

Hrubos Ildikó

Európai felsőoktatási reform Magyarországon*

A tanulmány sorra veszi az európai felsőoktatási reform legfontosabb tételeit, a megvalósítás során felmerült vitatott és máig nyitott kérdéseket és a friss fejleményeket, majd röviden összefoglalja és értékeli, milyen sajátos problémák merülnek fel az egyes tételek tekintetében Magyarországon. Elméleti jellegű megközelítést követve, elsősorban a reform megvalósításának közös európai elemeit és sokféleségét kívánja bemutatni azzal a céllal, hogy segítse a magyarországi folyamatok európai kontextusban való értelmezését.

A BOLOGNAI REFORM INDÍTÉKAI EURÓPÁBAN

Az 1999-ben elindított európai felsőoktatási reform kitörési kísérletnek tekinthető, amelynek célja – a legkonkrétabb szinten – a folyamatos hallgatói létszám növekedéséből és az azt kísérő finanszírozási gondokból adódó válság kezelése. A formális deklarációk szerint Európa versenyképességének megőrzését és javítását kell elérni a felsőoktatási rendszerek összehangolásával. Az azonos elvek szerint kialakított fokozatok rendszere megkönnyíti a végzettségek kölcsönös elfogadását, ami lehetővé teszi a jól képzett munkaerő szabad áramlását a térségen belül. A kiemelt hivatkozási alapnak tekintett Magna Charta Universitatum (amelyet több száz európai egyetem rektora írt alá 1988-ban, majd az azt követő években) emelkedettebb elveket ír elő. Először is azt, hogy az egyetem autonóm intézmény: ahhoz, hogy teljesíthesse feladatát, a kultúra értékeinek létrehozását és átadását, minden politikai, gazdasági és ideológiai hatalommal szemben függetlennek kell lennie. A második alapelv az oktatási és a kutatási tevékenység egysége. A harmadik a kutatás, az oktatás, a képzés szabadsága, amelynek tiszteletben tartását az államhatalomnak és az egyetemeknek saját illetékességi körükön belül biztosítaniuk kell. Végül a negyedik alapelv kimondja, hogy az egyetem az európai humanista hagyományok letéteményese, küldetését úgy teljesíti, ha nem vesz tudomást földrajzi vagy politikai határokról, és hangsúlyozza a kultúrák kölcsönös ismeretének és kölcsönhatásának szükségességét.

* A tanulmány felhasználja az OKA (84/tk OKS I) támogatásával 2006–2007-ben végzett kutatás eredményeit. Kutatási zárójelentés: A magyar felsőoktatás szerkezetének és finanszírozási rendszerének átalakulása a lineáris modellre történő áttérés során. Kutatásvezető: Hrubos Ildikó. Munkatársak: Polónyi István és Veroszta Zsuzsanna tanulmányokkal, Lovász Gabriella, Pálinkó Éva, Pásztor Adél és Tomasz Gábor esettanulmánnyal (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2007).

A tanulmány 2008-ban készült, a szerző akkori álláspontját tükrözi. A tanulmány átdolgozott változata, amely figyelembe veszi az azóta történeteket, az *Educatio* 2010. 1. (Mérleg) számában jelenik meg.

A felsőoktatás történetében példátlan szélességű és mélységű, radikális reform (egy teljes kontinens felsőoktatását, annak lényegében minden elemét, valamennyi felsőoktatási intézményét érinti) növelte Európa önbizalmát, a világ más térségeinek felsőoktatási szereplői nagy frigyellel kísérik a folyamatot (már csak azért is, mert hasonló gondokkal küzdenek és keresik a megoldásokat). Nyilvánvaló, hogy a kontinentális Európában elterjedt, az egyetemi és a nem egyetemi szektor egymás melletti működésével jellemezhető, ún. duális modell felváltása a többciklusú, ún. lineáris modellel az angolszász térséghez való igazodást jelenti (valójában a kontinentális Európán kívüli világhoz való igazodást, mivel úgyszólván mindenütt többciklusú képzési rendszer alakult ki, részben a brit gyarmati hagyomány, részben az amerikai befolyás következtében). Ugyanakkor a bolognai folyamat hangsúlyozottan nem az amerikai modell átvételét, hanem saját, európai modell megalkotását tűzte ki célul. Ez a modell a reform beindításakor csak alapvető vonásaiban volt kidolgozva, ténylegesen még ma is épül, maguk a részt vevő országok és az egyes intézmények építik. Tehát a szervezeti izomorfia azon változatról van szó, amikor a szervezetek egy olyan modellt kezdenek követni, amely teljes kidolgozottságában még nem létezik. Ez megnehezíti az értelmezését, a konkrét megvalósítást, ugyanakkor ösztönző ereje is van, hiszen a résztvevők maguk alakíthatják a modell egyes elemeit.

Magyarországon időben „összetorlódt” a megkésett hallgatói létszámexpánzió, az intézményrendszer ennek megfelelő átalakítása, a tartalmi korszerűsítés és az európai reform hazai megvalósítása. A legtöbb fejlett nyugati országban a felsőoktatás nagymértékű növekedése már az 1960-as évek elején megkezdődött, majd négy évtized alatt, több fázisban történt az intézményrendszer átalakítása (a kormányzati rendszertől az intézményhálózat átalakításáig, a finanszírozási rendszertől a belső irányítási rendszerig). Mindazonáltal jó néhány alapvető problémát ez idő alatt sem sikerült kielégítően megoldani. Magyarországon csak 1990 után kezdődött meg – kormányzati program szerint – a hallgatói létszám növelése, a 10% körüli felsőoktatási beiskolázási arány emelése az Európához való felzárkózás nevében (az Európai Unióban akkor már a releváns korcsoport 30%-a jutott be a felsőoktatásba). Az intézményrendszer átalakítása éppen csak megkezdődött, mire megérkezett a bolognai reform. Ez az „összetorlódt” rendkívül megterhelő feladatot rótt a magyar felsőoktatás minden szereplőjére, nem volt mindig kellő idő az egyes lépések alapos átgondolására, a komplex megközelítésre, az érintettek megnyerésére. Sokakban kialakult az a tévképzet, hogy a bolognai reform miatt kellett az elvileg támogatott, de egyben minden probléma forrásának tekinthető hallgatói létszámexpánziót megvalósítani, az intézményrendszer átalakítását megkezdeni (a kormányzati kommunikáció is táplálta az ilyen gondolatokat). Az események egybeesése így azokat is a bolognai reform ellen hangolta, akik egyébként hívei a felsőoktatás nemzetköziesítésének, a tanári és hallgatói mobilitásnak, az európai akadémiai együttműködésnek.

AZ IDŐBELISÉGRŐL

Az 1999-ben 29 ország részvételével elindult folyamathoz utóbb, több lépésben csatlakozott még számos ország (jelenleg 46 aláíró van). Az egyre heterogénebbé váló kör – mint folyamatosan változó adottság – sajátos nehézségeket okoz, ami hatással van a reform egyes szakaszainak kiemelt feladataira és az ütemezésre. A reform bevezetésének eredetileg 2010-es határidejét a 2003-as berlini miniszteri konferencián 2005-re módosították. Tehát miközben a reform előkészítése és megvalósítása ekkorra már számos problémát vetett fel, sok ellenállásba is ütközött a legtöbb országban, a miniszterek mégis a gyorsítás mellett döntöttek. Feltehetően az az explicit formában ki nem mondott megfontolás vezette őket, hogy jó lenne, ha az eredeti 29 aláíró ország szempontjai érvényesülnének a megvalósítás során, tehát minél gyorsabban be kell vezetni az új képzési rendszert, mielőtt a sok új csatlakozóhoz is igazodni kellene. Ugyancsak a gyorsítás mellett szólt az a tapasztalat, hogy nem szabad túlzottan elnyújtani egy reformot, mert az kedvez az ellenzőknek, ellaposodhat, elsikkadhat a tényleges változtatás.

Magyarországon a reform bevezetésének megkezdése viszonylagos késéssel történt, majd a berlini miniszteri konferencia döntésének hatására gyorsult fel. A reform kereteit megadó felsőoktatási törvények az eredeti 29 országban általában korábban léptek hatályban (többnyire a 2000-es évek elején). Nem okozott tehát rendkívüli gondot az érdemi bevezetés, az első reformévfolyamok beindításának 2005-re való előrehozása, mivel sok esetben már korábban beléptették a többciklusú képzés bizonyos elemeit. Magyarországon mind az új felsőoktatási törvény megalkotása, mind a bolognai típusú szakok akkreditálása és a szakok mintegy fele esetében a 2005-ös kezdés erőltetése a berlini miniszteri konferencia állásfoglalásának kényszerű követése jegyében történt. Ez a sietség nem tett jót a reformnak, mivel nem hagyott kellő időt a tartalmi előkészítésre, a rugalmasabb, esetleg fokozatos bevezetésre.

A REFORM TARTALMI KÉRDÉSEI

Idővel a képzés egyre magasabb szintjei kerültek előtérbe, a reform egyre komplexebb kérdéseket és gyakorlati problémákat vetett fel egy-egy országon belül és az európai felsőoktatási térség egészében, ami jól tükröződik a témával foglalkozó konferenciák tematikájában. (A két évente sorra kerülő miniszteri értekezletek mellett elsősorban az Európai Egyetemi Szövetség [EUA], a Hallgatói Önkormányzatok Európai Szövetsége [ESU], az Európai Minőségbiztosítási Szervezetek Hálózata a Felsőoktatásban [ENQA] és az Akadémiai Együttműködési Társaság [ACA] rendezvényei a legfontosabb fórumok.) A globalizálódás éppen ezekben az években érte el látványosan a felsőoktatási-kutatási szektort is, ami a figyelem középpontjába állította az európai felsőoktatási térség vonzerejének ügyét, a más régiókhoz, földrészekhez való kapcsolódás témáját. A reform megvalósítása során fokozatosan nyilvánvalóvá vált a hiány: nincs koherens európai felsőoktatás-filozófia és felsőoktatáspolitikai. A reform szereplői a részletekben merülnek el, mindig csak az időben következő

lépésre koncentrálnak, a már felmerült problémákat vitatják, és az „egészben”, a széles értelemben vett társadalmi hatásokban, a hosszabb távban való gondolkodás elmarad (ez jellemzi például a rendszeres miniszteri értekezleteket).

A magyarországi folyamatok a fentiekhez hasonló vonásokat mutatnak, azzal a különbséggel, hogy főleg a késésből adódó sietség következtében még erőteljesebben jellemző a nagyon rövid távú szemlélet. Emiatt nehéz elkülöníteni a máris értékelhető és korrigálható diszfunkcionális elemeket azoktól, amelyek csak több év után hozhatják meg a várt eredményt. Ugyanakkor általában hiányzik a megcélzott eredmények konkrétabb megfogalmazása is, ami nehezíti a korrekt értékelést. Itt sem kellene várni az európai felsőoktatás-filozófia és -politika megszületéséig (hiszen – mint a fentiekben láttuk – annak kidolgozása közös feladat), hanem hazai vonatkozásban kell megalkotni azokat.

A KÉPZÉS SZERKEZETE

Európában a többszintű képzés tényleges megvalósítása országonként (tartományonként, esetleg intézményenként) és szakterületek szerint különböző megoldásokkal, eltérő képzési idő meghatározásával történt: 3+2; 3+1,5; 4+2; 4+1,5; 4+1 éves formulával is lehet találkozni. (Legalábbis rövid távon a reform ellentmondásos hatásának látszik, hogy miközben az európai felsőoktatási rendszerek harmonizálása volt a cél, a korábban országonként eltérő, de azon belül jól áttekinthető szerkezetű felsőoktatási rendszerek most már országokon belül is differenciálódtak.) Vita folyik az egyes fokozatok tényleges funkciójáról, tartalmáról. A legtöbb kérdés az első fokozathoz vezető (alap) képzés kapcsán merül fel, részben kiemelt társadalmi, gazdasági jelentősége, részben – értelemszerűen – időben elsőként való bevezetése következtében. A berlini miniszteri konferencia (2003) óta irányul komolyabb figyelem a doktori képzésre, amely eredetileg nem szerepelt külön a többciklusú rendszer elemei között. Az első fokozathoz vezető programok deklarált feladata igen összetett: elő kell készíteniük a hallgatókat az egész életen át tartó tanulásra, a következő (mester) fokozatba való továbblépésre, az európai polgári létre és a munkaerőpiacra való közvetlen kilépésre. Ez lesz az „európai fokozat”, amelyet harmonizálni kell az európai felsőoktatási térségben, hogy azt a munkaerőpiac mindenütt bürokratikus akadályok nélkül elfogadja. Miután a reform „elérte” a doktori képzést, kiderült, hogy a kutatói pályára való felkészítés, a kiemelkedő akadémiai tehetségek megtalálása és felkarolása nem kezdődhet el 22-24 éves korban, azt a felsőoktatás minden ciklusában folytatni kell, bizonyos elemeit tartalmilag be kell építeni minden előző fokozat programjába. Másfelől az is egyértelművé vált (amit a felsőoktatás-kutatók már korábban jeleztek), hogy az 50%-ot elérő, meghaladó beiskolázási arány új helyzetet eredményez: a felsőoktatás véglegesen betagozódik az oktatási rendszer egészébe, a korábban csak a közoktatástól elvárt feladatokat is el kell látnia. Az első fokozat lényegében „szociális fokozattá” válik, amelynek elérését elvileg mindenki számára lehetővé kell tenni. Ez a sokféle elvárás zavarba ejtő, szétfeszíti a tanterveket, csak részlegesen lehet teljesíteni a célokat (különösen akkor, ha mindössze három év áll rendelkezésre). A mesterképzés ügye egyszerűbbnek látszik jelenleg, mivel a hallgatók kisebb körét érinti, továbbá

több országban a reform teljes bevezetése még nem érte el ezt a szintet. A képzés funkciójáról azonban már viták folynak. A mesterképzés minden bizonnyal piaci alapelvek szerint fog működni (amelyhez jól átgondolt ösztöndíjrendszer kapcsolódik). A doktori képzésben az akadémiai szempont, a kiválóság lehet a döntő, olyan megoldásokkal, amelyek kivédik mind a piaci, mind a szociális korlátozó tényezőket. Kibontakozik tehát a fokozatok olyan rendszere, amelyben az eltérő társadalmi, gazdasági funkcióknak megfelelően más-más intézményrendszer érvényesül.

Magyarországon még nem folytak érdemi viták a fenti kérdésekben. Általánosságban megállapítható, hogy – európai összehasonlításban – túl merev és egysíkú megoldások születtek az új képzési programok megalkotásánál. Az a kormányzati aggodalom, hogy nagy lesz a felsőoktatási intézmények és az akadémiai közösség ellenállása a jól bevált tartott duális képzési rendszer átalakítását illetően, egységesítő, a tényleges differenciáltság elismerésétől elzárkózó, merev megoldások erőltetéséhez vezetett. Az alapképzési programok áttekintése, felülvizsgálata napirenden van a már rendelkezésre álló tapasztalatok alapján. De ezt sem szabad elsietni. A nyilvánvalóan szükséges korrekciókat csak a teljes képzési rendszer (a felsőoktatás mellett a közoktatást is beleértve) átfogó értékelése, szakértői elemzések és viták, az európai tapasztalatok tanulmányozása után érdemes megtenni.

A SZAKKÉPZÉS MEGOLDÁSA

A munkaerő-piaci kapcsolódás a reform leggyengébb eleme, melyet lényegében sehol sem sikerült kielégítően megoldani. Valószínűleg elvileg téves elgondolás az, hogy a munkaerő-piac szereplői, a leendő munkáltatók fognak releváns tanácsokat adni, elvárásokat megfogalmazni a képzés tartalmát illetően. A fokozatot adó képzéseknek akadémiai jellegű megalapozást és szakmai elméleti műveltséget kell adniuk a hallgatók számára, ami a hosszabb távon releváns ismeretek és készségek elsajátíttatását jelenti. A munkáltatók elsősorban továbbképezhető fiatal munkaerőt keresnek, hiszen az információs technológia világában, a gazdaság és a technika korábban nem ismert gyorsaságú változásainak kényszerében permanens tanulásra van szükség. Ez részben a felsőoktatási intézmények által meghirdetett változatos, nem fokozatot adó programok, illetve a vállalatok keretében folyó, egyre inkább elterjedő képzések formájában valósul meg. Ennek az új helyzetnek a követelményeivel számolnia kell a felsőoktatásnak. A bolognai reform eredeti dokumentumai nem reflektálnak a problémára, lényegében figyelmen kívül hagyják a felsőoktatási intézmények által indított, fokozatot nem adó képzéseket. Az életen át tartó tanulás témája már 2001-ben, a prágai miniszteri konferencián napirendre került, és azóta folyamatosan foglalkoznak vele, de elsősorban abban az értelemben, hogy miként lehetne megoldani a korábbi, nem feltétlenül az intézményesített képzésben, nem mindig a felsőoktatásban szerzett tanulmányi teljesítmények elismertetését a fokozatot adó programokba való belépésnél. Kevés szó esik arról, hogyan kellene közvetlenül kapcsolódniuk a fokozatot adó programoknak a munkaerőpiac követelményeihez. A képzés akadémiai és szakmai vonulatának kezelése mindenütt gondot okoz, a kérdés természetesen elsősorban az első fokozatot adó programokkal kapcsolatban

vetődik fel, de releváns téma a mesterképzések esetében is. A megoldásra két használható modell látszik kibontakozni. Közös jellemzőjük, hogy az akadémiai és a szakmai képzés vagy a képzés e két szakasza egyértelműen elválik egymástól, ami világossá teszi a képzés és a végzettségek tartalmát minden szereplő (tanár, hallgató, munkáltató) számára.

Az egyik azokban az országokban található, ahol a duális rendszerű felsőoktatás úgy épült ki, hogy az egyetemi mellett erős, magas presztízsű és szakmai színvonalú főiskolai (nem egyetemi) szektor jött létre. A bolognai reform során egységessé tették a felsőoktatást, a korábbi főiskolák – bizonyos feltételek teljesülése esetén – egyetemi státuszt kaptak, és elvileg mindhárom képzési fokozatban indíthatnak programokat, de eredeti irányultságuk megjelölését megtartják a képzési programokban, esetleg az intézmény nevében (akadémiai, professzionális). Az akadémiai típusú programok elsősorban a következő fokozatot adó programba való belépésre készítik fel (a PhD-programok értelemszerűen a kutatói pályára), a professzionális programok pedig a munkaerőpiacra való közvetlen kilépésre. A két vonulat között van intézményesített átmenet, természetesen különböző vizsgák (általában egyéves többletanulmányi idő) teljesítésével. A professzionális programok időtartama általában hosszabb az akadémiai programokénál, mivel szakmai gyakorlatot is tartalmaznak.

A másik modell ott alakult ki, ahol az egyetemi szektor a nagy hallgatói létszámexpánzió során is megőrizte egyeduralmát, és a főiskolai (nem egyetemi) szektor mindvégig jóval kisebb súlyt képviselt. Itt az egyetemek úgy oldották meg a többszintű képzést, hogy az általában 3 + 2-es rendszernek megfelelően megbontották a programokat, és mindkét (mindhárom) szint továbbra is elsősorban akadémiai irányultságú. Mind az első, mind a második fokozat után ki lehet egészíteni a képzést egy – általában egyéves – szakképzési szakasszal, amely lehetővé teszi a munkaerőpiacra való kilépést. Ez a rendszer is lehetővé teszi a hallgatók mobilitását, például az első fokozat megszerzése után más egyetemen, külföldön lehet folytatni a tanulmányokat a mesterfokozat eléréséért.

E megoldások előnye, hogy lehetővé teszik a korábbi képzési rendszer értékes elemeinek továbbvitelét, a különböző funkciók ellátását, ugyanakkor valóban rugalmasabbak a Bologna előtti rendszereknél. Megnyugtatóan rendezik az alapképzések fentiekben jelzett problémáját, a munka világába való kilépés előkészítését, amelyet azonban általában csak négyéves tanulmányok elvégzésével lehet elérni.

Magyarországon az egyetemek és a főiskolák által indított képzési programok egységes kezelése, az akadémiai és a szakmai-gyakorlati képzési célok elválasztásának hiánya fundamentális gondot okoz. Ez a bolognai reform szellemiségének félreértéséből adódik, ugyanis a reform egyik fő célja a rugalmas, de egyben jól áttekinthető rendszer létrehozása. Az egységesség a több fokozat létében nyilvánul meg, amely lehetővé teszi a tanulmányok megszakítását, majd folytatását, a különböző felsőoktatási intézmények, különböző programok közötti mozgást, de lehetővé teszi az egyirányú, „királyi út” bejárását is.

A mesterképzési programok esetében még kézenfekvőbb, hogy intézményesítetten kellene megjeleníteni a különböző funkciókat, például: akadémiai típusú (a PhD-képzés előzményét adó), az alapképzés szakmai irányultságát folytató vagy éppen váltó (ún. konverziós),

specializációt adó, kifejezetten a munkatapasztalatokkal rendelkezők számára kidolgozott vagy a munka melletti képzés sajátosságait figyelembe vevő programok. Ezekre is van példa az Európai Felsőoktatási Térségben (pl. az Egyesült Királyságban).

A magyar felsőoktatásban jó hagyományai vannak a szakirányú továbbképzésnek. Jelenleg – mivel az európai felsőoktatási reform erre vonatkozóan nem ad irányutatót – jelentőségükhöz és lehetséges jövőbeni szerepükhöz képest kevés figyelem irányul ezekre a képzésekre és az új képzési rendszerbe való releváns elhelyezésükre. Pedig egy részükből mesterképzési programokat lehetne kifejleszteni (amihez túl kellene lépni a kizárólag akadémiai típusú mesterprogramokat elfogadó szemléleten). A szakirányú és más továbbképzési programok tölthetnék be azt a szerepet, amelyet a fentiekben bemutatott második modellben az akadémiai típusú alapképzési és mesterprogramokat kiegészítő szakképzési programok játszanak. Logikus, hogy mindenekelőtt azt kellene eldönteni, hogy – ebből a szempontból – milyen modellt kövessen a magyar felsőoktatás (a máshol már beválni látszó két modell valamelyikét, azok kombinációját, esetleg egy másik, saját modellt).

A felsőfokú szakképzés nem kielégítő sikere a magyar felsőoktatás egyik nagy tehertétele. Valószínű, hogy ennek okai között fontos helyet foglal el a képzési típus funkciójának eredetileg is hiányzó tisztázása. A két funkció – a felsőfokú képzésbe való belépés első fázisa, előkészítése és a tényleges szakképzés – együttes betöltése a gyakorlatban nem tud megvalósulni. A tényleges szakképzés számára valószínűleg megfelelőbb terep lenne az erre specializálódó intézmények hálózata a felsőoktatási intézményeken kívül (Magyarországon ez a jelenlegi szakközépiskolák bázisán jöhetne létre) vagy esetleg a felsőoktatási intézmények (főleg főiskolák) keretében, de önálló gazdálkodással és szakmai aktivitással, jórészt külön tanári karral működő egységként. (Azokban az országokban, ahol jól működik ez a képzési forma, és a harmadfokú képzés hallgatóinak jelentős hányadát fogadja be, általában külön intézmény folytatja ezt a tevékenységet, amely nem része a felsőoktatásnak, de része a harmadfokú képzésnek.) A felsőfokú szakképzés ebben a formában megfelelő kapcsolatokat tudna kiépíteni a szakmai szervezetekkel, kamarákkal, vállalatokkal, rugalmasabban be tudná vonni az oktatásba a gyakorlati szakembereket, és a finanszírozás felelőssége is áthelyeződne az üzleti világra, a leendő munkaadókra.

A HALLGATÓI MOBILITÁS

Bologna paradox hatása, hogy az alapvető célként kezelt nemzetközi hallgatói mobilitás (elsősorban a cserehallgató típusú mobilitás) valamelyest még csökkent is a reform bevezetése után. Ez részben átmeneti hatás lehet, amennyiben az új képzési rend bevezetésének első éveiben még nehezen áttekinthető az egyes felsőoktatási intézmények képzési programjainak a kínálata, ezért biztonságosabbnak tartják a hallgatók a hazai vagy más, de jól ismert terepen való fokozatszerzést. Hosszabb távon is várható, hogy a két ciklusra bontott képzési rendben „nem lesz idő” a külföldi résztanulmányokra (mind a hároméves első, mind a kétéves második ciklus időtartama rövid erre, a túlzásfolt tanterv megnehezíti a gyakorlati megvalósítást). Az európai csereprogramok esetében nehézkesen valósul meg a külföldön

végzett tanulmányok elismertetése az anyaintézményben. Ennek háttérében a tanári kar egy részének merev, provinciális gondolkodása áll, de akadályozza a zökkenőmentes elismertetést maga a kreditrendszer is, miközben az európai kreditátviteli rendszert (ECTS) többek között éppen a nemzetközi mobilitás elősegítésére fejlesztették ki, tették általánossá az európai felsőoktatási reform keretében. Az ECTS kidolgozása és bevezetése ugyanis a részt vevő országok jelentős részében más-más filozófia alapján vagy meglehetősen mechanikusan, rosszabb esetben nem érdemi szempontok figyelembevételével történt. Így az elvileg ugyanolyan szakmai tartalommal, ugyanolyan kompetenciák ígéréssel megjelenő programokban például más-más kreditpontokat kapnak az egyes tantárgyak. Tulajdonképpen ebből a szempontból európai szinten kellett volna egyeztetni az egyes képzési ágak, szakok tanterveit a megfelelő nemzetközi szakmai szervezetek koordinálásában. Valójában ez csak elvi lehetőség, hiszen csak a legjobban professzionalizálódott szakmák esetében van ilyen átfogó nemzetközi együttműködés. E jelentős probléma felismerése vezetett az ún. Tuning-program elindításához, amely kísérletet tett a képzési programok szakterületenkénti érdemi összehasonlítására, valamilyen közös tartalom megfogalmazására. Tulajdonképpen ettől a fáradságos munkától várható komolyabb eredmény, hiszen a máshol történt tanulmányi munka elismertetése nem egyszerű mennyiségi kérdés, hanem elsősorban szakmai, tartalmi, minőségi ügy, feltételezi az intézmények közötti bizalom magas szintjét.

Ennek általános és széles körű megoldása rövidebb távon nem remélhető. Ezért a tanulmányi idő alatti hallgatói mobilitást fokozni kívánó európai felsőoktatási intézmények más megoldásokat keresnek. Jó lehetőség, de gyakorlati okokból csak az intézmények egy kisebb (elit) körére vonatkozhat az egyszemeszteres külföldi tanulmányok kötelező beépítése a tantervbe, ahol az egymással kooperáló intézmények jól ismerik egymás szakmai tevékenységét. Ez a megoldás feloldja a nem ilyen feszesre tervezett cserehallgatói mozgásból adódó oktatásszervezési problémákat is. Ehhez hasonlóan az intézmények (és a hallgatók) viszonylag szűkebb körét érintheti a közös képzési programok (Joint degree) indítása, ahol részben a hallgatók, részben az őket oktató tanárok vesznek részt a mobilitásban. A másik lehetőség az, hogy a hallgatók a teljes képzési programot (főleg mesterképzési doktori programot) külföldön teljesítik. Itt már a hallgatókért folyó nemzetközi verseny témájához érkeztünk. Az előregedő Európa demográfiai problémáit számításba véve, a kontinensen belüli mobilitás az intézmények többségében végül is nem oldja meg a kapacitáskihasználás (és a finanszírozás) problémáját. Tehát más földrészek, elsősorban Ázsia jöhet számításba lehetséges képzési piacként. Egyes felsőoktatási intézmények egyértelműen célba vették ezt a térséget. A nagyobb tömegű, más földrészeken iskolázott hallgatók megjelenése az európai felsőoktatási intézményekben azonban veszélyeket is rejthet. Egyrészt ha az intézmények anyagi megfontolásból engedményt tesznek a felvételi követelményekben, esetleg a tanulmányi teljesítményben, az súlyosan érintheti a képzés színvonalát. Másrészt a rendkívül szorgalmas (például) ázsiai hallgatók komoly versenytársakat jelenthetnek európai hallgatótársaik számára, ami ösztönzőleg hathat a teljesítményükre.

Magyarországon a kreditrendszer, majd az ECTS bevezetése meglehetősen átgondolatlanul, szakszerűtlenül történt, pedig az új típusú képzési programok kidolgozása és

akkreditálása jó alkalmat adhatott volna az újragondolásra, összerendezésre. A képzési és kimeneti követelményeket kidolgozó konzorciumok figyelmét úgyszólván teljesen elkerülte a probléma. Így nemcsak a nemzetközi, de a hazai intézmények közötti mobilitást is megnehezíti, hogy adott esetben azonos szak azonos elnevezésű tantárgya más-más kreditértéket ad. Lehetséges, hogy csak az új szemléletet követő, a tanulási eredményeken (learning outcomes) alapuló értékelési rendszer fáradságos kidolgozásától remélhető a jelenlegi helyzet meghaladása. (A kreditrendszer alkalmazásáról és a továbbfejlesztés lehetőségeiről voltak már hazai vizsgálatok, amelyek eredményeit érdemes lenne felhasználni.)

A szakirodalom úgy tartja, hogy egy felsőoktatási intézményben 15%-nyi külföldi hallgató jelenléte tekinthető kívánatosnak. A magyar felsőoktatási intézmények – egyes kivételektől, kivételes szakoktól eltekintve – messze elmaradnak ettől a szinttől. A nemzetköziesedés intézményi kultúrája sem alakult még ki kellőképpen. A közös és a kettős diplomák kiadásának törvényi szabályozása Magyarországon kedvező, de az ilyen együttműködések létrehozása a gyakorlatban mégis sok bürokratikus akadályba ütközik (sokszor a külföldi partner oldaláról). A magyar felsőoktatásnak ezenkívül szembe kell néznie a hagyományos kelet-nyugat irányú mobilitás azon vonatkozásával is, hogy a legjobb teljesítményű (és fizetőképes) magyar hallgatók egyre nagyobb része fog külföldön diplomát szerezni (mérlegelve az anyagi kondíciókat és a diploma presztízsét). A jelenleg külföldön tanuló – teljes programot végző – hallgatók számáról, a gyakoriság tendenciáiról nincsenek pontos adatok, de nagy valószínűséggel máris jelentős és növekvő ez a szám. Az „agyelszívás” azon formája, amelyben az első fokozat hazai megszerzése után a hallgatók nem jelentéktelen része külföldön fogja megszerezni a második (harmadik) fokozatot, minden bizonnyal a legmagasabb presztízsű intézményeket, karokat, szakokat fogja elsősorban érinteni. Ugyanis ezek hallgatóinak családi, társadalmi, anyagi háttere és preferenciarendszere ad leginkább lehetőséget és ösztönzést a külföldi tanulást illetően.

MINŐSÉGÜGY

A minőségügy mára az európai felsőoktatási reform központi kérdésévé vált. A fent leírtakból következik, hogy az egy térségként való értelmezés, a végzettségek, tanulási eredmények kölcsönös elismerése csakis a minőségbiztosítási rendszert is magában foglaló átfogó minőségkultúra, az átláthatóság és a bizalom érvényesülése esetén valósulhat meg. 2005-ben, a bergeni miniszteri értekezlet elfogadta a Felsőoktatás Minőségbiztosításának Európai Sztenderdjei (European Standards and Guidelines – ESG) dokumentumot, amely aktus elindította a minőségbiztosítás egységesítésének folyamatát. Világosan elkülönítette a külső értékelés és az intézményi szintű minőségbiztosítás feladatát és az eljárások rendjét. Az ún. E4-ek, a reformban fontos szerepet játszó európai ún. köztes szervezet (EUA, ESU, ENQA, EURASHE – az Európai Nem Egyetemi Felsőoktatási Intézmények Szövetsége) kapta feladatul a gyakorlati megvalósítás koordinálását. A négy szervezet – jelleghénél fogva – hangsúlyozottan nem kormányzati szereplő, a felsőoktatási intézményeket, a hallgatókat és a független minőségügyi szakértőket képviseli. Az intézményi autonómia – alábbiakban

részletesebben is tárgyalt – kérdése itt találkozik a minőségbiztosítás ügyével. A szakértői elemzések arra utalnak, hogy a külső és a belső minőségbiztosítás munkamegosztása, súlya időben változó. Ha az intézmények rendelkeznek jól működő belső minőségbiztosítási rendszerrel, kisebb szerepe lehet a külső minőségbiztosításnak, ami akár azt is jelentheti, hogy annak „csak” a belső minőségbiztosítási rendszert kell értékelnie, akkreditálnia. Ez számos alapvető problémát vet fel a kormányzati felelősség és kontroll kérdésével, a képzési programok előzetes vagy utólagos akkreditálásával kapcsolatban.

Az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásának egyik döntő mozzanata, hogy 2008 májusában létrejött az európai minőségbiztosítási ügynökségek regisztere (EQAR), tehát az akkreditáció, a minőségbiztosítás is nemzetközi dimenzióba került. Elvileg ez megoldhatja a közös diplomát adó képzési programok akkreditálásának kérdését, hiszen a regiszterbe felvett ügynökségek értékelését minden részt vevő országnak el kell fogadnia. Az más kérdés, hogy a regiszter létrehozása több kényes kérdést is felvet. Nyilvánvalóan gyengíti a már létező nemzeti akkreditációs testületek hatalmát, de mint nemzetek feletti értékelő szervezet a nemzeti kormányzatokét is korlátozza. Nem várható, hogy gyorsan elfogadást nyer a működése (2008 végéig mindössze három ügynökséget vettek fel a Regiszterbe a tizenegy pályázó közül).

A Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság 2001 óta tagja az ENQA-nak, arra törekszik, hogy a nemzetközi sztenderdek szerint épüljön ki és működjön a minőségbiztosítás. Ennek megfelelően 2007/2008-ban megkezdte azt az átalakulási, átalakítási folyamatot, amely a belső és a külső minőségbiztosítás munkamegosztásának, szerepének és funkciójának kérdését érinti. Jelenleg már elkülönül egymástól a nyolcévente esedékes intézményi akkreditáció és a futó képzési programok párhuzamos tudományági akkreditációja, valamint továbbra is működik az új képzési programok engedélyeztetése. A hazai terepen is nagy kérdés, mikorra éri el a felsőoktatási intézmények belső minőségbiztosítási rendszere azt a fejlettségi szintet, amely lehetővé teszi a programakkreditáció kiváltását. Nem remélhető, hogy az állami kontrollhoz szokott felsőoktatási intézményekben rövid időn belül kellőképpen tudatosul, hogy autonómiájuk feltétele, egyben biztosítéka a korrekt minőségbiztosítási rendszer működtetése, sőt a minőségkultúra meghonosítása (amely már túlmutat a minőségbiztosításon, és az intézmény egészének és egyes részlegeinek, szereplőinek alapvető értékrendszerét érinti). Az erőforrásokért folyó kíméletlen verseny, a nemzetközi megmérettetés és az akadémiai értékek – a tömegessé válásból adódó megpróbáltatásokat is túlélő – ereje együttesen kényszerítheti ki ezt.

INTÉZMÉNYI AUTONÓMIA

Miközben a bolognai reform a felsőoktatási rendszerek harmonizálását tűzte ki célul, egyre inkább tudomásul veszi, sőt támogatja az intézményi szintű autonómiát, ezzel az intézmények sokféleségét. Bár a hivatkozási alapként kezelt dokumentumok mindig is hangsúlyozták ezt a követelményt, kétségtelen, hogy felülről vezényelt reformról van szó. Kezdetben a nemzetek feletti, európai kezdeményezéseké volt a fő szerep, majd a hangsúly a nemzeti

kormányzatokra tevődött át, amelyek meghozták a szükséges intézkedéseket, előkészítették a törvényeket. A megvalósítás során végül az intézmények kerültek előtérbe, ők viselik a fő terheket és a felelősséget (a részt vevő országok felében a felsőoktatási intézmények nem kaptak semmilyen automatikus kormányzati többlettámogatást, mégis megvalósították a reformot, ami a szakértők szerint kész csoda).

A cserében megkapott, jelentősen növelt intézményi autonómia ügye sok vitát váltott és vált ki. A fentiekben már tárgyalt belső minőségbiztosítás mellett az anyagi önállóság, a gazdálkodói vagy vállalkozói szemlélet és gyakorlat elfogadása jelenti a kritikus mozzanatot. A folyamat komplexitására, nem egyirányú jellegére utal, hogy egyfelől nagy tekintélyű európai szervezetek (köztük a hallgatói szervezetek) kitartanak amellett, hogy a felsőoktatás és az alap kutatás közjő, és a kormányzatok felelőssége a társadalom minden tagja számára biztosítani a továbbtanulás lehetőségét (lehetővé kell tenni a kormányzati támogatáson túl más anyagi források felhasználását is az intézményeknek, de csak kiegészítő jelleggel). Másfelől az OECD, az Európai Bizottság, egyes szakmai szervezetek, a felsőoktatási intézmények egy része úgy foglal állást, hogy az intézményeknek már nemcsak gazdálkodó, vállalkozó szervezetként kell működniük, hanem egyenesen a gazdaság motorjának, az innováció forrásának a szerepét kell felvállalniuk, kiharcolniuk. A gazdaság benyomulása a felsőoktatás világába úgy is értelmezhető, hogy a kényszerűen visszavonuló állam hatalma csökkent, és a több lábon állás lehetővé tette, növelte az intézmények autonómiáját.

Az intézményi autonómia ilyen szellemű értelmezésére utal, annak tudatosítását szolgálja az Európai Egyetem Szövetség Intézményértékelési Programja. A Szövetség az érdeklődő intézmények kérésére szakértői csoportot küld ki, amely előre megadott, szakszerűen összeállított foratókönyv alapján megvizsgálja a működésüket, majd tanácsot ad a továbblépésre. Szempontrendszerük érdekessége, hogy elsősorban arra a kérdésre keresnek választ, van-e átgondolt stratégiája az intézménynek, van-e konkrét terve a megvalósításra, továbbá hogyan tud változtatni működésén az intézmény a stratégiai célok megvalósítása érdekében. Tehát az intézményi menedzsmentre, tevékenységének tudatosságára és a munkatársi közeg változtatási hajlandóságára, készségére irányul a vizsgálódásuk (a minőségbiztosítási rendszert mint ezt szolgáló eszközt érintik).

Az intézményi autonómia előtérbe helyezése összefügg a differenciálódás tényével. Mint a fentiekben láttuk, a tömegessé vált felsőoktatásnak többféle társadalmi feladatot kell ellátnia, amelynek csak úgy tud eleget tenni, ha minden szereplő tudomásul veszi, hogy az intézmények köre differenciálódik. Ez elsősorban nem minőségi sokféleséget jelent, hanem az eltérő missziók felvállalását. Az „akadémiai sodrás” veszélye, hogy minden intézmény a legmagasabb akadémiai státuszú képzési szinten is kíván programokat indítani (különösen akkor, ha a finanszírozási rendszer és az akkreditációs szempontok is erre készítetik, kényszerítik őket). Miközben a széles értelemben vett társadalmi igények kielégítése szükségessé tenné a kifejezetten oktatási célú, munka melletti képzésre irányuló, regionális feladatokat betöltő, idegen nyelvű oktatási programokra specializálódó stb. intézmények jelenlétét a kutató egyetemek mellett. Ezeknek az intézményeknek az értékelését, programjaik akkreditálását, finanszírozását a saját vállalt misszió betöltésének színvonala alapján lehet

relevánsan szabályozni. Az egységes és részletes állami szabályozás hagyományait hordozó kontinentális Európában, ahol egy-egy országon belül egyfelől az egyetemek, másfelől a főiskolák saját szektorukban elvileg azonos státusszal, presztízzsel rendelkeztek, nehéz elfogadni, elfogadtatni az új szemléletet és gyakorlatot. A legfontosabb szakértői és puffer (közvetítő) szervezetek közreműködésével (a Twentei Egyetem keretében működő Center for Higher Education Policy Studies koordinálásában) 2004-ben elindult egy kutatás, amelynek célja, hogy magalapozza egy európai klasszifikációs rendszer létrehozását (Classifying European Institutions for Higher Education Projekt). A tervezett klasszifikáció épít a Carnegie Foundation (USA) által működtetett rendszer elveire, mindazonáltal kifejezetten az európai sajátosságokból indul ki. A kutatók szándéka, hogy a rendszer többdimenziós szemléletet kövessen, empirikus tesztelésen alapuljon, és széles szakmai konszenzus övezze. 2008 végén a projekt már harmadik, végső szakaszában volt, és el kell jutnia a típusalkotás dimenzióinak és az azokhoz tartozó mutatók körének véglegesítéséig, a bevezetés szervezeti modelljének megalkotásáig. (Magyarország, egy-egy magyarországi felsőoktatási intézmény is részt vesz a projektben. A Magyar Rektori Konferencia foglalkozik a témával.)

Az intézményi autonómia kérdésének vitája Magyarországon az irányítási és a finanszírozási rendszer körüli, a törvényalkotáshoz kapcsolódó diskurzusban zajlott le, és zajlik ma is. Ugyancsak napirenden van az intézmények különböző típusai megjelenítésének témája az intézményi és programakkreditációtól a finanszírozásig terjedő ügyekben. Ez utóbbi esetben várható, hogy a megszülető európai klasszifikáció segíthet a hazai helyzet rendezésében. Az intézményi irányítási rendszer, a tulajdoni viszonyok és a gazdálkodás-vállalkozás kérdésének új keretet adott a felsőoktatási törvény 2008-as módosítása. Célszerű lenne egy (néhány) önként jelentkező intézményben először kipróbálni a ténylegesen módosított törvény szerinti működést/működtetést, mielőtt azt szélesebb körben bevezetnék, hogy az esetleges diszfunkcionális hatások időben kiszűrhetők legyenek. (Néhány európai országban már bevált ez a gyakorlat, mint ahogyan az is, hogy a gazdasági önállóság megadása előtt, annak feltételeként az önkéntes vállalatot ösztönzendő feltőkésítik az intézményt, egyszeri jelenős támogatást adva részben magáncégektől, részben a kormányzattól.)

ZÁRÓ GONDOLATOK

A bolognai folyamat hazai értékelésekor érdemes szem előtt tartani, hogy a reform megvalósításával kapcsolatos számos probléma lényegében minden részt vevő országban felmerült. A magyarországi sajátos gondok részben egész Közép-Kelet Európára vonatkoznak, és a felsőoktatási reformok időbeli „összetorlódásának” tudhatók be. Ezekről el kell választani a hazai megvalósítás esetleges balfogásait, tévedésekből, félreértelmezésből adódó kevésbé sikeres elemeit. A nemzetközi összehasonlítás, a legjobbnak tartott külföldi példák tanulmányozása általában hasznos, de érdemes mindig a rendszer egészében, modellekben gondolkodni a vizsgálódás során. Ennek hiányában bekövetkezhet az a hiba, hogy az összefüggések megértése helyett csak saját elgondolásainkhoz keresünk – és mindig találunk – illusztrációt. (A fentieket figyelembe véve a Cseh Köztársaságban és Finnországban éppen most induló, illetve folyó felsőoktatási intézményi reform lehet jó példa.)

IRODALOM

- Academic freedom and university autonomy. Parliamentary Assembly. Report of the Council of Europe, Committee on Culture, Science and Education. 2 June, 2006.
- Autonomy and Responsibility. The University's Obligations for the XXI. Century. Observatory Magna Charta Universitatum. Bologna, Bononia University Press, 2002.
- BARAKONYI KÁROLY: *Rendszerváltás a felsőoktatásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2004.
- BAZSA GYÖRGY – SZÁNTÓ TIBOR: Felsőoktatási akkreditáció Magyarországon. *Educatio*, 2008. 1. sz.
- Bologna Progress – Stocktaking report 2007. Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London, May 2007. OKM Bologna-honlapja.
- Bologna with Students Eyes 2007. ESIB – The National Unions of Students in Europe. OKM Bologna-honlapja.
- Communiqué of the Prague Summit. Towards of the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.
- Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region. Lisbo, 11. IV.1997. Council of Europe, European Treaty Series – No. 165.
- Creativity in Higher Education. Report on the EUA Creativity Project 2006–2007. EUA Publications, 2007.
- Developing an Internal Quality Culture in European Universities. Report on the Quality Culture Project 2002–2003. EUA Publications, 2005.
- DERÉNYI ANDRÁS – TEMESI JÓZSEF: Kreditrendszer és minőségbiztosítás. *Educatio*, 2008. 1. sz.
- Education at a Glance. OECD, 2008.
- European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR) Statutes. Members. <http://eqar.eu>
- Glasgow Declaration. Strong Universities for a Strong Europe. EUA, Glasgow, 2 April, 2005.
- Guidelines for the Institutional Evaluation Programme. European University Association, 2007.
- HRUBOS ILDIKÓ: Új paradigma keresése az ezredfordulón. *Educatio*, 2000. 1. sz.
- HRUBOS ILDIKÓ: Napjaink reformja: az Európai felsőoktatási térség létrehozása. *Educatio*, 2003. 1. sz.
- HRUBOS ILDIKÓ (SZERK.): *A gazdálkodó egyetem*. Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum, Budapest, 2004.
- HRUBOS ILDIKÓ: A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig. *Educatio*, 2005. 2. sz.
- HRUBOS ILDIKÓ: A 21. század egyeteme. *Educatio*, 2006. 4. sz.
- HRUBOS ILDIKÓ: A londoni miniszteri konferencia után. In Mayer József – Simon Mária (szerk.): *Oktatás a 21. század kapujában*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. Konferenciakötet. Budapest, 2008.
- HRUBOS ILDIKÓ: A minőségkultúra ügye az Európai felsőoktatási térségben. *Educatio*, 2008. 1. sz.
- Institutional Evaluation Programme Guidelines. Self-Evaluation and Site Visits. European University Association, 2007.
- Institutional Profiles. Towards a Typology of Higher Education Institutions in Europe. Classifying European Institutions for Higher Education Project, 2005. <http://www.utwente.nl/cheps/research/projects/ceihe>
- Intézményakkreditációs Útmutató. Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság, 2007. október 16.
- JOKINEN, J.: *Az Aalto- egyetem gondolata, céljai és szerkezete*. Educational Policy and University Reform in Finland. FINNAGORA szeminárium. Budapest, 2008. szeptember 26.
- London Communiqué. Toward the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. 18 May 2007.
- Magna Charta Universitatum 1988. Bologna, Bononia University Press.

- MAPPING DIVERSITY: *Developing a European Classification of Higher Education Institutions*. Classifying European Institutions for Higher Education Project (stage II.), 2008. <http://www.utwente.nl/cheps/research/projects/ceihe>
- MATEJU, P.: *Tertiary Education Reform in the Czech Republic*. OECD/Hungary seminar on tertiary education. Budapest, 2008. december 1–2. TEMPUS Közalapítvány honlapja.
- MUCHE, F. (ED.): *Opening up to the Wider World*. The External Dimension of the Bologna Process. ACA Papers, Lemmens, Bonn, 2005.
- NEAVE, G. (ED.): *The Changing Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Pergamon Press, Oxford, 1991.
- NEAVE, G. – VUGHT, F. A. (EDS.): *Prometheus Bound*. Pergamon Press, Oxford, 1991.
- Országjelentés 2007–2009. OKM – Nemzeti Bologna Bizottság honlapja.
- „Realising the European Higher Education Area”. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19 September.
- Recommendation CM/Rec (2007) 6 of the Committee of Ministers to the member states on the public responsibility on higher education and research. Adopted by the Committee of Ministers on 16 May, 2007. 7–17.
- REICHERT, S.: *Looking back – looking forward: Quality assurance and the Bologna process*. In *Implementing and Using Quality Assurance: Strategy and Practice*. A selection of papers from the 2nd European Quality Forum. EUA case studies, Brussels, 2008.
- SALLINEN, A.: *Finnország egyetemei és az egyetemi reform*. Educational Policy and University Reform in Finland. FINNAGORA szeminárium. Budapest, 2008. szeptember 26. FINNAGORA honlap.
- SCHLETT ISTVÁN: *A felvilágosult ész esete a felsőoktatással*. Kölcsey Intézet, Budapest, 2004.
- SCOTT, P.: Europe in the higher education world map. In Muche, F.: *Perception of Europe and its higher education in non-European countries*. Paper presented at the conference „Destination Europe?” organised by the Academic Cooperation Association, Bergen, 18–20. June, 2005.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. ENQA report. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki, 2005.
- SZABÓ KATALIN: Tanulás a munkahelyeken és a munkahelyekért. *Educatio*, 2008. 2. sz.
- The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 19–20 May, 2005. OKM Bologna-honlapja.
- The European Higher Education Area. Joint Declaration of the European ministers of education. Convented in Bologna on the 19th June 1999. OKM Bologna-honlapja.
- The Lisbon Declaration. Europe’s Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose (2007) OKM Bologna-honlapja.
- TRENDS V: *Universities shaping the European Higher Education Area*. EUA Report, 2007. OKM Bologna-honlapja.
- WINCKLER, G.: *The entrepreneurial university*. University autonomy in Europe. Paper presented at the conference „Future of University” organised by the Academic Cooperation Association, Vienna, 30 November–2 December, 2005.
- WITTE, J.: *The changing political framework of quality assurance in German higher education: National debate in European context*. In *Implementing and Using Quality Assurance: Strategy and Practice*. A selection of papers from the 2nd European Quality Forum. EUA case studies, Brussels, 2007.
- World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action (1998) World Conference on Higher Education, Paris, UNESCO.
2008. évi XCVII. törvény a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2008/183. szám.