

Europejskie uniwersytety w kryzysie?

Znaczną część polskich rozważań na temat aktualnego systemu nauki i szkolnictwa wyższego koncentruje się, być może z potrzeby i konieczności, na naszym kraju. Poza głosami pochodzącymi z Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego są to na ogół analizy i opinie bardzo krytyczne. Badania sytuacji panującej w innych krajach europejskich są w polskiej literaturze rzadkie i albo odnoszą się do zjawisk jednostkowych, albo porównują polskie uczelnie (i cały polski system akademicki) z najbogatszymi i odnoszącymi największe sukcesy uniwersytetami Zachodu. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie europejskiego kontekstu sytuacji polskiej. Polska, tak jak wiele innych krajów, należy do Unii Europejskiej i do Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, jest współuczestnikiem Procesu Bolońskiego. Wszystkie kraje europejskie (i nie tylko one) przechodzą obecnie kryzys ekonomiczny, w każdym z nich znaczne sukcesy święci od lat ideologia neoliberalna. Choć każdy kraj (w tym nasz) ma swoją własną historię kultury narodowej, w tym edukacji i badań naukowych, i własne regulacje prawne, a więc każdy jest w jakiś sposób specyficzny, to jednak można dziś, w zupełnie niemałym zakresie, mówić o uogólnionej sytuacji europejskiej.

Problematyka badawcza, wykorzystane materiały, metodologia

Badania nad szkolnictwem wyższym są specjalną dziedziną socjologii edukacji, pedagogiki, a także naukoznawstwa. Dokład-

na analiza uogólnionej sytuacji europejskiej może sięgać do systematycznych, konkretnych badań nad szkolnictwem wyższym, prowadzonych w poszczególnych krajach, i szukania ich wspólnych problemów, może też odwoływać się do syntez, dokonywanych w indywidualnych krajach lub w wyspecjalizowanych instytucjach europejskich. Na potrzeby tak krótkiego i z konieczności powierzchownego tekstu, jak niniejszy, sięgnę jednak do innego zbioru danych i do innej metodologii. Będą to wypowiedzi socjologów (głównie europejskich) o kryzysie systemu akademickiego w krajach Europy.

W roku 1988, podczas uroczystości dziewięćsetlecia Uniwersytetu Bolońskiego, 388 rektorów szkół wyższych krajów europejskich (w tym rektorzy 12 uczelni polskich), zainteresowanych ściślejszą współpracą w zakresie szkolnictwa wyższego, podpisało Kartę Bolońską. Kilka z tych krajów realizowało jeszcze wówczas „realny socjalizm”, poważnie ograniczający wolność badań naukowych, a także wolność kształcenia i współpracę międzynarodową w obu tych zakresach. W roku 1997, a więc po kilku latach transformacji ekonomicznej, politycznej i społecznej w Europie Środkowo-Wschodniej, przedstawiciele krajów europejskich podpisali Konwencję Lizbońską. W roku 1998 podpisano Deklarację Sorbońską. W czerwcu 1999 roku 30 ministrów odpowiednich resortów (w tym 15 z ówczesnych krajów członkowskich Unii Europejskiej) podpisało Deklarację Bolońską, tworzącą wspomniany tu wcześniej Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego (por. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pl.htm).

Deklaracja Bolońska zmierzała do wprowadzenia: 1) systemu czytelnych i porównywalnych stopni akademickich; 2) systemu opartego zasadniczo na dwóch cyklach: pierwszy — ukierunkowany na rynek pracy i trwający co najmniej trzy lata, drugi — magisterski, wymagający pomyślnego ukończenia cyklu pierwszego (trzeci cykl to poziom doktorski); 3) systemu akumulacji i transferu osiągnięć, takiego jak ECTS, stosowanego w programie wymiany Erasmus; 4) mobilności studentów, nauczycieli i pracowników naukowych; 5) współpracy w zakresie zapewniania jakości kształcenia; 6) wymiaru europejskiego w szkolnictwie wyższym: zwiększenia liczby modułów oraz obszarów nauczania i badań, których tematyka, kierunek lub organizacja mają wymiar europejski. Już w XXI wieku odbyły się kolejne spotkania

ministrów i podpisano następne komunikaty i deklaracje, które tutaj pominę.

W niniejszym tekście chciałbym przyjrzeć się temu, jak socjologowie europejscy (w niektórych przypadkach pozaeuropejscy, ale pracujący w Europie, bądź też uczeni europejscy, ale aktualnie pracujący poza Europą) widzą po prawie 15 latach od podpisania Deklaracji Bolońskiej zmiany wprowadzone przez utworzenie i dynamikę Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Nie uważam, aby socjologowie byli z konieczności osobami jedynie kompetentnymi do analizy szkolnictwa wyższego, ale też po pierwsze z całą pewnością należą, z uwagi na swój zawód, do osób dobrze przygotowanych do analizy procesów społecznych, w tym edukacyjnych, a po drugie mają codzienne doświadczenie obserwacji uczestniczącej. Przedstawianych opinii nie będę sprawdzał przez analizę wskaźników statystycznych, ale pokażę, jak opinie pochodzące z jednego kraju się uzupełniają.

W roku 2010 International Sociological Association (ISA) otworzyła na swojej stronie zakładkę pod tytułem „Universities in Crisis” (<http://www.isa-sociology.org/universities-in-crisis>). Powstał tu blog, na który składają się wypowiedzi, często kilkunastonicowe, zainteresowanych badaczy (na ogół członków ISA), a także komentarze do tych wypowiedzi. Zdecydowana większość wypowiedzi pojawiła się w roku 2010. Tutaj przedstawię wypowiedzi, a pominę komentarze. Z okazji przedstawienia internautom, głównie innym socjologom, swoich poglądów na temat kryzysu, w jakim znalazły się w minionych latach uniwersytety, skorzystało kilkadziesiąt osób z różnych kontynentów. Problem widoczny jest bowiem wszędzie. Ja pominę jednak kraje pozaeuropejskie. Interesować mnie będą tylko te kraje, które w mniejszym lub większym stopniu zostały włączone w Proces Boloński. W blogu znalazłem, uporządkowanych według krajów, 45 artykułów z 17 państw europejskich¹. Są wśród nich cztery kraje nie należące do Unii Europejskiej: Armenia, Norwegia, Rosja i Turcja. Armenia, Rosja i Turcja nie podpisały Deklara-

¹ W całym zbiorze znajdujemy po jednej wypowiedzi z siedmiu krajów, po dwie wypowiedzi z trzech krajów, po trzy wypowiedzi z czterech krajów, pięć wypowiedzi z jednego kraju, siedem wypowiedzi z jednego kraju (Francja) i osiem wypowiedzi również z jednego kraju (Wielka Brytania). Jak widać, zainteresowanie socjologów z poszczególnych krajów było różne.

cji Bolońskiej. Faktycznie jednak i Norwegia (która ją podpisała), i Turcja uczestniczą od początku w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego, a więc uwzględniam je w niniejszym artykule. Procesy edukacyjne zachodzące w Armenii i w Rosji są pod kilkoma względami podobne do tych w pozostałej części Europy, ale moim zdaniem mają równie wiele aspektów specyficznych, kraje te pomijam więc w dalszej analizie. W praktyce blog bułgarski nie okazał się szczególnie specyficzny. Pomijam też Polskę (pochodzą z niej trzy wypowiedzi) z uwagi na to, że czytelnikowi tego tekstu polska sytuacja jest przypuszczalnie bardzo dobrze znana. W sumie uwzględniłem więc następujące kraje: Austrię (dwa teksty), Danię (jeden), Finlandię (jeden), Francję (ale tylko najciekawsze cztery teksty), Niemcy (trzy teksty), Grecję (dwa teksty), Węgry (jeden tekst), Włochy (jeden tekst), Norwegię (jeden tekst), Portugalię (jeden tekst), Hiszpanię (trzy teksty), Turcję (trzy teksty), Wielką Brytanię (osiem tekstów).

Nie będę się tutaj zajmował specyfiką sytuacji socjologii, gdyż interesuje mnie całe szkolnictwo wyższe, a nie jedna dyscyplina. Wtedy jednak, gdy będzie chodziło o różne typy wykładanych w uczelniach dyscyplin, socjologia zostanie wspomniana. Zasadniczo nie będę odróżniał uniwersytetów od innego typu szkół wyższych i będę się często posługiwał terminem „uczelnia” lub „uczelnia wyższa”. Należy oczywiście pamiętać, że w niektórych krajach (np. w Wielkiej Brytanii czy Francji) różne typy szkół wyższych mają diametralnie różne opinie i różne znaczenie strukturalne. Podobnie jest z odróżnieniem wyższego szkolnictwa publicznego i niepublicznego.

Jak wspomniałem wcześniej, interesuje mnie tutaj „uogólniona sytuacja europejska”, ale w odniesieniu do takich zjawisk, w których moim zdaniem jest sens mówienia o niej. Tam gdzie mamy do czynienia z wyraźnie różnymi zjawiskami w poszczególnych krajach, będę na to zwracał uwagę. W zasadzie będę się tutaj zajmował tylko takimi sprawami, które *explicite* poruszane były przez uczonych z co najmniej dwóch branych przeze mnie pod uwagę krajów. Każdy autor mógł swobodnie decydować o treści swojego tekstu i o jego długości. Pisali więc o tym, co ich zdaniem w ich krajach jest najważniejsze. W bibliografii znajdą się tylko te teksty, do których odwołuję się bezpośrednio.

Wszystkie można znaleźć w internecie pod wskazanym wcześniej adresem.

Trzy obszary problemowe interesują mnie szczególnie. Pierwszy to zalety Procesu Bolońskiego i jego realizacji. Drugi to jego niepowodzenia. Oczywiście w wielu przypadkach okaże się, że istnieją zarówno zalety, jak i wady. Będę na to zwracał uwagę. Trzeci obszar problemowy to protesty przeciw dostrzeganym wadom. Zajmę się tym, dlaczego takie protesty w niektórych krajach występują, a w innych nie.

Zalety Procesu Bolońskiego. Dobre strony obecnych przemian

Z uwagi na tytuł bloga (eksponujący, jak pamiętamy, kryzys) i na to, że na ogół znacznie łatwiej zmobilizować ludzi do wypowiedzenia uwag krytycznych niż do komentarzy pozytywnych i że pozytywy łatwo „się naturalizują” i są uważane za coś oczywistego, niewiele uwagi poświęcali autorzy zaletom Procesu Bolońskiego. Te pozytywne cechy to przede wszystkim autonomia wyższych uczelni w wielu krajach, poważne ograniczenie często występującego „feudalizmu” akademickiego, silne zinstytucjonalizowanie, a nawet wymuszanie umiędzynarodowienia badań naukowych i kształcenia (szczególnie ceniono wymianę studentów), a także większy niż poprzednio nacisk na praktyczne aspekty badań naukowych oraz kształcenia i wreszcie przygotowywanie przez uczelnie studentów do wymogów nowoczesnego rynku pracy. Badania dla gospodarki oznaczają też możliwości zatrudniania, głównie na czasowych kontraktach, doktorantów i nowo wypromowanych doktorów. Wszystkie te zalety są jednak tylko pozytywnymi stronami tego, w czym zasadniczo przeważają wady. Z tego też względu będę do tego wracał.

Inną wartą podkreślenia kwestią jest to, że prawie w każdym artykule czytamy, iż reformy systemu akademickiego w całej Europie i w każdym jej kraju były niezbędne, gdyż starego, „feudalnego” systemu nie dało się już utrzymać. Trwanie niektórych jego elementów mimo wprowadzenia Procesu Bolońskiego uważane jest za poważną wadę obecnej sytuacji.

Wady obecnej sytuacji. Kryzys uniwersytetów

Przejawy kryzysu systemu akademickiego na ogół wiązane były w analizowanych tutaj blogach z realizacją Procesu Bolońskiego, ale widoczne są przecież i inne, wcześniejsze przyczyny dzisiejszej sytuacji. Określiłbym je następująco. Pierwsza przyczyna to kryzys systemu państwa opiekuńczego (*welfare state*). Powojenny system opiekuńczy był charakterystyczny dla wielu europejskich społeczeństw zachodnich. Z naszego punktu widzenia polegał on na poważnej rozbudowie publicznego szkolnictwa wyższego, często nie tylko bezpłatnego, ale także dopuszczającego wszystkich zainteresowanych, którzy spełnili choćby minimalne warunki dostępu (np. ukończyli szkołę średnią). Już w latach siedemdziesiątych XX wieku okazało się, że cały ten system jest bardzo kosztowny i z powodów demograficznych oraz gospodarczych wielu państw nie stać na utrzymanie go w dotychczasowej postaci. Drugą przyczyną załamania był neoliberalny nacisk ideologiczny (też wzmagający się w latach siedemdziesiątych XX w.) na indywidualną konsumpcję, indywidualne osiągnięcia i związana z nim chęć wycofania się państw z wielu sfer, w których były wcześniej bardzo aktywne. W odniesieniu do Stanów Zjednoczonych nurt ten określany był jako „reagonomika”, w odniesieniu do Wielkiej Brytanii — jako „thatcheryzm”. Trzeba przy tym dodać, że tradycyjny anglosaski system akademicki był i jest uważany za najbardziej efektywny i stał się wzorcem dla reform w wielu krajach, na przykład dla Procesu Bolońskiego, a w nim dla podziału całego okresu studiów wyższych na etapy licencjacji, magisterski (i doktorski). Trzecia sprawa, częściowo równoległa z Procesem Bolońskim, to poważny kryzys gospodarczy, który od roku 2007 silnie dotknął wiele krajów europejskich.

Realizacja Procesu Bolońskiego nałożyła się więc moim zdaniem na te wcześniejsze i niezależne od niej zjawiska demograficzne, gospodarcze i kulturowe. Za zależne od tych zjawisk uważam jednak bardzo silne podkreślanie w projekcie bolońskim praktycznego wymiaru badań i studiów. Była już o nim mowa jako o zalecie, ale jednostronne eksponowanie tej wartości okaże się jedną z najsilniej eksponowanych słabości.

Choć przy deklarowanej przez autorów blogów sympatii dla humboldtowskiej idei uniwersytetu trudno z sensem oddzielać

różne aspekty działalności akademickiej, to w dalszym ciągu tego rozdziału najpierw zajmę się kwestiami „organizacyjnymi”, następnie badawczymi, a na końcu dydaktycznymi i studenckimi.

W wielu krajach europejskich wyższe wykształcenie było bezpłatne, a uczelnie prawie w całości finansowało państwo. Austriacy socjologowie Rudolf Richter i Christian Fleck zwracają uwagę, że wraz z kryzysem gospodarczym państwo wspiera system bankowy, a odmawia dotychczasowego zakresu finansowania szkolnictwa. Duński badacz Kristoffer Kropp podkreśla, że państwo zmniejsza dotacje na naukę i szkolnictwo. Na poważne niedofinansowanie uczelni kładzie silny nacisk autor fiński Pekka Sulkunen. Autorzy francuscy zwracają uwagę na rozbieżność między retoryką władz państwowych, eksponujących finansowanie uczelni przez państwo, a praktyką poważnego ich niedofinansowania. Socjologowie angielscy (zwłaszcza James Vernon) podkreślają zapaść uczelni publicznych i rządowe propozycje wycofania dotychczasowego publicznego finansowania kursów w dziedzinach sztuki, nauk społecznych i humanistyki. W Grecji finansowanie uczelni zmniejszono o 50 procent (a działo się to przed wielkim kryzysem bankowym). Jak pisze Sokratis Konioros, bezpośrednie cięcia płac nauczycieli akademickich wyniosły około 23–25 procent. Skutki niedofinansowania to wprowadzanie czesnego tam, gdzie go dotąd nie było. Podkreślają to autorzy niemieccy, greccy, węgierscy, tureccy, brytyjscy.

Zmniejszenie zakresu finansowania uczelni jest w kilku krajach związane z deklarowanym przez władze państwowe rozwojem „autonomii” (w cudzysłowie piszą nasi autorzy) akademickiej. Popatrzmy, o co chodzi, dlaczego jest to wada systemu. W Austrii ta autonomia oznacza, że uczelnie dostają (jak pamiętamy, zmniejszające się) fundusze od państwa, które zostawia te uczelnie potem samym sobie i oczekuje od nich samodzielnego radzenia sobie z problemami, w tym generowanymi przez tradycję i przez regulacje państwowe, na przykład odnoszącymi się do ustawowych podwyżek płac dla profesorów będących członkami służby cywilnej. W Finlandii jest podobnie. Autor francuski pisze nawet, że *autonomia jest to inny termin na uzależnienie* (Teaching Assistant...). Autonomia oznacza tu nie tylko pełną odpowiedzialność za budżet, ale też na przykład wzrastające uzależnienie pracowników od władz uczelni — od ich prezydentów — a także od prywatnych korporacji nastawionych na zysk. Wy-

daje mi się interesujące to, że w wielu krajach Europy mamy do czynienia z narzucaną przez władze polityczne narracją „autonomiczną”, a równocześnie krajowe systemy akademickie są cały czas reformowane (przekształcane) w sposób uzależniający je od polityki i biznesu. Nasi autorzy w pełni dostrzegają te procesy.

W wielu krajach europejskich (szczególnie bolesne było to dla autorów z Austrii, Danii, Finlandii, Francji, Turcji i Anglii) rośnie wewnętrzna hierarchizacja i jednoosobowe zarządzanie oraz biurokratyzacja w uczelniach. Zmniejsza się wewnętrzna demokracja, spada udział profesorów w zarządzaniu, a wzrasta udział menedżerów. Jak zauważa Pekka Sulkunen, *idea demokratycznych wyborów została zastąpiona przez wzrost władzy prezydentów uniwersytetów (nazywanych w Finlandii rektorami) i mianowanych zarządów, w skład których wchodzi ważne postacie spoza świata akademickiego: byli politycy, biznesmeni i inni*. Brice Le Gall i Charles Soulie piszą o Francji: *Rozwój ducha menedżerskiego można też odczytać w ewolucji systemu zarządzania uniwersytetami, które są w coraz większej mierze kierowane przez menedżerów, ekonomistów i absolwentów studiów inżynierskich*. [Od reform roku 2007] *prezydenci mają coraz więcej władzy zatrudniania i wyznaczania zadań wykładowcom uniwersyteckim i badaczom*.

Jak zauważa Rudolf Richter, *uczestnictwo demokratyczne, to znaczy uczestnictwo powiązane z jasno określonym wpływem, zaniknęło. Uniwersytety nie są już organizacjami demokratycznymi; ciała akademickie i dyskurs akademicki zostały zminimalizowane. Oznacza to także utratę władzy, co oczywiście, dla studentów i co jeszcze ważniejsze, w Austrii dla pracowników akademickich średniego szczebla*.

Z kolei w Turcji mianowanie wszystkich wyższych funkcjonariuszy uczelni wymaga rekomendacji rektora, ale to nie on, lecz biurokratyczne ciała rządowe decydują o zatrudnieniu (por. Aytul Kasapoglu). Bieżący wpływ przedstawicieli biznesu na sposób funkcjonowania uczelni jest szczególnie bolesny dla autorów hiszpańskich i angielskich.

W całym systemie akademickim rośnie znaczenie planowania i sprawozdawczości urzędowej, a wszystko w tabelach i liczbach. Daje się to szczególnie we znaki uczonym z Finlandii, Francji, Norwegii i Anglii. Autor fiński zauważa „epidemię liczenia” w świecie akademickim. Zastanawia się nad jej celem.

Jest ono potrzebne Centralnej Agencji Planowania i przez nią jest symbolizowane. Jej kontakt z procesami wytwarzania i dystrybucji zapośredniczony jest przez liczby produkowane przez ludzi [...] System akademicki wydaje się wracać do postaci organizacji menedżerskiej z czasów drugiej rewolucji przemysłowej (Pekka Sulkunen). Bruno Cousin i Michèle Lamont piszą o stałym we Francji ocenianiu uczonych, o liczeniu publikacji i cytowań. Karin Widerberg uważa z kolei, że w Norwegii sprawozdawczość i ocenianie odbywają się według zasad normatywnych, a nie faktycznych wyników pracy uczonych. John Holmwood pisze o rozwijającej się w Anglii kulturze audytu.

Od spraw organizacyjnych przejdźmy teraz do kwestii znacznie bardziej merytorycznych. Zaczniemy od pracy badawczej i publikowania jej rezultatów. Zdaniem wielu autorów nie można jej jednak oddzielić od działalności dydaktycznej i jej pochodnych.

Prawie wszyscy autorzy bloga przedstawiali humboldtowską ideę uniwersytetu (wymieniając ją z nazwy bądź nie wymieniając) jako wartość wielką i równocześnie bardzo poważnie zagrożoną. Ciekawe jest zresztą, że choć cenią wiązanie pracy badawczej z dydaktyczną, krytycznie odnoszą się do pomysłów (i realizacji) łączenia instytucji dotąd czysto badawczych z uczelniami. Dobrym przykładem jest tu moim zdaniem sytuacja we Francji i na Węgrzech (por. French Sociological Association; Cousin i Lamont; Bartha). W obu przypadkach krytyka ma jednak podstawy, które nie są czysto akademickie. Łączenie instytucji przynosi bowiem w obu krajach rezultaty w postaci zwalniania uczonych z pracy.

Za wadę aktualnej sytuacji w świecie akademickim, wynikającą z jego związków z biznesem i polityką, uważają niektórzy autorzy próby centralnego narzucania przez rządy „strategicznych celów badawczych”. Podkreślają to w szczególności uczeni francuscy (eksponujący wieloznaczną rolę scentralizowanych agencji kontrolujących badania i nauczanie) i autorka norweska. Karin Widerberg pisze o nowej polityce wyznaczania celów *strategicznej działalności badawczej: podejmując wysiłek w kierunku uczynienia badań uniwersyteckich bardziej konkurencyjnymi i produktywnymi, podjęto decyzję, że należy na wszystkich szczeblach zdefiniować «podstawowe obszary badań»*. *Każdy wydział ma podjąć decyzję dotyczącą tego, ile obszarów może sobie wy-*

brać każdy instytut. Ma to mieć konsekwencje dla przydzielania pieniędzy na każdym szczeblu, a w dłuższej perspektywie wpłynie na to, które obszary badawcze przetrwają, a które znikną. Kiedy na dodatek Norweska Rada Nauki — narodowe ciało, odpowiedzialne za rozdzielanie zasobów badawczych i co za tym idzie, podejmujące decyzje w sprawach polityki badawczej uniwersytetów — dokonuje podobnej zmiany odnoszącej się do finansowania badań, drzwi zamykają się dla «swobody badań». Karin Widerberg zauważa podobne tendencje w dziedzinie nauczania.

W każdym prawie tekście czytamy, że w uczelniach i instytutach badawczych w trakcie wspomnianych tutaj ewaluacji instytucjonalnych i dokonywania ocen poszczególnych pracowników rzeczywiste znaczenie ma tylko liczba publikacji, miejsce ich ogłoszenia, język, w jakim zostały ogłoszone, a w konsekwencji liczba uzyskanych punktów. Preferowanym przy ocenianiu językiem jest oczywiście angielski. Nowy system wymusza publikowanie po angielsku nie tylko w dziedzinach przyrodniczych, ale i w humanistyce. Docelowym adresatem publikacji przestaje być lokalna publiczność czytająca, a staje się nim przede wszystkim światowa społeczność uczonych. Wróćmy jeszcze raz do Karin Widerberg i jej dobrze podsumowującej sytuację w wielu krajach uwagi: *Zainspirowane przez środowisko międzynarodowe, Ministerstwo Edukacji opracowało model (znany jako Model Norweski), który jest teraz eksportowany do innych krajów skandynawskich. Artykuły opublikowane w czasopiśmie międzynarodowych i publikacje podlegające recenzowaniu otrzymują więcej punktów niż teksty ogłoszone w czasopiśmie narodowych — czy to w obrębie systemu recenzowania, czy poza nim. Tym samym uczeni reprezentujący nauki społeczne i humanistykę, którzy poważnie traktują swój cel pełnienia misji społecznej i pisania dla publiczności, stanęli przed dylematem. Pojawiło się pytanie, co stanie się z naukowym językiem norweskim i z debatą publiczną w Norwegii, jeśli język angielski będzie głównym językiem szkolnictwa wyższego i badań.*

Ten ostatni problem ma i inne, choć podobne aspekty. Nowe trendy to odchodzenie od badań podstawowych i kształcenia zorientowanego na rozwój wiedzy ogólnej i poszerzanie horyzontów poznawczych całego społeczeństwa, studentów i samych uczonych i coraz większe koncentrowanie się na badaniach związanych z rynkiem pracy. Popatrzmy na kilka przykładowych opi-

nii. W Danii już od lat osiemdziesiątych XX wieku mamy do czynienia z próbami przekierowywania wykształcenia uniwersyteckiego i badań na zaspokajanie potrzeb sektora prywatnego. Jak zauważa Kristoffer Kropp, dla nauk społecznych oznacza to gwałtowny i szybki rozwój studiów z zakresu zarządzania i biznesu i relatywną stagnację innych, dotąd głównych, dziedzin społecznych. Choć w latach dziewięćdziesiątych rósł poziom finansowania badań z zakresu nauk społecznych, środki przyznawane były przede wszystkim na politycznie i biurokratycznie kontrolowane typy problematyki. Cytowany wcześniej John Holmwood uważa, że w Anglii mamy do czynienia z wyraźnym wycofywaniem funduszy publicznych z edukacji w zakresie nauk społecznych i humanistyki. W praktyce władze państwowe kwestionują szerszą, publiczną i kulturotwórczą, wartość szkolnictwa wyższego. Preferuje się badania stosowane kosztem badań podstawowych.

A oto kilka innych przykładów. Jak piszą Brice Le Gall i Charles Soulie, w odróżnieniu od „wielkich szkół” (które kształcą francuskie elity), a nawet uniwersytetów, w nowo powstałych koledżach, które przyjmują masy studentów, liczebny rozwój dyscyplin humanistycznych, ale też nauk przyrodniczych jest niższy niż średnia krajowa. Największy rozwój notują koledże specjalizujące się w prawie i ekonomii oraz zarządzaniu. Jeśli chodzi o szkoły ekonomiczne, to kierunek zarządzanie będzie tam wkrótce największy. Gdy mowa o prawie, to rozwija się prawo prywatne oraz kryminologia, za nimi idą nauki polityczne i prawo publiczne, te zaś dyscypliny prawne, które określane bywają jako „książkowe”, a nie praktyczne, upadają. Koledże humanistyczno-społeczne odnotowują spadek rekrutacji w dziedzinach humanistycznych („książkowych”), ale wzrost w dziedzinach społecznych, takich jak socjologia, lingwistyka, psychologia. Rozwijają się też studia podyplomowe skupione na sprawach konkretnych, takich jak sport, komunikacja, edukacja, uważanych za bardziej praktyczne. Poziom magisterski staje się coraz bardziej praktyczny. *Ten upadek dyscyplin książkowych, mających wysoki poziom prawomocności akademickiej, intelektualnej i tradycyjnej (np. filozofii, historii, literatury francuskiej, filologii klasycznych), ujawnia faktyczne przemiany kulturowe uniwersytetów i głębokie przemiany ich funkcji społecznych i intelektualnych.* Autorzy zauważają ponadto, że realna zdolność uniwersytetów do prowadzenia badań naukowych może być zagrożo-

na. *W przypadku nauk ścisłych jesteśmy świadkami relatywnego upadku dyscyplin bardziej teoretycznych, takich jak fizyka, chemia i nauki o ziemi — poza meteorologią i oceanografią, którymi coraz bardziej interesuje się sektor publiczny. W dziedzinie biologii rozwój jest większy w biochemii, biologii molekularnej, to znaczy tam gdzie większe są możliwości natychmiastowego zastosowania wiedzy.* Podobnie, zdaniem Wiebke Keima i Eris J. Keim, jest w Niemczech. W świecie polityk neoliberalnych i rosnącej globalizacji gospodarki *stary ideał badań i nauczania, odległych od rządu i rynku, stopniowo zanika. Uniwersytety często działają jako publiczna czy prywatna infrastruktura służąca transferowi wiedzy i technologii do rynków narodowych i międzynarodowych. W wielu dziedzinach dominuje nauczanie zawodowe zamiast akademickiego, a zorientowane jest ono na rynek pracy, głównym zaś punktem odniesienia są dla niego korzyści i konieczność ekonomiczna.* Jak już wspominałem, zbiegają się tutaj tendencje polityczne, gospodarcze i organizacyjne po stronie instytucji uniwersytetów z zainteresowaniami kandydatów na studia. Jak pisze Elisio Estanque z Portugalii, *standaryzacja i urynkowanie szkolnictwa wyższego nie doprowadziły do żadnych istotnych masowych ruchów studenckich. [...] Główną obsesją znacznej większości studentów są ich «szanse na rynku pracy» po ukończeniu studiów.*

Centralizacja programów badawczych i nauczania, urynkowanie badań i kształcenia, nacisk na bezpośredni efekt praktyczny, indywidualizacja programów badawczych, konieczność obliczania punktów za wszystko i dokumentowanie wszystkiego powodują, według Karin Widerberg, śmierć krytycznego myślenia. Podobnego zdania jest John Holmwood (a). Pisze on, tutaj w odniesieniu do socjologii, że w wyniku wspomnianych procesów *przedstawianie studentom istotnych z krytycznego punktu widzenia interpretacji socjologicznych zostanie ograniczone. Równocześnie rząd będzie zachęcał do prowadzenia badań, które mają przynieść «wpływ», a nie znaczenie krytyczne.*

Zbliżyliśmy się już bardzo do zbiorowości studentów. Popatrzymy na nią z punktu widzenia jej struktury klasowej, tak jak przedstawia się ona autorom, z których obserwacji tutaj korzystam. Procesy, o które chodzi w niniejszym akapicie, nie wydają się mieć szczególnego powiązania z Procesem Bolońskim, ale też, jak się wydaje, w ciągu minionej dekady nowy system im

nie przeciwdziałał. Na problematykę strukturalną zwracają uwagę socjologowie z kilku krajów. Christian Fleck widzi ją następująco. Studiowanie w publicznych uniwersytetach austriackich jest bezpłatne (nie pobiera się czesnego) dla wszystkich kandydatów mających maturę i będących obywatelami krajów Unii Europejskiej (tymi ostatnimi na razie nie będziemy się zajmować). Te bezpłatne, we wskazanym sensie, uczelnie są w rzeczywistości punktem skupienia prawie wyłącznie młodzieży pochodzącej z klas średniej i wyższej średniej. Dzieje się tak dlatego, że austriacki system edukacyjny prowadzi selekcję wcześniej. W wieku dziesięciu lat uczniowie kierowani są na różne ścieżki. Tylko jedna trzecia zbiorowości dzieci w tym wieku idzie do szkół, które dadzą uprawnienia do wstąpienia na uniwersytet. Reszta kończy na ogół edukację przed maturą. Stąd 27 procent ojców studentów uniwersytetów to absolwenci wyższych uczelni, podczas gdy ogólnokrajowa średnia dla kohorty 40–60 lat to 11 procent. Tylko 20 procent studentów ma ojców, którzy są pracownikami fizycznymi, podczas gdy w całej populacji udział takich osób to mniej więcej 40 procent. Podobnie jest w Niemczech. Wiebke Keim i Eris J. Keim piszą, że korelacja między pochodzeniem społecznym a szansami edukacyjnymi jest wyższa w ich kraju niż w większości innych. *Dzieci pochodzące z rodzin z wykształceniem akademickim przechodzą znacznie łatwiej przez szkołę średnią i uniwersytet niż dzieci, których rodzice mają niższy poziom wykształcenia i niższy status społeczno-ekonomiczny. Przedstawiciele klasy robotniczej są wciąż silnie niedoreprezentowani na uniwersytetach. Podczas gdy ze 100 dzieci osób z wykształceniem akademickim 83 pójdzie do uczelni wyższych, zrobi tak tylko 23 dzieci z rodzin bez wyższego wykształcenia.* Nieco tylko inaczej przedstawia sprawę Elisio Estanque. Po rewolucji roku 1974 rozwinął się w Portugalii płatny system wyższego szkolnictwa prywatnego i bardzo zwiększyła się liczba studentów. Ale to, kto korzysta z niskopłatnych szkół publicznych, a kto z drogich (niekoniecznie lepszych) szkół prywatnych, jest określone klasowo. *Choć uczelnie publiczne oferowały dobre programy za bardzo niskie czesne, korzystali z nich niemal wyłącznie studenci pochodzący z wyższych warstw społeczno-ekonomicznych. Z drugiej strony, prywatne instytucje i uniwersytety stały się alternatywą dla tych, którzy nie mogli dostać się do szkół w sektorze publicznym, a równocześnie mogli sobie po-*

zwoić na zapłacenie bardzo drogiego czesnego (głównie studenci pochodzący z klasy średniej). Cała ta «niesprawiedliwa» sytuacja wywołała proces — rozpoczęty w latach osiemdziesiątych — stopniowego zwiększania kosztów w uniwersytetach publicznych.

Wcześniej pisałem, że Proces Boloński miał zwiększyć mobilność międzynarodową w całym europejskim systemie akademickim. Jak mi się wydaje, tak też się zasadniczo stało. Nie oznacza to jednak, że było tak wszędzie i że wzrost był satysfakcjonujący. Wstępnie można postawić hipotezę, że mobilność zwiększyła się tam, gdzie poprzednio była niska lub bardzo niska, ale niekoniecznie zwiększyła się tam, gdzie poprzednio była wysoka i tam, gdzie pojawiły się nowe problemy z porównalnością poziomu wykształcenia. Popatrzmy na Niemcy, kraj o wcześniejszej dużej mobilności. Wiebke Keim i Eris J. Keim piszą, że po dziesięciu latach od wprowadzenia reform bolońskich niemieckie uczelnie wciąż nie mają pewności, czy międzynarodowa mobilność studentów i pracowników się zwiększyła. *Między rokiem 2007 i 2009 liczba niemieckich studentów, którzy kiedykolwiek studiowali też za granicą, wzrosła tylko z 23 do 26 procent, podczas gdy cel, jaki stawiało sobie Federalne Ministerstwo Edukacji, to 50 procent. Cel ten był i tak skromny, gdyż wspomniany wzrost dotyczył przede wszystkim studentów programu magisterskiego i tych studiujących w ramach starego programu dyplomowego.* Jak zauważa Ala Al-Hamarneh z Uniwersytetu w Moguncji, *jednym z głównych celów systemu bolońskiego miało być zharmonizowanie systemów edukacyjnych w Europie, aby stymulować mobilność studentów i programy wymiany. W tej chwili w Niemczech i w całej Europie mamy do czynienia z mniejszą mobilnością studentów i mniejszą liczbą programów prowadzących do podwójnego dyplomowania niż w czasach, gdy [w Niemczech — przyp. J.M.] obowiązywał stary system dyplomów.* Muszę podkreślić, że sytuacja Niemiec jest być może wyjątkowa, ale i tak ciekawa, gdyż inna niż potoczne wyobrażenia. Zupełnie inne problemy związane z mobilnością przedstawia Rafael Castello z Uniwersytetu w Walencji. System boloński wprowadzono tam nieco inaczej niż w wielu pozostałych krajach Unii i w praktyce wyjazd na studia zagraniczne utrudnia terminowe ukończenie programu licencjackiego czy magisterskiego.

Przejdźmy teraz do zagadnienia jakości kształcenia akademickiego. Zdaniem ogromnej większości naszych autorów, Proces Boloński obniżył ją (a według niektórych obniżył ją poważnie), choć jego promotorzy mieli inne zamiary i nadal twierdzą, że wszystko idzie w bardzo dobrym kierunku. Autorzy, którzy dostrzegają obniżenie jakości kształcenia, widzą systemowe przyczyny tego zjawiska. Jest to przede wszystkim wielki nacisk na wykształcenie szczegółowe i praktyczne, stymulowany przez wspomniane w tym tekście procesy gospodarcze i kulturowe. Popatrzmy teraz na nieco inne przedstawiane przyczyny obniżenia jakości kształcenia w Europie.

Choć wycofywanie się europejskich rządów z pełniejszego niż poprzednio i obecnie finansowania badań naukowych i publicznego szkolnictwa wyższego było traktowane, jak pamiętamy, jako zjawisko zdecydowanie negatywne, to równocześnie istnienie bezpłatnego systemu akademickiego, często nie wymagającego konkursowego egzaminu wstępnego, powiązane z silnym zachęcaniem młodzieży do studiowania (co odracza jej wchodzenie na rynek pracy) wywołuje jej wielkie dążenie do kontynuacji kształcenia na poziomie wyższym. Wciąż bowiem bezrobocie wśród absolwentów uczelni wyższych jest niższe niż wśród osób o niższym poziomie wykształcenia i wciąż zarobki po studiach są, średnio rzecz biorąc, wyższe. Nacisk na uczelnie spowodowany zmianami demograficznymi skutkuje zwalnianiem z pracy nauczycieli akademickich albo poważnymi ograniczeniami w ich zatrudnianiu. Coraz mniej i coraz gorzej wynagradzanych nauczycieli uczy w coraz gorszych warunkach materialnych coraz większą liczbę studentów.

Co ciekawe, tam gdzie utrzymuje się system bezpłatny, wspomniana wcześniej mobilność w obrębie Unii Europejskiej może powodować poważne problemy. Pisze o nich na przykład Christian Fleck: *austriacki system jest otwarty i bezpłatny. Jest otwarty dla każdego posiadacza dyplomu ukończenia szkoły średniej (nazywanego maturą) i wolny od jakiegokolwiek czesnego. To przypominające raj środowisko ma jednak swoją cenę: jednym z czynników, które przyciągają uwagę polityków i tabloidów, jest trwająca imigracja studentów z sąsiednich krajów, w szczególności z Niemiec. Z uwagi na to, że każdy obywatel Unii Europejskiej, który ma odpowiednie kwalifikacje do wstępu na uniwersytet, to znaczy ekwiwalent matury, musi być przyjęty przez*

austriackie uniwersytety, ci cudzoziemcy, którzy nie dostali się na uniwersytety w swoim własnym kraju z powodu istniejących w nim ograniczeń, mogą przenieść się do Austrii. Ten sam fakt imigracji studentów (z Unii, ale też z krajów rozwijających się) zauważany jest również przez innych autorów, choć czasem trudno powiedzieć, czy traktowany jest jako błogosławieństwo czy utrapienie (por. French Sociological Association). Gdzie indziej zwraca się uwagę na zupełnie inny czynnik obniżania jakości kształcenia. Jak pisze Sokratis Koniordos, w Grecji bardzo trudno dostać się na prestiżowe kierunki studiów (takie jak medycyna czy studia inżynierskie) ze względu na trudny egzamin wstępny. *To, co dzieje się po czterech, pięciu latach, to inna sprawa. W realnej praktyce, gdy już ktoś został przyjęty, to tylko przy dużym wysiłku nie dostanie dyplomu na greckim uniwersytecie. Studenci mają zagwarantowane prawo do tego, aby zdawać egzaminy kilka razy, tak aby była pewność, że zaliczą dany przedmiot — pod koniec semestru, w którym był on nauczany, a potem znowu podczas sesji wrześniowej. Następnie, w przypadku niektórych przedmiotów, mają oni prawo do tego, aby ich przeegzaminowano w trzecim okresie egzaminacyjnym. Możliwość powtarzania tych samych egzaminów jest ściśle związana z szeroko rozpowszechnioną praktyką pozwalania studentom, aby zapisywali się na nadzwyczajnie wielką liczbę przedmiotów w danym semestrze, zwłaszcza na ostatnim roku studiów. Rezultatem jest to, że studenci, którzy zapisali się na dwa lub czasami trzy nakładające się [w czasie — przyp. J.M.] przedmioty, nie są w stanie na nie uczęszczać. Z uwagi na to, że obecność na zajęciach nie jest wymagana, cały system oparty jest na tym, że głównym narzędziem oceniania studentów są powtarzające się w kilku terminach egzaminy.*

Popatrzmy na koniec tego rozdziału na kwestię, która często traktowana jest jako istota systemu bolońskiego, a więc na ogólnoeuropejski wymóg prowadzenia studiów na trzech poziomach (jednak poziom trzeci, doktorski, w tym artykule pomijam). Ten system jest silnie zakorzeniony w anglosaskiej kulturze akademickiej (gdzie pierwszy stopień to na ogół cztery lata) i jak pokazują osiągnięcia naukowe Stanów Zjednoczonych czy Wielkiej Brytanii, sprawdza się tam bardzo dobrze. Inaczej jest jednak w innych krajach. Chciałbym się tutaj przyjrzeć dwóm nieanglosaskim obszarom kulturowym, w szczegól-

ności akademickim. Jeden to system niemiecki i austriacki. Jak pisze Rudolf Richter, niemiecka czy austriacka matura, osiągnięta po dwunastu latach nauki szkolnej, jest nieporównywalna pod względem jakości z amerykańskim dyplomem szkoły średniej. Jest ona, jego zdaniem, ekwiwalentem amerykańskiego licencjatu. Richter, który jest zwolennikiem podziału programu studiów na poziom licencjacki i magisterski, zauważa, że wielu austriackich studentów rezygnuje z drugiego poziomu, choć austriaccy pracodawcy wyższe wykształcenie wciąż wiążą dopiero z magisterium (por. tu też Keim i Keim). Wiele austriackich uczelni traktuje poziom licencjacki jako wstęp do poziomu magisterskiego, inne starają się zmieścić w trzyletnim programie to wszystko, co dotąd (w poprzednim systemie) robiono w ciągu czterech lat. *To zwykle prowadzi do przeladowanego, ściśle ustrukturyzowanego programu licencjackiego, kiedy traci się sens wykształcenia uniwersyteckiego, polegającego na refleksyjności i krytycznym myśleniu, które poszerzają horyzonty studentów, umożliwiają im rozwój samoświadomego, samodzielnego wytwarzania i stosowania wiedzy naukowej i dają im związaną z tym moc. Złym rezultatem tego jest to, że studenci poświęcają się uczeniu do egzaminów, a dla ich nauczycieli najważniejsze staje się przekazanie im takiej wiedzy, która pomoże w przygotowaniu się do końcowych egzaminów testowych.* Ala Al-Hamarneh z niemieckiego uniwersytetu podziela te poglądy i ponadto eksponuje fakt, że nowy system nie daje miejsca dla przedmiotów pobocznych i czasu na elastyczność. Wiebke Keim i Eris J. Keim podkreślają, że zerwanie nowoczesnego niemieckiego szkolnictwa wyższego z dwustuletnią tradycją i wprowadzenie systemu anglosaskiego nie doprowadziło do niczego dobrego. Zwracają oni uwagę, że prowadzone przez Europejskie Stowarzyszenie Uniwersyteckie analizy ewaluacyjne pokazują, iż zastosowanie omawianego tutaj systemu do szkolnictwa niemieckiego się nie powiodło. Jak już wspominałem, podział studiów na dwa poziomy powoduje inne problemy na przykład w Hiszpanii. Trzeba jednak zauważyć, że w tym kraju, jak wskazuje Rafael Castello, nie uznano podziału „3+2” za obowiązujący i wprowadzono własny podział, bardziej związany z narodową tradycją akademicką. Tam też jednak pojawiło się napięcie między nowym systemem kształcenia a oczekiwaniami rynku pracy.

Protesty

Przypomnijmy pewne uogólnione opinie. Zdecydowana większość autorów bloga ISA poświęconego kryzysom uniwersytetów podchodzi do obecnej sytuacji bardzo krytycznie. Równocześnie znaczna ich większość dostrzega zalety Procesu Bolońskiego, a intencją tekstów jest, jak uważam, wprowadzenie odpowiednich korekt. Skoro jednak jest tak źle, jak tutaj przedstawiałem, to uzasadnione wydaje mi się pytanie, czy w Europie pojawiają się protesty przeciw wadom systemu. Jeśli się zaś pojawiają, to na czym polegają?

Autorzy pochodzący z siedmiu krajów zwrócili uwagę, że skoro sytuacja akademicka w Europie jest kryzysowa, to protesty, nawet gwałtowne, są w społeczeństwie demokratycznym czymś uzasadnionym. Nie we wszystkich tych krajach protesty jednak wystąpiły. Zajmę się tu najpierw tymi krajami, w których protesty się pojawiły w roku 2009, a potem przejdę do braku protestów i interpretacji tego braku.

Na protesty w Austrii zwrócił uwagę tylko Christian Fleck. Trwały one według jego relacji kilka tygodni i objęły większość uniwersytetów. Główne hasło to „Precz z Bolonią”, ale *frustracji było więcej niż wizji*. Nawet awangarda protestów nie przedstawiła spójnej analizy sytuacji i jasnych celów strajków. Wielu studentów uczestniczyło w akcji, ale też równocześnie w zajęciach dydaktycznych. Zapraszali na specjalne wykłady tych nauczycieli akademickich, o których sądzili, że z nimi sympatyzują. Znaczna część opinii publicznej demonstrowała życzliwość dla strajkujących, gdyż rozpowszechnione było w kraju przekonanie, że coś złego dzieje się z austriackimi uniwersytetami. Nie dowiadujemy się, czy strajki odniosły jakikolwiek sukces.

Kilku autorów (Teaching Assistant..., Cousin i Lamont, ANCMSP) zajęło się protestami we Francji. W różnej postaci uczestniczyło w nich 2,2 miliona studentów, 90 tysięcy nauczycieli akademickich, 50 tysięcy innych pracowników uczelni. Był to największy i najdłuższy protest akademicki od roku 1968. Zainicjowany został przez uniwersytety, a nie przez cieszące się najwyższym prestiżem „wielkie szkoły” i instytuty technologii. Trwał od początku lutego do końca maja 2009 roku. Jego przyczyną był nie tyle Proces Boloński, co wprowadzane wówczas

państwowe reformy działania wyższych uczelni. Akcja nie przyniosła oczekiwanych rezultatów (rząd nie ustąpił), ale nagłośniła pogarszającą się sytuację uczelni. Przyczyną braku sukcesu był brak rzeczywistego poparcia ze strony wielu wpływowych uczonych (choć jak pisałem, bardzo wielu nauczycieli akademickich wzięło w nim udział), a także przekonanie znacznej części opinii publicznej, że członkowie całej społeczności akademickiej to elita, walcząca o utrzymanie własnych przywilejów, nawet kosztem studentów. Protestujący nie przedstawili atrakcyjnej alternatywy ani rządowi, ani opinii publicznej.

Nieco inaczej miała wyglądać sytuacja w Niemczech. Demonstracje, strajki, okupacja pomieszczeń trwały przez 20 miesięcy w latach 2009 i 2010 po wprowadzeniu przez władze czesnego i ograniczeniu finansowania uczelni i programów akademickich (por. Al-Hamarneh; Keim i Keim; Goes). Sam Proces Boloński (cokolwiek miało to wówczas znaczyć) był też przedmiotem ataków. W strajkach wzięli udział nie tylko studenci, ale i profesorowie. Tutaj władze dwóch krajów związkowych wycofały się z narzuconego czesnego, kilka uczelni zapewniło sobie specjalny status. Środowiska biznesowe i administracyjne opierają się jednak „reformowaniu reformy”. Zapewne ten opór łatwiej by było przewyciężyć, gdyby protestujący mieli jaśniejszy obraz alternatywnej sytuacji w niemieckim szkolnictwie wyższym.

We Włoszech, jak pisze Anna Carola Freschi, studenci i nietatowi badacze strajkowali w latach 2004–2005 i 2008–2009 bez wsparcia ze strony zorganizowanych grup akademickich, a także uczonych mających stałe zatrudnienie uniwersyteckie. Zasadniczo reformy wymuszone przez władze państwowe nie spotkały się z większym, a zwłaszcza skutecznym, oporem.

Spośród ośmiorga autorów piszących o sytuacji panującej w Wielkiej Brytanii tylko Lucy Mayblin zajmuje się protestami. Na początku listopada 2010 roku przeciw rządowym cięciom wydatków na szkolnictwo wyższe i podwyżkom czesnego maszerowało w Londynie około 55 tysięcy osób. Władzom udało się jednak przekonać opinię publiczną, że jest to działanie małej grupki radykałów. Po dwóch (a potem po kolejnym) tygodniach protesty objęły 135 tysięcy osób: uczniów, studentów, ale i uczonych, w 18, a potem w 25 uniwersytetach. Pojawiły się programy alternatywnego systemu edukacyjnego. Autorka pisała swój tekst

bezpośrednio po tych wydarzeniach, nie zajęła się więc tym, czy przyniosły one jakiegokolwiek rezultaty.

Elisio Estanque zauważa, że w Portugalii *standardyzacja i urynkowanie szkolnictwa wyższego nie doprowadziły do żadnych istotnych masowych ruchów studenckich — a przynajmniej nie do takich, jakie pojawiły się w latach sześćdziesiątych. Choć w ciągu całych lat dziewięćdziesiątych pojawiały się protesty przeciw podwyżkom czesnego, nie tylko w Coimbrze, ale także w skali ogólnokrajowej, to ich cele były ekonomiczne i nie miały one żadnego jasnego znaczenia politycznego. Konsumeryzm i indywidualistyczny subiektywizm wśród młodzieży studenckiej podmywały jakąkolwiek potencjalną tożsamość walki zbiorowej.*

Kristoffer Kropp spodziewał się zasadniczo większych protestów w duńskim środowisku akademickim, ale jak pisze, ich nie było. Studenci i związki zawodowe zorganizowali kilka strajków i demonstracji, ale nie udało się uzyskać żadnych widocznych efektów. Autor widzi dwa powody tej sytuacji. Po pierwsze część środowiska akademickiego zyskała na reformach, a po drugie nie przedstawiono żadnej istotnej alternatywy dla nowej sytuacji.

Podsumujmy ten wątek, odwołując się znów nie tyle do niezależnej analizy faktów, co do przytoczonych tutaj relacji kompetentnych, ale zaangażowanych obserwatorów. Jak mi się wydaje, protesty w gruncie rzeczy nie odnosiły się do Procesu Bolońskiego, choć czasami takie właśnie były hasła. Były one słabo zorganizowane, słabo przemyślane i w istocie wymierzone przeciw podwyżkom czesnego i zmniejszającemu się finansowaniu szkolnictwa wyższego i badań naukowych przez rządy. Poza Niemcami protesty nie przyniosły zakładanych przez aktywistów efektów. W ogóle pojawiły się one tylko w kilku krajach. W relacjach czytamy wyraźnie, że lata dziewięćdziesiąte (kiedy jeszcze Proces Boloński nie funkcjonował) i pierwsza dekada XXI wieku to z punktu widzenia studentów i wykładowców przede wszystkim czas ideowego nacisku na indywidualizm, obniżanie kosztów i bezpośrednią przydatność wyższego wykształcenia dla rozwoju gospodarek narodowych, ale przede wszystkim na szanse znalezienia dobrze płatnej pracy. Ten drugi okres wiąże się również wyraźnie ze spowolnieniem gospodarczym, a od 2007 roku z kolejnymi falami kryzysu.

Warto też zwrócić uwagę, że w kilku relacjach pojawia się kwestia alternatywy, odnosząca się już bardziej bezpośrednio do

Procesu Bolońskiego i kolejnych fal reformowania szkolnictwa wyższego. Jak się wydaje, tam gdzie nie było protestów, najwyraźniej osoby zaangażowane w debatę nie widziały żadnej sensownej alternatywy dla nowego systemu, mającego, jak wcześniej pisałem, wielu zwolenników, którzy byli jego beneficjentami. Tam gdzie protesty się odbywały, duże znaczenie miała też, jak widzieliśmy, ideologia TINA (There Is No Alternative), a strajki były głównie wyrazem gniewu i bezsilności. I wreszcie, choć uczestnicy protestów mieli znaczny „kapitał kulturowy” (na co zwrócił uwagę Kristoffer Kropp), nie zdołali przekonać opinii publicznej, że działają w imię wspólnego dobra. Akcje protestacyjne odbierane były często jako walka grup uprzywilejowanych o utrzymanie *status quo*.

Zakończenie

W tym miejscu chciałbym się zająć trzema sprawami. Pierwsza to miejsce Polski w akademickiej Europie. Sprawa ta wydaje mi się dość oczywista. Bardzo częste krytyki tego, co dzieje się w ostatniej dekadzie w całym polskim systemie akademickim (które to krytyki uważam na ogół za słuszne), są integralną częścią ogólnoeuropejskiej debaty na przedstawiany tutaj temat, gdyż mimo różnic historycznych, strukturalnie rzecz biorąc, sytuacja naszego kraju niewiele odbiega od tego, co dzieje się w innych krajach europejskich. Ważna różnica to na pewno szczególnie niski w Polsce udział państwowych wydatków na sferę badań i kształcenia wyższego w porównaniu z wieloma innymi krajami Europy. Obecnie niż demograficzny — przy finansowaniu szkolnictwa wyższego metodą „na głowę studenta” — nie daje wielkich szans na poprawę sytuacji. Równocześnie to, że głębokie niezadowolenie nie przekształca się w żaden ruch protestu, ma moim zdaniem swoje istotne powody, często podobne do przedstawionych wcześniej. Wielki rozwój szkolnictwa wyższego był ważną odpowiedzią na aspiracje edukacyjne społeczeństwa, a koszty zaspokojenia aspiracji były albo akceptowane przez zainteresowanych studentów, ich rodziny i pracodawców, albo przez te grupy niedostrzegane. Kolejnym rządom udaje się przedstawiać niezadowolenie uczonych jako malkontentstwo i chęć obrony swoich

przywilejów. Poprzedni system szkolnictwa wyższego i badań naukowych został zbiorowo uznany za politycznie naganny, a ekonomicznie marnotrawny. Nie ma możliwości powrotu do niego. W obliczu neoliberalnej ideologii, a później światowego kryzysu ekonomicznego nie widać żadnej alternatywy dla Procesu Bolońskiego (choć być może ona istnieje). I tutaj dominuje TINA.

Druga kwestia to znak zapytania w tytule tego tekstu. Nie chodzi mi o to, że kwestionuję istnienie „kryzysu” w europejskim systemie akademickim. Wydaje mi się jednak, że w gruncie rzeczy ten „kryzys” jest przejawem wspomnianych tutaj kilkakrotnie poważnych transformacji o charakterze kulturowym, ekonomicznym i strukturalnym oraz postępującej europeizacji wielu obszarów życia (integracji europejskiej). Proces Boloński był propozycją rozwiązania problemów, jakie tradycyjne systemy akademickie rodziły „same z siebie”, a także wynikających z sytuacji społecznej końca XX wieku, a kryzysowy charakter owych problemów polegał na tym, że były one nierozwiązywalne w ówczesnych warunkach. Jak pisałem wyżej, nawet krytycy tego, co dzieje się obecnie, uważają, że stary system „się zużył” i nie mógł być kontynuowany. Proces Boloński był i jest pewną alternatywą, która jak widać, jest bardzo kosztowna w takiej postaci, w jakiej ją obserwujemy. Nie widzimy jednak na razie kolejnej alternatywy. Możliwe przecież są jednak modyfikacje systemu.

Trzecia sprawa to moje własne poglądy. Zapewne miały one odzwierciedlenie w doborze problematyki, którą podjąłem. Sądzę jednak, że mogę na końcu sobie pozwolić na bardzo skrótowe i hasłowe przedstawienie moich opinii o kwestiach, którymi starałem się wcześniej zajmować analitycznie. Uważam za trafne przedstawione tutaj pozytywne komentarze o Procesie Bolońskim. Nie podoba mi się podejście neoliberalne do problemów społecznych i kulturowych, ale doceniam to, że obecnie większy niż poprzednio nacisk kładzie się w Polsce na indywidualne osiągnięcia i współzawodnictwo. Uważam, że państwo powinno wziąć na siebie (czyli na barki podatników) znacznie większą troskę o naukę i szkolnictwo wyższe i że całe społeczeństwo dobrze by na tym wyszło. Zgadzam się z poglądem, że społeczny świat nauki nie funkcjonuje efektywnie, gdy waga każdego głosu jego uczestników jest identyczna. Doceniam znaczenie jednoosobowej odpowiedzialności i jednoosobowego zarządzania. Jestem jednak zwolennikiem zasady, zgodnie z którą w tym świecie waż-

niejsze są argumenty niż pozycje w strukturze władzy. Wiem, że realizacja tej zasady jest trudna. Jestem zwolennikiem tego, aby uniwersytety (uczelnie akademickie) skupiały się na badaniach podstawowych i kształceniu zaawansowanym. Uważam, że wolność badań naukowych przynosi większe korzyści społeczne niż ustanawiane przez polityków strategiczne cele badawcze. Jestem zwolennikiem większego niż dziś nacisku na kształcenie ogólne, gdyż po pierwsze zapewnia ono większą niż kształcenie konkretne elastyczność na bardzo dynamicznym rynku pracy, a po drugie uniwersytety powinny służyć rozwojowi samoświadomości społeczeństwa i ułatwiać krytykę społeczną. Zgadzam się z poglądem, że uniwersytety mają różne misje społeczne i kulturowe, globalne, narodowe i lokalne, ale wytwarzanie nowej wiedzy i stałe sprawdzanie dotychczasowych osiągnięć uważam za ich główne zadanie. Mam przekonanie, że państwowy (czyli na koszt podatników) system stypendialny powinien wpływać na to, aby zdolne osoby pochodzące z grup uboższych i słabiej wykształconych miały większe szanse na dobre studia. Jestem za znacznie bardziej selektywnym procesem edukacyjnym, w którym od studentów i od ich nauczycieli bardzo wiele się wymaga. Nie przeszkadza mi dwu- lub trzypoziomowy system studiowania, choć wolalbym, aby powrócono w Polsce do „idei bolońskich”, polegających na tym, że pierwszy poziom kształcenia jest bardziej konkretny, drugi zaś znacznie bardziej ogólny i teoretyczny. Jestem wielkim zwolennikiem międzynarodowej wymiany studentów, uczonych i pracowników administracji uczelni. Uważam, że wtedy, kiedy się źle dzieje, trzeba szukać alternatyw, a często protestować.

Lista przywoływanych wypowiedzi²

Al-Hamarneh Ala (Niemcy). „Germany — Protesting Bologna”. ANCMSP (Francuskie Stowarzyszenie Politologów Szukających Pracy). „A Farewell to French research?”.

² Wszystkie przytaczane tutaj teksty pochodzą z roku 2010 i są dostępne pod adresem <http://www.isa-sociology.org/universities-in-crisis> (dostęp: 27 września 2014).

- Bartha Ester (Węgry). „From communism to Bologna. The emerging crisis of Hungarian universities”.
- Castello Rafael (Hiszpania). „The Bologna Process is fine, but let's do it for real”.
- Cousin Bruno i Lamont Michèle (Francja). „The multiple crises of French universities”.
- Estanque Elisio (Portugalia). „Portuguese universities. From dictatorship to Bolognaization”.
- Fleck Christian (Austria). „Protest in Austria. Between Bologna and the archaic mass university”.
- French Sociological Association. „Universities in France. Recent transformations at a specific historical moment”.
- Freschi Anna Carola (Włochy). „Italy. A troubled and divided academic field under neoliberal pressure”.
- Goes Thomas (Niemcy). „«We want our lives back»”. On the crisis of German higher education”.
- Holmwood John (Wielka Brytania). „Co-producing and Monoversity”.
- Holmwood John a (Wielka Brytania). „For profit. Privatizing universities in the UK”.
- Kasapoglu Aytul (Turcja). „Ankara University faces market and state regulation”.
- Keim Wiebke i Keim Eris J. (Niemcy). „On the crisis of the German university”.
- Koniordos Sokratis (Grecja). „Greek universities in permanent crisis”.
- Kropp Kristoffer (Dania). „Danish universities face cutbacks and intensified regulation”.
- Le Gall Brice i Charles Soulie (Francja). „University reform and the status of French colleges”.
- Mayblin Lucy (Wielka Brytania). „We are no longer the post-ideological generation: we are now the generation at the heart of the resistance”.
- Richter Rudolf (Austria). „Austrian universities in crisis. Traditions lost, possibilities gained”.
- Sulkunen Pekka (Finlandia). „Returning to the past. Central planning plays havoc with Finnish universities”.
- Teaching Assistant at the University of Nanterre (Francja). „French campuses. The bitter taste of autonomy”.
- Vernon James (Wielka Brytania). „Disaster strikes — the end of public university in England”.
- Widerberg Karin (Norwegia). „In the name of welfare — mainstreaming of Norwegian academy”.