**ANαliZA**

časopis za kritično misel

Letnik 16, številka 4, december 2012 · ISSN 1408-2969

BOLONJSKA REFORMA, TRG IN GLOBALIZACIJA

Rudi Kotnik

# Nova pedagoška paradigma bolonjskega procesa kot racionaliziran mit

Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

**Citiranje:** Rudi Kotnik, »Nova pedagoška paradigma bolonjskega procesa kot racionaliziran mit«, *Analiza: časopis za kritično misel* 16, št. 4 (2012): 77–88.

To delo je objavljeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna (CC BY 4.0), https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.sl.

Izdajatelj: Društvo za analitično filozofijo in filozofijo znanosti, Ljubljana.

*Elektronska različica je bila leta 2026 rekonstruirana iz skena tiskane izdaje (OCR, ročno pregledano) in preverjena s tiskano izdajo. Številke strani ustrezajo tiskani izdaji; prelomi strani znotraj prispevka se lahko nekoliko razlikujejo.*

Rudi Kotnik
*Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru*

# Nova pedagoška paradigma bolonjskega procesa kot racionaliziran mit

Prispevek obravnava pogosto omenjeno trditev o pedagoški paradigmi bolonjskega procesa kot milu tako, da mita ne jemlje zolj kot nasprotje realnosti, ampak kot del realnosti. Bolonjska reforma in njena pedagoška paradigma se namreč v uradnem diskurzu prikazujeta kot samoumevna naravno nujnost globalizacijskih procesov. Prispevek je zato poskus analize širšega okvira te pedagoške paradigme in njenih predpostavk z namenom, da se na videz samoumevno pokaže kot problematično in vredno ponovnega razmisleka.

*Ključni pojmi:* pedagoška paradigma, mit, globalizacija.

## Uvod – okvir nove pedagoške paradigme: *Tuning* kot izhodišče

Dokument *Tuning* kot temeljni dokument bolonjske prenove izhaja iz potrebe po kvaliteti, primerljivosti in kompatibilnosti evropskih izobraževalnih sistemov, kar naj bi omogočilo evropsko kvalifikacijsko ogrodje; to seveda predpostavlja nacionalna kvalifikacijska ogrodja. Kvalifikacijsko ogrodje tvorijo splošni in specifični deskriptorji kvalifikacij za vse stopnje izobraževanja. Oboji so osredinjeni v širšem smislu na učne izide, dosežke, rezultate [*learning outcomes*] v ožjem smislu pa (kot pravi *Tuning*) na kompetence. Preprosto povedano: od študentov se pričakuje, da bodo na koncu izobraževanja poleg znanja sposobni izkazovati ustrezno usposobljenost, na kar se mora osrediniti izobraževanje. To naj bi nakazovalo na »novo« izobraževalno paradigmo, o kateri govorijo dokumenti bolonjskega procesa. »Nova« paradigma naj bi se kazala:

V osredinjenosti na učni rezultat, izid oziroma v premiku od vložka k rezultatu; iz tega izhaja:

Premik v preverjanju in ocenjevanju, ki mora poleg osredinjenosti na kompetence preiti iz normativnega [*norm referenced*] na kriterijsko [*criterion referenced*] ocenjevanje.

To pa zastavlja vprašanje, kako v pouku to doseči, kar implicira:

Premik v poučevanju od osredinjenosti na poučevanje k osredinjenosti na učenje in podreditev učne vsebine »kompetencam«, s tem pa na:

Premik v osredinjenosti izobraževanja iz učitelja na učenca in razvijanje njegovih zmožnosti, kar zahteva:

Drugačno vlogo učitelja, ki vednosti ne prenaša, ampak jo strukturira, učencu pa je supervizor in ga vodi in spremlja na poti h kompetentnosti (povzeto po Gonzalez & Wagenaar, 2003: 18).

V literaturi in dokumentih pogosto zasledimo sklicevanje na globalizacijske izzive izobraževanju, bodisi v politično nevtralnem diskurzu, kot so dokumenti bolonjskega procesa, bodisi v diskurzu političnih opcij od levice do desnice. Tako lahko rečemo, da bolonjski proces kot del evropskih integracijskih procesov postavlja v ospredje potrebo po kvaliteti študija, primerljivosti in kompatibilnosti izobraževalnih sistemov posameznih držav. Lahko pa tudi rečemo, da »standarde kompetentnosti poganjajo močni politični vplivi kot način usposabljanja delovne sile za konkurenčnost globalnega gospodarstva« (Kerka, 1998). Iz slednje perspektive se nam začenja porajati vprašanje, če gre pri izobraževanju, ki je osredinjeno na »kompetence«, še za proces poučevanja oziroma učenja. Kot pravi Kerka, je za nekatere to »mit ali vsaj vljudna fikcija«, saj pri tem izobraževanju ne gre za »pedagoško metodo, ker je to v bistvu pristop politike« (navaja Jackson po Kerka, 1998).

## »Nova« pedagoška paradigma in aktualnost mita

*»… bralec mit živi kot zgodbo, ki je hkrati resnična in nerealna«*

(Barthes, 1957/1972: 127)

Ali je torej tudi proces poučevanja in učenja, kot ga razglaša *Tuning*, zgolj mit? Ta pogosto samoumevno izrečena misel, formulacija, ki se pogosto nanaša tudi na idejo Evropske unije nasploh, običajno postavlja nasproti mit in realnost. S tem predpostavlja razumevanje mita kot nasprotje realnosti in s tem predmet obravnave kot iluzijo ali nekaj nerealnega. Skladno s tem naj bi bila »nova« izobraževalna paradigma kot mit zgolj iluzija. Ali je mogoče k temu pristopati drugače?

Ko sledimo omenjeni formulaciji o »novi« izobraževalni paradigmi kot mitu ali zgolj mitu, in naprej, da je tudi sama bolonjska reforma le mit, ali da je celo sama Evropska unija mit, se lahko upravičeno vprašamo, kaj imajo avtorji teh formulacij v mislih, oziroma iz kakšnega razumevanja mita izhajajo. Naše domneve lahko segajo v razponu od že omenjene iluzije, ki se v realnosti ni ali ne bo realizirala ali da se sploh ne more, pa vse do idej, hipotez o mitskih razsežnosti realnosti ali do analogij med strukturo mita in strukturo realnosti. Zato velja preveriti, koliko so za naš namen ta sklicevanja na mit produktivna, seveda tako na podlagi konkretnega mita o Evropi, ki naj bi nam poleg vseh različic in interpretacij, ki so se skozi zgodovino ponavljale, zdaj ponujal še novo bolonjsko različico. Študij tega mita kot tudi raziskav o mitih je možnost, ki obogati razumevanje, razširi obzorje in hkrati spodbudi razmislek, na katerega sooblikovanje vpliva tudi fenomenološko ozadje vsakega bralca. Slednje lahko privede tudi do zavedanja iluzornosti enoznačnih in univerzalnih

ugotovitev na tem področju. V poskusih, ki so se nagibali v smer znanosti (Lévi-Strauss), bi bilo za nas zanimivo tisto, kar zadeva odnose med ljudmi in človeško naravo nasploh. Kljub pomembnosti Lévi-Straussovega teoretskega prispevka na tem področju, v zvezi z našim primerom mita o Evropi, lahko glede pomena pri njemu zasledimo le splošne formulacije[1] o dilemi, kako »uiti avtohtonosti in nemožnosti v njej uspeti« (Lévi-Strauss, 1963: 216), kar bi za nas lahko imelo posredno pomembnost, nima pa neposredne pomembnosti. Podobno splošnost zasledimo v Vernantovih analizah mitov (Vernant, 1990), iz katerih sledijo zanimivi in pomembni sklepi o mitskih sporočilih o človeški naravi.[2]

Bolj kot pomeni mitov, so pomembne splošne značilnosti mita, ki so izšle iz te tradicije (glej tudi Habermas, 1984; Barthes, 1977). Za naš namen se bomo omejili le na tiste, ki jih Barthes (1977) strne in postavi v sodobni kontekst, zdaj mnogo bolj relevanten in aktualen za našo situacijo. Barthesa namreč zanimajo ravno sodobne oblike mita, ki »niso več izražene v obliki dolgih fiksnih pripovedi, ampak v 'diskurzu'; v najboljšem primeru je to frazeologija, korpusi fraz (kot stereotipi); mit sicer izginja, vendar ostaja … mitsko« (Barthes, 1997: 165). Pojavljajo se v medijih, oglaševanju, dobrinah množične potrošnje itn. kot nekaj družbeno determiniranega in za Barthesa skladno z Durkheimovim pojmom »kolektivne reprezentacije«. »To je 'refleksija', ki pa je po Marxu sprevrnjena bistvo mita je namreč v preobračanju kulture v naravo ali družbenega, kultur nega, ideološkega, zgodovinskega v 'naravno'« (Barthes, 1977: 165). Temeljno načelo mita tako Barthes vidi v transformaciji zgodovine v naravo na način, da je »izrečeno takoj zamrznjeno v nekaj naravnega« in s svojo samoumevnostjo deluje kot ideologija (Barthes, 1957 [1972]: 128). Zato tudi Barthesova semiološka analiza ne ostaja zgolj teorija ampak tudi kritika ideologije.

V tem duhu je zame aktualnost mita o Evropi v tem, da je nadaljevanje tega besedila poskus razmisleka o vseh tistih razsežnostih »nove« izobraževalne paradigme, ki se v vsakdanji pojavnosti kažejo sicer kot samoumevne, vendar se po razmisleku izkažejo za problematične. Vodilo tega razmisleka mi bo tako poskus analize za razlago oziroma pojasnjevanje, kjer je to po mojem prepričanju potrebno, kot tudi poskus razvitja mojega razumevanja in s tem tudi bralcu vabilo k razmisleku. Tako mit na splošno, kot mit o Evropi, niti posebej mit »nove« izobraževalne paradigme zame torej ni nasprotje realnosti. Ne zanima me niti moč mita (glej Ash, 2005) niti ontološki status, ampak funkcija

[1] Lévi-Straussov pristop, ki v primeru mita o Ojdipu logično strukturo najde v razmerjih med mitemi iz več mitov, vključujoč miteme iz mita o Evropi, pripelje do strukturnega zakona in razlage sorazmerja, v katerem je »razmerje precenjevanja do podcenjevanja krvnega sorodstva enako razmerju poskusa uiti avtohtonosti do nemožnosti v njej uspeti« (Lévi-Strauss, 1963: 216). Omenjeni strukturni zakon ima tudi splošno obliko algoritma: $F_x$ (a): $F_y$ (b) ≅ $F_x$ (b): $F_{a-1}$ (y) (Lévi-Strauss, 1963: 228). Na to kanonsko formulo mita se je sicer kasneje zelo redko skliceval. Več o tem glej Mosko, 1991.

[2] Vernant (1990) ponuja razlage človeške narave, ki na primer izhaja tako iz mita o Pandori kot iz mita o Prometeju, kjer vidi človeka, postavljenega med živali in bogove tako, da je razpet med živaljo, ki je smrtna, a se tega ne zaveda, in bogovi, ki so smrtni, in se tega zavedajo. Ravno zato, ker je smrten in se tega zaveda, človek rabi upanje (Vernant, 1990: 192–200).

oziroma tisti vidik mita, ki spodbuja k razmisleku. S tega splošnega vidika mi je blizu tudi temeljna naravnanost fenomenološko hermenevtičnega pristopa Ricoeurja, vendar le toliko, kolikor poleg razlage upošteva tudi razumevanje in kolikor mite razume kot »vrste simbolov, ki so kot simboli razviti v obliki naracije« (Ricoeur, 1967: 18): »Mit opravlja svojo simbolno funkcijo s specifičnim sredstvom naracije, saj je tisto, kar skuša izraziti, že drama,[3]… v kateri se razkrije skrit pomen človeškega doživljanja« (Ricoeur, 1967: 170). Pravim »le toliko«, ker Ricoeur razvija naprej simbolizem v smeri religiozne spekulacije.

V sodobnih evropskih zgodbah, v katerih si prikličemo v spomin zgodbo o feničanski princesi Evropi, v katero naj bi se zaljubil Zevs in jo spremenjen v bika odpeljal na Kreto, vidimo sorodnost tam, kjer je naš motiv, interes itn. in na način, kot ga želimo videti ali se nam pokaže skozi naše fenomenološko ozadje. Upodobitev Zevsa kot bika na kovancu za dva evra je primer politične uporabe tega mita z vso simboliko, ki jo ta politika vnaša. Helen Morales (2007) v svoji analizi mita o Evropi v kontekstu Evropske unije razvija svojo tezo, kako »klasični mit deluje kot močno ideološko sredstvo« (Morales, 2007: 9). Obstaja pa še množica drugih tematizacij, od katerih se bom iz že zgoraj omenjenih razlogov omejil le na nekatere. Mastnak (1996) v svoji obravnavi, ki se osredinja na antiislamizem evropske politične identitete, pravi kratko: »Mit o Evropi je zgodba o posilstvu«[4] (Mastnak, 1996: 12). Dolar (2008), ki ga zanima bolj način sprejemanja evropskih zakonov in ustave ter njihove politične racionalizacije v smislu »verjemite nam, nujno je« (Dolar, 2008: 32), pa daje pobudo, »da se Evropa prebudi iz svoje letargične vdanosti« in, da ne bo »vdano čakala svojega bika« (prav tam). Ta dva pristopa[5] kažeta dve polarnosti in s tem dva vidika ter sestavna dela pristopa k »novi« izobraževalni paradigmi, katerega namen je

[3] Produktivnost uporabe mita v psihoterapiji, kjer simbol igra pomembno vlogo, je znana že (formalno vsaj) od Freuda in Junga naprej. Sam vidim njegovo produktivnost le znotraj fenomenološke naravnanosti (česar se začenjajo zavedati tudi raziskovalci fenomenološke naravnanosti v psihoanalizi pa tudi v drugih pristopih – glej Karlsson, 2010 ali tudi Owen, 2006). Bistvena pri tem je produktivnost za klienta samega in njegovo samorazumevanje, za njegov samouvid ali bolj specifično za zavedanje. Kot primer, ki naj poleg omenjenega ilustrira tudi smiselnost in produktivnost razlikovanja med razlago in razumevanjem na področju psihoterapije, naj navedem pripoved klientke o izkušnji tistega na videz nevtralnega ali prijetnega trenutka tišine, »da je ta tišina glasna« in da se ji to dogaja že vse življenje. To je (lahko) simbol, ki kliče po pomenu. Ostajanje s tem doživljanjem in njegovim intenziviranjem ji je pomagalo, da se je s kratkim terapevtovim vprašanjem, kdaj je bilo to prvič, spomnila doživljanja takrat, ko je šla kot otrok spat in v tišini prestrašena čakala, kdaj se bodo razlegli kriki uresničitve očetovih groženj, da bo mamo napadel z nožem (in zaradi česar je vsak večer, preden je šla spat, skrila vse nože). To je tista drama, ki jo izraža simbol njene pripovedi in kar je smisel tega, kar pravi Ricoeur: »saj je tisto, kar skuša izraziti, že drama«. Hkrati je ta primer lahko ilustracija pristopa, ki namesto take ali drugačne interpretacije, pozornost usmeri na to, kako v intersubjektivnem polju s terapevtovo vlogo olajševalca procesa (namesto interpreta) omogočiti, da klient(ka) sam(a) pride do vpogleda v pomen simbola. V tem je specifika *fenomenološke* hermenevtike v takem psihoterapevtskem pristopu.

[4] Pomemben vidik, ki ga Mastnak v novejši različici obravnave mita o Evropi bolj poudari (Mastnak, 2012) kot v prejšnji (Mastnak, 1996: 17), je, da se sodobna Evropa ne identificira s feničansko princeso, ampak z bikom, ki je trenutno (2012) posiljevalec Grčije (glej http://www.dnevnik.si/debate/kolumne/1042542997).

povabiti bralca k skupnemu razmisleku tako o vlogah »bika« in »vdanosti« kot tudi njunega medsebojnega odnosa. Naj zgolj kot ilustracijo navedem za nas že bolj aktualizirano, predvsem pa bolj radikalizirano različico tega mita, kot jo uporabi Uzelac (2009):

> … mit o nesrečni Evropi, ki je v begu pred bogom Zevsom spremenjena v telico prišla prav do Afrike, kjer jo je Zevs v podobi bika vseeno ujel in jo posilil.
>
> Današnja Evropa je v podobni brezupni situaciji, vendar se zgodovina nikoli ne ponavlja do podrobnosti; tokrat je Zevs po prečkanju Oceana prišel v Evropo zaradi svojih jasnih interesov in se spremenil v nek bolonjski dokument (Uzelac, 2009: 69).

S tem eksplicitno prehajamo na mitsko razsežnost samega bolonjskega procesa v smislu zgodbe, ki se skozi zgodovino, se pravi v času, ponavlja: zgodbe občutka determiniranosti, podvrženosti nujnosti, ki ji ne moremo uiti. (Ce že iščemo izvorno različico mita, je to vedno brezuspešno, saj je ne najdemo niti v brezčasnosti niti v katerikoli sodobni različici ali pa interpretaciji, ki je spet samo ena od različic mita). Omenjeno mitsko razsežnost bolonjskega procesa bi lahko iskali v vrsti njegovih značilnosti, vendar se želim omejiti na tisto, ki se tiče »nove« izobraževalne paradigme in njene pogojenosti z globalizacijskimi trendi. Že sam izraz globalizacija, na katerega Santos (2006) ne pristaja, ampak govori o globalizacijah[6] (hegemonistična, protihegemonistična), prinaša razumevanje[7] le-te kot spontanega, avtomatičnega, neizogibnega in nepovratnega procesa (str. 395). S tem opozori tudi na drugi pol protislovnega procesa, v katerem pa se kaže druga plat človeške narave, ki se želi s to nujnostjo nekako soočiti in o kateri govori Lévi-Strauss, ko govori o možnosti uiti avtohtonosti in nemožnosti v njej uspeti (Lévi-Strauss, 1963: 216). Za nas je pomemben metavidik, ki pokaže temeljni značaj sodobnih diskusij, ki potekajo v teh dveh dominantnih diskurzih:

[5] Tudi Helen Morales (2007) opozarja, da je pogled na mit o Evropi bodisi kot posilstvo ali »soglasje« kontroverzen in stvar različnih poudarkov in teoretskih pogledov, saj je bilo v antičnem kontekstu po silstvo žalitev le za očeta (Morales, 2007: 85). Vendar pa tudi njo zanima le pogled kot perspektiva opazovalca, interpreta, teoretika, ne zanima pa je perspektiva »objekta«. Razen s kratko omembo »*woman's distress*« (str. 86) je torej v mitu o Evropi ne zanima, kako doživlja to Evropa sama.

[6] Boaventura de Sousa Santos kot raziskovalec, ki ga zanima tudi socialna pravičnost, »poimenuje to, kar je zanikano in razkrije to, kar je zakrito« (Dale & Robertson, 2004: 148); s tem pokaže na predpostavke in razvija implikacije. S poudarkom, da ni mogoče govoriti o globalizaciji nasploh, ampak o globalizacijah in s ključno distinkcijo med hegemonistično in protihegemonistično globalizacijo (str. 395), za razliko od splošnega pristajanja na nujnost (ene same) globalizacije, odpira pot alternativi. Ali gre za dve globalizaciji ali za dva vidika ene globalizacije z vidika implikacij, pri tem niti ni pomembno.

[7] Globalizacijo razume kot »[n]iz neenakih izmenjav, v katerem določen izdelek, entiteta ali lokalna identiteta širi svoj vpliv preko lokalnih ali nacionalnih meja in tako razvija možnost določanja nekega drugega izdelka, entitete ali identitete kot lokalne« (str. 396). Pri tem opozarja na predpostavke: spontanost, avtomatičnost, neizogibnost in nepovratnost, izginjanje Juga itn. Pokaže pa tudi na implikacije: ni izvornega globalnega pogoja – v vsakem globalnem pogoju so lokalne korenine; globalizacija predpostavlja lokalizacijo itn. (prav tam).

v tistem, ki jemlje bolonjski proces kot samoumeven, nujen itn., in v tistem, ki je do tega procesa kritičen ali vsaj skeptičen. Bolonjski proces je tudi mit, vendar ne kot nasprotje realnosti. Je realnost, v kateri so značilnosti mita: reforma se kaže kot naravna nujnost, ki naj bi jo ne le sprejeli s samoumevnostjo, ampak jo omogočali z rituali, za katere vemo, da so nesmiselni, pa se jih vseeno udeležujemo oziroma izvajamo.

Naj na kratko povzamem razloge za vključitev mita. Ob trditvah, da je bolonjska reforma le mit ali racionaliziran mit (Schriewer, 2009), domnevamo, da ni realnost, oziroma da ni to, za kar se razglaša, in raziskovanje ugotavlja zgolj to neskladnost. Zanima pa nas lahko tudi, ali ta konstrukt, iluzija ali mit prispeva k temu, da ga ljudje sprejemajo na samoumeven način, kot da bi bila realnost in jo na ta način tudi omogočajo.[8] Zato je naš namen analizirati problematične samoumevnosti v upanju, da bi zgubile nekaj mitske moči. To pomeni z analizo poskušati vrniti zgodovini to, kar se prikazuje kot naravno oziroma kot nujnost.

## Globalizem, spremembe v izobraževanju, reforme, trendi, dileme

Ko govorimo o širši vlogi izobraževanja, ki pa ima konkretne posledice, je v analizo treba vključiti tudi temeljna vprašanja izobraževanja in njegove družbene vloge v kontekstu neoliberalne globalizacije, saj so relevantna tudi za našo situacijo. Karola Hahn (2003) se je namreč v svojem članku »The Changing *Zeitgeist* of German Higher Education and the Role of GATS« dotaknila očitne protislovne narave nemškega visokošolskega sistema, kjer opaža dve nasprotujoči si tendenci v izobraževanju in raziskovalni politiki: na eni strani težnjo po sodelovanju, evropeizaciji in integraciji, na drugi strani pa potrebo evropskih univerz po prilagoditvi izjemno konkurenčno naravnani vlogi na svetovnih trgih, kjer je visokošolsko izobraževanje le še tržni produkt. Sicer kooperativne evropske univerze se na azijskih trgih med seboj borijo za študente,[9] ki jim ponujajo diplome pod svojim imenom. Ob vprašanjih globalizacije se sproža več dilem:

> Ali naj univerze sledijo skupnemu znanstvenemu in intelektualnemu interesu ali pa naj razvoj temelji na profitnem oziru?

[8] To je skladno z znano Pascalovo idejo, da že samo ponavljanje ritualov pripelje do verovanja in/ali verjetja:
»Posnemajte način, ki so z njim oni začeli: ravnali so, kakor da vero že imajo, uporabljali blagoslovljeno vodo, dajala za maše ipd. To vam bo čisto naravno pomagalo k veri in vas poneumilo« (Pascal, 1999: 104).

[9] V juliju 2011 smo v zvezi z odgovorom ministra Lukšiča na poslansko vprašanje lahko prebrali naslednje:
»Po Lukšičevih oceni ni bil dosežen glavni cilj bolonjske reforme, to je, da bi do leta 2010 povečali konkurenčnost do te mere, da bi pridobili študente iz Azije in arabskega sveta ter s tem prehiteli ameriške univerze« (glej http://www.times.si/slovenija/luksic-cilj-bolonjske-reforme-na-ravni-celotne-eu-ni-bil-dosezen–30eb812438–90c552b8a5.html, pridobljeno 11.7.2011). Tako se v ministrovi izjavi o temeljnem cilju pokaže tudi predpostavka bolonjske reforme (konkurenčnost v boju za azijske študente), ki jo Santos (2005) razume kot primer hegemonističnega globalizma.

Ali naj bo globalizacija hegemonistična ali protihegemonistična? (Boaventura de Sousa Santos, 2006)

Ali bomo zasnovali izobraževanje kot globalno javno dobrino ali pa kot ozko instrumentalno sredstvo, ki služi potrebam transnacionalnega kapitala? (Roger Dale)

Te dileme se neizogibno tičejo tudi narave bolonjske reforme, vendar jih prekrivajo politično bolj korektna načela kvalitete, primerljivosti in kompatibilnosti. Seveda pa je bolonjska reforma del širših globalnih procesov, kjer opažamo retoriko sklicevanja na navidezno samoumevne vrednote, kot je »javno dobro«, kar je seveda sprejemljivejše kot pa odkrito privzemanje potreb trgovine (Evans, 2004: 112). Zato je razumljivo tudi prenašanje razumevanja mcdonaldizacije družbe (Ritzer, 1998) tudi v sfero visokošolskega izobraževanja, kjer lahko ravno tako opazimo štiri ključne elemente: učinkovitost, kvantitativna merljivost, predvidljivost in nadzor (Evans, 2004: 72).

Santos (2004) vidi evropsko visokošolsko izobraževanje kot kontroverzen proces, v katerem opaža po eni strani »iz dolge tradicije izhajajoč in na mednarodnih povezavah temelječ skupni znanstveni in intelektualni interes«, ki »zavrača svojo utemeljenost na profitnih ozirih in pravilih mednarodne trgovine« (str. 155). Po drugi strani opaža v visokošolskem izobraževanju trende neoliberalne globalizacije, kjer se univerze vsega razvitega sveta transformirajo v globalne univerze, ki izvažajo[10] storitve univerzitetnega izobraževanja po vsem svetu. Cilj bolonjske deklaracije in pripadajočih dokumentov vidi v »pripravljanju evropskih univerz na to mednarodno konkurenco, razumljeno kot tržno konkurenco« (prav tam). Razliko v vlogi univerz vidi torej v tem, da so bile doslej »ključne konstitutivne komponente nacionalnih projektov in razvoja«, kar v novih trendih izginja. Pri tem posebej opozarja na uničujoče učinke politike Svetovne banke, ki »deželam globalnega juga namesto investiranja v visokošolsko izobraževanje zaradi nizkega donosa« vsiljuje »nakup uslug univerzitetnega izobraževanja na globalnem trgu« (prav tam).

Ta novi trend bi lahko pripomogel k razumevanju globalnega vidika »nove« izobraževalne paradigme. Če vzamemo primer Avstralije, kjer je preprosto dejstvo zmanjševanja deleža državnega financiranja javnih univerz iz 90% v sedemdesetih letih na 57% v letu 1995 in 41 % v letu 2002 prisililo univerze v tržno preusmeritev (de Zilwa, 2010: 6–8), ima tak politični premik[11] kot del

[10] Kot ilustracijo navajam podatke o tem, kako konkurenčne so na globalnih študentskih trgih avstralske univerze, saj je »izvoz izobraževalnih storitev v Avstraliji na tretjem mestu takoj za premogom in železom« (de Zilwa, 2010: 166), kjer so bili v letu 2008 »največji mednarodni trgi Kitajska z 51.600 študenti, Indija s 27.701 študenti, Malezija s 15.652 študenti, Hong Kong z 8.552 študenti in Singapur s 7.499 študenti« (prav tam). Globalizacija in marketizacija izobraževanja je tako bistveno preoblikovala značaj visokošolskega izobraževanja.

[11] 5. julija 2012 je na http://e-uprava.gov.si Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport Republike Slovenije objavilo osnutek Uredbe o spremembah in dopolnitvah Uredbe o javnem financiranju visokošolskih zavodov in drugih zavodov, ki je bil v javni obravnavi štiri dni. Glede na Uredbo iz leta 2011 (Uradni list Republike Slovenije št. 7 (4.2.2011), stran 692), pridobljeno iz http://www.uradni-list.si/_pdf/2011/Ur/u2011007.pdf, je bistveno dvoje: visokošolskim zavodom

globalnih trendov konkurence in marketizacije visokošolskega izobraževanja pomembne implikacije.

Znanje je tako tržno blago,[12] ki je v univerzitetni ponudbi zapakirano v module. Tako je za študente, ki so postali potrošniki, lažje prebavljivo. S tem pa se bistveno spreminja tudi družbena vloga izobraževanja (str. 165).

Če je bolonjski proces kot poskus prilagoditve tej neoliberalni različici globalizacije tudi poskus preoblikovanja celotnega visokošolskega izobraževanja in njegove vloge, potem ima ta proces pomembne implikacije in prinaša temu ustrezne posledice, ki jih bolonjski dokumenti neposredno ne omenjajo ali pa so samoumevne predpostavke, ki jih je vredno raziskati. Ključno vprašanje pri tem je, ali »nujnost« tega globalnega procesa ima ali nima alternative.

Iniciativa za začetek bolonjskega procesa je bilo vabilo francoskega ministra za izobraževanje svojim kolegom iz Velike Britanije, Nemčije in Italije na sestanek v Pariz. Vsi so videli probleme svojih izobraževalnih sistemov v tem, da so dragi in nefleksibilni (Reinalda, 2008: 383). Če se poglobimo v detajle tega srečanja, lahko spremljamo konkretnejše ugotovitve takratne realnosti. Francoski minister Allègre je svoje probleme prikazal na dveh ravneh. Eno je videl v dvotirnosti elitnega sistema izobraževanja in podhranjenega sistema masovnih univerz, drugo pa v mednarodni nekompatibilnosti diplom ter konkurenčnosti raziskovalnih dosežkov (Schriewer, 2009: 35–36). Nemški minister Rüttgers je videl problem v neskladnosti med razpoložljivimi javnimi financami za visokošolsko izobraževanje in eksplozivno ekspanzijo nemških univerz z visokim osipom. Želel pa si je, da bi bile nemške univerze atraktivne za tuje študente in bile bolj konkurenčne. V ta namen so tudi že začeli uvajati dvostopenjski študij z namenom skrajšati dolžino študija in narediti nemške diplome bolj kompatibilne in bolj konkurenčne (prav tam, str. 36–37). Za italijanske univerze, znane po neobvladljivosti, je minister Berlinguer videl

zmanjšuje proračunska finančna sredstva v povprečju za 8 odstotkov (člen 16), hkrati pa jim v 11. členu nalaga izdelavo sanacijskega načrta.

Če so ta dogajanja v našem prostoru znak globalnih premikov, bi bilo vredno preučiti tudi raziskave, ki preučujejo odpore akademskih institucij na take spremembe (de Zilwa, 2010: 109–111), vendar vseeno ostaja ključni dolgoročni izziv globalna dilema, ali pristati na »'novo' normativno paradigmo marketizacije«, ki bistveno spreminja vlogo javne univerze.

V tem duhu lahko razumemo tudi ministrove nasvete univerzam: »Turk univerzam svetuje, naj aktivneje nastopijo na trgu in razpisih…« (Košak, 2012), pridobljeno iz http://www.mladina.si/114865/leni-solniki/

[12] Glej tudi Zdenko Kodelja (2007). »Izobraževanje: človekova pravica in javno dobro ali tržno blago?«: »V tem kontekstu je šola vse bolj videna kot podjetje, izobraževanje in znanje pa nista več razumljena kot javno dobro, temveč kot zasebna dobrina s predvsem ekonomsko vrednostjo, ki se obravnava kot vsako drugo blago, ki se prodaja in kupuje na trgu. Če se bo nadaljeval ta trend, bo šola vedno bolj podrejena gospodarstvu, njena poglavitna funkcija pa bo produkcija 'človeškega kapitala'. V taki šoli bosta dominirali dve vrednoti: koristnost in učinkovitost. Vrednoti torej, ki sta po mnenju kritikov neoliberalne doktrine izobraževanja uničujoči za tradicionalni model javne šole, saj postaja šola vse manj avtonomni kraj širjenja vednosti, socialne integracije, moralnega oblikovanja in formiranja razsvetljenega državljana, in vse bolj kraj vzgoje potrošnika«. Glej http://vimeo.com/7613350 ali http://www.sozd.si/tank/node/308 (pridobljeno 24.7.2011)

možnost reformiranja le pod mednarodnim pritiskom (str. 35). Problemi kot so visok osip, dolžina študija, nezaposljivost diplomantov in splošna neučinkovitost sistema visokošolskega izobraževanja, so terjali rešitve (str. 37). Britanska ministrica Tessa

Blackstone je videla težave njihovega sistema v veliki ekspanziji, vendar pa so bile rešitve v zvišanju šolnin znotraj sistema (str. 37). Ostali ministri pa so za legitimacijo svojih notranjih[13] težav rabili »evropeizacijsko strategijo«, ki je bila v temelju sorbonske deklaracije in kasnejše bolonjske deklaracije. Ti realni, vendar »le delno kongruentni« problemi (str. 35), so narekovali izdelavo skupne strategije in izdelavo umišljenega modela, ki naj bi se zgledoval po ameriškem in anglosaškem modelu, vendar se je izkazalo, da je sedanji stopenjski model kompromis, ki ni bil skladen z nobenim od nacionalnih sistemov in koncepcij (str. 38). Lahko torej razumemo, da so kontroverzne spremembe po eni strani izraz realnih problemov, hkrati pa še marsičesa drugega, kar je smiselno vsaj nakazati, da se pokažejo vidiki, ki jih politično korektni diskurz *Tuninga* neposredno ne pokaže.

Presojanja »nove« izobraževalne paradigme torej ni mogoče izvzeti iz teh kontroverznih globalnih procesov oziroma globalizacij, saj le-ti bistveno določajo njen značaj. Njeno pedagoško bistvo tako ne more biti zgolj pedagoško. Če bi z besede »nova« narekovaje želeli umakniti oziroma dvigniti zdaj, bi le-ta v poskusu, da ji damo (enoznačen) pomen, dobila pomen, ki bi ga sooblikovali novi oziroma sodobni ekonomski in politični trendi. Predvsem bi lahko ugotovili, da ima ta paradigma z vidika kurikularne strategije utilitarno in ciljno naravnano zasnovo in s tem izhaja tudi iz precej drugačne družbene vloge izobraževanja. Pri tej oceni pa bi seveda naleteli na vprašanja in izhodišča o temeljni družbeni vlogi izobraževanja.

Izobraževalna paradigma je nova toliko, kolikor kot paradigma služi drugačni strateškim ciljem in drugačni družbeni vlogi izobraževanja nasploh. Če se dilem o vlogi visokošolskega izobraževanja postavljajo kot opozicija ali izobraževanji ali usposabljanje (Evans, 2004: 151) in temu ustrezno kot dileme o širši družbeni vlogi izobraževanja, ali naj bo ta instrumentalna ali emancipacijska, se v končni instanci temu ustrezno postavlja tudi vloga in status znanja: ali naj bo (intrinzična) vrednota na sebi ali podrejeno ekonomskim in političnim ciljem. Če sodobni, z globalizmom pogojeni, trendi te dileme vse bolj nagibajo v smer usposabljanja, instrumentalnosti in s tem ekstrinzičnosti ter koristnosti, je ta dilema, ki se postavlja zgolj kot polarnost po eni strani neproduktivna, saj nimamo nikoli opravka zgolj z enim ali drugim polom. Vendar pa je »velikost« in razsežnost tega tokratnega nagibanja hkrati pomembno opozorilo za moder in trezen razmislek o možnih implikacijah in posledicah. »Novost« izobraževalne paradigme bi torej lahko iskali v zgoraj omenjenih okvirih. Konkretneje: kolikor bolj študij, izobraževanje, vednost presojamo z vidika rezultatov, njihove

[13] Schriewer utemeljuje, da je v primeru dokumenta iz leta 1998 z atraktivnim naslovom *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur* ta naslov zavajajoč, saj »so bila priporočila naravnana izključno na razreševanje strukturnih problemov francoskega izobraževalnega sistema« (Schriewer, 2009: 36).

merljivosti, koristnosti, učinkovitosti in kolikor bolj so »kompetence« primarni[14] cilj izobraževanja, toliko bolj se mora temu prilagoditi poučevanje in v svoji skrajni različici postane zgolj trening »kompetenc«.

V trenutnih trendih razprav o marketizaciji visokošolskega izobraževanja (de Zilwa, 2010; Molesworth, Scullion in Nixon, 2011) je v ospredju tema prilagoditev situaciji ali upor. Namerno namesto dileme izbiram bolj nevtralen izraz tema, saj za marsikaterega avtorja dileme ni in je samo vprašanje, kako se na najbolj učinkovit način prilagoditi novi situaciji. Deanna de Zilwa (de Zilwa, 2003) kljub zavedanju dileme namreč pravi, da »na dolgi rok pri odporu ni mogoče vztrajati« (str. 112). V tej tudi za nas izjemno aktualni temi (ki bi s kompleksnejšo obravnavo to poglavje razširila v celotno novo knjigo), naj se ustavim zgolj pri vprašanju, ki si ga zastavljajo avtorji Moleswort, Scullion in Nixon v izjemno pomembnem zborniku: »Kaj torej lahko storimo?« (str. 234). Kritična situacija zahteva akcijo, ki jo vidijo najprej v večji transparentnosti visokošolskega izobraževanja, zlasti, ko gre za financiranje pomembnega področja, ki se primarno financira iz javnih sredstev in pripada vsem državljanom. Drugi poziv k akciji je namenjen akademski sferi, da »ponovno vzpostavi kompleksen odnos, ki obstaja med raziskovanjem in dobrim poučevanjem ter učenjem« (prav tam). Tretji poziv akademski sferi temelji na ugotovitvi, da marketizacija visokega šolstva in transformacija študentov v potrošnike ni neizogibna. Poziva »tako učitelje kot tiste, ki jih 'upravljajo', da si vsaj dovolijo biti odprti za transformacijo skozi svojo prakso« in dodaja: »Zakaj ne bi univerze rutinsko razmišljale o alternativah in radikalnih strukturah ter vlogah same? Lahko, da obstajajo še drugi zanimivi modeli, ki lahko vzniknejo, če o njih razmišljamo, se pogovarjamo in delujemo« (prav tam).

## Sklep

Čeprav pedagoška paradigma bolonjskega procesa s pedagoškega vidika ne prinaša nič novega, je novost v njeni funkciji. Pedagoška paradigma je nova toliko, kolikor kot paradigma rabi drugačnim strateškim ciljem in drugačni družbeni vlogi izobraževanja nasploh. Ta drugačna družbena vloga izobraževanja pa je vredna temeljitega razmisleka.

# NEW EDUCATIONAL PARADIGM OF BOLOGNA REFORM AS RATIONALIZED MYTH

The paper examines quite common statement that a new educational paradigm is just a myth. Myth is not treated as opposed to reality but as a part of reality. Bologna reform and its educational paradigm

[14] »Čeprav je v visokošolskem izobraževanju mogoče razvijati različne vrste kompetenc kot sekundarni stranski produkt učenja, so veliko preozke in preveč omejene, da bi lahko delovale kot primarni cilj« (Hyland, 1993), glej http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/heca/heca_nv03.pdf.

are usually presented as obvious and natural necessity of global processes. Our aim is, therefore, to analyze wider aspects of this educational paradigm and its assumptions. What seems to be obvious at first sight, can then become problematic and worth of reconsideration.

*Keywords:* new educational paradigm, myth, globalization.

Literatura

Ash, M. G. (2006). »Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US«. *European Journal of Education,* let. 41, št. 2.

Barthes, R. (1957/1972). *Mythologies* (prev. Annete Lavers). New York: The Noonday Press.

Barthes, R. (1977). *Image-Music-Text* (prev. Stephen Heath). London: Fontana Press.

Bok, D. (2003). *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education.* Princeton: Princeton University Press.

de Zilwa, D. K. (2010). *Academic Units in a Complex, Changing World: Adaptation and Resistance.* London: Springer.

Dale, R. & Robertson, S. (2004). »Interview with Boaventura de Sousa Santos«. *Globalisation, Societies and Education,* let. 2, št. 2, julij 2004.

Dolar, M. (2008). »Evropa in bik«. *Delo,* 23.8. 2008, str. 32.

Evans, M. (2004). *Killing Thinking: The Death of the Universities.* London: Continuum.

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action* (prev. Thoma McCarthy). Boston: Beacon Press.

Kerka, S. (1998 ). »Competency-Based Education and Training«. Education Resources Information Center. http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED415430.pdf (Pridobljeno 16.1.2013).

Košak, K. (2012). »Leni šolniki«? *Mladina,* 32, 10.8. 2012 http://www.mladina.si/114865/leni-solniki/

Lévi-Strauss, C. (1963). *Structural Anthropology.* New York: Basic Books.

Mastnak, T. (1996). »Mit Evrope in religija demokracije«. *DR,* let .XII. št. 21.

Mastnak, T. (2011). »Mit o posilstvu«. *Dnevnik,* 8.10.2011. http://www.dnevnik.si/debate/kolumne/1042478716

Molesworth, M., Scullion, R. in Nixon, E. (2011). *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer.* London: Routledge.

Morales, H. (2007). *Classical Mythology: A Very Short Introduction.* Oxford: Oxford University Press.

Mosko, M. S. (1991). »The Canonic Formula of Myth and Nonmyth«. *American Ethnologist,* let. 18, št. 1 (februar 1991), str. 126–151.

Pascal, B. (1999). *Misli.* Misli: Mohorjeva družba.

Reinalda, B. (2008). »Teaching and training: the ongoing Bologna process and political science". *European political science,* 7, str. 382–393.

Ricoeur, Paul (1967). *The Symbolism of Evil* (prev. E. Buchanan). Boston: Bacon Press.

Ritzen, J. (2009). *A Chance for European Universities: Or: Avoiding the Looming University Crisis in Europe.* Amsterdam: Amsterdam University Press.

Ritzer, G. (1998). The *McDonaldization Thesis: Explorations and Extensions.* London: Sage.

Rotberg, I. C. (ur.) (2010). *Balancing Change and Tradition in Global Education Reform.* Lenham: Rowman & Littlefield Education.

Santos, Boaventura de Sousa (2006). »Globalizations«. *Theory, Culture & Society,* 23, str. 2–3, 393–399. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Globalizations_Theory_Culture_and_Society_2006.PDF (pridobljeno 27.7.2011).

Santos, Boaventura de Sousa (2004). »Nuestra América: reinventando un paradigma«, *Časa de las Americas,* 237, str. 7–25. http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/158_Nuestra%20America-Casa%20de%20las%20Americas.pdf (pridobljeno, 16. 7. 2011).

Satterthwaite J. in Atkinson E. (ur.) (2005). *Discourses of Education in the Age of New Imperialism.* Stoke on Trent: Trentham Books.

Schriewer, J. (2009). »'Rationalized Myths' in European Higher Education: The Construction and Diffusion of the Bologna Model«. *European Education,* let. 41, št. 2, poletje 2009, str. 31–51.

Vernant, J-P. (1990). *Myth and Society in Ancient Greece* (prev. J. Loyd). New York: Zone Books.

Uzelac, M. (2009). *Priče iz Bolonjske šume.* Vršac: Visoka škola strukovnih študija za obrazovanje vaspitača.