

Tanulmány

NEMZETKÖZI MINTAKÖVETÉS A KÖZÉP-EURÓPAI AKADÉMIAI KAPITALIZMUSBAN

Tamás Pál

kutatóprofesszor, Budapesti Corvinus Egyetem
Lomonosov Egyetem Újságírás Kar, Moszkva
tamas.pal@tk.mta.hu

Akadémiai kapitalizmusnak a továbbiakban az alapkutatás és a felsőoktatás újabb gazdasági-növekedési és társadalmpolitikai célokat szolgáló újjászervezését nevezzük. Ebben a szövegben a szűkebben vett kutatás-fejlesztési problematikával csak érintőlegesen foglalkozunk.

Az 1960–80-as években két felfogás élt a kelet-európai egyetemi, akadémiai rendszerekről. Az egyik szerint ezek az államszocialista évtizedek alatt is alapjában nemzeti rendszerek maradtak. Hierarchikus rendjük, akadémiai csomópontjaik, karriermintáik minden politikai beavatkozás ellenére is lenyomatai voltak a 19. századi mintáknak. Sőt, a szocialista-kommunista környezet ezeket az intézményeket funkcióikban tulajdonképpen befagyasztotta, és sok tekintetben még akkor is 19. századiak voltak, amikor már az egykori nyugat-európai mintáknak nyomuk is alig maradt. A második felfogás úgy vélte, úgy élte meg, hogy az államszocializmus alapjában újraszabta az egyetemet, mégpedig nem is

egyszerűen belső káderszerkezetét, ideológiai irányait vagy általános napi atmoszféráját illetően, hanem alapszerkezetében, funkciójában. Ha emellett maradt is valami 19. századi a szerkezetben, azt belepte, elnyelte a szocializmus. A hangulati elemek és a személyzeti politika súlya vitathatatlan, de emellett gondolhatunk egy másmilyen államszocialista hatásra is. Eszerint az egyetem a társadalmi igazságosság történeti helyreállításának eszköze, és az értelmiségbe zsilipel sokakat a korábban innen kiszorult rétegekből, osztályokból. Emellett előtérbe kerülnek a felsőoktatás szakmunkaerőt biztosító funkciói. A diplomásra a népgazdaságnak van szüksége, tehát oda irányítva kell képezni a (szak)értelmiséget is.

Történelmi minták

Akármelyik elem volt is erősebb vagy gyengébb a térség felsőoktatásában, tulajdonképpen mindkét felfogás nemzetközi mintákból vezette le a változásokat. A 19. századi közép- és kelet-európai egyetemet fontos reformok

gyúrták át. Korábbi alapításuknál is nemzetközi divatokat követtek (például a jezsuita missziókat, a protestáns polgárságképző intézmények divatjait vagy az abszolutista állam szerepvállalását a tudástermelésben). Az „igazi” keleti (például oroszországi) alapítások általában ekkor könnyen azonosítható nyugati mintákat követtek (például Moszkva először a berlini egyetemet). A 19. században azonban már létezett modernebb egyetem-szervezés, ennek elérhető szakirodalma és alapmintája is a német egyetemek szerkezetére épült, sokfelé azután kifejezetten követték is a legújabb berlini mintákat. Ezt a szervezeti importot a 19. század végi nemzeti újjászülésre reagálva azután sokszor nemzetire festették, és a szovjet típusú egyetemmel összevetve azután nemzetinek is hitték, de természetesen ezek korábbi nemzetközi mintái, eredete vitathatatlanok.

Ugyanakkor tulajdonképpen nincs vita a szovjet típusú egyetemi minta kezdődő diffúziójáról a 40–50-es évektől. A szovjet akadémiai rendszer sok elemében persze maga is híven őrizte a 19. századi német modellek Oroszországba került változatait. Így tulajdonképpen azt mondhatnánk, hogy két úton is, egymáshoz képest ugyan jelentős időeltolódásokkal, de tulajdonképpen a német egyetemi minták alakították a kelet- és közép-európai rendszereket. Jelen elemzésünk szempontjaiból tulajdonképpen mindegy, hogy e vándorló formák azután hogyan ütköztek egymással, hogy hitte és hirdette mindegyikük a másikat magához képest kevésbé modernnek és provinciálisabbnak.

Kelet-nyugat

Tulajdonképpen ez a rendszer került 1989–1891 után szembe a „nyugati” felsőoktatás különböző változataival. A megelőző tizenöt

évben sem voltak a kelet-közép akadémiai rendszerek teljesen elzárva a világtól. Az innovációtámogatásban és a tudománypolitikában a „nyugati” rendszerekből kiragadva próbálkoztak egyes megoldások és szakpolitikák alkalmazásával. Ezekre a lépésekre azonban elsősorban az ún. reformországokban: Magyarországon vagy Lengyelországban (illetve Jugoszláviában) került sor. Máshol is beszéltek alapkutatásról és innovációról, és titokban másoltak szakpolitikákat is, de ezek eredetéről ott nem esett szó. Miközben az akadémiai világ kutatási lábában, különösen a természettudományokban azért már személyes tapasztalatok is akkumulálódtak a *nyugati másságról*, az oktatásban ilyesmiről azonban alig esett szó. Nagyon lassan puhultak csak a felvehető létszámkorlátok, és ezekben is megmaradtak a minisztériumi irányszámok. Közben azonban a tanulás és a diáklét terhei már egyre nagyobb mértékben a családokat vagy magukat a diákokat terheltek. S mindennek hatására már 1989 előtt is felgyorsult az alacsonyabb iskolai végzettségű vagy marginalizálódott szülők gyermekeinek kizorulása a felsőoktatásból. De a rendszer működési filozófiái nem változtak.

Oktatásszervezési innovációként szó esett a különböző intézménytípusok egymásra növesztéséről, a többfokozatúság bevezetéséről. De itt is inkább a műszaki és gazdasági karokról és a pragmatizmust megtűrő nemzeti rendszerekről volt szó. A 70–80-as évek felsőoktatása persze itt is valamilyen módon a 60–70-es évek nyugat-európai modelljének változásaira reagált, azonban nyugati modellekről senki sem beszélt, a német mérnökökölai hagyományokról azonban egyre többet; s mivel ez az intézményi forma virágzott az NDK-ban, végül is mindenütt a pozitív keletnémet példákra lehetett hivatkozni. A kor

nyugat-európai tömegképzési modelljei mindez idő alatt a demokratizálás és a nem értelmiségi csoportok képességeinek fejlesztésére hivatkoztak. Ilyesmíró „keleten” akkor szó sem volt, mint ahogy az eredeti német mérnökiskolai hagyományban sem, de úgy látszik, ez a forma biztosította legkönnyebben a beépülést a meghatározó (s mint már jeleztük, gyökereiben különböző német megoldásokra visszavezethető) aktuális rendszerbe.

Az összeomlás után

A rendszerváltás után a felsőoktatás átfogó kérdései csak lassan kerültek elő. Az összeomló munkaerőpiac és a politikai rendszer kiépítése hozzájuk képest nyilvánvalóan elsőbbséget élvezett. Az EU-tagállamokból és Észak-Amerikából baráti segélyként felkínált lehetséges szakpolitikai megoldások is elsősorban más területeken kínáltak kész megoldásokat. Nyilvánvaló volt, és erről külföldi tanácsadók is sokat beszéltek, hogy új értelmiségi elit nélkül az 1989 utáni rendszert igazán stabilizálni nem lehet, de azt senki sem hitte, hogy néhány év alatt úgy át lehet szabni a fennálló felsőoktatást, hogy az már képes legyen egy ilyen réteget termelni. Így az innovációk tulajdonképpen kétfelé bomlottak. A létező felsőoktatás rendszerén belül mindenekelőtt az intézmények és az oktatói testületek valamilyen korábbi autonómiájának helyreállítása szerepelt a napirenden. Itt különösebb átfogó koncepciók nem születtek, de különösen 1990–95 között az oktatási kormányzat nagyobb drámai ellenállás nélkül fogadott el ebbe az irányba megfogalmazódó egyetemi vagy egyetemközi programokat. Itt tulajdonképpen három programpontra keveredett:

Az 1948–49 előtti egyetemi testületi autonómiák helyreállítása (rektor-, dékánválasztás, helyi egyetemi doktori fokozat adomá-

nyozásának lehetősége). A rendelkezésre álló leíró irodalomból ezekkel kapcsolatban különösebb ellenállás nem olvasható ki, voltak, akik persze úgy vélték, hogy a perifériális szemléletű és a miniszteriális rend által felépített egyetemi eliteknek most hirtelen autonómiát adni félreértés, hiszen így minden napi politikától függetlenül bebetonozzuk a korábbi, 89 előttről maradt értékrendet és szemléletet. A helyi fokozat odaítélési rendje pedig tömegesen olyanoknak is biztosítja a tanszékek környékén a fokozatokat, akik igazi versenyhelyzetekben azokat megszerezni nem tudták volna. A radikálisabb felfogások szerint itt előbb a korábbi elitet le kellett volna fejezni, teljesen meg kellett volna alulról nyitni a rendszert, és akkor lehetett volna autonómiáról beszélni. De mert ilyen drámai elítváltásról általában a felsőoktatáson kívül sem nagyon esett szó (Magyarországon például egyáltalán nem, és Romániában vagy Csehországban a radikális retorikához képest is csak apró lépésekben), így azután erre az akadémiai világban sem került sor. Magyarországon egyetlen kivételként a marxista tanszékeket számolták fel, és környékükön, különösen a filozófiában, valódi tisztogatások is sor kerültek. Ehhez azonban, természetesen, az akadémiai elit egyetértése is kellett. Azok egyfelől nem tartották komolynak a műhelyek teljesítményét még akkor sem, amikor azok már magukról történészként, polit-közgazdászokként stb. beszéltek. Másrészt, utólag úgy véljük, hogy ezzel ezeket az egységeket „beáldozták”, hogy az egyetem egész rendje megmaradjon. Azok voltak a politikai részlegek, s ha most modernizálni akartok, mi ezeket készséggel könnyűnek találjuk, hiszen mi már magunk is különösebb leváltások és kinevezések nélkül is modernnek vagyunk, gondolhatták.

Az autonóm igazgatási rendek újrahazsnálatának azonban két technikai nehézsége is támadhatott volna. Először is, miközben az egyetemek vagy az akadémiai élet autonómiája a szakmai testületek rendjében, a bizottsági életben a 19. század végétől valóban szélesben megmaradt egészen az ötvenes évek elejéig, a 19. század végének felsőoktatási reformjai, például a Habsburg Monarchiában megerősítették az állam jelenlétét az Academe-n belül. A kinevezéseknél, a források megnyitásánál, új szakok indításánál az állami akarat meghatározó volt, természetesen ezt a szelíd állami erőszakot nem kellett volna, mint korábban, az 50–60-as években, diabolizálni. De tulajdonképp azért mulatságos volt, amikor 1989 után ezt a rendszert akarták „demokratikusként” visszaállítani. A közép-európai állam egyébként meghatározó szerepet játszott a rendszer későbbi reformjainál is. Klebelsberg Kuno vagy Magyary Zoltán később sokat dicsért reformjai ideológiákkal és határozott állami akarral nyilvánvalóan felülírtak helyi akadémiai autonómiákat.

Az 1989 utáni idők másik modellhasználati, -hivatkozási problémája maga a nyugati akadémiai autonómia elmozdulása volt. Kelet- és Közép-Európa a tanszéki rendszert hitte az autonómia alapjának, és azt is szeretete volna valahogy, legalább a 40-es évek közepének szintjén, 89 után is restaurálni. Az 1945 utáni évtizedekben azonban a nyugat-európai akadémiai rendszer igazgatását alapvetően átszabták, és az oktatókat-kutatókat elsősorban nagyobb programokba, intézetekbe, kutatói hálózatokba vonták össze. A 60–70-es években sok ponton ennek megfelelően a tanszéki rendszert fel is számolták, össze is vonták. A demokratizálódásnak pedig épp erről a nagyobbrészt meghaladott rendről voltak romantikus elképzelései.

A rendszerváltás táján: 89-et megelőzően, és még utána is néhány évig a „Nyugat” valamilyen homogén gazdasági-politikai rendet jelentett a közgondolkodásban, a „győzteseket” – függetlenül attól, hogy a győzelem mit is jelentett. Nem volt szó nemzeti kapitalizmusokról, rajnai vagy atlanti modellekről, hogy az azóta elterjedt más tipológiákról ne is beszéljünk. Bár a nyitottabb Kelet-Európában tudták, hogy az egyetemi rendekben az amerikai megoldások a legdivatosabbak, s hogy már az előző években is konkrét formáikban gyorsan terjedtek Európában, de a különbségekről ezen túl nem sokat tudtak, bár a térségbe bejutott az információ arról, hogy kint nagy reformok indultak, de bent a lényegről nagyon kevés szakértőnek volt konkrét, összefüggő képe. S ha nem is látták a modellt, de a 90-es években már látogatások, meghívások, tanulmányutak tömegével a konkrét megoldásokról lehetett ismeretekhez jutni, a gyakorlati egyetemigazgatási megoldások abszolutizálódtak. Modellek nem voltak, csak egy nyugati árumintavásár, ahol a kosarunkba össze lehetett válogatni azt, amire szükség lehetett. A 90-es évek végére így azután érdekes módon formailag roppantul eltérő, de tartalmilag nagyon hasonló irányba induló kelet- és közép-európai egyetemi megoldások egész sorát látjuk. S egymás után születnek a felsőoktatási törvények, elsőnek Lengyelországban; ott az 1965-ös törvényt már 1990 elején új törvénnyel váltották fel. 1991-ben pedig kutatási törvényt fogadtak el (a Szolidaritás kemény magjában sok egyetemi oktató politizált, s nekik a reformok különösen gyorsan elkezdenődöknek tűntek). Ezt 2003-ban és 2005-ben új szabályozás, majd 2013-ban ismét új törvény követi. Bulgáriában 1995-ben fogadták el az alapjaiban ma is aktuális törvényt, amelyet többször,

utoljára 2006-ban módosítottak. A cseh törvényt 1998-ban fogadták el. Romániában 1999-ben kezdték újraírni a felsőoktatás jogi kereteit. Az utolsó fontos reformok 2005/6-osak. Szlovákiában viszonylag későn, csak 2002-től érvényes az új törvény, bár reformok előtte s utána is folytak. Magyarország 1993-ban, a lengyelek után, de a többiek előtt csinált új törvényt (amit azután 2005-ben új törvény váltott fel, majd 2011 után ismét újraszabályoztak).

Létszámok

A legfontosabb átfogó kérdés mindezek mögött a hallgatói létszámok kérdése volt. Többé-kevésbé hallgatólagosan már 1989 előtt is sokan tudták a régióban, hogy a 60-as évektől kezdődően a nyugat-európai felsőoktatás gyorsan bővül, s hogy az adott beiskolázható kohorsok sokkal nagyobb hányada jut a középfok utáni, az egyetemi-főiskolai fokozatra, mint Kelet- és Közép-Európában. A reformok ezt az első fázisát, a beiskolázási létszámok drámai megnövelését, a politikai vezetés még a 90-es években meg akarta kezdeni. Mindenki azt hitte, hogy itt az első lépések igen könnyűek, oktató van, s van elég fűtött egyetemi tanterem is, tehát a létszámot könnyen növelhetjük. Ebben a fázisban szinte nem is figyeltek arra, hogy a 60–70-es évek nyugat-európai reformjai a gazdasági fellendülés éveiben indultak, hogy a hallgatókat nem az elit egyetemekre vitték be, és hogy a legkülönfélébb formákban csökkentették a különbségeket a hagyományos egyetem és az új képzési formák között. Tehát, általában rendelkezésre álltak források, de ezekkel takarékoskodtak, elsősorban az új képzési formák felfuttatásával. Egyébként ezek a reformok Skandináviában, Hollandiában különösen sikeresnek tűntek. Az elvben ezekre a

mintákra reagáló Közép-Európa ezt először nem látja, és azonnal potenciális munkahe-lyek nélküli, nagy létszámú szakok, túlterhelt oktatók és az elit szakok eddigi képzési normáinak összeomlása jelenik meg eredményként. Persze ilyenekből Nyugat-Európában is volt elég, de nem a reformországokban, hanem Dél-Európában (például Olaszországban vagy Spanyolországban), ahol eszközhiányos tömegegyetemek alakultak ki. De míg ott ezek létrejötte nagyjából a megfelelő reformok hiányából következett, addig itt fordítva történt. Épp a reformok termelték meg azt, amitől Európa déli peremén igazán menekülni szerettek volna. Vagyis, a túlterhelt, színvonalhiányos, szétesett tömegegyetemet.

A 90-es évek mintakövetésének fontos része volt, hogy lehetőség szerint törekedni kell az eltérő nagyságú korosztályok kiegyenlítésére és a munkanélküliek felszívására. A 90-es évek középszintjét a legtöbb kelet-közép-európai országban nagyobb létszámok hagyták el, s az éppen a struktúráváltó, mély válságba zuhant gazdaság ezeket gyorsan felszívni nem tudta. Tehát szükség volt pufferekre, olyan szervezeti formákra, ahol ha nem is nagyon intenzíven, de mód van valamilyen ismeretek átadására, és közben viszonylag széles tömegeket pihentetni lehet addig, ameddig a gazdaság valamelyest magához tér. Az oktatási minisztériumok új európai tanácsadói bemutatták, hogy hasonló problémákkal a régi EU már a 70–80-as években is szemben találta magát, és akkor erre különböző társadalmpolitikai szakok létszámainak felfuttatásával lehetett valamilyen rövidebb távú megoldást találni. Ezek: szociológia, bölcsészettudományok, kommunikáció stb., egyfelől olyan társadalmi-változási készségeket közölnek, amelyekből hiány van,

és amelyekre szakmájától függetlenül elvben mindenkinek szüksége lehet. Másrészt, e szakok viszonylag kevésbé munkaigényesek: oktatni lehet őket – ha nem is jól – kiscsoportok, laboratóriumok, szemináriumok nélkül is. Az általános társadalmi felhasználhatóságból, a szak viszonylagos olcsóságából és a fel- és leépítés könnyen kivitelezhetőségéből következően ezek egyfajta gyors helyzetkezelésként gyorsan elterjedtek és népszerűvé váltak. Természetesen a létszámok felfutása idején nyilvánosan senki sem gondolkodott arról, hogy ezeket majd amilyen könnyen jöttek, olyan könnyen le is lehet építeni vagy egyszerűen csak korlátozni. Itt természetesen elsősorban a tömegképzésről volt szó.

Európai retorika – európai akarát

A közép-európai oktatási kormányzatok még a 90-es évek végén szembetalálták magukat az EU oktatáspolitikai deklarációival. Első pillanatban nem volt világos, hogy az akkortájt még meglehetősen misztikusnak tűnő EU-dokumentumok távoli stratégiai célokat, kötelező viselkedésmódokat és megoldásokat, illetve a rövidebb távon érvényes kereteket jelentenek csak a nemzeti oktatáspolitikák számára. Az ebben az időszakban az EU-szabályozással még csak ismerkedő közép-európai szakpolitikák csak lassan, fokozatosan kezdtek különbséget tenni a „jó lenne”, a „lehetséges”, vagy „most éppen kötelező” kijelentések között. Az oktatásügyben erről nemcsak az EU-papírok szerzői tehettek. Ők ugyanis csak különleges formulában tudták feloldani az EU általános felelősségét a versenyképességhez hozzájáruló tudástermelésben, és az oktatási rendszerekre vonatkozó, alapjaiban nemzeti keretekben maradt kompetenciákat. De a ködösítéshez legalább ennyire hozzájárultak a nemzeti oktatásügyekben

egymással küzdő érdekcsoportok, hiszen sokszor egymással ellentétes felfogásaikat mindegyik oldalon az EU-ra hivatkozva próbálták erősebbként feltüntetni. Az azonban kétségtelen volt, hogy az EU-dokumentumok egész sorában fogalmaztak meg olyan célokat és tennivalókat, amelyeknek közülük volt a szélesebben vett akadémiai szektorhoz. Az értelmezések harcában azonban két dokumentum mégis sarokkönek tűnik: az 1999-es *Bolognai Deklaráció* és az általánosabb kérdésekkel foglalkozó, de az itt vizsgált területre is érvényes 2000. évi *Lisszaboni Stratégia*. 2007-ben azután a *Modernizációs napirend* hangsúlyozza, hogy az egyetemi és kutatási szektor reformjai fontos elemét képezik a *Lisszaboni Stratégiának*. A 2000-es évek legelejétől, épp az EU keleti bővítésével egy időben, felértékelődött a versenyképesség problémája, mégpedig a mi területünkön legalább három metszetben. Elsősorban persze a gazdaság versenyképességéről van szó, amely növelése innováció nélkül lényegében lehetetlen, de szó van alapkutatási versenyképességről is. S végül szó van a kutatók-oktatók versenyképességéről, tanítványvonzó képességéről és nyilvános intellektuális attraktivitásáról. Itt nyilvánvalóan összefüggő, de mégis különböző metszetekről lehetett szó. Mindenesetre, 2003-ban az európai egyetemek korlátolt versenyképességét már EU-dokumentum is leszögezi, de hangsúlyozza, hogy itt elsősorban nem szűkebb kutatási, hanem szélesebb társadalmi hatékonyságról lenne szó: a gazdasági növekedés és a társadalmi kohézió stimulálásáról és a születő új munkahelyek minőségének és mennyiségének emeléséről. Az akkori, elsősorban indikatív kritikaként értelmezhető EU-politika külön kiemeli, hogy a nemzeti rendszerek nem eléggé változatosak, és túlságosan egalitáriusok,

túláságosan egy diszciplínára összpontosítanak, és viszonylag kevés, a világ élvonalában elismert eredményt produkálnak. Az ebből a kritikából kinövő 2007-es „modernizációs” dokumentum itt továbblépést sürget, de lényegében jókívánságokat és vágyakat kínál: növekvő hatékonyságot, innovációs hatásokat és növekvő életminőséget. Mindehhez nem rendelve hozzá a valóban a feladathoz mért koncentrált erőforrásokat, s hangsúlyozva, hogy mindeközben nem írja felül a tagállamok oktatási felelősségét. Ezeket az európai megrendeléseket persze már a kelet-közép-európai oktatáspolitikák is felmondják saját kormányzataiknak. Kimagasló eszközkoncentráció mindebből nem következik sehol sem, de különböző törvényekbe vagy nemzeti programokba rögzítik a rendszerek eddig elért átalakítását, amely persze fragmentált volt, és nagyjából különböző helyi akadémiai ambíciókból és éppen ott működő nyugati tanácsadóktól származott. De ez most mind meneteléssé vált az új célok, vagy inkább az új keret, az EU felé mozgás szempontjaiból következően.

Közben lassan a közép-európai gazdaságok is kikerültek a rendszerváltás utáni gazdasági válságból, és ha a felsőoktatás nem is kapott radikálisan új forrásokat, az a veszély talán elhárult, hogy eszközhiányra hivatkozva a 90-es években kezdődött beiskolázási létszámbővülést leállítsák vagy visszavonják. Az új EU-s jelszavak ebből a szempontból mindenképpen pozitívak lehettek. Egy alapprobléma azonban ebben az időszakban még világosabbá válik. Az 1947–48 előtti akadémiai autonómia bizottságokat jelentett, konszenzusokat feltételezett, a kutatói-oktatói közösség megszavaztatását feltételezte a legkülönbözőbb kérdésekben (sőt, nem elhanyagolható diákönkormányzatot is ígért). A rész-

vétel és a legalább formális együttes akaratnyilvánítás a rendszerváltás társadalompolitikai alapfilozófiájával egy irányba mutatott, azt onnan formálisan kiiktatni nagyon nehéz lett volna. Ugyanakkor mindenki tudta, hogy a modernizációs reformokban érdekek sérülnek, következésképpen konszenzuális alapon reformokat kivitelezni tulajdonképpen lehetetlen. Ebből következett a helyi dilemma: mit meghagyni, mennyit védeni a 90-es évek elején megfogalmazott, talán naiv autonómiai elképzelésekből, ha a rendszert mégiscsak el kell mozgatni valamilyen modernizációs irányba.

És ekkor vált Közép-Európában nyilvánvalóvá egy második probléma, amely az akkori nyugat-európai reformoknak tulajdonképpen központi kérdése volt. A hagyományos európai tudománypolitika liberális változatai mereven szembeállították az államot és az Academe-t, és tulajdonképpen ezen szembenálláson belül (éppen úgy, mint a szabadpiaci gazdasági modellekben) tartották feleslegesnek vagy értelmetlennek az állam jelenlétét. Ugyanakkor Kelet- és Nyugat-Európában egyaránt legalább a 19. század közepe óta az állam volt az Academe meghatározó fenntartója és pénzügyi forrása. De míg a költségek nagyságrendben nem haladták meg a kultúra ráfordításainak hagyományos nagyságrendjét, itt még hagyományos megoldásokat is el lehetett képzelni, de a modern Academe fenntartása már olyan összegeket jelentett, amelyeket a hagyományos államgazdaságtan nem engedhetett ki az intézményi ellenőrzés kereteiből. Ha több pénzt akartok, akkor viseljétek el a több államot is – fogalmazták meg ekkortájt a konzervatívok. Az uralkodó reformtörekvések azonban már a 90-es évekre módszereket kínáltak ennek az ellentmondásnak a feloldására. A nyugat-

európai egyetemi rendszerek el is indultak ebbe az irányba. Az európai deklarációk ezeket „általános európai modellé” stilizálták, és *most ugyan nem kötelező* érvénnyel, de *mégiscsak kívánatosként* forgalmazták az új tagállamjelöltek között is. Különböző formákban és nemzeti jelszavakkal, így a közép-európai rendszerek változási irányai is gyorsan belesimultak az általános európai trendbe: ezek szerint a rendszerek egyre több *policy* elemet vettek át különböző más felsőoktatási modellekből, tehát szervezetenként közeledtek egymáshoz. Az oktatás formái is közeledtek, elsősorban az információs technológiák terjedéséből következően. Végül határozottan megnyitották Európában is a magán felsőoktatás kereteit (még ha azokat tartalmilag nagyon különbözőképpen töltötték is fel). Ezekben az években a legfontosabb változások azonban nem ezekben a stratégiai kérdésekben, hanem az irányítás formáinak kiegyenlítésében tűnnek fel. A rendszerek bonyolultságának növekedéséből és „drágulásából” következően nyilvánvalónak tűnt, hogy olyan szervezeti megoldásokat kell itt is a működtetéshez alkalmazni, amelyeket hasonló nagyságrendű forrásokra gazdasági szervezetek már korábban is alkalmaztak.

Szervezeti újítások

Az elszámoltathatóság és a hálózati működés, és a mindebből következő *új közirányítás* (*New Public Management*) válnak új jelszavá, és egyre többen – hívek és ellenfelek egyaránt – beszélni kezdenek valamilyen „evaluatív államról” is. Az állam és az akadémiai korporatív rendszer szembeállítása helyett itt egy sokfokozatú, sokszereplős irányítási és ellenőrzési rendszer jelenik meg. Elosztási döntésekben az állam bizonyos keretek között ugyan megnöveli a kutatói elit önállóságát, de a

kutatási teljesítmény ellenőrzésére olyan összetett rendszereket vezet be, amelyek tulajdonképpen az állam elszámoltatási rendjét itt és ilyen körülmények között is biztosítják. Az autonómia nem azt jelenti, hogy a kutatók leszakadnának az államról, hanem felfogásunk szerint éppen ellenkezőleg, átveszik annak ellenőrzési módszertanát, jogosítványokat kapnak, de egyúttal a számonkérés sokkal szigorúbb, a konkrét projektekhez sokkal közelebb kerülő ellenőrzési formáit is el kell fogadniuk (Bonaccorsi – Daraio, 2007).

Mindebből következően, a „rég EU-ban” ha gyengén és óvatosan, de elindul valamilyen rendszeres kritikája az új evaluációs rendnek. Megpróbálják kimondani, hogy a kutatás bizonyos területein ezek aligha érvényesíthető formák szerint, és hogy sok szempontból alkalmazásuk a kutatási rendszert egyenzubonyokba kényszeríti, azonban az általunk vizsgált Közép- és Kelet-Európában ilyesminek formalizáltan nincs nyoma. Bár tapasztalataink szerint itt is sokan szóban megfogalmazzák e tekintetben kétségeiket, de a dokumentatív megfogalmazástól még a belső oktatáspolitikai ellenzék is fél. Ki az, aki ebben az időben és térségben, saját dokumentumaiban akár óvatos kérdőjeleket is kirakna az EU-ban is használt jelszavakkal szemben? Az EU minta *policy paper*-jei a 2000-es évek elejétől folyamatosan használnak gazdasági-piaci analógiákat, azonban ott is néhány éven belül nyilvánvalóvá válik a szakirodalom növekvő része számára (a programdokumentumokban ez nem tükröződik), hogy itt legfeljebb művi piacokról lehet szó, és még ezek létrehozásában is gyakran meghatározó szerepe lesz az államnak vagy EU-s forrásoknak. Keleten ezekről a kérdésekről vita nem indul, de gyorsan nyilvánvalóvá válik, hogy sok olyan területen, ahol Nyugat-Európában még

csak művi piacokról érdemes beszélni, ebben a régióban még azokról sem. A gazdaságnak és azon belül is elsősorban a nagyvállalatoknak igazán nincs szükségük a helyi Academe-re, legalábbis nem annak kutatási eredményeire, és hiába akarnak az egyetemek velük valódi partneri viszonyba kerülni, és onnan meghatározó kiegészítő forrásokat szerezni, erre az ipari partnerek lényegében nem reagálnak. S ha az Academe fenntartási költségei nőnek, ebből az irányból döntő kiegészítő források nem nyílnak meg, viszont az egyedül lehetséges döntő forrásra, a tandíjra vagy a hallgatók másmilyen befizetéseire túl nagy teher hárul önmagában is (Neuve, 1998). Ráadásul ezt a bevételi forrást egy határon túl már azért sem lehet növelni, mert a családi jövedelmeket egyszerűen nem lehet rövid távon tovább terhelni. A 90-es években és a 2000-es évek közepéig egyébként a családok „normális” jövedelembesztásukhoz képest így is túlvállalják magukat a felsőoktatásban. Számos területen ez meg is marad, de a korábbi másfél évtizedhez képest megszorodnak azok a továbbtanulási formák, amelyek a családok számára – akár a minőség rovására is – költségkímélő megoldásokat kínálnak. A 2000-es évek elején a keleti akadémiai politika még tele van naiv hitekkel arról, hogy az EU-belépés automatikusan kívánatosá teszi országainak szellemi munkahelyeit, ezért oda a nemzetközi vállalatok nagyobb tömegben kutatói munkahelyeket is telepítenek. Azonban, legalábbis a következő években szinte semmi ilyesmire nem került sor. Innovációs szempontból a működő és külföldi kézben lévő modern termelőkapacitások tulajdonosaik számára nem értékelődtek fel. A termeléshez persze helyileg kiképzett szakértelmiségre volt szükség, de gyakran az egyetemek állami forrásokból elérhető mű-

szerparkja már nem volt alkalmas az új nagyvállalati felszereltségben magukat kiismerő műszakiak kiképzéséhez. Ezért a vállalatok bizonyos értelemben rá voltak kényszerítve arra, hogy olyan műszercsomagokat vagy berendezéseket bocsássanak a régió egyetemei rendelkezésére, amelyekkel azok nagyobb problémák nélkül munkába állítható szakalkalmazottakat tudtak előállítani. Ez azonban csak igen ritkán vezetett az ipari megrendelésű kutatások jelentős emelkedéséhez a felsőoktatásban. S az ipar a kiképzés számára végül átadott berendezéseket is érthetően inkább kényszernek fogta fel.

A 2000-es évek nyugat-európai kutatáspolitikai dokumentumaiban rendszeresen szó esik ipari tulajdonvédelmi problémákról. Az Academe védi az általa termelt tudást, nem szeretné a vállalati partnereket beengedni annak minden szegletébe. Ők pedig, természetesen, ahol lehet, mindenhez hozzá szeretnének jutni. Az ilyen problémák a keleti intézményekben sokkal ritkábban fogalmazódnak meg. Kevesebb a kapcsolat, a nagyvállalatok nem hiszik, hogy szuperérdekes részleteket elhallgatnak előlük, az egyetemek pedig csak különleges esetekben gondolhatnak arra, hogy a nagyipari partner nélkül is esélyük lenne a nemzetközi piacokon.

Bologna

Az eddigi legátfogóbb és formálisan kétségtelenül legsikerültebb nemzetközi adaptációs program a Bologna-koncepció bevezetése volt a régióban. Erről a folyamatról könyvtárnyi anyag született, és a magyar feldolgozások is jelentősek (például Kozma – Rebay, 2008; Vasilache et al., 2012).

Szemponunktól mindenekelőtt az a meghatározó, hogy az EU-nak önmagában nincs oktatási mandátuma (Kwiek, 2003). A

Bolognához vezető dokumentumokat előkészítő tanácskozások fontos nemzeti oktatáspolitikai játékosokat mozgattak az első pillanatoktól kezdve, és ezek megszerezték a brüsszeliiek támogatását is. De Bologna lényegében nem brüsszeli, hanem egy szakpolitikusok által kezdeményezett projekt volt, és egyébként egy, a tagállamok által aláírt egyezményen alapult, azonban imázsépítési és gyakorlati megfontolásokból az EU a projektre rátelepedett, s ettől ez fokozatosan általa is ellenőrzött, felvállalt programmá vált.

A 90-es években a Bologna-program volt az első olyan európai kísérlet, amely egyfelől valóban kontinentális méretű volt, másfelől valóban megpróbálta közel hozni egymáshoz az egyetemet és a gazdaságot, vagy legalábbis gazdasági jelszavakba fordította le a társadalmi hatékonyságot (Tomusk, 2004). Formailag vitathatatlanul neoliberais kísérletről van szó az egyetempolitikában. Hangsúlyozza, hogy a rendszer lényege a felső, második fokozat, és a többi elem előzmény vagy esélyeket egyenlít ki. Az első fokozat így maradéktalanul közoktatás, teljes társadalmi és állami felelősséggel. A második szinten azonban már az egyéné a felelősség, hiszen ő a saját jövőjének kovácsa. A tudás az egyént segíti majd a boldogulásban, tehát közjából magánjává válik, s vele mozogni lehet a transzeurópai térben. A bolognai rendszer kiépítésének tíz-tizenöt éve persze a gazdaságpolitikában is a neoliberalizmus időszaka. Bizonyos értelemben természetesen az egész bolognai folyamat belső szervezési filozófiáinak kialakulását elősegítették már a korábbi két évtizedben a nemzetközi szervezetek (OECD, Világbank), amelyek megalapozták és finanszírozták azokat a kísérleteket, amelyekkel különböző projektek próbálták meg az oktatásban a nemzetállamot felülírni. Ezekben

a projektekben a nemzetközi minták már akkor is hol a hatékonyságra, hol a tudástársadalom univerzalizmusára hivatkozva meghatározóak, és a résztvevő nemzeti oktatáskormányzatok ezt tulajdonképpen el is fogadják. Ezt a trendet akkor „világintézményinek” hívták, a résztvevők hol a reformok finanszírozását kapták cserébe, hol a nemzetközi politikai akaratra hivatkozhattak, hol pedig egyszerűen sikernek tartották, hogy valamilyen trendekhez igazodhatnak. Ezekben az években egyébként egy világbanki általános reformcsomag részeként Magyarország is kért támogatást a felsőoktatás átrendezéséhez; egyébként itt is és a térségben máshol is, akkor mintaadóként nem amerikai, hanem brit egyetemi reformokat forgalmaztak a nemzetközi szakértők. A Bologna bevezetési folyamata időszakában változtak a belső jelszavak és hivatkozások is. Volt, ahol ezek simábban, kevesebb konfliktussal folytak, máshol azonban a nemzeti oktatási rendszerek a bolognai csomagban a „nemzetközi reform részeként” érvényesíteni akarták a legkülönbözőbb belső megfontolásait, szándékaikat és hatalomátrendezési kísérleteiket. A nemzetközi szakirodalomban a kritikusabb irányzat itt a bevezetést egyszerűen „jakobinusnak” nevezi (Gonzales – Wagenaar, 2003).

Az egyes kelet-európai régiókban (EU-tagjelöltek és a többiek) a szakemberek az egész folyamattal kapcsolatban bizonyos mértékben zavarban voltak. Egyfelől értették, hogy nem világos, hova s mibe is csatlakoztak, de értették, hogy a szakpolitikusok és a közvélemény lelkes, és most elvben meg lehet olyat is lépni, amit máskor nem. Már csak azért is, mert véletlenül ebben a pillanatban ide figyel a nyilvánosságnak az a része is, amelyet egyébként az Academe nem érdekel. Az EU-tagjelöltek közben az egészet valahogy

az EU akaratának hitték vagy érezték. Kibúvókat egyes feladatoknál, részpontokban talán kerestek, de a kínált rendszert nem vitathatónak fogták fel. A Balkánon és a poszt-szovjet térségben (amely egészében szintén csatlakozott, ha megkésve is, a programhoz) más volt a helyzet (Curaj et al., 2012). Náluk más területeken nem is lehetett nagy európai projektekhez csatlakozni. Itt meg alá lehetett valamit mégis írni, fokozatosan formálisan is részévé lehetett valamilyen európai térnek válni. A technikai nehézségek itt valóban komolyabbak voltak, hiszen az utóbbi térségben nem volt világos, hogy a teljesítést tulajdonképpen kiknél is lehet keményen számon kérni. Ezért az európai struktúrák is úgy döntöttek, hogyha a külső aláírók „imitálják Bolognát” (ugyanolyan vagy hasonló elnevezéseket használva), akkor a programokat teljesítettnek tudják be. Egyszerűen a kétfokozatúságot és a belső egyetemi számonkérés mechanizálását teljesítésnek vették, miközben a képzés szovjet merevsége és az egyetem túlhierarchizált rendje alig változott. Sok tekintetben nem volt jobb a helyzet a tagjelöltek között sem. A „régie európaiak” szerettek volna minél hamarabb valamilyen látható, mérhető integrációs eredményeket felmutatni, s nem sokat foglalkoztak a létrejövő új változatok minőségével (De Boer – File, 2009). Jelentéseket vártak a nemzeti szintekről, hogy a feladatot teljesítették. Az első ilyen hihető és el is fogadott rendszert Szlovénia rakta össze 2003-ban. Mindezzel együtt néhány pont azért világosan kirajzolódik:

A résztvevők kezdettől félték attól, hogy csökkennek a nemzeti és intézményi különbségek, amelyek egyébként olyan fontosak az európai Academe-ben. E félelmekkel szemben a nemzeti rendszerek még ma is erősek. Talán a kísérleti természettudományokban

valóban látható kiegyenlítődés, de itt amúgy is kevés a hallgató, és leginkább itt nemzetköziek a kutatás forrásai, máshol nem, vagy nem annyira.

Az 1990–2000-es években nemcsak Közép- és Kelet-Európában, hanem mindenütt csökkenteni akarták az állami beavatkozást, az oktatás külső tartalmi ellenőrzését. Persze az itt vizsgált régió egyes színterein is különböző pontokon álltak meg, de ez szempontjainkból mindegy. Azonban már a 2000-es években óvatosan viták kezdődtek arról, hogy egyfajta európai mag-tananyag (*core curriculum*) mégiscsak szükséges lehet, s akiknek ez tetszett, azért mégiscsak készek voltak elfogadni valamilyen nem állami, hanem államok feletti, de külső beavatkozást. Ezzel együtt az elmúlt tizenöt évben nem alakult ki igazán európai jelszavakkal, hivatkozásokkal, mint félték, egy új akadémiai oligarchia.

Az 1945 után létrejövő jóléti rendszerek Nyugat-Európában és természetesen az államszocialisták Keleten, alapjában sokféleképpen gondoskodóak voltak, és az alsó középosztálynak, valamint a munkásság gyermekeinek is kínáltak továbbtanulási lehetőségeket. Ám már a 80-as évektől kezdődően a deregulációval és a neoliberais teljesítménymérési filozófiák terjedésével csökkent a felsőoktatás beemelő integrációs képessége, összement ilyen természetű gyakorlata. Az utolsó években ez egyre erősödő kritika tárgya Nyugat-Európában, és természetesen talán majd nálunk is. Persze a keletiek is látták az elmúlt időszakban e tekintetben a drámai romlást, de nem mertek szólni. Itt talán újabb lehetőségek nyílnak újdonságok kifejlesztésére.

A merev akkreditációs rendszerek, amelyeket részben Bologna ellenőrzési filozófiáiból következően, részben egyszerűen azokra hivatkozva vezettek be, természetesen rontot-

ták az innovációt az akadémiai világban, hiszen a lazaságokért büntetőpontok jártak, így elvben nem engedték azokat a helyi kísérleteket sem, amelyekből valami azért kinőhetett volna. Az elmúlt időszakban Bologna ezen konzervatív üzenete azonban csökkent, az érdekelt minisztériumi és egyetemi adminisztrátorok megtanulták, hogy hogyan használják a „bolognai fordulatokat” saját céljaiknak, érdekeiknek megfelelően. Ez javította a rendszer elfogadhatóságát.

Tanulóképesség

A vizsgált időszak alatt az Academe minden játékosra sokat tanult (Eurydice, 2008). Azonban a lehetőségek, az elszántság és az értékesítés formái különbözőek voltak. Kétségtelenül, két ponton megjelentek a nyugat-európaihoz mérhető felsőoktatási modell ágensei. Ezek nem fogják át a rendszert, még azt sem állítjuk, hogy mindenütt valóban ellenőrizni tudják annak kulcspontjait. De láthatóan képesek voltak arra, hogy az internacionalizálás kis szigeteit azért kialakítsák. E modern foltok továbbterjedése vagy bővülése azonban nagyon különbözően alakul az országoktól és az egyes intézményektől függően. De itt is van kiegyenlítődés. Ha például a 90-es évek végétől számos európai hálózatban magyar csoportok az informatikában az átlagosnál jobban szerepeltek, ma ez a teljesítmény visszaesik, és az „ambiciózus” magyarok helyét jól látható pontokon a románok veszik át. Minden előrehaladás ellenére is azonban két vonatkozásban látható, hogy a kelet-európai egyetempolitikák ambíciói túlzottak voltak. Egyfelől nagyon lassan, bár növekszik a nemzetközi kutatásokba bevonható *teamek* száma. A nemzeti akadémiai rendszerek szintjén a kutatói-oktatói generációváltás jelentős eredményeket csak valószínűleg a tízes évek végé-

re hozhat. Kérdés persze, hogy az addig fel-növő „nemzetközileg piacképes” teamek vagy vezető kutatók mekkora hányadát viszi el a következő években a nyugat-európai kutatási ipar (OECD, 2008). Van gyarapodás a nemzetköziesedés másik nagy területén, a külföldi hallgatók között is. A tízes évek végére az európai irányelvek 10% körüli külföldi hallgatót képzeltek el a nemzeti rendszerekben. A keleti egyetemek, néhány orvosi egyetemet vagy orvos kart leszámítva, ezt az arányt láthatóan néhány éven belül nem érik el. A sikeres orvosi „diplomagyarak” sem elsősorban briliáns kutatási eredményeikkel, hanem diploma-ajánlataikkal versenyképesek ott, ahol a helyi orvoskarok keményen korlátozzák az elérhető diplomák számát (például Németországban vagy a skandináv államokban). Ha a bemutatott két területen lassan, de javul a helyzet, gyakorlatilag majdnem teljesen hiányoznak a külföldi oktatók (különösen a jobb nemzetközi központokból diplomákkal, fokozatokkal rendelkezők). Hazatérőkből elvben több is lenne, de ezek versenytársaivá válnak a helyi tudományos iskolák „produktumainak”, és ez elhelyezkedésüket tovább nehezíti (Jongbloed, 2010). A nagy tudományos központokból idetelepülő külföldi oktató azonban lényegében hiányzik. Ahol ilyeneket látunk (a nemzetközi tudományon kívül, mint a lengyel üzleti képzésben, vagy az orosz közgazdász-képzésben), ott az idekötésükre külön jelentős anyagi forrásokat biztosítanak.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy az irányításból nem tűnt el az állam, legfeljebb számonkérési formái alakultak át (Kohler – Huber, 2006; Brumlik, 2015). Ettől azonban megváltozott az Academe belső szerkezete. A minisztériumi operatív irányítás jó része tulajdonképpen lekerült az egyetemi vezetések

szintjére, és ennek működtetéséhez azonban az egyetemi adminisztráció lényeges belső hatalomkoncentrációra volt kényszerítve. Tulajdonképpen nem közvetlenül az állam vagy a minisztériumi bürokrácia, hanem az intézményi vezetés számolta fel sok helyen vagy korlátozta más helyeken a 90-es évek elején helyreállított klasszikus akadémiai autonómiát. Ha az Academe irányítását háromszintűnek képzeljük el (állami, intézményi, illetve közvetlen kutató-oktatóhelyi), akkor igazán a hatalom középre kerüléséről beszélünk. Ebben a vonatkozásban alig van különbség a megfigyelhető országmodellek között. A különbség elsősorban abban rejlik, hogy a központi hatalmi szerv honnan jut több befolyáshoz: felülről vagy alulról tud-e többet elvonni. A kép változatos, általánosítani nehéz, de mégis úgy tűnik, hogy lentről stabilan többet lehetett elvonni. A minisztériumok és az intézményvezetések játszmáiban a helyzet időszakonként és országonként eltér. Mindenesetre az, hogy időnként a minisztériumnak megy jobban, és az általános centralizációs hullámokat kihasználva ideiglenesen

még túlhatalomhoz is jut, azért nem olyan kivételes.

A 2008-as világgazdasági válság e tekintetben is fontos fordulópontra vezetett. Leegyszerűsítve metaforaként azt mondanánk, hogy a városi közlekedésszabályozásnak két alapformáját ismerjük: a stoplámpásat és a körforgalmat. Ha ezt az analógiát használjuk, a 90-es évek végéig az oktatáspolitikában a lámpás szabályozás volt divatban. A lámpát természetesen a mindenkori állam állította be. A 2000-es évek során ezzel szemben fokozatosan terjedt szabályozási metaforaként a körforgalom. A válság után azonban számos államban vagy oktatásirányítási modellben ismét a lámpák kerültek elő.

Az európai rendszerek jellemzőinek táblázatos összevetését lásd a www.eurydice.org weblapon. 2015 márciusában az utolsó adatok 2013–2014-esek voltak.

Kulcsszavak: *felsőoktatási reformok, egyetemi rendszer, Bologna-folyamat, európapolitikák, autonómia, egyetemtörténet*

IRODALOM

- Bonaccorsi, Andrea – Daraio Chiara (eds.) (2007): Universities and Strategic Knowledge Creation, Specialization and Performance in Europe. (*PRIME Series on Research and Innovation Policy in Europe*), Edward Elgar, Cheltenham • <https://books.google.hu/books?id=8wlpw5wMzoC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Brumlik, Micha (2015): *Von Freiburg nach Bologna. Parallelen von faschistischer und neoliberaler Wissenschaftsorganisation*. FORUM Wissenschaft
- Curaj, Adrian – Scott, P. – Vlasceanu, L. – Wilson, L. (eds.) (2012): *European Higher Education at the Crossroads. Between the Bologna Process and National Reforms*. Part 1–2. Springer, Dordrecht et al. • http://www.upf.edu/lengues/_pdf/2014_EuropeanHigherEduAtCrossroads.pdf
- De Boer, Harry – File, Jon (2009): *Higher Education Governance Reforms Across Europe (The MODERN Project No. 1)*. ESMU, Brussels • <http://www.utwente.nl/bms/cheps/publications/Publications%202009/C9HdB101%20MODERN%20PROJECT%20REPORT.pdf>
- Eurydice (2008): *Higher Education Governance in Europe. Policies, Structures, Funding and Academic Staff*. Eurydice, Brussels • http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/091EN.pdf
- González, Julia – Wagenaar, Robert (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report – Phase One*. Universidad de Deusto, Bilbao • http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_EN.pdf

- Jongbloed, Ben (2010): Funding Higher Education—A View across Europe. (*The Modern Project* No. 4) ESMU, Brussels • http://www.utwente.nl/bms/cheps/publications/Publications%202010/MODERN_Funding_Report.pdf
- Kohler, Jürgen – Huber, Josef (eds.) (2006): *Higher Education Governance between Democratic Culture, Academic Aspirations and Market Forces*. Council of Europe Publishing, Strasbourg
- Kozma Tamás – Rébay Magdolna (szerk.) (2008): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest
- Kwiek, Marek (2003): *The Emergent European Education Policies under Scrutiny. The Bologna Process from a Central European Perspective*. Center for Public Policy, Adam Mickiewicz University, Poznan • http://www.policy.hu/kwiek/PDFs/KwiekBologna_Long.pdf
- Neuve, Guy (1998): The Evaluative State Reconsidered. *European Journal of Education*. 33, 3, 265–284. • http://www.jstor.org/stable/1503583?seq=1#page_scan_tab_contents
- OECD (2008): *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Vol. 1–2. OECD, Paris Vol. 1 • http://www.nemzig.bme.hu/nki/OECD/OECD_1.pdf • Vol. 2 • <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41266759.pdf>
- Tomusk, Voldemar (2004): Three Bolognas and a Pizza Pie: Notes on Constitutionalization of the European Higher Education System. *International Studies in Sociology of Education*. 14, 1, 75–95. • https://www.researchgate.net/publication/228798788_Three_Bolognas_and_a_Pizza_Pie_notes_on_institutionalization_of_the_European_higher_education_system
- Vasilache, Simona – Temesi J. – Dima, A. M. (2012): Higher Education Reforms in Eastern Europe. A Hungarian-Romanian Case Study. *Management & Marketing—Challenges for the Knowledge Society*. 7, 2, 295–322. • <http://www.managementmarketing.ro/pdf/articole/268.pdf>

