

Magdalena Dybaś-Błajet

doktorantka na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK

DEBATA O INTEGRACJI SZKOLNICTWA WYŻSZEGO. REFLEKSJE Z LETNIEJ SZKOŁY INTEGRACJI EUROPEJSKIEJ

Propagatorzy Procesu Bolońskiego mają zwyczaj podkreślania odrębności tego przedsięwzięcia reformującego europejskie szkolnictwo wyższe od struktur Unii Europejskiej. I rzeczywiście, inicjatywa i pierwsze działania w tym zakresie wręcz stroniły od Komisji Europejskiej, a obecna liczba państw sygnatariuszy – 46 – zdecydowanie przekracza liczbę członków UE. Nie zmienia to jednak faktu, że od początku reformy Komisja Europejska, choć pozbawiona legalnych uprawnień, zdobywała sobie tu coraz mocniejszą pozycję. Mimo początkowego oporu, ministrowie odpowiedzialni za szkolnictwo wyższe zaprosili Komisję do współpracy, najpierw jako obserwatora, a następnie pełnoprawnego dodatkowego członka, który okazał się niezbędny dla Procesu Bolońskiego, ze względu na swoje możliwości organizacyjne i finansowe. Dzięki temu mariażowi Komisja wplotła szkolnictwo wyższe do swojej polityki i realizacji kluczowej z jej punktu widzenia Strategii Lizbońskiej¹.

Związek ten pozwala na wykorzystanie w kontekście szkolnictwa wyższego pojęcia „integracja”, które kojarzy się jednoznacznie z Unią Europejską. Z jednej strony Proces Boloński możemy postrzegać jako kolejne narzędzie, czy też wymiar integracji europejskiej. Z drugiej zaś może się ono stać użyteczne dla

¹ Problem rosnącego znaczenia Komisji Europejskiej w Procesie Bolońskim rozwinęła Sarah Croché w referacie ‘The Role of the European Commission in the Bologna Process’, International Conference ‘Higher Education, Multijurisdictionality and Globalization’, 16–17 grudnia 2005, Catholic University of Mons.

retoryki bolońskiej, która ze względu na ogromną krytykę różnych środowisk, głównie akademickich, zdecydowanie unika mówienia o unifikacji, standaryzacji, ujednocnianiu europejskiego szkolnictwa wyższego, ostrożnie też używa pojęcia „harmonizacja”.

Z założenia, chyba dziś już oczywistego, że Proces Boloński wiąże się z integracją europejską i jest jej częścią, wyszli organizatorzy European Summer School 2009. Modes of European Integration, która odbyła się w holenderskim mieście Enschede 5–10 lipca 2009 r. Z zaplanowanych trzech ścieżek tematycznych, dotyczących polityki energetycznej, zarządzania bezpieczeństwem i szkolnictwa wyższego, zrealizowana została tylko ta ostatnia². Codzienne spotkania rozpoczynały się wykładami na temat integracji europejskiej, po których następowały trzy prezentacje dotyczące różnych aspektów funkcjonowania europejskiego szkolnictwa wyższego i Procesu Bolońskiego. Wykładowcami w tej części byli pracownicy głównego organizatora ESS 2009 Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), które jest częścią Uniwersytetu Twente w Enschede oraz przedstawiciele podobnych europejskich placówek badawczych³.

Celem niniejszego tekstu jest zaprezentowanie części wątków dotyczących polityki europejskiej w zakresie szkolnictwa wyższego, które pojawiły się na holenderskim seminarium i w związku z tym należałoby uznać je za kluczowe w debacie naukowej na temat integracji tego sektora edukacji oraz priorytetowe na obecnym etapie rozwoju samego Procesu Bolońskiego – takie było zamierzenie organizatorów. Warto mieć jednak na uwadze fakt, że waga podjętych treści zależy od perspektywy, z której patrzy się na reformę europejskiego szkolnictwa wyższego. I tak różnorodne punkty widzenia wyłaniały się podczas dyskusji wokół kolejnych wykładów. W zależności od kraju pochodzenia, typu uczelni, od tego czy jest się studentem, pracownikiem naukowym lub administracyjnym, czy też z zewnątrz obserwuje się to środowisko, podejmowane były odmienne problemy. Seminarium wyraźnie pokazało, że różne części kontynentu są na różnych etapach wprowadzania reformy, zatem interesują się odmiennymi jej aspektami. Wyraźny był również rozdźwięk w społgądaniu na szkolnictwo wyższe z perspektywy ogólnoeuropejskiej – integracyjnej oraz z perspektywy poszczególnych państw.

² Odwołanie pozostałych ścieżek było skutkiem nikłego zainteresowania tą problematyką. Do uczestnictwa w wykładach i warsztatach poświęconych szkolnictwu wyższemu zgłosiło się kilkanaście osób z Europy i nie tylko, co również nie stanowi spektakularnego wyniku. Wschód Europy reprezentowała tylko jedna osoba z Polski i jedna z Czech, a także jedna z Rosji. Poza studentami, doktorantami, obecnych było kilku pracowników administracji uniwersyteckiej.

³ Szczegółowy program ESS 2009 oraz prezentacje przywołanych w tekście referatów można znaleźć pod adresem http://www.utwente.nl/cheps/summer_school/.

ZARZĄDZANIE PROCESEM BOLOŃSKIM

Jak powiedziała Marijka van der Wende „Komisja Europejska nie ma podstaw prawnych, ale ma mandat polityczny – władzę i pieniądze, aby przejąć kontrolę nad Procesem Bolońskim”⁴. Nie do końca klarowna pozycja i rola tej instytucji oraz specyfika szkolnictwa wyższego, które zgodnie z oczekiwaniami większości społeczeństw europejskich oraz z europejskim prawem powinno zostać domeną narodową (Gornitzka, 2009, s. 1), sprawiają, że do zarządzania, wdrażania i rozwijania Procesu Bolońskiego wykorzystywane są specyficzne, głównie „miękkie” narzędzia.

OTWARTA METODA KOORDYNACJI

Miękkie prawo⁵ (*soft law*) jest wykorzystywane w Unii Europejskiej, gdy państwa członkowskie nie są w stanie uchwalić prawa twardego⁶ lub gdy Komisja Europejska nie posiada uprawnień do uchwalania prawa twardego w danej sferze (De Ruiter, 2009, s. 6). Jednym z instrumentów miękkiego prawa jest Otwarta Metoda Koordynacji (Open Method of Coordination – OMC). To stosunkowo nowe narzędzie zostało stworzone w celu wdrażania Strategii Lizbońskiej. Pierwszym etapem OMC jest ustalanie wspólnych celów przez kraje członkowskie. Następnie tworzone są wskazówki i standardy działania oraz wskaźniki, za pomocą których możliwe stają się ocena i porównywanie (*evaluation, comparing, banchmarking*). Kolejny krok to dostosowywanie wskazówek do realiów narodowych i lokalnych, oraz monitorowanie i ewaluowanie poszczególnych rozwiązań, co z kolei prowadzi do zainicjowania procesu wzajemnego uczenia się i wymiana dobrych praktyk. Sankcje formalne są tu zastępowane tradycyjnymi formami nagradzania i karania, takimi jak piętnowanie, obwinianie, swoisty ostracyzm⁷,

⁴ Wypowiedź ta padła podczas referatu ‘A Global Perspective on Trends in European Higher Education’ ESS 2009, 7 lipca. W dalszej dyskusji profesor Van der Wende zgodziła się, że możemy mówić o tym, że Komisja Europejska wprowadziła (*hijacked*) Proces Boloński.

⁵ Miękkie prawo w odróżnieniu od twardego nie posiada wiążącej mocy prawnej. Ma ono zachęcać lub zniechęcać rządy do określonych działań, jest elastyczne i opcjonalne, wykorzystuje się je w celu przetestowania możliwości wprowadzenia określonych zmian, często poprzedza regulacje twarde. Przykładem mogą tu być deklaracje, stanowiska dotyczące danej kwestii (Van Vught, 2006; De Reiter, 2009).

⁶ Prawo twarde jest wiążące dla państw członkowskich. W prawodawstwie unijnym najczęściej przyjmuje ono postać regulacji, dyrektyw, decyzji (Marin, 2009, s. 9).

⁷ W przypadku Procesu Bolońskiego, taki swoisty ostracyzm może objawiać się na przykład tym, że do danego kraju, na jego uczelnie, nie przyjeżdżają studenci z programów międzynarodowych, ponieważ nie został tu wprowadzony system ECTS, brakuje kursów w języku angielskim etc.

zawstydzanie, etykietowanie, chwalenie, stawianie za wzór (*'naming, balming, faming'*) (tamże, s. 11; Enders, 2009, s. 8).

Formalny nadzór nad procesem wdrażania celów za pomocą OMC sprawuje Rada Europejska. Natomiast rolą Komisji jest monitorowanie tego procesu, a w praktyce nakłanianie państw członkowskich do jak najaktywniejszego działania na rzecz osiągnięcia obranych celów. To właśnie Komisja korzysta z owych nieformalnych sankcji, aby wywierać wpływ na określone państwa (Van Vught, 2006, s. 31).

W sytuacji dużego zróżnicowania, które cechuje szczególnie kraje Unii Europejskiej, a tym bardziej 46 sygnatariuszy Procesu Bolońskiego, OMC stanowi, według jej propagatorów, narzędzie, które ma szansę realizować cele ponadnarodowe (*supranational*). Tym bardziej jeśli chodzi o sfery ważne dla tożsamości narodowej, takie jak edukacja. Jak twierdzi Enders (2009, s. 4) OMC wykorzystuje się, ponieważ daje ona realną możliwość utrzymania równowagi między zróżnicowaniem i jednością. Otwarta Metoda Koordynacji angażuje wiele poziomów działania – ponadnarodowy, krajowy, regionalny i lokalny – a także sektor publiczny i prywatny. Zatem metoda ta wydaje się również przydatna w europejskiej reformie szkolnictwa wyższego, także z punktu widzenia Komisji Europejskiej. Sektor edukacji trzeciego stopnia został włączony do programu modernizacji europejskiej edukacji, który jest koordynowany właśnie za pomocą OMC, w 2004 roku (Maassen, Olsen, 2007, s. 163). Aplikację tej metody dostrzec możemy chociażby w procesie budowania europejskiego systemu zapewniania jakości.

Według Jürgena Endersa, OMC prowokuje „piękną rywalizację” (*beauty contest*), która mobilizuje wszystkich i tych przodujących i tych pozostających w tyle, do dalszego rozwoju. Tymczasem przedstawiony przez niego diagram dotyczący innowacyjności pokazuje wyraźnie, że kraje byłego Bloku Wschodniego zdecydowanie przegrywają rywalizację z Europą Zachodnią (Enders, 2009, s. 9). Należy się zatem zastanowić, czy owo współzawodnictwo można nazwać pięknym, jeśli w momencie jego rozpoczęcia poszczególne państwa dysponowały diametralnie różnymi zasobami finansowymi i nie tylko. Koncepcja „pięknej rywalizacji” przypomina do pewnego stopnia koncepcję merytokracji, wedle której nagradzane powinny być zasługi będące funkcją naturalnych zdolności i wysiłku jednostki. Tu również mamy do czynienia z „piękną rywalizacją”, w której zapoмина się, że niemożliwe jest zapewnienie wszystkim równego startu.

Trudno zatem przewidzieć, czy instrumenty OMC, których zadaniem jest zestawianie i porównanie wyników (*score board*), rzeczywiście działają mobilizująco na państwa słabsze, rozwijające się, które w rzeczywistości nie są w stanie rywalizować z państwami już rozwiniętymi. Taka formuła współzawodnictwa

może również prowadzić do pewnych patologicznych, czy przynajmniej nieprawidłowych sytuacji. Chodzi tu o wskaźniki, na podstawie których dokonuje się ewaluacji i porównań. Jeśli, tak jak w przypadku akredytacji, są one tworzone na poziomie narodowym na podstawie ogólnoeuropejskich wskazówek i standardów, to można nimi manipulować w ten sposób, aby poprawić wizerunek swoich uczelni.

Należy tu wspomnieć o innych kwestiach problematycznych dotyczących OMC. Jest to metoda odgórna – cele są określane na najwyższym poziomie politycznym i mogą być bardzo odległe, niezrozumiałe z perspektywy podmiotów lokalnych, które mają je realizować (Enders, 2009, s. 13). Widać to wyraźnie w Procesie Bolońskim. Poszczególne systemy szkolnictwa wyższego są na zupełnie innych etapach rozwoju. Kraje postsowieckie próbując dogonić Europę Zachodnią wprowadzają w gruncie rzeczy pozorne zmiany instytucjonalne, aby budować swój wizerunek, a jednocześnie bezskutecznie borykają się z patologiami, na których rozwiązanie zabrakło im środków, pomysłów i czasu. Teoretycznie OMC szanuje różnorodność, szczególnie jeśli chodzi o potrzeby, jednak stosując uogólniające narzędzia porównań i oceny pomija lokalne konteksty. Zdaje się nie brać pod uwagę zdecydowanych rozbieżności w możliwościach, potencjałach poszczególnych państw.

Kolejny problem to kulturowe przygotowanie do działania według Otwartej Metody Koordynacji. Okazuje się, że kraje o długiej tradycji centralistycznej – nie tylko postkomunistyczne – w których wszystko musiało być drobiazgowo uregulowane odpowiednimi przepisami, „nie rozumieją jak bardzo miękka jest to metoda”⁸ i trudno im jest zacząć wprowadzać zmiany bez określonych regulacji, twardego, nakazowego prawa. To oczywiście spowalnia zmiany oraz nadaje, na przykład Procesowi Bolońskiemu, hierarchiczny i biurokratyczny charakter, szczególnie w systemach cechujących się ograniczoną autonomią akademicką. Niejednokrotnie uczelnie z własnej woli lub z konieczności czekają na odgórne, państwowe regulacje, zanim podejmą radykalne działania.

PONADNARODOWE SIECI

Według Åse Gornitzka (tamże) w złożonym systemie zarządzania reformą na poziomie ponadnarodowym, bardzo istotnym aktorem jest Komisja Europejska. Na poziomie tym poszczególnymi działaniami w ramach szkolnictwa wyższego zarządza się i administruje za pomocą sieci, w których Komisja uczestniczy, bądź wręcz odgrywa kluczową rolę. Takie sieci mogą służyć wdrażaniu określonych

⁸ Wypowiedź ta padła podczas referatu ‘Rika de Ruite Steering European Integration through soft law’ ESS 2009, 9 lipca.

rozwiązań, rozwojowi reformy lub ich zadaniem jest gromadzenie i udostępnianie informacji (tamże, s. 3).

Gornitzka w swoim wystąpieniu opisała z początku niepozorny i nierozpoznawalny proces budowania takich siatek. W pierwszym etapie powstaje niezbyt rozbudowana organizacja ponadnarodowa, a w poszczególnych krajach pojedyncze, zatomizowane, również niewielkie i niezłożone instytucje o zbliżonych celach. Następnie nawiązuje się między nimi, z początku dość ograniczona, współpraca. Kiedy więzi się zacieśniają, sieć zaczyna żyć własnym życiem i niejako przejmować określony obszar. Wówczas często ucieka się do argumentu, że nowy twór służy wymianie informacji, dobrych praktyk, a nie zarządzaniu daną sferą (tamże, s. 4). Najwygodniejsza jest sytuacja, gdy instytucje na poziomie narodowym nie są ściśle związane z ministerstwem. W ten sposób odbiera się władzom państwowym część kompetencji, które przejmują sieci, a w niej, przynajmniej do pewnego stopnia Komisja Europejska. Jak podczas wykładu stwierdziła Gornitzka, „im większa dezintegracja na poziomie narodowym, tym większe możliwości działania Komisji”.

Opisany model możemy przyłożyć chociażby do historii zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym w Europie, z krajowymi agencjami i rozbudowującym się European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) – organizacji w dużym stopniu uzależnionej od Komisji. Punktem kulminacyjnym budowy tej sieci było ogłoszenie „Standardów i wskazówek dotyczących jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego”⁹ – dokumentu opracowanego przez (ENQA) – oraz utworzenie z inicjatywy Komisji Europejskiego Rejestru Agencji ds. Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (European Register of Quality Assurance and Accreditation Agencies EQAR). W ten sposób kwestia zapewniania jakości zaczęła przesuwac się z poziomu narodowego na ponadnarodowy. Należy pamiętać, że to właśnie Komisja Europejska naciskała i naciska na budowanie systemów/systemu akredytacji, natomiast rządy i uczelnie były i są w tym względzie odporne (Van der Wende, 2009). Taki docelowo wspólny system będzie stanowił doskonałe narzędzie nadzoru i gromadzenia informacji, co tylko wzmocni rolę komisji w Procesie Bolońskim i generalnie w obszarze szkolnictwa wyższego.

Wywód na temat rozwoju sieci w sferze zapewniania jakości należy uzupełnić analizą specyfiki poszczególnych państw. W większości krajów postsowieckich występuje jedna agencja akredytacyjna podlegająca radzie ministrów bądź odpowiedniemu resortowi. Z całą pewnością jest to przeszkoda w budowaniu modelowej sieci. Rządy nie chcą prawdopodobnie utracić kontroli nad uczelniami, wolą

⁹ Dokument ogłoszony na konferencji Procesu Bolońskiego w Bergen w 2005 roku.

również mieć realny wpływ na tworzenie kryteriów akredytacji. Z drugiej jednak strony agencje z tej części Europy zabiegają o bycie pełnoprawnym członkiem ENQA i Rejestru, aby uprawomocnić swoją działalność, adaptują one również „Standardy i wskazówki...” do własnych procedur akredytacyjnych. Znow jednak nie są to procesy jednakowe. Ciekawym przykładem może tu być Bułgaria, gdzie autonomia uczelni jest bardzo ograniczona. Jednak tamtejsza Narodowa Agencja Oceniania i Akredytacji, mimo swojego uzależnienia od rządu, wydaje się, że jest w pewnym sensie wzorowym członkiem sieci, bardzo szybko dostosowującym się do europejskich wymogów, z wdrożonymi już „Standardami i wskazówkami”, z bardzo atrakcyjną wizualnie i bogatą w treści, profesjonalną stroną internetową w wersji bułgarskiej i angielskiej. Z drugiej jednak strony na tle wszystkich agencji europejskich NAOA ma bardzo rozbudowane kompetencje, a od jej oceny zależy finansowanie uczelni, jest ona istotnym narzędziem polityki państwa wobec szkolnictwa wyższego. Warto zastanowić się, na ile takie instytucje osłabiają sieć, stanowią jej silne lub słabe ogniwo i która z tych tendencji okaże się ostatecznie ważąca.

MAPA UCZELNI EUROPEJSKICH

Choć Proces Boloński nie dąży do ujednoczenia europejskich systemów szkolnictwa wyższego, to realizacja jego założeń, takich jak zwiększanie mobilności studentów i pracowników nauki, wymaga stworzenia możliwości porównywania uczelni w różnych aspektach ich funkcjonowania. Uczelnie są bardzo zróżnicowane, wdrażanie poszczególnych elementów reformy bywa jedynie deklaratywne, poza tym sygnatariusze mają swobodę w doborze dróg do realizacji jej celów. Co więcej, nie jest nawet znana dokładna liczba szkół wyższych w Europie. Można zatem odnieść wrażenie, że Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego to fikcja i pozór, stworzony do celów promocyjnych. Tymczasem rzeczywistej sytuacji nikt nie jest w stanie ogarnąć i opisać. Jest to faktycznie trudne zadanie, którego jednak podjęła się grupa badaczy skupiona wokół projektu ‘Mapping Diversity. Developing a European Classification of Higher Education Institutions’¹⁰.

Przedsięwzięcie skupia się na dwóch celach: zwiększania dostępu do podstawowych informacji na temat poszczególnych uczelni europejskich oraz pogrupowania ich w kategorie, dzięki czemu obraz zróżnicowanego szkolnictwa wyższego będzie bardziej przejrzysty.

¹⁰ Informacje o projekcie można znaleźć pod adresem <http://www.u-map.eu/>.

Baza, czy też mapa będzie dawała możliwość porównania uczelni, różnych ich wymiarów. Podobne instytucje otrzymają możliwość ocenienia się na tle innych szkół o podobnym profilu i w rezultacie wymiany doświadczeń. Projekt nie ma jednak na celu stworzenia rankingu. Klasyfikacja ma pokazywać, czym różnią się poszczególne instytucje – spojrzenie horyzontalne, a nie która jest lepsza – spojrzenie wertykalne. W rankingach dominującą rolę odgrywają wskaźniki badawcze, tymczasem, jak podkreślał Frans Kaiser (2009), masowy rozwój szkolnictwa wyższego nastąpił raczej w wymiarze edukacyjnym. Baza będzie miała charakter zdecydowanie bardziej otwarty na wszystkie instytucje. Poza tym ostateczny obraz danej uczelni nie będzie się sprowadzał do jednego punktowego wyniku, lecz każda placówka zostanie opisana w sześciu wymiarach: profil kształcenia, charakterystyka studentów, zaangażowanie w badania, rezultaty badań i działalności naukowej i dydaktycznej¹¹, kontakty międzynarodowe, zaangażowanie w regionie.

Ostateczny rezultat ma być, według autorów, podobny do książki telefonicznej, dzięki której możemy daną instytucję odnaleźć i określić jako na przykład badawczą lub edukacyjną. Jednak w rzeczywistości, jak zauważyli słuchacze wykładu, u-map będzie czymś więcej. Stanie się ona podstawą do oceniania, rangowania, porównywania. Nie będzie to narzędzie tak jednoznaczne jak rankingi, jednak do pewnego stopnia podobne. Czy należy uznać to za jego wadę, czy zaletę, zależy od podejścia do kwestii konkurencyjności szkół wyższych, budowania rynku w tej sferze edukacji.

Do tej pory przeprowadzono jedynie pilotażowe badania i zestawienia. Dalsze prace to ogromne wyzwanie logistyczne i nie tylko. Do rozwiązania pozostały kwestie finansowe. Czy uczelnie będą zobligowane do opłacenia swojego uczestnictwa w projekcie? Nie zostało to jeszcze rozstrzygnięte. Przy czym, według Kaisera, bez uczelni, informacji na ich temat, całe przedsięwzięcie nie ma sensu, zatem obciążanie ich kosztami może okazać się kiepskim rozwiązaniem.

Zainteresowanie wzbudził również akronim: u-map – czyli mapa uniwersytetów, choć przecież baza ma zawierać informacje o wszelkiego rodzaju instytucjach szkolnictwa wyższego. Skrót ten został wybrany, gdyż jest wygodny i czytelny. Uniwersytet nie został w żaden sposób zdefiniowany w projekcie.

¹¹ Wszystkie wymiary zostały zoperacjonalizowane w prezentacji Fransa Kaisera, którą można znaleźć pod adresem http://www.utwente.nl/cheps/summer_school/. Warto jednak w tym miejscu krótko opisać, jak rozumiany jest tu wymiar „zaangażowanie w badania, rezultaty badań i działalności naukowej i dydaktycznej” – jest to opisowe przełożenie tego, co w prezentacji zostało nazwane ‘involment in 3rd mission’, które to zaangażowanie przejawia się w: patentach, uruchomionych przez uczelnię firmach, dochodach z badań sponsorowanych przez sektor prywatny, koncertach i wystawach w przypadku uczelni artystycznych, dochodów z praw autorskich.

Wydaje się jednak, że nazwa ta, czy też jej akronim właśnie definiuje współczesny uniwersytet, dewaluując tę instytucję podpinając pod nią wszelkie uczelnie. Zacierają się znaczenie pojęcia bardzo ważnego dla intelektualnej i kulturowej spuścizny Europy. Szkolnictwo wyższe zmienia się, dostosowuje do warunków społecznych, różnicuje. Tym bardziej tę różnorodność należy podkreślać, definiować i jednocześnie dbać o pewne tradycje, które nie ograniczą się do nazwy uniwersytet, lecz własni będą zobowiązywać uczelnie noszące to miano. Jednak tendencja do określania wszystkich szkół wyższych jako uniwersytety zdaje się być bardzo silna. Większość referentów korzystała z tego ułatwienia. Należy zatem zadać retoryczne pytanie, czy jeśli badacze mniej lub bardziej świadomie nie różnicują szkół wyższych, to będą to robić studenci, politycy, społeczeństwo?

CZY JESTEŚMY KONKURENCYJNI?

Europa zawsze szczyła się swoimi wiekowymi uniwersytetami i przez setki lat była centrum świata, który kolonizował i cywilizował, w swoim rozumieniu, pozostałe kontynenty. Tymczasem pod koniec XX wieku okazało się, że niewiele pozostało z owej dominacji. Studenci europejscy coraz liczniej wyjeżdżają do uczelni amerykańskich, a Afrykańczycy, Latynosi i Azjaci, którzy są bardzo dochodowymi zakami, także omijają Europę. Również stan i tempo rozwoju naszej gospodarki pozostawiają wiele do życzenia. Stąd jako remedium dla szkolnictwa wyższego zainicjowano Proces Boloński, a dla gospodarki Strategię Lizbońską, przy czym ta ostatnio zaanektowała ten pierwszy na swój użytek (Van der Wende, 2009, s. 10). Jak zatem po dziesięciu latach europejskie szkolnictwo wyższe wypada w porównaniu z USA czy Azją? Jak postrzegają nas nasi konkurenci?

Według Marijki van der Wende (2009) sytuacja w dalszym ciągu nie wygląda najlepiej. Nakłady na badania i rozwój w Unii Europejskiej, w porównaniu z USA czy Japonią, są zdecydowanie mniejsze, podobnie jak stosunkowa liczba pracowników naukowych na rynku pracy. Stary Kontynent może pochwalić się coraz skromniejszą liczbą noblistów. Działa tu tak zwany paradoks europejski, polegający na tym, że wybitni uczeni wyjeżdżają z Europy i laury zdobywają jako reprezentanci USA. Paradoks ten przejawia się również w tym, że większość wiedzy, idei, pomysłów Europejczyków zatrzymuje się na etapie publikacji, które stanowią podstawę ich merytorycznej oceny. Pozostajemy zatem w tyle również jeśli chodzi o patenty. W Unii kształcą się stosunkowo więcej magistrów i doktorów nauk ścisłych i technicznych w porównaniu z USA i Japonią. Jednak zdecydowanie mniejszy procent tych absolwentów zajmuje się pracą naukową i badawczą.

Jak przekonuje Van der Wende (tamże) europejskie szkolnictwo wyższe jest na świecie postrzegane ciągle przez pryzmat państw narodowych, a zainteresowanie skupia się na największych krajach. Uczelnie są dobrze oceniane, ale w wielu kluczowych kwestiach nie dorównują Stanom Zjednoczonym, kojarzy się je raczej z kulturą, tradycją i historią, nie zaś z innowacjami i jakością. Opinie te budowane są na podstawie niewystarczających informacji, na co również zwraca się uwagę. Naprzeciw tym trudnościom wychodzi opisany wyżej projekt u-map.

Jakie są przyczyny wciąż słabej pozycji europejskiego szkolnictwa wyższego? Według autorki (tamże), która prezentuje tu podobne stanowisko do Komisji Europejskiej, uczelnie umasowiły się, ale nie zróżnicowały. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest nie tylko niemożność kształcenia wykwalifikowanych pracowników, ale przede wszystkim elit społecznych i akademickich. Modernizację i wszelkie przemiany blokuje ograniczona autonomia uczelni wobec władz państwowych. Jest to problem, szczególnie w krajach o tradycji ściśle scentralizowanego zarządzania edukacją, w związku z tym trudno budować sieci ponadnarodowe, czy wykorzystywać Otwartą Metodę Koordynacji. W dalszym ciągu trudno mówić o europejskim systemie szkolnictwa wyższego. Taki brak spójności oraz współpracy zdarza się również w poszczególnych państwach. Fragmentaryzacja i indywidualizm to również wady działalności badawczej. Zaś u podstaw tych wszystkich trudności leży niedofinansowanie europejskich uczelni.

Niemniej jednak Proces Boloński został dostrzeżony poza Europą i w różnych krajach rozważa się wdrożenie podobnych rozwiązań, jeśli nie w całości, to niektórych elementów. Szczególnie doceniane są działania na rzecz mobilności, system punktów kredytowych i porównywalne stopnie kształcenia. Według Van der Wende (tamże), rozpoznawalność reformy bolońskiej jest wielkim sukcesem i jest warunkiem koniecznym, jeśli zależy nam na konkurencyjności naszego szkolnictwa wyższego. Dotychczasowe, dalekie od założeń, rezultaty Procesu Bolońskiego nie mogą może napawać nas dumą, ale jak zapytała retorycznie autorka „w którym miejscu bylibyśmy bez Bolonii?” I tu pojawia się pole do popisu dla zdecydowanych przeciwników tej reformy. Nielatwa będzie bowiem odpowiedź na pytanie, czy przyniosła ona więcej korzyści, czy strat?

ZAKOŃCZENIE

Próba odpowiedzi na pytanie, czy Proces Boloński można oceniać jako sukces, czy jako porażkę (Huisman, 2009), nie jest dyskusją o słuszności założeń tej reformy, wizji społeczeństwa, edukacji, rozwoju intelektualnego Europy, która

legła u jej podstaw. Te zagadnienia rozważane są na „peryferiach” i nie są interesujące, czy też wygodne dla Komisji Europejskiej (por. Tomusk, 2007). Główny nurt dyskusji dotyczy udolności realizowania celów wytyczanych na kolejnych konferencjach bolońskich. Przy czym kryteria owej skuteczności mają charakter głównie formalny. I tak za zrealizowane uznane zostało założenie dotyczące współpracy w budowaniu systemu zapewniania jakości w szkolnictwie wyższym (Huisman, 2009, s. 7), a dowodem tego są istniejące w całej Europie agencje akredytacyjne, stworzenie dokumentu „Standardy i wskazówki dotyczące zapewniania jakości kształcenia w Europejskim Obszarze Szkolnictwa Wyższego” oraz powołanie Europejskiego Rejestru Agencji ds. Zapewniania Jakości w Szkolnictwie Wyższym (EQAR). Dużo mniejszym zainteresowaniem cieszy się kwestia faktycznej jakości uczelni włączonych do Procesu Bolońskiego. Można odnieść wrażenie, że stworzenie pewnej ogólnoeuropejskiej fasady jest wystarczającym sukcesem i to warto jest omówienia, a nie rzeczywiste problemy występujące w poszczególnych państwach i uczelniach.

Nacisk na perspektywę ponadnarodową po dziesięciu latach od rozpoczęcia Procesu Bolońskiego ciągle kłóci się z wewnętrznym zróżnicowaniem Europy. Owa różnorodność jawi się jako niezbywalna wartość, gdy ujmujemy szkolnictwo wyższe przez pryzmat europejskich instytucji i sieci. I taki właśnie punkt widzenia dominował w prezentacjach przedstawionych podczas spotkania w Enschede. Dopiero dyskusje, w których pojawiały się liczne przykłady trudności i patologii występujących lokalnie, burzyły wcześniej zbudowany obraz. Nieustannie powracało pytanie, towarzyszące tej reformie od samego początku, czy zróżnicowane kulturowo i gospodarczo państwa mogą stworzyć wspólny system szkolnictwa wyższego, na który bez obaw będzie można spojrzeć i z góry i z dołu?

BIBLIOGRAFIA

- De Ruiters R., *Steering European Integration through soft law*, ESS 2009.
- Enders J., *The Open Method of Coordination and New Governance Patterns for Research and Innovation*, ESS 2009.
- Gornitzka Å., *Networking Administration in Areas of National Sensitivity: the Commission and Higher Education*, dostępne: http://www.utwente.nl/cheps/summer_school/, 25.07.09.
- Huisman J., *Bologna as a Policy Process: Success or Failure?*, ESS 2009.
- Kaiser F., *Mapping diversity in European higher education*, ESS 2009.
- Maassen P., A., J. P. Olsen (red.), *University dynamics and European integration*, Springer 2007.
- Marin L., *Steering European Integration: Hard Law Instruments*, ESS 2009.

- Tomusk V. (red.), *Creating the European Area of Higher Education. Voices from Periphery*, Springer, Dordrecht 2007.
- Van der Wende M., *A Global Perspective on Trends in European Higher Education*, ESS 2009.
- Van Vught F., *A supranational European university policy? An analysis of the European Union's higher education and research policies*, część projektu 'The Public Interest and Academic Research', 2006, dostępne: http://www.utwente.nl/cheps/summer_schol/, 25.07.09.