

TOMUSK, Voldemar (ed.).

### CREATING THE EUROPEAN AREA OF HIGHER EDUCATION. VOICES FROM THE PERIPHERY.

Dordrecht: Springer, 2007. 318 s.<sup>1</sup>

Editor recenzované publikace Voldemar Tomusk působí na Institutu otevřené společnosti (Open Society Institute) v rámci Mezinárodního vysokoškolského podpůrného programu. Tomusk se dlouhodobě věnuje vysokoškolským politikám a je výrazným kritikem Boloňského procesu. Jeho analýzy jsou argumentačně bohaté a živé. Patří mezi ty sociální vědce, kteří přinášejí osvěžující způsob nahlížení na problémy a dokážou získat pro své téma širší než oborové publikum. Ve svých kritikách je často břitký, vykračuje z tradičního pole literatury v oblasti vysokoškolských studií a pracuje s autory, kteří se věnují (nejen) filozofii a sociologii vědění. S ironií sobě vlastní (úvodní kapitola mimochodem s konceptem ironie pracuje) Tomusk píše, že to, co Boloňský proces coby rozsáhlý vzdělávací reformní proces postrádá, je zájem o otázky vzdělávání.

Tato kniha přináší zprávu o „implementaci“ Boloňského procesu v různých zemích. Tato kniha přináší v mnoha ohledech *odlišnou* zprávu o implementaci Boloňského procesu, než na jakou jsou ti, kdo se zabývají vysokoškolskými politikami, zvyklí. Slovo zpráva také používám v souvislosti s touto knihou spíše jako literární obrat než jako odkaz na žánr psaní o politikách a pro tvůrce politik. Pojem implementace jsem uvedla v uvozovkách, protože některé kapitoly poměrně zdařile ukazují, že pojem zavádění politik, s představou jejich přenesení a postupné difúze od organizačně výše postavených složek směrem k těm nižším, je iluzorní představa. Představa upevňovaná mimo jiné právě některými zprávami, které měří a kvantifikují určité ukazatele, na jejichž základě hodnotí, nakolik je implementace politik úspěšná či neúspěšná, aniž by si kladly otázky po logice těchto procesů.

Kniha je rozčleněna do třinácti kapitol, autorem úvodní a závěrečné kapitoly je editor, ostatní kapitoly se – kromě té předposlední, věnované studentské organizaci ESIB (National Unions of Students in Europe) a její roli při proměně vysokého školství – věnují Boloňskému procesu a národním

politikám konkrétních zemí. Některé z pojednávaných zemí jsou tradičně přiřazovány mezi země západní Evropy (Norsko, Finsko, Francie), jiné mezi země východní Evropy (země středoevropské, v knize pojednané regionálně, jihovýchodní, tedy Makedonie a Bulharsko, a pobaltské – Estonsko), a některé se ani mezi evropské země tradičně nepočítají (Rusko, Turecko, Gruzie).

Přehlédneme-li množství zemí, jimž se publikace věnuje, mohou nás zarazit dvě věci. Toho, kdo o Boloňském procesu slyšel jen zběžně, překvapí, kolik zemí mimo Evropskou unii (či dokonce mimo tradiční hranice Evropy) se tohoto procesu účastní. Geografický záběr je tak poměrně široký, klíčem pro výběr zemí či regionu (v případě střední Evropy) je jejich periferní lokace (podtitul knihy také zní „Hlasy z periferie“). Jak Tomusk uvádí, nezdá se, že by Boloňský proces nějaké centrum vůbec měl. To souvisí s dalším na první pohled možná překvapivým bodem, a tím je zařazení Francie mezi země hlásící se k periferní pozici (a stejně tak dobře, dodává Tomusk, by v knize mohla být kapitola třeba o Německu). Zatímco ta viditelná část, argumentuje Tomusk, se manifestuje ve vyjednávání a formulování komuniké a deklarací, hlasy zpoza scény volají po disciplíně a jednotě. Zdá se, že se centrum skrývá (s. 15). Boloňský proces není programově zaměřený pouze na evropské země a funguje mj. jako určitý lakmusový papírek politické představivosti (imaginary). Turecko a Gruzie jsou země, které mohou být nahlíženy jako kandidátské země EU. V souvislosti s geografickým a geopolitickým záběrem Boloňského procesu je také důležité připomenout to, na co v publikaci upomíná Tomusk, že Boloňský proces je největší systémovou změnou v oblasti vysokého školství, která kdy na světě probíhala. Široký geografický záběr také vede podle Tomuska k „nerovnováze mezi členstvím a cíli. Zatímco cílem procesu je vytvořit otevřený prostor vysokoškolského vzdělávání, který může tím či oním způsobem podporovat evropský vnitřní trh, členství v něm je definováno seznamem těch, kteří se připojili k Evropské kulturní úmluvě, a ti se zase stěží připojí k agendě – ani to po nich nemůže být požadováno –, na které se shodly členské země EU“ (s. 14) Země z této širší skupiny mají samozřejmě své vlastní důvody, proč se účastní Boloňského pro-

<sup>1</sup> Tato recenze vznikla v rámci grantu Masové vysoké školství v institucionálním kontextu: etnografie vysokoškolských kateder v České republice (GAČR, P404/11/0127).

cesu; v knize jsou zastoupeny případovými studii Gruzie a Turecka.

Záběr jednotlivých kapitol je různorodý. Někteří autoři a autorky pojednávají širší kulturní a společenské rámce a souvislosti Boloňského procesu v konkrétních zemích (např. Estonsko, Turecko), jiní jdou více po konkrétních krocích a vyjednáváních souvisejících se zaváděním principů Boloňské deklarace do vysokoškolských politik a institucionálních nastavení (Finsko, Norsko). Některé kapitoly uvádějí do problému snad až příliš ze široka, užší autorská spolupráce by mohla přinést samostatnou, společnou kapitolu věnovanou určitým aspektům Boloňského procesu, které by pak nebylo nutné znovu opakovat na stránkách jednotlivých kapitol. Na druhou stranu toto více samostatné či oddělené postavení kapitol, které stojí v mnoha ohledech vedle sebe, aniž by byly výrazněji, organičtěji propojené, umožňuje vybrat si jednu z nich a dozvědět se o situaci v té či oné zemi včetně širšího kontextu, který zde představuje Boloňský proces. Pokud ale knihu čtete lineárně, některé informace se vícekrát opakují a může to vést k tendenci „proskákat se“ textem.

Druhá a třetí kapitola přináší pohled na situaci v severovýchodních zemích, konkrétně se jedná o Norsko (2. kapitola, autorka Åse Gornitzka) a Finsko (3. kapitola, autoři Jussi Välimaa, David Hoffman a Mira Huusko). Obě kapitoly pracují s přístupem rozvíjeným ve vědních a organizačních studiích a v analýzách používají na místo termínu implementace termín translace (překládání). Tento koncept odkazuje k tomu, že přebírání, zavádění věcí zvenčí je komplexní proces, který neprobíhá jednosměrně, jednotlivé principy a kroky jsou „překládány“ do lokálních kontextů. Åse Gornitzka se zaměřuje na to, jak docházelo k translaci některých prvků Boloňského procesu do norského systému vysokého školství. Norsko je chápáno jako země, která se s Boloňským procesem vypořádala úspěšně, dokonce, jak uvádí autorka, v době vzniku textu patřilo v tomto ohledu mezi tři neúspěšnější země. O to zajímavější je analýza, která ukazuje, že Boloňský proces běžel zároveň s národní reformou vysokého školství, a zdůrazňuje právě důležitost národní reformy a národních politik a spíše přijetí tohoto rámce než rámce evropského. Autorka identifikuje místa, kde se oba procesy potkávaly a posilovaly. Především se jednalo o důraz na internacionalizaci, na což slyšely jak norské vědní politiky, tak akademické instituce a akademici.

Jussi Välimaa, David Hoffman a Mira Huusko, autoři kapitoly pojednávající o Boloňském procesu ve Finsku, postavili svou analýzu na dvou metodách. Jednak na kritické analýze národních vysokoškolských politik a jednak na kvali-

tativní případové studii, která byla provedena na jedné z finských univerzit. Část kapitoly věnovaná vysokoškolským politikám rozebírá mimo jiné posuny v důzazech, ke kterým došlo v procesu překládání Boloňského procesu. Finské Ministerstvo školství se v počátcích vydalo cestou identifikace problémů finského vysokoškolského prostředí a nalézání pomoci právě v rámci Boloňského procesu (mj. vysoká míra nedokončeného studia a prodlužování doby studia). Později došlo k posunu cílů více směrem k evropským politikám (zavedení ECTS, evropská dimenze zajišťování kvality, podpora evropské dimenze ve vysokém školství). Podle autorů může jít buď o to, že se skutečně jednalo o významné rozdíly mezi počáteční a postupující fází Boloňského procesu, nebo o to, že rozdílnosti jsou spíše rétorického rázu, vedené snahou přiblížit se rétorice evropských politik. V druhé části kapitoly, ve které autoři předkládají mimo jiné analýzu rozhovorů s členy kateder a identifikovali tři rozdílné přístupy k Boloňskému procesu. Nicméně jejich analýza nijak překvapivě závěry nepřináší, odpovědi varíují od přijetí po silnou kritiku, která zaznívá především z kateder tradičních humanitních a sociálněvědných disciplín. Podle autorů je translace závislá právě na konkrétních disciplínách, které představují různé epistemologické tradice. Lokální podmínky a disciplinární kultury jsou podle autorů klíčové v procesu překládání reforem (s. 65).

S další kapitolou, jejímž autorem je Yann Lebau, se přesouváme do jedné z bašt akademického evropského života, do Francie (autor se v knize sám označuje za „privilegovaného svědka“, s. 71). Kapitola se na rozdíl od těch předchozích nezabývá interakcí mezi Boloňským procesem a národními vysokoškolskými politikami, ale nahlíží problém z širší kulturní perspektivy. Věnuje se geopolitickým souvislostem francouzského akademického života, respektive blízkosti akademických a politických elit – především skrze popis a analýzu „frankofonie“ jako státní politiky, která se snaží o upevnění pozice Francie na mezinárodním poli (vůči frankofonním zemím, hlavně ale vůči bývalým koloniím). Francouzské akademické prostředí, tvrdí Lebau, tak může zůstat uzavřené do sebe, a to ani ne tak proto, že by stálo blíže centru akademického systému než jiné evropské země, ale proto, že prostor vytvořený politikami frankofonie je dost velký na to, aby v něm akademici uskutečňovali své vědecké dráhy a nemuseli nutně působit na mezinárodním (angloamericky definovaném) poli. Druhou oblastí, která zpočátku stála na sepjetí politických a akademických elit, jsou právě procesy evropeizace vysokoškolského prostředí. A tak dokud Boloňský proces coby reprezentant evropských politik a evropeizace představoval protihráče amerikanizace, nacházely jeho principy (jako síťování akademických institucí)



podporu. Spolu s evropskými (i národními francouzskými) politikami ale došlo také ke změnám v akademické oblasti, které zpochybňují tradiční roli univerzit a akademického vědění coby veřejného statku (procesy komodifikace a marketizace). Autor uzavírá kapitolu prohlášením: „Velmi málo akademiků si dělá iluze o ‚evropské‘ podstatě reformu, jež se v jejich nahlížení přibližuje těm, které jsou zaváděny ve světě a v ostatních veřejných sektorech. Tato směs realismu a rezignace nejde dobře dohromady s image kritického myšlení, kterou se úspěšně dařilo exportovat francouzskému akademickému prostředí v minulém století.“ (s. 84)

Pátá kapitola, jejímž autorem je Marek Kwiek, je věnovaná střední Evropě, respektive podtitul knihy zní: „Boloňský proces ze středoevropské perspektivy“, ale oblast, na kterou svou analýzu vztahuje je v samotném textu velmi vágní. Mimo jiné uvádí například údaje vztažené k Rumunsku či Slovinsku, na druhou stranu je zřejmé, že např. Rakousko do středoevropského regionu nepočítá, pracuje totiž s pojmem „tranzice“. Kwiek se soustředí především na to, co znamená Boloňský proces pro vysokoškolské systémy východní Evropy, oproti tomu, co znamenají pro země západní Evropy. Ačkoliv přináší některé zajímavé dílčí analýzy Boloňského procesu, autorovým hlavním argumentem je právě odlišnost v tom, co může Boloňský proces nabídnout. Boloňský proces se podle něj zaměřuje na výzvy a problémy, před kterými stojí vysokoškolské systémy v západních zemích, zatímco středoevropské vysokoškolské systémy se potýkají především s problémy spojenými s přechodem od elitního k masovému vysokému školství. Naplňovat cíle Boloňského procesu s neustále klesajícími veřejnými výdaji na vysoké školství je podle autora nereálné. Ačkoliv vysoké školství ve východní Evropě je bezesporu podfinancované, s poklesem veřejných financí se musejí vyrovnávat i země západní Evropy, takže tento homogenizující předpoklad, který svým způsobem reprodukuje geopolitické rozdělení, považují za slabinu argumentu. Autor se připojuje ke kritikám probíhající marketizace a komercializace vysokoškolských systémů, které ale chápe jako protichůdné k tomu, co deklaruje Boloňský proces (kooperace mezi vysokoškolskými institucemi). Zároveň říká, že těmito procesy jsou daleko více ohroženy právě systémy střední a východní Evropy než systémy EU-15. V Boloňském procesu vidí jistou naději pro země v „tranzici“, a ačkoliv souzní s kritikami komercializace vysokého školství, vnímá tento proces jako nevyhnutelný.

Karmo Kroos se v šesté kapitole zabývá Boloňským procesem v Estonsku. Téma pojímá hodně ze široka, text je vystaven podél čtyř os – národní identita, trh práce, stratifikace a kultura. Kroos se dívá kriticky především na spojení estonských tvůrců politik a akademických elit v tom, že žádné kroky spojené s Boloňským procesem nejsou otevřené veřejné deba-

tě a není tak vytvořen prostor pro reflexi a vznik kritických postojů. Kroos vytváří paralely mezi způsobem, jímž se estonské akademické prostředí vyrovnávalo s tím, co dříve přicházelo z Ruska, a tím, co přichází z Evropy. Estonská akademici zažívají podle autora deziluzi z vývoje vysokoškolských politik. Zároveň se Kroos velmi kriticky staví k těm, kteří se podílejí na legitimizaci Boloňského procesu a jsou za to bohatě odměňováni.

Následující dvě kapitoly jsou věnované zemím jihovýchodní Evropy – Makedonii a Bulharsku. Dave Carter se v sedmé kapitole zabývá situací v Makedonii, soustředí se především na procesy spojené s výukou a na zavádění ECTS. Jak ukazuje, zavádění kreditového systému proběhlo – a to jak na úrovni politik, tak konkrétních pracovišť – spíše na technicko-administrativní bázi. Proces zavádění ECTS nebyl doprovázen změnami spojenými se systémem výuky a učení (tzv. přístup zaměřený na studenta). Carter píše text z pozice západoevropského akademika a v jednom místě textu tuto pozicionalitu reflektuje a vztahuje ji obecněji na místo, odkud Boloňský proces „hovoří“: „Pro akademika ze západní Evropy je snadné zapomenout na důležitost základních aspektů pracovního procesu. Autoři nejrůznějších dokumentů spojených s Boloňským procesem určitě nemají tak nízké platové ohodnocení jako akademici v Makedonii (...) ani nepůsobí v takových kancelářích (...), kde je nedostatek čerstvého vzduchu a denního světla a kde (...) jsou počítače věcí statusu, dostupné jen pro někoho. Podobně reflexe procesu výuky by měla vždy zahrnovat také dostupnost, nebo spíše nedostupnost míst pro výuku a omezené knihovnické zdroje.“ (s. 151)

Na zavádění ECTS se soustředí i další kapitola pojednávající o Bulharsku, jejíž autorkou je Sněžana Slančeva. Autorka poukazuje na nesoulad mezi vysokoškolskou legislativou, která zavedla změny vyžadované Boloňským procesem, a reformami na úrovni institucí. Na rozdíl od autora předchozí kapitoly vidí Slančeva problém především na domácí půdě a hovoří o rezistenci vysokoškolských institucí vůči reformám, která pak brání účinně implementovat principy Boloňského procesu (s. 183).

Následující kapitola od Deniz Bayrakdar se spíše než na souvislosti Boloňského procesu zaměřuje na popis tureckého vysokoškolského prostředí a jeho vazby k Evropské unii. Popisuje historii i současnost akademického prostředí a reformní snahy ve světle debat mezi tehdejší vládnoucí stranou (AKP) a Radou vysokých škol (YOK). Zastánci reformu v nich vidí šanci pro „získání autonomie, flexibilitu, transparentnost a hodnocení výkonu“ (s. 197). Boloňský proces je zde nahlížen (aniž se o tom ovšem autor více rozepisuje) jako jedna cest k dosažení těchto žádoucích cílů.



Lika Glonti a Marine Čitašvili jsou autorkami desáté kapitoly, která pojednává o Gruzii. Země přistoupila k Boloňskému procesu v roce 2005. Podle autorek je Boloňský proces chápán jednak jako prostředek reformy vysokého školství a jednak jako způsob vyjádření „tradiční evropskosti“ země a také jako jeden z kroků, který povede k členství v EU. Glonti a Čitašvili líčí problémy, se kterými se potýká gruzínské vysoké školství – například Gruzie má více než 200 vysokoškolských institucí na 4,5 miliónu obyvatel, většinu z nich soukromých, které mají nízkou kvalitu a jsou spíše „továrnami na diplomy“ (s. 215). Dále pak poukazují na problémy, které nastaly při zavádění principů Boloňského procesu, jako je oddělení studijních cyklů, ECTS a mobilita. Boloňský proces je, alespoň v interpretaci autorek kapitoly, v Gruzii chápán jako způsob vymanění se ze sovětského modelu vysokého školství a jako cesta k westernizaci a demokratizaci země.

Autorem následující, jedenácté kapitoly je editor publikace Voldemar Tomusk, který se soustředí na Boloňský proces v Rusku. Text se zaměřuje především na mobilizaci různých diskurzů spojených s Boloňským procesem coby evropskou integrační politikou. Přistoupení k Boloňskému procesu, jak Tomusk dokládá na různých výročních a dokumentech, bylo především záležitostí politických elit a doprovázel ho nesouhlas elit akademických. Boloňský proces byl v politické rétorice představen jako „proces vytvoření společného vzdělávacího prostoru, který se rozkládá od Lisabonu po Vladivostok,“ a jako „přibližování dvou hlavních partnerů evropského politického prostoru – EU a Ruské federace“ (citováno z průvodního slova G. Lukičeva z ruského ministerstva školství, s. 230). Akademické pole, jak ukazuje Tomusk, není ve svém negativním postoji vůči Boloňskému procesu zcela jednotné a najdou se v něm také jeho zastánci. Proponenti přišli s návrhem „měkké cesty“ (soft way) implementace Boloňského procesu, která kompromisně navrhuje opatrné zavádění boloňských principů a zároveň zachování toho, čeho ruské vysoké školství historicky dosáhlo (s. 234–235). Hlavní argumenty pro zavádění principů Boloňské deklarace jsou ekonomické, implementace jejích principů je vykreslována v termínech finančního zisku pro vysokoškolské instituce (což – jak Tomusk ukazuje – je velmi iluzorní, implementace Boloňského procesu naopak finanční prostředky vyžaduje). Další řada témat souvisí s mezinárodním uznáváním titulů a vzájemnou kulturní výměnou mezi Ruskem a evropskými zeměmi v rámci mobilizačních schémat.

Předposlední kapitola, jejímž autorem je James Cemmell, není věnována konkrétní zemi, ale studentské organizaci

ESIB<sup>2</sup> a její roli v Boloňském procesu a při formulacích vědních politik na evropské úrovni obecně. ESIB (je organizace, která je postavená především na dobrovolnické práci a disponuje omezenými zdroji, působí ale na nadnárodní úrovni a je součástí sítí organizací, jako je UNESCO, EK, EUA (European University Association), WSF (World Social Forum). Podle Cemmella právě okrajové postavení této studentské organizace v diskusích s aktéry Boloňského procesu ukazuje na to, že evropský prostor vysokoškolského vzdělávání neprochází procesem radikálního, otevřeného a svobodného utváření (tak ho hlavní aktéři procesu prezentují). Cemmell se vyjadřuje kriticky především ke změně statusu studentů na „konzumenty vysokoškolských služeb“, což podle autora povede k „zásadním změnám ve vztahu mezi studenty a univerzitou“ (s. 265).

Autorem závěrečné kapitoly je opět editor publikace Voldemar Tomusk. Po přečtení takto různorodě pojaté knihy – jak do šířky záběru, perspektivy, analytické a argumentační hloubky – bychom čekali kapitolu, která jednotlivé příspěvky usouvztáhne a pokusí se o alespoň částečné zobecnění. Tomusk – a musím říci bohužel – závěrečnou kapitolu pojal zcela odlišně. Samotný text, který nese název „The end of Europe and the last Intellectual“ považují za velmi dobře vystavený a vyargumentovaný, nicméně k příspěvkům obsaženým v knize se nijak nevztahuje. Jinak řečeno, nevztahuje se k nim explicitně, protože o roli akademiků v reformních procesech vysokoškolských systémů pojednávají svým způsobem všechny kapitoly. Některé dokonce přímo kriticky reflektují spíše pasivní postoj akademiků (tak jako kapitola věnovaná Francii či Estonsku), což je v souladu s vyzněním Tomuskova závěrečného textu. Autor ale s texty nijak nekomunikuje, nevztahuje se k nim, otevírá svůj vlastní intelektuální svět a předkládá své názory a stanoviska. Jak název kapitoly napovídá, analyzuje roli intelektuálů v současné společnosti, kriticky se staví k procesům, které přispívají k proměně kritických myslitelů ve znalostní pracovníky, ačkoliv nutno dodat, že nijak neidealizuje ani se neodvolává na „zlaté časy“, kdy všichni humanitní a sociální vědci byli zároveň kritickými intelektuály. Na velice konkrétních příkladech ukazuje práce akademiků z oblasti vysokoškolských studií, které postrádají kritický a analytický pohled a stávají se spíše hlásknými troubami oficiálních politik, jež zároveň legitimizují. „Síla Boloňského procesu je zároveň jeho slabinou – znalostní pracovníci, kteří dělají kompromisy se svým intelektem, se budou chovat podobně i vůči Procesu,“ uzavírá Tomusk kapitolu.

*Alice Červinková*

<sup>2</sup> ESIB (The National Unions of Students in Europe), v současné době funguje pod zkratkou ESU (European Students' Union).