

## A BOLOGNA-FOLYAMAT KRITIKAI FOGADTATÁSA A FELSŐOKTATÁS-KUTATÁS IRODALMÁBAN

Szolár Éva

*Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, CHERD, Debreceni Egyetem*

A tanulmányban a felsőoktatás-kutatás kritikai irodalmának áttekintése alapján bemutatjuk a Bologna-folyamat fogadtatását az európai akadémiai közösségben. A dolgozat első felében áttekintjük a Bologna-folyamattal azonosított nyilatkozatokat és azok céljait, második felében összefoglaljuk azokat az oktatásügyi vitákat, amelyek összekapcsolódtak és betagozódtak az „európai felsőoktatás komprehenzív reformjába”. A tanulmány egy nagyobb munka részét képezi, amelynek célja teljes körű áttekintést adni a Bologna-folyamat alakulásáról és fogadtatásáról európai-, valamint két országstudomány (Magyarország és Románia) keretében.

### Nyilatkozatok és célok

A Bologna-folyamat elindítását a szakirodalom két fontosabb eseménnyel azonosítja: az európai egyetemek Magna Chartája (1988), illetve a Sorbonne-i Közös Nyilatkozat (1998). A bolognai egyetem 900. évfordulóján, 430 európai egyetemi rektor a középkori egyetemek küldetéséből kiindulva fogalmazza meg a Magna Charta Universitatum című nyilatkozatot, ami az európai egyetem alapító okirata. Ebben négy alapelvet fektetnek le: (1) az egyetem autonóm intézmény, amely minden politikai, gazdasági és ideológiai hatalommal szemben független; (2) az oktatási és kutatási tevékenység egységére (3) a és a kutatás, oktatás és képzés szabadságára épül, valamint (4) az egyetem az európai humanista hagyományok letéteményese, amely küldetését úgy teljesítheti, ha nem veszi tudomást a földrajzi vagy politikai határokról és hangsúlyozza a különböző kultúrák kölcsönös ismeretének és kölcsönhatásának szükségességét (Hrubos, 2006; Kozma, 2008b). A Magna Charta esszenciáját az *egyetemi autonómiára* történő hivatkozás jelenti; ez az a jellemző, amelynek alapján eltérővé válik a Bologna-folyamat későbbi nyilatkozatainak céljaitól, ahol a felsőoktatás és az egyetem már, mint gazdasági (és politikai) eszköz tűnik fel. Ugyanakkor ez az, ami két generáció között egy határvonalat húz, ahol az új generáció a 2000-es évektől – a folyamat Bizottsági és kormányzati kisajátítását követően – jelenik meg és veszi kézbe a reformok irányítását. A Magna Charta esetében a rektorok a főszereplők, és az egyetemre nem, mint a gazdasági és társadalmi célok eszközére tekintenek, hanem mint saját célokkal, szabályokkal és elvekkel rendelkező intézményre.

A Magna Charta-ban a humboldti tradíciót és a *Kulturnation*-t ünneplik, míg később már sokkalta inkább leértékelően szólnak róla. Az európai egyetemet, mint közintézményt tekintik, amely a felvilágosodásban gyökerezik, és amely a közjót szolgálja (*Olsen és Maassen, 2007*).

A Bolognai Egyetem és az akkori Európai Egyetemek Szövetsége létrehozott egy figyelő szervezetet, amely a Magna Charta elveinek teljesülését vizsgálja. *Barblan (2004)* a dél-kelet európai országokról készített jelentésben rámutat, hogy a Magna Charta elvei ott sohasem tudtak meggyökerezni, egyik vagy másik felsőoktatási reform „oltárán áldozták fel” őket. Szerinte a Magna Charta sohasem jelentett meghatározó alapot a régió felsőoktatásban, és az olyan fogalmakat, mint az akadémiai szabadság, autonómia és minőség teljesen átértelmezte a kontextus, azaz a kutató nehézségekkel szembesül, ha a nyilatkozat elveinek teljesülését szeretné rögzíteni. *Barblan* mondanivalójával egybehangzóan mutat rá *Kozma (2008b)*, hogy érdemes az egyetemi autonómiával, a kollégák bírálatával, a minőségbiztosítással kapcsolatos szövegrészekre figyelni, mivel ezeken a helyeken a fordítók magától értetődőnek veszik azt a politikai gyakorlatot, amelyben élnek.

A négy ország oktatási minisztere által kiadott *Sorbonne-i Közös Nyilatkozatban (1998)* olyan már megvalósulás alatt lévő kezdeményezést (pl. az Erasmus és Tempus programok céljai) terjesztettek ki, mint a mobilitás és a végzettségek kölcsönös elismerése. A Nyilatkozat az európai felsőoktatás építményének harmonizálását tűzi ki célul, ami történelmi lépésnek számít, hiszen az oktatáspolitikai sokáig meg tudott maradni nemzeti keretek között és a nemzeti felsőoktatási rendszereket meg tudták védeni a harmonizációs törekvésektől (*Neave, 1987; Philips és Ertl, 2003; Amaral és Magalhaes, 2004; Tomusk, 2004; Dale, 2009; Robertson, 2009; Neave és Amaral, 2008*).

Egy évvel később 29 európai ország minisztere a *Bolognai Nyilatkozatban (1999)* az Európai Felsőoktatási Térség kialakítását tűzte ki célul, annak érdekében, hogy a felsőoktatási rendszerek *kompatibilissé és összehasonlíthatóvá* váljanak, ezzel támogatva a mobilitást és a foglalkoztathatóságot, valamint az európai felsőoktatás nemzetközi versenyképességét. A megvalósítás érdekében a csatlakozó országok oktatási miniszterei két évente találkoznak (lásd Prágai Közlemény, 2001; Berlieni Közlemény, 2003; Bergeni Közlemény, 2005; Londoni Közlemény, 2007), ahol újabb és újabb célokkal bővítik a folyamatot, amelyhez újabb és újabb szereplők csatlakoznak, vagy megalakulnak az implementáció érdekében (*Olsen és Maassen, 2007; Neave és Maassen, 2007*).

A Prágai Közleményben (2001) az oktatási miniszterek megismétlik és megerősítik korábban megfogalmazott szándékaikat, miközben a javaslatot tesznek az *egységes minőségbiztosítás* kialakítására. A Berlieni Közleményben (2003) a *háromciklusú képzés modelljét* fogalmazzák meg, amivel lényegében a doktori képzés a felsőfokú tanulmányok részévé válik. A Bergeni Közleményben (2005) elfogadják az *európai minőségbiztosítási szinteket és irányelveket*, valamint *akkreditációs és minőségbiztosítási irodák európai hálózatának* kialakítására tesznek javaslatot. Végül a Londoni Közlemény (2007) a *szociális dimenziót és az esélyegyenlőséget* hangsúlyozza (*Kozma, 2008d*). A Bologna-folyamat fő célja az Európai Felsőoktatási Térség megteremtése, amelyhez a következő lépéseken (alcélokon) keresztül vezet az út:

- 1) Könnyen érhető és összehasonlítható képzési rendszer kialakítása.

- 2) Két, egymásra épülő képzési cikluson alapuló rendszer kialakítása.
- 3) Kreditrendszer kialakítása.
- 4) A mobilitás támogatása.
- 5) Az európai együttműködés kialakítása a minőségbiztosításban.
- 6) A felsőoktatás európai dimenziójának támogatása.

A hat alapcél a későbbi találkozók a következőkkel bővítették:

- Az élethosszig tartó tanulás támogatása.
- A felsőoktatási intézmények és hallgatók, mint partnerek bevonása.
- Az Európai Felsőoktatási Térség vonzóságának és versenyképességének támogatása.
- A doktori képzés, mint harmadik ciklus beépítése, valamint az Európai Felsőoktatási Térség és Európai Kutatási Térség szinergiájának támogatása.
- A szociális dimenzió támogatása.

A következőkben bemutatjuk a Bologna-folyamat fogadtatását. A kritikai elemzések áttekintése nyomán három olyan témakört rögzítettünk, amelyek leginkább meghatározók és gondolatilag gazdag értelmezésekkel szolgálnak.

## A Bologna-folyamat fogadtatása Európában

### A Bologna-folyamat szakirodalma

A Bologna-folyamat annak ellenére, hogy az európai felsőoktatás egyik legnagyobb átalakulási folyamatát készítette elő gyenge empirikus bázissal rendelkezett. *Olsen* és *Maassen* (2007) szerint a szakirodalom egészét az *erős meggyőződések és a gyenge tények* uralják, ahol ugyan bőségesen vannak divatos megállapítások és doktrínák arra vonatkozóan, hogy az irányítás belső és külső szervezete, hogyan határozza meg a teljesítményt, de ezek gyengén kötődnek az elméletileg tájékozott, empirikusan megalapozott kutatásokhoz. Jelenleg – a Bologna-folyamat kutatása kapcsán – a vezető felsőoktatás-kutatók közül (*Teichler*, 2003a; *Olsen* és *Maassen*, 2007) egyre többen sürgetik az ilyen jellegű kutatások megvalósítását.

A Bologna-folyamat irodalmában két nagy irányt lehet megkülönböztetni: (1) az egyik a reformok *gyakorlati és technikai* kérdéseivel foglalkozik, és lényegében a megvalósítás „mikéntjére” koncentrálna (például felsőoktatás-didaktikai kérdések), a reformok szükségszerűségét és annak irányát magától értetődőnek tekinti, amelyből aztán sokszor normatív megállapítások és nagy várakozásokkal teli hozzájárulások születnek. Ezzel szemben (2) a másik a Bologna-folyamat *kritikai elemzése*, amely sokszor nem feltétlenül kritikát és a teljes elutasítást, hanem a reformkezdeményezések árnyaltabb megközelítését jelenti. Az előbbi a reformok sikereit mutatja be és annak „jó gyakorlatait” keresi, míg az utóbbi elsősorban a torzításokra, a célok elmozdulására és megkérdőjelezhetőségére koncentrálna. A kritikai irodalom lényegében két-három felsőoktatás-kutató műhely vezető kutatójához (lásd Nyugat-Európában *Guy Neave*, *Alberto Amaral*, *Maurice Kogan*, *Peter Olsen*, *Peter Maassen*, *Frans van Vught*, *Don Westerheijden*, *Ulrich*

*Teichler, John Brennan, David Phillips, António Nóvoa, és Közép-Kelet Európában Voldemar Tomusk, Pavel Zgaga, Kozma Tamás, Marek Kwiek*) kötődik, akik gondolatai visszaköszönek kollégáik/tanítványaik írásaiban. A gyakorlati megvalósítás kérdéseivel foglalkozó tanulmányok elsősorban az érdekelt nemzeti kormányzatoknak és nemzetközi szervezeteknek készülnek.

Az alábbiakban röviden kitérünk a Bologna-folyamat magyarországi és romániai recepciójának, valamint annak szakirodalmi reprezentációjának bemutatására. A magyarországi szakirodalomban mindkét fő irány jelen van, ezzel szemben a romániai irodalom tekintetében – a szerző számára – érdekes helyzettel szembesülünk. A román nyelvű irodalomból teljes mértékben hiányoznak a kritikai elemzések, ami annak lehet az eredménye, hogy Magyarországtól eltérően itt nem indult polémia a Bologna-folyamatról és implementációjáról. A témával foglalkozó kutatók egy része (lásd pl. *Singer* és *Sarivan*, 2006) a politikai döntéshozást támogatva lényegében csak gyakorlati és technikai kérdések megválaszolására törekszik, többnyire mechanikusan, külföldi példákat másolva. Ezt az olyan átfogó elemzések, mint a Trend-jelentések részben azzal magyarázzák, hogy elsősorban a humboldti országokban tapasztalható nyílt ellenállás, míg az olyan napóleoni országban, mint Románia, ez hiányzik. Nemcsak a francia egyetem-modell, hanem annak politikai kultúrája is magyarázó változó. A romániai Bologna-folyamat angol nyelvű reprezentációja, ezzel szemben sokkal gazdagabb és valamivel árnyaltabb is, ami nagyrészt az UNESCO-CEPES kutatóinak tulajdonítható, akik között vannak ugyan román anyanyelvűek is, de ők mégsem törekedtek arra, hogy a román nyelvű irodalmat bővítsék. Egyetlen olyan – a Nyílt Társadalomért Alapítvány megrendelésére készült – hozzájárulást ismerünk, amely kutatási anyagra alapszik és a román felsőoktatási intézmények (kritikus) hangját szólaltatja meg.

Egyes felsőoktatás-kutatók (*Neave*, 2004; *Tomusk*, 2006; *Neave és Maassen*, 2007; *Olsen és Maassen*, 2007; *Keeling*, 2008) szerint a Bologna-folyamatban figyelembe vett kutatások és adatgyűjtések problémásak, és így rossz következtetésekhez és megoldásokhoz vezetnek. Az előrehaladás rögzítéséhez és az ajánlások megfogalmazásához a rendszerszinten gyűjtött adatokat használják, illetve a jogalkotásban tett előrelépéseket mutatják be, ami lehetetlenné teszi az intézményi valóság elemzését. A reformpolitikák elsősorban meggyőződésekre és elköteleződésekre alapszanak, ahol a kulcshipotézisek problematikusak és nincsenek ellenőrizve elméletileg orientált, empirikus kutatásokon keresztül. A teljesítmény értelmezése például teljesen figyelmen kívül hagyja a mélyebb elemzéseket, és nem tesz különbséget azon különféle szervezeti konfigurációk között, amelyek „egyetemnek” vagy „felsőoktatási intézménynek” hívják magukat. (*Olsen és Maassen*, 2007. 4. o.) A következőkben arra törekszünk, hogy a Bologna-folyamat kritikai irodalmának áttekintését adjuk.

### **A Bologna-folyamat kritikai elemzése**

Egyes nyugat-európai szerzők szerint (*Keeling*, 2008) a Bologna-folyamat kritikai elemzése szegényes és hiányzik a koncepciók empirikus alapozása, mi mégis úgy látjuk, hogy egy igen gazdag és szerteágazó Bologna-vitával találkozhatunk különböző felsőoktatási fórumokon. Ezek nemcsak kritikai elemzéseket jelentenek, hanem olyan kutatóktól

származnak (lásd pl. *Barblan, Teichler, Amaral, Maassen, Van Vught, Huisman, Dale, Robertson, Zgaga, Wan der Wende, Westerheijden*), akik aktívan részt vesznek a Bologna-folyamat és az európai felsőoktatás-politikák monitorozásában, kritikájuk empirikus bázisra épül. Az elemzések során a szerzők kiemelik a Bologna-folyamat különböző aspektusait. Eltérő diszciplináris, kulturális és geopolitikai háttérrel rendelkező kutatók értelmezésében a Bologna-folyamat sokféle jelentést nyerhet. Így, ha a releváns felsőoktatás irodalmának általános áttekintésére vállalkozunk, akkor a következő definíciókat találjuk: „strukturális konvergencia”, „a többciklusú képzés bevezetése”, „a felsőoktatás europánizációja”, „egy komplex politikai folyamat”, „a neoliberais oktatáspolitikák újabb kísérlete”, „a felsőoktatás komprehenzív reformja”, „az európai integráció egyik útja”, „a közép-európai politikai transzformáció része”, vagy épp ezek mindegyike (lásd *Barakonyi, 2004; Tomusk, 2006; Witte, 2006; Neave és Maassen, 2007; Olsen, 2007; Olsen és Maassen, 2007; Teichler, 2007, 2009a, 2009b; Kozma, 2008a, 2008c; Pusztai és Szabó, 2008a, 2008b; Adelman, 2009; Dale, 2009; Robertson, 2009; Van Damme, 2009*). A továbbiakban áttérünk a Bologna-folyamat különböző értelmezéseire és annak fogadtatásaira. A szakirodalom áttekintése nyomán három olyan témakör körvonalazódott, amelyek mentén a Bologna-folyamat kritikái felsorakoztathatóak, ezek a következők: (1) egyetemek a Bologna-folyamatban; (2) a Bologna-folyamat irányítása, implementációja és céljai; (3) a konvergencia és homogenizálás kérdése, ahol mindegyikben megjelenik a Bologna-folyamat tradicionális akadémiai értékekre gyakorolt hatása.

#### *Egyetemek a Bologna-folyamatban*

A felsőoktatási vitákban a kutatókat nagymértékben az egyetem funkciói és céljai foglalkoztatják, míg a nem-egyetemi intézmények (főiskolák, akadémiák, intézetek stb.) meg sem jelennek a vitákban. *Veltz (2007)* szerint a Bologna-folyamat az olyan elitintézményeket mint a *Grandes Écoles* arra készíti, hogy átgondolják intézményi önértékelésüket, annak ellenére, hogy sokáig úgy tűnt érintetlenül hagyja őket a strukturális átalakítás (*Enders és mtsai, 2006*). Azonban mindennek ellenére a felsőoktatási viták során, áttételeken keresztül, mégiscsak fölmerül a „nem-egyetemi szektor” intézményeinek sorsa. Ezt általában a *konvergencia* és az *egyetem és nem-egyetemi intézmények funkcióinak* (pl. milyen mértékben legyenek gyakorlatorientáltak a képzések, hogyan szolgálgják a gazdasági igényeket, hogyan váljanak a munkapiac számára relevánsak) vitái tükrözik a legjobban. Vagyis a Bologna-folyamat értelmezéseiben sokszor közvetlenül ugyan nem, de a hozzá kapcsolódó vitákban megjelennek a nem-egyetemi intézmények helymeghatározásának kérdései is.

Ugyanakkor, arra is érdemes föl hívni a figyelmet, hogy azok, akik arról beszélnek, hogy több ország fölszámolta bináris rendszerét és elindult az egységes, egyetemdominált és elméleti orientációjú felsőoktatás felé (*Scott, 1996; Kyvik és Skodvin, 2003; Kyvik, 2004, 2008; Alesi, Bürger, Kehm és Teichler, 2005*) – például Nagy-Britannia, Románia és Szlovákia – elfelejtik, hogy ezek is még mindig rendelkeznek olyan intézményi típusokkal, amelyek elsősorban gyakorlatorientált és specializált képzéseket nyújtanak, akár több szinten is. Az, hogy ezekben az országokban a kormányzati politika nem támogatja a bináris rendszer föntartását, arra utalhat, hogy sokszor az átalakítás

megmarad a formalitások szintjén. Ezt támasztja alá az a kutatás, amelynek célja az európai felsőoktatási intézmények tipologizálása volt (*Van Vught, 2009*). *Van Damme* (2009) szerint a Bologna-folyamatot a rendszerszintű konvergencia és az intézményi homogenizáció összetévesztése határozza meg. Ennek következtében a folyamat következő szakaszának (2010–2020) feladata az intézményi sokszínűség kérdésének értelmezése és az ezt támogató politika kidolgozása. A két szektor intézményei között funkcionális átfedés, és egyre erősebb egységesülés figyelhető meg (*Alesi, Bürger, Kehm és Teichler, 2005; Crosier és mtsai, 2007*).

Az Európai Felsőoktatási Térség gondolatának középpontjában az egyetem áll, azt tudja és akarja értelmezni. A reformok implementációjának koncepciói az egyetemekre készültek. A professzionális képzéssel foglalkozó intézményeknek csak az utóbbi időben van érdekképviselői szervezetük (EURASHE), de az egyetemek hasonló szervezetéhez (EUA) viszonyítva ez, inkább súlytalan.

A szakirodalom egy részének kritikája az egyetem Európai Felsőoktatási Térségben játszott szerepével, illetve a Bologna-folyamat egyetem-eszméjével kapcsolatos (*Amaral és Magalhaes, 2004; Askling és Henkel, 2006; Bleiklie és Kogan, 2006; Kogan és Marton, 2006; Neave és Maassen, 2007; Olsen és Maassen, 2007; Olsen, 2007; Tomusk, 2004, 2006, 2008; Neave és Amaral, 2008*). A kritikák egy része a *jóléti államról szóló vitához* kapcsolódik, miszerint a Bologna-folyamat a neoliberális felsőoktatás-politika egy újabb kísérlete. A Bologna-folyamat támogatói között többen az elit felsőoktatáshoz történő visszatérést vagy annak új formába öntött megvalósítását sürgetik, miközben időszakos megtorpanásokkal a felsőoktatás tovább halad – társadalmi nyomásra – a tömegesen keresztül az általános felsőoktatás felé (*Trow, 1970, 1974*). A kritikák másik része arra utal, hogy az egyetem a *gazdaság eszközévé* válik és *piac igényeinek* kiszolgálására kellene törekedjen. Ez az egyetem-felfogás szemben áll azzal a kulturális modellel, amelyet Európában a humboldti-állami, Észak-Amerikában pedig a newmani liberális-modell testesít meg.

A fent jelzett megközelítések már az 1970-es évektől kezdve erőteljesen jelentkeznek a felsőoktatásban. A Bologna-folyamat ebben az értelmezésben az ideológiailag megalapozott, közszférában zajló reformok keretei közé illeszkedik, amelynek jelszavai között a legfontosabbak a minőség, eredményesség, hatékonyság, elszámoltathatóság és átláthatóság. Ezen elvek gyakorlatra történő lefordítása alááshatja a fennálló akadémiai kultúrát és megkérdőjelezi a tradicionális egyetem-modellt, ami együttesen új ideáltípusok keresésére indítja a felsőoktatás szereplőit (*Brennan és Shah, 2000*). Az új egyetem-ideálokat, olyan címkék alatt ismerjük, mint a „gazdálkodó egyetem” és a „vállalkozó egyetem” (*Clark, 1998; Bleiklie, 1998; Salerno, 2007*), a „szolgáltató egyetem” (*Cummings, 1996*) és újabban a „virtuális egyetem” (*Carchidi és Peterson, 2000*) elnevezések alatt ismerhető meg a szakirodalomból.

*Marginson* (2006) szerint a vállalkozó/gazdálkodó egyetemet a következőképp lehet leírni: olyan stratégiaileg centralizált vezetéssel rendelkezik, amelyet a külső környezet felé nagy mértékű felelősségvállalás, a vállalkozói és üzleti technikák széleskörű alkalmazása, valamint az akadémiai irányítás „kiürítése” és a diszciplináris identitás gyengítése jellemez. *Hrubos* (2004) szerint a tradicionális kutatóegyetem és a szolgáltató egyetem közötti különbség a tudományos tevékenység tekintetében abban található, hogy az

előbbiben *decentralizáltan* (egységek és professzorok szintjén), míg az utóbbiban *centralizáltan* történik a kutatások tervezése és szervezése. Ebben a felállásban a professzorok és professzori testületek (akadémiai irányítás) kezéből az irányítás átkerül az adminisztratív és menedzseri struktúra kezébe. A felsőoktatás-kutatók (*Marginson, 1997; Slaughter és Leslie, 1997; Marginson és Considine, 2000; Kerr, 2001; Slaughter és Rhoades, 2004*) egyetértenek abban, hogy az akadémiai kapitalizmus valóban kihívások elé állítja a tradicionális értékeket a felsőoktatásban, és az egyetemek termékeny talajává váltak a vállalkozó intézmények és akadémikusok számára, de *Marginson és Considine (2000)* szerint ez nem tekinthető egy globális trendnek, mivel a „tudástermelés” különbözőképp jelenik meg az eltérő típusú egyetemeken. Ugyanakkor *Tuunainen (2005)* arra hívja fel a figyelmet egy empirikus vizsgálat nyomán, hogy a kutatás üzleti alapokra helyezése konfliktusba kerül olyan más egyetemi tevékenységekkel, mint az államilag finanszírozott kutatás és oktatás.

Közép- és Kelet-Európa országaiban a humboldti-egyetem helyett a napóleoni egyetem valósult meg (*Hrubos, 2006*). Előbbi belső erősségei miatt népszerű maradt a felszabadult felsőoktatási rendszerekben (*Neave, 2003*), amit a régió tradicionális értékrendje is támogat (*Slantcheva, 2007*). Ennek legfontosabb jellemzője az intézményi autonómia és az akadémiai szabadság, ami meghatározó eszméje maradt ugyan a Magna Chartának, de a későbbi nyilatkozatok már sokkalta inkább az amerikai kutatóegyetem szerkezeti modelljét állítják középpontba, mint a tradicionális modellt. A német egyetem-eszmény egyik legfontosabb értékére – az autonómiára – sokat hivatkoznak, de annál ritkábban definiálják azt. *Stichweh (1994)* a következő jogokkal definiálta az intézményi autonómiát:

- 1) Dönthet függetlenül azon területek fölött, amelyek mellett elköteleződik.
- 2) Kialakíthat specifikus értékrendet, és definiálhatja a karrier utakat és az ösztönzőket.
- 3) Függetlenül dönthet az intézmény alapelveinek és az intézményvezetés formájának tekintetében.
- 4) A hallgatók és oktatók felvételének kritériumait meghatározhatják.
- 5) Kialakíthatják saját stratégiai feladataikat és intézményi céljaikat.
- 6) Meghatározhatják, hogy milyen formális és informális kapcsolatrendszer tartanak fenn a társadalom más szektoraival.
- 7) Teljes felelősséget viselnek döntéseikért és elszámoltathatóak azokért.

A funkcionalista-tervezői megközelítésben az intézményi autonómia akadály a Bologna-folyamat kibontakozásának (*Kozma, 2008c*). A reformok ellenlábasai az „akadémiai oligarchák” (*Clark, 1983*), akik hatalmát pénzügyi technikákkal és a menedzsment megerősítésével lehet megtörni. A többciklusú képzés bevezetése során az intézményi autonómia az, aminek mértékét elégtelennek, míg a kormányzati beavatkozást túlzottnak tekintik az intézmények (*Crosier és mtsai, 2007*). Kelet-Európa nemzetállamaiban és Oroszországban akkor kezdték el hivatkozni a Magna Charta-t, amikor szemben a napóleoni egyetem erős központi ellenőrzésével nagyobb intézményi autonómiára vágytak (*Tomusk, 2006*). A humboldti-eszmék kritikusai szerint egy kicsi, társadalmilag homogén és elit hallgatói bázison kialakult modellt próbálnak megtartani a tömegesedett felsőoktatás keretei között. Ugyanakkor, a bírálók szerint a humboldti-modell mindig is

diszfunkcionális volt, de működtetéséhez és torzulásainak elfedéséhez rendelkezésre álltak a források (Rau, 1993; Ash, 2006). A hozzá kapcsolódó eszmék szemben a versenyképesség imperatívuszával provinciálisnak tűnnek a Bologna-folyamatban (Tomusk, 2006).

A magyarországi felsőoktatás a rendszerváltás után lényegében a humboldti egyetem reinkarnációja volt (Barakonyi, 2009). A felsőoktatás reformerei akkor kezdték újra felfedezni a régi egyetemi mítoszokat, amikor a fejlett világban a hagyományos egyetem már a végét járta és támadások kereszttüzében volt. Ash (2006) szerint a humboldti-modell sohasem létezett, csakis mítoszként. A „humboldt-mítosz” (Ash, 2006. 249. o.) a következő alkotóelemekkel rendelkezik: (1) „Humboldt” az autonómia és a professzorok befolyásának szimbóluma; (2) „Humboldt” az alapkutatások alkalmazott kutatások feletti primátusának a jelképe; és (3) „Humboldt” annak az ideálnak a szimbóluma, ahol az oktatók hisznek a teljesítményben a hatalmas akadályok ellenére is, ami különösen az oktatás és kutatás egységére nézve igaz.

Olsen és Maassen (2007. 13. o.) szerint az európai felsőoktatás reformját két szellem kísérti („are haunted by two ghosts”): (1) az amerikai Ivy-League egyetemek és (2) az amerikai magánvállalkozások, valamint szervezeti stílusuk és irányításuk. Az előbbi az európai egyetem krízisét jelenti: „Miért nincsenek itt <Európában> Ivy-League egyetemek?” (Enserink, 2004. 951. o.), utóbbi a megoldási stratégiát. Tomusk (2008. 283. o.) a Bologna-folyamat az irányú törekvéseit, hogy az európai felsőoktatás lekörözze az Egyesült Államokét a ’20-as évek bolsevik és a későbbi kommunista idők hasonló kísérleteihez hasonlítja, majd megjegyzi, hogy „Ha valami, akkor ez rámutat arra, hogy még mindig ugyanabban a paradigmában gondolkozunk – a felvilágosodás paradigmájában [...] és Francis Fukuyama nagyot tévedett, amikor meghirdette a történelem végét.”

A Bologna-folyamatban Figel (2006. 12. o.) szerint „Új modellre van szükségünk – egy olyanra, amely meg tudja mutatni azoknak az országoknak, amelyek még mindig a humboldti modellre tekintenek vissza, hogy jelenleg már más utak is rendelkezésre állnak.” A környezet gyorsan változik, míg az egyetemek ehhez alig alkalmazkodnak, ezért fontos, hogy újragondolják és újraértelmezzék az európai egyetemek társadalmi szerepét. A reform-kezdeményezéseknek érinteniük kell az olyan kérdéseket, mint az egyetem céljai, a minőség és siker kritériumai, milyen típusú oktatásra, kutatásra és szolgáltatásra van igény, valamint ennek következményeképp az egyetemi szervezet, a finanszírozási elvek és az irányítási struktúrák kérdéseit is (Olsen és Maassen, 2007). „A tudás Európájában” az Európai Bizottság szerint, olyan új szervezeti modellre van szükség, amely a külső és belső hatalmi kapcsolatokat, az érdekcsoportok befolyását kiegyensúlyozza (Commission, 2003; Olsen és Maassen, 2007). Az implementáció ösztönzője az, hogy az új szervezeti modell és a teljesítmény között egyenes összefüggést feltételeznek (Olsen és Maassen, 2007), miközben nem veszik figyelembe, hogy ez nem a felsőoktatásra lett kialakítva, hanem az amerikai magánvállalkozások gyakorlatait akarja bevezetni. Ugyanakkor az egyetemeknek el kell távolodniuk az államtól, amelynek beavatkozása a versenyképességet, az alkalmazkodóképességet és a teljesítményt csökkenti, s közeledniük kell a gazdasági szféra szereplőihöz, ahol az érdekcsoportoknak egyre nagyobb hatalmat kell adni az egyetemirányításban.



A vízió szerint az egyetemek dinamikusan adaptálódnak a fogyasztók igényeihez, valamint az innovációra, a vállalkozásra és piaci orientációra helyezik a hangsúlyt (*Olsen és Maassen, 2007*). Az egyetemeknek fel kell számolniuk a karok, tanszékek, laboratóriumok és adminisztratív egységeik fragmentáltságát, a kutatásra, oktatásra és szolgáltatásra kell koncentrálniuk (*Commission, 2006*). A Bologna-folyamat – retorikája szerint – a tradicionális európai egyetem visszaállítását tartja szem előtt, de ha közelebbről megvizsgáljuk az egyetem-definíciókat, akkor látható, hogy az angolszász gazdálkodó, szolgáltató és kutatásorientált egyetem jelenti a meghatározó víziót, ahol a tradicionális eszményből legföljebb csak az elitorientáltságot tartanak meg.

A diskurzust a „lemaradás” globális élménye dominálja: indikátorok és statisztikák (nemzetközi rangsorok, a nemzetközi hallgatók aránya, az amerikai egyetemeken lévő európai oktatók száma) alapján állapítják meg, hogy Európa lemaradt Észak-Amerika mögött. A Bologna-folyamat a teljes felsőoktatási szektorra vonatkozik, amelynek a meghatározó szervezeti modellje – a kutatóegyetemek – csak egy apró részét jelentik a szektor 4000 körüli intézményének. Felvetődik, hogy a lemaradás-érvelés, hogyan kapcsolódik a többi intézményhez, az európai egyetemek, melyik csoportja nem teljesít jól, illetve mi az alacsony teljesítmény természete és oka (*Olsen és Maassen, 2007*).

A felzárkózás-érvelésben a technokrata megközelítés leegyszerűsített megoldásai jelennek ismét meg (*Tomusk, 2006*). *Tomusk* a Bologna-folyamat egyik legmarkánsabb kritikusaként rámutat, hogy ugyan a Bizottság is úgy látja, hogy a Lisszaboni Stratégia vegyes eredményekkel járt (*Council, 2005*), ennek ellenére is tovább erőlteti, és folyamatosan újrafogalmazza annak prioritásait. A szakértőket, a „tudásmunkásokat” és a „tanácsadói ipart” teszi felelőssé az eredménytelenségért. Szerinte a Bologna-folyamatot a Lisszaboni Stratégia részének tekinthetjük, ahol a versenyképesség nem jelent mást az egyetemek számára, csak a költséghatékonyság és önfenntartás elérését. A Bologna-folyamat nem egy egydimenziós, hanem olyan komplex politikai folyamat, amely aktorok sokaságát vonja be, akik eltérő érdekekkel és értékrenddel rendelkeznek, így az implementáció az eredmények egész skáláját fogja létrehozni. Azért érdemes az intézményeket megvizsgálni, hogy erről a változatosságról képet kapjunk, s elmozduljunk a miniszteri találkozókra megjelenő rendszerszintű perspektíva felől az implementáció legalsóbb szintjéhez. A világ egyik legszélesebb körű reformja alig foglalkozik a nevelés-oktatás kérdésével, miközben még Amerikában is elindult egy vita az általános oktatás kutatóegyetemeken történő megújításával kapcsolatban (*Katz, 2005*). A Bologna-folyamatban a piacorientált egyetemsszervezés bevezetésével kapcsolatos várakozás többek között az volt, hogy az az eredményességet és az intézmények közötti versenyt növeli (*Barkholt, 2005*), miközben *Damme (2009)* szerint ugyan a nemzeti felsőoktatási rendszereken belül a Bologna-folyamat hasonlóbba tette az intézményeket, de a verseny nem nőtt. Például, a magán intézményeket is arra ösztönzi, hogy újragondolják önértékelésüket és hasonlóbba váljanak az állami felsőoktatási intézményekhez (lásd pl. *Flóra és Szilágyi, 2008*). A nemzeti felsőoktatási rendszerek létrehozása – mint az Európai Felsőoktatási Térség építőkövei – felerősítették azt a jelenséget, amit akadémiai és szakképzési sodródásként („academic drift”, „vocational drift”) ismerünk. A Bologna-folyamat inkluzív megközelítésében a különböző profilú intézmények egyetlen közös keret és jogi szabályozás alá estek, ami arra készítette őket, hogy egyenlőknek és hasonlóaknak tekint-

sék magukat. Mindez a bináris rendszerekben oda vezetett, hogy a nem-egyetemi intézmények el kezdtek arra törekedni, hogy az egyetemi státuszt és a hozzá kapcsolódó privilégiumokat megszerezzék (Alesi, Bürger, Kehm és Teichler, 2005; Crosier és mtsai, 2007; Damme, 2009).

#### *A Bologna-folyamat irányítása, implementációja és céljai*

A kritikák másik csoportja a Bologna-folyamat irányítását és implementációjának módját veszi célba. A Bologna-folyamat legitimitás válsággal küzd, a folyamat szereplői egymást legitimálják (Tomusk, 2004, 2006, 2008; Kozma, 2008c). A reform ellentmondásos és különböző jelentésekkel van felruházva. Az irányítással kapcsolatban például Damme (2009) miközben a folyamat sikerének okait keresi, rámutat, hogy az egyik abban rejlik, hogy alulról-fölfelé irányuló reformfolyamatként indult – intézmények, hallgatói képviselő és minőségbiztosító hálózatok felől –, ami egy egyedi irányítási struktúra kialakításához vezetett. A siker-zálogaként említi a kormányközi irányítás puha („soft governance”) jellegét és a Lisszaboni Stratégiával bevezetett „nyitott koordináció módszerét”, amelyek elegendő mozgásteret hagytak a nemzeti oktatáspolitikának, a szubszidiaritás megvalósításának, valamint az érdekcsoportok és társadalmi partnerek befolyásának.

Ezzel szemben Amaral és Magalhaes (2004), Tomusk (2004, 2006), Neave és Amaral (2008), illetve Kozma (2008d) narratívájában a Bologna-folyamat a klasszikus reform implementáció – felülről-lefelé induló – példája (DeLeon, 1999; Sabatier, 1999, 2005). Kozma (2008b) szerint a Bologna-folyamat jól illeszkedik a közép- és kelet-európai felsőoktatási reformok implementációjának logikájába: a reformokat az állam kezdeményezi, felülről-lefelé indítva, ahol a bürokratikus koordináció miatt a kezdeményezések „stop-go”-modellje rajzolódik ki. Moscati (2007) ennek az olaszországi implementáció bemutatásában tipikus példáját hozza, miközben megjegyzi, hogy Olaszország az egyetlen olyan hely, ahol a Bologna-folyamatot törvénybe iktatva vezetik be. A komparatív felsőoktatáskutatás irodalma szerint a legtöbb ország közös élménye ez (pl.: Görögország, Románia, Ukrajna, Szlovákia, Magyarország).

Ma már a *minőségbiztosítás megerősödése* lényegében egyet jelent az állami ellenőrzés intézmények feletti megerősödésével (Kozma, 2008b). Amaral és Magalhaes (2004) és Neave (2009) európai szintre emelik a kérdést, s miközben a Bologna-folyamat mögöttes erőit, előnyeit és hátrányait elemzik, emellett érvelnek, hogy az Európai Felsőoktatási Térségben kialakulóban van egy *merev, homogén akkreditációs rendszer és egy új centralizált eurobürokrácia*, amely ellehetleníti az intézmények kreativitását és az innovációs képességét azzal, hogy csökkenti az intézmények autonómiáját. Mindezt alátámasztják az empirikus kutatások is (lásd Alesi, Bürger, Kehm és Teichler, 2005; Crosier és mtsai, 2007). Ezekben a régi struktúráról az újra történő áttérés irányításának két fő módját különböztetik meg: (1) jogszabályi vagy jogalkotási folyamat, illetve (2) a nemzeti akkreditáció megerősödése. Mindemellett az implementáció országról-országra változik, például Ausztriában az intézményi autonómia magas foka az intézmények kezébe helyezi a döntéseket, míg Magyarországon és Franciaországban nemcsak program-akkreditáció, hanem miniszteri engedélyeztetése is szükséges az új képzéseknek. Vagyis

Ausztriát kivéve az intézmények nincsenek számottevő befolyással a folyamat irányítására, mindössze a nemzeti szinten hozott döntések végrehajtóivá válnak.

A klasszikus implementáció modelljének alkalmazása a Bologna-folyamatra azonban magyarázatra szorul a fentiek alapján. *Sabatier és Mazmanian (1979)* megközelítésében a sikeres „top-down” implementációhoz a következő tényezők szükségesek: (1) világos és konzisztens célok, (2) megfelelő kauzális elmélet, (3) az implementációs folyamatot jogilag strukturálni kell, (4) elkötelezett és hozzáértő implementátorok, (5) az érdekcsoportok támogatása, és (6) a társadalmi-gazdasági feltételek átalakítása. Ezzel szemben a Bologna-folyamat egy komplex többarcú, többértelmű, számos szereplőt bevonó és több dimenzió mentén párhuzamosan haladó folyamat, ahol nemcsak a jelentés, de az ok-okozati összefüggések tekintetében sincs konszenzus, így a politikaelemzés úgynevezett „top-down”-modellje problémássá válik. Nem tudunk pontos választ adni például arra, hogy ki kezdeményezte és ki generálja. Az európai felsőoktatásban mára közös tapasztalattá vált, hogy kezdeményezőnek tekinthetjük az európai és nemzeti szintet, de jelenleg akár a közvetítő szervezeteket is, akik sokszor felülről indítják kezdeményezéseiket, majd azokat a nemzeti kormányzatokkal politikai gyakorlatokra fordítatják le. A felülről-lefelé indítás közép- és kelet-európai országok felsőoktatásának annyiban biztosan közös élménye, hogy a jelszavak ellenére körvonalazhatóan csak néhány központi és puffer szervezet szólhatott bele az implementációba, ahol az akadémiai szféra elitintézményeken kívül eső része viszonylag hangtalan maradt, a társadalmi partnerekkel és érdekcsoportokkal együtt (*Alesi, Bürger, Kehm és Teichler, 2005; Crosier és mtsai, 2007*). A top-down politikaelemzés körvonalazott és világos célokkal számol, amivel a Bologna-folyamat nem rendelkezik.

*Neave (2009)* szerint sohasem működik úgy az implementáció, mint ahogy azt a tervezők elképzelik. Épp ellenkezőleg, a felsőoktatás ismétlődően arra törekszik, hogy tompítsa a reformokat alkudozással, értelmezéssel és újra alkudozással. *Flóra (2009. 2. o.)* áttekintése a következőket jegyzi meg a reform belső ellentmondásaira nézve: „*miközben elfogadják egy nagylelkű, de bizonytalan célt – az európai felsőoktatási rendszerek harmonizációját –, a folyamat specifikus céljai, ütemezése és implementálása elégedetlenséget és vitát vált ki nemcsak a „Nyugati” vagy a „Keleti”-típusú felsőoktatási rendszerek képviselői között, hanem a nyugati akadémiai világon belül is*”.

A bizonytalan célok mellett a mozgó célpontok és az implementációra rendelkezésre álló rövid időkeret is kritikát váltott ki. Rövid az az időkeret, amely az implementációra rendelkezésre áll (*Neave és Maassen, 2007*), ugyanakkor a nemzeti megvalósítások épp arra hívják fel a figyelmet, hogy ott ahol az intézményeknek több idejük volt bevezetni a többciklusú képzést pozitívabban is fogadták azt (*Crosier és mtsai, 2007*).

A kritikai konfliktusos megközelítés mutat rá, hogy a Bologna-folyamat „többszereplős játszma” (*Kozma, 2008c*) és a bevezetés „implementációs játék” (*Kogan, 2005*). A végső eredmények a reformok eltérítésének és támogatásának eredményei lesznek. A célok megfogalmazása a politikusok vizionáló terminológiájában mozog, hozzá a módszerek és eszközök kidolgozása a tervezők feladata, míg az implementáció a nemzeti kormányzatokra és a felsőoktatási intézményekre hárul. *Neave és Maassen (2007)* szerint az Bologna-folyamat implementációja mozgó célponttá vált, hiszen minden miniszteri találkozó újabb szándéknyilatkozatokat fogalmazott meg, amivel céljai egyre bővültek és

újabb ügynökségeket hoztak létre a folyamat irányítására. Ezzel az európai felsőoktatás minden területére kiterjesztették a reformot.

A Bologna-folyamat előrehaladását hol gyorsnak és sikeresnek (például politikusok és a követéssel megbízott szervezetek), hol a formális gyakorlatok implementációján túl lépni nem tudó mozdulatlansággal és a tervezők céljainak torzulásával jellemzik (például az akadémiai szféra kritikus képviselői) (*Crosier és mtsai, 2007*). A feszültség *Neave* (2002) olvasatában a *le pays politique* (nemzeti kormányzatok) és a *le pays réel* (intézmények, oktatók, hallgatók és adminisztrátorok) között feszül. Feszültség azonban nemcsak a *politikai-intézményi* szint között, hanem az intézmények polgárai között is jelentkezik. Így tanulmányi területek és generációk, valamint hallgatók-oktatók és menedzserek között is különbségek vannak a fogadtatásban (*Alesi, Bürger, Kehm és Teichler, 2005*).

Az implementációt intézményi szinten vizsgálva – ami csak az utóbbi időben került az *EUA* (2006) figyelmének körébe –, megállapítható, hogy az intézményi valóság épp az ellenkezőjét mutatja a politikai napirend gyors mozgásának, vagyis majdnem mozdulatlan (*Neave és Maassen, 2007*). A Bologna-folyamat politikai értékelése (kormányközi szint) és a valóság (intézményi szint) között hatalmas szakadék tátong (*Neave, 2004*). Az első szándékait általában nem tükrözik az utóbbi kapacitásai, miközben lépést sem tud tartani a szándékokkal, hiszen az újabb célok hozzáadásával ez a szakadék csak növekszik (*Neave és Maassen, 2007*). Ugyanakkor a rendelkezésre álló időkeret (2010-ig) meglehetősen szűkös ahhoz (*Wit, 2002; Neave és Maassen, 2007*), hogy a Bologna-elveket intézményi szinten implementálják és beillesztik. Nincsenek előzetes értékelések arra nézve, hogy az egyes nemzeti rendszerek ezen elvek adaptálására, milyen kapacitásokkal rendelkeznek. Ma már nem az a kérdés, hogy be lehet-e vezetni a Bologna-rendszert 2010-ig, hanem milyen célok implementációjával fogunk foglalkozni 2010 és 2020 között (*Huisman, 2009; Teichler, 2009*).

#### *A konvergencia és homogenizálás kérdése*

A Bologna-folyamat stratégiai céljai az európai felsőoktatásban a transzparencia, a konvergencia és a mobilitás (*Vandenbroucke, 2009*). A szabad mozgás lehetővé tétele, illetve az európai felsőoktatási rendszerek átláthatóvá és összehasonlíthatóvá alakítása, ami a konvergencia révén lehetséges. A Sorbonne-i Közös Nyilatkozat (1998) még az európai felsőoktatási rendszer építményének „harmonizálásáról” beszél, aminek negatív fogadtatása nyomán a későbbi dokumentum elkerüli a kifejezést és felváltja azt a „konvergenciával”. A kritikusok (*Keller, 2003; Phillips és Ertl, 2003; Huisman és Wende, 2004; Charlier és Croché, 2005*) értelmezésében a felsőoktatás harmonizálása annak standardizálását jelenti, miközben a konvergencia (összetartás, hasonlóvá válás) csak egy önkéntes alapon működő folyamat, amely nem veszélyezteti a Bolognai Nyilatkozatban (1999) megfogalmazott és értékékként őrzött sokszínűségét a felsőoktatásban. A Bologna-folyamat irodalmának áttekintése azonban arra utal, hogy a konvergenciát épp úgy az európai felsőoktatás standardizálásával és homogenizálásával hozzák összefüggésbe, mint a harmonizálást. A Bologna-folyamat kezdetben a képzési szerkezet hasonlóvá tételét jelentette annak érdekében, hogy a hasonló végzettségek elősegíthessék a

mobilitást. Mindez azonban a hasonlónak válás újabb és újabb területeit feltételezte, ezért végül az európai felsőoktatás konvergenciája egymással párhuzamosan és összekapcsolódva zajlik a képzési szerkezet, a tanterv, az irányítás és minőségbiztosítás stb. terén, ahol ráadásul a nemzetállamok olyan reformkezdeményezéseket is a Bologna-folyamattal hoznak összefüggésbe, ami nem tekinthető részének. Ilyen például az intézményfinanszírozás reformja, aminek teljesítményalapú megújítása a reform-retorikában könnyen átvezet a versenyképesség és minőség kérdésén keresztül a Bologna-folyamathoz, így legitimitációt és hivatkozási alapot szolgáltatva a nemzetállami törekvéseknek (Crosier és mtsai, 2007).

A felsőoktatás-kutatás eredményei szerint itt a feszültségek az egységesség és a sokszínűség, a konvergencia és a divergencia között feszülnek (Cerych, 1989; Goedegebuure és Vught, 1994; Meek és mtsai, 1996; Neave, 1996; Vught, 1996; Phillips és Ertl, 2003; Tomusk, 2004, 2008; Damme, 2009), amelynek értékelését egyébként szintén a nézőpont határozza meg: ki az európai felsőoktatás túlzott egységesülését, ki a széttartását, de legalábbis nem a kívánt mértékű konvergenciáját tapasztalja. Hasonlóan vélekedik Neave (1996), aki szerint az, hogy ki mit lát konvergenciának vagy épp divergenciának elsősorban nézőpont vagy elemzési szint kérdése. Ugyanakkor, felvetődik a konvergenciával kapcsolatban, hogy annak nem tisztázott sem a kívánatos *mértéke*, sem *dimenziói*. Az eredeti céloknak megfelelően csak a képzési szerkezet kellett volna hasonlónak válni, elsősorban az első két ciklus, később azonban azzal, hogy más képzési szintek is a folyamat látókörébe kerültek már a többciklusú képzés bevezetéséről beszélnek az implementációval megbízottak. Kezdeményezések, mint a hasonló minőségpolitikák, a TUNING, az európai képesítési keretrendszer, közös tantervfejlesztés, a hallgatók értékelése stb. fokozatosan kiterjesztették a hasonlónak válás dimenzióit.

A Bologna-folyamat látszólag egy önkéntes folyamat, mégis megvannak azok az eszközök (például standardok bevezetésével), amelyekkel nyomást lehet gyakorolni a nemzeti felsőoktatási rendszerekre, hogy hasonlónak váljanak (Tomusk, 2004). Zgaga (2003) szerint senki sem gyakorol adminisztratív nyomást a kormányzatokra, hanem egyre inkább nemzeti igény és prioritás a felsőoktatás hasonlónak tétele. A hivatalos dokumentumok interpretációján túl felvethető Tomusk (2004) szerint, hogy ha nem akarják az egységesülést, akkor miért szerveznek workshopokat, szemináriumokat és találkozókat, ahol például a tanulási és tanítási módszereken és a tanulási eredmények meghatározásán dolgoznak.

A nemzeti rendszerekben a konvergencia két fő területen zajlik (Damme, 2009): (1) a strukturális feltételek és (2) az irányító mechanizmusok válnak hasonlónak. A nemzeti reformok a képzési struktúrát, a minőségbiztosítást, a kredittranszfert és akkumulációt tették hasonlónak. Hasonló jelenségre hívja fel a figyelmet Teichler (2003b), aki három területen nevez meg olyan felsőoktatási folyamatokat, amelyek hasonlónak teszik a felsőoktatási rendszereket, ezek: (1) a felsőoktatás struktúrája és tartalma, (2) a felsőoktatás irányítása és igazgatása, valamint (3) a nemzetköziesedés és a globalizáció következményei. Alesi, Bürger, Kehm és Teichler (2005) több ország implementációját összehasonlítva három területen látja az európai felsőoktatási rendszerek egységesülését: (1) a formális struktúra hasonlónak válik, (2) a két fő intézményi típus közötti funkcionális átfedés, és (3) a vertikális differenciáció növekedése a minőség és hírnév terminusaiban. In-

tézményi, nemzeti és programszinten a hasonlívó válás veszélyeket rejt magában a minőségre – és így a versenyképességre – nézve (Damme, 2009). A veszélyek egy másik forrása a programok és tantervek standardizálása és uniformizálása.

A TUNING-projekt az egyik kerete a diszciplínakon belüli együttműködéseknek. Több diszciplína számára kialakították a programcélok, a tanterv, a tartalom és a tanulási eredmények értékelésének szempontjait. A projektre európszerte úgy tekintenek, mint a tantervek standardizálásának egyik legfontosabb kezdeményezésére, annak ellenére is, hogy kommunikációja ezt nem ismeri el. Damme (2009) szerint az ilyen egységesítő és standardizáló kezdeményezések a kutatás, az innováció és a felsőoktatás-munkapiac viszonyában jelentenek veszélyt. A tartalmaknak és tanulási eredményeknek kapcsolódni kell a tudományos kutatáshoz, az innovációhoz és a dinamikus változásokhoz. Ugyanakkor a programok minősége a szerző szerint a tartalom és tanulási eredmények innovatív és eredeti jellegéhez kapcsolódik, ahol egy-egy program egyedisége miatt kifejezetten versenyképes lehet, de a rögzített és egynemű tartalmakkal mindez nem lehetséges, mint ahogyan a gyorsan változó munkapiachoz történő alkalmazkodás sem.

A fentiekkel szemben mások (lásd Tomusk, 2004) a standardizálás és növekvő uniformitás veszélyeit inkább kulturális dimenziók mentén jelölik meg, ahol a konvergencia épp azt a kulturális és nyelvi sokszínűséget fenyegeti, amelyet még az első nyilatkozatokban értékesnek tartottak. Tomusk (2004) rámutat, hogy az európai egyetemek közötti együttműködések a kulturális Európa-projekt részeként indult, de mára már nem világos, hogy a „közös kulturális Európát” és az „európai identitást”, hogyan szolgálja például az, ha az egyetemi programokat kreditakkumulációvá minősítik át. Amaral és Magalhaes (2004) az IRDAC (1994) jelentése alapján mutat rá, hogy az európai felsőoktatás sokszínűsége és változatossága (mennyiségi, minőségi és szervezeti) a kulturális gyarapodás és az innováció forrása lehet. A '70-es évektől közel három évtizedig az európai felsőoktatás sokszínűsége egy volt versenyképes előnyei közül. Amaral és Magalhaes (2004) szerint azonban az európai akkreditációs/minőségbiztosító rendszerek implementációja – vagyis az átláthatóság növelése – akarva-akaratlanul is standardizálással és a sokszínűség felszámolásával jár. Ugyanakkor, a szerzők arra is felhívják a figyelmet, hogy a hivatalos kommunikációval szemben a tantervi irányítás nem az intézmények, hanem egyik centrum kezéből egy másikhoz került. Korábban a központi állami bürokrácia és az „akadémiai oligarchia” idején az akadémikusok határozták meg a tantervet, felsőoktatási rendszerek szerint változva. Míg jelenleg az Európai Egyetemi Szövetség és az „új európai akadémiai oligarchia” vizsgálja annak lehetőségét, hogy hogyan lehetne egy központilag kialakított, egységes európai alaptantervet létrehozni.

Ugyanakkor egy másik kezdeményezés (Tuning-projekt) keretében nemcsak a tantervi követelményeket dolgozzák ki, hanem akkreditációs javaslatokat is, ahol „a standard struktúráktól történő elhajlás (pl.: 3+1 szerkezet) [...] azt a veszélyt rejt magában, hogy nem tudja majd kihasználni a közös keretrendszer által nyújtott automatikus európai elismerés előnyeit” (TUNING, é. n. 4. o.). Phillips és Ertl (2003) szerint az oktatás európai dimenziója és az EU-s programok járulnak hozzá az európai oktatás standardizálásához, amely az utóbbi időben különösen felgyorsult (Hingel, 2001; Nóvoa és deJong-Lambert, 2003). Olsen és Maassen (2007) alapján a következőképp lehetne összefoglalni a kritikák lényegét: a kezdeményezések standard recepteket sugallnak az eltérő kontex-

tusokban vagy azok ellenére is, a problémák mélyebb elemzése nélkül. Nem válaszolnak arra a kérdésre, hogy a különböző rendszerek, hogyan működnek jelenleg, és milyenek azok a politikai, gazdasági, társadalmi és kulturális feltételek, amelyekben a reformok megvalósulhatnak. Azaz az európai egyetemek reformerei között a komplex problémákra az egyszerű megoldások váltak népszerűkké (Amaral, Fulton és Larsen, 2003).

## Összefoglalás

A Bologna-folyamat az egyetemeket érinti és azokat tartja szem előtt. Az egyetemek számára pedig párhuzamoson több szervezeti modellt (egyetem-eszmény) „népszerűsít”, markáns különbséget létrehozva az akadémiai és a politikai-technokrata megközelítések között. A jóléti állam kritikája, a piaci igények előtérbe helyezése és az instrumentális szemléletmód új egyetem-modelleket határoz meg, amelyek koncepciói összekeverednek a tradicionális európai egyetem-eszmény „maradványaival”. Az alapélmény az, hogy a Bologna-folyamatban az intézmények szabadságot és önrendelkezési jogot feladják és az egyetemek egyre inkább politikai-gazdasági eszközként működnek. A Bologna-folyamat egészének narratíváját a Bologna-értelmezések gazdagsága jellemzi, ami megnehezíti a tájékozódást, inkább adott nézőpontból, adott problémák felvillantásával találkozhatunk, mint globális értelmezésekkel.

A Bologna-folyamat kezdeményezése és irányítása egyes szereplők számára felülről-lefelé induló és centralizált, míg mások számára alulról-felfelé induló és decentralizált. Az implementáció elemzését megnehezíti az, hogy egy komplex, többértelmű, sokszereplős és több dimenzió mentén, párhuzamosan futó, bizonytalan ok-okozati összefüggésekre mozgó célpontokat építő folyamatról van szó. Az előrehaladás értékelése pedig nem A és B állapot közötti mozgás aktuális állapotának értékelését jelzi, hanem azt, hogy a pályát és szereplőit az intézmények, a nemzeti vagy az európai szintről tekintjük-e. Ami a politikai értékelések szerint optimizmusra ad okot, az az intézmények valóságában „mozdulatlanság”, az első szándékait nem tükrözik az utóbbiak kapacitásai.

A feszültség a konvergencia és a divergencia, az egységesség és sokszínűség között van. Az a kérdés, hogy mennyire kívánatos az egyik vagy a másik az Európai Felsőoktatási Térségben? Vagyis az EFT attól lesz-e „versenyképes”, hogy intézményi és kulturális sokszínűség vagy egységesség jellemzi? Ez egy alapdilemmája a Bologna-folyamatnak. Megegyezés e tekintetben sincs, inkább törésvonalak vannak, amelyek úgy tűnik itt is talán az akadémiai és a politikusi-technokrata közösség között húzódik. Ennek az az oka, hogy az egyik jobban tájékozódik az egységes rendszerekben, azt tervezhetőnek tekintti, és személyes sikernek kezeli az előrehaladást, míg a másik alkotó és napi megújulásra készítő munkát végezve a szűkre szabott kereteket legfeljebb akadályként élheti meg.

---

Jelen tanulmány a Faludi Ferenc Akadémia Posztgraduális Ösztöndíj Programjának támogatásával, valamint az OTKA (T-69160) által támogatott „A harmadfokú képzés szerepe a regionális átalakulásban” című kutatás keretében készült.

## Irodalom

- Adelman, C. (2009): *The Bologna Process for U.S. Eyes: re-learning higher education in the age of convergence*. Institute for Higher Education Policy, Washington, DC.
- Alesi, B., Bürger, S., Kehm, B. M. és Teichler, U. (2005): *Bachelor and Master Courses in Selected Countries Compared with Germany*. BMBF, Berlin.
- Amaral, A., Fulton, O. és Larsen, I. M. (2003): A Managerial Revolution? In: Amaral, A., Meek, V. L., Larsen, I. M. (szerk.): *The Higher Education Managerial Revolution?* Springer, Dordrecht. 275–296.
- Amaral, A. és Magalhaes, A. (2004): Epidemiology and the Bologna Saga. *Higher Education*, **48**. 1. sz. 79–100.
- 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*, **41**. 2. sz. 245–267.
- Askling, B. és Henkel, M. (2006): Higher Education Institutions. In: Kogan, M., Bauer, M. és Bleiklie, I. (szerk.): *Transforming Higher Education*. Springer, Dordrecht. 85–100.
- Barakonyi Károly (2004): *Rendszerváltozás a felsőoktatásban: Bologna-folyamat, modernizáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Barakonyi Károly (2009): Egyetemi mítoszok. In: Pusztai Gabriella és Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatás kutatás?* Csokonai Könyvkiadó, Debrecen. 239–255.
- Barblan, A. (2004): Foreword. In: Observatory for Fundamental University Values and Rights (szerk.): *Case Studies: Academic Freedom and University Institutional Responsibilities in South East Europe (1989-2003)*. Bononia University, Bononia Press, Bologna. 7–12.
- Barkholt, K. (2005): The Bologna Process and Integration Theory: convergence and autonomy. *Higher Education in Europe*, **30**. 1. sz. 23–29.
- Bergeni Közlemény. Bergen, 2005. május 19-20. [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf). Letöltés ideje: 2009. 07. 23.
- Berlini Közlemény. Berlin, 2003. szeptember 19. [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/030919Berlin\\_Communique.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF). Letöltés ideje: 2009. 07. 23.
- Bleiklie, I. (1998): Justifying the Evaluative State: new public management ideals in higher education. *European Journal of Education*, **33**. 3. sz. 299–316.
- Bleiklie, I. és Kogan, M. (2006): Comparison and Theories. In: Kogan, M., Bauer, M. és Bleiklie, I. (szerk.): *Transforming Higher Education*. Springer, Dordrecht. 3–22.
- Bolognai Nyilatkozat. Bologna, 1999. június 19. [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/990719BOLOGNA\\_DECLARATION.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF) 2009. 07. 23.
- Brennan, J. és Shah, T. (2000): *Managing Quality in Higher Education. An international perspective on institutional assessment and change*. Open University Press, Buckingham.
- Carchidi, D. M. és Peterson, M. W. (2000): Emerging Organizational Structures. *Planning for Higher Education*, **28**. 3. sz. 1–15.
- Cerych, L. (1989): Higher Education and Europe after 1992: the framework. *European Journal of Education*, **24**. 4. sz. 321–332.
- Charlier, J. E. és Croché, S. (2005): How European Integration is Eroding National Control over Education Planning and Policy. *European Education*, **37**. 4. sz. 7–21.
- Clark, B. R. (1983): *The Higher Education System*. University of California Press, California, Berkeley.
- Clark, B. R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities: organizational pathways of transformation*. Pergamon, New York.



A Bologna-folyamat kritikai fogadtatása a felsőoktatás-kutatás irodalmában

- Commission (2003): *The Role of the Universities in the Europe of Knowledge*. COM(2003) 58 final, Brussels. [tempus.ac.yu/file\\_download/77](http://tempus.ac.yu/file_download/77). Letöltés ideje: 2009. július 23.
- Commission (2006): *Delivering on the Modernization Agenda for Universities: education, research and innovation*. COM(2006) 208 final, Brussels. [http://www.madrimasd.org/proyectoseuropeos/documentos/doc/education\\_research\\_and\\_innovation.pdf](http://www.madrimasd.org/proyectoseuropeos/documentos/doc/education_research_and_innovation.pdf). Letöltés ideje: 2009. július 23.
- Council (2005): *European Council Brussels 22 and 23 March 2005: Presidency Conclusions*. Council of the European Union, Brussels.
- Crosier, D. és mtsai (2007): *Trends V. Az egyetemek formálják az Európai Felsőoktatási Térséget*. EUA, Brussels.
- Cummings, W. K. (1996): The Service University Movement in US: searching for momentum. *Higher Education*, **35**. 1. sz. 69–90.
- Dale, R. (2009): Contexts, Constraints and Resources in the Development of European Education Space and European Education Policy. In: Dale, R. és Robertson, S. (szerk.): *Globalisation and Europeanisation in Education*. Symposium, Oxford. 23–43.
- DeLeon, P. (1999): The Stages Approach to the Policy Process: What does it done? Where is it going? In: Sabatier, P. A. (szerk.): *Theories of the Policy Process*. Westview Press, Boulder. 19–32.
- Enders, J. (2006, szerk.): *The Extent and Impact of Higher Education Curricular Reforms Across Europe, Part One*. European Commission, Brussels.
- Enserink, M. (2004): Reinventing Europe's Universities. *Science*, **304**. 5673. sz. 951–953.
- European University Association (2006): *Quality Culture in European Universities: a bottom-up approach. Report on the three rounds of the quality culture project 2002-2006*. EUA, Brussels.
- Flóra, G. és Szilágyi, Gy. (2008): Religious Education and Cultural Pluralism in Romania. In: Pusztai, G. (szerk.): *Education and Church in Central- and Eastern Europe at First Glance*. CHERD, Debrecen. 153–166.
- Flóra, G. (2009): The Bologna Process in Central Europe. Book review. [http://www.docstoc.com/docs/11033404/1-Book-review-Tam%C3%A1s-Kozma-Magdolna-R%C3%A9bay-\(eds\)-A](http://www.docstoc.com/docs/11033404/1-Book-review-Tam%C3%A1s-Kozma-Magdolna-R%C3%A9bay-(eds)-A). Letöltés ideje: 2009. szeptember 10.
- Figel, J. (2006): International Competitiveness in Higher Education – a European Perspective. Association of Heads of University Administration, Annual Conference, Oxford. Előadáskivonat. [http://ec.europa.eu/commission\\_barroso/figel/speeches/docs/06\\_04\\_03\\_Oxford\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/commission_barroso/figel/speeches/docs/06_04_03_Oxford_en.pdf). Letöltés ideje: 2009. április 24.
- Goedegebuure, L. és Vught, van F. (1994, szerk.): *Comparative Policy Studies in Higher Education*. Lemma, Utrecht.
- Hingel, A. (2001): *Education Policies and European Governance*. European Commission, Brussels.
- Hrubos Ildikó (2006): Változó egyetem. *Educatio*, **15**. 4. sz. 665–856.
- Hrubos Ildikó (2004): Gazdálkodó egyetem, szolgáltató egyetem, vállalkozói egyetem. In: Hrubos Ildikó (szerk.): *A gazdálkodó egyetem*. Új Mandátum, Budapest. 14–33.
- Huisman, J. és Wende, M. van der (2004): The EU and Bologna: are supra- and international initiatives threatening domestic agendas? *European Journal of Education*, **39**. 3. sz. 349–357.
- Huisman, J. (2009): The Bologna Process Towards 2020: Institutional Diversification or Convergence? In: Kehm, B. M. és mtsai (szerk.): *The European Higher Education Area: perspectives on a moving target*. Sense Publishers, Rotterdam. 245–262.
- IRDAC (1994): *Quality and Relevance: the challenge to European Education*. IRDAC, Brussels.
- Londoni Közlemény. London, 2007. május 18. [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London\\_Communique18May2007.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf). Letöltés ideje: 2009. július 23.

- Katz, S. N. (2005): Liberal Education on Ropes. *The Chronicle of Higher Education*, **51**. 30. sz. B6–9.
- Keeling, R. (2008): A bolognai folyamat vizsgálata menet közben. In: Kozma Tamás és Rébay Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest. 28–46.
- Keller, A. (2003): Von Bologna nach Berlin. <http://blaetter-online.de/artikel.php?pr=1614>. Letöltés ideje: 2009. április 24.
- Kerr, C. (2001): *The uses of the university*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Kogan, M. (2005): The Implementation Game. In: Gornitzka, A. és mtsai (szerk.): *Reform and Change in Higher Education*. Springer, Dordrecht. 57–66.
- Kogan, M. és Marton, S. (2006): The State and Higher Education. In: Kogan, M., Bauer, M. és Bleiklie, I. (szerk.): *Transforming Higher Education*. Springer, Dordrecht. 69–84.
- Kozma Tamás (2008a): Politikai rendszerváltozás és felsőoktatási reform. In: Kozma Tamás és Rébay Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest. 287–315.
- Kozma Tamás (2008b): Újraolvasva. In: Kozma Tamás és Rébay Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest. 316–317.
- Kozma Tamás (2008c): A bolognai folyamat, mint kutatási probléma. In: Kozma Tamás és Rébay Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest. 10–27.
- Kozma Tamás (2008d): Politikai rendszerváltozás és felsőoktatási reform. In: Kozma Tamás és Rébay Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest. 287–315.
- Kyvik, S. és Skodvin, O. J. (2003): Research in the Non-university Higher Education Sector – tensions and dilemmas. *Higher Education*, **45**. 2. sz. 203–222.
- Kyvik, S. (2004): Structural Changes in Higher Education Systems in Western Europe. *Higher Education in Europe*, **29**. 3. sz. 393–409.
- Kyvik, S. (2008): *The Dynamics of Change in Higher Education*. Springer, Dordrecht.
- Magna Charta Universitatum. Bologna, 1988. szeptember 8. [http://www.magna-charta.org/pdf/mc\\_pdf/mc\\_english.pdf](http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_english.pdf). Letöltés ideje: 2009. 07. 23.
- Marginson, S. (1997): *Markets in education*. Allen & Unwin, St. Leonards, N.S.W.
- Marginson, S. és Considine, M. (2000): *The Enterprise University*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Marginson, S. (2006): Putting ‘Public’ Back into the Public Universities. *Thesis Eleven*, **84**. 1 sz. 44–59.
- Meek, L. V. és mtsai (1996, szerk.): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Pergamon, Oxford.
- Moscatti, R. (2007): ‘But where is the beef?’: The Confrontation between le Pays Politique and le Pays Réel in the Implementation of the Bologna Process in Italy. In: Enders, J. és Vught van, F. (szerk.): *Towards the Cartography of Higher Education Policy Change*. CHEPS, Enschede. 221–232.
- Neave, G. (1987): Editorial. *European Journal of Education*, **22**. 2. sz. 121–122.
- Neave, G. (1996): Homogenization, Integration and Convergence: the cheshire cats of higher education analysis. In: Meek, L. V., Goedegebuure, L. és Kivinen, O. (szerk.): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Pergamon, Oxford. 26–41.
- Neave, G. (2002): Anything Goes: Or, How the Accommodation of Europe’s Universities to European Integration Integrates an Inspiring Number of Contradictions. *Tertiary Education and Management*, **3**. sz. 181–197.
- Neave, G. (2003): On Scholars, Hippopotami and von Humboldt: Higher Education in Europe in Transition. *Higher Education Policy*, **16**. 2. sz. 135–141.
- Neave, G. (2004): Higher Education Policy as Orthodoxy: being a tale of doxological drift, political intention and changing circumstances. In: Teixeira, P. és mtsai (szerk.): *Markets in Higher Education: rhetoric or reality?* Kluwer, Dordrecht. 127–160.

A Bologna-folyamat kritikai fogadtatása a felsőoktatás-kutatás irodalmában

- Neave, G. és Maassen, P. (2007): The Bologna Process: an Intergovernmental Policy Perspective. In: Maassen, P. és Olsen, J. P. (szerk.): *University Dynamics and European Integration*. Springer, Dordrecht. 135–153.
- Neave, G. és Amaral, A. (2008): On Process, Progress, Success and Methodology or the Unfolding of the Bologna Process as it Appears to Two Reasonably Benign Observers. *Higher Education Quarterly*, **62**. 1–2. sz. 40–62.
- Neave, G. (2009): Institutional Autonomy 2010-2020. A Tale of Elan – Two Steps Back to Make One Very Large Leap Forward. In: Kehm, B. M. és mtsai (szerk.): *The European Higher Education Area: perspectives on a moving target*. Sense Publishers, Rotterdam. 3-22.
- Nóvoa, A. és deJong-Lambert, W. (2003): Educating Europe: An Analysis of EU Educational Policies. In: Phillips, D. és Ertl, H. (szerk.): *Implementing European Union Education and Training Policy*. Kluwer, Dordrecht. 41–72.
- Olsen, J. P. (2007): The Institutional Dynamics of the European University. In: Maassen, P. és Olsen, J. P. (szerk.): *University Dynamics and European Integration*. Springer, Dordrecht. 25–54.
- Olsen, J. P. és Maassen, P. (2007): European Debates on the Knowledge Institution: the Modernization of the University at the European Level. In: Maassen, P. és Olsen, J. P. (szerk.): *University Dynamics and European Integration*. Springer, Dordrecht. 3–22.
- Phillips, D. és Ertl, H. (2003): Standardisation and Expansion in EU Education and Training Policy: Prospects and Problems. In: Phillips, D. és Ertl, H. (szerk.): *Implementing European Union Education and Training Policy*. Kluwer, Dordrecht. 305–318.
- Prágai Közlemény. Prága, 2001. május 19. [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/010519PRAGUE\\_COMMUNIQUE.PDF](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF). Letöltés ideje: 2009. július 23.
- Pusztai Gabriella és Szabó Péter Csaba (2008a): A bolognai folyamat recepciója Magyarországon. In: Kozma, T. and Rébay, M. (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest. 68–85.
- Pusztai, G. és Szabó, P. Cs. (2008b): The Bologna Process as a Trojan Horse: restructuring higher education in Hungary. *European Education*, **40**. 2. sz. 85–103.
- Rau, E. (1993): Inertia and Resistance to Change of the Humboldtian University. In: Gellert, C. (szerk.): *Higher Education in Europe*. Jessica Kingsley Publishers, London. 37–58.
- Robertson, S. (2009): Europe, Competitiveness and Higher Education: an evolving project. In: Dale, R. és Robertson, S. (szerk.): *Globalisation and Europeanisation in Education*. Symposium, Oxford. 65–83.
- Sabatier, P. A. és Mazmanian, D. (1979): The Conditions of Effective Implementation. *Policy Analysis*, **5**. 4. sz. 481–504.
- Sabatier, P. A. (1999): Fostering the Development of Policy Theory. In: Sabatier, P. A. (szerk.): *Theories of the Policy Process*. Westview Press, Boulder, Colo. 261–276.
- Sabatier, P. A. (2005): From Implementation to Policy Change: a Personal Odyssey. In: Gornitzka, A. és mtsai (szerk.): *Reform and Change in Higher Education: analyzing policy implementation*. Springer, Dordrecht. 17–34.
- Salerno, C. (2007): A Service Enterprise: the market vision. In: Maassen, P. és Olsen, J. P. (szerk.): *University Dynamics and European Integration*. Springer, Dordrecht. 119–134.
- Scott, P. (1996): Unified and Binary Systems of Higher Education in Europe. In: Burgen, A. (szerk.): *Goals and purposes of higher education in the 21st century*. Jessica Kingsley, London. 37–54.
- Singer, M. és Sarivan, L. (2006, szerk.): *Quo Vadis, Academia?* Sigma, București.
- Slaughter, S. és Leslie, L. L. (1997): *Academic Capitalism – Politics, Policies and Entrepreneurial Universities*. John Hopkins University Press, Baltimore-London.
- Slantcheva, S. (2007): Legitimizing the Difference: Private Higher Education Institutions in Central and Eastern Europe. In: Slantcheva, S. és Levy, D. (szerk.): *Private Higher Education in Post-Communist Europe: In Search of Legitimacy*. Palgrave Macmillan, New York. 55–73.

- Slaughter, S. és Rhoades, G. (2004): *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State and Higher Education*. John Hopkins University Press, Baltimore, London.
- Sorbonne Közös Nyilatkozat. Sorbonne, Párizs, 1998. május 25. [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf). Letöltés ideje: 2009. július 23.
- Stichweh, R. (1994): *Wissenschaft, Universitaet, Professionen*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Teichler, U. (2003a): The Future of Higher Education and the Future of Higher Education Research. *TEAM*, 9. 3. sz. 171–185.
- Teichler, U. (2003b): Az európai felsőoktatási reformok fő kérdései: egy felsőoktatás-kutató véleménye. *Educatio*, 12. 1 sz. 3–18.
- Teichler, U. (2007): *Higher Education Systems: conceptual frameworks, comparative perspectives, empirical findings*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Teichler, U. (2009a): The Professional Relevance of the Study. International conference entitled “Who Runs the Educational Research?”. Előadás. University of Debrecen, Debrecen. 2009. április 29.
- Teichler, U. (2009b): The Professional Relevance of the Study. In: Pusztai Gabriella és Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás?* Csokonai, Debrecen. 256–267.
- Tomusk, V. (2004): Three Bolognas and a Pizza Pie: notes on institutionalization of the European higher education system. *International Studies in Sociology of Education*, 14. 1. sz. 75–96.
- Tomusk, V. (2006): Introduction. In: Tomusk, V. (szerk.): *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*. Kluwer, Amsterdam. 1–17.
- Tomusk, V. (2008): A felvilágosodástól a bolognai folyamatig. In: Kozma Tamás és Rébay Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában. Új Mandátum*, Budapest. 268–286.
- Trow, M. (1970): Reflections on the Transition from Mass to Universal Higher Education. *Daedalus*, 90. 1. sz. 1–42.
- Trow, M. (1974): *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Policies for Higher Education*. OECD, Paris.
- Tuning (é.n.): Tuning Educational Structures in Europe: Line 2: Knowledge / Core Curricula / Content Summary. [www.herodot.net/TUNING-docs/Tuning-Line2.doc](http://www.herodot.net/TUNING-docs/Tuning-Line2.doc). Letöltés ideje: 2009. április 24.
- Tuunainen, J. (2005): Hybrid Practices? Contribution to the Debate on the Mutation of Science and University. *Higher Education*, 50. 2. sz. 275–298.
- Van Damme, D. (2009): The Search for Transparency: Convergence and Diversity in the Bologna Process. In: Vught, van F. A. (szerk.): *Mapping the Higher Education Landscape: Towards a European Classification of Higher Education*. Springer, Dordrecht. 39–55.
- Vandenbroucke, F. (2009): Foreword. In: Kehm, B. M. és mtsai (szerk.): *The European Higher Education Area: perspectives on a moving target*. Sense Publishers, Rotterdam. vii–xii.
- Veltz, P. (2007): *Faut-il sauver les grandes écoles? De la culture de la sélection à la culture de l'innovation*. Presses Science Po, Paris.
- Van Vught, F. A. (1996): Isomorphism in Higher Education? Towards a Theory of Differentiation and Diversity in Higher Education Systems. In: Meek, L. V., Goedegebuure, L. és Kivinen, O. (szerk.): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Pergamon, Oxford. 42–58.
- Van Vught, F. A. (2009, szerk.): *Mapping the Higher Education Landscape: Towards a European Classification of Higher Education*. Springer, Dordrecht.
- Wit, H. de (2002): *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis*. Greenwood, Westport.
- Witte, J. de (2006): *Change of Degrees and Degrees of Change. Ph.D. disszertáció*. CHEPS/University of Twente, Enschede.

Zgaga, P. (2003): Bologna Process between Prague and Berlin. Report commissioned by the Follow-Up Group of the Bologna Process. Berlin.  
<http://www.ond.vlaanderen.be/bolognaproces/europa/doc/prague-berlin.htm>. Letöltés ideje: 2007. május 24.

## ABSTRACT

### ÉVA SZOLÁR: THE CRITIQUE OF THE BOLOGNA PROCESS IN THE HIGHER EDUCATION RESEARCH LITERATURE

When looking for answers to the question what the Bologna process is, it is easier to find responses such as „the implementation of a multi-cycle system” or „the harmonisation of European higher education systems”. The literature discussing the Bologna process is exceptionally rich in interpretations and concepts. In these narratives there unfolds a political process that is centrally governed, multifaceted, involves different of actors, runs along several parallel, interconnected dimensions, and is based on vague, rapidly changing goals and causal relations. What emerges from all this seems to be an exciting implementation game, which has brought about various configurations and small European Higher Education Areas.

Magyar Pedagógia, **109**. Number 2. 147–167. (2009)

Levelezési cím / Address for correspondence: Szolár Éva, Debreceni Egyetem, Center for Higher Education Research and Development, H–4032, Debrecen, Egyetem tér 1, II/202.