

Dr. Zdenko Medveš

Uvodna razprava

Bolonjski proces med univerzo in uradništvom

Povzetek: Problem bolonjskega procesa je v tem, da pripravljene konceptualne, sistemske rešitve niso strokovno dodelane in enoznačne prav v tistih točkah, ki imajo izjemne posledice za študijske programe. Nedvomno je naša analiza pokazala tudi to, da so nejasnosti pogosto posledica dejstva, da se usklajuje o njih zdaj že 45 držav in mnogo drugih partnerjev, posebno univerz visokošolskih institucij z zelo različno ureditvijo visokega šolstva in različno tradicijo. Bolonjski proces označuje konflikt med univerzami/šudenti ter uradništvom na evropski in nacionalni (ministrstvi) ravni, zato v temeljnih dokumentih bolonjskega procesa, zlasti ko jih sprejemajo uradniki, nemalokrat zasledimo o ključnih vprašanjih zapise z značilno politično previdnostjo, podobne političnemu delfskemu preročišču. Zato bi morali spremembe, ki jih spodbuja bolonjski proces, uvajati premišljeno in previdno ter tudi na Slovenskem. Njihova implementacija bi bila uspešna le ob upoštevanju posebnosti, ki so navezane na tradicijo visokošolskega razvoja in aktualne pogoje dela. Najprej je seveda treba razjasniti sistemske okvire in vprašanja, povezana s stopnjami visokošolskega izobraževanja, in šele na tej podlagi so lahko uspešni tudi procesi notranje vsebinske in didaktične prenove visokega šolstva, ob upoštevanju kadrovske in tehnične pogojev študija.

Ključne besede: bolonjski proces, obdobja in stopnje študija, binarni in unitarni sistem, zaposljivost, izobraževanje, raziskovanje.

UDK: 378:37.014.5

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Zdenko Medveš, redni profesor, Oddelek za pedagogiko in andragogiko, Filozofska fakulteta v Ljubljani.

Uvod

Kako se v strup prevrača vse, kar srce si sladkega obeta. S to mislijo bi lahko začeli razpravo o bolonjski prenovi na Slovenskem. Kaj se v strup prevrača? To, da se celotna bolonjska prenova ustavlja pri formalnih vprašanjih o izobrazbenih stopnjah, čeprav naj bi bilo »tisto, kar /.../ dejansko zahteva na strukturni ravni *notranja prenova*, ta pa terja predvsem premišljene opredelitve metod, kompetenc, učnih izidov, kvalifikacij ipd.« (Zgaga 2004, str. 10). Še vedno ni znano, ali bo novela zakona o visokem šolstvu (2006) uveljavljena ali ne. Kot osrednje vprašanje bolonjske prenove se izkazuje prav vprašanje stopenj. Tudi zaradi njih je državni svet izglasoval veto na novelo zakona (maj 2006), zaradi njih je konec akademskih počitnic zaznamovalo neuspešno zbiranje podpisov za referendum o uveljavitvi novele zakona in končno so stopnje tudi eno od osrednjih vprašanj za pobudo ustavne presoje o tej zakonski noveli. Kakor koli je že konferenca evropskih ministrov za visoko šolstvo v Bergnu ugotavljala, da je »dvostopenjski sistem študija (*two-cycle degree system*) na široko uveden in je v večini državah v njem vpisanih več kot polovica študentov«, ostaja za naš prostor to še vedno nerešeno vprašanje, saj zanj očitno ne velja ugotovitev v Bergenskem komunikeju, da so »nujne zakonodajne reforme že opravljene«. Zaradi vsega tega tudi na tem mestu ne moremo prezreti teh vprašanj, saj sicer kratko malo ni jasen sistem, s katerim se slovensko visoko šolstvo umešča v evropski visokošolski prostor, ki naj bo vzpostavljen do leta 2010. To pa je eno od bistvenih vprašanj, ki ni vezano samo na ureditev sistema visokega šolstva, temveč na splošno posega tudi v državljanske pravice, zlasti pri zaposlovanju, pravice iz dela in pravice do nadaljnjega izobraževanja.

To so vprašanja, ki jih ni mogoče marginalizirati s trditvami, da se lotimo bistva bolonjskega procesa, ki da je v prenovi in kakovosti študija. Gre za problem pravic, ki izhajajo iz pridobljene izobrazbe, kar daleč presega šolsko polje. Zato je teža jasne sistemske ureditve večja kot notranja vsebinska in didaktična prenova visokega šolstva. Ne glede na to vprašanja notranje prenove v tej tematski številki

Sodobne pedagogike ne bodo zanemarjena. Sistemске narave je razprava Kristine in Vladimirja Mužića, ki analizirata uvajanje bolonjskih »sprememb« na Hrvaškem, kar dopolnjujeta s kritično analizo bolonjskega procesa. Večina drugih prispevkov ne obravnava ureditve visokošolskega sistema in se praktično ne dotika stopenj, temveč meri prav na vsebinsko prenovu študijev; na določanje ciljev, razumevanje kompetenc (Rudi Kotnik), oblikovanje študijskih programov (Teja Markelj, Urška Sešek). Pa tudi *didaktični obrat*, ki naj bi ga spodbujal bolonjski proces z »*osredotočenostjo študija na študenta*« (*student-oriented*), ni zanemarjen, prisoten je z različnih vidikov, tako teoretskih kot z vidika pogojev za izvedbo. Temu je posvečena razprava Mihe Kovača. Toda če povzamemo Bergenski komunike, evropski visokošolski prostor še vedno pomeni predvsem troje: spodbujanje mobilnosti študentov in profesorjev, uvajanje primerljivega sistema študija z dvema stopnja ter implementacijo evropskega kreditnega sistema (ECTS), kar zvečuje pomen razjasnitve sistemskih vprašanj. Tudi avtorji, ki v tej tematski številki svoje razmišljanje posvečajo vsebinski prenovi (Kotnik, Markelj, Sešek), ugotavljajo, da programskih rešitev ni mogoče začeti ustrezno pripravljati, dokler niso razrešena vprašanja »zunanje ureditve oziroma pojasnjena struktura visokošolskega sistema«.

V tej številki objavljene razprave kritično analizirajo programski in didaktični model bolonjskega procesa, in to zlasti v točki njegovega temeljnega ideološkega diskurza, da umesti prihodnji razvoja evropskega visokega šolstva v ekonomsko-politični projekt lizbonske strategije. To je projekt, ki za svoj cilj razglša, da naj Evropa »/.../ *to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy of the world*«. Kritična pozicija razprav pa ni kritikastrska, saj ne odklanja pomembnosti tega cilja, predvsem pa ne podpira zapiranja visokega šolstva v slonokoščeni stolp znanosti. Razprave, tudi najbolj kritične v tej smeri, ki sta jih zapisala Kellermann in Sander, izhajajo iz realnih perspektiv in problemov razvoja ter sprejemajo evropske izzive. Če je že v sodobni družbi problem množica brezposelnih, zahteva določeno skrb in odgovornost tudi od univerze, in če Evropa visoko postavlja cilj, da se razvije kot prva svetovna gospodarska velesila, potem je pač treba v evropski družini narodov sprejeti dejstvo, da služi izobraževanje različnim ciljem. Ob teh vsekakor legitimnih razvojnih strategijah pa bi lahko pričakovali, da bo »economy« za snovanje (visokega) izobraževanja vsaj enakovredno pomembna kot vse tisto, kar je Evropa razvila v svoji humanistični tradiciji. Vendar ni tako. Bolonjska strategija postavlja na prvo mesto funkcionalne cilje šolanja, predvsem razvijanje kompetenčnosti in zaposljivosti in v končni konsekvenci tem ciljem podreja praktične rešitve, kar bom skušal predstaviti ob vprašanju o zaposljivosti diplomantov po prvi bolonjski stopnji. Ne smemo zanikati, da se v vsem gradivu o bolonjskem procesu omenjajo tudi cilji evropske humanistične pedagoške tradicije, toda hkrati tudi ne prezreti, da vedno na drugem mestu. Tudi ob načelu vseživljenjskega učenja se kot konkretizacija njegove vrednosti zelo pogosto pojavlja le povezava z vlaganjem znanja v delovno silo. S tezo, da je znanje v svojem bistvu razumljeno kot investicija, da je znanje moč, je vendarle nakazan v evropski šolski politiki dokaj jasen obrat od humanistične optike, ki razume znanje predvsem kot vrednoto.

Gre za prelom s tradicijo evropskih univerz

Glede teh vprašanj, ki zadevajo ideološko ozadje bolonjskega procesa, je med objavljenimi razpravami v tej številki ključna Kellermannova: *Od Sorbone do Bologne in še naprej*. Poglavitno Kellermannovo sporočilo je, da pomeni bolonjski proces, s tem ko postavlja ekonomsko funkcijo študija pred humanistično, *prelom s tradicijo evropskega visokega šolstva*. Ali je ta prelom oziroma namera, da *bi se res dogodil*, tudi vir vseh težav pri definiranju novih študijskih stopenj in določanju njihovih razmerja do dosedanjih stopenj? Nekaj asociacij prav na to se kaže v ozadju komentarjev Zgage, ki ga lahko štejem ne le za sopotnika, temveč tudi soustvarjalca bolonjskega procesa. Takole razmišlja: »Če bi torej razmišljali o tem, da bi hkrati z nacionalno uvedbo novih 'bolonjskih stopenj' svojim prejšnjim nacionalnim kvalifikacijam avtomatično pripisali popolno ekvivalenco z novimi, bi razmišljali *popolnoma v nasprotju z namerami bolonjskega procesa*.« (2004, str. 9) »Med starimi 'diplomami' in novimi 'stopnjami' obstaja cezura: seveda niso identične, a tudi neidentične niso na *stari način*; *so drugačne*.« »Neposredne ekvivalence med njimi ni /.../. Iskanje neposredne ekvivalence, ki izhaja iz abstraktnega trajanja študija, je iskanje izgubljenega časa.« (Prav tam str. 10) Še več, za ugotavljanje »ekvivalence med starim in novim« ne ustreza niti »tradicionalno primerjanje *trajanja in splošnih vsebin študija*«, ker so bolonjski programi »osredotočeni na *učne izide* in dejansko dosežene *visokošolske kvalifikacije*« (prav tam, str. 121–122).

Ali se skozi takšno govorico vzpostavlja dvom o predbolonjskih diplomah? Najbrž ne. Nedvomno pa se želi poudariti prelom s tradicionalno univerzo, mogoče celo njen obrat k trgu dela in zaposljivosti diplomantov. Tako je mogoče razumeti formulacije, da bodo bolonjski diplomanti dosegali *dejanske kvalifikacije*, bodo torej res usposobljeni za zaposlitev, prejšnji programi so pa bili bolj nekakšna zbirka »*splošnih vsebin študija*«. Mar tudi takšen razmislek nakazuje na to, da so »stari programi« producirali nezaposljive diplomante (*unemployability*)?

Pri opredelitvi stopenj študija seveda ni razlogov, da bi izenačevali stare in nove programe, ali pa stare in nove diplome. Stare ostanejo to, kar so, nove pa bodo take, kot bodo. Toda zaradi reševanja življenjskih vprašanj, zaradi uveljavljanja pravic, ki izhajajo iz pridobljene izobrazbe, je nujno treba definirati razmerje enih do drugih. Lahko celo sprejemem tezo, da pomeni bolonjska reforma popoln *prelom* z univerzitetno evropsko tradicijo, lahko štejem za popolno izgubo časa iskanje vzporednosti med predbolonjskimi in bolonjskimi diplomami, lahko bodo bolonjski diplomanti res znali tisto, kar od njih pričakuje trg dela (bralcu priporočam, da v zvezi s tem natančno prebere razprave Markljeve, Kotnika in Kellermannova), pa vendar so »stari« diplomanti tu in niso vsi prav stari. Pri tem je zame povsem sholastično vprašanje, ali so njihove diplome enake novim; gre bolj za življenjsko vprašanje, kakšne pravice sledijo iz izobrazbe, ki so jo dosegli eni in drugi. Evropski visokošolski sistemi so tako različni, da ni mogoča enostavna in enoznačna prevedba bolonjskih stopenj za vse evropske države. Pa vendar najdemo tudi v dokumentih bolonjskega procesa vsaj eno mesto, ki za primer »dolgi študijev« delno pojasni njihovo razmerje do bolonjskih stopenj. Iz

sklepov helsinškega seminarju o stopnjah bachelor navajamo: »Tako imenovana dvostopenjska (two-tier) struktura *bachelor-master* ponuja kar nekaj prednosti, če jo primerjamo z dolgimi strukturami in pogosto nefleksibilnimi programi, ki so tradicionalni v mnogih državah in vodijo naravnost do stopnje master.« (Conclusions, 2001) To bi smelo veljati tudi za naše univerzitetne programe.

Tu moram ugotoviti, da so se pristojna telesa nekaterih evropskih držav, ob zmedu, ki spremlja definiranje stopenj v bolonjskem procesu, sicer dokaj pozno, pa vendarle jasno opredelila do bolonjskih stopenj in jih umestila v nacionalni sistem kvalifikacij. Zanimiva je kratka in jasna formulacija, ki se očitno sklada z omenjenimi sklepi helsinškega seminarja, s katero je Stalna konferenca ministrov za kulturo opredelila razumevanje bolonjskih stopenj v Nemčiji¹. Zanimiva je lahko tudi za nas, in sicer iz treh razlogov: a) ker je ureditev slovenskega visokošolskega sistema (posebno po letu 1993) bližje nemški ali srednjeevropski kot anglosaški, iz katerih naj bi bile izpeljane bolonjske stopnje²; b) ker se ne ukvarja z ugotavljanjem ekvivalence starih in novih diplom, temveč opredeli le pravice, ki iz njih izhajajo, in končno, c) ker opredeli, kako se bolonjske stopnje vključujejo v nacionalni sistem, in ne nasprotno. Nemški odziv na bolonjski proces leta 2003 je bil pravzaprav pozen. Štiri leta po sprejemu bolonjske deklaracije v praksi pa so se že izvajali t. i. »študiji Evropamaster«. Temu zgledu so po letu 2004 sledile mnoge evropske države, kjer so se zaradi uvajanja treh bolonjskih študijskih stopenj pojavile težave. Pri tem se vsaj »velike« evropske države niso domislile, da bi za svoje državljane razvrednotile svoje »stare« univerzitetne diplome s tem, da bi iz njih izhajajoče pravice postavile na raven bolonjske prve stopnje, kot se dogaja pri nas. Očitno se v odzivih na integracijske procese v Evropi kažejo med državami tudi razlike, ki so posledica različne stopnje nacionalne samozavesti, samospoštovanja in samopodobe.

O stopnjevanju študija

Ob vse tem pa niti ni bistveno to, kako prevesti stare stopnje na bolonjske, temveč se je treba soočiti z dejstvom, da je to problem tudi znotraj samega bolonjskega procesa. Sprejeti je treba dejstvo, da v bolonjskem procesu ni enotnih pogledov na to, da naj bo študij stopenjsko organiziran. V posameznih komuniquejih s konferenc ministrov od Prage do Bergna, še posebno pa v komuniquejih s pripravljalnih srečanj na te konference se pojavljajo zelo različni pogledi na vprašanje stopenj in stopnjevanja študija. In to tako v deželah, ki imajo bodisi unitarno bodisi binarno organizirano visoko šolstvo.

Zgodba o stopnjah visokošolskega izobraževanja ima dva izrazito interesno protislovna konca. Prvi se nanaša na študijske programe, trajanje izobraževanja in standarde, ki jih je treba doseči za določen akademski poklic, drugi pa zadeva

¹ Bachelorabschlüsse verliehen grundsätzlich dieselben Berechtigungen wie Diplomabschlüsse der Fachhochschulen; konsekutive Masterabschlüsse verliehen dieselben Berechtigungen wie Diplom- und Magisterabschlüsse der Universitäten und gleichgestellten Hochschulen. (10-Thesen, 2003)

² V poročilih anglosaških dežel pogosto zasledimo stališče, da so »bolonjo« vpeljali že davno.

diplomante, njihove pravice v študiju in zaposlovanju. Skratka, prvi meri na strukturo ponudbe, dejavnost in delo (tudi dohodek) zaposlenih v visokem šolstvu, drugi pa na status, možnosti razvoja, delo (tudi prihodnji dohodek) diplomantov v različnih sferah zaposlovanja. V vsakem primeru so torej stopnje z vidika interesov izjemno eksplozivna snov.

Zgodba o stopnjah pa se ne začinja danes, vendar ni treba gledati daleč v zgodovino, da bi razumeli njena protislovja. Analitično dokumentirana zgodovinska študija bi presegla namen tega zapisa, za razumevanje dilem pa je vendarle treba spomniti na nekaj dejstev. Če poenostavimo razlike med obdobji, državami in univerzami, je študij na tradicionalni evropski univerzi organiziran unitarno. To pomeni na dveh med seboj jasno razmejenih stopnjah: dodiplomski, ki vodi do *akademskega poklica*, in podiplomski, ki pomeni študij *znanosti* (doktorski študij). Ne glede na to, da se v Humboldtovem konceptu univerze študije nenehno prepleta z znanostjo, je prva stopnja usmerjena k strokovnemu (usposobljenost za uporabo znanosti v poklicnem delu), druga pa znanstvenemu naslovu (usposobljenost za razvoj znanosti). Ob velikih šolskih reformah v šestdesetih letih prejšnjega stoletja pa hkrati z naraščanjem števila študentov narašča tudi raznovrstnost študijskih poti in programov. Pojavljajo se krajše oblike študija, ki so izrazito praktično naravnane (visoke strokovne šole, pri nas višje šole), pa naj so organizirane v sestavi univerz ali zunaj nje. Tako se vzpostavlja bodisi binarni sistem (Fachhochschulen/Universitäten), ki je na primer značilen za skoraj ves nemško govoreči prostor, deloma za romanski in francoski, ali pa unitaren (stopnjevan) sistem (praviloma v anglosaških deželah), kakršen je bil vzpostavljen v šestdesetih letih tudi pri nas. Visokošolska zakonodaja je v šestdesetih letih prvič na Slovenskem vzpostavila stopenjsko strukturo visokega šolstva, ko je bila diploma prve stopnje (višje šole) pogoj za vstop v študij druge (visoke) stopnje. Ker je bil hkrati (ob odpravi rigorozna in uvedbi znanstvenega magistrskega študija) takrat v dva dela razdeljen tudi podiplomski študij, smo tako v šestdesetih letih dobili dve dodiplomski in dve podiplomski stopnji, kar je redko v evropskem prostoru. S tem je bila uvedena pri nas štiristopenjska zgradba visokega šolstva (dveletna višja in dveletna visoka (univerzitetna) stopnja ter dveletni magisterij in dveletni doktorski študij). Le izjemoma sta bili prva in druga stopnja (dodiplomskega) študija nedeljivo povezani brez vmesne diplome (medicina, stomatologija, veterina).

Stopnjevanje študija na dodiplomski stopnji – *t. i. unitarni sistem* – se je kar hitro izkazalo za problematično. Že ob koncu sedemdesetih let se zaostrijo razprave o tem, ali je smotrno in racionalen unitarni sistem organizacije univerze, ki kot pogoj za vstop v drugo stopnjo terjaja diplomu prve (višješolske) stopnje. Ali prva stopnja res lahko hkrati ponudi kakovostno usposobljenost za zaposlitev in daje teoretsko podlago za nadaljnji znanstveni študij? Poglavitni in najstarejši pomislek proti stopenjskemu študiju je prav pomislek zoper inverzijo (obrat) prakse in teorije. Za univerzo je bilo namreč vedno značilno, da je na začetku (v nižjih letnikih) prevladoval študij teorije (teoretičnih predmetov), v višjih letnikih pa prakse. Stopenjsko organiziran študij mora obrniti to na glavo. Na prvi stopnji (pri nas v višji šoli) prevladuje praksa, saj mora usposobiti

diplomante za praktično delo oz. zaposlitev, zato se teorija pomakne na drugo stopnjo, torej v višje letnike. Od tod večno vprašanje: Ali ne bi bilo smotrnejše, da bi študentom že od vsega začetka dali na izbiro bodisi študij, ki vodi do zaposlitve, bodisi študij, ki vodi do znanstvene stopnje? To je zgled t. i. binarne ali dualne ureditve univerze.

Razvoj slovenske univerze v obdobju 1970–1990 gre v smeri odpravljanja unitarne in uvajanja binarne ureditve. To se je zgodilo v nekaj reformnih korakih. Prvi korak proti stopenjskemu študiju ob koncu šestdesetih let pomeni odpravo *obveznega stopnjevanja* študija. Posledica je, da se na različnih študijskih področjih razvijejo različne variante: na eni univerzi se dolgo ohranja unitarna ureditev (prva stopnja je pogoj za drugo), drugod pa prevladuje binarna (višješolski študij je vzporeden visokošolskemu). V mnogih strokah (humanistika, arhitektura, umetnost in nekaterih družbenih vedah) je bil v sedemdesetih in osemdesetih letih višješolski študij zgolj zasilni izhod neuspešnih študentov, načrtno so se v ta študij vključevali zaposleni, ki so želeli doseči naslov inženirja. Razprave o unitarnem ali binarnem sistemu so segale tudi v osemdeseta leta in so bile intenzivne zlasti ob uvajanju usmerjenega izobraževanja. Z zakonom sta bili takrat predvideni obe možnosti: binarna in unitarna. Ob pripravi študijskih programov sta se tedaj edini slovenski univerzi kar »sporekli«. Ljubljanska ni hotela privoliti v obvezno stopnjevanje, mariborska pa se je zanj zavzemala kot pravilo. Kot kompromis se je tedaj rodila tudi tretja različica, imenovana »hibridna« (tudi Y-varianta), višješolski in visokošolski študij sta imela skupen samo prvi letnik. Hibridna varianta je bila kratkega veka zaradi težav pri vpisovanju študentov, saj pri vpisu v prvi letnik ni bilo jasno, koliko je višješolcev in visokošolcev, zaradi česar so bile pravno sporne omejitve vpisa.

Drugi korak proti stopnjevanju se končuje nekako ob koncu osemdesetih let in pomeni popolno odpravo binarnega sistema v nekaterih smereh študija, s tem da se povsem odpravlja možnost pridobitve diplome prve stopnje. Poleg medicine, ki tradicionalno ni imela prve stopnje, je bila tedaj le-ta odpravljena tudi v večini humanističnih študijev, arhitekturi, umetnosti in pedagoških študijih ter nekaterih družboslovnih. Ta radikalni rez je nastal zato, ker poklicne nomenklature na stopnji višje šole sploh niso predvidevale diplomantov oziroma zakonodaja na tej stopnji ni več predvidevala reguliranih poklicev. Značilen zgled za to je pedagoško področje z ukinitvijo poklica (naslova) »predmetni učitelj«. Bistveno pri tem drugem koraku se mi zdi to, da je bilo mogoče v nekaterih strokah doseči prvi akademski poklic šele na stopnji univerzitetnega izobraževanja. Tako so se znova pojavili »dolgi študiji«, značilni za tradicionalno evropsko univerzo. Študij traja uradno od 4 do 6 let, v resnici pa povprečno okoli sedem let.

Bistveno za razumevanje slovenskega sistema v sklopu bolonjskega procesa je sprememba visokošolske zakonodaje leta 1993, ki odpravi višje šole in uvede triletno visoko strokovno izobraževanje. Ta rešitev nedvomno spominja na germanski vzorec binarnega sistema, v katerem sta visokostrokovni in univerzitetni študij dve različni študijski stopnji. Nekatero fakultete so ohranile unitarno ureditev vse do leta 1993, ko so tudi te programe razdelile na dve

stopnji. Leta 1993 so vpeljale binarni sistem prav vse fakultete. Tako je na primer v poročilu Ekonomske fakultete (najdlje je vztrajala pri unitarnem sistemu) v publikaciji Univerze v Ljubljani ob 75. obletnici nepretrganega delovanja zapisano, da je v letih 1989/91 reformirala študijske programe, pri čemer je bil »študij razdeljen v dva programa: 4-letni fakultetni in 2-letni višješolski, ki je že pripravljen za prehod na 3-letni program visoke poslovne šole«³. Trend v reševanju problema stopnjevanja študija je bil torej na Slovenskem do 1993 zelo jasno naravnani na uvedbo binarnega (dualnega) sistema.

Poleg uvedbe binarnega sistema v dodiplomskem študiju oživijo leta 1993 tudi razprave o smotrnosti znanstvenega magistrerja, ki se končajo tako, da (v zakonu 1993) magistrerij ni več obvezna vmesna stopnja do doktorata, mogoč je neposredni prehod. S tem je bila po mojem mnenju leta 1993 v slovenski visokošolski zakonodaji začrtana enostavna pot do tristopenjskega bolonjskega sistema: visokošolski strokovni – univerzitetni – doktorski študij. Resno vprašanje je, kaj bi se zgodilo, če bi bolonjski proces, ki daje prednost unitarnemu sistemu, uvajali v slovensko visokošolsko zakonodajo leta 1993. Kako bi razumeli stopnje študija?

Bolonjske diskusije o prvi stopnji in stopnjevanju študija

Nedvomno je, da ambivalenten odnos do stopnjevanja študija ni samo slovenski pojav. Po sprejemu Bolonjske deklaracije se začne tudi polemične razprave o stopnjevanju študija zlasti na srečanjih univerz. Proti stopnjevanju se v teh razpravah pojavljajo vsi argumenti, znani tudi pri nas v osemdesetih letih, s to razliko, da v sodobnih evropskih razpravah niti ne gre za načelno nasprotovanje stopnjevanju študija, temveč za nasprotovanje naravnosti študijev prve stopnje na trg dela, gospodarsko uporabnost in zaposljivost (*employability*). Gre za nasprotovanje ekonomistični ideologiji, ki je v ozadju »bolonjskega procesa«. Iz te ekonomistične ideologije sledijo tudi konkretne in najbolj polemične izpeljave Bolonjske deklaracije, med katerimi zlasti izstopa zahteva Bolonjske deklaracije, da mora biti tudi »*first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification*«. Če ob tem navedemo še drugo zahtevo deklaracije za prvo stopnjo: »*Access to the second cycle shall require successful completion of first cycle studies.*« (The Europeanu, 1993), smo v jedru problema. Kot bomo videli, sta ti dve zahtevi vzbudili največ kontroverznih razprav. Navsezadnje ta zahteva marsikje blokira uveljavljanje bolonjskega procesa in pri nas potekajo tudi zaradi tega priprave novih programov počasneje, kot bi sicer. Zahteva je problem za vsa okolja (države/univerze), ki so imela dosledno izpeljan binarni sistem, in zlasti za vse tiste stroke, v katerih ni bilo visokega strokovnega študija, ali pa krajših

³ Razdelitev enega programa v dva vzporedna programa pomeni prehod od unitarnega v binarni sistem. Poročilo je objavljeno let 1994, torej po letu, ko so bile višje šole z zakonom ukinjene. Zakon pa je predvideval, da se programi z novo ureditvijo uskladijo v letu dni.

programov, ker pač ni bilo akademskih poklicnih profilov na preduniverzitetni ravni (pri nas npr. medicina, profesura, pravo ...). »Popust« tej zahtevi je bil pozneje narejen, kot je znano, za skupino t. i. evropsko reguliranih poklicev.

Največ težav so imele z obema zahtevama (zaposljivost po prvi stopnji in obvezno stopnjevanje študija) univerze. V marcu 2001 se je sestalo v Salamanki več kot 300 evropskih visokošolskih zavodov in univerzitetnih evropskih organizacij in ustanovili so enotno Evropsko združenje univerz (European University Association – EUA). Na zasedanju je EUA sprejela priložnostno konvencijo, v kateri je o teh dveh ključnih vprašanjih (»zaposljivosti in stopnjevanju študija«) zapisano, da bi se: »*morale* (kreditne točke na prvi stopnji, op. Z. M.) *razlikovati glede na to, ali vodijo k zaposlitvi ali so predvsem priprava za nadaljnji podiplomski študij. Pod določenimi pogoji bi se univerza lahko odločila, da pripravi integrirani kurikulum, ki vodi neposredno na raven magistrske stopnje*« (citirano po prevodu iz Zgaga 2004, str. 223). Skratka zelo znane zahteve iz sedemdesetih in osemdesetih let pri nas. Zgodba se ponovi na zasedanju EUA v Gradcu dve leti pozneje, ko sprejme Združenje t. i. Graško deklaracijo (2003), v kateri je stališče iz konvencije v Salamanki formulirano bolj »akademsko« zavito, nemara pa tudi bolj komformistično, češ, da univerze med prednostne naloge uvrščajo »*nadaljnje razvijanje in promoviranje znanja, ki vodi k zaposljivosti, ter pripravo programov za prvo študijsko obdobje (first cycle programmes), ki bodo dajali možnost vstopa na trg dela*« (citirano iz Zgaga 2004, str. 239). Zdi se, kot da je trdno stališče univerz iz Salamanke »povoženo«, univerze disciplinirane v zahtevi po naravnosti na trg dela, toda odnos do zaposljivosti po prvi stopnji je vendarle jasno izražen, če sklepamo, da bi naj bi bila to le možnost, ne pa obveznost za vse diplomante.

Dilemo o »stopnjevanju in zaposljivosti po prvi stopnji« obnavljajo študentje. Zveza nacionalnih študentskih organizacij Evrope (ESIB) je sprejela dokument, ki je bil objavljen na berlinski konferenci septembra 2003. Dokument poudarja, »da je treba pri stopnji prvega študijskega obdobja (*first-cycle degree*) dopustiti različne profile (tj. praktični profil ob znanstvenem profilu)«. Toda ob tem študentje zahtevajo, da se »zaposljivost diplomantov te stopnje, kot tudi njeno družbeno vrednost, /.../ določi bolj natančno in ne zgolj izjaviti, da morajo biti stopnje prvega cikla zaposljive« (citirano po prevodu v Zgaga 2004, str. 247). Zanimiv je zlasti tisti del tega dokumenta, v katerem se študentje zavzemajo za nekakšne splošne kvalifikacije prve stopnje, čeprav ne bi bile »čisto ustrezne za trg dela«, če se ob njih reši vprašanje, »kaj posameznik z določeno stopnjo v praksi dejansko lahko dela« (prav tam, str. 248). Študentje vidijo rešitev v različnih profilih študija na prvi stopnji. Najprej se sicer zavzemajo za binarni sistem (»praktični profil ob znanstvenem«), vendar pa ne odstopajo tega, da mora imeti vsak diplomant prve stopnje tudi možnost zaposlitve, tudi diplomant »znanstvenega profila«. Če je prav razumeti, so študentje s tem vprašanje naslovili bolj na delodajalce in vlade, v Bolonjski deklaraciji pa je tako rekoč edina naslovnica univerza, ki naj zagotovi zaposljivost diplomantov z ustreznimi programi.

Isto vprašanje se zaostri na uradnem bolonjskem seminarju, ki je potekal oktobra 2004 na Bledu in je bil v celoti posvečen zaposljivosti v kontekstu bolonjskega procesa. Na seminarju so prevladovali predstavniki univerz, ki

so odklanjali ozračje ustvarjanja prepada med akademskimi in strokovnimi dejavnostmi univerz ter zavračali predstavo, da je rešitev zaposljivosti diplomantov le na njihovi strani, s tem da zagotovijo razvijanje specifičnih funkcionalnih kompetenc študentov. Nasproti temu štejejo povezovanje akademske in strokovne dejavnosti kot ugodno tudi za povečevanje zaposljivosti diplomantov, najpomembnejša za zaposljivost pa je kakovost študija. Zanimiva je ugotovitev iz blejskih sklepov in priporočil, ki implicitno že kaže tudi na negativne trende v posameznih državah zaradi vztrajanja pri unitarni prvi stopnji: »Ker je sprejemljivost in ustreznost stopenj prvega študijskega obdobja na trgu deloma pomanjkljiva, je potreben napor vseh zainteresiranih skupin (stakeholders) za boljšo osveščenost o teh stopnjah in za to, da bi sprejeli pomembne, raznovrstne stopnje /.../«, ki »vodijo ali na trg dela ali pa zagotovijo podlago za drugo študijsko obdobje /.../. Visokošolski zavodi naj kurikule razvijajo tako, da bodo študentom omogočili resnično izbiro.« (Prav tam, str. 335)

Zaplet, ki ga povzroča sporna opredelitev prve študijske stopnje v Bolonjski deklaraciji, je doživel svojstvene refleksije tudi šest let po sprejemu deklaracije na konferenci evropskih »visokošolskih« ministrov v Bergnu 2005, kar po mojem mnenju resno potrdi, da je naravnost na zaposlovanje po prvi stopnji evropski problem, zlasti pa problem, ki ga ni mogoče rešiti zgolj z zavezovanjem univerz, da to vprašanje rešijo s pripravo novih študijskih programov, ki zagotavljajo zaposlitev. V Bergenskem komuniqueju se na določeni način »spogleduje« s študentskim predlogom (prej omenjeni predlog ESIB, sprejet na berlinski konferenci septembra 2003) in nekako izpostavlja skupno skrb in odgovornost vlad, delodajalcev in sindikatov za zaposlovanje, saj se zavzema za »širši dialog vlad, visokošolskih zavodov in socialnih partnerjev, da povečajo zaposljivost diplomantov s kvalifikacijami prvega študijskega obdobja (bachelor), vključno na primernih mestih v javnih službah.« (Bergenski komunique, str. 2)

Ali vse to ne kaže na poraz strategije Bolonjske deklaracije, ki je skrb za *employability* naslovila le na univerze? Ob teh zadnjih stališčih študentov (ESIB) in zlasti v Bergenskem komuniqueju se zdi, da se zelo izraža centralnoevropski pogled na stopnjevanje študija v nasprotju z anglosaškim, s katerim je bil, kar ni nobena skrivnost, »nagovorjen« bolonjski proces. To v bistvu pomeni »nemško« interpretacijo stopenj bolonjskega procesa, po katerem daje študij na prvi stopnji predvsem splošno, temeljno, lahko bi rekli predpoklicno izobrazbo, magistrski študij pa šele omogoča specializacijo in poglobitev v ustrezen akademski poklic⁴.

⁴ Ta rešitev se v nemško govorečem prostoru pogosto uvaja zlasti za humanistične študije. Oglejmo si primer študija pedagogike na UNI Gradec, kjer se po prvi stopnji pridobi splošni strokovni naslov »Bakkalaurea/Bakkalaures philosophiae«. Po končanem študiju BAKK se lahko nadaljuje štirisemestrski Magisterstudium s tremi akademsko profiliranimi specializacijami: specialna ali integracijska pedagogika, socialna pedagogika, vseživljenjsko učenje. Po končanem Magisterstudium se pridobi naslov »Magistra/Magister philosophiae«. Kako je z zaposlovanjem po prvi stopnji, je bolj ali manj stvar delodajalcev. Če je študij kakovosten tako v organiziranih oblikah kot individualni študij, je konec koncev smešno predpostavljati, da posameznik po skupno petnajstih letih šolanja, od tega v osem let v gimnaziji in tri leta v študiju ene od humanističnih strok, ne bi bil usposobljen za nobeno strokovno delo, četudi še nima »licence« za opravljanje določenega akademskega poklica, kar omogoča pridobiti šele magistrski program.

Namig na takšno razumevanje bolonjskega stopnjevanja najdemo kot rešitev bolonjskih zadreg tudi v Kellermannovi razpravi, da »/.../ naj bi bil organiziran (študij prve stopnje, op. Z. M.) kot študij, ki uvaja v znanost in bi na eni strani posredoval, kaj pomeni *znanost kot splošno znanje* ter kot znanje, pomembno *za delo*; na drugi strani pa bi lahko dajal podlago za bolj strokovno diferenciran študij druge stopnje, ki naj pomeni nadaljevanje znanstvenega izobraževanja *v skladu z zahtevami konkretne dejavnosti*« (vsakokrat podčrtal Z. M.).

Končno pa se postavlja vprašanje, zakaj je Bolonjska deklaracija sploh postavila zahtevo, da diploma prve stopnje zagotavlja zaposljivost. Mar ni za vsako prvo diplomu evropskih univerz tradicionalno samoumevno, da pripravlja na zaposlitev, pa naj si gre za visokošolsko ali univerzitetno? Mar ni torej takšna zahteva v deklaraciji povsem tавтоloška? Nedvomno je, da je bil v evropskem prostoru tako visokostrokovni kot univerzitetni študij »/.../ relevant to the /.../ European labour market as an appropriate level of qualification«. Zato je težko pojasniti smisel te zahteve po zaposljivosti z diplomom prve stopnje. Tudi namigi na to, da so »poklicno profilirani« študiji določenih univerz preveč teoretski in producirajo diplomante, ki so za delo nepripravljeni, so preveč bizarni, čeprav bolonjski proces zaradi svoje navezave na »European economy projekt« ekonomiji v celoti daje prednost pred drugimi cilji. Toda ob tem je zanimivo, da se doslej nikjer niso spraševali o zaposljivosti diplomantov druge stopnje, čeprav se je »bolonjska« paradigma, da naj študij »služi trgu dela« na svoj način izrazila celo o diplomantih na tretji bolonjski stopnji. Razvidna je iz predlogov za binarno ureditev doktorskega študija, ki predvideva možnost strokovnega in znanstvenega doktorata.

Kaj je torej v ozadju zahteve po zaposljivosti diplomantov prve stopnje? Najverjetnejša se mi zdi domneva, da gre za povsem ideološko ozadje, ko se je skušalo s tem preprečiti uvajanje prve stopnje kot splošne ali predpoklicne; v to bi se lahko usmerile univerze/države s tradicionalno dolgimi študiji, če bi študije formalno razdelile v dva cikla in po prvem podeljevale diplome s strokovnimi naslovi, ki niso povsem jasno prepoznavni na trgu dela. Prej smo že analizirali takšne predloge posameznih držav in tudi izrecne predloge za splošne akademske profile, ki sta jih dala EUA in ESIB v samem bolonjskem procesu. Takšna rešitev je sporna samo, če je bolonjski proces v svojem jedru zavezan najprej ciljem ekonomsko-političnega projekta za pospeševanje evropskega gospodarskega razvoja.

Vse te razprave končno kažejo na to, da je več polemike s pragmatistično in k trgu dela naravnano ideologijo bolonjskega procesa kot s sistemsko nedodelanostjo bolonjskih stopenj. Analiza bolonjskih razprav o stopnjah pokaže, da pravzaprav ne moti stopnjevanost študija, temveč naravnano študija na neposredne potrebe trga dela. *Kompromisna rešitev, ki bi jo lahko uporabili tudi za domače potrebe, bi lahko bila:*

- možnost širšega profiliranja poklicev (strokovnih naslovov) na prvi stopnji, kjer gre za visoko stopnjo zamenljivosti poklicnih profilov, ali pa že doslej ni prepoznavnih kadrovskih potreb oziroma niso relevantne za zaposlovanje;
- stopnjevanost prve in druge stopnje študija je pravilo, univerze pa naj

imajo možnost pod določenimi pogoji pripraviti za posamezne študente na katerem koli študijskem področju integriran študij do »stopnje master« v obliki individualnega študijskega programa.⁵

Razumevanje stopenj v bolonjskem procesu

Zaradi gostobesednosti v dokumentih bolonjskega procesa in še posebno zaradi pogoste rabe pojmov, ki niso definirani, imajo naravo sinonimov, ali pa pojasnjujejo drug drugega (stopnja/diploma/obdobje/cikel), ter tudi zaradi različnih prevodov istih terminov v različne nacionalne jezike, je razumevanje stopenj eno najbolj zagonetnih vprašanj bolonjskega procesa. Najbrž smo k pojasnjevanju pojmov nekaj prispevali (ali pa celo še bolj zapletli) s spremljanjem razprav o naravi prve stopnje.

Zanimiva je primerjava opredeljevanja stopenj v bolonjskem procesu sploh. Že to je uganka, ali gre za tri ali za dve stopnji. Javnost največkrat prepozna bolonjski proces, kot proces, ki spreminja dve stopnji študija: prvo (bachelor) in drugo (master), češ da se stopnja doktorata v sistemu tako ali tako ne spreminja.

Natančen pregled dokumentov kaže, da to ne drži. Naj citiram daljši odlomek, ker je v njem mnogo zagonetk: »Adoption of a system essentially based on two main cycles, undergraduate and graduate /.../. The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification. The second cycle should be the master and/or doctorate degree as in many European countries.«

Najprej je treba razčistiti pojma, ki sta nekako paralelna, mogoče celo sinonima: obdobje (»cycle«) in stopnja (»degree«), ki jo lahko razumemo tudi v pomenu »diploma«. Da bi lahko razumeli nadaljnji razvoj, postavimo, da sta torej obdobji dve, stopnje pa dve/ali tri, saj drugo obdobje vodi do magisterija in/ali doktorata glede na to, kako je to urejeno v mnogih evropskih državah. Prvič lahko ugotovimo, da so tri stopnje izrecno definirane (*degree after the first cycle, master and/or doctorate degree*). Ni razumljiva formulacija *master and/or doctorate degree*. Ali sta ta dva veznika »in/ali« res domišljena, ali se je resno mislilo, da sta v sistemu lahko obe stopnji (master in doctorate) ali samo ena. Najbrž »doctorate« kot stopnja ni nikjer vprašljiv, »master« pa je bistvo bolonjskega procesa, če naj se uvedejo krajši študiji. Zato ni mogoče predpostavljati, da je v sistemu lahko samo ena od teh dve stopenj. Očitno je, da ni domišljena vsaka pomembna beseda v Bolonjski deklaraciji.

Zagonetke s formulacijami o dveh obdobjih in stopnjah se nadaljujejo tudi v Praškem komuniqueju (2001), ki prav tako govori o »strukturi stopenj, ki temelji na dveh glavnih študijskih obdobjih (cycles)«, pri čemer tokrat kot stopnje opredeli »dodiplomsko (bachelor) in magistrsko (master's) stopnjo«. Da je v poimenovanju

⁵ S tem bi bili najbližje angleškemu modelu, kjer univerze tudi prakticirajo integriran študij do stopnje »master«, čeprav sicer velja pravilo, da je pogoj za vstop na »študij master« diploma »bachelor«.

stopenj in obdobji neki stvarni problem, kaže zasedanje Združenja evropskih univerz (EUA) v Gradcu 2003, ko sprejme konvencijo, s katero se zavzema za to, da se v bolonjski proces umesti tudi raziskovanje kot integralni del visokega šolstva. Očitno je, podobno kot ugotavljajo drugi avtorji (Kellermann), bolonjski proces raziskovalno vlogo univerz prezrl na račun svoje »tržno« naravnane ideologije. Zato je pomembno opozorilo Graške konvencije, da je za razvoj na znanju temelječega gospodarstva pomembna prav »povezava študija z raziskovalnimi prostori«. Ob tem konvencija tudi zahteva, da »bi morale (vlade) doktorski študij v polnem obsegu priznati kot tretje študijsko obdobje ('cycle') v bolonjskem procesu«. Torej ne zgolj za stopnjo v drugem obdobju, temveč za samostojno obdobje študija, kar ima pomembne implikacije⁶. Konvencija se je pripravljala kot gradivo za berlinsko konferenco ministrov, pristojnih za visoko šolstvo, septembra 2003.

V Berlinskem komuniqueju (september 2003) se pojavlja nov odtенок v formulaciji stopenj: »Stopnje, dosežene po prvem študijskem obdobju, naj /.../ dopuščajo dostop do programov drugega študijskega obdobja. Stopnje, dosežene po drugem (sic!) študijskem obdobju, naj dopuščajo dostop do doktorskega študija.« Nenadoma se govori več stopnjah prvega obdobja, vsaj implicitno pa doktorski študij ni več v drugem študijskem obdobju, če je zanj potrebno prej doseči stopnjo (diplomo) »po drugem študijskem obdobju«. Kdo ve, zakaj tako bistvene stvari niso povsem jasno zapisane.

Pričakovali bi, da se bo stvar razrešila v Bergnu, kjer je bila 2005 tretja konferenca evropskih ministrov, pristojnih za visoko šolstvo. Tudi Bergenski komunique se ni mogel izogniti problemu stopenj in obdobji. Ob tem bi rad predstavil (poleg pitijskih opredelitev) še en vidik celotnega bolonjskega procesa, ki seveda ni značilen samo za Bergen, temveč spremlja tako rekoč vse bolonjske dokumente. Gre za to, kako se ključna besedila dokumentov prevajajo v nekatere jezike. Primerjal bom eno samo izjavo v treh jezikih: angleščini (to je izvirno besedilo, ki so ga ministri sprejeli) ter nemški in slovenski prevod:

»We note with satisfaction that the two-cycle degree system is being implemented on large scale, with more than half of the students being enrolled in it in most countries. However, there are still some obstacles to access between cycles /.../. We adopt the overarching framework for qualifications in the EHEA, comprising three cycles.«

»Wir stellen mit Genugtuung fest, dass das zeistufige Studiensystem weitgehend eingeführt worden und in den meisten Ländern bereits mehr als die Hälfte der Studierenden in diesen Studiengängen eingeschrieben ist. Allerdings gibt es beim Übergang zwischen den Studiengängen noch einige Hindernisse /.../. Wir stimmen dem übergreifenden Qualifikationsrahmen im EHR zu, der drei Zyklen umfasst.⁷»

⁶ Če bi doktorski študij bil opredeljen kot obdobje, potem bi to obdobje tudi moralo imeti svoje ime. Če je prvo »undergraduate«, drugo »graduate«, potem bi bilo tretje »postgraduate«. S tem bi se marsikaj o stopnjah razčistilo. Žal so za takšne razmejitev stopenj v bolonjskih dokumentih samo nekateri indikatorji, jasno pa to ni izraženo kot konsenz v kakšnem dokumentu. Lahko domnevamo, zakaj ne.

⁷ Ob prevodu je navedena opomba Übersetzung des BMBF aus Englischen (14. 6. 2005), vorbehaltlich einer Abstimmung mit der Schweiz, Liechtenstein und Österreich.

»Z zadovoljstvom opazamo, da je sistem stopenj z dvema glavnima študijskima obdobjema uveden v širokem merilu in da je v večini držav v njem vpisanih več kot polovica študentov. Še vedno pa je nekaj ovir pri dostopu med glavnimi študijskimi obdobji (cycles) /.../. Sprejemamo ogrožje kvalifikacij v EHEA, ki ga sestavljajo tri glavna študijska obdobja (cycles).«

Prevodi se razlikujejo v nekaj pomembnih podrobnostih in zato je vso zgodbo o obdobjih, stopnjah, študijskih programih še težje razumeti. Ali prevodi bolonjskih dokumentov v nacionalne jezike lahko kažejo na to, da si vsaka članica po svoje prikroji skupno evropsko sporočilo? V vsakem primeru moramo znova opozoriti na to, da vstopanje v evropski visokošolski prostor ne more biti stvar improvizacije prav ob ključnem vprašanju o stopnjah študija, ker so le-te okvir za izpeljavo konkretnih programskih rešitev.

Težave se pojavljajo prav za države, ki so imele taksonomijo visokošolskih stopenj urejeno drugače, kot določa bolonjski proces. In Slovenija je gotovo med njimi. Težavo še povečuje dejstvo, da slovenska visokošolska zakonodaja pred implementacijo bolonjskega procesa, to je pred letom 2004, ni povsem jasno opredeljevala stopenj študija. Zakon o visokem šolstvu iz leta 1993 ob uvajanju visokega strokovnega izobraževanja se je, milo rečeno, izognil jasni opredelitvi stopenj, še posebno razmerju med visokim strokovnim in univerzitetnim študijem. Posredno sicer lahko iz nekaterih kazalnikov (pogoji za vpis, trajanje študija) sklepamo, da gre za dve različni stopnji. Tretji kazalnik razlikovanja so tedaj dodali statuti obeh univerz in večine samostojnih visokošolskih zavodov, s tem, kako so določili pravico do nadaljevanja študija. Tako sta univerzi v svojih statutih omogočali neposreden vpis na magistrske študije samo iz univerzitetnih študijskih programov, iz visokošolskih pa ne. To vprašanje so spet drugače reševali nekateri samostojni visokošolski zavodi, ki so izjemoma dopuščali vpis v magistrske študije iz štiriletnih programov visokega strokovnega izobraževanja, iz triletnih pa ne. Toda Zakon o strokovnih naslovih in akademskih stopnjah iz tega časa z opredelitvijo različnih kategorij strokovnih naslovov (s kategorijama »diplomirani /.../« za visoke strokovne in »univerzitetni diplomirani /.../« za univerzitetne študijske programe) vendarle dovolj jasno pove, da sta to dve različni stopnji, ko pravi, da strokovni naslov *določa »stopnjo« in »vrsto« izobrazbe.*

Problem bolonjskega procesa je v tem, da pripravljene konceptualne in sistemske rešitve niso strokovno dodelane in enoznačne prav v tistih točkah, ki imajo izjemne posledice za študijske programe. Pojemovne nejasnosti, predvsem pa različni ideološki diskurzi, ki jih kažejo razprave o ključnih vprašanjih, opominjajo na previdnost do sprememb, ki jih spodbuja bolonjski proces, tudi na Slovenskem. Najprej je treba razjasniti sistemske okvire in vprašanja, povezane s stopnjami visokošolskega izobraževanja, njihovim znanstvenim in strokovnim profiliranjem, in šele na tej podlagi solahko uspešni tudi procesi notranje vsebinske in didaktične prenove visokega šolstva, ob upoštevanju kadrovske in tehnične pogojev študija. Pri določanju pomena bolonjskih stopenj bi se veljalo vrniti v preteklost in upoštevati logiko razvoja slovenskega visokošolskega sistema, ki je privedla do zakona leta 1993 in bila pozneje pozabljena. Naša analiza je pokazala,

kako usodno vpliva na strukturo sistema (tudi stopenj) razumevanje temeljnih nalog visokega šolstva. Ugotovili smo veliko soodvisnost med stopnjevanjem študija in prilagajanjem študija potrebam trga (gospodarstva). Prav tako smo ugotovili veliko skladnost v polemikah o ključnih vprašanjih, ko primerjamo sedanje bolonjske razprave s slovenskimi pred desetletji. Po mojem mnenju nima v slovenskem visokem šolstvu nobene dolgoročne perspektive diskurz, ki bi hotel prelomiti s tradicijo slovenske univerze in ustvariti sistem študija v nasprotju s temeljnim poslanstvom univerz v evropski zgodovini. Bolonjske diskusije jasno kažejo na to, da zavezanost temu poslanstvu ni nekaj lokalnega ali nacionalnega, temveč je vseevropske narave. Zato sta v razpravah zelo jasno izrisani dve paradigmi, pragmatično-ekonomistična, ki jo spodbuja uradništvo, in humanistična, ki ji pripadajo univerze ter študentje. In nedvomno je uradniška bolj omejena. Univerze se namreč zavedajo, da morajo svoje študije vključiti tudi v reševanje brezposelnosti, v ekonomski razvoj in biti v službi libonske strategije spodbujanja rasti evropskega gospodarstva, kar zahteva uradništvo, toda ob tem poudarjajo enakovrednost tradicionalne humanistične vloge univerz z vključevanjem v raziskovalne prostore, kar uradništvo spregleda. V nasprotju z zahtevano formalno uniformnostjo stopenj in enotnostjo študijev se univerze zavzemajo za večjo fleksibilnost in odprtost nasploh in zlasti v zadovoljevanju potreb trga. In navsezadnje, univerze sprejemajo idejo v študenta usmerjenega študija, kot opozarja Miha Kovač, celo ko nimajo zagotovljenih pogojev. Toda zato zahtevajo kurikularne rešitve, ki bi olajšale vpeljevanje fleksibilnih in individualiziranih programov, v nasprotju z uradniško pametjo, ki jih sili v to (vsaj v slovenskem prostoru), da s študijskimi programi in učnimi načrti profesorji sami sebi določijo metode, kako bodo poučevali, in študentom metode, kako naj se učijo. Uradniška pamet pa, kot da ne bi mogla razumeti, da tega že desetletja ne delamo več niti na ravni osnovne šole in da na študenta osredotočen študij ne prenese nikakršnega didaktičnega in metodičnega formalizma, temveč zahteva individualizirane metode in načine poučevanja ter učenja. Uradniki bodo morali svojo vlogo spregledati, da bi omogočili plodne učinke bolonjskega procesa.

Literatura

- Autonomie der Schule, 2002; http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/mitarbeiter/edelstein/pdf/dritte_bildungskommission.pdf;
- Evropski visokošolski prostor – doseganje ciljev (Bergenski komunike, maj 2005); <http://veps.pef.uni-lj.si/o5o520bergencommunique-slo.pdf>.
- Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Education Summit, Helsinki 16. in 17. februarja 2001.
- Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission (November 2002), on enhanced European cooperation in vocational education and training; http://www.bobf.de/pub/copenhagen_declaration_eng_final.pdf.

- Der europäische Hochschulraum – die Ziele verwirklichen (prevod BMBF, vorbehaltlich einer Abstimmung mit der Schweiz, Liechtenstein und Österreich; <http://www.Bologna-Bergen2005.no/Bergen/Conference, HTM>).
- Graška deklaracija (maj 2003) (EUA) naprej od Berlina: vloga univerz; citirano iz Zgaga, P.: Bolonjski proces. Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora, Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij, Ljubljana 2004.
- Harmonisation of the architecture of the European higher education system: (Sorbonne Declaration – maj 1998); citirano iz Zgaga, P.: Bolonjski proces.
- Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora, Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij, Ljubljana 2004.
- Izhodišča za oblikovanje razvojnega projekta Izhodišča za oblikovanje razvojnega projekta »Organizacijsko in vsebinsko nadgrajevanje gimnazijskega programa«, Zavod RS za šolstvo, 20. 6. 2002.
- The European Higher Education Area (Bologna Declaration – junij 1999); citirano iz Zgaga, P.: Bolonjski proces. Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora, Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij, Ljubljana 2004.
- The European Higher Education Area – Achieving the Goals; http://www.bologna-bergen2005.no/Dosc/00-Main_doc/o5o520_Bergen_Communique.pdf.
- Weißbuch Lehren und Lernen (1995). <http://www.mszs.si/eurydice/pub/eu/lb-de.pdf>.
- Zgaga, P. (2004). Bolonjski proces. Oblikovanje skupnega evropskega visokošolskega prostora. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Center za študij edukacijskih strategij.
- 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland (12. 6. 2003); <http://www.kmk.org/doc/beschl/bmthesen.pdf>.

MEDVEŠ Zdenko, Ph.D.

BOLOGNA PROCESS – BETWEEN UNIVERSITY AND BUREAUCRACY

Abstract: The problem of the Bologna process lies in the fact that the prepared conceptual, systemic solutions have not been expertly elaborated and clearly established in the very points that have an extreme impact on study programmes. Without doubt, our analysis also showed that the areas of unclarity frequently result from the fact that around 40 countries and many other partners are now trying to reach an agreement, which also is why the statements are similar to the political oracle of Delphi. Therefore, one should not simplify these issues by claiming that the issues concerning the levels and the study system are marginal, by saying that the Bologna process primarily concerns an internal reform of the contents and didactics. This is by all means true but the reform cannot be implemented at this level if the systemic frameworks are unclear.

Keywords: Bologna process, periods and levels of study, binary and unitary systems, employability, education, research.