

# BOLOŇSKÝ PROCES: NUTNÝ PROCES ADAPTACE, NEBO TROJSKÝ KŮŇ NEOLIBERÁLNÍCH ZMĚN VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ?

Stanislav Štech

Neexistuje snad rozporuplněji hodnocený fenomén vzdělávací politiky, než je tzv. Boloňský proces a celá reformní agenda s ním spojená. Na jedné straně hodnotící dokumenty EUA či autorů blízkých Evropské komisi manifestují zřetelně pozitivní postoj, když kritizují nanejvýš pomalé tempo reformem, jejich výběrovost a neúplnost nebo některé neočekávané efekty, ale nezpochybňují jejich potřebnost (Reichert, Tauch 2003, 2005; Stocktaking Reports of the Bologna Reform Process 2005; Reichert 2010). Na druhé straně je Boloňa přímo symbolem „prázdnoty evropského vysokoškolského prostoru“, vždyť „bída evropských vysokých škol má jméno Boloňa“ (Liessmann 2008, s. 73). Tendence odbýt kritické hlasy na adresu Boloňského procesu poukazem na podivínské filozofa snícího beznadějně překonaný humboldtovský sen však naráží přinejmenším na dvě obtíže. Tou první je řetěz masových a dlouhotrvajících protestů studentů i učitelů proti reformám spojeným s boloňským procesem v řadě evropských zemí mezi léty 2006–2010. Tou druhou jsou analýzy a eseje mnoha dalších expertů (nejen filozofů), poukazující na skutečnost, že motivy Boloňské deklarace jsou především mocensko-ekonomické (Charle 2007) a její reformy jsou součástí celosvětového trendu komodifikace a privatizace univerzit podle stříhu neoliberalů chicagské školy (Slaughter, Leslie 1997; Delanty 2003, Lorenz 2007).

Ve své úvaze se budu nejprve věnovat okolnostem vzniku Boloňské deklarace, dále jejím deklarovaným cílům a konečně skutečným důsledkům, jak je zatím můžeme po deseti letech konstatovat.

## ZÁRODEČNÉ MYŠLENKY – EVROPA ZNALOSTÍ PROTI EVROPĚ BANK?

Je známo, že Boloňské deklaraci předcházela jakási její matrice v podobě deklarace Sorbonnské. Méně už se ví, že samotná deklarace ze Sorbonny v roce 1998 předcházely analýzy francouzského vysokého školství zadané tehdy nastoupivší francouzskou vládou. Zkusme chvíli zůstat na úrovni anekdotického podání situace a zvážit, zda se v něm přece

jen nedá najít nějaké racionále. Ministr školství Claude Allègre svěčuje v roce 1997 komisi pod vedením světoznámého ekonoma Jacquesa Attaliho úkol vypracovat analýzu celého francouzského systému terciárního vzdělávání v mezinárodním kontextu a navrhnout opatření ke zvýšení jeho efektivity. Nová vláda totiž konstatuje, že francouzská ekonomika dlouhodobě stagnuje a je stále méně konkurenceschopná. Možnost nápravy chce hledat i v zefektivnění vysokoškolského vzdělávání, aby lépe připravovalo absolventy pro trh práce a aby neplývalo talenty. Analýza si vzala na mušku velmi komplikovaný, vícekolejný a neprostupný systém vysokoškolského studia. Ten tvoří univerzity, na něž garantuje vstup každému držiteli maturitního diplomu zákon, dále silně výběrové Grandes Écoles, další velké vysokoškolské ústavy a vyšší odborné školy (Univerzitní technologické instituty – IUT). Opatření směřující ke zvýšení prostupnosti oběma směry (např. z univerzity na Grandes Écoles i opačně) by si ovšem vyžadovala rozdělit studium na kratší úseky a harmonizovat ho tak, aby bylo možné takové přechody realizovat. Návrh koordinovaně strukturovat studijní programy obsahuje i srovnání s americkými a anglickými (britskými) výzkumnými univerzitami, s jejich chodem, financováním i řízením. Ty jsou totiž všeobecně považovány za nejuvýkonnější a nejvíce přispívající produktivitě ekonomiky, a proto se mají stát vzorem i pro uvažovanou reformu francouzských univerzit.

Attaliho zpráva z dubna 1998 tak řeší původně zcela specifický francouzský problém. Ministr Allègre ji v podobě shrnutí a doporučení předkládá koncem května 1998 jako námět k diskusi na jednání skupiny čtyř ministrů školství (Francie, Velké Británie, Německo a Itálie) na Sorbonně. Ti sdílejí znepokojení z nízké konkurenceschopnosti a malé atraktivity evropských vysokoškolských vzdělávacích systémů – zejména pro nadané asijské studenty. Ministři se přihlásili nejprve spíše k vnějším formálním postupům: strukturovat studium po americkém vzoru na 3/5/8 (bakalářské, magisterské a doktorské studium) a tím zvýšit vnitřní prostupnost a usnadnit i mobilitu studentů. Současně chtějí dodat evropskému sjednocovacímu procesu intelektuální dimenzi: výměnami a sdílením společných cílů přispět k upevnování společ-



ných evropských kulturních hodnot. A konečně, vybudovat v Evropě špičkové a mezinárodně atraktivní vysoké školství. Od Sorbonnského komuniké vede o rok později přímá cesta k deklaraci v Boloni.

„Mimořádné úspěchy“ anglosaského modelu vysokého školství nabízejí cestu k dosažení hlavních cílů. Evropa chce úspěšně řešit své (ať už domnělé nebo skutečné) potíže jeho nápodobou.<sup>1</sup> Jestliže je Sorbonnská deklarace motivovaná také starostí o uplatnění Evropy na globálním trhu s vysokoškolským vzděláním, ale především snahou o kulturní vliv ve světě a o doplnění evropského sjednocovacího procesu o intelektuální dimenzi, v Boloni se v roce 1999 přijímá osm základních cílů harmonizace architektury VŠ v Evropě již v duchu nástupu ekonomické instrumentalitativnosti. Ta je zcela bez okolků vyhlášena jako program v březnu 2000 na Lisabonské konferenci, která v podobě své proslavené „strategie, jak se stát v co nejkratším čase nejdynamičtější a nejvíce konkurenceschopným ekonomickým blokem na světě,<sup>2</sup> podstatně mění původní duch Sorbonnského prohlášení. Z *intelektualizace evropské myšlenky* (aby sjednocená Evropa nebyla jen ekonomická záležitost volného bezcelního obchodu a pohybu pracovní síly), z *akcentu na její kulturní a občanský rozměr se stává podřízením vysokého školství právě těm ekonomickým principům, které mělo vyvažovat: volnému trhu s VŠ vzděláním, konkurenceschopnosti, akontabilitě (účetnickému vykazování) a účinnosti místo účelnosti* (tj. efektivita vysokoškolských institucí je vnímána zúženě jen ve smyslu nákladů a výnosů jako *efficiency*, místo aby byla vnímána jako míra a kvalita naplňování účelu instituce, jako *efficacy*).

Ve skutečnosti je tedy třeba vnímat Boloňskou deklaraci spolu s deklarací Pařížskou (Sorbonnskou) a Lisabonskou jako jeden celek. Podle Lorenze je ale možná nejdůležitější to, co v dokumentech ani na konferencích není diskutováno. Totiž že šlo o záměrné prosazení ekonomické redukce vzdělávání s cílem učinit z vysokoškolského vzdělávání tržně směnitelné zboží a nahlížet na ně pod zorným úhlem jeho klíčové

<sup>1</sup> Jak upozorňuje Chris Lorenz, možnost, že je mimořádná úspěšnost anglosaského modelu dána především mimořádným postavením angličtiny ve světě – nikoli formální strukturou vzdělávacích institucí anglosaského světa –, nebyla nikdy seriózně analyzována; na úrovni pravidelných politických debat nebyla tato otázka nikdy otevřena (Lorenz 2007, s. 38).

<sup>2</sup> Krátké lhůty, spěch, hledání jednoduchých řešení typu „vzdělání je, hlavním článkem“ produkce inovací, ty jsou motorem hospodářského růstu a ten je zárukou růstu zisku a blahobytu“ mohou připomínat hesla používaná ve všech režimech, které vycházejí více z ideologických schémat než z reality („ještě tato generace bude žít v ...“; „do roku X dohnat a předehnat“; koneckončím, leninská metoda „hlavního článku“ je v heslech o konkurenceschopnosti prostřednictvím vzdělání také přítomna).

funkce – dodávky pracovní síly na trh práce a faktorů hospodářského růstu (Lorenz 2007, s. 40).<sup>3</sup>

## CO VYHLÁSILA BOLOŇSKÁ DEKLARACE?

Jak jsme již naznačili, Boloňská deklarace leží mezi ještě intelektuálně laděným a kulturní dimenzi zdůrazňujícím textem deklarace ze Sorbonny a tvrdě (neoliberálně) ekonomicky laděným programem Lisabonské strategie. Cíle Boloňského procesu jsou proto formulovány většinou jako akademické a nedělalo větší problém získat pro ně i rektory univerzit a jejich asociaci (viz Prague Communiqué, 2001). Zbaveny hlubší reflexe a bez významnější opory o empirická fakta, která by ukazovala důvody pro zásadní reformu,<sup>4</sup> jeví se většina formulovaných cílů jako technická neutrální opatření.

## JAKÉ TEDY JSOU DEKLAROVANÉ CÍLE (BOLOŇSKÁ DEKLARACE, 1999):

1. *Vytvořit evropský vysokoškolský prostor.* V deklaraci není tento cíl nijak vysvětlen, ani není upřesněno, proč by měl takový prostor vzniknout nebo proč současný stav neumožňuje dosáhnout cílů, jejichž naplnění se od něj čeká. Nicméně Reichertová v bilančním textu upozorňuje na pozitivní efekt naplňování tohoto cíle. Podle ní se podařilo mobilizovat představitele univerzit a postupně z nich učinit aktéry boloňské agendy (už nejsou v pasivní roli těch, kteří se jen musejí vyrovnat se závazky politiků). Dále vzniká prostor pro kombinaci jakýchkoli „měkkých norem“ (majících charakter dobrovolně přijatého závazku spíše než admi-

<sup>3</sup> Lorenz připomíná zajímavou souvislost: až do poloviny osmdesátých let nebyly veřejné služby, jako jsou zdravotní péče, vzdělání, poštovní služby apod., zahrnuty do mezinárodních obchodních dohod (regulovaných dohodou GATT). Od roku 1986 začalo další uruguayské kolo vyjednávání Světové obchodní organizace (WTO), které nakonec vedlo k formulování GATS (Všeobecná dohoda o obchodu se službami), podepsané postupně všemi členy WTO. GATS však byla ještě ke konci devadesátých let naplňována jen velmi pomalu, což vedlo k neklidu byznysmenů ze vzděláváním, protože se pro tuto komoditu nedařilo vytvořit potřebné tržní prostředí (cit. d., s. 40–43). GATS sice v neobecnější rovině zavazuje své členy k odstraňování překážek obchodu, každý členský stát si však zcela svobodně rozhoduje, které sektory budou postupně liberalizovány, v jakém rozsahu a po jakou dobu. Pro region, jakým je Evropa, je o to potřebnější vysokoškolské vzdělávání – stále v gesci členských států – sjednotit a standardizovat. Jedině snížením nákladů (např. odstraněním přílišné rozmanitosti) lze dosáhnout vysoké konkurenceschopnosti a výnosů investic.

<sup>4</sup> Přijetí deklarace, která má historicky zásadním způsobem proměnit strukturu i funkci vysokoškolského vzdělávání, aniž by proběhla jakákoliv seriózní (tj. déletrvající, hluboká a masová) debata těch, kterých se to týká nejvíce, je právě v akademickém světě šokující.



nistrativního příkazu) a společně „zdola“ formulovaných úkolů a cílů („bottom-up agenda setting“) vytvářející zajímavou arénu evropské vzdělávací politiky při respektování národních stanovisek a zvláštností. Společný prostor v sobě navíc měl potenciál sdílení analýz a nejlepší praxe v době, kdy bylo nutné čelit univerzalizaci přístupu do vysokoškolského vzdělávání (Reichert 2010, zejména s. 103–105).

2. *Zvýšit mezinárodní konkurenceschopnost tohoto prostoru.* Ukazuje se, že jde o ústřední ideu celého Boloňského procesu. Pokud máme chápat evropskou politiku ve vzdělávací oblasti jako alespoň minimálně konzistentní, pak je potvrzením tohoto konstatování Lisabonská strategie, již dominuje rétorika neoliberalních ekonomů zdůrazňující akontabilitu univerzit, orientaci vzdělávání na trh práce a na inovace. Další komuniké (2001, 2003, 2005) přidala k tzv. boloňské agendě dílčí cíle, jako jsou kurikulární reforma, rámce kvalifikací, reforma doktorského studia, téma zajišťování kvality atd. Všechny jsou však ve srovnání s cílovou hodnotou, kterou je růst ekonomické konkurenceschopnosti, vysloveně instrumentální. Formulujeme-li hlavní cíl Boloňského procesu takto, pak se ovšem dílčí technická, strukturální nebo řídicí opatření jeví v poněkud jiném světle.
3. *Vytvořit srozumitelný systém diplomů,* které budou kompatibilní a srovnatelné. To podpoří zaměstnatelnost evropských občanů v kterékoli zemi EU. Idea volného pohybu osob vyžaduje samozřejmě odstranění všech překážek, včetně uznávání vzdělání (diplomů). Volný pohyb osob je pak ovšem v postavení nadřazené, cílové hodnoty, pro niž je nutno redukovat rozmanitost, specifčnost, zvláštnosti národního/kulturního/institucionálního kontextu.
4. *Zavést strukturaci studia na dva cykly,* tj. na první, minimálně tříletý, navázaný na trh práce (pregraduální), a na druhý (postgraduální) kratší magisterský či delší doktorský pro studenty s výzkumnou ambicí. Strukturace je naopak mediálně nejznámějším cílem Boloňského procesu, který se stal téměř jeho *pars pro toto* – každý si v souvislosti s Boloňou vzpomene na strukturaci studia a vyjadřuje se k ní; ostatní cíle – snad s výjimkou mobility – si jsou schopni vybavit spíše jen specialisté v oboru vzdělávací politiky. O deklarovaném účelu strukturace již byla řeč – je jím snazší dostupnost a mobilita během studia, která má vést k efektivnějšímu a v průměru kratšímu studiu. Student se v systému studijních programů a oborů snaží „najít“, nevívne v „tunelu“ dlouhých magisterských studií a využije uznatelné diplomy za jednotlivé kratší (než doposud) cykly studia k získání praktických nebo zahraničních zkušeností.
5. *Zásadně zvýšit mobilitu studentů, učitelů, výzkumníků i administrativních pracovníků* představuje cíl, který se jeví jako zcela evidentní, nevyžadující žádné zdůvodnění a argumenty: získat zkušenosti v zahraničí je vždycky dobré. Argumenty pro a proti mobilitě také nikde (ani později) nenajdeme. Není však jasné, k čemu především je mobilita ve stále více otevřeném a informačně propojeném světě potřebná, kdy v průběhu studia a v jakém rozsahu. Položit si takovou otázku může ovšem vést k identifikaci vnitřně rozporných cílů celé agendy. Např. tlaky na standardizaci (pokud ne dokonce na uniformizaci) studia stejných oborů ve všech členských zemích (kredity – viz cíl č. 6) nebo na detailní definování výstupů z učení a kvalifikačních rámců (cíle č. 7 a další úkoly zahrnující kurikulární reformy umožňující srovnatelnost studia na bazální úrovni poznatků a dovedností) mohou vést k tomu, že mobilita bude pro většinu kognitivně zbytečná. Bude-li všude to podstatně stejné, pak nemá cenu opouštět vlastní univerzitu, byť rozšíření jazykového vzdělání a znalost jiné kultury má také svůj význam (srv. Liessmannovu kritiku absolutizace mobility in 2008).
6. *Zavést jednotný kreditní systém (ECTS) jako prostředek mobility studentů.* Jsou-li kredity zdůvodněny jen jako nástroj usnadnění mobility, pak je ovšem požadavek na řádné zdůvodnění její potřeby. Kredity skutečně usnadňují rychlé, ekonomické a srozumitelné uznávání výsledků studia. To je však vykoupeno dalším posunem v nahlížení na hodnotu vzdělání. Díky svému definování pomocí *study load* totiž kredity vytlačují z hodnocení studia užitnou hodnotu (co si student osvojil) ve prospěch hodnoty směnné (kolik času tomu věnoval). Kredit je definován počtem hodin studia věnovaných ovládnutí předepsaných poznatků a zahrnuje přímou a nepřímou výuku i další přípravu studenta. Tak lze srovnat jakoukoli výuku kdekoli na světě, avšak validita takového srovnání je velmi nízká a skrývá v sobě nakonec jen tautologii vyjadřující, že „všude, kde se studuje, se studuje“ (Liessmann 2008, s. 77). Jednostranně směnnou funkci kreditů ve změně pohledu na univerzitní vzdělání ještě zvýrazňuje skutečnost, že je lze získávat i v mimoakademické sféře (Lorenz, cit. d., s. 36).
7. *Zvýšení kvality vzdělání na evropských vysokých školách a její kontrola pomocí mezinárodně (evropsky) sdílených kritérií a metod,* tj. za pomoci mezinárodních externích indikátorů a procedur (agenda zajišťování kvality). Další z významných posunů v akademickém světě je spojen se všeobecně akceptovatelným cílem být ještě lepší. Opírá se o ideu společných standardů kvality objektivně, tj. externě zjišťovaných a následně „zajišťovaných“, tj. zaváděných, rozvíjených a udržovaných. Jejím důsledkem je pak představa, že



univerzitám budou poskytnuty nástroje, pomocí kterých se budou trvale zlepšovat a budou dobrovolně neustále hodnotit kvalitu všech svých činností – nejlépe prostřednictvím externích evaluačních agentur. Od roku 2005 pak byl na tyto aktivity kladen mimořádný důraz – předmětem diskusí byla témata akontability (vykazování, zejména ve finančním slova smyslu) a externí kontroly kvality (CHEPS et al. 2007). Diskuse a rezistence akademické obce se dala očekávat. Nikdy totiž nebylo vysvětleno, proč je náhle třeba kvalitu univerzit garantovat externě s pomocí nových standardů a postupů a proč již nevyhovují po staletí existující odborné, akademické mechanismy kontroly kvality prováděné samotnými akademickými pracovníky. Není jasné, kdy, v čem a v jakém rozsahu tento systém selhal. Obavy, že za starostí o kvalitu evropských vysokých škol se skrývá již před Boloňou probíhající pokus nahradit autonomní profesní rozhodování a kritéria kvality manažerskými metodami řízení univerzit převzatými z podnikatelského světa, byly silné.<sup>5</sup>

8. *Posílení evropské dimenze* ve všech oblastech – ve studijních programech, ve výzkumu, v mobilitě i v dalších formách meziuniverzitní spolupráce. Text neobsahuje, co se „evropskou dimenzí“ konkrétně rozumí.

V původní deklaraci je obtížné odlišit cíle od nástrojů, případně stanovit, který nástroj a jak má přispět k dosažení vybraného cíle. Je však možné rekonstruovat základní poselství.

Politici pro budoucí rozšířenou Evropu stanovují jako klíčový úkol nadcházející dekády zvýšení konkurenceschopnosti evropské ekonomiky. Ta se výrazně transformuje v ekonomiku služeb a znalostí, její rozvoj stojí především na technologických inovacích a ty se rodí z nových poznatků. Proto je třeba účinněji, tj. centrálně řídit sektor vysokého školství dosud podléhající politickým rozhodnutím členských zemí a integrovat ho (společný prostor). Dále je třeba ho zefektivnit podřízením novým pravidlům fungujícím úspěšně již řadu let v podnikatelském sektoru: harmonizovat, tj. standardizovat jeho strukturu (struktura studia), nastolit stejné standardy činnosti (zajišťování kvality) a stej-

<sup>5</sup> V této souvislosti je třeba upozornit na anticipující text Parkera a Jaryho pracující s metaforou MacUniverzity, detailně rozebírající praktiky tzv. nového managementu ve veřejném sektoru (NPM – New Public Management) a ukazující, že za „ztrátou důvěry“ v academic leadership, tj. v profesionály na univerzitách, stojí tendence prosazovat témata, „program“, způsoby řízení i hodnocení z podnikatelské sféry do světa univerzit (Parker, Jary 1995). Také Delanty (2003) uvádí mezi několika „kulturními kontradikcemi“ nastartovaných změn snahu neoliberalů údajně zefektivnit řízení univerzit manažerskými metodami. Nejpikantnější na celé věci je snad to, že jinou modlu NPM, totiž „evidence-based policy“, nevztahují reformátoři na sebe – navrhovaná opatření v oblasti vnější kontroly kvality nevycházejí z empiricky doložených faktů o selhávání akademického modelu řízení.

né mechanismy řízení a kontroly institucí. Nejde o jednorázový úkol – tento proces musí být trvalý (podle Lorenze „v Boloňi přijala EU vědomě rozhodnutí pravidelně supervidovat a reformovat systémy evropského vysokoškolského vzdělávání“ in 2007, s. 37).

## JAK TO DOPADLO?

Bilanční analytické zprávy EUA (*Trends*) konstatují velké rozdíly v implementaci jednotlivých cílů Boloňské deklarace, a to jak mezi členskými zeměmi, tak mezi vysokoškolskými institucemi uvnitř zemí. Shodují se v tom, že se pozornost věnuje v podstatě třem pilířům boloňské agendy: *strukturaci studia, kreditům a zajišťování kvality*. Crosier et al. (2007) tvrdí, že 83 % evropských vysokoškolských institucí z reprezentativního vzorku zhruba 1000 vysokých škol strukturovalo studijní programy a že v roce 2010 se do nich bude zapisovat drtivá většina studentů. Bylo také dosaženo relativně uspokojivé míry srovnatelnosti diplomů pomocí kreditů a dodatků k diplomu. A za úspěch se považuje založení ENQA, tj. evropské sítě propojující agentury hodnotící kvalitu vysokých škol. Aktivitu v této oblasti považují někteří za nejdynamičtější se rozvíjející oblast Boloňského procesu (Reichert 2010). Jiní proti tomu varují před riziky nárůstu forem hodnocení. Hovoří se o tom, že univerzity budou polapeny v síti neustálých zpráv, výkazů, interních hodnocení i auditů, které hrozí spotřebovat energii a prostředky věnované na výuku a výzkum – a proměnit tak podstatně akademickou kulturu (srv. Delanty 2003, podle kterého je tato negativní proměna již faktem).

Nicméně Reichertová (2010) ve své analýze rozlišuje plánované výsledky, nenaplněné cíle a také neplánované efekty. Mezi plánované a dosažené výsledky řadí zrod společné platformy pro formulování evropské vysokoškolské politiky, provedenou strukturaci studia, rozvoj mobility a zejména dvě dynamické oblasti – reformu doktorského studia a externí zajišťování kvality (definováním standardů a metodických pokynů a pravidel akreditace evaluačních agentur). Její hodnocení je přesto velmi obezřetné až kritické.

Výsledky jsou podle ní spíše zklamáním a postup pomalý. Např. struktura studia nebo hodnocení studentské zátěže pomocí kreditů proběhlo víceméně formálně. Výsledkem je přetížení studentů v bakalářském cyklu, který vznikl mechanickým „přepůlením“ původního magisterského studia. Snaha přesunout do bakalářského studia co nejvíc předmětů, aby studium bylo podle starých představ co neúplnější, vyvolává nespokojenost studentů. Podobně kredity vypočítávané mechanicky od zeleného stolu mají jen malou výpovědní hodnotu: kurz je kreditově ohodnocen tak, že se za základ vez-



me počet hodin kontaktní výuky a vynásobí se podle potřeby tak, aby poměrově vyhověl celkovému množství přidělených kreditů pro semestr. Ignoruje se skutečná zátěž studenta a především příspěvek příslušného kurzu/předmětu jasně definovaným výstupům z učení (cit. d., s. 108).

Tím se dostáváme ke kritice týkající se nenaplněných cílů. Podle Reichertové se nepodařilo uskutečnit obrat k vyučování zaměřenému na studenta (student-centred) a provést žádoucí reformy kurikula. Na mysli má především „zpoždění“ v oblasti zpracování tzv. výstupů z učení a definování kvalifikačních rámců podle požadavků trhu práce. Stále ještě vzácná je pak podle ní výuka směřující ke kompetencím absolventa. Jinými slovy, zajišťování kvality je dosud zpomalováno neprovedenými kurikulárními změnami. Na vině je především neochota národních států investovat do těchto změn prostředky a taky rezistence akademické sféry. I když drobné známky změny postoje u akademiků vidí. Nejvtícnější byly univerzity v severozápadní Evropě, ale i v ostatních částech Evropy se situace mění: svědčí o tom např. významný nárůst počtu a kvality poradenských a konzultačních služeb, pozornost věnovaná potřebám studentů i mechanismům vnitřní kontroly kvality, ochota diskutovat se zaměstnavateli apod. (cit. d., s. 107–109).

Neplánované efekty jsou pozoruhodné. Crosier et al. (2007), CHEPS et al. (2007), Reichertová (2010) konstatují, že Boloňská sehrála vlastně roli katalyzátoru jiných reforem sektoru vysokoškolského vzdělávání. Možná ještě silněji: boloňská agenda byla leckdy využita (zneužita?) jako argument pro hlubší reformy národní. Mezi ně patří především:

- potřeba vytvořit novou podobu celku vysokoškolského vzdělávání s nově vymezenými profily jeho jednotlivých institucí a hlavně řešení problému odborného profesního vzdělávání a jeho vztahu k ostatním formám VŠ vzdělávání (diverzifikace institucí), zejména v situaci masifikace terciárního vzdělávání;
- posílení centralizace v řízení vysokých škol a změna stylu akademického vedení (větší autonomie škol, zvýšené tlaky na vykazování a sebehodnocení, potřeba formulovat strategické priority pro celek instituce atd.);
- nárůst vlivu vnějších aktérů (zaměstnavatelů, praktiků, představitelů kulturní a občanské společnosti) nejen tam, kde už existoval (odborné profesní vzdělávání, ekonomie, management, inženýrská studia, medicína), ale prostřednictvím nových struktur řízení i v dalších oborech a typech institucí. Rakousko, Nizozemsko, Dánsko, Norsko, Španělsko a několik zemí SRN jsou uváděny jako příklad takového úspěšného zapojení vnějších aktérů.

Nicméně ani kritické hodnocení Boloni výše uvedeným autorům nebrání v přesvědčení, že reformu (v podobě, jak byla nastartována) považují *a priori* za nutnou a pozitivní. Kritičnost nejde ke kořenům a nestojí na alternativních variantách výkladu (např. lisabonské tlaky na inovace jsou interpretovány především jako podpora zkvalitnění vysokoškolského vzdělávání díky hledisku „externích aktérů“ zvyšující konkurenceschopnost instituce, země i Evropy, nikoli jako důvod pro formulaci hypotézy o jeho komodifikaci a otevření privatizaci).

Česká situace není úplně specifická. Je charakterizována menším odporem vysokých škol než ve Francii, Řecku, v Rakousku či v Německu, kde je povědomí o souvislostech celku daleko hlubší. V ČR neproběhla žádná diskuse o riziku autonomie vysoké školy chápáné jako důvod k oslabení odpovědnosti státu za vysoké školství. Ani o tom, že stát může s autonomií manipulovat tak, že vznikne tlak na strategie přežití dobrovolně a „spontánně“ využívající privátního financování, včetně „samozřejměho“ požadavku zavést školné. Podobně není nijak analyzována souvislost mezi externím hodnocením kvality a požadovanou strukturou řízení více ovlivňovanou vnějšími aktéry.

Na druhé straně se dosavadní vývoj podobá situaci ve většině zemí EU. Charakterizuje ho úspěšná, ale formálně provedená strukturace studia a pozoruhodný rozvoj mobility, zejména studentů. Způsob provedení vůbec nebyl „soft“, jak naznačuje Reichertová – strukturace byla prostě bez hlubší diskuse a zdůvodňování zakotvena v zákoně (od roku 2004 „*magisterský studijní program navazuje na bakalářský studijní program; pokud charakter studia nevyžaduje jinak*“). Zatím se také zdá, že očekávání, že strukturace vytvoří lepší podmínky pro rozhodování studenta o studijní dráze a v důsledku povede ke zkrácení průměrné délky studia, nebude naplněno.

Také nedostatečná harmonizace v sektoru terciárního vzdělávání není jen českým problémem – nástrojů hodnocení kvality nebylo zatím k řešení tohoto kritického problému využito vůbec. Stále se neví, co s bakalářským vzděláním a jak naložit s příliš velkým počtem osob v populačním ročníku dosahujícím dnes na vysokoškolský diplom. Postavení vyšších odborných škol a krátkého profesního vzdělání, které mělo být s pomocí boloňských doporučení vyřešeno, se naopak ještě znejasnilo. Celý vývoj dělá po deseti letech dojem živelného, neřízeného procesu, který se výběrově inspiruje cíli Boloňské deklarace, aniž by vědomě pracoval s představou, jakou koncepci deklarace představuje a jaké bude mít její implementace důsledky. Koneckonců ani hlavní koncepční materiál vyprodukovaný centrální decizí v posledních letech, *Bílá kniha terciárního vzdělávání* (2008), se na cíle Boloňského procesu nijak zvláště neodvolává.

## ZÁVĚR

Ukazuje se, že nejpalcivější problém ve vývoji terciárního vzdělávání představuje absence kritické reflexe vývoje univerzit a vysokých škol vůbec a slabé pokrytí této oblasti výzkumem. Nejde jen o absenci výzkumu v podobě statistik a empirických studií vývoje dílčích indikátorů (jejich „plnění“). Jakkoli jsou popisná data nezbytným podkladem seriózních úvah, potíží leží jinde. Číslům ukazujícím množství strukturovaných SP nebo počty vyjíždějících a přijíždějících studentů či počty joint-degree programů a co-tutelle, zavedení standardů kvality ad., můžeme totiž přisoudit různý význam podle celkového výkladového rámce.

Nelze totiž ignorovat širší kontext společenských, ekonomických a politických změn: imperativ zeštíhlování státu a snižování veřejných výdajů podávány téměř jako přírodní nutnost ve všech oblastech dosud jen minimálně dotčených výdělkářskou ideologií (zdravotní péče, bezpečnost, vzdělání), z toho plynoucí samozřejmost ekonomizace, tj. normativní charakter instrumentálního pojetí vzdělávání jako nástroje ekonomického užítku a osobní investice jedince (již ne jako jeho právo na osobní rozvoj současně prospěšný i pro společnost) a komodifikace vzdělání s potřebou

vytvořit tržní podmínky pro jeho směnu a zhodnocení vzdělávacích investic. V tomto kontextu se Boloňský proces nezaslouženě stává terčem ataků jako akt, který zavinil doprovodné negativní jevy (snižování úrovně VŠ vzdělání, masifikace, prodlužování doby studia, jeho orientace na pragmatické pseudoobory apod.). Naopak, některá pozitiva, která jsou s ním spojována, by možná nastala i bez něj (zvýšené mobility, tlaky na praktičtější krátké VŠ programy).

Je samozřejmě pravdou tvrzení některých autorů, že interpretace a závaznost cílů Boloňského procesu je zcela v pravomoci členských států a ty ho zneužívaly třeba k rozpočtovým škrtkům v kapitole vysoké školství nebo k legislativním změnám. Nicméně pak je třeba se ptát, jak to, že se k tomu Boloňský proces a jeho cíle daly tak snadno zneužít?

Boloňský proces je tak především problémem porozumění situaci, která vykazuje znaky radikální proměny společenské funkce jedné dimenze života společnosti – vysokoškolského vzdělávání. I když je samozřejmě adaptační reakcí na proměny společnosti, je současně součástí ideologické hry zájmových skupin, které je třeba se neustále pokoušet rozumět.

## Literatura:

1. Boloňská deklarace „*Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání: Společné prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni dne 19. června 1999*“
2. CROSIER, D.; PURSER, L.; SMIDT, H.: *Trends V - Universities Shaping the European Higher Education Arena*. Brussels: European University Association, 2007.
3. DELANTY, G.: Ideologies of the Knowledge Society and the Cultural Contradictions of Higher Education. *Policy Futures in Education*. 2003, 1, 1, s. 71–82.
4. GARCIA, S.: *L'Europe du savoir contre l'Europe des banques? La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Actes de la recherche en sciences sociales (Constructions européennes)*. 2007, 1–2, 166–167, s. 80–93.
5. CHARLE, Ch.: *Universités françaises et universités européennes face au défi de Bologne*. In CHARLE, Ch.; SOULIÉ, Ch.: *Les ravages de la «modernisation» universitaire en Europe*. Paris: Éditions Syllepse, 2007. s. 9–32.
6. CHEPS, et al.: *The Extent and Impact of Higher Education Governance Reform Across Europe. Final report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission*. European Commission, 2007.
7. LIESSMANN, K.: *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008.
8. LORENZ, Ch.: *“L'économie de la connaissance”, le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne*. In CHARLE, Ch.; SOULIÉ, Ch.: *Les ravages de la «modernisation» universitaire en Europe*. Paris: Éditions Syllepse, 2007. s. 33–52.
9. OLSEN, M.; PETERS, M.A.: Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*. 2005, 20, 3. s. 313–345.
10. PARKER, M.; JARRY, D.: The MacUniversity: organization, management and academic subjectivity. *Organization*. 1995, 2. s. 319–338.
11. SLAUGHTER, S.; LESLIE, L.: *Academic Capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.