cykl pierwszy trwa przynajmniej trzy lata i daje kwalifikacje odpowiadające potrzebom rynku pracy; c) wprowadzenie systemu punktów kredytowych (ECTS), który zachowywałby ważność na obszarze całej Europy; d) wspieranie mobilności studentów

i nauczycieli akademickich i redukowanie przeszkód ograniczających uznawalność kwalifikacji; e) współpraca w sprawach kontroli jakości uczelni akademickich; wreszcie f) wspieranie „europejskiego wymiaru” (*European dimension*) nie tylko w programach nauczania i wspólnych kursach i modułach studiów, ale także w dziedzinie badań.

Następstwem przyjęcia modelu restrukturyzacji studiów i stopni, przyjętego w deklaracjach z 1998 i 1999 roku, było organizowanie co dwa lata spotkań na szczeblu ministerialnym. Dotychczasowe spotkania przygotowane przez Bologna Follow-up Group (BFUG) miały miejsce w Pradze (2001), Berlinie (2003), Bergen (2005) i Londynie (2007) (BFUG Members 2005). Po każdym spotkaniu wydawano komunikat (zob. m.in. *Berlin Communiqué 2003* czy *London Communiqué 2007*). Kolejna konferencja przygotowana wspólnie przez kraje Beneluxu odbyła się w Leuven/Louvain La Neuve w 2009 roku. Komunikaty tworzone na tych spotkaniach świadczyły o rosnącej liczbie państw sygnatariuszy (od czterech krajów w Paryżu w 1998 roku do czterdziestu sześciu w Londynie w roku 2007). Wskazywało to na zaskakująco szybki – co do tempa i liczby – proces dyfuzji. Niezależnie od dyplomatycznej retoryki, komunikaty pokonferencyjne odzwierciedlają stopniowe przesuwanie się celów wyznaczanych przez proces boloński. Początkowo było to zwiększenie mobilności studentów, nauczycieli akademickich i administracji akademickiej, aby promować ideę europejskości. Jednak już w deklaracji z 1999 roku mowa jest także o wzmacnianiu konkurencyjności i atrakcyjności europejskiego szkolnictwa wyższego, uczestniczącego w globalnym wyścigu o najlepsze umysły, najbardziej zaawansowaną wiedzę i odpowiadające temu tworzenie ekonomicznej potęgi Europy. Formuły dotyczące różnorodności europejskich systemów (w liczbie mnogiej), przypomniane jeszcze w *Konwencji Lizbońskiej* z 1997 roku, były w coraz większym stopniu zastępowane przez sformułowania o „zapewnianiu jakości” w europejskim systemie (już w liczbie pojedynczej, która przyjęta się od czasów *Deklaracji Bolońskiej*) szkolnictwa wyższego. Procedury i techniki zapewniania jakości, które musiały być przyjęte przez konsensus wszystkich sygnatariuszy, zostały pomyślane jako podstawa budowy Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (European Higher Education Area – EHEA); przesunięto je na czoło polityki ukierunkowanej na wprowadzanie Europejskiej Sieci Zapewniania Jakości (European Network of Quality Assurance). Co więcej, wezwania do rozwijania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego zostały uzupełnione tworzeniem drugiej „podpory” – Europejskiego Obszaru Badań (European Research Area – ERA). Wreszcie, jeśli wcześniejsze deklaracje kładły nacisk na cele związane z polityką społeczną i kulturalną, to obecnie większą wagę przywiązuje się do ambitnej wizji tworzenia wysoce konkurencyjnych i opartych na wiedzy – gospodarki i społeczeństwa europejskiego. Ta zmiana orientacji wyraźnie pojawia się w komunikatach ze spotkań ministrów w Pradze i Berlinie i znajduje silne wsparcie w przygotowywanej strategii lizbońskiej, ogłoszonej w 2000 roku przez szefów państw członkowskich Unii. Dokument ten, ze względu na swoją naturę i źródła, miał znacznie poważniejszą siłę polityczną. Wiązał on politykę odnoszącą się do edukacji, szkolnictwa wyższego i nauki z politykami dotyczącymi zatrudnienia, spraw fiskalnych i gospodarczych, prowadzonymi w szerokim kontekście wyzwań stawianych przez globalizację, międzynarodowe powiązania gospodarcze i bezprecedensowy rozwój technologii i nauki. Biorąc pod uwagę „ilościowe zmiany wynikające z globalizacji i wyzwań gospodarki opartej na wiedzy”, w strategii stwierdzono: „Unia stawia dzisiaj sobie nowe zadanie na najbliższą dekadę: *zbudować najbardziej dy-*

*namiczną, konkurencyjną i opartą na wiedzy gospodarce na świecie [podkr. w oryginalnym dokumencie Prezydencji]” (Presidency Conclusions 2000).*

Sekwencja – którą można by jeszcze szerzej zilustrować – manifestów, konwencji, traktatów i decyzji Rady Europejskiej jest, właśnie ze względu na swoją sekwencyjną strukturę, kluczem do zrozumienia procesu rozwijanego pod etykietką procesu bolońskiego. Podobnie jak w innych obszarach polityki unijnej, takich jak wprowadzenie euro i poszerzenie Unii o nowych członków – to zasady, deklaracje intencji, planowanie nowych modeli, wspieranych, uzgadnianych i legitymizowanych w ramach międzynarodowych konferencji, międzyrządowych spotkań koordynacyjnych i eksperckich paneli – ustanawiały proces formowania europejskiej opinii; proces, który z kolei uformował swoją własną dynamikę i skuteczną władzę. Zdobywając wystarczający rozgłos i uzyskując określoną siłę, owe opiniotwórcze procesy stały się dyskursywnie nieodwracalne, coraz bardziej angażując decydentów politycznych w przedsięwzięcie, które nie miało alternatywy. To utwierdzało się jeszcze mocniej, co uwidacznia Bologna Follow-up Group, kiedy proces formował się w bardzo złożonych strukturach komunikacyjnych. Struktury takie zwykle pozwalają nie tylko na wielokrotne promowanie odpowiednich zasad i modeli, ale umożliwiają ponadto organizacyjne ich umacnianie za pomocą zwielokrotnionych interakcji pomiędzy różnymi aktorami, władzami różnych szczebli, organizacjami ulokowanymi na różnych poziomach: lokalnych, narodowych i ponadnarodowych. To właśnie konstytuuje wyjątkową, specyficzną właściwość Bologna Follow-up Group; uczestniczą w niej nie tylko państwa członkowskie (w postaci właściwych ministrów i przedstawicieli konferencji rektorów). Włączone zostają także wielostronne i międzynarodowe organizacje, a także ich organy, m.in. Komisja Europejska i Rada Europy. Tak więc na poziomie europejskim uczestniczy w tym procesie Europejskie Stowarzyszenie Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (European Association for Quality Assurance in Higher Education), sukcesor dawnej ENQA, Europejskie Stowarzyszenie Uniwersytetów (European University Association – EUA), które jest z kolei następcą Konfederacji Konferencji Rektorów Unii Europejskiej (Confederation of European Union Rectors’ Conference – CRE). Jest jeszcze Europejskie Stowarzyszenie Instytucji Szkolnictwa Wyższego (EURASHE), czyli reprezentacja szkół wyższych uczących w krótkim cyklu (kształcenie pierwszego stopnia) i uczelnie kształcące w naukach stosowanych. Ponadto współdziałają „parasolowe” paneuropejskie organizacje, takie jak National Unions of Students in Europe (EISB), europejski oddział Internationale de l’Education (IE), międzynarodowe federacje organizacji reprezentujących nauczycieli i pracowników oświaty. Nawet Konfederacja Europejskiego Biznesu (BusinessEurope) jest także zaangażowana w działania Bologna Follow-up Group, podobnie jak European Trade Union Committee for Education (ETUCE). Wreszcie – na poziomie lokalnym bądź narodowym – liczni eksperci, komitety doradcze, centra i ośrodki studiów nad polityką, jak choćby: niemiecki Ośrodek Rozwoju Szkolnictwa Wyższego (CHE), brytyjski High Level Policy Forum czy holenderski Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS). Każdy z tych ośrodków ma swoją nieformalną sieć wymiany informacji i współpracy, w której proces boloński jest ważnym tematem.

Dyskursywne interakcje pomiędzy wymienionymi powyżej władzami, organizacjami, instytucjami, ośrodkami, grupami ekspertów pracujących na szczeblu regionalnym, narodowym, międzynarodowym i ponadnarodowym ukształtowały złożoną, wielopoziomą sieć komunikacyjną, jedną z tych, które były analizowane i graficznie przedstawione przez

Colette Chabbott i Francisco O. Ramirez (2000, s. 173). W artykule poświęconym analizie wyłaniającej się na poziomie globalnym ideologii określającej związek między edukacją i rozwojem, autorzy ci w sposób przekonujący pokazują działanie wzajemnie powiązanych sieci komunikacyjnych zorganizowanych w dość podobny sposób. Sieci komunikacyjne tego rodzaju, jak dowodzą wspomniani autorzy, przyspieszają racjonalizację i profesjonalizację dyskursów przekładających się na specyficzne, sektorowe polityki, zalegitymizowane zasady postępu, rozwoju i równości. Co więcej, owe przeplatające się sieci służą także jako katalizatory, jak to określają Chabbott i Ramirez, do formowania się cykli „konferencja – deklaracja – narodowy plan”. Przede wszystkim jednak – poza działającymi na poziomie organizacji mechanizmami przymusu i normatywnej presji (Powell, DiMaggio, red. 1991, s. 67) – są to wzajemnie przeplatające się sieci komunikacyjne, funkcjonujące na międzynarodowym poziomie jako mechanizmy dyskursywnej krystalizacji, społecznej akceptacji i kulturowej instytucjonalizacji światowych wzorców (Chabbott, Ramirez 2000). W ten sposób tworzą się procesy politycznej adopcji (politycznego przyswajania) owych wzorów, prowadzące do organizacyjnego izomorfizmu (ujednoczenia się struktur). W tym sensie trzystopniowy system zdefiniowany przez konferencję sorbońską i promowany w *Deklaracji Bolońskiej* jako kulturowy europejski wzorzec dla szkolnictwa wyższego, zalegitymizowany i zinstytucjonalizowany przez wzajemnie przeplatające się sieci komunikacyjne wysokiej intensywności (o dużej gęstości) – staje się autorytetem, władzą (*authority*) legitymizującą i harmonizującą politykę edukacyjną. Inaczej mówiąc, tworzy się „zracjonalizowany mit” w sensie wskazanym na początku niniejszego artykułu.

### Implementacja polityki jako forma rekontekstualizacji

Jeśli neoinstytucjonalna koncepcja „zracjonalizowanego mitu” i jej implikacje są prawdziwe, jeżeli rzeczywiście polityczna retoryka rozchodzi się z praktyką wdrażania zmian, jeżeli „powierzchniowa” (zewnątrzna) akceptacja, mająca na celu legitymizację procesu zmian, różni się od rzeczywistych zmian strukturalnych, jeśli „dyskurs” odbiega od „akcji” (Brunsson 1989) – wówczas można uznać, że proces boloński jest wprowadzany w różnych krajach Europy na wiele różnych sposobów i w odmiennym stopniu. Z pewnością za mało czasu upłynęło, by potwierdzić tego typu hipotetyczne twierdzenie przez metodycznie prowadzone badania porównawcze. Jednakże dostępne analizy wskazują na taką tendencję (Alesi, Burger, Kem, Teichler 2005; Kem, Teichler 2006; Kivinen, Nurmi 2003; Witte 2006). Analizy te ujawniają niespodziewanie szeroki wachlarz wysiłków reformatorskich i rezultatów. Co więcej, uwydatniają one zastanawiające i warte uwagi rozbieżności pojawiające się przynajmniej w niektórych krajach między ogólną akceptacją przesłanek procesu bolońskiego a modelami zmian i ich przełożeniem na praktykę, czyli między artikulacją polityki a wprowadzaniem jej w życie. Analizy te podkreślają także legitymizującą funkcję odniesień do międzynarodowych standardów, modeli i dokonań, które pełni proces boloński: „Na poziomie kraju rozstrzygający wpływ miały uwarunkowania instytucjonalne i interakcje aktorów uwikłanych w zmiany, które prowadziły do odmiennych wyników reform [...]. W momentach kluczowych wszystkie [...] systemy szkolnictwa wyższego uwzględnione w badaniu wykazały się *silnym wewnętrznym determinowaniem* przy formułowaniu polityki reform. Procesy formułowania polityki kształtowały się wedle *narodowo determinowanej*

dynamiki (*nationally driven dynamics*); zaś międzynarodowe modele wykorzystywane były jedynie do *legitymizacji preferencji narodowych aktorów, bez wprowadzania rzeczywistego ujednoczenia systemów* [wszystkie podkr. – J.S.]” (Witte 2006, s. 504; podobne ustalenia: Cowen 2008; Kivinen, Nurmi 2003).

Ustalenia tego rodzaju są także potwierdzane przez znane z analiz porównawczych mechanizmy deformacji – wprowadzanych przez rekontekstualizację i przyswajanie międzynarodowych modeli wedle uwarunkowań tworzonych przez układ instytucji, socjokulturowe konfiguracje i znaczenia społeczne głęboko zakorzenione w narodowej lub społecznej przeszłości. Takie właśnie mechanizmy z reguły powodują, że „[...] abstrakcyjny uniwersalizm międzynarodowo upowszechnianych modeli przeradza się w wielopostaciowe strukturalne wzory takich modeli w trakcie ich instytucjonalnej implementacji. Staje się to w toku interakcji z różnymi państwowo zdefiniowanymi ramami, prawnymi i administracyjnymi procedurami, formami podziału pracy i narodowymi wzorami kultur akademickich” (Schriewer 2000; Schriewer, Caruso 2005). Badania dające wgląd w proces dyfuzji i implementacji, w strategii harmonizacji i koordynacji procesu bolońskiego wskazują, że należy pojmować go jako wielowarstwowy proces interakcji między różnymi poziomami systemu i systemowej logiki. W tym procesie „wymaginowany model” utworzony na poziomie europejskim nie tylko powoduje transformacje w różnych postaciach i formach, ale także sam transformuje się w kształty zdeterminowane przez specyficzne, narodowe konteksty (Kaelble, Schriewer, red. 2003; Steiner-Khamsi, red. 2004).

Punktem startowym procesu interakcji i rekontekstualizacji są zmienne konstelacje problemów polityki edukacyjnej na poziomie krajowym oraz postrzeganie tych problemów przez najważniejszych aktorów. Jak już wspomniano, owa konstelacja problemów i ich percepcja określiły już pierwsze spotkanie, wiosną 1998 roku, czwórki ministrów Unii Europejskiej zajmujących się edukacją. Nie jest więc zaskoczeniem, że proces boloński był wprowadzany z tak wielkim przekonaniem w Niemczech, przy wsparciu regulacji prawnych i akceptacji celów procesu w większości niemieckich landów. Jak wskazuje Krücken (red. 2005) na przykładzie Północnej Westfalii, implementacja modelu bolońskiego odbywa się przede wszystkim drogą ministerialnych dyrektyw i z tego względu przyjmuje postać zmian wprowadzanych odgórnie. Podejście takie odpowiada nie tylko perspektywie dominującej wśród niemieckich polityków zainteresowanych szkolnictwem wyższym, ale także jest spójne z wcześniejszymi wysiłkami reformującymi *Ramowe Prawo o Szkolnictwie Wyższym*, które rozpoczęły się jeszcze przed *Deklaracją Sorbońską*.

Inna była brytyjska reakcja na proces boloński – bardzo sceptyczna i pełna rezerwy, co wynikało z oceny własnego systemu szkolnictwa (Cowen 2008; Witte 2006, s. 354). Wedle szeroko podzielanego poglądu, nie widziano potrzeby działania i zmian tak dłużej, jak długo struktura programowa kolejnych szczebli nauczania – podstawa modelu bolońskiego – jest już praktykowana w angielskim systemie nauczania jako następstwo jego historycznego rozwoju. Ponadto brytyjskie uniwersytety cieszą się znacznym zakresem autonomii, pozwalającym im na dość swobodne kształtowanie programów nauczania i treści dyplomów, a także zasad przyznawania kredytów (punktów kredytowych). W rezultacie brytyjskie uczelnie oferują dużą różnorodność dyplomów i stopni – charakteryzuje to zarówno poszczególne uczelnie, jak i dziedziny wiedzy – oraz określonych kwalifikacji zawodowych (nie mówiąc już o poziomie tych kwalifikacji). Z perspektywy kontynentalnej Europy, która jest tradycyjnie bardziej zorientowana na państwo i przez nie definiowane oczekiwania,

takie nastawienie wydaje się orientacją „rankingową” (Witte, Rüde, Tavenas, Hüning 2004, s. 35). Co więcej, tego rodzaju autonomia jest dalece niezgodna z planami unijnymi, by wprowadzić wystandaryzowany, wspólny dla całej Unii system kredytów (European Credit Transfer System – ECTS) definiowany nie na podstawie poziomu kompetencji, lecz oparty na określonym nakładzie pracy wyliczonej w jednostkach czasu bądź też na standardach jakości rozwijanych jako część procesu bolońskiego. Znamienne jest także, że brytyjskie ramy odniesienia odbiegają znacznie od przeważających w Europie kontynentalnej. Mają one orientację – jeśli można tak powiedzieć – znacznie bardziej anglosaską aniżeli europejską. Owa orientacja międzynarodowa wiąże się też z pewnymi obyczajami sięgającymi ery Margaret Thatcher, które skłaniają raczej do współzawodnictwa niż do współpracy; także konkurencyjność nastawiona globalnie z uniwersytetami innych kontynentów przeważa nad skłonnością do współpracy w ramach UE. W następstwie tego brytyjscy politycy zajmujący się szkolnictwem wyższym postrzegają jako organizacyjne odniesienie raczej duże, o wysokim prestiżu amerykańskie uniwersytety badawcze aniżeli „kontynentalne” uczelnie europejskie. Ponieważ presja oceniana jest przede wszystkim jako „rynkowe” współzawodnictwo na poziomie globalnym, uniwersytety brytyjskie podejmują wiele wysiłków, by przyciągnąć zamorskich studentów – po części dlatego, że płacą oni wyższe czesne, natomiast mniej uwagi poświęcają wewnątrz europejskim programom wymiany (Erasmus) – również dlatego, że studenci z Unii Europejskiej płacą niższe czesne niż studenci angielscy. Inaczej mówiąc, boloński „mit” ma znacznie mniejszą siłę legitymizacyjną dla brytyjskich uniwersytetów i brytyjskich polityków, aniżeli miałby w jakimkolwiek innym kraju europejskim. Dlatego proces boloński nie przyjmuje cech i kształtu znamionujących „zracjonalizowany mit”, zamiast tego brytyjska polityka podejmuje te aspekty, które – by posłużyć się „neoinstytucjonalną argumentacją” – „mit” miałby wypierać: historycznie uwarunkowane konteksty i specyficzne dla kraju potrzeby i problemy. „Zapewnianie jakości wedle stanowiska rządu brytyjskiego wymagać będzie podejścia odwołującego się do specyfiki danego kraju; jego systemu, struktur i wymogów zarówno na poziomie lokalnym, jak i narodowym” (Bologna Process, UK National Report 2004–2005, cyt. za: Cowen 2008, s. 66).

Znaczny potencjał odkształcania i deformowania tworzy się przy rekontekstualizacji abstrakcyjnego modelu skonceptualizowanego na poziomie UE. Jest to spowodowane różnorodnością prawnych i konstytucyjnych tradycji, nie wspominając już o postrzeganiu roli uniwersytetu tak różnego w różnych krajach Unii. Dla przykładu, niemieckie, angielskie bądź hiszpańskie rozumienie „wolności akademickich” czy „autonomii uniwersytetu” różni się znacznie, jako że są one wynikiem nie tylko odmiennej historii i historyczno-politycznych doświadczeń, lecz również odmiennych zapisów w konstytucjach tych krajów (Pritchard 1998; Vidal 1999). Ponadto mechanizmy rekontekstualizacji są warunkowane przez specyfikę kulturową, która określa znaczenia i tym samym tradycje, instytucje i wzory interpretacji dominujące w danym społeczeństwie. Dobitnym przykładem może być termin „zatrudnialność” (*employability*), używany w *Deklaracji Bolońskiej* do oznaczenia poziomu kwalifikacji odnoszącego się do pierwszego cyklu kształcenia. Niewątpliwie termin ten nawiązuje do typowej w angielskim systemie formy kształcenia na pierwszym, niższym poziomie (*undergraduate*), której celem był początkowo rozwój osobowości poprzez wczesną specjalizację w jakiejś dziedzinie wiedzy. Otwierało to drogę do zatrudnienia opartego na formalnie poświadczonych akademickich kompetencjach, w dalszej karierze uzupełnia-

nych stopniowo doksztalcaniem organizowanym w miejscu pracy (Johnson, Elton 2005). Jednakże tłumaczenie tego terminu, w sposób nieunikniony związane z tradycją językową, społeczną i symboliczną orientacją systemu edukacji wyższej danego kraju, wywołało wiele nieporozumień i stało się jednym ze źródeł niechęci wobec modelu bolońskiego. Niemiecki kontekst jest tego potwierdzeniem. Przełożenie terminu „zatrudnialność” (*employability*) na silnie wartościujące słowo *Beruf* (Schriewer, Harney 1999) – występujące w takich wyrażeniach, jak *Berufsfähigkeit* (Wissenschaftsrat 2000, s. 119) czy *Berufsqualifizierung* (Hochschulramengesetz 2005, § 19.2; Kultusministerkonferenz 2003), które zostały autoryzowane i włączone do oficjalnych dokumentów – pociągnęło za sobą interpretacje i błędy, których następstwa społeczne i instytucjonalne nie są jeszcze w pełni rozpoznane. Z natury rzeczy tłumaczenie, jego mniej lub bardziej adekwatne interpretacje nie tylko określiły definiowanie akademickich programów i sylabusów, lecz wywołały także sprzeciw wobec procesu bolońskiego, zwłaszcza ze strony tzw. wolnych zawodów (przedstawiciele teologii, medycyny, architektury), zawodów inżynierskich oraz ze strony ich stowarzyszeń i odpowiadających im wydziałów wyższych uczelni.

Wreszcie jest nie do uniknięcia, że środki przedsięwzięte, by wprowadzić model boloński, przedstawione w artykule jako interakcja systemowa i wprowadzający rozmaite deformacje proces, doprowadzą do niezamierzonych, kontrproduktywnych następstw (określanych przez R. Boudona jako *effets pervers*; por. Boudon 1989). Doświadczenia dotychczas zebrane wskazują np., że nowe programy studiów zmniejszają raczej niż zwiększają mobilność studentów w rezultacie skrócenia czasu przewidzianego na realizację programów i zwiększenia wymagań odpowiadających przyznawanym stopniom. Doświadczenia związane z hiszpańskim *asignaturas* (moduły nauczania odpowiadające dyscyplinom wiedzy) także nasuwają obawy, że nowe moduły nauczania i uczenia się, zwłaszcza jeśli opierają się na odpowiadających im podręcznikach, prowadzą do zwiększenia obciążeń wiedzą uznaną za kanoniczną dla danej dyscypliny. W rezultacie napływ nowej wiedzy wynikającej z badań – co powinno być zasadą akademickiego nauczania – staje się wyzwaniem coraz trudniejszym do sprostania. Nie ma także gwarancji, że przyszłe standardy i kryteria wypracowane przez Europejskie Stowarzyszenie Zapewniania Jakości (European Association of Quality Assurance) w badaniach zamawianych przez sferę publiczną będą pobudzać innowacyjność, a nie ją ograniczać. Negatywnym przypadkiem jest tu obsesja paneuropejskiego planowania, która objawiła się we wspieranym przez UE projekcie *Tuning Educational Structures in Europe* (*Harmonizowanie struktur edukacyjnych w Europie*) (Gonzalez, Wagenaar 2003; 2005). Inaczej mówiąc, przynajmniej na razie trudno byłoby przewidywać, czy proklamowana w rozmaitych dokumentach strategicznych i tak silnie lansowana „Europa wiedzy” rzeczywiście prowadzi do Europy zdobywającej przewagę konkurencyjną w zglobalizowanej gospodarce. Czy zatem proces boloński pozostanie „mitem” aż do oficjalnego odwołania go?

Przekład z angielskiego Ireneusz **Białecki**

## Literatura

**Alesi B., Burger S., Kehm B.M., Teichler U. 2005**

*Bachelor- und Master-Studi-Engänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland (Bachelor's and master's programs in selected European countries compared to Germany)*, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn – Berlin.

**Allègre C. 2000**

*Toute vérité est bonne à dire. Entretiens avec Laurent Joffrin (Every truth is worth telling. Conversations with Laurent Joffrin)*, Robert Laffont & Fayard, Paris.

**Arbeitskreis Hochschulgesamtplan 1967**

*Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg (Study group on higher education development planning [1967], Overall plan for higher education in the State of Baden-Württemberg)*, Neckar Verlag, Villingen.

**Ash M. 2006**

*Bachelor of what, master of whom? The Humboldt myth and historical transformations of higher education in German-speaking Europe and the U.S.*, „European Journal of Education”, nr 41, s. 245–267.

**Attali J. 1998**

*Pour un modèle européen d'enseignement supérieur. Rapport de la Commission présidée par Jacques Attali (For a European model of higher education. Report of the commission chaired by Jacques Attali)*, Stock, Paris.

**Becker E., Reinhardt-Becker E. (red.) 2006**

*Mythos USA. „Amerikanisierung” in Deutschland seit 1900 (The USA as a myth. „Americanization” in Germany since 1900)*, Campus, Frankfurt am Main.

**Bergen Communiqué 2005**

*The European higher education area – Achieving the goals*, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 maja (www.bologna-bergen2005.no).

**Berger P.L., Luckmann T. 1967**

*The social construction of reality*, Doubleday, New York.

Berlin Communiqué 2003

*Realising the European higher education area*, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Berlin, 19 września (www.bologna-berlin2003.de).

**Berlinguer L. 2001**

*La scuola nuova (The new school)*, Laterza, Rome.

**BFUG Members 2005**

„Behind the Curtain” (www.bologna-bergen2005.no).

**Boli J., Thomas G. 1999**

*Constructing world culture. International nongovernmental organizations since 1875*, Stanford University Press, Stanford.

**Boudon R. 1989**

*Effets pervers et ordre social (Counter-productive effects and social order)*, Presses Universitaires de France & Quadrige, Paris.



**Brunsson N. 1989**

*The organization of hypocrisy. Talk, decisions and actions in organizations*, John Wiley & Sons, Chichester, UK.

**Chabbott C., Ramirez F. 2000**

*Development and education*, w: M. Hallinan (red.): *Handbook of the sociology of education*, Kluwer, Dordrecht, s. 163–187.

**Cowen R. 2008**

*Rules, reform, regulation: The „Bologna Process” and higher education in England*, w: D. Palomba (red.): *Changing universities in Europe and the „Bologna Process”. A seven-country study*, Aracne, Rome, s. 47–72.

**Drori G., Meyer J., Hwang H. (red.) 2006**

*Globalization and organization. World society and organizational change*, Oxford University Press, Oxford.

**Drori G., Meyer J.W., Ramirez F.O., Schofer E. 2003**

*Science in the modern world polity. Institutionalization and globalization*, Stanford University Press, Stanford.

**ENQA 2006**

European Network for Quality Assurance in Higher Education ([www.enqa.eu](http://www.enqa.eu)).

**González J., Wagenaar R. (red.) 2003**

*Tuning educational structures in Europe. Final report, phase one*, Universidad de Deusto, Bilbao.

**González J., Wagenaar R. (red.) 2005**

*Tuning educational structures in Europe II. Universities’ contribution to the Bologna Process*, Universidad de Deusto, Bilbao.

**Hasse R., Krücken G. 2005**

*Neo-Institutionalismus*, transcript, Bielefeld.

**HRG 1998 (2005)**

*Hochschulrahmengesetz (Higher Education Framework Law)*, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn – Berlin.

**Huber M. 1999**

*Qualified in Germany – eine Initiative für das 21. Jahrhundert. Memorandum zur künftigen Rolle der Bundesrepublik Deutschland auf dem internationalen Bildungsmarkt (Qualified in Germany – An initiative for the twenty-first century. Memorandum regarding the future role of the Federal Republic of Germany on the international education market)*, DAAD, Bonn.

**Jallade P. (red.) 2004**

*Le processus de Bologne à mi-parcours (The Bologna process halfway through)*, „Politiques d’éducation et de formation” (wyd. spec.), nr 12, s. 7–116.

**Johnston B., Elton L. 2005**

*German and UK higher education and graduate employment: The interface between systemic tradition and graduate views*, „Comparative Education”, nr 41, s. 351–373.

**Kaelble H., Schriewer J. (red.) 2003**

*Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften (Comparative inquiry and transfer analysis. A stocktaking of comparative methodologies in the social sciences and humanities)*, Campus, Frankfurt am Main – New York.

**Kehm B., Teichler U. 2006**

*Which direction for bachelor and master programmes? A stocktaking of the Bologna process*, „Tertiary Education Management”, nr 12, 269–282.

**Kivinen O., Nurmi J. 2003**

*Unifying higher education for different kinds of Europeans. Higher education and work: A comparison of ten countries*, „Comparative Education”, nr 39, s. 83–103.

**Krücken G. (red.) 2005**

*Hochschulen im Wettbewerb – Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Universitäten (Colleges and Universities in competition – An investigation into the introduction of bachelor’s and master’s programs in German universities)*, Fakultät für Soziologie (Universität Bielefeld), Bielefeld.

**Kultusministerkonferenz 2003**

*10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003 (Ten propositions concerning the structure of German bachelor’s and master’s programs. Resolution of the Kultusministerkonferenz from 12 June 2003)*, Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn.

**London Communiqué 2007**

*Toward the European higher education area: Responding to challenges in a globalised world*. [www.dcsf.gov.uk/londonbologna](http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna); [www.dcsf.gov.uk/londonbologna/](http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/) and [www.bologna2009benelux.org](http://www.bologna2009benelux.org); [www.bologna2009benelux.org](http://www.bologna2009benelux.org).

**Lorenz C. 2006**

*Higher education policies in the European Union, the „Knowledge Economy” and neo-liberalism*, „Social Europe”, nr 2, s. 78–86.

**Meyer J. 2005**

*Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen (World culture. How the Western principles pervade the world)*, w: G. Krücken (red.), Suhrkamp, Frankfurt am Main.

**Meyer J., Ramirez F. 2003**

*The world institutionalization of education*, w: J. Schriewer (red.): *Discourse formation in comparative education*, wyd. 2, Peter Lang, Frankfurt am Main, s. 111–132.

**Meyer J., Rowan B. 1977**

*Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony*. *American Journal of Sociology*, 83, 340–363.

**Palomba D. 2004**

*Le processus de Bologne en Italie (The Bologna process in Italy)*, „Politiques d’Education et de Formation”, nr 12, s. 53–62.

**Palomba D. (red.) 2008**

*Changing universities in Europe and the „Bologna Process”. A seven-country study*, Aracne, Rome.

**Pasternack P. 2001**

*Bachelor und Master – Auch ein bildungstheoretisches Problem (Bachelor’s and master’s programs – also a problem of the philosophy of education)*, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft”, nr 4, s. 263–281.

**Powell W., DiMaggio P. (red.) 1991**

*The new institutionalism in organizational analysis*, University of Chicago Press, Chicago.

**Presidency Conclusions 2000**

Lisbon European Council, 23–24 marca, s. 1–2 ([http://www.europarl.europa.eu/sumrnit/lisl\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/sumrnit/lisl_en.htm) [dostęp 5.04.2009]).

**Pritchard R. 1998**

*Academic freedom and autonomy in the United Kingdom and Germany*, „Minerva”, nr 36, s. 101–124.

**Ramirez F. 2006**

*Beyond achievement and attainment studies – Revitalizing a comparative sociology of education*, „Comparative Education”, nr 42, 431–449.

**Ravinet P. 2005**

*The Sorbonne meeting and declaration: Actors, shared vision and Europeanisation*, Paper presented at the Second Eurodocs International Conference, Stein Rokkan Center for Social Studies, Bergen.

**Schriewer J. 1983**

*Hochschulwesen: Frankreich* (The higher education system in France), w: D. Lenzen (red.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*, t.10: *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule* (*Encyclopedia of educational studies*, t. 10: *Study programs and forms of socialization in institutions of higher education*), Klett-Cotta, Stuttgart, s. 546–555.

**Schriewer J. 2000**

*World system and interrelationship networks: The internationalization of education and the role of comparative inquiry*, w: T.S. Popkewitz (red.): *Educational knowledge. Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*, State University of New York Press, Albany, s. 305–343.

**Schriewer J. 2008**

*Bologna – A Neo-European Myth?*, w: D. Palomba (red.): *Changing universities in Europe and the „Bologna-Process”. A seven-country study*, Aracne, Rome, s. 229–258.

**Schriewer J., Caruso M. 2005**

*Globale Diffusionsdynamik und kontextspezifische Aneignung: Konzepte und Ansätze historischer Internationalisierungsforschung* (*The dynamics of global diffusion and context-specific appropriations: Concepts and methods for the analysis of historical internationalization processes*), w: J. Schriewer, M. Caruso (red.): *Nationalerziehung und Universalmethode – frühe Formen schulorganisatorischer Globalisierung* (*National education and universal system of instruction – Early forms of the globalization of patterns of institutionalized schooling*), Leipziger Universitätsverlag, Leipzig, s. 7–30.

**Schriewer J., Harney K. 1999**

*Beruflichkeit versus Culture technique: Pour une sociogenese de la semantique du travail en France et en Allemagne* (*Beruflichkeit versus Culture technique: Toward a sociogenesis of work-related semantics in France and Germany*), w: C. Didry, P. Wagner, B. Zimmermann (red.): *Le Travail et la Nation. Histoire croisee de la France et de l'Allemagne à l'horizon européen* (*Work organization within national spaces. A comparative history of France and Germany in European perspective*), Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris, s. 107–146.

**Schwarz-Hahn S. 2003**

*Leistungspunkte – Credits – Bonuspunkte? Auf dem Weg zu mehr Kompatibilität im Dickicht der Lehr- und Lernumfangsmessungen (Credit points – bonus points – achievement points? Toward more compatibility in the measurement of teaching and learning performances)*, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Kassel.

**Steiner-Khamsi G. (red.) 2004**

*The global politics of educational borrowing and lending*, Teachers College Press, New York.

**Strang D., Meyer J. 1993**

*Institutional conditions for diffusion*, „Theory and Society”, nr 22, s. 487–511.

**Vidal C. 1999**

*Zur Lehrfreiheit in Spanien (Academic Freedom in Spain)*, „Wissenschaftsrecht”, nr 32, 303–314.

**Wissenschaftsrat 2000**

*Beschäftigungssystem – Hochschulausbildung – Studienreform: Stellungnahme und Empfehlungen (Employment system – University education and training – Restructuring the courses of study: Statement and Recommendations)*, Wissenschaftsrat, Cologne.

**Witte J. 2006**

*Change of degrees and degrees of change. Comparing adaptations of European higher education systems in the context of the Bologna Process*, Center for Higher Education Policy Studies (University of Twente), Enschede.

**Witte J., Rüdte M., Tavenas E., Hüning L. 2004**

*Ein Vergleich angelsächsischer Bachelor-Modelle: Lehren für die Gestaltung eines deutschen Bachelor? (A comparative study of Anglo-American bachelor's programs: Possible lessons for the definition of a German bachelor's?)*, „CHE Working Paper”, nr 55), Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh.