

Recenze – Boloňský proces

SCHULTHEIS, Franz (ed.).

HUMBOLDTS ALBTRAUM. DER BOLOGNA-PROZESS UND SEINE FOLGEN.

Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2008. 195 s.

KELLERMANN, Paul; BONI, Manfred; MEYER-RENSCHHAUSEN, Elisabeth (ed.).

ZUR KRITIK EUROPÄISCHER HOCHSCHULPOLITIK. FORSCHUNG UND LEHRE UNTER KURATEL BETRIEBSWIRTSCHAFTLICHER DENKMUSTER.

Wiesbaden: VS Verlag, 2009. 240 s.

Haß, Ulrike; MÜLLER-SCHÖLL, Nikolaus (ed.).

WAS IST EINE UNIVERSITÄT? SCHLAGLICHTER AUF EINE RUINIERTE INSTITUTION.

Bielefeld: Transcript Verlag, 2008. 153 s.

Kritické pohledy na Boloňský proces a obecně probíhající reformy vysokoškolských systémů se objevují téměř na celém světě. Nikde však debata neprobíhá tak systematickým způsobem jako v německy mluvících zemích, kde se kdysi zrodila myšlenka humboldtovské univerzity, a kde se tak reformní snahy dotýkají otázky vlastních domácích tradic vysokoškolského vzdělávání. Německý model univerzity si přes turbulence studentských revolucí i masifikaci vysokoškolského vzdělávání v sedmdesátých letech dokázal udržet akademickou kulturu silně zakořeněnou v principech humboldtovského vzdělávání. Situace demokratizovaného akademického vzdělávání zde byla konfrontována s globálními i evropskými „modernizačními“ trendy, což vytvořilo prostor pro kritické promyšlení základních předpokladů, obsahů a cílů vysokoškolského vzdělávání. Recenzované publikace jsou výsekem

této debaty ve formě sborníků z konferencí a přednáškové řady, které si daly za cíl podobné otázky provokující přemýšlení nejen o minulosti a současnosti vysokoškolského vzdělání, ale také částečně o budoucím směřování univerzity jako klasické instituce moderny, která je v současnosti „v ohrožení“.

První sborník s názvem *Humboldtův zlý sen (Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen)* otevírá téma Boloňského procesu jako signifikantu hlubších proměn vysokoškolského vzdělávání; jeho náplní je soubor příspěvků z mezinárodního kolokvia ve švýcarském Coppetu v roce 2004. Ze tří recenzovaných knih jde o chronologicky nejstarší reflexi, která tak odráží první hlubší reakce na v té době ještě ne příliš široce vnímaný Boloňský proces. Tomu také odpovídají otázky a témata tvořící pozadí jednotlivých

příspěvků. Cílem debaty bylo „kriticky promýšlet hlubokou reformu, která byla univerzitám vnucena bez předcházející demokratické diskuse, a pokusit se postihnout logiku a důsledky nové situace vysokých škol, která z Boloňského procesu vychází“ (s. 7). Boloňské „klíma“ je tak představeno v souvislosti se širším procesem marketizace vysokoškolského vzdělávání, který se projevuje v řadě faktorů, z nichž některé odrážejí konkrétní pilíře Boloňského procesu. Tady si pak editoři sborníku kladou otázku, zda je vůbec taková kritika uznatelná a chtěná z pohledu politického establishmentu, jenž pro problémy současného globálního světa až příliš často předkládá jednoduchá řešení, která údajně nemají alternativ. Takovým argumentem je podle editorů nutnost harmonizace evropského prostoru vzdělávání za účelem zvýšení konkurenceschopnosti evropské ekonomiky v globální perspektivě. Z toho pak vyplývají otázky po důsledcích toho, že budou univerzity chápány jako „podniky služeb“, znalosti a dovednosti jako zboží a studenti jako klienti. Autoři v této situaci bijí na poplach a upozorňují, že v konečném důsledku bude radikálně zpochybněna vědecká autonomie a principy, které jí až dosud dávaly legitimitu. Symptomy tohoto procesu vidí např. ve zřizování profesur dotovaných soukromým sektorem, v rychlém rozvoji soukromého vysokého školství, v nárůstu různých forem studijních poplatků a školného, v modle „elitních univerzit“, za kterou stojí likvidace celé řady „nerentabilních“ oborů (s. 12). Nutno dodat, že autory konstatované podivení nad tím, že tyto dalekosáhlé změny nevyvolaly větší odpor v akademickém prostředí, bylo v polovině první dekády století spíše prorocké než skeptické.

Devět příspěvků sborníku se přes toto poměrně jednoznačně určené východisko do značné míry rozbíhá tematicky i argumentačně, přestože společný kritický tón vůči Boloňskému procesu všechny zachovávají. Mezinárodní sestava příspěvateľů se věnuje jak konkrétním problémům, tak obecnějším souvislostem; jak příkladům důsledků Boloni v praxi, tak jejímu ideologickému pozadí, a to vše v různých národních prostředích a diskurzivních kontextech.

Příspěvky vycházející z francouzské zkušenosti se pohybují shodně kolem problému moci, diskurzu a ovládnutí. Ve své studii o univerzitní reformě a „politice pojmů“ vychází Christian de Montlibert z textu deklarace tří štrasburských univerzit, která měla zdůvodnit nutnost sloučit tyto tři instituce tvář v tvář nové globální situaci. De Montlibert ukazuje, že se do popředí dostávají pojmy jako konkurence, soutěž, moderní, evaluace, strategické vize apod., které jsou dávány do kontrastu s neefektivností, strnulostí, zakonzervovaností, lpěním na statusu atp. Základním argumentem pak

je, že „svět se změnil“, a pokud se nezmění univerzity, čeká je pomalé bolestivé odumírání. Autor poukazuje na to, že jde o diskurz, který partikulární popis skutečnosti a cíle staví jako objektivní podmínky a nevyhnutelná řešení, čímž se z něj stává diskurz navýsost ideologický. Navíc je tento diskurz prostoupen řadou provázaných hierarchických opozic, které odkazují na nevyhnutelnost změny: růst/stagnace, trh/stát, svoboda/donucení, flexibilní/strnulý, budoucnost/minulost. Přitom ukazuje, že důležitou roli při této „objektivizaci“ hrají odkazy na mezinárodní instituce (OECD, Mezinárodní měnový fond, Světová banka), které jsou prezentovány jako nestranné „expertní“ platformy. Pozoruhodný je také autorův postřeh, že „modernizační“ diskurz reformou vytváří mytické figury starého a nového jako opozici femininního světa bez energie a hrdinského (maskulinního) světa světlých zítřků, čímž dále naturalizuje popisovaný stav a řešení. Je přitom zřejmé, že takto postavený diskurz slouží pouze některým, kterým umožňuje přestrukturovat rozdělení moci pomocí nových klasifikačních řádů, evaluačních procedur a institucionálních struktur.

Druhá krátká esej od Yvese Winkina je rozvinutím myšlenky, že v pozadí „ducha Boloni“ je nejen představa proměny podoby produkce vědění (tzv. mod 2), ale tím také změna nositelů a šířitelů vědění: „pokud se univerzity nepřizpůsobí, půjde to i bez nich“ – profesory nahradí experti.

Úplně první studie sborníku pak rozkrývá problém reprodukce sociálních nerovností v americkém vysokoškolském systému, který bývá často dáván za vzor evropským vysokoškolským reformám. Rick Fantasia ukazuje, že jakkoli se v poválečných letech americké vysoké školství demokratizovalo, nezabavilo se výběrových mechanismů, které odrážejí spíše privilegium původu než meritokratická kritéria. Přesvědčivě dokládá, jak se na elitních univerzitách (tzv. Ivy League) prostřednictvím procedur, jako jsou soukromí poradci a přípravné školy, závazky soukromých darů školám nebo superelitní soukromé kluby v rámci škol, udržují třídní rozdíly, které měly být jak v minulosti diskurzem „demokratizace“, tak v současnosti diskurzem „konkurence“ již dávno eliminovány.

Felix Keller vyzdvihuje ve studii téma byrokratické Boloňského procesu. Tvrdí, že původně humanistická a rovnostářská výzva ministrů ze Sorbonny velmi záhy (již v Boloni) nabrala podobu economicistního cíle ve zvýšení konkurenceschopnosti evropské ekonomiky a krátce nato byrokratického procesu standardizace, kvantifikace a „geometrizace“ vysokoškolského vzdělávání a vědění vůbec. Původně polože-

nou otázku, jak ovlivní Boloňský proces „univerzitní“ habitus, pak spíše parciálně rozebírá na příkladu ECTS kreditů a stipendií Erasmus. V prvním případě konstatuje ztrátu specifických akademických kultur a identit, v druhém případě přesun studentského života k volnočasovým aktivitám. Studentský „turismus“ dokumentuje na srovnání nejoblíbenějších zemí turistických a zemí nejčastěji navštěvovaných erasmovskými studujícími (a naopak). Na prvních místech figuruje v obou případech Španělsko, Francie a Velká Británie a na posledních místech Irsko, Dánsko a Lucembursko.

Sborník dále obsahuje příspěvky, které sledují v zásadě stejnou argumentační linii v jednotlivých národních kontextech. Charles Soulié popisuje „vítězný pochod“ manažerského myšlení ve Francii; Stuart Woolf zase poměrně temný obrázek nepromyšlené, chaotické a nechťené reformy v Itálii; a naopak Ulf Wuggenig systematickou analýzu implementace Boloňského procesu v Německu.

Editoři sborníku shrnují argumenty vycházející z textů (a diskusí) do pěti bodů, které odrážejí jak těžce zpochybnitelné pozitivní cíle Boloni, tak nebezpečné důsledky změn. Za prvé stojí proti sobě bourání hranic mezi národními prostředními (jak ve vědě, tak ve vzdělávání) a omezující logika trhu. Za druhé se objevuje paradox velkých cílů ve studentské mobilitě a malého skutečného dopadu na pohyb studujících (v řádu procent). Za třetí se za diskurzem excelence a konkurence skrývá sud prachu sociální selektivity a vyloučení. Za čtvrté z toho vyplývá tlak na hierarchizaci vysokoškolských institucí, a tím i ohrožení některých typů vzdělání (např. „neziskových“ oborů). Za páté pak hrozí ztráta kulturní rozmanitosti, která představuje podle autorů současně dynamický prvek a na druhé straně zajišťuje stabilní prostředí, které je imunní proti hrozbám autoritářství a xenofobie. Boloňský proces ji ohrožuje standardizací a byrokratizací, která nivelizuje kulturní rozdíly.

Jakkoli předchozí sborník požadoval kritický postoj vůči Boloňskému procesu, následující práce, která obsahuje výhradně příspěvky německých autorů, už otevřeně deklaruje nejen kritiku, ale i hlavní negativní charakteristiku současných vysokoškolských reforem přímo v titulu: *Ke kritice evropské vysokoškolské politiky. Výzkum a výuka pod kuratelou podnikatelského způsobu myšlení (Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebwirtschaftlicher Denkmuster)*. Editoři tohoto sborníku více či méně heterogenních textů zastřešují knihu společnou obavou autorů a autorek o vývoj vysokoškolského vzdělání v Evropě, neboť současné reformy nutí studujícím i vyučujícím instru-

mentální vztah k jejich vlastní činnosti a ničí akademickou kulturu. Jednotlivé příspěvky tak nereagují již pouze na konkrétní pilíře Boloňského procesu, ale kritizují širší pozadí reformních snah. Sborník je rozdělen do tří částí: první část obsahuje obecnější reflexi proměn vysokého školství; druhá v sobě zahrnuje příklady na konkrétní regionální či tematické rovině; třetí část rozebírá jeden z důsledků reformy, a to prekarizaci středních a nižších akademických pozic.

První statí je zkrácená verze jedné kapitoly knihy dnes již klasického kritika Boloni Konrada Paula Liessmanna *Teorie nevzdělanosti*. V tomto textu Liessmann svým typickým ironickým způsobem glosuje jednotlivé prvky Boloňského procesu (modularizace, strukturované studium) a následně staví proti emfatickému reformnímu odsuzování humboldtovské ideje univerzity výroky samotných otců, Humboldta a Schellinga, na kterých ukazuje, že jejich představy byly podstatně komplexnější, než jak jsou dnes prezentovány. To má platit ve vztahu univerzity k praxi (Humboldt tvrdil, že univerzity mají stát mezi čistě výzkumnými akademii a pro veřejnost určenými muzei a knihovnami), ve vnitřní organizaci akademické obce i ve vztahu univerzity ke státu (stát má povinnost poskytovat univerzitám všechny potřebné prostředky, nemá však zasahovat do jejich chodu). Liessmannovou hlavní tezí tak je, že tato zkrácená kritika humboldtovského modelu slouží pouze k silnějšímu prosazování státní kontroly (pod hlavičkou domnělé „autonomie“ namísto skutečně svobodné univerzity) a nadvlády trhu, který ničí akademické svobody.

V následující studii poukazují R. Blomert a E. Meyer-Renschhausen (kromě již zmíněných argumentů) na obecnější pozadí „útlaku“ na tradiční univerzity. Přinejmenším od počátku devadesátých let Evropská unie, Světová obchodní organizace (a GATT) a OECD přistoupily na neoliberalní diskurz, který pro vysoké školství znamená privatizaci dosud více či méně veřejného statku. Poukazují na nástup soukromého vysokého školství, zavádění poplatků za studium nebo na postupnou infiltraci kapitálu do sféry veřejných univerzit v Německu (profesorská místa placená *businessem* apod.). Již od počátku se pak změna této dikce projevila v Boloňském procesu, kdy univerzity již nejsou chápány jako samostatné a nezávislé instituce vzdělávání, ale jako součást národního hospodářství, resp. jeho mezinárodní konkurenceschopnosti, svázané tržními mechanismy a požadavky ziskovosti. V této situaci se pak dostává prostředků jen na „ziskové“ obory a ostatním jsou kráceny rozpočty nebo jsou přímo rušeny. Závěrem autoři projevují obavu, zda akademičky a akademici nedopadnou dříve nebo později jako „pilné včelky“ všemocných investorů, jako se to v současnosti již děje s lékaři a advokáty.

Paul Kellermann ve své studii pohlíží na proměny vysokého školství jako na velkou změnu paradigmat, za kterou stojí určité skupinové zájmy. Již F. Schiller pojmenoval dva přístupy k univerzitnímu angažmá: „nájemný učenec“ a „filozofická hlava“. Postavil tak proti sobě výchovu vysoce kvalifikované pracovní síly a snahu pomoci výzkumu rozšířit lidské poznání. Tyto dvě pozice pak Kellermann dokumentuje na díku dvou textů, které měly vymezit poslání univerzity pro 21. století. Zatímco deklarace elitního světového think-tanku Glion, připravená pro konferenci UNESCO v roce 1998, vyjadřovala přesvědčení, že vysokoškolské vzdělávání není pouze předávání technických schopností, ale vyvážené utváření osobnosti člověka (tedy včetně rozvíjení tvůrčího potenciálu, občanské a etické odpovědnosti), Lisabonská deklarace (z roku 2000) definovala základní cíl vědění v růstu konkurenceschopnosti a rozvinutosti evropské ekonomiky. Kellermann pak jednoduše ukazuje, že v dnešní době dochází v univerzitním vzdělání k proměně paradigmat, kdy svět obchodu a trhu začíná dominovat světu vědění, a ilustruje to srovnáním dvou textů, které stály na počátku Boloňského procesu. Sorbonnská deklarace (1998) velmi obecně zdůrazňovala intelektuální, kulturní, sociální a (na posledním místě) technologické hodnoty, které vysoké školství nese, zpráva pro boloňskou konferenci v následujícím roce již postavila do čela starost o pracovní trh a roli Evropy na světovém trhu vědění a vzdělávání. Kellermannův závěr je ale v podstatě optimistický. Dialekticky uznává, že ze současného konfliktu a chaosu musí vzejít nové formy učení, které nebudou ani pouze tržní, ani pouze bezúčelově vědecké. V krizi je však nutno udělat ta správná rozhodnutí.

Závěrečným textem první části je provokativní studie, která nahlíží na stav současné univerzity jako na člověka v psychotickém stavu, který se brání pochopení reality, protože ta je pro něj příliš bolestivá. Burkard Sievers zde analyzuje čtyři aspekty takové „psychotické univerzity“. Za prvé je to „totalitní vědomí“, čímž autor myslí (s odkazem na J. Krautze a H. Arendtovou) situaci, kdy jsou pravidla trhu vydávána za jediné možné „přírodní zákony“, čímž se redukuje mnohoznačná realita na jediný princip poskytující bezpečí a jistotu. S tím souvisí druhý aspekt, který se týká redukce veškeré sociální a kulturní reality na ekonomická pravidla. Z lidí se stávají prostí homunculi oeconomici, kteří figurují buď jako „lidské zdroje“, nebo jako konzumenti. Třetím psychotickým aspektem jsou magické praktiky, které prostupují nejen vysokoškolské reformy, ale také samotné vědecké bádání. Výrazem magického myšlení jsou neustále opakované mantry „evaluace“, „ranking“, „efektivita“, „excelence“ apod., jejichž prostřednictvím se aktéři snaží ovládnout nejis-

tou situaci a chaotické podmínky, které ve vysokém školství panují. Navíc se samotná věda namísto prostoru sebereflexe, sebekritiky, zpochybňování, hledání a teoretizování stává výrobní činností, která má poskytnout jasné odpovědi na jednoznačně stanovené otázky. Poslední Sieversův aspekt je o něco složitější, ale rozhodně nejvíce alarmující. Podle něj je totiž dnes na univerzitách nahrazováno myšlení a porozumění „vědění“. Mluvíme-li totiž o „společnosti vědění“, „managementu vědění“, „produkcí vědění“, redukuje tím cíl univerzitního snažení na produkci „zboží“, tj. na jeho jedinou, ekonomickou rovinu. Podle W. Biona tak můžeme odlišit „vědění“ (K) od „nevědění“ (-K). První je orientováno na proces poznávání, a proto jsou jeho předpoklady chutí poznávat, tolerance k nejistotě, pocit nekonečnosti poznání. Pro druhé je charakteristické to, že je „porcovatelné“ a slouží ovlivnění lidí a jevů. Nepřekvapí, že podle Sieverse dnes druhé nahrazuje první, čímž se vytrácí myšlení; hledání pravdy a skutečnosti je vytlačováno produkcí vědění. V univerzitním vzdělání to pak podle autora dokonce vyvolává diskriminaci, ba přímo nenávisť k myšlení, což už je podle definice psychotická reakce. Když na závěr uvažuje Sievers o možném východisku z této patologické situace, cituje text J. Derridy o „univerzitě bez podmínky“, kterou sice můžeme chápat jako utopii, ale jako utopii, která představuje „odloženou přítomnost“.

Druhá část je věnována případovým studiím, které zahrnují spíše osobní praktické zkušenosti s fenomény spojenými s vysokoškolskými reformami a Boloňským procesem, jako je reforma financování, přechod na strukturované studium, evaluace výuky a výzkumu nebo ECTS. Většina příspěvků pouze doplňuje k argumentům, které zaznívají již v předchozích částech práce, vlastní zkušenosti z regionu či z instituce. Kritizují tak byrokratizaci spojenou s přicházejícími reformami, neoliberalní argumenty pro reformy a dopady zavádění tržních a manažerských principů do vysokého školství. Z tohoto zaměření poněkud vystupuje studie Manfreda Prischinga, ve které se zabývá nástupem fenoménu měřitelnosti výstupů jak z procesu vzdělávání, tak z výzkumu. Vychází z obecné tendence proměny řízení vysokého školství v duchu new public management, která přináší přechod od hierarchické logiky k logice smluvní, od orientace na vstupy k orientaci na výstupy, a nese tak s sebou potřebu měřit výstupy, které si stát jako klient od vysokých škol smluvně objednáva. Co se týká měřitelnosti výuky, uvádí autor řadu problémů, které jsou spojeny se studentskou evaluací, jako je např. nízká reprezentativita vzorku, oborová citlivost a vliv dalších nepostizitelných faktorů nebo nedostatečná kompetence studujících k posouzení studia jako celku a jeho využitelnosti v pra-

xi apod. Studentské hodnocení podle něj vychází z mylného předpokladu, že studující požadují nejvyšší kvalitu výuky, že chtějí tvrdě pracovat a být přísně zkoušeni, že prostě „nejlépe vědí“, co mají po škole vyžadovat. Očekávání studujících jsou ale naopak velmi různorodá a rozhodně nemíří stejnorodě na nejvyšší kvalitu. Zde musím podotknout, že autor vlastně neuvědoměle potvrzuje tezi o masifikaci vysokého školství, že se studentská populace rozrůžňuje a tím se diferencují i její očekávání a vzdělávací potřeby. Podobně zpochybňuje obecně kvantitativní indikátory, které mají vyjadřovat kvalitu vzdělávání; vybírá příklad tzv. drop-out rate, jejíž výše může stejně vypovídat o kvalitě výuky jako o její nekvalitě. Podobně negativně se autor staví k měření vědeckého výkonu. Uvádí příklad Immanuela Kanta a Niklase Luhmanna, kteří by byli v současné kultuře auditu za neschopné vědce, protože neprovozovali žádnou „vědeckou mobilitu“, neusilovali o získání projektového financování nebo dlouhá léta vůbec nic nepublikovali. Současné postupy měření vědy přitom vedou k nezměrnému publikování „nejmenších vydavatelných výstupů“, protežují anglicky psané výstupy a nedostatečně zohledňují neporovnatelnost mezi obory. Autor pak představuje jako dystopii situaci úplné automatizace hodnocení, která už nebude potřebovat zásah lidské ruky a bude tak „maximálně objektivní“. Bezpochyby nemohl tušit, že v době psaní tohoto textu dostávala ona dystopie zcela reálnou podobu v českém akademickém prostředí v podobě tzv. kafemlejnku.

Poslední část knihy je věnována tématu prekarizace akademické práce. Tři příspěvky zde uvedené se velmi konkrétně zabývají vývojem reformního tlaku v Německu, resp. spolkové zemi Nordrhein-Westfalen, a odrážejí tak velmi specifické podmínky utváření akademické kariéry. Z pohledu recenzenta je tak možné pouze vybrat některé postřehy, které mohou mít širší platnost. V první studii Sabine Berghahn upozorňuje na rozšiřování smluv na dobu určitou, ať již v podobě tzv. junior-profesur nebo lektorských pozic, a to i pro zkušené akademické pracovníky a pracovnice, kteří mají za sebou již mnohaletou úspěšnou práci pro univerzitu. Následující dva texty pak rozebírají nejspíše nejproblematictější (personální) proměnu v německém vysokém školství, a to nárůst množství tzv. Lehrbeauftragte, kteří pracují na časově omezené smlouvě, jsou placeni na hodinu a většinou mají pouze omezený úvazek. V anglosaském prostředí tomu odpovídají adjunct professors nebo lecturers, v českém by se tato pozice dala přirovnat k externistům vyučujícím na dohodu o pracovní činnosti. Pro německé akademické prostředí, pro něž bylo vždy specifické velmi stabilní postavení univerzitních vyučujících, srovnatelné se státní službou, to v posledních letech znamená

radikální zhoršení pracovních podmínek a znejistění životních situací především mladších akademiků a akademiček.

Poslední recenzovaná publikace s názvem *Co je univerzita? Záblesky zdevastované instituce (Was ist eine Universität? Schlaglichter auf eine ruinierte Institution)* se od předchozích odlišuje tím, že se na současné vysokoškolské reformy snaží nahlížet co nejobecnějším pohledem. Autoři a autorky se většinou nesnaží rozebírat jednotlivé aspekty reformem, ale usilují o postížení hlubších principů, které za těmito reformami stojí a které především mění univerzitu jako instituci mající svou roli a místo ve společnosti a disponující potenciálem vnitřních pravidel a specifických mechanismů jednání, které společnosti nabízí. Základní otázka tak je, co dnes znamená univerzita. Komu je odpovědná a co legitimizuje její existenci? Editoři v úvodu vysvětlují, že soubor textů je shrnutím přednášek, probíhajících na univerzitě v Bochumi, ke kterým byli pozváni humanitní vědci s extenzivní zkušeností s proměňujícím se vysokým školstvím v Německu i v zahraničí, aby reflektovali rámec změn, které na ně v „každodenní reformní praxi“ doléhají. Právě bochumská univerzita jako jedna z prvních v Německu v této době plně přešla na strukturované studium a motivací pro následující úvahy tak byla velmi čerstvá zkušenost s nejviditelnějším pilířem Boloňského procesu.

Zaměření příspěvků předznamenává již úvodní stať filozofa, fenomenologa Bernarda Waldenfelse, který se pokouší zodpovědět otázku v titulu knihy. Univerzita je pro něj v nejobecnějším slova smyslu místem, proto by otázka „co“ měla být změněna na otázky „kde“ a „kdy“ (je univerzita). Autor tím chce naznačit, že přestože existují jisté tradice definující aktivity vlastní univerzitě, jedná se především o prostor, který je naplňován jednáním v čase. Specifickým znakem tohoto prostoru je to, že jde o místo veřejné, místo svobodného vyjadřování, kde mají svou váhu pouze argumenty. A jako takový je prostor univerzity hraniční, neboť je jejím úkolem posunovat hranice vědění, zpochybňovat zažitě způsoby myšlení, přesahovat existující metody a pravidla. Současně stojí univerzita na dvou pilířích, které jí tuto dynamiku umožňují, a to je spojení výzkumu a výuky a jejich svobodné praktikování. Jestliže autor takto definuje fenomén univerzity, pak aktuální problémy univerzitního prostředí shrnuje do dvou oblastí. Za prvé je to problém upotřebitelnosti výzkumu, který podle něj není něčím zcela novým, ale jeho nebezpečí spočívá v prosté ekonomizaci výzkumné činnosti. Obranu proti ní vidí autor v pěstování antického filozofického údivu jako základu akademického angažmá. Právě neustálé revolucionizování vědy a jejích hranic by nás mělo chránit před

ustrnutím v hranicích ekonomického myšlení. Negativní vliv takového zúžení perspektivy se, za druhé, podle autora projevuje ve vyprázdněném opakování některých „plastických“ pojmů. Mezi ně řadí „projektovou žádost“, „evaluaci“, „více-zdrojové financování“ nebo „personální strukturu“. Jestliže výzkumu vládla mantra upotřebitelnosti, výuce vládne idea vzdělání, která také patří k tradici univerzitního prostředí, ale v současnosti se redukuje na „vědění nutné k prozkoušení“, tj. znalosti, které jsou testovány a za něž studující obdrží diplom. Stejně jako v případě výzkumu autor vidí cestu ven z tohoto začarovaného kruhu v akcentu na „přebytky“ učení, což jsou právě znalosti a dovednosti, které zkoušeny nejsou, a v některých případech ani nemohou být. Waldenfelsovým obecným řešením krize současného vysokoškolského vzdělávání je uvolnění prostoru pro výzkumné a vyučované „přebytky“, které nejsou ani upotřebitelné v praktických aplikacích, ani nejsou prostým věděním, které by se dalo naučit jako sbírka zákonů. To je jistě provokativní teze, ale zjevně odtržená od praxe současného univerzitního vzdělávání, protože nepočítá s vlastní sebereflexí jak dnešních vyučujících, tak studujících, jejichž očekávání jsou s takovým směřováním zcela mimoběžná.

Po tomto obšírném filozofickém úvodu mají ostatní příspěvky formu spíše kratších přednášek zaměřených na dílčí otázky s argumenty rozprostřenými v různých disciplinárních diskurzích humanitních věd. V následujícím textu se Gesine Schwan zamýšlí, zda má mít současná univerzita nějaký politický cíl, případně jaký. Její argument spočívá v tom, že právě zúžení současného směřování vysokoškolského vzdělávání na ekonomické cíle vyžaduje znovunalezení demokratického obsahu univerzity. Politickou dimenzi podle ní není možné eliminovat, a proto je nutné hledat její aktuální obsah odpovídající podobě dnešního světa. Do centra se v dnešním globalizovaném světě dostává „vícejazyčnost“, která od vysokoškolského vzdělávání vyžaduje učení se porozumění. V další přednášce se Jochen Hörisch pozastavuje nad faktem, že se (v Německu) univerzita stala „nemilovaným místem“. Na rozdíl od Spojených států není německá univerzita přítomná v médiích, nemá respekt veřejnosti, a především není přitažlivá pro studující ani vyučující. Příčinu vidí jednak v neatraktivních pracovních podmínkách na vysokých školách (pomalý kariérní vzestup, nedostatečné finanční ohodnocení apod.), jednak ve třech obecnějších tendencích, které podle něj také podporuje vágně zmíněný Boloňský proces. Jde o formalizaci (jinak řečeno byrokratizaci), školometství (oproti dřívějšímu svobodnému prostoru komunity profesorů a žáků dnešní rozbití „školních řádů“) a deerotizaci (vytrácení afektivního vztahu k univerzitě jako almě mater, romantické lásky k poznávání a k akademické sounáležitosti).

V následujícím zamyšlení hledá Marianne Schuller argumenty pro zachování spojení výuky a výzkumu v dílech Bertolda Brechta, Waltera Benjamina, Sigmunda Freuda a Jacquese Rancièra. Tvrdí, že současné tendence specializovat některé instituce na špičkový výzkum narušují „jednotu scény“, ve které se nejen tvoří vědění (výzkum), ale také se symbolicky performuje v režimu „jakoby“ (výuka). Další text – Ursuly Link-Heer – je velmi přímočarým útokem na německé Centrum pro rozvoj vysokého školství (CHE – Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh), jehož založení podle autorky přineslo radikální změnu vysokoškolské a vědní politiky v Německu. Zatímco ještě na začátku devadesátých let znamenalo „radit“ státu v této oblasti shromáždit nejlepší vědce z různých oborů, kteří v pospolitě debatě hledali společnou budoucnost vysokoškolského vzdělávání, od vzniku CHE se vysokoškolská politika řídí „radami“ konzultantů, kteří poskytují po vzoru soukromých nadnárodních konzultantských firem rychlé analýzy a jednoduchá řešení. Ve skutečnosti však, tvrdí autorka, lobbují za vznik nových trhů pro vlastní podnikání nebo pro soukromé subjekty (např. koncern Bertelsmann). Dokazuje to na takových příkladech, jako byl rychlý nárůst s trhem akreditací, nárůst poplatků za studium a podpora tzv. public-private partnership (PPP) projektů.

Joachim Lege se dále ve svém příspěvku, který původně vyšel v novinách *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, pozastavuje nad neobvyklostí, s jakou byly v Německu zaváděny akreditace. Jako součást Boloňského procesu byly přijímány jako oficiální (vládní) cíl, nebyly však zahrnuty do německého právního systému. Zřízeny byly soukromé akreditační agentury, jejichž financování bylo vloženo výhradně na bedra univerzit. Zpochybněna tak byla nejen autonomie samotných vysokých škol, ale také role státu, který se zcela vzdal garance této autonomie proti tlakům soukromého podnikatelského sektoru. Podobně další krátká esej Winfrieda Menninghause se věnuje konkrétnímu deficitu německé vysokoškolské politiky, a to nepatřičnosti používání kvantitativních indikátorů (konkrétně jde o počet studujících na profesora a míra dokončování studia ve standardní délce studia) pro posouzení excelence výuky na univerzitách. Naopak Hans-Thies Lehmann se ve své přednášce pokouší upozornit na dvě obecná ohrožení, která vysokoškolské reformy přinášejí humanitním vědám. Za prvé je to disciplinace času, která vytlačuje soustředěnou zkušenost s poznáváním, podle autora naprosto nezbytnou pro humanitní vědy. Za druhé je to ztráta jakési aury kulturních statků, které jsou předmětem studia humanitních věd. Podle Lehmana přestává mít celá společnost zájem o kulturu v podobě praktik, performancí a artefaktů,

což následně dopadá na prestiž humanitních věd. V podobném duchu pak Ulrike Haß shrnuje již několikrát vyjádřenou kritiku do představy rozpadu vnitřní a vnější perspektivy univerzity. Zevnitř se dnes rozkládá základní premisa univerzity, tj. spojení výuky a výzkumu, a zvnějšku se ztrácí role státu jako garanta a podporovatele autonomie univerzity.

V závěrečném příspěvku shrnuje Nikolaus Müller-Schöll odpověď na otázku z titulu do pojmu krize, který nejen provází její existenci v celé moderní epoše, ale který je samotnou podstatou univerzity, a určuje tím i její budoucnost. Již v období kolem roku 1800 byla Humboldtova reforma odpovědí na hlubokou krizi tehdejšího vysokého školství. Podobně studentské revoluční vzdušnice roku 1968 bylo snahou o překonání krize německého vysokého školství a jeho očistění od autoritativních pozůstatků „německé katastrofy“ 20. století. Za třetí se autor obrací k současnému promyšlenému pojmu krize u již zmíněného Jacquesa Derridy. Ten podal na přelomu tisíciletí v několika textech své dekonstruktivní čtení ideje univerzity. Univerzita je pro něj permanentní krizí, protože musí neustále zpochybňovat všechny dogmatické diskurzivní hranice. Jejím úkolem je delegitimizovat zavedené způsoby myšlení, a má mít tudíž právo na bezpodmínečný odpor proti jakýmkoli pravidlům a hodnotám. Derridova „univerzita bez podmínky“ je idea otevřeného prostoru pro myšlení, který není možné svázat žádnou definicí (natožpak zákonem, nařízením nebo řádem). Nemůže reálně nikdy existovat, její přítomnost je vždy odložená; to však neznamená, že by neměla se skutečnou institucí univerzity nic společného, naopak je jediným principem, který umožňuje její reálnou existenci. Krátké Müller-Schöllovo uvedení do Derridova myšlení jistě neumožňuje čtenáři nahlédnout precizní Derridovu práci s paradoxem, nicméně případně zakončuje sborník, který osciluje mezi filozofickým rozvažováním a osobním rozčarováním nad stavem současné univerzity.

Přehlédnou-li uvedené disparátní texty, dovádí mě to ke dvěma obecným závěrům. Za prvé se akademická debata proti vysokoškolské politice, chtělo by se říci strukturálně, opožďuje. Zatímco politická rozhodnutí přicházejí často za chaotické situace a z důvodů, které odpovídají spíše

aktuálním mocenským konstelacím, akademici a akademičky se zpětně snaží najít jejich smysl, zařadit je do kontextu vlastního oborového diskurzu a více či méně o nich kriticky debatovat. Dynamika akademických debat je přitom výrazně odlišná od dynamiky formování politické agendy, včetně její implementace. Tento odstup tak odsuzuje jakékoli reakce akademické obce do podoby promyšlené pozadí důsledků proměn soudobé společnosti ve vztahu k vysokému školství, příp. v horším případě k melancholickému přemítání nad rozpadem „starého světa“. To nemusí být nutně zásadní deficit, znamená to ale, že jde o dva paralelní světy, jejichž propojení je výjimečným úkazem. Příspěvky v recenzovaných publikacích jsou zajímavé a inspirativní, když nejdou za hranice vlastních oborových diskurzů a uchopují aktuální výzvy jako podnět pro rozvíjení vlastních přístupů. Teatrologická metafora nebo psychoanalytický popis současné situace dokáže odhalit mnohem více než neúplná aktérská zkušenost s partikulárními reformními detaily vydávající se za diagnózu doby.

Přesto, za druhé, má kritika současných reforem, u recenzovaných autorů a autorek často neoriginálně opakovaná, svou platnost a své opodstatnění. Platná je proto, že skutečně na mnohých detailech poukazuje na společný politický obsah všech reforem posledních dvaceti let, ať už jej budeme nazývat neoliberalismem, nebo prostým lobbistickým tlakem soukromého (nadanárodního) kapitálu. Nejlépe je to podle mého názoru vidět na analýze reformního diskurzu, který ukazuje pojmové struktury stojící v čele reformní agendy. Pojmy jako „new public management“, „private-public partnership“, „efektivita“, „zaměstnatelnost“ nebo „produkce vědění“ jsou nejen výrazem ekonomizace ideje univerzity a tím jejího zúžení na logiku trhu, ale především vylučují jiné obsahy a cíle, které před dnešní společností a vysokým školstvím zvláště stojí. Akademická kritika zaměřená na dílčí reformní nástroje a směřovaná proti „omezeným“ tvůrcům vysokoškolských politik s tím však bohužel nic nenadělá. Jedinou cestou je otevření kritiky do společnosti a pro společnost, která jediná může kormidlo politického směřování otočit k hodnotám solidarity, spravedlnosti a společenské odpovědnosti.

Karel Šima

TOMUSK, Voldemar (ed.).

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

Dordrecht: Springer, 2007. 318 s.¹

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-

¹ 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 sociálněvědních 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 vágí. 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 knihovní 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

ESIB² 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

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