

# Anna Klimczak

## Ukryty uniwersytet. *Hidden curriculum* w dokumentach Procesu Bolońskiego<sup>1</sup>

Artykuł poświęcony jest reformie szkolnictwa wyższego zapoczątkowanej przez Proces Boloński. Autorka odwołuje się w swej analizie bezpośrednio do podstawowych dokumentów Procesu Bolońskiego i wykorzystuje pojęcie *ukrytego programu* (*hidden curriculum*). Teza pracy jest następująca: reformy strukturalne szkół wyższych w dłuższej perspektywie w istotny sposób wpłyną na pozycję uniwersytetu w europejskich społeczeństwach, a także na dyspozycje intelektualne jego absolwentów. Ukryty program uniwersytetów Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego polega na podporządkowaniu edukacji wyższej celom gospodarczym i społeczno-politycznym, a nie naukowym.

Słowa kluczowe: uniwersytet, Proces Boloński, ukryty program.

### Wielka reforma

Europejskie uniwersytety oraz inne szkoły wyższe od 1999 roku, tj. od momentu podpisania *Deklaracji Bolońskiej* przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe, rozpoczęły proces wdrażania reform mających na celu utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Jest to pierwsza w czasach nowożytnych tak szeroko zakrojona inicjatywa zmieniająca funkcjonowanie życia akademickiego. W Procesie Bolońskim – bo o nim mowa – uczestniczą nie tylko kraje Unii Europejskiej, ale także państwa aspirujące do zacieśnienia kontaktów ze Wspólnotą (m.in. Gruzja, Armenia, Azerbejdżan, Rosja, Serbia, Czarnogóra, Mołdawia, Ukraina, Albania).

Choć przedsięwzięcie dotyczy bezpośrednio instytucji rozwijających naukę, można stwierdzić, że jest nie tyle inicjatywą naukową, ile polityczną i społeczno-ekonomiczną Unii

<sup>1</sup> Podstawą dla artykułu jest praca magisterska *Proces Boloński. Od jedności idei do ujednoczenia systemów szkolnictwa wyższego. Analiza socjologiczna* napisana pod kierunkiem dr. hab. Wojciecha Pawlika, wyróżniona przez Polskie Towarzystwo Socjologiczne w konkursie im. Floriana Znanickiego za rok 2008.

Europejskiej (Kraśniewski 2006, s. 2). Zreformowane szkolnictwo wyższe ma pozytywnie wpływać na rozwój gospodarczy Europy oraz kształtować obywateli na miarę nowych czasów.

Świat akademicki, a przede wszystkim sami studenci, coraz częściej zadają sobie pytanie, jakie mogą być negatywne konsekwencje wprowadzania w życie Procesu Bolońskiego. „O ile wśród osób kierujących uczelniami rozumienie i akceptacja idei harmonizacji krajowych systemów szkolnictwa wyższego jest normą, to wśród ogółu społeczności akademickiej idea ta budzi umiarkowany entuzjazm [...]. Wyrażane są obawy, że może to doprowadzić do – przynajmniej przejściowego – obniżenia jakości nauczania i spadku aktywności naukowej” komentuje Andrzej Kraśniewski, autor opracowania *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?* rekomendowanego przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (Kraśniewski 2006, s. 32).

Zarówno pracownicy naukowci, jak i studenci traktują Proces Boloński jako rzeczywistość, od której nie ma odwrotu. Reforma szkolnictwa wyższego jawi się jako zmiana z jednej strony narzucona (Crosier i in. 2007, s. 20), z drugiej zaś – bezwarunkowa i prężna, wpisana w naturalny porządek przemian cywilizacyjnych, a na polskich uczelniach będąca oczywistą implikacją integracji ze strukturami Unii Europejskiej.

### Ukryty program nowego uniwersytetu

Główne założenia *Deklaracji Bolońskiej* i innych podstawowych dokumentów Procesu Bolońskiego interpretuję wykorzystując koncepcję ukrytego programu (*hidden curriculum*). W ujęciu Rolanda Meighana (1993, s. 71) na ukryty program składa się wszystko to, co uczniowie przyswajają w wyniku nauki w szkole obok oficjalnego programu nauczania. Sądzę, że zagadnienie ukrytego programu można potraktować szeroko i odnieść do wszystkich instytucji edukacyjnych, a więc także do szkół wyższych. Ciekawie i przejrzyście opisuje ukryty program David Head: „Ukryty program to to, czego uczy przebywanie w szkole, a nie nauczyciel. Niezależnie od tego, jak bardzo światła jest kadra nauczycielska, jak postępowy jest program i jak bardzo zorientowana na społeczność jest szkoła, do uczniów dociera coś, o czym nigdy nie mówi się na lekcjach języka ojczystego ani w modlitwach na szkolnych apelach. Uczniowie podchwytyją pewne podejście do życia i pewną postawę w uczeniu się” (cyt. za Meighan 1993, s. 71).

Interesuje mnie właśnie podejście do życia i postawa w uczeniu się, jakie zostaną ukształtowane w studentach na uniwersytetach XXI wieku. Trudno jest formułować na ten temat opinie nieugruntowane w badaniach stylów życia i systemów wartości samych studentów. Sądzę jednak, że można zbliżyć się do tematu analizując dokumenty, które mówią nam o wartościach i celach najważniejszych dla szkół wyższych. Takich dokumentów dostarcza nam Proces Boloński.

Przeanalizowałam pięć z tzw. podstawowych dokumentów Procesu Bolońskiego, czyli *Deklarację Bolońską* z 1999 roku (dokument inicjujący reformę szkolnictwa wyższego) oraz cztery kolejne komunikaty sygnowane w kolejnych latach przez ministrów odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe w krajach objętych Procesem Bolońskim. Każdy z komunikatów precyzował ogólne założenia przyjęte w *Deklaracji* i określał kolejne zadania Procesu Bolońskiego. Komunikaty przeanalizowane przeze mnie to: komunikat konferencji

w Pradze z 19 maja 2001 roku, komunikat konferencji w Berlinie z 19 września 2003 roku, komunikat konferencji w Bergen z 20 maja 2005 roku oraz komunikat konferencji w Londynie z 18 maja 2007 roku.

Analizując te dokumenty, zwracałam uwagę nie tylko na treści w nich dominujące, akcentowane, powtarzające się, ale próbowałam też odpowiedzieć na pytanie, jakie zagadnienia są pomijane lub wręcz ignorowane przez twórców reformy. Takie odczytanie dokumentów bolońskich pozwala, w mojej opinii, na zdefiniowanie ukrytego programu nowoczesnego uniwersytetu.

Należy w tym miejscu wyjaśnić, że elementy ukrytego programu znajdują jawny wyraz właśnie w dokumentach definiujących ducha reformy szkolnictwa wyższego. Zjawiska niedostrzegalne w codziennym funkcjonowaniu konkretnego uniwersytetu, na konkretnych zajęciach czy w zmaganiach poszczególnych studentów z określonymi przedmiotami stają się wyjątkowo widoczne, kiedy zmienimy perspektywę i zamiast przyglądać się uniwersytetowi przez mikroskop, spojrzymy na niego z lotu ptaka. Dopiero wtedy, jak sądzę, arbitralność kulturowa reprodukowana przez nowoczesny uniwersytet pojawi się w swojej pełnej postaci.

### Cele czy środki Procesu Bolońskiego

Aby zrozumieć mechanizmy reformy bolońskiej, należy, po pierwsze, zdefiniować jej cele, a po drugie – środki, jakimi do tych celów chce dojść. Jasnego zdefiniowania celów i środków wymaga się dziś od najprostszych projektów, nie mówiąc już o reformach w skali państwowej czy ponadnarodowej. Okazuje się, co zaraz udowodnię, że twórcy Procesu Bolońskiego nie byli w stanie poradzić sobie z odróżnieniem celów (stanu pożądanego) od środków (sposobów, za pomocą których ów stan ma być osiągnięty).

W *Deklaracji Bolońskiej* czytamy (*Dokumenty...* 2007, s. 2):

„[...] Potwierdzając nasze poparcie dla ogólnych zasad określonych w *Deklaracji Sorbońskiej*, postanawiamy koordynować naszą politykę, aby osiągnąć w krótkim okresie, a w każdym razie w ciągu pierwszej dekady trzeciego tysiąclecia, poniższe cele, które uważamy za niezwykle istotne dla utworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz promowania europejskiego systemu szkolnictwa wyższego na całym świecie:

- Przyjęcie systemu **czytelnych i porównywalnych tytułów zawodowych/stopni** [...];
- Przyjęcie systemu opartego zasadniczo na **dwóch głównych cyklach kształcenia** [...];
- Ustanowienie **systemu punktów zaliczeniowych**, takiego jak ECTS [...];
- Promowanie **mobilności** poprzez likwidowanie przeszkód utrudniających faktyczną swobodę przemieszczania się [...];
- Promowanie **współpracy europejskiej w zakresie zapewniania jakości** [...];
- Promowanie **niezbędnego wymiaru europejskiego w szkolnictwie wyższym** [...];

Niniejszym zobowiązujemy się do osiągnięcia powyższych celów [...] z myślą o wzmocnieniu Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. W związku z tym będziemy prowadzić współpracę międzyrządową, jak również współpracować z europejskimi organizacjami pozarządowymi, które zajmują się szkolnictwem wyższym.

Nie potrzeba wnikliwej analizy logicznej, żeby stwierdzić, że pierwsze trzy punkty wymienione w *Deklaracji Bolońskiej* jako cele, są w istocie środkami. Nadrzędnym celem Procesu Bolońskiego jest stworzenie europejskiego systemu kształcenia akademickiego wysokiej jakości oraz zintensyfikowanie współpracy studentów i pracowników naukowych z różnych placówek, natomiast dwustopniowy system kształcenia i system punktów zaliczeniowych ECTS oraz czytelne i porównywalne tytuły zawodowe stanowią środki w realizacji tego celu.

Brak precyzji w formułowaniu celów i środków reformy szkolnictwa wyższego sygnalizuje nie tylko kwestię niedbałości definicyjnej pomysłodawców Procesu Bolońskiego. Potraktowanie środka jako celu źle wróży całej reformie. Udowadnia, że instytucje akademickie będą musiały traktować system zmian formalnych jako cel reformy sam w sobie. Jeśli więc się okaże, że owe zmiany negatywnie wpływają na europejskie życie akademickie i rozwój wiedzy, nie będzie można ich zastąpić innymi zmianami bez konieczności wycofania się z całego Procesu Bolońskiego. Sytuacja przedstawiałaby się inaczej, gdyby zmiany formalne i strukturalne były zdefiniowane jako środki do osiągnięcia celu. Taki, a nie inny zapis jest pierwszym elementem ukrytego programu Procesu Bolońskiego.

### **Wartości akademickie czy „przydatność do zatrudnienia”**

Jakie wartości przyświecają nowoczesnym uniwersytetom? Kiedy szkolnictwo wyższe nie było umasowione, uniwersytety stawiały sobie za cel kształcenie intelektualistów. Dziś żaden fragment dokumentów wyznaczających główne nurty reformy o tym nie mówi – byłoby to myślenie utopijne w czasach, kiedy duży nacisk kładziony jest na stały wzrost odsetka młodzieży pobierającej naukę na uczelniach. Tytuł magistra ulega stałej dewaluacji. Z jednej strony, legitymuje się nim coraz więcej osób (zarówno w skali Polski, jak i świata). Z drugiej strony, jest wymagany jako warunek *sine qua non* zatrudnienia na najbardziej podstawowych stanowiskach, jak np. sprzedawca czy asystent w biurze.

Obserwujemy więc sprzężenie zwrotne świata polityki, nauki i biznesu. W dużym uproszczeniu można stwierdzić, że politycy (zakładam, że w dobrej wierze) za priorytet stawiają sobie zapewnienie wciąż większej i większej liczbie obywateli dobrodziejstwa wyższego wykształcenia. Uczelnie państwowe zwiększają liczbę studentów, bo jest to konieczne dla otrzymania dotacji, a szkoły prywatne dążą do tego samego, bo więcej studentów oznacza większy zysk dla spółki. Pracodawcy podnoszą wymagania wobec nowych pracowników, bo rynek i tak dostarcza im bardzo wielu kandydatów z dyplomami szkół wyższych.

W sieci przedstawionych powyżej zależności znika gdzieś istota funkcjonowania uniwersytetów: uprawianie nauki. W moim przekonaniu Proces Boloński, zamiast ten aspekt funkcjonowania uczelni dowartościować i uwypuklić, spycha go na drugi, a nawet trzeci plan.

Dokumenty bolońskie mgliście wspominają o stałym doskonaleniu jakości kształcenia, ale nie jest powiedziane, jak pogodzić jakość ze stałym i wzrastającym umasowieniem nauki. Słowo „jakość”, zaczerpnięte z dyskursu ekonomicznego, a dokładniej – z dyskursu produkcji, pojawia się w dokumentach bolońskich blisko siedemdziesiąt razy, prawie zawsze w kontekście zapewniania, poprawy lub podnoszenia jakości kształcenia, rzadziej

w kontekście jakości badań. I choć w *Komunikacie z Berlina* czytamy, że: „Jakość jest istotą Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego” (*Dokumenty...* 2007, s. 8), nigdzie nie jest powiedziane, co autorzy dokumentów rozumieją przez to określenie. Powiedziane jest natomiast wyraźnie, że jakość akademicka ma iść w parze z „przydatnością dla trwałego zatrudnienia”: „Ministrowie zwrócili również uwagę na to, że jakość jest podstawowym warunkiem zaufania, adekwatności do potrzeb, mobilności, kompatybilności i atrakcyjności Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Ministrowie wyrazili swoje uznanie dla wkładu uczelni w opracowanie programów studiów łączących w sobie jakość akademicką z przydatnością dla trwałego zatrudnienia oraz wezwali do dalszych aktywnych działań uczelni w tym zakresie” (*Dokumenty...* 2007, s. 5).

### Pozorna emancypacja studentów

Już sam stały wzrost liczby studentów stopniowo doprowadza do uśrednienia poziomu nauczania. Jeśli zajęcia mają być dostępne dla wielu, muszą być także dla wielu przystępne, a więc nie tylko zrozumiałe, ale podane w łatwy i przyjazny sposób. Obserwujemy więc stały i nasilający się proces określany przez ministerialnych rzeczników jako „dostosowywanie programów do możliwości i potrzeb studentów”.

Inne opisy tego samego procesu znajdujemy u krytycznych obserwatorów życia społecznego. Na przykład Witold Gombrowicz taki właśnie proces nazwał „upupianiem”. Aby jednak nie zatrzymać się na literackiej metaforze, która nie tylko jest wieloznaczna, ale także nie wszystkim może przypaść do gustu, zacytuję angielskiego socjologa i wykładowcę akademickiego Franka Furediego, który tak opisuje nowo ukształtowane podejście do studenta na zachodnich uczelniach: „Studentom wręcza się konspekty, które mają wyjaśnić, co robi nauczyciel. Często dostarcza się im też notatki z wykładów oraz wzorcowe testy egzaminacyjne, które objaśniają, jak należy odpowiadać. Wykładowców szkoli się, jak unikać zachowań, które mogłyby zranić uczucia studentów. Sygnał zwrotny zawsze musi być wspierający: nigdy nie powinno się mówić studiującemu, że popełnili błąd i zawsze trzeba mieć coś pozytywnego do powiedzenia o pracy zaliczeniowej. Ten styl rodzicielskiej afirmacji, zalecany w stosunku do niemowląt, został zaadaptowany przez uniwersytet” (Furedi 2008, s. 151–152).

Wydaje się, że trudno o bardziej radykalną i ośmieszającą współczesne uniwersyte-ty krytykę. A przecież Furedi nie jest jedynym, który bije na alarm. Dwadzieścia lat wcześniej na to samo zjawisko zwracał uwagę amerykański filozof Allan Bloom w znanej książce pod wymownym tytułem: *Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów* (por. Bloom 1997, s. 289–455).

Proces Boloński postuluje właśnie „zwrot w kierunku kształcenia opartego na podmiotowości studenta” (*Dokumenty...* 2007, s. 22). Oczywiście wszystko zależy od interpretacji tego zalecenia. Jeśli będzie ona wyglądać tak, jak opisują Bloom i Furedi, uczenie studentów tego, co jest im bliskie, w sposób najbardziej im odpowiadający, może w prostej linii prowadzić do ograniczenia horyzontów poznawczych. Emancypacja studenta będzie emancypacją pozorną, a system kształcenia wyższego straci dawną moc stawiania studentom trudnych wyzwań.

## „Mobilność”, „atrakcyjność”, „konkurencyjność” i „zatrudnialność”

Jeśli mamy do czynienia z procesem, który rozpoczął się już kilka dekad temu, to czemu winny jest Proces Boloński, zapoczątkowany w 1999 roku? – może zapytać uważny czytelnik. Jest to przecież kompleksowy i długofalowy projekt reform, zaplanowany przez urzędników działających, jak się przynajmniej wydaje, dla dobra środowiska akademickiego. Moglibyśmy więc oczekiwać, że Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego po to właśnie został powołany do życia, by instytucjonalnie przeciwdziałać tendencjom prowadzącym do banalizacji uniwersytetu. Jest to jednak oczekiwanie naiwne.

Z dokumentów bolońskich wynika wprost, że dla uniwersytetów priorytetem ma być wykształcenie absolwenta konkurencyjnego na rynkach pracy, a więc mobilnego, czyli potrafiącego się łatwo przystosować do nowej sytuacji. Rozwój wiedzy, kształtowanie krytycznego i refleksyjnego nastawienia do świata nie są uwzględnione jako cel studiów wyższych.

Co ważne, nie mówimy tutaj o konkretnych rozporządzeniach, które ze swej natury unikają wieloznacznych sformułowań i skupiają się na pragmatyce. Mówimy o dokumentach, w których zapisany jest duch reformy. Wyraża się on w najczęściej używanych w dokumentach Procesu Bolońskiego terminach i sformułowaniach: „mobilność”, „atrakcyjność”, „konkurencyjność”, „zatrudnialność”<sup>2</sup>. Terminy te – przynależne przecież nie do dyskursu wiedzy, lecz do dyskursu ekonomicznego – mają być nowymi filarami uniwersytetów.

### Uprawianie nauki w zestandaryzowanych ramach

Jakie są podstawowe rozwiązania instytucjonalne, które pozwolą uniwersytetom XXI wieku realizować misję wyznaczoną przez Proces Boloński? Przede wszystkim nastąpić ma „harmonizacja” systemów szkolnictwa wyższego tworzących Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego, zapowiedziana już w 1998 roku w *Deklaracji Sorbońskiej*, dokumencie poprzedzającym Proces Boloński (Kraśniewski 2006, s. 3). Harmonizacja (lub też standaryzacja) mechanizmów studiowania polega, najogólniej mówiąc, na wprowadzeniu jednolitego, dwustopniowego systemu studiów (na polskich uniwersytetach są to studia licencjackie i magisterskie); stosowaniu punktów ECTS oceniających nakład pracy studenta na każdym z wymaganych przedmiotów oraz wprowadzeniu porównywalnych dyplomów.

ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) to dosłownie system transferu i rozliczania osiągnięć studenta. Założeniem systemu jest „rzetelna ocena nakładu pracy studenta związanego z zaliczeniem danego przedmiotu, dokonywana z udziałem samych studentów” (Kraśniewski 2006, s. 14). Cytowany autor zauważa jednak, że chociaż większość uczelni europejskich stosuje punkty ECTS, to często są one przypisywane do danych przedmiotów w sposób mechaniczny, w zależności od liczby godzin (np. 30 godzin w semestrze odpowiada 3 punktom ECTS).

<sup>2</sup> W przeanalizowanych przeze mnie dokumentach słowo „mobilność” pojawia się 38 razy, „atrakcyjność” i „atrakcyjny” – 19 razy, „konkurencyjność” – 16 razy, „zatrudnialność” – 14 razy. Nie pojawiają się natomiast słowa: „myślenie”, „myślenie krytyczne”, „myślenie samodzielne”, „intelekt” czy „intelektualista”. Przymiotnik „intelektualny” pada raz.

Jeśli system punktów ECTS stworzono po to, by ułatwić studentom zmianę uczelni, należy zapytać, czemu taka zmiana miałaby służyć. Wbrew pozorom system wymiany studenckiej Erasmus nie jest jedynie atrakcyjnym dodatkiem do Procesu Bolońskiego, ale jego istotnym składnikiem. Dzięki temu programowi nowoczesne uniwersytety mogą realizować postulat mobilności studentów. Mobilność w dokumentach bolońskich rozumiana jest dwojako. Mówimy o mobilności pionowej, gdy student zmienia kierunek po zakończeniu studiów I stopnia, oraz o mobilności poziomej, gdy student część programu realizuje na innej uczelni (krajowej lub zagranicznej) (Kraśniewski 2006, s. 16).

Przyjrzyjmy się, w jakim stopniu mobilność idzie w parze ze zdobywaniem wiedzy. Program Erasmus jest przede wszystkim podróżowaniem w poszukiwaniu praktycznych umiejętności życiowych, nie mających wiele wspólnego z dyscypliną studiów. Student podczas zagranicznego wyjazdu uczy się, jak samodzielnie wynająć mieszkanie, załatwić formalności urzędowe, założyć konto w banku; uczy się nowego języka i zawierania znajomości. Wartością jest sama „mobilność” – to kolejny element ukrytego programu Procesu Bolońskiego

Zmiana kierunku po zakończeniu studiów I stopnia także, jak się wydaje, nie sprzyja zgłębieniu wiedzy danej dyscypliny. Na to potrzeba po prostu czasu, natomiast Proces Boloński zakłada, że student już po 3 latach może otrzymać dyplom potwierdzający wyższe wykształcenie. Rozwiązanie to podyktowane jest, moim zdaniem, przede wszystkim potrzebami rynku: jeśli pracodawca wymaga od pracownika dyplomu, to na jego zdobycie nie trzeba już truduć się przez 5 lat, wystarczy 3 lata. Poza tym w ten sposób wielu studentów może uniknąć, jakże kłopotliwego dla niektórych, obowiązku pisania pracy magisterskiej.

Takie rozwiązanie było nie do przyjęcia przez niektóre środowiska akademickie, czego dowodem jest np. wyłączenie niektórych kierunków z dwustopniowego systemu studiowania. Przy systemie studiów jednolitych pozostały w Polsce m.in. takie kierunki jak prawo, psychologia czy kierunek lekarski (*Rozporządzenie...* 2006). Stanowi to wyraźny sygnał, że wprowadzenie studiów dwustopniowych nie jest zmianą czysto formalną. Wywiera wpływ na program studiów, co potwierdziliby zapewne pracownicy naukowcy odpowiedzialni za nowy rozkład materiału.

Ideał mobilności może jednak być realizowany bez przeszkód. Studia stają się tym samym bardziej atrakcyjne dla studenta. Może przecież korzystać z *quasi*-wakacyjnych wyjazdów (Erasmus), a jeśli po jakimś czasie znudzi się wybranym początkowo kierunkiem studiów, nie musi „tracić” zainwestowanego czasu: mniej więcej po trzech latach, z tytułem licencjata w kieszeni, może zacząć swoją „przygodę studiowania” na zupełnie innym kierunku. System będzie go do tego zachęcał.

Jak dużo studentów zdecyduje się zakończyć studia na poziomie licencjata i wejść na rynek pracy? Przywoływanie niekompletnych jeszcze danych statystycznych mogłoby skłonić do wyciągania przedwczesnych wniosków. Studia licencjackie funkcjonują w Polsce od niedawna. Ale za jakiś czas dane ilościowe pokażą, jak wiele osób będzie się decydowało na podjęcie studiów uzupełniających. Mogą tylko przypuszczać, że ukryty program Procesu Bolońskiego – zwłaszcza w okresie zawirowań ekonomicznych – skłoni studentów raczej do zaprzestania nauki uniwersyteckiej po 3 latach i wejścia w pełnym wymiarze czasu na rynek pracy, ale są to jedynie moje prognozy.

## Autonomia jako ciągle dostosowanie

Co Proces Boloński mówi o rozwoju wiedzy? W dawnych wszechnicach ów rozwój gwarantowany był przede wszystkim przez autonomię uniwersytetów oraz jedność nauki i nauczania (Twardowski 1992, s. 461–469; Bauman 2003, s. 53–68). Proces Boloński dotyczy także i tych kwestii. Autonomia uczelni rozumiana jest w dokumentach bolońskich w sposób specyficzny, graniczący z zaprzeczeniem idei autonomii. Jak czytamy w *Deklaracji Bolońskiej*, autonomia i niezależność uniwersytetów „gwarantują ciągle dostosowywanie systemów szkolnictwa wyższego i nauki do zmieniających się potrzeb, wymagań społeczeństwa oraz postępu wiedzy naukowej” (*Dokumenty... 2007*, s. 1). Krótko mówiąc, w Procesie Bolońskim autonomia nie jest już niezależnością uczelni wobec innych instytucji, ale przeciwnie, procesem ciągłego dostosowywania.

Ten element ukrytego programu skreśla możliwość sprzeciwu uczelni wobec narzuconych reguł gry. Kiedyś uczelnia mogła stać w opozycji do władz, powołując się na swoją autonomię, dziś pozostaje jej przypominać sobie na co dzień o „konieczności ciągłego dostosowywania się do potrzeb” – głównie potrzeb rynku. Dostosowanie to ma przynieść wymierne efekty ekonomiczne, realizację ideałów „konkurencyjności” i „zatrudnialności”. W komunikacie z konferencji w Berlinie czytamy: „[...] Europa ma się stać «najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką opartą na wiedzy» w świecie, zdolną do trwałego wzrostu, tworzącą coraz większą liczbę coraz lepszych miejsc pracy i zapewniającą większą spójność społeczną” (*Dokumenty... 2007*, s. 7).

Wiedza nie będzie zatem wartością autoteliczną, ale uwiklaną w perspektywę gospodarczą. Co więcej, nie chodzi już o współpracę z uniwersytetami innych obszarów świata, chodzi po prostu o konkurencję, daleką od ideałów pierwszych wszechnic.

## Doktoranci w Procesie Bolońskim

Proces Boloński wiele obiecuje w kwestii przyszłości nauki, ale zaskakująco mało miejsca poświęca sytuacji młodych naukowców, doktorantów. Nie dostrzega się, że to oni będą tworzyli kadre uniwersytetów XXI wieku. Co więcej, reforma stawia w kłopotliwej sytuacji wszystkich doktorantów, bo ich aktywność, do tej pory traktowana jako pierwsze samodzielne działanie naukowe i dydaktyczne, została zdefiniowana jako studia III stopnia (*Dokumenty... 2007*, s. 16). A więc doktoranci w Procesie Bolońskim postrzegani są po prostu jako trochę starsi studenci. Moim zdaniem ten element ukrytego programu nowego uniwersytetu szczególnie dotkliwie wpłynie na przyszłość uniwersytetu. Definiowanie i postrzeganie doktorantów jako kolejnej kategorii studentów, w połączeniu ze znikomymi środkami przeznaczonymi na ich kształcenie, wpłynie na osłabienie ich związku z uczelnią oraz spowoduje trywializowanie ich pierwszych wysiłków naukowych. Prestiż, który jeszcze do niedawna wiązał się z pozycją asystenta na uczelni i motywował młodych naukowców do działania, w konsekwencji takich zapisów Procesu Bolońskiego całkowicie znika. Jak widać, nowoczesne uniwersytety, zdaniem twórców reformy, będą spokojnie mogły sobie poradzić bez młodej kadry. Czas pokaże, jakie to przyniesie efekty.



## Podsumowanie

Z dokumentów bolońskich nie wynika, żeby współczesny uniwersytet stawiał przed sobą jako cel kształcenie intelektualistów. Priorytetem uczelni jest kształcenie studentów konkurencyjnych na rynku pracy, co wcale nie jest równoważne z kształceniem intelektualistów. Potrzeby rynku są zmienne, więc w dokumentach podkreśla się, że student powinien być mobilny, czyli powinien łatwo adaptować się do nowej sytuacji. Podkreśla się, że student ma podróżować, odbywać część studiów na zagranicznych uczelniach, nie jest jednak powiedziane wprost, co ma być efektem tych podróży. Nie mówi się o podróżowaniu w poszukiwaniu wiedzy, wartością jest sama „mobilność”. O krytycznym i refleksyjnym nastawieniu do świata oraz ambicji zmieniania zastanego porządku nie ma w dokumentach bolońskich żadnej wzmianki. Uniwersytet dziś aspiruje nie tyle do kształcenia intelektualistów, ile do kształcenia jednostek dobrze przystosowanych społecznie i kulturowo.

Postulowany w Procesie Bolońskim „zwrot w kierunku kształcenia opartego na podmiotowości studenta” (*Dokumenty...* 2007, s. 19) będzie sprzyjał uczeniu studentów tego, co jest im bliskie, w taki sposób, jaki im najbardziej odpowiada. W efekcie doprowadzi to do zawężenia ich horyzontów intelektualnych, oduczy krytycznej refleksji i autorefleksji, wytworzy dyspozycję do uległości myślowej. Student więc tylko pozornie zyskuje uprzywilejowaną pozycję w systemie kształcenia.

Wiedza, nauka i kształcenie według autorów dokumentów Procesu Bolońskiego nie są wartościami autotelicznymi, ale narzędziem do osiągnięcia celów ekonomicznych. Jest to, moim zdaniem, podstawowa charakterystyka arbitralności kulturowej, jaka będzie reprodukowana przez europejskie uczelnie.

Jedność środowiska akademickiego oraz jedność świata nauki charakteryzująca pierwsze uniwersytety, w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego ma być osiągnięta w wyniku harmonizacji systemów szkolnictwa wyższego. Czas pokaże, czy dwustopniowy system studiowania i punkty ECTS w istocie ułatwią europejskim uczelniom wymianę idei, czy też okażą się tylko kolejnym elementem akademickiej biurokracji.

Na zakończenie rozważań o Procesie Bolońskim przywołam opinię na temat pozytywnych stron takich form życia akademickiego, które nie poddają się standaryzacji. Została ona sformułowana w 1997 roku (na dwa lata przed podpisaniem *Deklaracji Bolońskiej*) przez Romana Galara, profesora Instytutu Cybernetyki Technicznej Politechniki Wrocławskiej i była jednocześnie pochwałą polskiego systemu kształcenia wyższego: „Jak sądzę, zalety naszego systemu – pisze Galar – kryją się paradoksalnie w jego «ewidentnych uchybieniach». Wciąż jeszcze istniejące enklawy organizacyjnego chaosu, szczeliny kompetencyjnego niedopasowania, epizody profesorskiej samowoli i fajerwerki improwizacji układają się w «ścieżkę zdrowia», na której żywa inteligencja studentów może trenować działania w warunkach niepełnej informacji, dostosowanie do nieoczekiwanych zmian sytuacji, odporność na niesprawiedliwe porażki i sceptycyzm wobec oficjalnych autorytetów” (Galar 1997, s. 129).

Według cytowanego autora propozycje zmierzające do racjonalizacji życia uniwersyteckiego w duchu fordowskim (tj. poprzez jego uporządkowanie i zdyscyplinowanie organizacyjne) spowodują trywializację kształcenia wyższego: „Propozycje takie zgodne są z industrialnym pojmowaniem rzeczywistości i – gdyby rzeczywistość miała charakterystykę taśmy produkcyjnej – z pewnością przyniosłyby wiele dobrego. Rzeczywistość ma

bardziej złożone charakterystyki i rozwiązania takie – wielokrotnie przecież wdrażane [...] – nie korelują się ani z kształceniem wybitnych indywidualności, ani z powstawaniem wielkich idei, ani z pieczołowitym przekazywaniem wartości. [...]. Są to koncepcje racjonalne w świecie pragmatyki służbowej: stopni naukowych, rozliczeń finansowych, wydajności kształcenia, wskaźników naukometrycznych itp. [...]. Zaletą postulowanych rozwiązań jest doskonały porządek, jako wartość sama w sobie” (Galar 1997, s. 29).

A przecież, jak zauważa Autor, „życie toczy się na granicy chaosu”.

## Literatura

### **Bloom A. 1997**

*Umysł zamknięty. O tym, jak amerykańskie szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, tłum. T. Bieroń, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.

### **Bauman T. 2003**

*Zagrożona tożsamość uniwersytetu*, w: A. Ładyżyński, J. Raińczuk (red.): *Uniwersytet: między tradycją a wyzwaniem współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

### **Crosier D., Purser L., Smidt H. 2007**

*Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area. An EUA Report*, European University Association ([http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Publications/Trends V\\_universities\\_shaping\\_the\\_european\\_higher\\_education\\_area.p df](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Trends_V_universities_shaping_the_european_higher_education_area.p df)).

### **Czeżowski T. 1946**

*O uniwersytecie i studiach uniwersyteckich*, Księgarnia Naukowa T. Szczęśny i S-ka, Toruń.

### **Dokumenty... 2007**

*Dokumenty Procesu Bolońskiego. Deklaracja Bolońska 1999. Komunikat konferencji w Pradze 2001. Komunikat konferencji w Berlinie 2003. Komunikat konferencji w Bergen 2005. Komunikat konferencji w Londynie* ([http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/38/53/38538/20080820\\_publicacje\\_Proces\\_Bolonski.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/38/53/38538/20080820_publicacje_Proces_Bolonski.pdf)).

### **Furedi F. 2008**

*Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?*, przeł. K. Makaruk, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

### **Galar R. 1997**

*Uniwersytet jako narzędzie adaptacji cywilizacyjnych*, w: H. Samsonowicz, J. Sławiński, L. Szczucki (red.): *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Fundacja na rzecz Nauki Polskiej, Warszawa.

### **Kraśniewski A. 2006**

*Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?*, Warszawa ([http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/19/79/19793/europejskie\\_szkolnictwo\\_wyzsze\\_2006.pdf](http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/19/79/19793/europejskie_szkolnictwo_wyzsze_2006.pdf)).

### **Meighan R. 1993**

*Socjologia edukacji*, przeł. E. Kizskurno-Koziej, Z. Knusten, P. Kwieciński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

**Rozporządzenie... 2006**

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 13 czerwca 2006 roku w sprawie nazw kierunków studiów, „Dziennik Ustaw” 2006, nr 121, poz. 838.

**Twardowski K. 1992**

Wybór pism psychologicznych i pedagogicznych, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.