

Dr. Paul Kellermann

Od Sorbone do Bologne in še naprej

O ideologiji trenutne evropske politike visokega šolstva

Povzetek: Z »bolonjskim procesom« pogosto povezujemo tristopenjsko ureditev študija na bachelor, master in doktorsko stopnjo, kakor tudi vrednotenje po točkah in stopnjah ECTS (European Credit Transfer System). Manj znane pa so logike, ki se skrivajo za njim, zato so napačna predvidevanja, da se spričevala istovetijo s sistemom v Združenih državah Amerike, da se točke ECTS zmotno dodeljujejo tedenskim in semestrskim uram ter da se lestvica ocen zmotno razume kot enostaven prevod sedanjih ocen. Vendar pa v tem prispevku ne govorimo o diplomah, točkah in stopnjah, temveč o ideologiji, ki jo pospešuje »bolonjski proces« na škodo nalogam, ki so lastne študiju in univerzam in so nastale z zgodovinsko delitvijo dela. Bolonjski proces daje namesto razvijanju znanosti in spoznanj o naravi in družbi v splošno dobro prednost naravnosti študijev in univerz na »trg dela« in gospodarsko uporabnost. Vse to, kar naj bi bilo utemeljeno v duhu časa – kar pomeni prilagajanje univerze prevladujoči reducirani podobi sveta, brez ustrezne problematizacije – v polni meri podpira tudi lizbonska strategija.

Ključne besede: bolonjski proces, master in doktorska stopnja, evropski kreditni transferni sistem, znanstveni razvoj, trg dela.

UDK: 378:37.014.5

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Paul Kellermann, redni profesor za sociologijo, Inštitut za sociologijo, Univerza v Celovcu

1 Uvod

Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System (Pariz, Sorbona, 25. maj 1998) želi biti deklaracija v prid »Europe, its students, and more generally of its citizens«. Kot sredstvo za doseg tega omenjena deklaracija zahteva vzpostavitev »European area of higher education« s pomočjo »progressive harmonisation of the overall framework of our degrees and cycles [...] through strengthening of already existing experience, joint diplomas, pilot initiatives, and dialogue with all concerned«. Izrecni cilj je »to make our higher education schemes clear to all. In the graduate cycle there would be a choice between a shorter master's degree and a longer doctor's degree with possibilities of transferring from one to the other. In both graduate degrees, appropriate emphasis would be placed on research and autonomous work.« Ena od temeljnih usmeritev Sorbonske deklaracije je »that Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy: it must be Europe of knowledge as well« (Sorbonska deklaracija, 1998, str. 1). To pomeni, da se znanje šteje za samostojno vredoto.

Če pazljivo beremo Bolonjsko deklaracijo (Bologna 1999), ki nastane leto dni pozneje, zaznamo pomembne odmike od tega ali celo prelome s tradicijo evropskega visokega šolstva, ki jo, kot se zdi, Sorbonska deklaracija še nadaljuje. Medtem ko le-ta popolnoma v skladu s tradicionalnimi univerzitetnimi vrednotami razglša, da krepí relativno svobodo in mobilnost študirajočih ter državljanov in državljanek v skladu s humanističnimi cilji, preusmerja Bolonjska deklaracija svoj cilj na človeški kapital, zaposljivost in mobilnost kot instrumente za krepitev konkurenčnega gospodarstva.

Ta prehod od tradicionalnih humanističnih izobraževalnih ciljev k utilitaristični instrumentalizaciji se najjasneje vidi, ko primerjamo dva dokumenta. Prvi je omenjana Joint Declaration, ki so jo napisali na pariški Sorboni 25. maja 1998 »by the four ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom«. Omenjeni dokument poudarja: »We must strengthen and build upon the intellectual, cultural, social and technical dimensions of our continent. To a large extent, these

have been shaped by its universities, which continue to play a pivotal role for their development.« (Sorbonne Joint Declaration 1998, str. 1) Beseda »economy« je v deklaraciji uporabljena zgolj v posebni, že navedeni izjavi, »that Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy«. Nasprotno pa dokument Trends in Learning Structures in Higher Education« (Haug et al. 1999) – izrecno označen kot »Project Report prepared for the Bologna Conference on 18–19 June 1999« – interpretira Sorbonsko deklaracijo enostransko. Ta dokument naj bi bil po eni strani dokument, ki nadaljuje Sorbonsko deklaracijo, hkrati pa prispevek ob srečanju članov vlad in predstavnikov visokošolskih sistemov v Bologni junija 1999: »It should be seen both as a follow-up document to Sorbonne Declaration of May 1998 and as an input to the Bologna meeting of ministers/governments and higher education representatives on 18–19 June 1999.« (Haug et al. 1999, str. 9) Dokument vsebuje članek *The Sorbonne Declaration of 25 May 1998: what it does say, what it doesn't*. Ta naj bi ministre in predstavnike nič manj kot 31 evropskih dežel poučil: »Hence the Sorbonne Declaration is not only about acadmic recognition or comparability per se: the raison d'être of the debate is intimately linked to the emergence of an ever more European and indeed international labour market.« (Haut et al. 1999, str. 29) S tem ko članek uvaja razsežnost »trga dela«, podtika Sorbonski deklaraciji, da »is a plea for Europe to take up its full role in the world markets of knowledge and education« (Haug et al. 1999, str. 29). Tako se je politični namen premaknil od »strengthening the intellectual, cultural, social and technical dimensions of Europe, its students and more generally of its citizens« k »trgom« dela, izobrazbi in znanju. To pripravljajno poročilo lahko pojmuje kot revizijo Sorbonske deklaracije v duhu trenutno primarne oziroma prevladujoče gospodarske naravnosti, ki je lastna tudi *Presidency Conclusions* Evropskega sveta v Lizboni z dne 23. in 24. marca 2000: »/.../ to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy of the world.«¹ Kakor razlaga nekoliko pozneje dokument Communication from the Commission to the Council in the European Parliament z dne 21. novembra 2003, je konkurenčna sposobnost ključna za dosego lizbonskih ciljev: »Europe must become more competitive« (Komisija, 2003, str. 1). »The European educational and training systems show structural weakness and require urgent reform to achieve the Lisbon Strategy goal.« Navedene so štiri prioritete: 1) »Concentrating reform on investments on key points in each country,« 2) »Making life long learning a reality,« 3) »Creating a Europe of education and training,« in 4) »Giving Education & Training 2010' its rightful place in the implementation of the Lisbon Strategy« (Komisija, 2003, str. 24) Pojem »Evropa znanja« se je spremenil v instrumentalno zamisel nove politično-ekonomske² strategije, kjer na bi bila visoko šolstvo in znanje po eni strani organizirana kot sredstvo za krepitev konkurenčne sposobnosti gospodarstva, po drugi strani pa naj bi se ponujala kot tržno blago.

¹ Povezanost med Bolonjsko deklaracijo (1999) in General Treatment on Trade in Services (GATS 1995) in Trade-related Aspects of Intellectual Property Rights (TRIPS 1995) vzpostavlja Joachim Hoefele (2005).

² »Ekonomsko« tu v pomenu duha časa razumemo kot gospodarsko naravnost, prej kot pa v prvotnem pomenu ustreznega gospodarjenja (gr. oikos, hiša) po pravilih (gr. nomoi, zakoni) »stalnega« gospodarnega ravnanja.

2 »Employability« in visoko šolstvo

Bolonjski proces torej očitno enostransko poudarja predvsem ekonomski smoter visokega šolstva. To usmeritev trenutno podpirajo tudi rektorji v zvezi evropskih univerz. Pri tem izrecno mislijo na »zaposljivost« (employability) diplomantov: *»/.../ employability rather than instruction is becoming the keyword for the development of a competitive Europe«* (Barblan 1999, Secretary General, Association of European Universities). *»From the tree aims underpinning the Bologna Declaration, enhanced employability seems to be the strongest source of change and reform in higher education.«* (Haug, Tauch 2001, str. 26)

Pomen izraza »employable« je *»suitable to be employed«* (Longman 1987, str. 333), nas navaja na to, da zahteva o »primernost za zaposlitev« velja samo za nameščence (odvisno zaposlene), za samostojno zaposlene (self-employment), podjetnike, pa ne. Tako razumljena zaposljivost nikakor ni odvisna samo od študija (sploh pa ne od univerz), temveč vsaj od naslednjih pogojev oziroma trendov:

- trga dela za diplomante,
- povezave med študijem in zaposlovanjem,
- trajanja študija na visokih šolah,
- zanimanja podjetij za modernizacijo in visokošolsko izobrazbo svojih zaposlenih,
- števila samostojnih poklicev kot tudi diplomiranih podjetnikov in podjetnic,
- ideologije ali sistema vrednot avtonomije državljanov in svobode izbire poklica,
- družbene organizacije dela sploh (samostojni, »novi« samostojni, nesamostojni, plačani, neplačani, inovativni, reproduktivni, preventivna zaposlitev itn. (prim. Kellermann 1985, str. 280 ff).

V vsakem primeru je treba primerno upoštevati soodvisnost med individualnimi osebnimi zmožnostmi/nagnjenji (abilities) in kolektivno-družbenimi danostmi (opportunities).

Kakor je v veliki meri neznana povezava med učenjem in produktivnostjo, so v veliki meri neznani tudi kvantitativni učinki med visokim šolstvom in višjo produktivnostjo. Enako neznani so kvalitativni odnosi med človeškimi sposobnostmi in družbenimi danostmi. Nekateri trdijo, da je bogastvo narodov odvisno od njihovih industrij in infrastrukture, drugi pa, da standard določa kvalificiranost delovne sile. Verjetno imajo prav oboji. Toda, gledano z večje distance je najpomembnejša usklajenost med kvalificirano in razpoložljivo delovno silo na eni ter danimi strukturnimi priložnostmi neke družbe na drugi strani. Prvo pa spet ne vključuje le splošne izobrazbenosti in poklicne usposobljenosti, temveč tudi ustrezne vrednote, zlasti odnos do izobrazbe in dela ter tudi do družbe nasploh. Nasproti temu so strukturne priložnosti, ki jih ponujajo organizacija dela, šolski sistem, poklici pa tudi dohodki in druge ugodnosti ne eni in sankcije na drugi strani. Vse te individualne in družbene predpostavke so temelj za delovni uspeh v prizadevanju za optimalnim življenjskim standardom – gospodarskim, političnim, kulturnim in socialnim. Če

tako gledamo, je analogija med zmožnostmi/nagnjenji in priložnostmi/danostmi pomembna ne samo za posameznika in bogastvo držav, temveč tudi za družbe nasploh in za vse življenje na Zemlji.

Politični namen v zvezi z visokim šolstvom v Bolonjski (1999) in Lizbonski deklaraciji (2000) dokaj jasno prepoznamo kot prilagajanje temu, kar lahko imenujemo »duh časa«. Duh časa lahko razumemo kot temeljno, a ne nujno zavestno, splošno naravnost ljudi v razumevanju procesov in razmer v življenju, in ima povsem naravo paradigme. Bistvene komponente duha časa so prevladujoče podobe in predstave o ljudeh, družbah in svetu. Splošna teorija ravnanja takšne podobe razume kot vodilo za ravnanje posameznika v konkretni situaciji. Da bi razumeli procese in strukture onkraj duha časa, je v zvezi z visokim šolstvom (kot izraz za vzajemno odvisnost poučevanja in učenja na univerzah) treba razlikovati vsaj tri ravni.

Na prvi pogled se zdita profesorjevo poučevanje in študentov študij med seboj neodvisni dejavnosti. Če pa pogledamo natančneje, moramo najbrž sprejeti dejstvo, da sta obe dejavnosti oziroma vlogi medsebojno institucionalno odvisni: neko organizacijo namreč lahko po pravici imenujemo visoka šola, če so na njej navzoči profesorji in študentje. Še podrobnejši pogled pa nas pripelje do ugotovitve, da se tudi tisti, ki na visokih šolah poučujejo, pri izvajanju svoje vloge neizbežno učijo tudi sami. To je pogojeno s kompleksno dejavnostjo poučevanja, ne le zaradi tega, ker priprava na pouk nenehno zahteva spremljanje novih informacij, temveč tudi zato, ker omogoča pridobivanje novih izkušenj v stiku s študirajočimi. Torej, tudi tisti, ki se uči, nehote poučuje tistega, ki uči.

Da bi spoznali celoten kontekst, lahko kot najpomembnejše pogoje poučevanja/učenja na univerzah navedemo: interakcijo med profesorji in študenti, okoljske pogoje, kot so prostor, čas in trajanje pouka, ter tretjič, vsebine poučevanja in študija. Čeprav so okoljski pogoji za uspeh ali neuspeh poučevanja in študija velikega pomena, se bomo v nadaljevanju zadržali samo pri vsebinskih vidikih študija. Preprosta razlaga za to je, da o interakciji in okoljskih pogojih pri snovanju in diskusiji o sedanji reorganizaciji visokega šolstva skoraj ni govora. V nasprotju s tem pa na načrtovanje aktualne reorganizacije šolskega sistema močno vplivajo temeljne in večinoma nezavedne predpostavke o učnih procesih in organizaciji študija.

3 Učenje, učeča se družba, vseživljenjsko učenje

(1) »Učenje« lahko definiramo kot ponavljajoče se priložnostno ali organizirano zbiranje izkušenj, ki postanejo sestavni del doživljanja, znanja, sposobnosti in zmožnosti posameznikov ali družb. Priložnostno učenje se začne pri posamezniku kot proces, ki traja vse življenje, takoj po rojstvu, najverjetneje pa že v pred rojstvom. Priložnostno učenje neke skupnosti že samo po sebi postopno spreminja prevladujoče nazore in kolektivno zavest. Nadaljevati bi bilo treba dosedanje raziskave, ki pojasnjujejo, kako nastajajo prevladujoči družbeni nazori in družbena zavest, kaj je njihova vsebina, kako se spreminjajo.

Organizirano učenje – razumljeno predvsem kot »šolanje« – pa se dogaja v tako imenovanih izobraževalnih institucijah od vrtca in osnovne šole prek visokega šolstva in univerz do nadaljnjega poklicnega usposabljanja in vseživljenjskega učenja. Bistvena naloga izobraževalnega sistema je pripraviti posameznika za življenje v kulturni skupnosti nasploh (socializacija), posebno pa ga usposobiti tudi za vstop v družbeno organizacijo dela (kvalifikacija). Teorije organiziranega učenja bi morali dopolniti s teorijami organiziranega poučevanja, kar pomeni vključiti vanje tudi dejavnike ter institucije za šolanje in usposabljanje. Poleg tega odpira razlikovanje med emocionalnim (stališča), kognitivnim (znanje) in motoričnim (spretnosti) učenjem pristop k analizi bolj celostnih učnih procesov. Seveda pa bi se morali zavedati analitične abstrakcije oziroma realne kompleksnosti procesov. Opis, analiza in razlaga procesov učenja so bistvenega pomena, ko gre za teoretično razumevanje človeškega ravnanja; vsebine doživljanja, znanja in vrste sposobnosti sicer res lahko razumemo kot temeljne orientacije na ravni zavesti, toda hkrati so tudi sredstva intencionalnega ravnanja. Teorija učenja brez povezave z ravnanjem ostaja nezadostna.

(2) Z antropološkega vidika je neogibno, da se posamezniki in skupnosti »učijo vse življenje«, torej absorbirajo izkušnje tako dolgo, dokler živijo – nemogoče je živeti brez nenehnega učenja. Z vsako vrsto aktivnosti nujno pridobivamo nove izkušnje. Vsaka akcija in interakcija zahtevata zavestno in nezavedno odločanje, kako presoditi neko dogajanje in v njem delovati. Posledice vsakega takega odločanja postajajo nove izkušnje skupaj z vsemi drugimi učinki. Če ne drugače, vsaka prejšnja izkušnja potrjuje naslednjo (torej »utrdi«), ali jo spremeni. Vendar pa nominalne implikacije pojmov »učea se družba« in »vseživljenjsko učenje« ciljata očitno na drugačno razumevanje učenja. Pri tem je pomembno upoštevati, kakor smo že pokazali, razlikovanje med priložnostnim ali »skritim« učenjem in organiziranim šolanjem. Na eni strani so nam torej dane nenehne »naravne izkušnje«, to pomeni, da se neprenehoma učimo, po drugi pa se ponuja organizirano učenje z usposabljanjem in šolanjem, ki je tudi potrebno. Ta zadnji način je najbrž mišljen, ko pristojni uradni organi propagirajo »vseživljenjsko« učenje.

(3) Čeprav je teoretično razumevanje »učee organizacije« še predmet diskusij, se je že pojavil tudi pojem »učea se družba«. *Learning society* lahko definiramo kot socialni sistem, ki nove izkušnje, spremenjene sposobnosti in še posebno novo znanje ciljno absorbira v svojo kulturo. Pričakuje se, da bo to povečalo kvalificirano usposobljenost (znanje) in razgledanost (vednost), pa tudi boljše razumevanje struktur in procesov v družbi in življenju. Bistven razloček med individualnim in kolektivnim učenjem je v tem, da se mora posameznik že od rojstva prilagajati obstoječi tradiciji, vzorci vedenja, sposobnosti, vrednote, verovanje, znanje in predvsem kompleksen jezikovni sistem pa razvijajo v družbi svojo kulturo iz generacije v generacijo.

Zakaj Evropska unija trenutno tako zelo poudarja vizije, kot je »učea se družba«, je na dlani. Evropska unija pričakuje, da bo učenje bistveno sredstvo za doseganje njenih gospodarskih ciljev. Vendar naj opozorim na naslednje: vemo sicer, da je medsebojna povezanost med učenjem in produktivno dejavnostjo, ne znamo pa natančno pojasniti soodvisnosti v tem odnosu. Če ne prej, je vsaj

od konference Gospodarska rast in investicija v izobraževanje, ki je bila leta 1961 v Washingtonu D. C., prisotna domneva, da investicije v človeški kapital (kvalificirano delovno silo) povečujejo produktivnost. Mnogo ljudi je tudi prepričano, da bo z investicijami v visokokvalificirano človeško delovno silo in v povezavi z visokorazvitimi produkcijskimi sredstvi (produktivni kapital) dosežen v prihodnje tudi višji dohodek, ki bo tako učinkovit, da bo za proizvodnjo potrebno³ vedno manj ljudi. Ta zgodovinski proces, ki prispeva k osvobajanju od fizičnega dela, se lahko izkoristi tudi za nadaljnje izobraževanje, ki naj bi ga posameznik izbiral po lastnem interesu.

4 Evropska univerza na razpotju

Pomembna značilnost ob nastanku modernih družb je bilo institucionaliziranje šol. Začelo se je z univerzami pred več kot 900 leti (Bologna 1088), nekaj stoletij pozneje so sledile vedno bolj diferencirane šolske institucije. Trenutno sega sistem od vrtcev do visokošolskih ustanov. Politični cilj Evropske unije je – pod zaščitnim znakom »vseživljenjskega učenja« – institucionaliziranje organiziranega izobraževanja od zgodnjega otroštva do upokojitve – in še naprej.

Ko poskušamo razumeti razvoj evropskih univerz od približno 12. stoletja prek razsvetljenstva do sodobne »družbe znanja«, lahko šele prepoznamo, kaj pomeni prelom s tradicijo. Radikalno sta se namreč spremenila dva bistvena pogoja za ustvarjalno raziskovanje in študij – to sta intrinzična motivacija (temelji na dvomu, radovednosti in kritiki) in stimulatívno, obetavno ozračje poučevanja, študija in raziskovanja. Dandanašnje radikalno spremembo povzročajo interesi in organizacije, ki so univerzi tuji (ključni besedi: zaposljivost in trgi). In pričakovane posledice so naraščajoča ekstrinzična motivacija študentov in učiteljev ter vedno bolj razosebljen (odtujen) svet dela in padajoča ustvarjalnost. (Prim. Kellermann 2002a)

Posebno nenavadno je, da so predsedujoči rektorskih konferenc Avstrije, Nemčije in Švice skupno izjavili, naj bodo doktorski študiji usmerjeni na zahteve trga dela (CRUS et al. 2004). Na »trg« torej in ne na posredovanje znanstvenih kompetenc oz. razvijanje sposobnosti za profesionalno delo. Če bodo ti cilji splošno sprejeti kot temeljna usmerjenost pri sedanji reformi visokega šolstva, bodo posledice usodne za študente in profesorje, za univerzo v celoti, za razvoj znanosti in tudi za načrtovanje poklicnega razvoja mnogo ljudi. Rad bi navedel najpomembnejše razloge za to trditev:

– Namesto intrinzičnega zanimanja za raziskave, študij, poučevanje in znanje bi pri študiju in poučevanju prevladoval zunanji pritisk. Kakor so pokazale empirične študije, ustvarja »flow experience« intrinzično motivacijo (Csikszentmihalyi, Schiefele 1993). »Flow« je občutek navdušenja in močne

³ »En zaposleni v avstrijskem poljedelstvu je pokrival potrebo po hrani: leta 1900 za dva, 1950 za pet, 1970 za 16, 1987 za 37 in 1998 za 70 ljudi.« ORF-Lexikon 2006, Bd. 1, str. 498.

stimulacije pri posebnih dejavnostih, kot so raziskovanje, študij in poučevanje. Ovire za nastanek izkušnje »flow« poslabša opravljanje dejavnosti (Frey 1997, str. 427)

– Namesto da bi pouk temeljil na znanstvenih spoznanjih, bi ga morali učitelji usklajevati z interesi zunajuniverzitetnega zaposlitvenega sistema, zaradi česar bi bil odvisen od negotovih in stalno spreminjajočih se pogojev in zahtev. Tako bi postalo strukturno spreminjanje družbene organizacije dela individualni problem študentov oz. diplomantov in nanje bi bilo preneseno tveganje negotovega razvoja.

– Namesto da bi univerze delovale kot institucije s svojim posebnim poslanstvom za razvijanje znanja in znanosti, bi morale postati agature za razvoj trgov, cen in dobička. »Zgolj« po socialnih nalogah orientirane ustanove bi pri rektorjih in dekanih komaj še našle podporo za recimo »*social learning and citizenship education in the context of contemporary chances in European society*« (Children's Identity, 2001).

– Namesto naravnosti na boljše razumevanje narave in družbe, tehnične in organizacijske novosti ter odgovorno uporabo spoznanj bi bila znanost vedno bolj prikrojena na golo uporabnost ali celo izkoriščanje brez presoje socialnih in naravnih posledic (ustrezna priporočila v Plasonig 2001).

– Končno, a ne manj pomembno: študij, učenje in raziskovanje nasploh bi postali instrumenti konkurenčne spirale in gospodarske rasti, namenjeni sami sebi, namesto da bi bili vsakomur, ki čuti potrebo po izobraževanju in intelektualnih spoznanjih, v zadovoljstvo in zadoščenje.

Cilj bolonjskega procesa ni, kakor razglša deklaracija, politika odgovornega razvoja znanosti z namenom boljšega razumevanja vseh vidikov življenja v naravi in družbi, temveč je očitno cilj organizacija študijev v prevladujoči ekonomski paradigmi: narediti vse uporabno za denar.⁴

5 Razprava

Da bi našli prepričljiv odgovor na vprašanje, ali naj bo zaposljivost res pravi smoter visokega šolstva, predlagam razpravo o primerjavi treh alternativnih tipov ravnanja. Prvo takšno alternativo ponuja slavna knjiga Davida Riesmana *The Lonely Crowd* (1950), v kateri razlikuje med »od zunaj« in »od znotraj« vodenim tipom družbenega karakterja. Druga alternativa sta dve podobi učenjakov, ki sta že neposredno navezana na univerzo, in sicer gre za zelo znano prisposodbo Friedricha Schillerja (1789) o »učenjaku za kruh« in »filozofski glavi«. Prvi tip je zunanje naravnana na vir dohodka, drugi pa notranje usmerjen in pogloblja svoje znanje, da bi bolje razumel naravo in družbo. Tretje, mogoče socialno in ekonomsko še najpomembnejše nasprotje lahko vidimo med statusom

⁴ V Avstriji so bili na primer let 2005 po razpravi o »elitni univerzi« kot utemeljitev za nadregionalno ustanovo Austrian Institute of Advanced Science and Technology v skladu z duhom časa navedeni gospodarski interesi in ustvarjanje delovnih mest.

nameščenca (odvisno zaposlenega), za kar si prizadeva mnogo študentov v industrijskih deželah, in likom podjetnika Josepha A. Schumpetra (1912).

Vprašajmo se: kateri del teh treh nasprotnih dvojic več prispeva k razvoju znanosti in znanja, k razvoju pogojev in okoliščin življenja, kakršnega bi si želeli? Naj poudarimo, da tega ne razumemo predvsem kot etično vprašanje, temveč kot funkcionalno, torej s predpostavko, da je pravi namen človekovega dela predvsem zagotavljanje in izboljšanje družbenih življenjskih pogojev. Da, prav v zvezi z Lizbonsko deklaracijo je treba vprašanje razumeti prej funkcionalno kot pa moralno. So to zunanje usmerjeni tip, učenjak za kruh in uslužbenec ali pa so to intrinzično motivirana osebnost, filozofska glava in podjetnik? Lahko bi stavili: Riesman, Schiller in Schumpeter se ne bi odločili za »trg dela« in *employability*, temveč bi kot najmočnejšo silo tudi za produktivno delo izbrali osebni angažma. Najverjetneje bi to razpravo lahko sklenili takole: Edina prava pot za Evropo »to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world« je podpiranje univerz za razvijanje takšnih študentov, ki so intrinzično motivirani in so zmožni organizirati svoje dejavnosti v skupnosti znanstvenega dela. Trenutna evropska politika za prestrukturiranje visokega šolstva pa v resnici pelje Evropo po poti, po kateri mora zgrešiti postavljeni cilj, namreč, da bi postala najbolj konkurenčno, dinamično in na znanju temelječe gospodarstvo sveta. Od razglasitve te vizije leta 2000 ekonomske statistike vedno bolj izpričujejo takšno trditev.

6 Čemu visokošolska izobrazba?

Podobno kot Robert S. Lynd, ki je leta 1939 objavil delo *Knowledge for What?*, se lahko upravičeno vprašamo tudi danes: Čemu visokošolska izobrazba? Za negotovo zaposljivost, mobilnost in mednarodno ekonomsko konkurenco namesto za razvoj znanstvenih spoznanj, kultivirano oblikovanje osebnosti in stimulatивно sodelovanje v *scientific community*? Ali sta konkurenca in gospodarska rast zares sama sebi namen? Ob vsem tem še to: novejša empirična študija je pokazala, da je več kot 60 odstotkov od 35 000 vprašanih visokošolskih diplomantov iz enajstih evropskih držav bolj ali manj soglasnih v tem, da se prav nič ni spremenil pomen 36 kompetenc, deloma tudi zelo kompleksnih, če primerjajo čas, ko so diplomirali, in poklicne zahteve štiri leta pozneje. Na podlagi teh rezultatov lahko trdimo, da ni upravičen noben ugovor zoper klasično usmeritev študijev. Nič ne upravičuje naraščajočega zunanjega določanja študijev v prid močnejši naravnosti na poslovne interese. Seveda ni dvoma, da ima tudi visokošolska izobrazba pomanjkljivosti, kot vse, kar človek počne in zapušča prihodnjim rodovom. Zato pa je razumljivo nenehno prizadevanje za izboljšanje, kar tudi popolnoma ustreza znanstvenemu mišljenju. Posebno naj bi se spodbujalo razvijanje socialnih kompetenc, kompetenc za delovanje v socialni interakciji, in sicer s primernimi študijskimi načrti in določeno reorganizacijo študijev, ker vemo, da so tudi na teh področjih primanjkljaji. To je ena najpomembnejših ugotovitev mednarodno primerljivega raziskovalnega

projekta *Higher Education and Graduate Employment in Europe* (Kellermann 2002b).

Visokošolsko izobraževanje bi se najbrž dalo izboljšati z uporabo instrumentov, ki so bili razviti na »poti od Sorbone do Bologne«, a so pogosto napačno razumljeni, vsekakor pa niso bili zamišljeni kot prednostna sredstva za razvoj nekega sistema, ki bi študirajočim sočasno omogočal pregleden sistem ponudbe in s tem odgovorno načrtovanje študija. Doseči prav to bi bil ne samo cilj družbe, ki se ima za demokratično, temveč tudi pravi način, da bi študentje navsezadnje lahko razvili svoje potencialne tudi v skladu s funkcijami, ki izhajajo iz človeškega kapitala. To usmerjenost tu lahko le programsko nakažemo:

– Namesto da bi bil študij prve stopnje v skladu z odredbami fakultete kot doslej diferenciran po strokovnih področjih, naj bi bil organiziran kot študij, ki uvaja v znanost in bi na eni strani posredoval, kaj pomeni znanost kot splošno znanje ter kot znanje, pomembno za delo; na drugi strani pa bi lahko dajal podlago za bolj strokovno diferenciran študij druge stopnje, ki naj pomeni nadaljevanje znanstvenega izobraževanja v skladu z zahtevami konkretne dejavnosti.

– Doktorski študiji, ki naj bi bili striktno usmerjeni v znanstveno raziskovanje, naj bi po natančnih pravilih znanstvenega pristopa resnično prispevali k »družbi znanosti«, in to z raziskovanjem vsakdanjih problemov ter perečih vprašanj, ki presegajo posamezno stroko in se celostno nanašajo na življenjski prostor.

– Točke ECTS bi lahko po eni strani v kurikulumu navajale, kakšen vložek truda se pri študiju pričakuje (ena točka pomeni med 25 in 30 študentove obremenitve »workloada«), po drugi strani pa bi lahko določeni razponi študirajočim signalizirali, kaj je v študiju pomembnejše, na kaj naj se pri njem osredotočijo.

– Ocenjevalni sistem, ki sledi iz ECTS, omogoča do sedaj komajda uporabljeno dimenzijo v zvezi s študijskim uspehom, namreč določanje študijskega v relativnem razmerju do skupnih rezultatov študentov; po načelih Gaussove krivulje (normalne distribucije) bi moralo najvišji študijski uspeh doseči 10 odstotkov najboljših od celotnega števila študentov, in to tudi pri predmetih, pri katerih se je po dosedanem načinu ocenjevanja komaj kdaj podelila takšna ocena. Nasprotno bi bili pri drugem predmetu, pri katerem se navadno podeljujejo zelo dobre ocene, individualni študijski uspeh točkovali s predlaganimi črkami A do E, tako da bi dosegli normalno razporeditev uspeha in vsako črko dodelili omejenemu številu študentov.

Če bi se povrh tega visokošolski učitelji znebili psihološkega predsodka, da morajo študirajočim ponuditi podrobne študijske načrte in razlage ter jim predpisovati, kaj naj počnejo, kako naj študirajo (torej emancipacija po predstavi »izobraževati« à la vlivanja v glavo), potem bi lahko pričakovali vrsto prednosti. S spremembo vrednotenja izobraževalnih konceptov, oblik dela in obsežnimi izpiti v korist povečanja pomena samostojnega študija bi se sprostile profesorske in izpitne zmogljivosti, ki bi zahtevo *universitas magistrorum et scholarium* vsebinsko šele zares izpolnile. Poleg tega lahko argumentiramo: Strogi učni načrti in šolski sistemi lahko v najboljšem primeru hlinijo poklicni uspeh, nikakor pa ga ne morejo zagotoviti; tveganja *de facto* ne nosijo načrtovalci,

temveč poznejši diplomanti. Prav zaradi tega bi morali študentje imeti možnost velike izbire, da bi svoje študije oblikovali samostojno in odgovorno. Tako bi se neposredno spodbujala njihova odgovornost in neposredni interes za študij.

7 Sklepi

Trenutno poteka prelom s tradicijo univerzitetnega izobraževanja, ki je bila načeloma uspešna. Gre za prelom z bistvenima pogojema za ustvarjalno raziskovanje in študij – intrinzično motivacijo in stimulacijo okolja/kulture za pridobivanje spoznanj – ki se v duhu časa spreminjata tako, da se naprej krepijo orientacije, ki niso lastne znanosti, in odtujene univerzitetne strukture. Enostranska interpretacija Sorbonske deklaracije (1998) v delovnih dokumentih za pripravo na bolonjsko srečanje in Bolonjska deklaracija sama (1999) določata zaposljivost, mobilno razpoložljivost (mobilnost) in konkurenčno sposobnost za središčne namene visokošolskega izobraževanja. Ti nameni izpodrivajo tradicionalne ideale sveta univerze: raziskovanje za znanstveni napredek, študij za oblikovanje izobražene osebnosti in za sodelovanje v skupnosti za razvoj znanosti. Trenutne uradne razglase, dokumente in politike v prizadevanjih za učečo se družbo, vseživljenjsko učenje in visokošolsko izobraževanje je treba gledati v kontekstu vizije Evropske unije, da bi postala najbolj konkurenčno in dinamično ter na znanju temelječe gospodarstvo sveta. V tem prispevku smo argumentirali, da bi boljše razumevanje študija in znanja pokazalo, kako obstaja načelno sociološko-psihološko pogojeno protislovje med ekonomskimi cilji omenjene vizije in njenimi konkretnimi koncepti, s katerimi bi visokošolsko izobraževanje priredili v skladu s takšnimi nameni.

Druga točka kritike je, da v omenjenih uradnih dokumentih za reformo visokega šolstva ni moč najti sklicevanja na relevantne empirične rezultate, ni ocen pričakovanih posledic, znanstvenega razumevanja učenja in študija ali povezanosti med namembnostjo študija in kakovostjo življenja. Potrebna bi bila refleksija o vseh teh povezavah, če želimo, da bi si družbe ne prizadevale zgolj za to, da bi bila konkurenčnost in dinamičnost sama sebi namen, temveč bi bile zares sposobne izboljšati življenjske pogoje, h katerim spadata tudi intrinzična motivacija in kultura medsebojnega stimuliranja. Takšne pogoje bi lahko dosegli, če bi študij in raziskovanje postala neposredni dejavnosti zadovoljnega življenja, ne pa fragmenta odtujenega dela. Če povemo dialektično: bolj kot bodo študentje in drugi razumeli in organizirali znanstveno prizadevanje zaradi lastne vrednosti, večji bo prispevek k socioekonomskemu razvoju – in nasprotno! Povsem očitno bi pojmovanje bolonjskega procesa, ki zadeva evropsko univerzo in evropske študente, potrebovalo temeljit nov razmislek, če želi Evropska unija s pomočjo visokega šolstva in znanosti postati »*the most competitive and dynamic knowledge-based economy*«.

Literatura

- Barblan, A. (1999). *The Sorbonne Declaration – Follow-up and implications – A personal view*. Paris.
- Bologna Joint Declaration (Bolonjska deklaracija) (1999). *Joint Declaration of the European Ministers of Education convened in Bologna on the 19th of June 1999*.
- Children's Identity and Citizenship in Europe/European Commission Erasmus Programme – A Thematic Network Project 2001: *Dissemination of European Project for Preparing Professionals in Education*, Brussels.
- Commission of the European Communities 2003: *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Some Key-issues in Europe's Competitiveness – Towards an Integrated Approach (COM, 2003, 704 final)*. Brussels.
- Csikszentmihalyi, M., Schiefele, U. (1993). *Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg., Heft 2, 207–221.
- Frey, B. S. (1997). *On the Relationship between Intrinsic and Extrinsic Work Motivation*. *International Journal of Industrial Organization*, vol. 15, 427–439.
- CRUS, ÖRK, HRK (2004). *Gemeinsame Erklärung der Rektorenkonferenzen der Schweizer Universitäten (CRUS), der Österreichischen Rektorenkonferenz (ÖRK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Bonn, 27. März 2004*.
- Haug, G., Kristein, J., Knudsen, I. (1999). *Trends in Learning Structures in Higher Education*, Copenhagen, Brussels.
- Haug, G., Tauch, C. (2001). *Trends in Learning Structures in Higher Education (II)*, Bonn.
- Hoefele, J. (2005). *Vom Preis der Wissenschaft und vom Wert der Freiheit*. V: A.Öztürk, L. Gürer, F. Flückiger, R. Ruprecht (Hg.), *Design of Education in the 3rd Millennium*. Vol. I, Istanbul, 542–553.
- Kellermann, P. (1985). *Zur Konstitution sozialer Ungleichheit durch die gesellschaftliche Organisation von Arbeit und Bildung*. V: Strasser, H., Goldthorpe, J. H. (Hg.), *Die Analyse sozialer Ungleichheit – Kontinuität, Erneuerung, Innovation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 280–306.
- Kellermann, P. (2002a). *Motivation, Organisation, Administration – Über Arbeitsbedingungen in der Universitätswelt aus soziologischer Sicht*. *Soziologie*, Heft 4, 5–19.
- Kellermann, P. (2002b). *Self-reported Competencies of Graduates and »Employability« as an Ideological Purpose for Higher Education in Europe*. *National Research Programme Education and Occupation (NRP 42)*, Workshop documentation, Bern: 8–17.
- Longman Dictionary of Contemporary English 1987, Lizenzausgabe der Langenscheidt KG, Berlin/München: Langenscheidt.
- Lynd, R. S. (1939). *Knowledge for What? The place of social science in American culture*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- ORF/Duden (2006). *Das Lexikon für Österreich in 20 Bänden*, Mannheim: Dudenverlag.
- Plasonig, G. (2001). *The Role of Science and Research as a Factor for Decisions on Business Locations*, paper presented at the »Wissenschaftstag«, 26. 10. 2001, Semmering (Österr. Forschungsgemeinschaft, Wien).

- Presidency Conclusions, Lisbon European Council, 23 and 24 March 2000.
- Presidency Conclusions, Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002.
- Riesman, D. (1950/1964). *The Lonely Crowd. A Study of the Changing American Character*. New Haven, London: Yale University Press.
- Schiller, F. (1789/1954). Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? V: F. Schiller, *Gesammelte Werke*, 6. Band, Berlin: Aufbau-Verlag, 513–531.
- Schumpeter, J. A. (1912/1952). *Die Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung. Eine Untersuchung über Unternehmervergewinn, Kapital, Kredit, Zins und den Konjunkturzyklus*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Sorbonne Joint Declaration (Sorbonska deklaracija) (1998). *Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System*, Paris, the Sorbonne, May 25 1998.

KELLERMANN Paul, Ph.D.

FROM SORBONNE TO BOLOGNA AND BEYOND – ON THE IDEOLOGY OF CURRENT EUROPEAN HIGHER EDUCATION POLICY

Abstract: In contemporary Europe, the term »Bologna Process« is commonly associated with the division of university studies into three parts, those of Bachelor, Master and Doctoral Degrees, likewise with their valuation according to ECTS (European Credit Transfer System) points and grades. Far less commonly known are the logical ideas underlying the above, so that these degrees are now wrongly held to be equivalent to those of the US-American system, the points wrongly allocated to the number of hours of tuition per week, and the grades wrongly used as simple translations of the previous grades. Whatever, this article is not concerned primarily with degrees, points and grades, but with the ideology driving forward the Bologna Process to the detriment of the specific responsibilities of studies and universities which have evolved over the course of the division of labour in society. This ideology, instead of focussing on developing science and discoveries in nature and society for the general benefit of all, is, in line with current thinking – that is to say without any theoretical debate, and suited only to a currently dominant and reductionist world view – aligning the universities and their courses of study with the »labour market« and usability in the business sense, even going so far as to favour the big-talking »Lisbon Strategy«.

Keywords: Bologna process, master and doctoral degrees, european credit transfer system, science development, labour market.